

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**TOBB ETÜ HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
ÖDEVLERE KARŞI TUTUMU
ve
VERİLEN ÖDEVLERİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

S. Ashhan İLERİ

Ankara, 2013

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TOBB ETÜ HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
ÖDEVLERE KARŞI TUTUMU
ve
VERİLEN ÖDEVLERİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

S. Aslıhan İLERİ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nazan TUTAŞ

Ankara-2013

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TOBB ETÜ HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
ÖDEVLERE KARŞI TUTUMU
ve
VERİLEN ÖDEVLERİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nazan TUTAŞ

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Doç. Dr. Nazan TUTAŞ

Yrd. Doç. Dr. Zeynep Z. ATAYURT

Yrd. Doç. Dr. Sıla ŞENLEN GÜVENÇ

İmzası

.....
.....
.....

Tez Sınav Tarihi : 29.01.2013

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(29/01/2013)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin
Adı ve Soyadı

Sevcan Aslıhan İLERİ

İmzası



ÖNSÖZ

Öncelikle bu çalışmanın başından itibaren güler yüzü, olumlu yaklaşımı ve değerli görüşleriyle beni destekleyen sevgili öğretmenim Doç. Dr. Nazan Tutaş'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Çalışmamı gerçekleştirmeme olanak sağlayan TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Bölüm Başkan Vekili sayın Taner Yapar'a verdiği destek için; TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Ölçme Değerlendirme birimi çalışanları Meltem Aslan'a, Esmâ Topark'a ve Şeyma Doğru'ya yardımları için çok teşekkür ediyorum. Veri toplama safhasında benden yardımlarını esirgemeyen kıymetli meslektaşlarım Filiz Özek'e ve Tarık Uzun'a şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca dilbilgisi ve imla kurallarını doğru kullanma konusunda yardımcı olan Asena Sevilmiş'e, Serkan Sorkun'a ve Şeyda Bafî'ye çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, tez yazım süresince her an yanımda olan, en büyük destekçim sevgili eşim Metin Murat İleri'ye minnettarlığımı sunuyorum.

Sevcan Aslıhan İLERİ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	V
TABLO LİSTESİ.....	İx
GRAFİK LİSTESİ	X
1. BÖLÜM – GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	3
1.2. Sayıtlılar.....	9
1.3. Veri Toplama ve Analiz Yöntemi.....	11
1.4. Amaç.....	12
1.5. Tezin Önemi.....	13
1.6. Sınırlılıklar.....	14
2. BÖLÜM - ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖDEVLERİNE KARŞI TUTUMLARI VE BU ÖDEVLERİN ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ KONUSUNDA ALAN YAZIN TARAMASI.....	16
2.1. Ödev Kavramı.....	16
2.2. Ödev Yapmaya Ayrılan Süre Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	21
2.3. Öğretmenlerin Ödevlere Karşı Tutumları Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	28
2.4. Öğrencilerin Ödevlere Karşı Tutumları Hakkında Yapılan Araştırmalar.....	30
2.5. Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi Hakkında Yapılan Araştırmalar.	34
2.6. Ödevlerin Kontrol Edilmesi Hakkında Yapılan Araştırmalar.....	40
2.7. Yoğun Olarak Verilen Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi Hakkında Yapılan Araştırmalar.....	43
2.8. Yabancı Dil Ödevleri Hakkında Yapılan Araştırmalar.....	46
2.9. Bilgisayar Ödevleri Hakkında Yapılan Araştırmalar.....	53
3. BÖLÜM – YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem.....	57
3.3. Veriler ve Toplanması.....	58
3.4. Ödevlere Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği.....	59
3.5. Verilerin Analizi.....	64

4. BÖLÜM – BULGULAR ve YORUMLARI.....	66
4.1. Öğrencilerin Ödevlere Yönelik Tutumları ve Ödev Yapma Puanlarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi	66
4.2. Öğrencilerin Ödevlere Yönelik Tutumları ve Ödev Yapma Puanlarının TOEFL ITP Puanları Üzerindeki Etkisi.....	68
4.3. Öğrencilerin Ödevlere Yönelik Tutumları ve Ödev Puanları Arasındaki İlişki.....	69
4.4. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Ders Çalışmaya Ayırdığı Süre.....	70
4.5. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerine Göre Faydalı Olan Ödev Türleri.....	72
4.6. Ödevin TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerine Çağrıştırdığı Sıfatlar.....	73
4.7. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Ödev Yapmayı Tercih Etmediği Hafta.....	75
4.8. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Daha Çok Ödev Almayı Tercih Ettikleri Beceri.....	76
4.9. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin ve Okutmanlarının Bilgisayar ve Workbook Ödevleri Hakkında Düşünceleri.....	79
4.10. Ödevlerin Doğruluğunun Kontrol Edilmesi.....	83
4.11. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu’nda Verilen Ödev Miktarı.....	84
4.12. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu’nda Verilen Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi.....	86
5. BÖLÜM – SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
5.1. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Ödev Yapma Puanlarının ve Ödevlere Yönelik Tutumlarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi.....	91
5.2. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerin Ödev Yapma Puanları ve Ödevlere Yönelik Tutumlarının TOEFL ITP Puanları Üzerine Etkisi.....	93
5.3. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Ödevlere Yönelik Tutumları ve Ödev Puanları Arasındaki İlişki.....	96
5.4. Öğrencilerin ve Okutmanların Ödevlere Yönelik Görüşleri.....	96
5.4.1. Ödev Yapımına Ayırılan Süre.....	97
5.4.2. Yararlı Olduğu Düşünülen Ödev Türü.....	98

5.4.3. Ödevlerde Kullanılan ve Yararlı Olduğu Düşünülen Soru Türü.....	99
5.4.4. Çok Ödev Alınan Ders ve Daha Çok Ödev Almak İstenen Beceri Türü.....	100
5.4.5. Ödevin Çağrıştırdığı Sıfatlar.....	100
5.4.6. Ödev Almak için Tercih Edilmeyen Hafta.....	101
5.4.7. Bilgisayar ve Workbook Ödevleri Hakkında Görüşler.....	102
5.4.8. Ödevlerin Doğruluğunun Kontrol Edilmesi.....	102
5.4.9. Verilen Ödev Miktarı.....	103
5.4.10. Genel Olarak Ödevlerin ve TOBB ETÜ'de Verilen Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi.....	103
ÖZET.....	105
ABSTRACT.....	106
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	115
Ek (1) Öğrenci Anketi.....	116
Ek (2) Okutman Anketi.....	120

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. TOBB ETÜ kur ders saatleri.....	4
Tablo 2. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu haftalık verilen ödev sayısı.....	6
Tablo 3. KMO ve Barlett testi.....	61
Tablo 4. Faktörlere ait açıklanan varyans miktarları.....	62
Tablo 5. Ödevlere yönelik tutum ölçeği faktör analizi sonuçları.....	63
Tablo 6. Akademik başarıya ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları.....	66
Tablo 7. TOEFL puanlarına ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları.....	68
Tablo 8. Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumları ve ödev puanları arasındaki ilişki.....	70

GRAFİK LİSTESİ

	Sayfa No
Grafik 1. Öğrencilerin ödev yapımına ayırdığı günlük süre.....	71
Grafik 2. Öğrencilerin ödev yapımına ayırdığı haftalık süre.....	71
Grafik 3. Yararlı olduğu düşünülen ödev türleri.....	72
Grafik 4. Ödevlerde kullanılan ve yararlı olduğu düşünülen soru türleri.....	73
Grafik 5. Ödevlerin öğrencilere çağrıştırdığı sıfatlar.....	74
Grafik 6. Ödev yapmak için tercih edilmeyen hafta.....	75
Grafik 7. Çok ödev alınan ders.....	77
Grafik 8. Gelişimi için daha çok ödev verilmesi düşünülen beceri.....	78
Grafik 9. Bilgisayar ödevlerinin faydalı olduğuna ilişkin görüşler.....	79
Grafik 10. Workbook ödevlerinin faydalarına ilişkin görüşler.....	82
Grafik 11. Ödevlerin doğruluğunun kontrol edilmesine dair görüşler.....	83
Grafik 12. Verilen ödev sayısına ilişkin görüşler.....	84
Grafik 13. Ödevlerin öğrenci sınav başarısına ilişkin görüşler.....	86
Grafik 14. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda verilen ödevlerin öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşler.....	87

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Dil gelişimi üzerine araştırma yapan bilim insanları, uzun yıllardır dil öğretimi ve dil becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili konular üzerinde çalışmalar yürütmektedirler. Harmer (1991) ve Brown (1972) gibi araştırmacılar dil öğretim sürecinde kullanılması gereken yöntemlerle, Heaton (1982) dil becerilerinin ölçülmesiyle, Nunan (1988), Celce-Murcia (1991) gibi başka araştırmacılar da ikinci dil öğrenme süreçleriyle ilgilenmektedirler.

Dil öğrenimi ve öğretimi oldukça çok bileşeni olan karmaşık bir yapı olduğu için, elde edilen verileri tüm dil öğretim süreçlerine ve tüm öğrenenlere genellemek mümkün değildir. Bu nedenle dil öğretim ve öğrenim süreçleriyle ilgili kesin ve net kurallar konamamaktadır. McDonough ve Shaw (1998) bu bileşenleri detaylı bir şekilde ele almaktadırlar. Onlara göre yabancı dil öğretiminde öğrencinin yaşı, ilgileri, dil öğrenme yeteneği, ana dile hakimiyeti, eğitim düzeyi, öğrenmeye karşı eğilimi, motivasyonu, dil öğrenme nedenleri, öğrenme stili ve kişiliği öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörlerdendir (akt. Gömleksiz, 2002: 144). Cooper ve McIntyre'da (1998) öğrencinin ilgisinin, bilgisinin, kavrama gücü ve motivasyonunun, tercih ettiği çalışma ve öğrenme tarzı ile beklentilerinin dil öğreniminde önemli bir yer tuttuğunu vurgulamaktadır (akt. Gömleksiz, 2002: 144). Dolayısıyla aynı konu üzerinde yapılan araştırmalarda, bu özellikler ve deneklerin sınıf seviyeleri, hazır bulunuş düzeyleri, araştırmaların yapıldığı

bölge veya ülke, kullanılan ders araç gereçleri, öğretmenler, fiziki şartlar, velilerin öğrenme süreçlerine katkıları ve daha birçok değişken benzer araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilebilmesine neden olmaktadır. Bu sebeple de dil öğretimine etki eden ve dil öğretimi üzerine yapılan benzer araştırmalardan farklı sonuçlar çıkabilmektedir.

Dil öğretim süreçleriyle ilgili yapılan araştırmalarda, farklı sonuçlar elde edilen konulardan bir tanesi de ödevdir. Bu konu üzerine yürütülen bazı çalışmalar, ödevin öğrenci başarısında olumlu etkisi olduğunu gösterirken, diğer çalışmalar ödevin öğrenci başarısına olumlu yönde ayırt edici bir etkiye sahip olmadığını ispatlamıştır ya da yapılan analizler sonucunda anlamlı verilere ulaşılamamıştır.

Yapılan bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretimi sürecinde üniversite hazırlık sınıfı düzeyindeki öğrencilerin ödevlere karşı tutumlarını ve verilen ödevlerin öğrencilerin sınav başarıları üzerine olumlu etkiye sahip olup olmadığını araştırmaktır. Bu bağlamda Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Eğitim ve Teknoloji Üniversitesi (TOBB ETÜ) hazırlık sınıfı öğrencilerinin katılımıyla, verilen ödevlere karşı öğrencilerin tutumlarını tespit etmek ve bu ödevlerin öğrenci başarısına olumlu yönde etki edip etmediğini saptayabilmek hedeflenmiştir.

Bu iki ana hedefin yanında, öğrenci ve okutman görüşlerinin ödevler konusunda ne ölçüde birbirlerine paralellik gösterdiğinin tespit edilmesi de bu çalışmanın ulaşmak istediği hedeflerdendir. Belirlenen hedefler doğrultusunda uygulanan anket çalışmalarıyla: ödev yapımına ayrılan günlük ve haftalık süre, yararlı olduğu düşünülen

ödev ve soru türleri, ödevlerin öğrencilere çağrıştırdığı sıfatlar, ödev yapmak için tercih edilmeyen hafta, çok ödev alınan ders, gelişimi için daha çok ödev verilmesi gerektiği düşünülen beceri, bilgisayar ve alıştırma kitabı (workbook) ödevlerinin faydasına ilişkin görüşler, ödevlerin doğruluğunun kontrol edilme durumu, verilen ödev sayısı, ödevlerin öğrenci sınav başarısına etkisi ve TOBB ETÜ Hazırlık Okulunda verilen ödevlerin öğrenci başarısına etkisi hakkında görüşler öğrenilmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem

TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda bir eğitim öğretim yılı 3 dönemden oluşmaktadır: Birinci dönemde “AF-A-B-C-D” kurları bulunmaktadır. Bu kurlardan sadece C kuru derslere bir dönem devam etmektedir; çünkü C kuru öğrencilerinin bir kısmı hazırlık atlamak için gerekli olan Test of English as a Foreign Language Internet-based Testing (TOEFL IBT)'den 61 veya Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program (TOEFL ITP)'den 500 barajını aşarak birinci dönem sonunda bölüme geçebilmektedir. C kuru, kurlar arasında dil seviyesi en yüksek olan öğrencilerin bulunduğu kurdur. Bu kur, iki grup öğrenciden oluşmaktadır. Birinci grup, bir önceki yıl başarısız olup, hazırlığı atlayacak kadar yüksek puan alamayan başarılı öğrencilerden, ikinci grup ise yeni kayıt olup hazırlığı atlayamayan ama yüksek puan alan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu kurdan, birinci dönem sonunda yapılan TOEFL ITP sınavında başarılı olamadıkları için bölümlerine geçemeyen eski kayıtlı öğrenciler birinci dönem sonunda D kuruna geçmek zorunda kalırken, yeni kayıtlı öğrenciler B kurlarıyla birleşerek öğrenimlerine devam etmektedirler. AF kuru başlangıç düzeyinde İngilizce bilgisine

sahip olan öğrencilerin, A kuru ikinci düzey öğrencilerin, B kuru ise orta düzeyde İngilizce bilgisine sahip olan öğrencilerin eğitim aldıkları kurlardır. D kuru ise bir önceki yıldan kalan ve yapılan kur belirleme sınavında C kuruna geçmek için gerekli olan puanı alamayan öğrencilerin bulunduğu, hazırlık eğitiminde ikinci yılına başlayan öğrencilerin bulunduğu kurdur.

Varolan kurlarda dil gelişimini sağlamak amacıyla üç ayrı ders bulunmaktadır.

Bunlar:

- a) Main course
- b) Okuma ve Yazma (Reading and Writing)
- c) Dinleme ve Konuşma (Listening and Speaking)

dersleridir. Bu derslerin saatleri kurlara göre değişiklik göstermektedir. Tablo-1’de her bir kur için geçerli olan ders saatleri gösterilmiştir.

Tablo-1: TOBB ETÜ kur ders saatleri

	AF	A	B	C	D
1-Main Course	15	15	10	10	10
2-Reading ve Writing	10	10	10	10	10
3-Listening ve Speaking	5	5	5	5	5
	30	30	25	25	25

Kurlarda her bir beceri gelişimi için farklı içeriklere sahip ödevler verilmektedir. Bunlardan ilki “Achievement Testleri”dir. Bu testler, main course dersinde çalışılan ünite paralelinde yayın evleri tarafından hazırlanmış dört sayfalık ödevlerdir. Çalışılan

ünitede geçen kavramlar, kelimeler ve dilbilgisi konuları bu testlerde kullanılmaktadır. İkinci ödev türü olarak “Diagnostic Testler” kullanılmaktadır. Bu testler de yine “Achievement Testler” gibi yayın evleri tarafından hazırlanmış çalışma kağıtlarıdır. Main Course dersinde çalışılmış dilbilgisi konularının tekrarı için tasarlanmış, dört sayfalık ödevlerdir. Verilen bir başka ödev “Kelime Alıştırmaları” dır. “Kelime Alıştırmaları” üç ders için de kullanılmaktadır. Bu alıştırmalar, derste çalışılmış 15-20 kelimeyi cümlelere yerleştirmeyi amaçlamaktadır. “Okuma (Reading) Ödevleri” verilen bir başka ödev türüdür. Bu ödevlerle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Reading ödevleri 1-2 sayfalık okuma metinlerini takip eden, toplam 10-15 sorudan oluşmaktadır. “Yazma (Writing) Ödevleri” çalışılan yazma tekniğini pratik etmek amacıyla, yazma dersi öğretmeni tarafından haftada bir kez verilen ödevlerdir. İnternet ortamında verilen ve yapılan “Bilgisayar Ödevleri” bir başka ödev türüdür. Bunlar, dinleme ve konuşma dersi dışındaki derslerde çalışılan ünitelerin tekrarını amaçlayan, yayın evlerinin hazırladığı, öğrencilerin şifrelerini girerek tamamladıkları ödevlerdir. Her bir ders için en az bir, en çok iki ünite çalışması yapılmaktadır. Bilgisayar ödevleri kapsamında kelime, okuma, yazma, dilbilgisi çalışmaları yapılmaktadır. Main Course derslerinde verilen bir ödev türü de “Dilbilgisi” ödevleridir. Çalışılan konular paralelinde, konuların kavranmasını ve tekrarını amaçlayan, sayısı haftalara ve çalışılan konuya göre değişiklik gösteren çalışma kağıtlarıdır. “Portfolyo” ödevleri de yine main course dersi kapsamında verilen, konuları her hafta değişiklik gösteren, farklı dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ödevlerdir. Yukarıda sayılan ödevler yanında verilen bir başka ödev de “Alıştırma Kitabı (Workbook)” ödevleridir. Bunlar, hafta içinde main course derslerinde çalışılan konuların ve kelimelerin tekrarına yönelik, haftalık bir ya da iki

üniteden oluşan ödevlerdir. Bu ödevlerin sayıları kurlara göre değişiklik göstermektedir. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda, her bir hafta için verilen yaklaşık ödev sayısı Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo-2: TOBB ETÜ Hazırlık Okulu haftalık verilen ödev sayısı

	M.C.(*)	M.C.(**)	RveW(*)	RveW(**)	LveS(*)	LveS(**)
1. Her bir ders için haftalık verilen ödev sayısı (***)	2	3	1	3	1	1
2. Her bir dersin için verilen workbook ödevi ünite sayısı	1	2	0	0	0	0
3. Her bir dersin bilgisayar ödevi ünite sayısı	1	2	1	2	0	0
4. Haftalık portfolyo ödevleri	1	1	0	0	0	0
5. Extra verilen çalışmalar	1	3	1	2	0	1
	6	11	3	7	1	2
Toplam ödev sayısı:	10* / 20**					

*: En az verilen ödev sayısı

**: En çok verilen ödev sayısı

***: Main Course dersi için: Achievement ve diagnostic testler, kelime, dilbilgisi ödevleri, bilgisayar ve workbook ödevleri, Reading & Writing dersi için: Yazma, okuma ve kelime ödevleri, Listening & Speaking dersi için: Kelime ödevleri verilmektedir.

Bu ödevlerin her birinin yapılıp yapılmadığı, sınıfın dersine giren öğretmen tarafından kontrol edilmekte ve bu kontrol sonucunda verilen artı-eksilerle öğrencilerin ödev yapma durumları notlandırılmaktadır. "Assignment and Project" (AP) adı verilen bu ödev yapma notları öğrencilerin genel not ortalamalarına katılmakta ve öğrenci notlarını % 10 oranında etkilemektedir.

TOBB ETÜ’de hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin başarılı sayılabilmesi için, iki ölçüt bulunmaktadır: Bunlardan biricisi, öğrencilerin dönem içindeki not ortalamalarının D kurlarında 70, diğer tüm kurlarda 65 olmasıdır. Bu notlar öğrencilerin yıl sonunda yapılacak olan ve bölüme geçiş için kullanılan TOEFL ITP sınavına girebilmeleri için gereklidir. İkincisi ise, öğrencilerin yıl sonunda yapılan TOEFL ITP sınavından 500 puana veya geçerli bir kurumdan alacakları TOEFL IBT sınavından 61 puana ulaşmalarıdır. Bu puanlar öğrencilerin bölümlerine geçmelerini sağlamaktadır.

TOBB ETÜ Hazırlık Okulu’nda yoğun bir dil öğretim programı uygulanmaktadır. Bu program kapsamında öğrencilerin yıl sonunda istenilen seviyeye ulaşmaları için çok sayıda ödev verilmektedir. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu’nda, ödevlerin çoğunun hedefe yönelik olduğu; fakat, bazı ödevlerin amacına ulaşamadığı düşünülmektedir. Bu kurumda çalışmış bir okutman olarak bunun bazı nedenleri olduğuna inanılmaktadır. Bunlardan birincisi, sadece çalışılan konularda ödev verilmesi gerekirken, dikkatli hazırlanamamış ödevlerle çalışılmak istenen konuların karmaşılaştırılması ve dolayısıyla öğrenci motivasyo-nunun olumsuz yönde etkilenmesi olabilir. Örneğin sadece “present passive” yapısının pekiştirilmesi için verilen bir ödevde, “past passive” konusuyla alakalı sorular bulunabilmektedir. Bu konu çalışılmadığı için sorular öğrenciye zor, karmaşık ve sıkıcı gelebilmekte, bu da öğrencilerin ödevlere karşı tutumlarını olumsuz yönde etkileyebil-mektedir. İkinci neden olarak ise çok sayıda ödev verilmesi gösterilebilir. Bir haftada her bir öğrencinin yapması gereken toplam ödev sayısı 10-20 arasında değişmektedir. Bu kadar çok ödevin - bir önceki neden de göz önünde bulundurulduğunda - öğrencinin çalışma hevesini kırdığı düşünülebilir. Üçüncü

neden olarak, verilen ödevlerin ilgi çekici olmayan, birbirini tekrar eden ödevler olması gösterilebilir. Bu tür ödevlerin öğrencilerin ödevle olan ilgisini azalttığı bilinmektedir. Chen ve Stevenson'ın (1996) yaptığı çalışmada, öğrencilerin ödevlere karşı olumsuz tutumlarının nedeninin okul dışında ders çalışmaktan ziyade öğrencilere verilen görev türleri olabileceği ifade edilmiştir (akt. Warton 2001: 162). Bu nedenlerden dolayı TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda verilen ödevlerin, öğrencilerin sınav başarısına kayda değer olumlu bir etki etmekten uzak olduğunu savunmak mümkündür.

Yapılan araştırmalar doğruluğu kontrol edilen ödevlerin öğrenci başarısına etkisinin yüksek olduğunu göstermiştir (Wallinger, 2000). Bu bağlamda, TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda ödevlerin amacına ulaşamamasındaki diğer bir neden de verilen ödevlerin okutmanlar tarafından sadece nicelik olarak kontrol edilmesi olabilir. Teslim edilen ödevlerin yapılıp yapılmadığına bakılırken, ne kadar doğru veya ne kadar yanlış yapıldığı dikkate alınmadan değerlendirilebilmektedir. Her hafta ortalama yirmi kişilik sınıflarda beşer adet ödev verildiği düşünülürse, ödev kontrolü yapmak zorunda kalan okutmanlar için bu durumun çok doğal olduğu söylenebilir. Ödevleri nitelik yönüyle incelemenin, zaman darlığı ve iş yükü nedeniyle okutmanlar tarafından ihmal edilebildiği düşünülmektedir. Yapılan ödevler yalnızca artı veya eksi olarak notlandırılmak için, yani sadece yapılıp yapılmadığı kontrol edilmek için, öğrencilerden toplanmaktadır. Ödevlere artı-eksi notları verilip öğrencilere geri dağıtıldıktan sonra, dağıtılan ya da sınıf panosuna asılan cevap anahtarlarıyla, öğrencilerin kendi çalışmalarının doğruluğunu ölçmeleri istenmektedir. Ödevlerin, doğru cevaplandırılıp

cevaplandırılmadığı, okutman tarafından tek tek kontrol edilemediği için de yine ödevlerin öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahip olamayacağı düşünülebilir.

Yoğun olarak kullanılan bu ödevlerin, öğrencilerin başarısına olumlu etkisinin olup olmadığı merak edilmektedir. Ayrıca, bu kadar çok ödev karş, öğrencilerin tutumunun ne yönde olduğu da araştırılmak istenmektedir. Son olarak, öğrenci anketleriyle paralellik gösteren ve okutmanlara uygulanan anketlerle ödev konusunda, öğrenci ve okutman görüşlerinin benzerlik mi yoksa farklılık mı gösterdiği bilgisine ulaşılmak istenmektedir.

1.2. Sayıtlılar

Bu çalışmada, ödev yapmanın genel olarak öğrenci başarısı üzerine olumlu etkiye sahip olduğuna inanılmaktadır; ancak bunun için ödevlerin bir takım özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu özelliklerin bazıları: ödevlerin kısa ve öz olması, ödevin nasıl yapılacağının ve öğrenciden ne beklendiğinin net bir şekilde açıklanması, öğrencilerin ilgisini çekebilmesi, gerçek hayatla ilişkili olması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, çeşitlilik göstermesi, ödevlere dönüt verilmesi ve farklı dil becerilerini eşit oranlarda geliştirmeyi amaçlaması olarak sıralanabilir. Wallinger bu konuda ev ödevini etkili bir öğrenme aracı yapmak için, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ev ödevlerini sürekli olarak sorgulamaları gerektiğini, verilen ev ödevi ihtiyaçlara cevap vermiyorsa, ödevin uygun hale gelebilmesi için yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini söylemektedir. (Wallinger, 2000).

Alışkanlıklar ve hazırlama kolaylığı nedeniyle öğretmenler, klasik ödev türlerini tercih etmektedirler. Kapıkıran ve Kıran'ın (1999: 58) da dediği gibi ülkemizde sosyal alanlarda ders veren öğretmenler en yaygın olarak okuma ve tekrara dayalı yazma ödevlerini tercih etmektedirler. Bu tür ödevler, öğrencilerin ev ödevlerinden çabuk sıkılmasına neden olmakta ve bilgilerini pekiştirmesine engel olmaktadır (Kapıkıran ve Kıran 1999: 55). Bu durumu engellemek için de öğretmenler ödevleri dikkatli biçimde oluşturmalı ve ev ödevini etkin bir araç olarak kullanmalıdır. Bu bağlamda Kazmierzak'ın (1994) da savunduğu gibi ideal olarak ev ödevleri program doğrultusunda gerçek dünya ile ilişkili olmalı, hemen puanlanmalı, uygun yorumlar içermeli ve yüksek düzeyde düşünme becerilerini kapsamalıdır. Bu kriterleri yakalayan ödevler, ders sonunda aceleyle ve özensizce verilen çalışma kağıtları veya çalışma kitapları ödevlerinden daha uygundur. Bu standartlara ulaşan ödevler, hem öğretmen hem de öğrenci için ödevin yararını en üst düzeye çıkarabilir (akt. Wallinger, 2000: 485-486).

Bu araştırmada ev ödevlerinin başarıyı olumlu yönde etkilediği görüşü reddedilmemektedir; ancak TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda öğrencilere çok sayıda ödev verilmesi, verilen ödevlerin benzer formatlı olması, öğrenci ilgi ve gereksinimlerine cevap verememesi nedenleriyle öğrencilerin ödevlere karşı olumlu tutuma sahip olmadıkları ve bunun sonucunda da ödevlerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde ve kayda değer bir etkiye sahip olmadığı savunulmaktadır. Yapılan anket ve analiz çalışmalarıyla, bu düşüncelerin doğru olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir.

1.3. Veri Toplama ve Analiz Yöntemi

Araştırmanın birkaç farklı işlem basamağından oluşmuştur. Bu basamakların ilki, anket çalışmasıdır. Mayıs ayında yapılan anket çalışmasının geçerliliğinin tespit edilebilmesi için, Kasım ayında, 178 TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencisine, pilot anket çalışması uygulanmıştır. Bu anketlerden elde edilen sonuçların analiz edilmesiyle anketin, 0,77 değeriyle geçerli olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra bu anket Ocak ayı içinde C kuru öğrencilerine, Mayıs ayı içinde ise AF, A ve B kuru öğrencilerinden oluşan toplam 286 öğrenciye uygulanmıştır.

İkinci basamakta, 25 Haziran 2012 tarihine kadar, TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Ölçme ve Değerlendirme Birimi çalışanlarının yardımıyla, öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü dönem notlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu notlar AP, kısa sınav (quiz) ve ara sınav (mid-term) değerlerine aittir. C kurunda bir dönemde 2 AP + 3 quiz + 3 mid-term notu bulunmaktadır. AF, A ve B kurlarının her birinde, her bir dönemde 2 AP + 4 quiz + 3 mid-term notu bulunmaktadır. Üç dönem boyunca yapılan değerlendirmelerden elde edilen veriler, öğrenci numaralarına göre sıralandırılmıştır. Daha sonra öğrenci numaralarına göre anketlerden elde edilen bilgilerle eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme sonucunda öğrencilerin ödevlere karşı tutumlarının ne yönde olduğu ve ödevlerin öğrenci başarısında olumlu bir etkiye sahip olup olmadığı analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmalara ek olarak, TOBB ETÜ Hazırlık Okulu okutmanlarına ve öğrencilerine uygulanan anketlerden elde edilen sonuçların analiz edilip

grafiklendirilmesiyle, ödev konusunda okutman ve öğrenci görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.4. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, TOBB ETÜ hazırlık sınıflarında verilen ödevlere karşı öğrenci tutumunu tespit etmek, ödevlerin öğrencilerin akademik başarısına ve TOEFL ITP puanlarına etkisini görmek ve son olarak öğrencilerle okutmaların TOBB ETÜ hazırlık sınıflarında verilen ödevlere yönelik görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu genel amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TOBB ETÜ Hazırlık sınıfı öğrencilerinin ödev yapma puanlarının ve ödevlere yönelik tutumlarının akademik başarı üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. TOBB ETÜ Hazırlık sınıfı öğrencilerin ödev yapma puanları ve ödevlere yönelik tutumlarının TOEFL ITP puanları üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. TOBB ETÜ Hazırlık sınıfı öğrencilerinin ödevlere yönelik tutumları ve ödev puanları arasında bir ilişki var mıdır?
4. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin ve okutmanlarının ödevlere yönelik görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu görüşler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Bu çalışmada, tezin savunduğu hipotez olan “TOBB ETÜ hazırlık öğrencilerinin ödev konusunda olumlu tutumlara sahip olmadığı ve ödevlerin öğrencilerin sınav

başarısını arttırıcı önemli bir etki göstermediği” sonucu çıkarsa TOBB ETÜ Hazırlık Okulu ödevlendirme yapısında değişikliğe gidilmesi gerektiği görülmüş olacaktır; ayrıca, bundan sonra yapılacak araştırmalar için de basamak oluşturulabilecektir.

Diğer yandan, üniversite düzeyinde hazırlık sınıflarında verilen ödevlerin, öğrenci sınav başarısına etkisi üzerinde daha önce kapsamlı bir araştırma yapılmadığı için, bundan sonra yapılacak benzer araştırmalara faydalı bir kaynak olabilmek hedeflenmektedir.

1.5. Tezin Önemi

Türkiye’de ödev konusunda yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları genel olarak ödevin öğrenci başarısına etkisi var mıdır konusunu araştırmıştır. Diğer birkaç tez çalışması ise yabancı dil ödevlerinin öğrenci başarısına etkisi üzerine odaklanmıştır; ancak bu araştırmaların büyük kısmı ilkokul düzeyindeki öğrenciler ve ödevlerle ilgilidir.

Üniversite düzeyinde, hazırlık sınıfı dil eğitimi konusunda hazırlanmış bazı tez çalışmaları bulunmaktadır; ancak bunların çoğu özel bir alana odaklanmayan, genel olarak hazırlık eğitimi değerlendirilen araştırmalar ya da belirli bir becerinin geliştirilmesi veya değerlendirilmesi üzerine odaklanan çalışmalardır. Bunların yanında üniversite düzeyindeki ödevler konusunda yapılmış birkaç araştırma da bulunmaktadır. Fakat bu çalışmalar, yalnızca bilgisayar ödevlerine odaklanmışlardır. Verilen tüm

ödevlere karşı öğrencilerin tutumlarını veya bu ödevlerin öğrenci başarısına etkisini araştıran bir çalıma daha önce yapılmamıştır.

Yürütölen bu tez çalışması, üniversite hazırlık düzeyinde verilen İngilizce ödevlerine karşı öğrenci tutumlarını araştıran ve ödev türü ayırt etmeksizin, verilen ödevlerin öğrencilerin sınav başarılarına olumlu etki edip etmediğı bilgisine ulaşmayı amaçlamayan bir çalışmadır. Bu yönüyle araştırma, Türkiye’de üniversite hazırlık sınıfı düzeyinde İngilizce ödevleri hakkında öğrenci görüşlerine ulaşmak ve ödev-öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yürütölen ilk çalışmadır. Bu çalışmada savunulan hipotez, TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin verilen ödevlere karşı olumlu tutuma sahip olmadıkları ve verilen ödevlerin öğrenci başarısını olumlu yönde değıştirmek kayda değer bir etkiye sahip olmadığıdır. Bu araştırmadan elde edilen verilerin varsayılan hipotez paralelinde çıkması durumunda, TOBB ETÜ Hazırlık Okulu ödevlendirme sisteminde yapılacağı tahmin edilen değerlendirme ve iyileştirme çalışmalarına basamak olması ümit edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Yürütölen çalışma, yalnızca 2011-2012 eğitim öğretim yılında TOBB ETÜ Hazırlık Okulunda bulunan öğrencileri ve okutmanları kapsamaktadır. Bu öğrencilerin ödevleri ve notları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin ödev yapma oranlarına göre aldıkları AP notlarının, quiz, mid-term ve TOEFL ITP notlarıyla kıyaslanmasıyla,

ödevlerin öğrenci başarısına olumlu etki edip etmediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Hesaplamaları etkilememesi adına öğrencilerin ortalamalarına % 10 katkı sağlayan “Kısa Hikaye Sınavları (Reader Exams)” değerlendirmeye katılmamıştır. Anket çalışması, sadece bu üniversitede İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilere ve eğitim veren okutmanlara uygulanmıştır. Elde edilen anket sonuçlarına göre öğrenci ve öğreticinin ödev konusuna yaklaşımları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ankete ve değerlendirmelere katılan öğrencilerin, cinsiyetleri ve bölümleri dikkate alınmamıştır. Ayrıca, hazırlık okulunda ikinci yılı olan D kuru öğrencileri anket çalışmasına dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni bu öğrencilerin düzenli olarak okula gelmemeleridir. Verilerin doğruluğunu etkilemesi adına, çalışma “AF-A-B-C” kurları ile sınırlandırılmıştır. Ancak, 2011-2012 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmaya başlayan kur sınıf sistemine göre seçilen “en-“ sınıfları da - başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin bulunduğu sınıflar - araştırma sonucunu etkilememek için bu çalışmaya dâhil edilmemiştir.

2. BÖLÜM

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖDEVLERİNE KARŞI TUTUMLARI ve BU ÖDEVLERİN ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ KONUSUNDA ALAN YAZIN TARAMASI

Yabancı dil öğrenimi yoğun emek isteyen, öğrenmeyi etkileyen bir çok birleşenden oluşan uzun bir süreci gerektirmektedir. Birleşenlerin en önemlilerinden bir tanesinin ödev konusu olduğu söylenebilir. “Yapılan ödevlerin öğrencilerin dil öğrenimine katkısı var mıdır yok mudur?” sorusuna cevap vermek için, Cooper, Trautwein, Köller, Walinge, Warton, Valentine, Paschal gibi araştırmacılar tarafından uzun yıllardır birçok çalışma yürütülmüştür ve yürütülmeye de devam edilmektedir. Bu bölümde, bu çerçevede kapsamında, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, İngilizce ödevlerine karşı tutumları ve ödevlerin öğrenci başarısı üzerine etkisi konusunda alan yazın taraması sunulacaktır.

2.1. Ödev Kavramı

Öğrencilerin hepsi aynı oranda ve aynı hızda öğrenmezler. Genel olarak çalışmaya ayırdıkları zaman ve verdikleri emek öğrenme ve başarı durumlarını belirleyen faktörlerdir (Adelina, 1998). Verilen emek ve süreyi belirleyen öğelerden biri, yapılan ödevlerdir. Bu kavramı açıklamak için, bilim insanları farklı görüşler sunmaktadırlar.

Epstein ve Van Voorhis (2001: 191) ödev kavramını açıklamak için şunları söylemişlerdir: “Ödev, en azından oniki yıl boyunca öğrencilerin çoğunun günlük olarak

yaptıkları bir aktivitedir. Her ödev enerji, zaman alır; öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin hislerini yansıtır.” Konu üzerine çalışan bilim insanlarının birçoğu ödevin, öğretmenlerin öğrencilere okul dışında tamamlamaları için verilen çalışmalar olduğu konusunda hem fikirdirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin büyük bir bölümü ödevi okul dışı zamanları verimli değerlendirmek için değerli bir eğitim aracı olarak görmektedir (Cooper, Lindsay, Nye ve Greathouse, 2000; Kahle ve Kelley 1994). Diğer yandan Trautwein ve Köller’e (2003) göre ödev, okul çağındaki tüm öğrencilerin hayatını etkileyen, içinde öğretmen, öğrenci, veli gibi birçok farklı aktörleri bulunduran, farklı amaçlara hizmet eden (başarı arttırımı veya bireysel gelişim amaçlı), farklı kalitelerde görevler içeren bir kavramdır. Muhlenbruck ve diğerleri (2000: 295) ödev konusunda şunları söylemişlerdir:

“Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin çoğu ödevin öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu kabul etmektedirler. Ödev verilmesini destekleyenler, ödevlerin öğrencilere konuları yeniden çalışma fırsatı vererek, ders içinde öğrenilen konuların pratik edilmesi için fırsat sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca veliler ödevlere bakarak, çocuklarının okulda neler yaptıklarını yakından takip edebilmektedirler. Bunların yanında, öğretmenler de ders dışı zamanlarda öğrencilerin vakitlerini değerlendirebilmeleri için ödevi bir araç olarak kullanmaktadırlar.”

Bu açıklamalara ek olarak, ödevin öğrencilerin eğitim hayatları için çok önemli bir yere sahip olduğu çok yaygın bir inanıştır. Eğitimcilerin bir çoğu, ödevlerin öğrencilerin okul akademik başarıları için oldukça önemli olduğunu savunmaktadır (akt: Cooper ve Valentine, 2001: 146; Henderson, 1996).

Ödevler (a) miktar, (b) beceri alanları, (c) amaç ve (d) öğrenci katılım oranında farklılıklar göstermektedir. Ödevlerin en yaygın eğitimsel amacı ders içinde yapılan çalışmaların tekrar edilerek pekiştirilmelerini sağlamaktır. Derste yeni anlatılacak konuyla ilgili ders öncesinde çalışmalar verilmesi öğrencilerin derse hazırlık yapmaları için oldukça yararlıdır (Cooper ve Valentine, 2001). Bunların yanında verilen bazı ödevler, çalışılan farklı konuları birbirine bağlayarak konuları anlamlandırmayı amaçlar. Ancak yapılan araştırmalarda görüldüğü kadarıyla bazı öğretmenler hiç ödev vermemekte, bazı öğrenciler de verilen ödevleri hiç yapmamaktadırlar (akt. Cooper ve Valentine, 2001: 146; Henderson, 1996).

Verilen ödevlerin amacı her zaman akademik başarı sağlamak olmayabilir. Yaş ve sınıf seviyelerine göre ödev verme amacı değişebilir. Cooper, Robinson ve Patall'a (2006) ve Corno ve Xu' ya (2004) göre ilkokullarda verilen ödevler daha çok öğrencilere çalışma alışkanlığı kazandırmak, organize olmayı öğretmek, zamanını kontrol edebilme becerisini vermek, okul dışı çalışmalarda sorumlulukların yerine getirilmesi gerektiğini öğretmek, anne-babaları okulda çalışılan konulardan haberdar etmek, velilerle çocuklar arasında okul konusunda iletişimi güçlendirmek amaçlarıyla verilebilmektedir

Hallam ve Cowan ödev verilme amaçlarını beş başlık altında toplarlar. Bunlar: a) akademik öğrenmeyi arttırmak, b) becerileri geliştirmek, c) okul ihtiyaçlarını karşılamak - örneğin müfredatta zaman sıkıntısı varsa verilen ödevlerle ve ek çalışmalarla programın dengelenmesini sağlamak-, d) ev-okul ilişkisini güçlendirmek, e) aile içinde

iletişimi arttırmaktır (akt. Warton, 2001: 156). Bu amaçlara ulaşmanın tek bir ödev türü ya da yöntemle başarılacağı elbette düşünülemez. Bu nedenle, ödevler hazırlanırken farklı amaçlara hizmet etmek amacıyla çeşitlilik sağlanmalıdır.

Bazı araştırmacılar ödev yapmanın olası sakıncalarını sıralamışlardır. Bunlar iki düzeyde değerlendirilmiştir. Birinci düzey sosyal düzey, ikinci düzey bireysel düzeydir. Sosyal düzeyde, ödev yapımında ailelerin sosyal durum farklılığından kaynaklanan adaletsizliklerden – örneğin maddi durum farklılıklarından kaynaklanan ev şartları eşitsizliği-, başarılı ve daha az başarılı öğrenciler arasında artan seviye farklılıklarından, kopya çekmenin artmasından bahsedilirken; bireysel düzeyde öğrencilerin motivasyonunun azalmasından, endişe ve sıkılmanın artmasından ve diğer sosyal aktiviteleri kısıtlamasından bahsedilir (akt. Warton, 2001: 158; Cooper, 1989; Cooper ve Nye, 1994).

Ödev konusunda yapılan araştırmalar, son dönemlerde daha çok önem kazanmaya başlamıştır. Fakat yapılan bu araştırmaların çoğunun nesnellikten uzak ve gerçek değerlere dayanmıyor olmasının, çalışmaların güvenilirliğine gölge düşürdüğü söylenmektedir. Paschal ve arkadaşları (1984) yaptıkları çalışmalarında alanyazında ödevin etkileri konusunda pek çok kaynak olduğunu; ancak gerçek araştırmalar üzerinden yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu söylemektedir. Goldstein'in (1960) Amerika'da "Ödev Dizini" dergisinde, ödev üzerine yaptığı araştırmasında da yine, ödev konusuyla ilgili 280 kaynağa ulaştığı ancak bunların yalnızca 17 tanesinin özgün çalışmalar olduğu görülmüştür (akt. Paschal ve arkadaşları, 2001: 97). Bu

nedenlerle, her geçen gün öneminin daha çok araştırıldığı ödev konusuna dair, çok net ve fazla sayıda gerçekçi araştırma olmadığı kabul edilmelidir. Paschal ve arkadaşları (2001) ödev üzerine çok sayıda araştırma yapıldığını; ancak bu araştırmaların birçoğunun ön yargılı, tartışmalı ve teknik olarak pek azının yeterli olduğunu söylemişler ve bu nedenle, ödev etkisini daha net görebilmek için, rastgele seçilmiş gruplarla çalışılmış ek araştırmalara ihtiyaç olduğunu savunmuşlardır.

“Ne tür ödevler daha etkilidir ve farklı öğrenme şekillerine sahip öğrenciler için ne kadar ödev verilmelidir?” konusunda çok fazla araştırma bulunmamaktadır; bu nedenle bu konular üzerine daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Brophy, 1986: 1072).

Ödev yapımı ve başarı arasındaki ilişkiyi gösteren nesnel çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Trautwein ve Köller (2003: 134) bu konuda bireysel düzeyde öğrenci başarısı ve ödev yapma oranı arasında net bilgilere sahip olunmadığını ve ödevlerin öğrenci başarısına ne düzeyde etki ettiğinin henüz anlaşılamadığını düşünmektedirler. Ayrıca, yapılan ödev araştırmalarının matematik ya da fen bilimlerine odaklandığını, yabancı dil ödevlerinin ise büyük ölçüde göz ardı edildiğini söylemektedirler.

Ödev konusunda yapılan araştırmaların yalnızca öğrencilerden gelen verilere göre değil, öğretmen, öğrenci anketleriyle, video gözlemleriyle daha ayrıntılı ve nesnel hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir (Trautwein ve Köller, 2003: 142). Bu anlamda

yürtülen bu araştırma, nesnelliğe ulaşmak adına tarafsız veriler içermektedir. Çalışmada 286 öğrencinin bir yıl boyunca sınavlardan aldıkları notlar veri olarak kullanılmış ve en önemlisi bu notlarla ödev yapma oranlarını gösteren AP notları arasında olumlu yönde bir ilişki var mıdır, hesaplanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, kullanılan öğretmen ve öğrenci anketleriyle de araştırmaya katılanların görüşlerine ulaşılabilmektedir.

2.2. Ödev Yapmaya Ayrılan Süre Konusunda Yapılan Araştırmalar

Ödev konusunu araştıran bazı araştırmacılar, ödev yapma süresine odaklanmış ve bu zamanı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin ayarladığı bir süreç olarak görmüşlerdir ve bunun da öğrenmeyi klasik bir bireysel-denetim şekline soktuğunu savunmuşlardır (akt. Trautwein ve Köller 2003: 137; Corno, 1994; Boekaerts, 1999; Brunstein ve Spörer, 2001; Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Bu savla vurgulanmak istenen ,öğrencinin ödevi yapıp yapmamaya, ne zaman ve nasıl yapacağına kendisinin karar vermesidir.

Cooper'ın (1989) 1962-1987 yılları arasında yapılan çalışmaları incelendiği zaman, ödev harcanan zaman ve başarı arasında doğru orantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu destekler başka bir çalışma da Cool ve Keith tarafından yapılmış ve 1991-1992 yıllarında yaptıkları araştırmalarda, ödev yapmaya ayrılan süreyle başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Muhlenbruck ve arkadaşlarının (2000) yaptığı araştırmalarda da, ödevlere ayrılan zamanın yaş olarak daha büyük öğrencilerde pozitif yönde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Good ve Grouws (1977,1979) ödevlerle başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, öğrencilere en azından on beş dakikalık ödevler verilmesi gerektiğini söylemiştir. Ayrıca, ödevin değerinin öğrenilen tüm konuları kapsayacak ve tüm becerileri geliştirecek şekilde hazırlanmasıyla ortaya çıkacağını söylemişlerdir (akt. Brophy, 1986: 1072). Bu konu paralelinde yapılan bazı yorumlarda “on beş dakikalık ödevler faydalıysa, iki saat sürecek ödevler sekiz kat daha da faydalıdır” fikri öne çıkmıştır; ancak Brophy (1986:1074) bunun tamamen asılsız olduğunu ve ters etki yapacağını söylemiştir. Fakat, bu savı nasıl ve hangi bilgiler ışığında öne sürdüğüne dair bilgi vermemiştir.

Cooper’ın 1998 yılında yaptığı araştırmalarda, öğrencilerin ödev yapımına ayırdıkları zamanın çeşitlilik göstermesinin farklı nedenlerinin olabileceği ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda, ödevlere daha kısa zaman ayıran öğrencilerin biliş ve isteklenme düzeylerinin daha yüksek olduğu anlamına gelebileceği görülmüştür. Yine bunun yanında motivasyonu yüksek olmasına rağmen, öğrenci biliş seviyesinin düşük olmasının veya tam aksine biliş seviyesi yüksek olmasına rağmen düşük motivasyonlu olmanın, öğrencilerde ödev yapımına daha uzun zaman ayırmaya neden olabileceği sonucu elde edilmiştir (Trautwein ve Köller, 2003:126). Bu düşüncenin paralelinde, Carroll 1963 - 1984 yılları arasında yaptığı çalışmalarda ödev yapmaya ayrılan sürenin üç birleşeni olduğunu: ilkinin öğrenci seviyesiyle, ikincisinin öğrenci azmiyle, üçüncüsünün ise verilen ödev yönergeleriyle alakalı olduğunu bulmuştur (akt. Trautwein ve Köller, 2003 :136).

Ödev yapmaya ayrılan zamanın birkaç birleşini bulunduğu söylenmektedir. Bunların ilki “başarı beklentisi” dir. Verilen ödevi başarıyla yapacağına inanmayan öğrenci, verilen ödevleri yapmamakta ve bunun aksine başarılı olacağına inanan öğrenci, ödevlerini yapmaktadır. Bu nedenle verilen ödevlerin, öğrenci seviyelerine uygun olması ve bireysel ihtiyaçlara cevap vermesi gerekmektedir. İkinci olarak, Eccles ve arkadaşlarının (1984) geliştirdiği modele göre “görev değeri” gelmektedir. Görev değeri, dört ögeden oluşmaktadır: a) başarı değeri; b) içsel değer; c) fayda değeri; d) bedel. “Başarı değeri” öğrencinin kendinin ödevi iyi yapmaya verdiği önem ne kadardır onu gösteren değerdir. Örneğin: iyi bir yazar olmak isteyen bir öğrencinin, kompozisyon derslerinde yapacağı iyi ödevlere vereceği önem “başarı değeri”ni gösterir. “İçsel değer” bir öğrencinin yaptığı ödevden ne kadar keyif aldığını, ödevi yaparken ne kadar eğlendiğini gösteren değerdir. Gelecekte işe yarayacağı düşünülerek yapılan ödevler “fayda değeri” ögesini oluşturur. Bir öğrencinin İngilizce dersini sevmemesine rağmen, verilen İngilizce ödevlerini üniversitede hazırlık sınıfını atlamada işine yarayacağını göz önünde bulundurarak yapması buna örnektir. Son olarak, “bedel” ödev yapma durumunda nelerden vazgeçileceğinin ortaya çıktığı değer durumudur. Örneğin; ödev yapmak, eğlenmekten veya arkadaşlarla vakit geçirmekten vazgeçmek anlamına gelebilir. Öğrenci, buna değdiğini düşünüyorsa ödevini tamamlayacaktır ancak fikri aksi yöndeysse tamamlayamayacaktır (akt. Trautwein ve Köller, 2003: 137-138).

Stiles, 1992 yılında yürüttüğü çalışmasında, ödevlere harcanan süre ve kültür arasındaki ilişkiye odaklanmış ve ödev yapımına ayrılan sürelerdeki farkı ortaya çıkartmıştır. (akt. Wallinger, 2000). Stiles (1992) Avrupa, Asya ve Amerika’lı

öğrencilerin ödev yapımına ayırdıkları sürelerin farklı olduğunu söylemiştir. Amerikalı öğrencilerin ödev yapmaya ayırdıkları zamanın, Avrupalı öğrencilerden % 45, Asyalı öğrencilerden ise % 25 oranında geride olduğu görülmüştür. Stiles bu sonuçlara bakarak, ödev yapımına ayrılan sürenin aile üyeleriyle paylaşımına paralel olarak geliştiği fikrini ileri sürmüştür. Bu sonuçlardan, Avrupa ve Asyalı öğrencilerin akademik başarılarında sıkı aile ilişkilerine sahip olmalarının önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır (akt. Wallinger, 2000: 484).

1979 yılında Wolf'un, *Eğitim Başarısının Değerlendirilmesi Uluslararası Birliği* için yaptığı araştırmalar, bir haftada ödev yapmaya ayrılan sürenin net bir şekilde başarıyı etkilediği sonucunu ortaya çıkartmıştır. Wolf'un yaptığı bu araştırmalarda ödev yapmaya ayrılan süre, geçmiş eğitim yaşantısı, öğrencinin alana olan ilgisi ve yeteneğinin ardından başarıyı etkileyen en önemli faktör olarak kendini göstermiştir (akt. Keith, 1982). Yürütülen diğer çalışmalarda, ödev yapmaya ayrılan süredeki farklılıkların sınav sonuçları baz alınarak yapılan başarı değerlendirmelerinde küçük ama tutarlı bir değişiklik gösterdiği görülmüştür (akt. Bempechat, 2004: 191; Cooper ve Keith, 1992). Keith'in 1982'de yaptığı araştırma, haftada ortalama 1-3 saatini ödev yapmaya ayıran düzeyi düşük öğrenciler, orta düzeyde bilgiye sahip; ancak ödev yapmayan öğrencilerle aynı seviyede başarılı olduklarını göstermiştir. Fakat, Keith'in bu araştırmasının ne kadar güvenilir olduğu tartışmalıdır. Çünkü, yapılan çalışmada tüm veriler öğrencilerden gelen bilgilere göre doldurulmuştur. Kaç saatlerini ödev yapmaya ayırdıkları ve sınavlardan aldıkları notlar öğrencilerin verdikleri bilgilerden elde

edilmiştir. Bu nedenle elde edilen verilerin güvenilirliğinin az olduğunu araştırmacının kendisi de kabul etmektedir.

Goldstein (1960) ve Hedges (1971) ödev yapmaya ayrılan süreyle ilgili olarak, öğrencilerin motivasyonlarının, aile desteğinin ve öğretmenlerin verdiği ödev türlerinin belirleyici olduğunu söylemişlerdir (akt. Paschal ve arkadaşları, 2001: 97).

Trautwein ve Köller (2003: 132) yaptıkları araştırmada, ödev yapamaya daha uzun zaman harcayan öğrencilerin, daha başarılı olacağı sonucunun elde edilemediğini söylemişlerdir. Bu noktadan çıkarak da, Cooper'ın ödev yapmaya ayrılan süre ve başarı arasında olumlu ilişki vardır savına karşı gelmişlerdir. Trautwein ve Köller (2003) çalışmalarında genel olarak öğrenmeye ayrılan sürenin, buna ödev yapmak da dahil, başarıyı arttırdığını; fakat, başarı ve ödev yapmak için ayrılan süre arasında hiç hatta – belkide- olumsuz yönde bir ilişki olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Trautwein ve Köller'in (2003) ödev yapmaya ayrılan sürenin, başarıya olumsuz etki edebileceği sonucuna nasıl ulaştıkları açıklanmadığı için bunun nedeni anlaşılamamaktadır.

Öğrenci yaş seviyeleri ve ödev yapma durumları arasında yapılan birkaç araştırma Epstein ve Van Voorhis (2001) tarafından bir araya getirilmiştir. Çıkan sonuçlarda ,ilkokuldaki öğrencilerin beceri düzeyleri farketmeksizin, genel olarak ödevlerini tamamladıkları görülmüştür (Muhlenbruck ve arkadaşları, 2000). Fakat bu yaş grubundaki öğrencilere verilen ödevlerin başarıyı arttırmak hedefinden ziyade, zamanlarını doğru kontrol edebilme yeteneğini kazandırmayı hedeflediği söylenmektedir

(akt. Bempechat, 2010: 191; Muhlenbruck ve arkadaşları, 2000). Ortaokul düzeyinde genel olarak ödev yapan öğrencilerin ise, başarısı yüksek öğrenciler olduğu görülmüştür (akt. Epstein ve Voorhis, 2001: 184; Campbell ve arkadaşları 2000). Lise düzeyinde yapılan çalışma sonuçlarında da ödev yapan öğrencilerin daha çok başarı gösterdiği ve düşük becerili öğrencilerin haftada ortalama on saat ödev yaparak zeki; ancak ödev yapmayan öğrencilerle aynı notları alabildikleri görülmüştür (Keith, 1982). Leone ve Richards (1989) “Ortaokul ve lise arasında bir yerlerde ödev hakkındaki düşünceler ve ödev yapma durumu çok belirgin bir şekilde değişmektedir; başarılı ve başarısız öğrencilerin ödev yapımına ayırdıkları sürelerin arası açılmaktadır.” demişlerdir (akt. Warton, 2001: 156).

Sınıf seviyeleri yükseldikçe tüm ödevlerini yapan öğrencilerin sayısı azalmaktadır (Epstein ve Van Voorhis, 2001) ancak ödevlerini tamamlayanlar diğerlerinden daha çok başarı göstermektedirler (Cooper ve Valentine, 2001). Bu sonuç Cooper ve arkadaşlarının 2006 yılında ulaştıkları sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. 1980’li yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde yayınlanan “*What Works*” dergisinin araştırmalarında lise üst sınıflarında ödev yapma süresinin artmasıyla başarı arasında çok küçük bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bilgi de Cooper ve Valentine’in (2001) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Yapılan bu araştırma sonuçlarından elde edilen tüm verilere bakılarak şunlar söylenebilir: Ödev yapımına ayrılan süre, sınıf ve yaş seviyesine göre farklılık göstermektedir. İlkokul düzeyinde daha az süre gerekirken, üst sınıflarda ödev yapımına

daha çok zaman ayırmak gerekmektedir. Bunun farklı nedenleri olabilir. Konuların artmasının ve karmaşıklaşmasının bu farklılığın en önemli etkeni olduğu düşünülebilir. Bunun yanında ilkokul seviyelerinde ödev yapımına ortalamada daha çok öğrenci zaman ayırırken, ilerleyen sınıflarda ödev zaman ayıran öğrenci ve ödevini tamamlayan öğrenci sayısı düşmektedir. Bunun da farklı nedenleri olabilir. Yaşı büyük olan öğrencilerin ödevi değerlendirebilmeleri ve kendilerine faydası olup olmadığına karar verebilmeleri yaşı küçük olan öğrencilere göre daha yüksek bir ihtimaldir. Bu nedenle, öğrencilerin biliş seviyelerinin yükselmesiyle ödevlerin önemine verilen değer farklılık gösterebilmektedir. Ödev yapımına zaman ayırmayan öğrenciler, ödevin gelişimlerine katkı sağlamayacağına inandıkları için ya da ödevin zor olması nedeniyle yapamayacaklarına inandıkları için ödev yapma oranlarının düşürmüş olabilirler. Fakat sonuç olarak ödev yapmak için zaman ayıran öğrencilerin çok belirgin farklar göstermemekle birlikte, ödev yapmaya zaman ayırmayanlara kıyasla daha başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır.

Ödev konusunu araştıran çalışmaların çoğu, ilkokul düzeyindeki öğrenciler üzerine odaklanılmışlardır. Lise düzeyindeki öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Ancak genel olan kanı şudur ki: yaş ve sınıf seviyesi arttıkça ödevin önemi ve başarıya olan etkisi de artmaktadır. İlkokul düzeyinde verilen ödevlerin, sınıf içinde yapılan çalışmaların tekrarı veya pratik edilmesi üzerine odaklanması gerektiği düşünülmektedir. Ancak bu tür ödevlerin de öğrenci istekliliğini ve motivasyonunu arttırmaktan uzak olduğu sanılmaktadır (Cooper ve Valentine, 2001) Bu bağlamda öğretmenler ikileme düşmektedirler: ne ölçüde derste çalışılan konuların tekrarına

yönelik ödev verilmeli ve ne ölçüde öğrencilerin ilgi, istek, motivasyonunu ve işbirliği içinde çalışma beklentilerini karşılayacak ödevler hazırlamalıdır; karar vermekte güçlük çekmektedirler (Warton, 2001: 162).

2.3. Öğretmenlerin Ödevlere Karşı Tutumları Konusunda Yapılan Araştırmalar

Epstein (2001: 181) öğretmenlerin ödev sürecindeki rolleri hakkında şunları söylemektedir:

“Ödev süreci, öğrencilerin özel öğrenme hedeflerini karşılamak amacıyla öğretmenlerin ödevlerin konu ve içeriklerini belirlemesiyle başlar. Bu nedenle, öğretmenler sadece ödevi vermezler aynı zamanda ödevi planlarlar. Ödev planlaması, öğretmenlerin öğrencileri çalıştıracak ve başarılı olmalarını sağlayacak ödevlerin amacının, şeklinin ve diğer öğelerinin düşünülmesini gerektirir. Verilen ödevler, yalnızca öğretmenlerin müfredatı ne kadar iyi bildiğini göstermez aynı zamanda öğrencilerin yeteneklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını ne kadar anladıklarını gösterdiği gibi öğrencilerin aile durumlarını ve özelliklerini ne kadar bildiğini de gösterir.”

Coutts (2004); Kralovec ve Buell’a (2000) göre ödev kavramı genelde veliler, okul ve öğretmen arasında bir çatışma konusu oluşturmaktadır. Veliler yönünden bakıldığında ödevler onlar için çok zor, uzun, kısa veya karmaşık görünebilir ve ödevleri çocuklarıyla birlikte yapmak zorunda kalabilirler. Bu nedenlerle verilen ödevlerden şikâyet ederler. Diğer taraftan öğretmenler ise velilerin ödevlerin tamamlanması için öğrencilere gereken desteği vermediklerinden yakınmaktadırlar (akt. Cooper ve arkadaşları, 2006: 3)

Campbell ve arkadaşlarının 2000 yılında yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin daha başarılı öğrencilere daha çok ödev, daha düşük başarıya sahip olan öğrencilere daha az ödev verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (akt. Epstein ve Van Voorhis, 2001: 184). Başarılı öğrencilere daha çok ödev verildiği bilgisi Garner'ın 1978 ve Keith ve arkadaşlarının da 1993 yılında araştırma sonuçlarında ulaştıkları bilgilerle de paralellik göstermektedir (akt. Epstein ve Van Voorhis, 2001: 184). Cooper ve Valentine'in (2001) yaptığı çalışmada da benzer bilgilere ulaşılmıştır. Bu verilerin aksine, düşük seviyelerdeki öğrencilere diğerleriyle aralarındaki açığı kapatabilmeleri için, daha çok ek çalışma yaptırılması gerektiği düşünülebilir. Başarılı öğrencileri bir adım ileri götürmek için onlara zorlayıcı ödevler verilebileceği şüphesizdir; ancak düşük seviyeli öğrencilere de diğerlerini yakalayabilmeleri için ödevlerle yol gösterilmesi faydalı olacaktır.

Ödev konusunda ülkemizde araştırma yapan Hizmetçi ve Oflazoğlu (2006) ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin hepsinin ödev verdiğini, verilen ödevlerin daha çok derste öğrenilenleri pekiştirme niteliğinde olduğunu söylemişlerdir. Bunların yanında öğretmenlerin ödevleri daha çok tahtaya yazarak ve sözlü olarak iletme biçimini tercih ettiklerini, ödevleri içerik, doğruluk vb. ölçütler açısından değerlendirmediklerini, sadece yapılıp yapılmadığını belirlemek üzere bir değerlendirme yaptıklarını ve yapanları ödüllendirdiklerini bildirmişlerdir (akt. Hizmetçi, 2007: 35).

Corno (2000) öğretmenlerin verdikleri ödevlerin yenilikçi, öğrenci ilgi ve becerilerini ortaya çıkaran ve gelişimlerini destekleyici özelliklere sahip olması

gerektiğini söylemektedir. Örneğin, öğretmenler öğrencilerin evde, telefonda veya internet üzerinden birbirleriyle çalışmalarına olanak sağlayan ödevler hazırlamalıdır. Bu yollarla yapılan ödevler, öğrencilerin birbirlerinin yetenek ve bilgilerinden yararlanmalarına ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (akt. Epstein ve Van Voorhis, 2001).

Farrow (1999) ödev yapma tutumunun tamamen değil; ancak kısmen öğretmenlerden kaynaklandığını söylemektedir (akt. Trautwein ve Köller, 2003: 124). Bu düşünce paralelinde, ödev konusunda en önemli aktörün öğretmen olduğu düşünülebilir. Verdiği ödevleri iyi planlamış, öğrenci ihtiyaçlarını ve becerilerini göz önünde bulundurarak ödev çeşitliliği sağlamış öğretmenlerin öğrencilerini başarıya ulaştıracağına inanılmaktadır. Bunun tam aksine iyi planlanmamış, sırf ödev vermiş olmak için ödev veren öğretmenlerin ise öğrencinin isteksizliğinde ve başarısızlığında çok önemli bir paya sahip oldukları savunulmaktadır (Warton, 2000; Keith, 1982; Cooper ve arkadaşları 2006).

2.4. Öğrencilerin Ödevlere Karşı Tutumları Hakkında Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin ödevler hakkında ne düşündükleri ve ödev yapma durumlarını nelerin belirlediği farklı çalışmalarla ele alınmıştır. Ancak bu çalışmalar, daha çok ilkökul düzeyindeki öğrencilerin ödev yapma durumlarına ve bu durumu etkileyen değişkenler üzerine odaklanmıştır. Ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar ilkökul öğrencileri üzerine yapılanlara kıyasla daha azdır. Lise öğrencilerinin ödev

yapma durumlarıyla ilgili araştırma sayısı daha da azdır. Üniversite öğrencilerine gelindiğinde ödev yapma durumunu araştıran çalışmalar yok denecek kadar azdır. Varolan çalışmalar da daha çok sayısal dersler üzerine odaklanmıştır.

Yapılan araştırmalara göre birçok öğrenci ödevi, hayatlarındaki ana stres kaynağı olarak görmekte ve eğlence zamanlarını sınırlandırdığı için ödevlere karşı olumsuz bir tutum sergilemektedirler (akt. Cooper et al, 2006: 2, Kouzma ve Kennedy, 2002).

Öğrencilerin, ödevlere karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla Leone ve Richards tarafından 1989 yılında bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma Amerika’da yaşayan, seviyeleri beşinci ve dokuzuncu sınıf arasında değişen 401 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada yaş, sınıf farkı ve öğrencilerin başarı durumu göz önünde bulundurulmamıştır. Deneyde öğrencilere bir hafta boyunca, sabah saat 7:30 ve akşam 9:30 arasında kendilerine veirilen çağrı cihazlarını kullanarak hislerini (mutlu-mutsuz), enerjik olma durumlarını (güçlü-güçsüz), motivasyon seviyelerini ve yaptıkları göreve verdikleri dikkati oylamaları istenmiştir. Çıkan sonuçta, öğrencilerin ödev yaparken verdikleri sinyallerin sınıfta yapılan aktiviteler de dahil olmak üzere, tüm yaptıkları aktiviteler arasında en olumsuz değerleri gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır (akt. Warton, 2001: 160). Yapılan bu araştırmanın anlamlı olduğu düşünülebilir. Fakat farklı zamanlarda ve farklı öğrenci gruplarıyla; hatta aynı öğrenci gruplarıyla farklı bir zamanda aynı çalışmanın yapılması durumunda değişik sonuçların çıkabileceği düşünülebilir. Fakat yine de araştırmaya katılan öğrenci sayısının çok olmasının ve sürenin çok kısa olmamasının araştırma sonuçlarını değerli kıldığına inanılmaktadır.

Neden ödev yapıldığının öğretmen, veli ve öğrencilere sorulduğu bir çalışmada öğretmen ve velilerin cevapları ödevlerin okul çalışmalarını pekiştirmek yönünde birbirlerine paralellik gösterirken, öğrencilerin diğerleriyle aynı doğrultuda düşünmediği ortaya çıkmıştır. İlkokul seviyesindeki öğrenciler “öğrenmek” için ya da “ anne, baba ve öğretmenin takdirini kazanmak için” ödev yaptıklarını söylerken, ortaokul ve lise öğrencileri tekrar yapmak için ödev yaptıklarını söylemişlerdir (Warton, 2001: 161). Bu araştırma öğretmen, veli ve öğrencilerin ödev konusunda farklı bakış açılarına sahip olduklarını göstermektedir.

Ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda, ödev yapma durumuna etki eden öğeler arasında verilen ödevin netliği, öğretmen tarafından nasıl yapılması gerektiğinin ve öğrencilerden ne beklendiğinin açıklanıyor olması; ödev içeriğinin ve planlamasının öğrencilerin farklı ilgi ve becerileriyle uyuyor olması gösterilmektedir (Epstein ve Van Voorhis, 2001).

Epstein, 1988 yılında ortaokul düzeyinde ödev yapma alışkanlıklarını araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin ödev yapma durumlarında çok çeşitlilik olduğunu ortaya çıkartmıştır. En belirgin veriler, öğrencilerin neden ödev yapmayı bıraktıkları bilgisinde ortaya çıkmıştır. Bu veriler, öğrencilerin ödevlerin faydasına inanmamaları durumunda ödevlerin yapılmadığını göstermiştir. İkinci olarak, öğrencilerin, ödevlerin öğrenmeye yardımcı olmadığına inanmaları durumunda, ödevlerini yapmadıkları tespit edilmiştir. Son olarak, akran baskısının da ödev yapmayı engelleyen bir durum olduğu belirlenmiştir. Arkadaş çevrelerinden ödev yapmamaları yönünden baskı gelmesinin,

öğrencilerin ödev yapmasını etkileyen bir durum olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Epstein ve Van Voorhis, 2001). Bunun yanında, ortaokul düzeyindeki birçok düşük başarılı öğrencinin daha yüksek başarılı öğrencilere kıyasla ödevlerini aceleyle ve yanlış yaptığı veya ödevlerini hiç yapmadığı görülmüştür (akt. Epstein ve Van Voorhis, 2001; Van Voorhis, 2000). Bunun birçok farklı nedeni olabilir: okula, öğretmene veya derslere karşı ilginin ve ödevlere karşı motivasyon eksikliğinin en belirgin neden olabileceğini düşünülmektedir.

Eccles (1983), öğrencilerin göreve olan inançlarının ve o görevden bekledikleri başarı düzeyinin ödev davranışlarını yani: çabalarını, ödev yapmaya devamlılıklarını ve görev seçimlerini etkilediğini söylemektedir (akt. Warton, 2001). Öğrencilerin ödev yapma durumlarını etkileyen bir etken Zimmerman ve Kitsantas'a (2005) göre öğrencilerin kendilerine olan inançlarıdır. Öğrencilerin kendilerine güvenmemeleri ve başarılı olacaklarına inanmamaları, ödev yapmamayı tercih etmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin kendilerine olan inanç ve güvenlerini destekleyen unsur olarak içsel motivasyon gösterilebilir. İçsel motivasyona sahip olan öğrencilerin kendilerine güvenleri daha yüksek olduğu için verilen ödevlerin üstesinden geleceklerine inanma oranları, içsel motivasyonu düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olmaktadır (Zimmerman ve Kitsantas, 2005). Xu (2005: 51) içten ve dıştan güdülenmenin ödev yapma durumunun başarıya etkisi üzerine yürüttüğü araştırmasında iç motivasyonu yüksek olan öğrencilerin dış motivasyonu yüksek olan öğrencilere kıyasla ödevlerini daha çok tamamladıklarını bulmuştur. Bunu da öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin yüksek olmasıyla açıklamıştır. Yine Xu'nun (2005) analizlerinde sınıf

seviyesi yükseldikçe içsel motivasyonun öneminin arttığına dikkat çekilmiştir. Lise düzeyindeki öğrencilerin ödev yapma durumları incelendiğinde, ödevlerini tamamlayanların tamamlamayanlara oranla belirgin bir şekilde iç motivasyon yönünden güçlü oldukları görülmüştür.

2.5. Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi Hakkında Yapılan Araştırmalar

“Ödevlerin öğrenci başarısına etkisi var mıdır?” sorusu uzun yıllardır araştırılmasına rağmen henüz kesin bir cevap bulunamamıştır. Farklı araştırmacılar ödevlerin öğrenci başarısına etkisi konusunda farklı sonuçlar elde etmiştir. Goldstein (1960), Austin (1979), Pascal, Weinstein ve Walberg (1984), Foyle (1984), Pendergrass (1985), Keith ve Cool (1992), Keith ve arkadaşları (1993) araştırmalarında ödevlerin öğrenci başarısına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşırken; Barber (1986), Farrow ve arkadaşları (1998) olumlu etki etmediği sonucuna ulaşmış ve son olarak Otto (1950), Coulter (1979), Friesen (1979), Harding (1979), Knorr (1981), Marshall (1983), Epstein (1983), Bents-Hill ve arkadaşları (1988) ödevin öğrenci başarısı üzerine yaptıkları araştırmalarında kayda değer, anlamlı sonuçlar elde edememişlerdir. (akt. Cooper ve Valentine, 2001).

Türkiye’de ödevlerin öğrenci başarısına olan etkisini araştıran çalışma sayısı azdır. Varolan çalışmalar, sınırlı olmakla birlikte, daha çok ilköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerine odaklanmaktadır. Bu anlamda bu alanda araştırma yapılması önemli bir ihtiyaçtır. Akın 1998 yılında ilköğretim düzeyinde yaptığı çalışmada ödevlerin

öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat yaptığı araştırmada yalnızca uyguladığı anketin verileri kullanılmıştır. Bu nedenle yaptığı araştırmanın nesnel olamayabileceği düşünülmektedir.

Ödevlerin öğrenci başarısına üzerine etkisi alanında Amerika'da yapılan araştırmalar 1940'lı yıllardan bu yana devam etmektedir. Varolan araştırmalar on yıllık dilimlerde döngüsel olarak benzerlik göstermiştir. 1940'lı yıllarda ödev olumsuz tutum geliştirilmişken, 1950'lerde diğer ülkelerle - özellikle Sovyet Rusya ile - başarıyı rekabetle arttıracak düşüncesiyle ödevlere fazlaca değer verilmiştir. 1960'lara gelindiğinde yine öğrenciler üzerinde baskı yarattığı için ödev olumsuz tutum geliştirilmiş, 80'lerde yine önemsenmiş ve bu durum bugüne kadar aynı döngüyle devam etmiştir (Cooper ve Valentine, 2001). Yurt dışında yapılan çalışmalar uzun yıllardır devam ederken, ödev konusuna dahil olan birleşenler farklı yönleriyle araştırılmışken, Türkiye'de bu alan çok güçsüz kalmıştır.

Paschal ve arkadaşları (1984), ödevlerin ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaları bir araya getirerek değerlendirmişlerdir. Yaptıkları taramalar sonucunda:

- a) ödev verilen gruplarda hiç ödev verilmeyen gruplara kıyasla daha kalıcı öğrenme gerçekleştiği;
- b) düzenli verilen ödevlerin ara sıra verilen ödevlerden daha etkili olduğu;
- c) değerlendirilen ve öğretmenin takdirini, övgüsünü alan öğrencilerin hem daha başarılı olduğu hem de derse karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Cooper (1989) ödevlerin öğrenci başarısı üzerine 120 deneysel çalışma yapmıştır. Çalışmalarda üç farklı açıdan ödevin öğrenci başarısına etkisi konusu ele alınmıştır. İlk araştırma grubu ödev yapan öğrencilerle yapmayanların karşılaştırıldığı çalışmalardır. Bu çalışmalardan on dördü ödevin öğrenci başarısına olumlu etkisi yönünde sonuç verirken; altısı tam aksi sonuç vermiştir. Ancak Cooper, bu araştırmalarında farklı okul, ders ve öğrenci grupları kullandığı için elde ettiği sonuçların güvenilir olmadığı düşünülebilir. Çünkü bazı okullarda ödevlendirme çalışmaları oldukça dikkatli ve programlı hazırlanırken, bazı okullarda sadece verilmiş olmak için ödevler verilmektedir. Ayrıca ödev yapan öğrenci grupları da farklılık gösterdiği için farklı sonuçların çıkması olasıdır. Bunun yanında öğretmenlerin ödevlere not verme sistemi ve bu ödevlerin sınavlarda kullanılma oranı da okuldan okula farklılık gösterebilir.

Cooper ikinci araştırma grubunda sınıf düzeylerine göre başarı ve bu başarıya ödevlerin etkisi konusu üzerine odaklanmıştır. Çıkan sonuca göre sınıf düzeyi ve ödevin öğrenci başarısına etkisi arasında olumlu yönde bir etkileşim vardır. Lisede eğitim gören öğrenciler üzerine yaptığı araştırmalarda, ödev yapan sınıflardaki öğrencilerin yüzde altmış dokuzunun, ortaokul düzeyinde ödev yapan öğrencilerin ise ancak yüzde ellisinin başarılı olduğu görülmüştür. İlkokulda ise ödev ve öğrenci başarısı arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir. Bu çalışmalar da yine farklı kurumlarda ve farklı gruplarla yapıldığı için söz konusu çalışmaların net sonuçlar gösteremeyebileceği düşünülmektedir.

Cooper'ın yaptığı üçüncü araştırma öğrencilere ödev verilip verilmeme durumu ve başarı arasındaki ilişki üzerine odaklanmıştır. Ödevin öğrenci başarısı üzerine olan etkisi sınıf içi kontrollü araştırmalarla görülmeye çalışılmıştır. Ödevlerini yapanlarla yapmayanlar arasındaki başarı farkı karşılaştırıldığında, ödevlerin yapılmasının yüzde elli oranında başarıya daha olumlu etki ettiği ortaya çıkmıştır. Cooper çalışmalarının bir kısmında, ödev verilen grupların hiç ödev verilmeyen gruplara kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır (akt. Cooper ve arkadaşları, 2006: 4)

Fakat Cooper'ın yaptığı bu araştırmalar bazı bilim insanları tarafından eleştirilmektedir. Çalışmalarında zayıflıklar bulunduğu ve bu nedenle ulaşılan sonuçların kesin sonuca varmak için yeterli olmadığı yönünde eleştirilmiştir (akt. Trautwein ve Köller, 2003: 119; Coulter, 1979; Harding, 1979; Nilson, 2001; Rickards, 1982).

Keith 1982-1988 yılları arasında yaptığı çalışmalarında ödevlerin başarıya olan etkisini standart başarı testleri ve alınan notlara göre değerlendirmiştir. Yapılan ödevlerin puanlandırılması öğrencilerin bulunduğu sınıfların seviyesine göre değişiklik göstermektedir. Vasat bir sınıfta olan iyi bir öğrenci A notunu alırken, genel başarı ortalamasının yüksek olduğu bir sınıfta aynı öğrenci C notunu alabilmektedir. Bu da ödevlere verilen notların nesnellikten uzak olabileceğini, bu nedenle güvenilir olamayabileceğini göstermektedir (akt. Trautwein ve Köller, 2003: 125). Bu konu ödevlerin başarıya olan etkisinin kesin olarak ortaya çıkmasını engelleyen durumlardan bir tanesidir. Ödevlerin değerlendirmesini yapan öğretmenlerin nesnel davranmaması ve

farklı şartlarda aynı davranışların farklı notlandırılması ödev konusunda yapılan araştırmaları kesin bilgilere ulaştırmaktan alıkoyabilmektedir.

Cooper ve Valentine'nin (2001) öğrenci başarısı ve ödevler arasındaki ilişkileri ortaya çıkartmak için yaptığı bazı çalışmalarda kesin ilişkiler bulunamamıştır; ancak bu ilişki yok anlamına gelmemektedir. Cooper'ın çalışması üzerinden araştırmalar yapan Trautwein ve Köller (2003: 127) daha geniş gruplar üzerine araştırmalar yaparak daha nesnel ve geçerli sonuçlara ulaşmayı hedeflemişlerdir. Onlar da yaptıkları araştırmalarda başarı ve ödev arasındaki ilişki konusunda kesin bilgilere ulaşamamıştır.

Trautwein ve Köller 2002 yılında yürüttükleri araştırmalardan şu çıkarımı yapmışlardır: ödevin de dahil olduğu öğrenme aktiviteleri başarıyı desteklerken, ödev yapmaya ayrılan zaman ve başarı arasında hiçbir pozitif ilişki bulunmamaktadır (Trautwein ve Köller, 2003:133). Fakat daha önce de bahsedildiği gibi ödevde ayrılan süre ve başarı arasındaki ilişki konusu henüz netliğe kavuşamamıştır.

Son yirmi yılda ödev ve öğrenci başarısı üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bunlar arasında, oldukça kapsamlı oldukları için, öne çıkanlar Cooper (1998), de John (2000); Farrow (1999), Keith (1982) ve Trautwein (2002) araştırmalarıdır. Ancak bu araştırmalarda dahi "Ödev başarıyı getirir mi?" sorusuna net ve tutarlı cevaplar verilememektedir.

Walberg ve arkadaşları (1985) ödevlerin okuma ve sosyal alandaki dersler üzerine olumlu etkisi olduğu söylemiştir. Fakat bu bilgiyi herhangi bir araştırma sonucuna dayandırmamıştır. Bu nedenle bu sonucun güvenilir olmadığı düşünülebilir.

Diğer konularda olduğu gibi ödev ve başarı konusunda da bilişsel gelişmişlik önem arz etmektedir. Çünkü bilişsel gelişmişlik beraberinde bireysel denetimi getirmektedir. Bireysel-denetimin üç birleşeni olduğu savunulur. Bunlar:

- a) Bilişsel birleşenler (öğrenme stratejileri ve öğrenme tarzları);
- b) Biliş ötesi birleşenler (hedef belirleme ve gözden geçirme);
- c) Güdülenme birleşenleri (içten ve dıştan gelen güdülenme, inaçların kontrolü)

(akt. Trautwein ve Köller 2003: 137; Boekarts, 1999; Pintrich, 1999).

Biliş düzeyi yüksek olan ve kendi öğrenmelerine en uygun tarzı geliştirebilen öğrenciler bunu yapamayanlara kıyasla her alanda daha başarılıdırlar. Bu gruptaki öğrenciler kendilerine en uygun ödev yapma stratejisini geliştirdiklerinden, diğer öğrencilere oranla oldukça başarılı olabilmektedirler. Bunun yanında yine başarı hedefi olan ve neyi neden yaptığını bilen öğrenciler hedefi olmayanlara kıyasla hedeflerine ulaşp, başarılı olabilmek için daha çok çaba sarf etmektedirler. Bu nedenle belirli bir biliş düzeyine ve geleceğe dair hedeflere sahip olan öğrenciler diğerlerine kıyasla ödev konusunda da daha olumlu tutumlara sahiptirler (Trautwein ve Köller, 2003).

Ödev yapma durumunu etkileyen diğer önemli bir etmen de öğrencilerin güdülenme düzeyleridir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin ödevlere yaklaşımlarının okul başarıları üzerine oldukça önemli etkileri olduğunu ve ödevlere daha üst düzeyde

harcanan emeğin daha yüksek başarı getirdiğini göstermiştir (akt. Trautwein, 2007: 374; Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein ve Lüdke, 2006; Zimmerman ve Kitsantas, 2005). Güdülenme konusunda cevaplandırılması gereken bazı sorular vardır. Bunlar: neden bazı öğrenciler daha başarılıyken bazıları daha az başarılıdır ya da neden bazı öğrenciler zevk almasalar dahi bazı derslerin ödevlerini çabucak yaparken aynı derecede zevk almayan başka öğrenciler bu ödevleri yapmak istememektedirler. Bu soruların farklı cevapları olabileceği gibi biliş düzeyinin yüksek olması ve belirlenmiş bir hedefe sahip olmak güdülenme sorusunun cevabını verebilmektedir (akt. Trautwein ve Kller 2003, 137; Boekarts, 1999; Pintrich, 1999). Güdülenme konusundaki farklılıkları öğretmenler öğrencilerin karakterlerinin - yani dikkatli, alışkan veya tembel olmalarının - veya aile içi durumlarının belirlediğini düşünürken, öğrenciler farklı güdülenme düzeylerine neden olarak dev yapılarını, ödevin kalitesini veya kontrol edilip edilmemesini göstermektedirler (Trautwein, Lüdtke, 2009). Corno ve Xu (2004: 231) verilen ödevlerin kalitesinin, miktarının, doğruluğunun incelenmesinin, cevapların öğrenciyle birlikte analiz edilmesinin ve öğrencilere ilgi ve hayatlarıyla alakalı ödevler verilerek ödevlerin şekillendirilmesinin, öğrencileri dev yapma konusunda güdüleyen faktörler olduğunu söylemişlerdir.

2.6. Ödevlerin Kontrol Edilmesi Hakkında Yapılan Araştırmalar

Ödevlerin düzenli kontrol edilerek öğrencilere dönüt verilmesi öğrencilerin dev yapma durumlarını etkileyen önemli bir etkidir. Walberg ve arkadaşları (1985: 76) “... dev yapmanın başarıya ve deve karşı tutuma faydası vardır; eğer ödevlere yorum

yapılıyor ve ödevler notlandırılıyorsa.” demişlerdir. Yine 1984 yılında Paschal ve arkadaşlarının yaptığı çalışma sonuçları göstermiştir ki ödevlere öğretmen yorumu ve dönütü katılırsa ödevin öğrenci başarısına etkisi daha fazla olmaktadır.

Ülkemizde ödev konusunda araştırma yapan Yapıcı (1995), çalışması sonucunda öğretmenlerin, gerçek amaçlarına yönelik ödevler hazırlamadıklarını ve ayrıca ödevlerin doğruluğunu kontrol edebilmek için yeteri kadar zaman ayırmadıklarını tespit etmiştir. Bunların neticesinde de bu durmu bilen öğrencilerin ödevlerini ciddiye almadan yaptıkları bilgisine ulaşmıştır. Ödevler ister ev, ister sınıf, isterse araştırma niteliğindeki ödevler olsun kesinlikle öğretmenin kontrolünden geçmelidir. Öğretmen tarafından kontrol edilmeyen ödevler öğrenciye yararlı olmadığı gibi, onları baştan savmacılığa ve ödev yapmamaya sevk eder (akt. Hizmetçi, 2007: 13; Binbaşioğlu, 1994). Bu nedenle de doğruluğu kontrol edilmeyen ödevlerin öğrencilerin başarısına olumlu katkı etmekten uzak olduğu söylenebilir.

Elewar ve Corno 1985 yılında ödevlere dönüt verilmesi konusunda bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma öncesinde dönüt verecek öğretmenleri yazılı dönüt verme konusunda bir eğitime almışlardır. Araştırmada, eğitim alan öğretmenler öğrencilerin teslim ettikleri ödevlerine dönüt vermişlerdir. Yapılan analizler sonucunda ödev yapma oranları ve öğrenci başarıları dönüt verilen öğrenci gruplarında dönüt verilmeyenlere göre oldukça yüksek çıkmıştır (akt. Trautwein ve Lüdke, 2009: 245). Yürütülen bu çalışmaya Trautwein ve Lüdke tarafından (2009) bir itiraz gelmektedir. Onlar bu çalışmanın kontrollü bir grupta yapılması nedeniyle, durumun yaygın olan öğretmen

ödev kontrol etme davranışlarına genellenemeyeceğini söylemektedirler. Buna ek olarak da yaptıkları bazı çalışmalarda sıkı ödev takiplerinin ve notlandırmalarının öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini söylemektedirler. Bunun nedeni otonomi teorisiyle açıklanabilir. Otonomi teorisine göre dıştan kontrol ve ödüllendirme öğrencilerin içsel motivasyonunu düşürmektedir. Buna göre de öğretmenlerin fazla kontrolcü davranışları öğrencilerin ödev yapma motivasyonunu ve ödev yapmaya harcadıkları emeği azaltmaktadır (akt. Trautwein ve Lüdke 2009: 246; Deci ve Ryan, 2002).

Yapılan ödevlerin kalitesinin değerlendirilmesi ve yanlış cevaplandırılan bölümlerin düzeltilmesi için dönüt verilmesi başarıyı etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Brophy, 1986: 1076). Walberg 1984 yılında yaptığı çalışmasında öğrencilere dönüt verilmeyen ödevlerin başarıyı yalnızca on puanlık artışla etkilediğini; ancak dönüt verilerek, üzerine yorum yapılan ödevlerin başarıyı yirmi dokuz puan etkilediğini bulmuştur (Walberg ve arkadaşları, 1985). Bu araştırmalara ek olarak, öğretmenlerin ödevleri kontrol etme sürecine odaklanmış bazı çalışmalar göstermektedir ki; öğretmenlerin büyük bölümü ödevlerin sadece yapılıp yapılmadığını kontrol etmektedirler ve doğruluğu üzerine odaklanmamaktadırlar. Bu nedenle de öğretmenlerin istediği düzeyde gelişim sağlanamamaktadır (Wallinger, 2000: 483). Ayrıca Chen ve Ehrenberg (1993), Kazmierzak (1994) ve Keith (1982) ödevlerin doğruluğuna değil de yapılıp yapılmadığına bakılmasının öğrencilerin notlarını şişirmekten başka bir işe yaramayacağını söylemişlerdir. (akt. Wallinger 2000: 493). Sonuç olarak denebilir ki verilen ödevlere dönüt verilmemesi öğrenmeye etki etmemekte hatta yanlışları

pekiştirebileceği için olumsuz etki edebilmektedir. Bu nedenle ödevlerin kontrol edilerek dönüt verilmesi ödevlerin amacına ulaşması için oldukça önemlidir.

2.7. Yoğun Olarak Verilen Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi Hakkında Yapılan Araştırmalar

Trautwein ve Köller (2003: 126) yaptıkları çalışmalarda verilen ödev miktarı (öğrencilerin ortalama ne kadar süreyi ödev yapmaya ayırdıklarına göre ölçülüyor), ödevlerin sıklığı ve ödevlerin uzunluğunun öğrenci başarısında hesaba katılmasının anlamlı sonuçlar ortaya çıkarabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede sık ödev verilmesinin başarıyı olumlu etkilediğini; ancak verilen ödevlerin uzun olmasının öğrenmeye olumlu bir etkisinin olmadığını söylemişlerdir. Başarıya etki eden ödevlerin kısa, amaca yönelik ve düzenli aralıkla verildiğini ifade etmişlerdir.

Yoğun olarak verilen ve sıkı kontrollerle notlandırılan ödevlerin başarıyı attırıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Keith;1982). Keith (1982: 252) yürüttüğü çalışma sonucunda şunları söylemektedir:

“Okullara ödev anlamında daha sıkı standartlar getirilse, ödevlerdeki ve notlardaki değişkenliğin azalması muhtemeldir. Böyle bir durumda, yeteneğin başarıya olan etkisi gibi ödev yapmak da başarı için daha gerekli olacaktır. Eğer bu olursa, ödev ve başarı arasındaki ilişki çok daha güçlü olur.”

Özel okullar ve devlet okulları arasında yürütülen bir çalışmada, araştırmacılar özel okulların daha başarılı olmasının nedeni olarak daha çok ödev verilmesini ve bu ödevlerin düzenli olarak kontrol edilmesini göstermişlerdir (akt. Epstein ve Van Voorhis 2001: 181; Coleman, Hoffer ve Kilgore 1982). Ülkemizde, ödev sistemi konusunda tez çalışması yapan Özmen (2002), araştırmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin çok ödev verilmesinin faydalı olmadığına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Özmen'in elde ettiği bu sonuç Coleman ve arkadaşlarının bulgularıyla örtüşmemektedir.

Verilen ödev miktarı konusunda yaptığı araştırmalarda Cooper'ın (1994) odaklandığı iki farklı özellik vardır:

- a) Ödev verilme sıklığı nedir?
- b) Verilen ödevlerin uzunluğu ne kadardır?

Bu çalışmalarda görülmüştür ki; verilen uzun ödevlerin değil, sık ve hedefe yönelik ödevlerin başarı üzerinde etkisi vardır. Bu sonucu destekleyen bir başka çalışma da Paschal ve arkadaşları (1984) tarafından yürütülmüştür. Yaptıkları araştırma düzenli verilen ödevlerin düzensiz verilen, uzun ödevlere kıyasla başarıyı çok daha fazla etkilediği sonucu ortaya çıkartmıştır.

Keith (1982) çok ödev yapmanın başarıyı arttırması gerektiğini mantıklı bulduğunu söylemektedir. Onu destekler nitelikte Walberg ve arkadaşları (1985) ödevin uzamasıyla öğrenci başarısının artması arasında olumlu bir ilişki olduğunu söylemiştir. Ancak bu bilgiye nereden ve hangi araştırma sonucunda ulaşıldığını söylememişlerdir. Bu nedenle bu çıkarımın doğru ve güvenilir olamayabileceği düşünülmektedir.

Trautwein ve Köller 2003 yılında yaptıkları çalışmalarında sık verilen ödevlerin, verilen uzun ödevlere kıyasla daha etkili ve başarıyı artırıcı değere sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgularla paralel sonuçlar elde ettikleri çalışmalarında Cooper, Lindsay ve Nye öğrencilerin ödevlerini tamamlama oranlarıyla verilen ödev miktarı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır (2000: 484).

Uzun ödevler üzerine yürütülmüş çalışmalarda genel olarak, ödevlerin bireysel düzeyde öğrenmeyi ve dolayısıyla başarıyı arttırmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak da verilen uzun ödevlerin öğrenci motivasyonunu azaltması ve öğrencide bıkkınlık oluşturmaya gösterilmektedir. Bu düşüncüyü 2003 yılında Trautwein ve Köller'in yaptığı çalışma desteklemektedir. Yaptıkları araştırmada ulaştıkları sonuçlardan bir tanesi uzun ödevlerin öğrenci başarısını getirmediğidir. Buna neden olarak motivasyon eksikliği, bilişsel seviye düşüklüğü ve ödevlerin yapısı verilmiştir. Bilişsel seviye düşüklüğüyle söylenmek istenen öğrencilerin zeka düzeyleri ya da geçmiş öğrenmeleri değil, ödevin öğrenci için anlamlı olması, yapılması durumunda fayda sağlayacağını düşünülmesi gibi faktörlerdir.

Trautwein ve arkadaşlarının 2003 yılında yürüttükleri çalışmalardan elde edilen veriler yoğun ev ödevi veren öğretmenler daha az ödev verenlere kıyasla kendilerini daha çok tekrar eden benzer ödevler verdiklerini göstermiştir. Elde edilen bu sonuç Trautwein ve arkadaşlarının (2002) yaptıkları çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir (akt. Trautwein ve Köller, 2003: 140). Kendini tekrar eden,

benzer şekilli ödevlerin öğrenci motivasyonunu azalttığı düşünülmektedir. Ödevlerin öğrencilere anlamlı gelmemesinin ve ilgi çekici olmamasının ödev yapma durumunu etkilediğine inanılmaktadır. Öğrencilerin verilen ödev türleri hakkında neler düşündüklerini araştıran çalışmalar, öğrencilerin geleneksel ödevler yapmak yerine zorlayıcı ve çalışmaya teşvik edici ödevler yapmak istediklerini ortaya çıkartmıştır (Adelina, 1998). Brophy’de (1986: 1070) bu fikri destekler nitelikte şunları söylemiştir: “Etkili bir öğretim ortamında başarının sağlanabilmesi için birçok ögenin birlikte bulunması gerekir. Bunlardan bir tanesi de ödevlerde çeşitliliğin sağlanması ve ödevlerin öğrenci düzeyine göre hazırlanmış olmasıdır.”

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, çok fazla ödev vermenin öğrenci başarısında olumlu bir etkiye sahip olmadığı, uzun ödevler yerine öğrenci ilgi ve eksikliklerine göre hazırlanmış, düzenli aralıklarla verilen ödevlerin öğrenci başarısında daha olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

2.8. Yabancı Dil Ödevleri Hakkında Yapılan Araştırmalar

Yabancı dil öğrenimini etkileyen birçok birleşen vardır. Krashen ve Terrel’e (1983) göre dile maruz kalınan zaman öğrenmeyi etkileyen önemli öğelerden bir tanesidir (akt. Adelina, 1998: 1). Dile maruz kalınan zaman yalnızca okul süresiyle sınırlı değildir. Okul dışında yapılan çalışmalarla da dil öğrenme süreci devam ettirilir. Okul dışı zamanlarda dil öğrenimi için yapılan çalışmalar daha çok verilen ödevlerle belirlenmektedir. Adelina (1998) verilen ödevler sayesinde öğrencilerin kendi hız ve

yeteneklerine göre dil öğrenimlerini ayarlayabileceklerini söylemiştir. Fakat ne yazık ki yabancı dil öğretiminde ödevlerin öğrenci başarısına etkisini araştıran çok az çalışma bulunmaktadır. Wallinger (2000: 484) “Geçmişte yapılan çalışmalarda yabancı dil derslerinde kullanılan ödevlere çok az yer verilmiştir. Bu sebeple dil dersi başarısına, yapılan ödevlerin etkisi konusunda çok az bilgi bulunmaktadır.” demiştir. Yürütülen birçok araştırmada yabancı dil öğretiminde verilen ödevlerin etkili bir araç olduğu sonucunun çıkarılamadığı; çıkan sonuçların “Ödevler etkili bir eğitim aracıdır.” demek için yetersiz olduğu söylenmektedir. Bunun nedeni yapılan dil çalışmalarının az ve daha önce farklı araştırmacıların da savunduğu gibi ödev konusuna etki eden birçok değişkenin olmasıdır. (akt. Wallinger 2000; Cool ve Keith 1991; Cooper 1994; Copple 1992; Foyle ve Bailey 1988; Keith 1982; Thomas 1992). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde yapılan ödevler öğrencilerin akademik başarılarını veya dil öğrenim süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler gibi kesin bir bilgiye ulaşmak mümkün değildir.

Wallinger (2000: 483) yabancı dil öğretmenlerinin büyük bölümünün tüm seviyelerde ödevi öğretimin önemli bir parçası olarak gördüklerini ve ödevlerin sınıfta çalışılan konuların tekrar edilmesi için gerekli olduğunu düşündüklerinin söylemiştir. Ayrıca yabancı dil derslerinde verilen ödevlerin zorluk ve çeşitliliğinin de diğer alanlarda verilen ödevler gibi sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, ilkokul seviyesinde genel olarak sınıf içindeki çalışmaların tekrarı niteliğinde ödevler verildiğini; fakat lise düzeyinde, öğrenilen dili kullanmaya yönelik oldukça kapsamlı ödevler verildiğini, bunun amacının da öğrenilen konuları

birbirleriyle birleştirmek ve yeni öğrenme uygulamalarına fayda sağlamak olduğunu söylemiştir.

Foyle ve Bailey 1988 yılında yaptıkları araştırmalarında farklı sınıf seviyelerinde verilen dil dersi ödevlerinin farklı etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin olumlu değilse bile en azından olumsuz, zararlı bir etki olmadığını söylemiştir (akt. Wallinger, 2000: 484). Wallinger'in (2000), Foyle ve Bailey'in (1988) yaptığı araştırmalarından yola çıkarak yürüttüğü çalışmasında, yabancı dil derslerinden ödev verilme oranının geçen zamanla ikiye katlandığını ve yabancı dil öğretmenlerinin % 96'sının düzenli olarak ödev verdiğini ortaya çıkartmıştır. Fakat verilen bu ödevlerin öğrenci başarısını beraberinde getirip getirmediği konusunda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu ödev artışının ne anlama geldiği ve neye etki ettiği net değildir.

North ve Pillay (2002) yabancı dil dersi öğretmenlerinin, verdikleri geleneksel ev ödevlerinin etkili olma durumu konusunda ne düşündükleriyle ilgili bir çalışma yürütmüştür. Öğretmenlere genel olarak öğrencilerin ödev yapma performanslarından memnun olup olmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin % 40'ı memnun olduklarını ifade ederken % 60'ı tersini söylemiştir (akt. Tilgel, 2010: 10; North ve Pillay 2002). Bu bağlamda Şahin (2005) ev ödevi veren İngilizce dersi öğretmenlerinin ödev türleri ve ödevlerin amaçları konusunda yeteri kadar farkındalığa sahip olmadıklarını ifade etmiştir (akt. Tilgel 2010: 10).

Yabancı dil ödevleri konusunda bir araştırma da Ronning tarafından 2011 yılında Hollanda’da yürütülmüştür. Ronning, Hollandaca öğrenen ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, ödevlerin öğrenci başarısına etkisi olduğunu ancak bu etkinin oldukça az, önemsiz düzeyde bir etki olduğu bilgisini elde etmiştir (Ronning, 2011: 62-63). Ronning’in bu çalışması aynı okulda okuyan ve aynı ödevleri alan öğrencilerin katılımıyla yürütüldüğü için; karma okullar ve karma öğrenci gruplarıyla yapılan çalışmalara kıyasla daha güvenilir olduğu ve dolayısıyla elde ettiği sonuçların anlamlı olduğu söylenebilir.

Türkiye’de, yabancı dil ödevlerinin öğrenci başarısına etkisi üzerine çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir tanesi Demirel tarafından 1989 yılında yürütülmüştür. Demirel ilkokul beşinci sınıf yabancı dil öğretiminde ev ödevi olarak verilen çalışmaların öğrencilerin başarılarına etkisini araştırmıştır. Çalışmasının sonunda ev ödevlerinin yabancı dil başarısını artırıcı etkiye sahip olduğu bilgisine ulaşmıştır. Üniversite düzeyinde ödev konusuna değinen bir çalışma 2002 yılında Gömleksiz tarafından Fırat Üniversitesi’nde yapılmıştır. Gömleksiz yürüttüğü çalışmada Fırat Üniversitesi örneklemiyle ilgili şunları söylemektedir: “Öğretim elemanları fazla ödev vermemekte, verilen ödevler de öğrenciler tarafından gereken düzeyde yapılmamaktadır. Yapılmamasının nedeni olarak, ödevlerin öğrencilerin bilgi düzeylerinin üstünde verilmesi gösterilmektedir” (2002: 156).

Yabancı dil derslerinde verilen ödevlerin ve yabancı dil becerisini geliştirmek için yapılan çalışmaların diğer alanlardan farklılık gösterdiğine inanılmaktadır. Örneğin

matematik dersinde konuyu anlamak ve yeterince problem çözmek başarılı olmaya yetebilirken, yabancı dilde başarılı olduğunu iddia eden birisinin sadece iyi kompozisyon yazması, sadece hızlı okuması ve okuduğunu anlaması ya da yalnızca dinlediğini anlaması veya konuşabilmesi tek başına bir anlam ifade etmez. Bu özelliklerin tümüne sahip olunması gerekmektedir. Dolayısıyla yabancı dil derslerinde dil becerilerinin gelişimlerini sağlayacak, çeşitlilik gösteren ödevlerin verilmesi çok çok önemlidir. Cooper (1994) bu konuda yabancı dil ödevlerinin tek bir kaynaktan beslenemeyeceğini, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin ayrı ayrı ve aynı zamanda birlikte geliştirilebilmesi için; ödevlerin özenle hazırlanması gerektiğini söylemiştir (akt. Wallinger 2000: 485). Kazmierzak da (1994) dil ödevlerinin farklı formlarda ve üst düzey düşünmeyi gerektiren özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir (akt. Wallinger 2000: 485).

Yabancı dil dersi öğretmenleri dört beceriyi de geliştirmek için ödevler verilmesi gerektiğini söylemektedir. Fakat sınıf içerisinde yeteri kadar dinleme ve konuşma becerisine yönelik alıştırmalar yapıldığı için; ödev olarak yazma ve okuma ödevleri vermeyi tercih ettikleri görülmüştür (Wallinger, 2000). Ana dil konuşucusu öğretmenlerin olduğu sınıflarda bu açıklamanın kısmen kabul edilebileceği; ancak genele uyarlanamayacağı düşünülebilir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri için tüm dil becerilerini geliştiren, farklılık sağlayan ödevler verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Wallinger (1997) yabancı dil öğretmenlerinin ödevleri nasıl kontrol ettikleri üzerine bir çalışma yürütmüş ve üç ana başlık ortaya çıkartmıştır. Bunlar:

- a) sadece ödevin tamamlanıp tamamlanmadığına bakılması,
- b) ödevin hem tamamlanıp tamamlanmadığına hem de doğru yapıp yapılmadığına bakılması,
- c) ödevde not vermek amacıyla bakılması.

Yapılan değerlendirmede yabancı dil öğretmenlerinin ödevlerin tamamlanıp tamamlanmadığına baktığı ve buna göre not verdiği görülmüştür. Bu da notlandırmada sıkıntıya yol açmaktadır. Ödev yapma durumlarına göre öğrencilerin genel başarı notlarına katılan ödev yapma notu, sadece ödevlerin yapıp yapılmadığına bakılarak verildiği için; verilen notlar öğrencilerin gerçekten ne kadar başarılı olduklarını ve ne bildiklerini göstermekte yanıltıcı olmaktadır (akt. Wallinger, 2000: 493). Bu da Chen ve Ehrenberg (1993), Kazmierzak (1994) ve Keith (1982)'in ödevlerin doğruluğuna değil de yapıp yapılmadığına bakılmasının öğrencilerin notlarını şişirmekten başka bir işe yaramayacağını düşüncesini desteklemektedir (akt. Wallinger 2000: 493).

Trautwein, Lüdtke, Syhnyder ve arkadaşları 2006 yılında İsviçre'de yaşayan doksan üç 8. sınıf öğrencisinin Fransızca dersinden aldıkları ödevler üzerine yaptıkları araştırmalarında iki şeyi tespit etmeye çalışmışlardır:

- 1) Farklı sınıflardaki öğrenciler ödevlerin kalitesi ve kontrol edilip edilmeme durumuna göre ödev yapma davranışında ve motivasyonunda farklılık gösterir mi?
- 2) Aynı sınıf içindeki öğrenciler ödevleri nasıl algılar ve bu algı farkı ödev yapma davranışına nasıl yansır?

Araştırma sonuçları hem sınıflar arası hem de sınıf içi düzeyde anlamlı ve önemli sonuçlar vermiştir. Ödevlerin faydalı olduğuna dair olumlu fikre sahip olan öğrencilerin diğerlerine kıyasla ödev yapmaya daha çok emek verdikleri bulunmuştur. Bunun yanında, araştırma öncesinde tahmin edildiği üzere, ödevleri anlamlı bulan öğrencilerin ödev yapma motivasyonunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kontrol edileceğini bildikleri ödevleri daha yüksek motivasyonla ve dikkatle yaptıkları tespit edilmiştir (akt. Trautwein ve Lüdtke, 2009).

Trautwein ve Lüdtke 2008 yılında Almanya’da dokuz farklı okulda 8. ve 9. sınıfta okuyan 511 öğrencinin katılımıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, altı farklı dersin ödevlerine karşı öğrenci tutumları ve öğrencilerin ödev yapıp yapmama durumları araştırılmıştır. Sonuçlarda yabancı dil dersi olarak yer alan İngilizce’den ödev yapma oranı diğer derslere kıyasla daha az çıkmıştır. En yüksek oran Matematik dersinde % 75 değerindeyken, İngilizce ’de % 68 ve en düşük ödev yapma oranını gösteren Tarih dersinde oran % 63 olarak ortaya çıkmıştır. İngilizce dersinden daha az ödev yapma oranına neden olarak öğrencilerin ödevlerden beklentilerinin düşük olması ve ödev kontrollerinin daha az yapılması gösterilmiştir. Bu çalışma anlamlı bulunan ödevler için öğrencilerin daha çok emek harcadıklarını ve ödev yapmaya daha çok motive olduklarını göstermiştir (akt. Trautwein ve Lüdtke, 2009).

2.9. Bilgisayar Ödevleri Hakkında Yapılan Araştırmalar

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgisayar teknolojisinin insan hayatının her noktasına etki ettiği inkâr edilemez bir gerçektir. Gelişen bilgisayar teknolojisinin her alana olduğu gibi eğitim ve öğretim alanına da etkisi olmuştur (akt. Tilgel, 2010, Pennington, 1996; Wang, 2005). Yurt dışında Fransa, İtalya, İspanya, Çin gibi ülkelerde (<http://www.longmanenglishinteractive.com/help.html#usermanual>) eğitimde kullanılan bilgisayar teknolojisi son yıllarda Türkiye’de de kendini göstermiştir. Özellikle yabancı dil öğretimi alanında yurt dışı merkezli yayın evleriyle çalışıldığı için; dil derslerinde bu teknoloji daha sıklıkla kullanılmaktadır. Yayın evleri, ders kitaplarına ek olarak internet ortamında şifre girilerek ders çalışılmasını sağlayan sistemler geliştirmişlerdir. Bu sistemler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dil öğretim ve öğrenim sürecinden daha çok faydalanmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Bu alan yeni olduğu için üzerine yapılan çalışmaların sayısı hızla artmaktadır.

Bilgisayarla internet ortamında yapılan ödevler daha çok üniversite düzeyinde kullanılmaktadır. Doorn, Janssen ve O’brein’a (2010) göre bunun birkaç nedeni vardır.

Bazıları şöyle sıralanabilir:

- a) Sınıfların üniversite düzeyinde kalabalık olması ve bu nedenle düzenli toplanması gereken kâğıt ödevlerin verilmesinin zor olması.
- b) Sınıfların kalabalık olması nedeniyle verilen ödevlerin okunması için çok zamana ihtiyaç duyulması.

- c) Öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarında bulunmasının öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgilerini arttırması.
- d) Aynı konu üzerinde farklı sorular kullanılmasıyla öğrencilerin kopya çekmelerinin engellenmesi.
- e) Birden fazla deneme yapılmasına imkân sağladığı için öğrencilerin konuyu kavrayana kadar soruları tekrar alabilmeleri.
- f) Cevaplandırılan sorulara anında dönüt verildiği için bilgisayar kaynaklı ödevlerin öğrencileri olumlu yönde motive etmesi.

Doorn ve arkadaşları 2010 yılında üniversite düzeyinde 687 öğrencinin katılımıyla bilgisayar ödevleri üzerine bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin bilgisayar ortamında yapılan ödevlere yaklaşımı ve bu ödevlerin öğrenci başarısına etkisi üzerine odaklanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 85,4'ü ödevlere anında dönüt verildiği için bu ödevlere olumlu tutumları olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca yapılan ödevlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada “Ödevleriniz notlandırılmasaydı yine de ödevlerinizi yapar mıydınız?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin % 52 si buna “Yapmazdım” cevabını vermiştir. Buradan öğrencilerin, yapılan ödevlerin başarılarına olumlu etkisi olduğunu düşünmelerine rağmen, zorunlu olmadıkları sürece ödev yapmayı tercih etmedikleri sonucu çıkmaktadır.

Cooper ve Brna (2002) yabancı dil öğretiminde çeşitliliğin sağlanmasının, öğrenci motivasyonunu arttırdığını savunmaktadırlar. Bu çerçevede bilgisayar destekli, dikkatle

hazırlanmış ve eğitime uygun bir şekilde adapte edilmiş ödevlerin uzun süreli çalışmaları ve öğrenmeyi destekleyebileceğini söylemişlerdir (akt. Tilgel 2007: 27)

Ülkemizde, “Bilgisayar Ödevlerine Okutman ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı bir çalışma Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi’nde, 2009 yılında Küçük tarafından yürütülmüştür. Küçük, bilgisayar ödevlerinde karşılaşılan en belirgin sorunun, teknik konularda yeteri kadar bilgiye sahip olmayan okutmanların öğrencilere çok fazla destek verememelerinden kaynaklandığını görmüştür. Ayrıca kendini tekrar eden ve yaratıcı olmayan alıştırma ve ödevlerin öğrencileri sıktığı ve öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğü sonucu da Küçük’ün yaptığı çalışmada ulaşılan bilgilerdendir. Lewis ve Wall’ın (1988) yürüttükleri çalışmalardan elde edilen veriler de yukarıdaki düşünceleri desteklemektedir (akt. Tilgel, 2010: 18).

Bilgisayar teknolojisinin İngilizce derslerinde kullanılmasıyla ilgili bir çalışma da Tilgel tarafından 2010 yılında yürütülmüştür. Tilgel yaptığı araştırmada, kullanılan teknolojinin öğrenci motivasyon ve istekliliğini arttırdığını, öğrenmeye çeşitlilik kattığını, öğrencileri yaratıcı düşünmeye sevk ettiğini söylemiştir. Bunlara ek olarak, anında dönüt alınabilmesi ve zaman kısıtlaması olmadan günün herhangi bir anında ödevlerin yapılabilmesi gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin bilgisayar ödevlerini faydalı bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Tilgel ayrıca yabancı dil öğreniminde kısıtlı olduğu için her zaman sıkıntı olan dinleme ve konuşma aktivitelerine, bilgisayar teknolojisi sayesinde, kolaylıkla ulaşılabilmesinin öğrencileri olumlu yönde etkilediğini söylemektedir. Ancak Tilgel diğer yandan bilgisayar teknolojisini kullanmakta zorlanan

öğrenciler bulunduğunu da bildirmektedir. Fakat bu öğrencilerin sıkıntılarının üzerinden kısa zamanda gelebildiğini vurgulamıştır.

Nagata (1996) bilgisayar destekli yapılan alıştırma mı yoksa alıştırma kitaplarından yapılan geleneksel alıştırma mı dil öğretiminde daha etkilidir konusunu araştırmıştır. Nagata yaptığı araştırmada bu iki tür arasında, öğrenci başarısını etkileyen, bariz bir fark ortaya çıkmadığını söylemiştir. Bulduğu verilerde bu iki tür arasındaki tek belirgin farkın verilen dönütlerde ortaya çıktığını söylemiştir. Nagata bilgisayar ortamında yapılan ödevlere anında dönüt verildiği için; bu türün alıştırma kitaplarından yapılan ödevlere kıyasla daha faydalı olduğunu görmüştür. Nagata ayrıca ödevlerin bilgisayar ortamında yapılmasının değil, bilgisayardan verilen kaliteli ödevlerin dil öğretiminde öğrenci başarısını etkilediğini söylemiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modelinin korelasyon türü kullanılmıştır. Korelasyon türü ilişki aramalarında değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenmeye çalışılır (Karasar, 2012). Araştırmada öğrencilerin ödevlere karşı tutumları ve ödevlerin öğrenci başarısına etkisi araştırıldığı için bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve birbirlerini nasıl etkiledikleri bulunmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu modelin kullanılması uygun görülmüştür. Bu modeli kullanarak analizleri yapabilmek ve yorumlayabilmek için bir ölçme ve değerlendirme uzmanından destek alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni TOBB ETÜ Hazırlık Okul'unda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İngilizce eğitim alan öğrencilerdir ve ders veren okutmanlardır. Araştırmada sınırlıklar bulunması nedeniyle, tüm öğrenciler çalışmaya dâhil edilememiştir. Araştırmanın örneklemini D kurunda okumayan, AF- A- B kurlarında olup, kur sistemine göre en başarılı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda olmayan öğrenciler oluşturmuştur.

3.3. Veriler ve Toplanması

Çalışmada, TOBB ETÜ hazırlık sınıflarında verilen ödevlere yönelik öğrencilerin ve okutmanların görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda 2011-2012 eğitim-öğretim yılının üç döneminde verilen ödevlerin içeriği ve uygulanaşına yönelik olup, öğrenciler için 28, okutmanlar için 29 soru içermektedir.

Öğrencilerin akademik başarıları ve TOEFL ITP puanları üzerinde ödevlerin etkisini belirlemek amacıyla; öğrencilerin ödevlere yönelik tutumları, ödev yapma puanları, akademik başarı puanları, TOEFL ITP puanları hakkında veriler toplanmıştır.

Öğrencilerin akademik başarı puanlarının elde edilmesinde 1., 2., ve 3. dönemler içerisinde yapılan quiz ve mid-termler dikkate alınmıştır. Analizlere karıştırıcı etkisi olmaması için öğrencinin ödev yapma puanları akademik başarı notuna eklenmemiş, ödev yapma puanı yordayıcı bir değişken olarak analize alınmıştır. Akademik başarı puanları hesaplanırken sırasıyla ilk olarak her dönem için öğrencilerin quiz puanlarının % 30'u ve mid-term puanlarının % 45'i hesaplanmıştır. Daha sonra genel ortalamanın hesaplanmasında C kurundaki öğrenciler 2. ve 3. döneme devam etmedikleri için 1. dönem notlarının % 100'ü, AF-A-B kurlarındaki öğrencilerin birinci dönem notlarının % 20'si, ikinci dönem notlarının % 30'u ve üçüncü dönem notlarının % 50'si dikkate alınarak öğrencilerin bir yıllık akademik başarıları elde edilmiştir. Yapılan hesaplamalarda bu oranlar kullanılmıştır. C kurundaki öğrenciler 2. ve 3. döneme devam

etmedikleri için birinci dönem AP puanları ve başarı ortalamalarının %100'ü, AF-A-B kurlarındaki öğrencilerin ise birinci dönem başarı puanlarının % 20'si, ikinci dönem başarı puanlarının % 30'u ve üçüncü dönem başarı puanlarının % 50'si dikkate alınarak, çalışmaya katılan tüm öğrencilerin yıl sonu ortalamalarına ulaşılmıştır. Daha sonra bu ortalamalar ve ödev puanları arasındaki ilişki hesaplanmıştır.

TOEFL ITP puanı TOBB ETÜ hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin bölümlerine geçebilmeleri için girmeleri gereken sınavdır. Öğrencilerin bu sınava girebilmeleri için not ortalamalarının dönem sonunda 65 ve üzerinde olması gerekmektedir. Öğrencinin TOEFL ITP puanını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan analizler sadece bu sınava giren 212 öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumları ise ödevlere yönelik tutum ölçeği ile ölçülmüştür. Bu ölçeğin geliştirme adımları ayrı bir başlık altında aşağıda verilmiştir.

3.4. Ödevlere Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği

Çalışmada, öğrencilerin TOBB ETÜ'de verilen ödevlere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Ödevlere yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek dört aşamada geliştirilmiştir. Bu aşamalar ölçek maddelerinin oluşturulmasını, ölçeğin deneme formunun hazırlanmasını, uygulamayı, güvenilirlik ve geçerliğe ilişkin verilerin değerlendirilmesini içermektedir.

Ödevlere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilme aşamasında ilk olarak, ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazından elde edilen bilgiler dikkate alınarak araştırmacı tarafından 19 adet tutum ifadesi oluşturulmuştur. Ölçeğin deneme formunun hazırlanması aşamasında, tutum ifadeleri için bir ölçme-değerlendirme ve iki Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan; ifadelerin öğrencilerin ödevlere yönelik tutumlarını ortaya koyacak anlatımla yazılma durumu, ilgili tutumları açıklamadaki yeterliği ve kullanılan dilin açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşler doğrultusunda, sözü edilen ölçütler dikkate alınarak ifadeler gözden geçirilmiştir. 19 ifadeden oluşan tutum ölçeği ön deneme uygulamasına uygun hale getirilmiştir. Ölçeğin deneme formunda yer alan 19 tutum ifadesine öğrencilerin katılıp katılmama durumuna göre ‘5’ Kesinlikle Katılıyorum, ‘4’ Katılıyorum, ‘3’ Kararsızım, ‘2’ Katılmıyorum ve ‘1’ Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Bir sonraki aşamada, ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını ortaya koymak amacıyla TOBB ETÜ Hazırlık Okulu’nda bulunan 178 öğrenciye araştırmacı tarafından ön deneme uygulaması yapılmıştır. Yapı geçerliği, faktör analizi ile test edilirken, ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık anlamında bilgi veren Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır.

Faktör analizi için analizin varsayımları olan örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda bilgi veren KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ve çok değişkenli normalliği test eden Barlett Küresellik Testi (Barlett Test of Sphericity) sonuçları incelenmiştir. Tablo-3’te KMO ve Barlett Küresellik testine ilişkin istatistikler verilmektedir.

Tablo-3 KMO ve Barlett testi

KMO		.770
Barlett Testi	Ki-kare	1062.547
	Sd	171
	P	.000

KMO değeri 0.770 olarak belirlenmiştir. Bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizine devam etmek için orta düzeyde iyi olduğunu göstermektedir (Sharma, 1996). Barlett Küresellik Testi incelendiğinde veri seti çoklu normallik varsayımını karşılamaktadır ($\chi^2= 1062.547$; $p<0.01$).

Ölçekte yer alan faktörlere ait açıklanan varyans miktarını gösteren Tablo-4 incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör olduğu görülmektedir. İlk üç faktör toplam varyansın % 47.33'ünü açıklamaktadır. Üçüncü faktörden sonra diğer faktörlerin toplam varyans yüzdesine yaptığı katkı azalmaktadır. Bu durumda ölçekteki faktör sayısının üç olmasına karar verilmiştir.

Tablo-4 Faktörlere ait açıklanan varyans miktarları

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	4.389	23.102	23.102
2	2.631	13.845	36.967
3	1.972	10.380	47.328
4	1.303	6.856	54.184
5	1.128	5.937	60.121

Faktör sayısına karar verildikten sonra üç faktör altında varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Ayrıca analize alınan ifadelerin minimum faktör yük değerleri 0.30 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği sonuçlarını içeren Tablo-5 incelendiğinde birinci faktör altında 10 ifadenin toplandığı ve faktörlerin yük değerlerinin 0.336 ve 0.726 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktör altında 6 ifade toplanmıştır. Bu ifadelerin yük değerleri 0.611 ve 0.775 arasında değişmektedir. Son faktörde ise 3 ifade toplanmıştır. İfadelerin yük değeri 0.850 ve 0.697 arasında değişmektedir. İfadelerin yeterli yük değerlerine sahip olması ve binişik faktör yük değerine sahip ifadelerin bulunmaması nedeniyle ölçekten herhangi bir ifade çıkarılmamıştır.

Tablo-5 Ödevlere yönelik tutum ölçeği faktör analizi sonuçları

İfadeler No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değerleri		
		Faktör-1	Faktör -2	Faktör-3
İfade1	0.379	0.456		
İfade2	0.621		0.775	
İfade3	0.572		0.698	
İfade4	0.533		0.730	
İfade5	0.373		0.611	
İfade6	0.409	0.595		
İfade7	0.530			0.697
İfade8	0.750			0.831
İfade9	0.783			0.850
İfade10	0.423	0.552		
İfade11	0.435	0.648		
İfade12	0.587	0.726		
İfade13	0.176	0.340		
İfade14	0.472	0.672		
İfade15	0.349	0.561		
İfade16	0.493		0.695	
İfade17	0.441		0.653	
İfade18	0.195	0.336		
İfade19	0.470	0.652		

Açıklanan Varyans

Toplam: % 47.328

Faktör-1: % 18.243

Faktör-2: % 16.873

Faktör-3: % 12.212

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak Cronbach Alfa değeri 0.801 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek ifadelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmış ve madde test korelasyonlarının 0.200 ile 0.520 arasında değiştiği gözlenmiştir. İfadeler benzer davranışı temsil etmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda ödevle ilişkin değişkenlerin öğrencilerinin akademik başarılarını ve TOEFL ITP puanlarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla, araştırmada çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın yordanan değişkenleri “akademik başarı ve TOEFL ITP puanları”, yordayan değişkenleri ise öğrencilerin ödevle yönelik tutumları ve ödev yapma puanlarıdır. Yordanan her iki değişken için de çoklu regresyon analizi ayrı ayrı yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce; yordayıcı değişkenlerle yordanan değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı, yordanan

değişkene ait puanların normal dağılıp dağılmadığı ve yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu ilişkilerin olup olmadığı varsayımları incelenmiş ve varsayımların karşılandığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin ödev puanları ve ödevlere yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Öğrencilerin ve okutmanların ödevlere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen anketten elde edilen veriler ise frekans ve yüzde dağılımıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin ödevlere yönelik tutumlarını ve bu ödevlerin öğrencilerin başarılarına etkilerini tespit etmek amacıyla uygulanan anket çalışmalarının sonuçları, öğrencilerin sınavlardan aldıkları notların ödevlerle olan ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan analizlerin sonuçları ve bu sonuçlar ışığında yapılan yorumlar sunulacaktır. Bunları takiben uygulanan anketlerin ilk on sorusuna verilen öğrenci ve okutman cevapları grafiklerle gösterilecektir.

4.1. Öğrencilerin Ödevlere Yönelik Tutumları ve Ödev Yapma Puanlarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumlarının ve ödev yapma puanlarının, akademik başarıları üzerindeki etkilerinin incelendiği çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo-6'da yer almaktadır.

Tablo-6 Akademik başarıya ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	ΔR^2	B	T	P
Ödev puanı	2.177	0.375	0.660	13.980	0.000
Ödevye yönelik tutum	-0.206	0.034	-0.191	-4.050	0.000
Sabit	33.044			10.875	0.000
$F_{(2,283)} = 97.882$ $p = 0.000$ $R = 0,64$					

Öğrencilerin başarı puanları üzerinde ödevlerin etkisini belirlemek amacıyla kurulan çoklu regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(4,239)} = 97.882$, $p < 0.01$). Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik başarı puanlarını yordayan değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren çoklu regresyon katsayısı $R = 0.64$ 'dir. Öğrencinin ödev yapma puanı ve ödevlere yönelik tutumu akademik başarı puanlarındaki değişimin % 40'ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, öğrencilerin akademik başarı puanlarını yordayan değişkenlerin önem sırası şöyledir:

- Öğrencilerin ödev puanları,
- Öğrencinin ödevye yönelik tutumu,

Bu önem sırası dikkate alındığında çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibi yorumlanabilir.

Ödev puanları öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($p < 0.001$). Ödev puanları yükseldikçe öğrencilerin akademik başarı puanları da yükselmektedir. Bu durum, ödev yapma bakımından başarılı olan öğrencilerin, akademik olarak da başarılı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisi incelendiğinde; ödevye yönelik tutumlar ile akademik başarı arasında negatif anlamlı bir ilişki söz konusudur ($p < 0.001$). Ancak bu ilişki oldukça düşüktür. Elde edilen bulguya

göre öğrencilerin ödevle yönelik tutumları düştükçe akademik başarılarının yükseldiği veya tersi olarak öğrencilerin ödevle yönelik tutumları yükseldikçe akademik başarılarının düştüğü söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Ödevlere Yönelik Tutumları ve Ödev Yapma Puanlarının TOEFL ITP Puanları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumlarının ve ödev yapma puanlarının, TOEFL ITP puanları üzerindeki etkileri Tablo-7’de yer almaktadır.

Tablo-7 TOEFL puanlarına ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	ΔR^2	B	T	p
Ödev puanı	2.323	0.034	0.216	3.088	0.002
Ödevle yönelik tutum	-0.181		-0.056	-0.798	0.426
Sabit	501.014			35.423	0.000
$F_{(2, 209)} = 4.767$ $p = 0.003$ $R = 0.209$					

Öğrencilerin TOEFL ITP puanlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine ait modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. ($F_{(2, 209)} = 4.767$, $p < 0.01$). Tablo-7’ye göre öğrencilerin TOEFL ITP puanları ile yordayan değişkenler arasında 0.209 düzeyinde düşük bir ilişki söz

konusudur. Standardize edilmiş regresyon katsayıları dikkate alındığında, öğrencilerin TOEFL ITP puanlarını sadece öğrencilerin ödev puanları anlamlı etkilemektedir ($p<0.01$). Öğrencilerin ödev puanları, TOEFL ITP puanlarındaki değişimin % 3,4'ünü açıklamaktadır. Ayrıca ödev puanları yükseldikçe öğrencilerin TOEFL puanları yükselmektedir. Ancak bu etki oldukça düşüktür.

Tablo-7'ye göre öğrencilerin ödevlere yönelik tutumlarının TOEFL ITP puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir ($p>0.01$). Bu durum öğrencilerin TOEFL ITP puanlarının ödevlere yönelik tutumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3. Öğrencilerin Ödevlere Yönelik Tutumları ve Ödev Puanları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumları ve ödev puanları arasındaki ilişkinin incelendiği Pearson korelasyon katsayısına dayalı analiz sonuçları Tablo-8'de verilmiştir.

Tablo-8 Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumları ve ödev puanları arasındaki ilişki

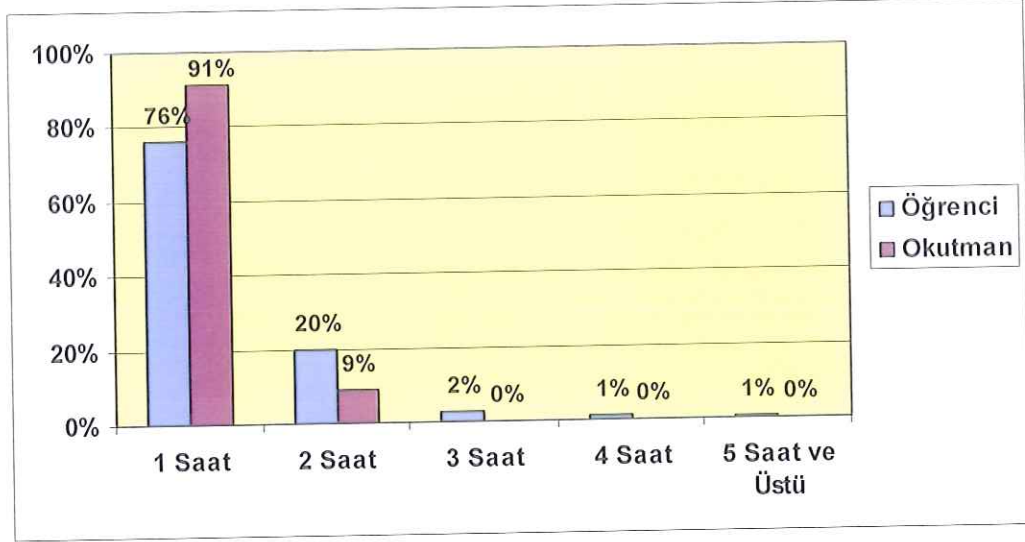
Değişkenler		Ödev puanı	Ödevye yönelik tutum
Ödev puanı	Pearson korelasyon katsayısı	1.000	0.250
	N	286	286

Tablo-8'e göre öğrencilerin ödevye yönelik tutumu ile ödev yapma puanı arasında düşük düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. ($r=0.250$ $p<0.01$). Ancak istatistiksel olarak düşük bir ilişkinin gözlenmesi, pratikte de bulgunun anlamlı olarak yorumlanmasını güçleştirmektedir. Buna göre öğrencinin ödevlere karşı tutumu yükseldikçe ödev puanlarında belirgin bir artış görülmemektedir.

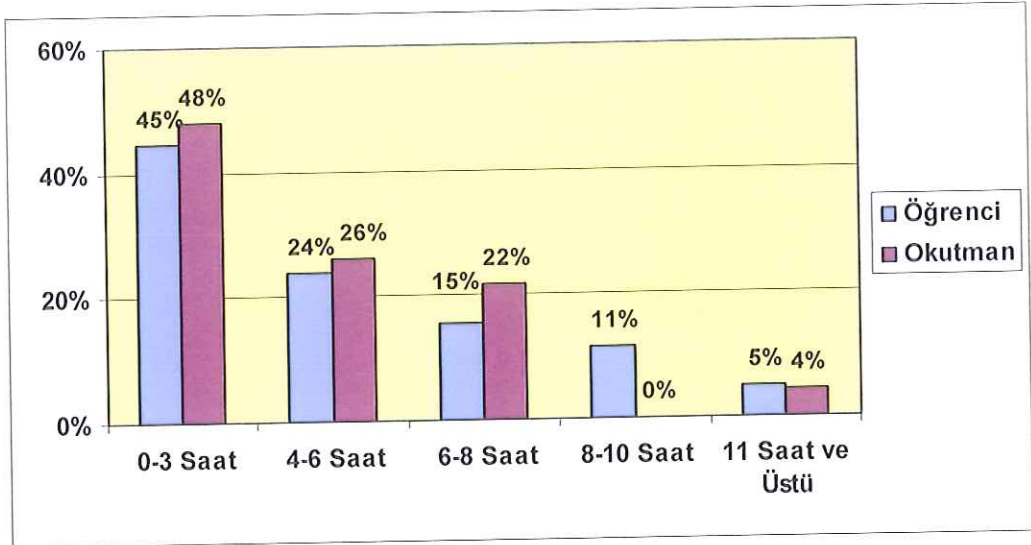
4.4. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Ders Çalışmaya Ayırdığı Süre

Öğrencilere uygulanan ankette, öğrencilerin bir günde ve bir haftada ders çalışmaya ortalama olarak ne kadar zaman ayırdıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Okutmanlara uygulanan ankette ise okutmanlardan, öğrencilerinin günlük ve haftalık olarak kaç saatlerini ders çalışmaya ayırdıklarını tahmin etmeleri istenmiştir. Grafik 1 ve 2'de bu maddelere verilen cevaplar gösterilmiştir.

Grafik 1- Öğrencilerin ödev yapımına ayırdığı günlük süre



Grafik 2- Öğrencilerin ödev yapımına ayırdığı haftalık süre



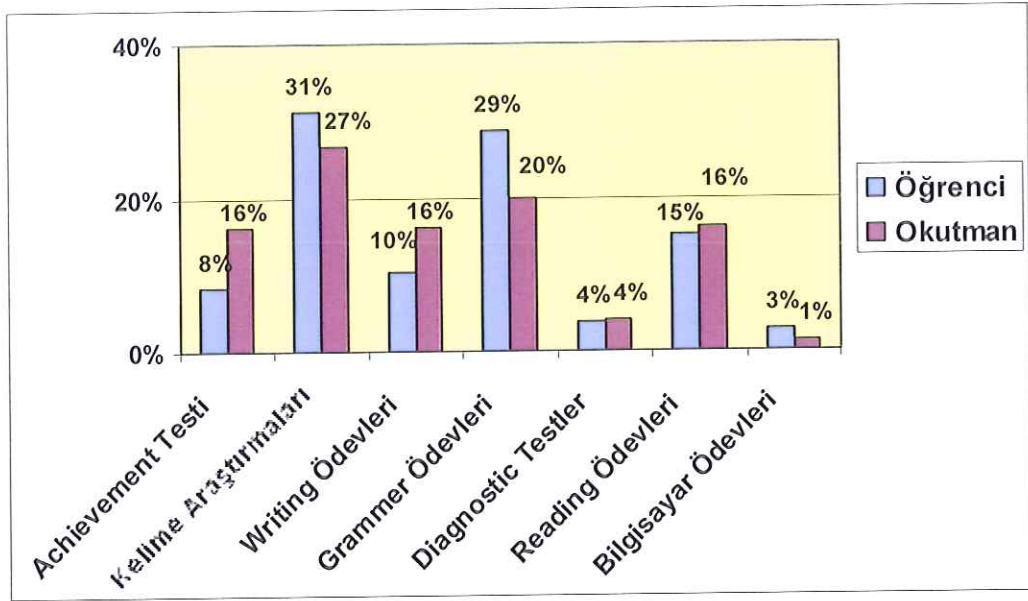
Çıkan sonuç öğrenci ve okutman görüşlerinde benzerlik olduğunu ortaya koymuştur. Günlük ödev yapımına ayrılan süre için öğrencilerin % 76'sı, okutmanların % 91'i 0-1 saat cevabını vermiştir. Ders yapımına ayrılan haftalık süreyi ifade eden

soruya öğrencilerin % 45'i 0-3 saat arası derken, okutmanların % 48'i aynı cevabı vermiştir.

4.5. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerine Göre Faydalı Olan Ödev Türleri

Öğrencilere ve okutmanlara uygulanan anket çalışmasında hangi ödevlerin ve ödevlerde kullanılan hangi soru türlerinin faydalı olduğunun düşünüldüğü tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilen cevaplara ait grafikler aşağıdaki gibidir:

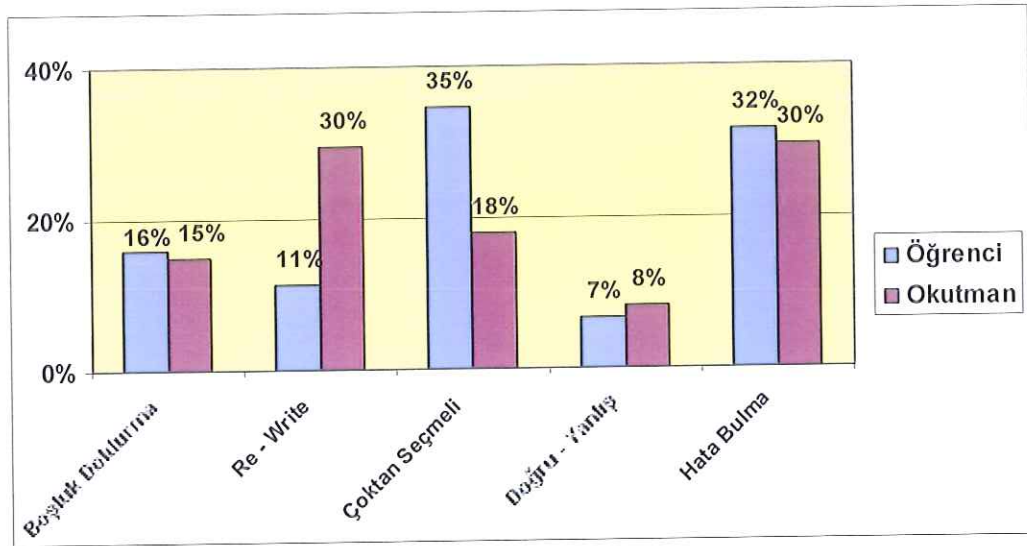
Grafik 3- Yararlı olduğunu düşünülen ödev türleri



Bu soruya verilen öğrenci ve okutman cevapları tutarlılık göstermektedir. Her iki grup da kelime, grammer (dilbilgisi) ve reading (okuma) ödevlerinin en faydalı

olduğunu söylerken, bilgisayar ve diagnostic ödevlerinin en az yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Grafik 4- Ödevlerde kullanılan ve yararlı olduğu düşünülen soru türleri

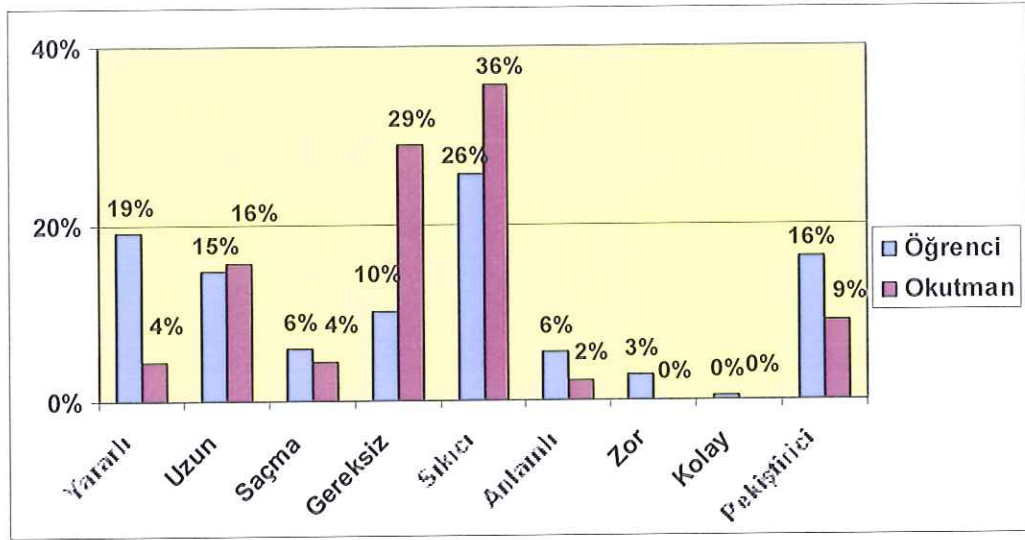


“Ödevlerde kullanılan ____ soru türünün/türlerinin daha yararlı olduğunu düşünüyorum.” maddesine verilen cevaplarda öğrencilerin % 35’i çoktan seçmeli, % 30’u hata bulma türlerini seçmişlerdir. Bu sorular TOEFL ITP sınavı soru türlerindendir. Okutmanlar bu maddeye % 30 oranlarıyla rewrite ve hata bulma soru türlerini seçmişlerdir. En az tercih edilen tür olarak, her iki grupta da, doğru-yanlış sorularının seçildiği görülmektedir.

4.6. Ödevin TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerine Çağrıştırdığı Sıfatlar

Uygulanan anketlerde öğrencilere, ödevlerin kendilerine çağrıştırdığı sıfatlar, okutmanlara da ödevlerin öğrencilere çağrıştırdığını düşündükleri sıfatlar sorulmuştur. Verilen cevaplar grafik 5’te gösterilmiştir.

Grafik 5- Ödevlerin öğrencilere çağrıştırdığı sıfatlar



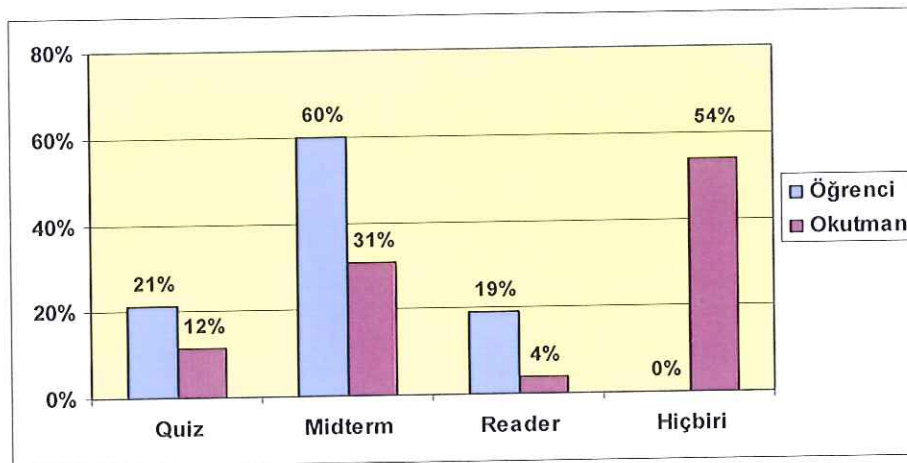
Bu soruya verilen öğrenci ve okutman cevapları biraz farklılık göstermektedir. Öğrencilerin ödevler hakkında görüşleri okutmanların tahminlerine göre daha olumludur. Okutmanlar olumsuz anlam içeren –uzun, saçma, gereksiz, sıkıcı, zor- sıfatlarının öğrenciler tarafından % 85 oranında seçileceğini düşünürken, öğrencilerin toplamda % 60’ı bu sıfatları seçmişlerdir. Bu da öğrencilerin ödevler hakkındaki görüşlerinin okutmanların tahmin ettiği kadar olumsuz olmadığını göstermektedir.

Diğer yandan öğrencilerin % 19'u yararlı, % 16'sı pekiştirici ve % 6'sı anlamlı sıfatlarıyla ödevleri eşleştirmiştir. Öğrencilerin % 60'ı ödevler hakkında olumsuz düşünceye sahipken, % 40'ının olumlu düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Olumlu sıfatların okutmanlar tarafından seçilme oranı % 15'tir. Bu değerlere bakarak öğrencilerin ödevler hakkında olumsuz görüşlerinin daha güçlü olduğu; ancak bu görüşlerinin okutmanların tahminleri kadar olumsuz olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.7. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Ödev Yapmayı Tercih Etmediği Hafta

Yapılan anket çalışmasıyla ulaşılmak istenen bilgilerden bir tanesi de TOBB ETÜ hazırlık sınıfı öğrencilerinin hangi haftalarda ödev almak istemediklerinin tespit edilmesidir. Aynı soru hakkında okutmanların da tahmini alınmıştır. Öğrenci ve okutmanların bu soruya verdikleri cevaplar grafik 6'da gösterilmiştir.

Grafik 6- Ödev yapmak için tercih edilmeyen hafta



Bu soruda öğrencilerin anketinden farklı olarak okutmanların anketinde hiçbiri seçeneği de bulunmaktadır. Verilen cevaplara göre öğrencilerin % 60'ı mid-term haftasında ödev almayı tercih etmezken, okutmanların % 54'ü ödev vermek için bir ayrıma gitmemiş ve mid-term haftaları da dahil olmak üzere quiz ve reader sınavlarının olduğu haftalarda ödev verilmesinde bir sakınca görmemiştir.

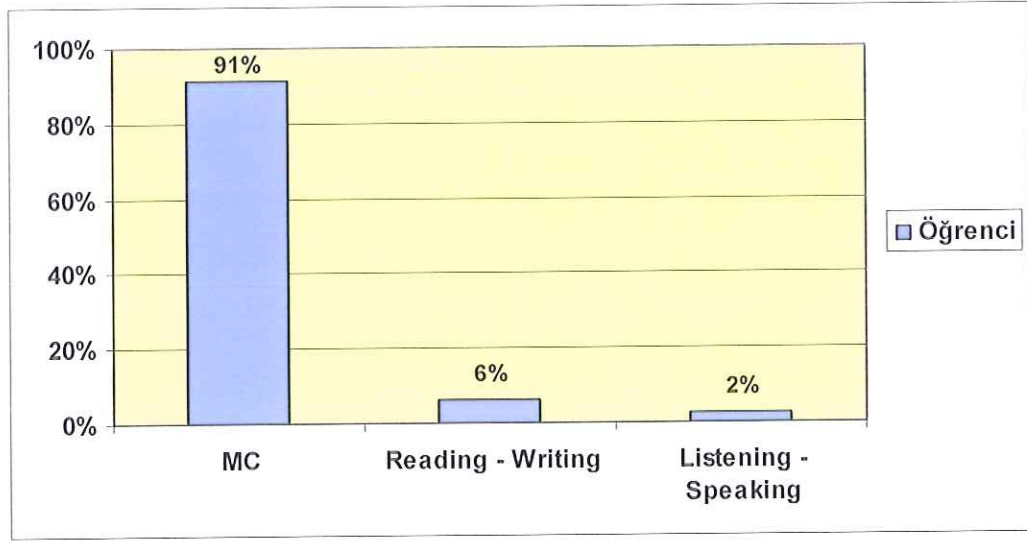
4.8. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Daha Çok Ödev Almayı Tercih Ettikleri Beceri

Yabancı dil öğrenen Türk öğrencilerin ilkokul ve lise yıllarında dahil oldukları eğitim sistemi nedeniyle dilbilgisi ödevlerine karşı daha çok ilgileri olduğu düşünülebilir. Bir dili bilmenin ancak dört dil becerisine hakim olmakla mümkün olabileceği bilinirken, Türk öğrencilerin dilbilgisine yoğunlaşmasının ve daha çok bu alanda çalışmak istemelerinin yanlış olduğu söylenebilir.

TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda dört dil becerisinin geliştirilmesi için yoğun bir eğitim verilmektedir. Özellikle dönem içinde yapılan sınavlar dört dil becerisine önem verir. Dolayısıyla öğrencilerden beklenen; konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmeleridir. Yapılan bu çalışmayla öğrencilerde dilbilgisi çalışma isteği mi, yoksa dil becerilerini geliştirme yönünde verilen ödevlere çalışma isteği mi daha çoktur görülmek istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere “Hangi dersten daha çok ödev alıyorsunuz?” ve “Hangi becerinin geliştirilmesi için daha çok ödev verilmesi

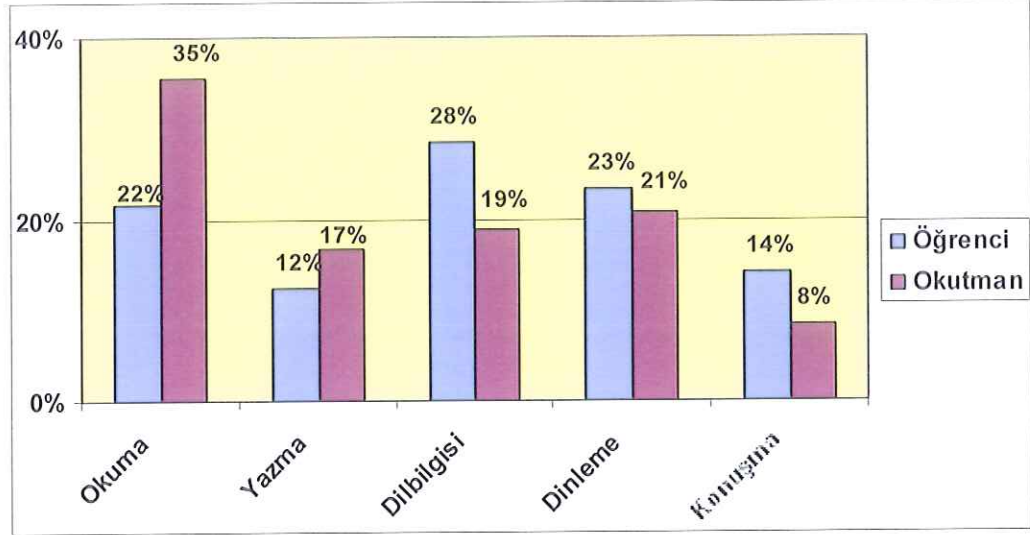
gerektiğine inanıyorsunuz?” soruları sorulmuştur. İlk soruya verilen öğrenci cevapları grafik 7’de, ikinci soruya verilen öğrenci ve okutman cevapları grafik 8’de verilmiştir.

Grafik 7- Çok ödev alınan ders



Soruya verilen cevaplarda, main-course dersinden verilen ödev miktarının % 91 oranıyla diğerlerinden oldukça fazla olduğu görülmektedir. Main-course dersinden verilen ödevler dilbilgisi ödevleridir, yani öğrenciler dilbilgisinden çok ödev aldıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla takip eden maddede sorulan “Hangi becerinin geliştirilmesi için daha çok ödev verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna dilbilgisi cevabının verilmemesi beklenmektedir; çünkü % 91 oranında main course dersinden zaten ödev alınmaktadır.

Grafik 8- Gelişimi için daha çok ödev verilmesi düşünülen beceri



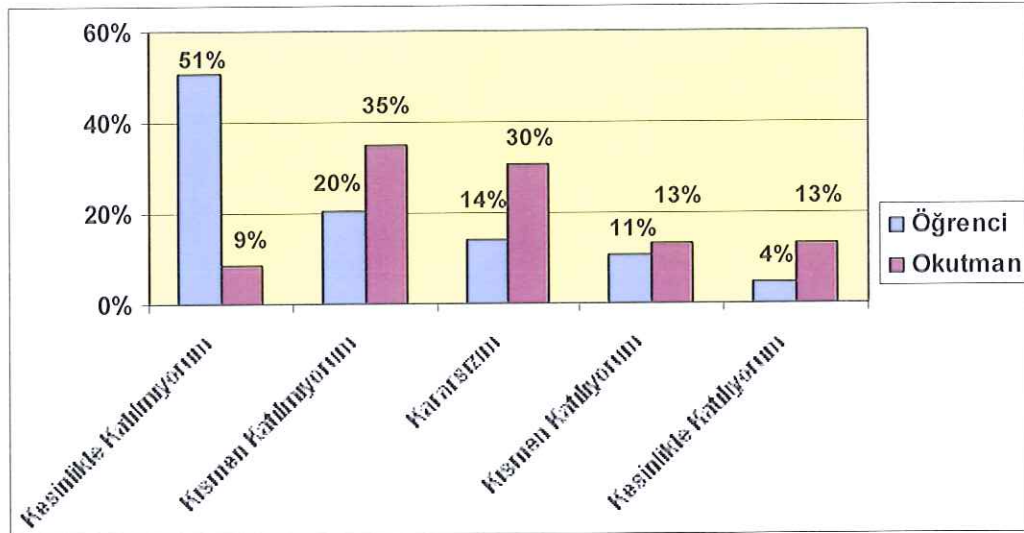
Öğrenciler ankete verdikleri cevaplarda % 28 oranıyla dilbilgisinden daha çok ödev verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. İkinci olarak % 23 oranıyla dinleme becerisi, daha sonra % 22 oranıyla okuma becerisi ödevlerini seçmişlerdir. Okutmanların bu soruda tercih ettikleri beceri türü ilk olarak % 35 ile okuma, ikinci olarak % 21 oranıyla dinleme becerisi ve son olarak dilbilgisi ödevleridir.

TOEFL ITP gibi dilbilgisi, dinleme ve okuma becerilerini test eden bir sınava girecek öğrencilerin, dilbilgisinden çok fazla ödev almalarına rağmen hala dilbilgisinden daha çok ödev verilmesini tercih etmeleri oldukça ilgi çekicidir.

4.9. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin ve Okutmanlarının Bilgisayar ve Workbook Ödevleri Hakkında Düşünceleri

Öğrencilerin ve okutmanların bilgisayar ve workbook ödevleri hakkında görüşlerine ait bilgiler grafik-9 ve 10'da sunulmuştur.

Grafik 9- Bilgisayar ödevlerinin faydalı olduğuna ilişkin görüşler



TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencileri, bilgisayar ödevlerine karşı olumsuz bir tutuma sahiptirler. Öğrencilerin % 71'i, okutmanların ise % 44'ü bilgisayar ödevlerinin faydalı olmadığını düşünmektedir.

Bu çalışmada "bilgisayar ödevleri" kavramıyla ifade edilmek istenen öğrencilerin kullandıkları kaynak kitapların, internet ortamında şifre girilerek yapılması gereken

ödevleridir. İnternet ve bilgisayar ortamında dikkatle hazırlanmış ödevler dil öğrenim sürecine çeşitlilik katmakta ve doğal ortam sunmaktadırlar. Bu nedenlerle bilgisayar ödevlerinin dil öğreniminde faydalı olduğu düşünülmektedir (akt. Tilgel, 2010, Pennington, 1996; Wang, 2005). Fakat TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda verilen bilgisayar ödevlerinin öğrencilerin başarısına katkıda bulunduğu inanılmamaktadır. Buna neden olarak verilen ödevlerin ders ve alıştıırma kitaplarındaki sorularla ve soru türleriyle neredeyse bire bir aynı olması gösterilebilir. Öğrenci kendine verilen bilgisayar ödevlerinde derste yaptığı alıştıırmaların ve her hafta ödev olarak verilen workbook ünitelerindeki soruların neredeyse aynısıyla karşılaşmaktadır. Bunun, birbirine benzeyen birçok ödev yapmak zorunda kalan öğrencilerde bıkkınlık ve motivasyon düşüklüğüne neden olduğuna inanılmaktadır. Bunların yanında, ödevler yapılırken karşılaşılan teknik sorunlar da TOBB ETÜ öğrencilerinin bilgisayar ödevlerini yapmaktan vazgeçmelerine sebep olmaktadır. Ancak ilerleyen zamanlarda bu tür ödevlerin yeniden yapılandırılıp, programlanması ve karşılaşılan sorunların çözülmesiyle bilgisayar ödevlerinin oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bilgisayar laboratuvarlarında genel olarak bir ders saati süren bilgisayar ödevi çalışmalarının okutmanlar için de sorun olduğu düşünülmektedir. Bilgisayar laboratuvarlarında bu ödevler yapılırken bir anda birden çok öğrenciyle ilgilenme zorunluluğu, aynı soruların farklı dakikalarda yapılması nedeniyle benzer sorulara defalarca cevap verilmek zorunda olunması, ödev yapmak yerine internet ortamında farklı etkinliklerde bulunan veya bulunmak isteyen öğrencilerin var olması, teknik sorunlarla karşılaşıması ve bunları çözmek için yeteri kadar bilgiye sahip olunmaması

bu konunun okutmanlar için sorun olduğunun düşünülmesine neden olan faktörlerden bazılarıdır.

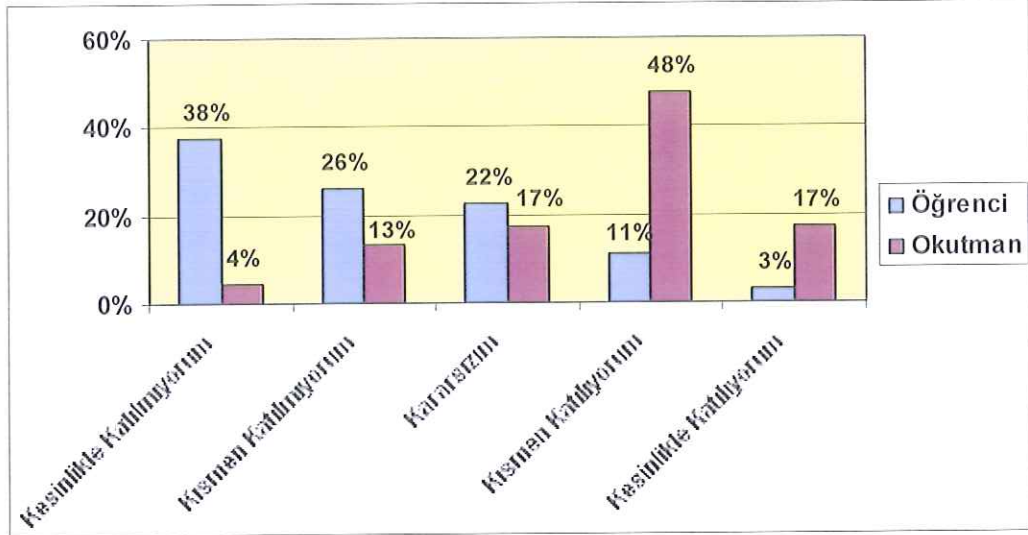
Bu konuda okutman anketinin ondokuzuncu ve öğrenci anketinin yirminci maddesinde yer alan “TOBB ETÜ’de verilen ödevler konusunda sizin eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen fikrinizi yazınız.” ifadesine yazılan bir kaç yorum şöyledir:

Okutman A: “ Bilgisayar ödevlerinin çok gereksiz olduğunu düşünüyorum. Hem çok zaman alıyor hem de teknik sistemden kaynaklanan sıkıntılar nedeniyle boşa enerji harcanıyor ve ders saatinden çalınıyor.”

Öğrenci A: “ İnternet ödevleri sırf AP notunu almak için yapıldığından öğrencilere faydalı olmuyor. İnternet ödevlerinin daha çok eğlenerek öğretmek şeklinde olması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğrenci B: “ İnternet ödevleri çok gereksiz. Herkes sadece ödevleri yapmış olmak için yapıyor. Hiçbir faydası olduğunu düşünmüyorum. Ciddiye almıyorum.”

Grafik 10- Workbook ödevlerinin faydalı olduğuna ilişkin görüşler



Öğrenci ve okutmanların görüşleri bu soruda ciddi farklılık göstermektedir. Öğrencilerin % 64'ü workbook ödevlerinin yararlı olmadığını düşünürken, okutmanların % 65'inin workbook ödevlerinin yararlı olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Aradaki fark oldukça büyüktür. Çıkan sonuç açıkça öğrencilerin ve okutmanların workbook konusunda farklı algılara sahip olduklarını göstermiştir.

Workbook ödevleri konusunda öğrenci yorumlarının bazıları şöyledir.

Öğrenci C: “Workbook ödevlerini çok gereksiz buluyorum. Portfolyolar da gereksiz ve yararsız bence. AP olmasa yapılmaz.”

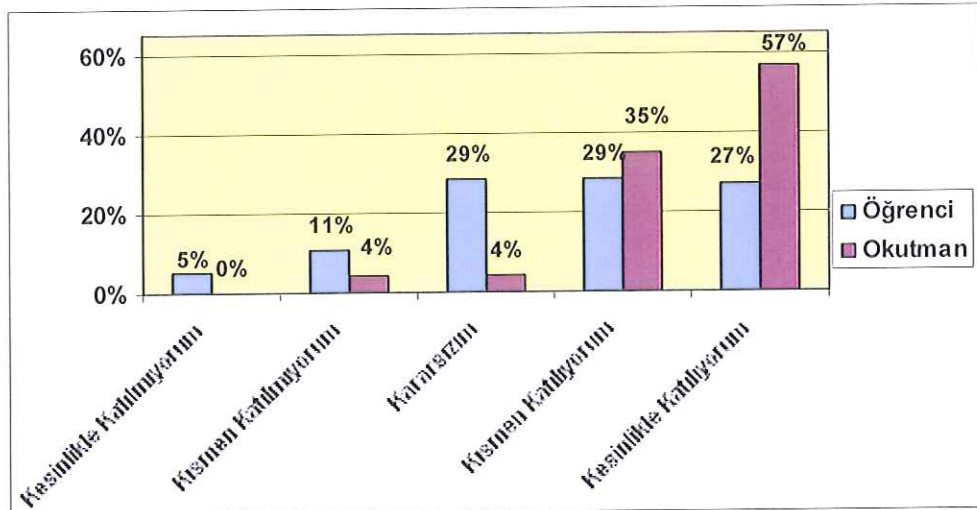
Öğrenci D: “Workbook kesinlikle zaman kaybı. Bana kesinlikle hiçbir şey katmıyor. Portfolyo ve internet ödevlerini de gereksiz buluyorum. Çok zaman alıyorlar. Bunları yapmak yerine kendi eksiklerimi kapatacak şeylere zaman ayırmak istiyorum. Sadece ortalamayı etkiliyor diye yapmak zorunda kaldığımız ödevler bunlar.”

Öğrenci E: “Workbook ödevlerini yapıyoruz ama çok sıkıcı ve hiçbir işe yaramıyor.”

4.10. Ödevlerin Doğruluğunun Kontrol Edilmesi

Bu araştırmada ulaşılmak istenen bilgilerden biri de ödevlere dönüt verilip verilmediğidir. Bu amaçla sorulan soruya öğrenci ve okutmanların verdikleri cevaplar grafik-11’de gösterilmiştir.

Grafik 11- Ödevlerin doğruluğunun kontrol edilmesine dair görüşler

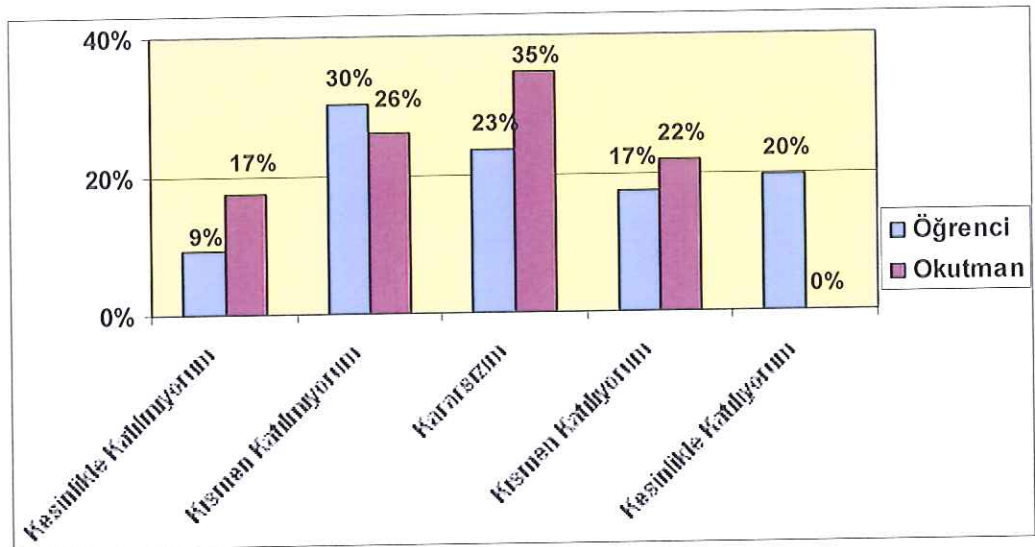


Anket sonuçlarına verilen öğrenci ve okutman cevapları tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin % 56'sı ödevlere dönüt verildiğini söylerken, okutmanların % 92'si ödevlerin doğruluğunu kontrol ettiklerini söylemişlerdir. Elde edilen sonuçlar bu araştırmadaki “ödevlerin doğruluğu iş yükü ve öğrenci sayısı nedeniyle kontrol edilemeyebilir” düşüncesini desteklememektedir. Ulaşılan verilerde ödevlerin doğruluğunun kontrol edildiği görülmüştür.

4.11. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda Verilen Ödev Miktarı

Bu araştırmada TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda fazla ödev verildiği savunulmaktadır. Bu düşüncenin doğruluğunu tespit edebilmek amacıyla öğrenci ve okutmanlara fazla ödev verilip verilmediği sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar grafik-12'de gösterilmiştir.

Grafik 12- Verilen ödev sayısına ilişkin görüşler



Bu soruya arařtırmada savunulan dūřınceyi destekler ya da urūtūr yōnde bir cevap gelmemiřtir. Ŗğrencilerin % 37'si fazla ödev verildiğini dūřınırken, % 39'u fazla ödev verilmediğini dūřınmaktadır. Bunun yanında okutmanların % 22'si fazla ödev verildiğini dūřınırken, % 43'ü tersini dūřınmaktadır. Verilen okutman cevaplarının % 35'lik kısmı karasızım seçeneğinde toplanmıřtır. Bu seeneğın bu kadar çok tercih edilmesinin anlamlı olduėu sōylenebilir; fakat buradan kesin bir hūkme varılamaz. Anlamlı bir sonuç elde edilemediėi için, TOBB ETŰ Hazırlık Okulu'nda verilen ödev miktarıyla ilgili net bir řey sōylenememektedir.

Bu konuda okutman anketinin ondokuzuncu maddesine yazılan bazı yorumlar řōyledir:

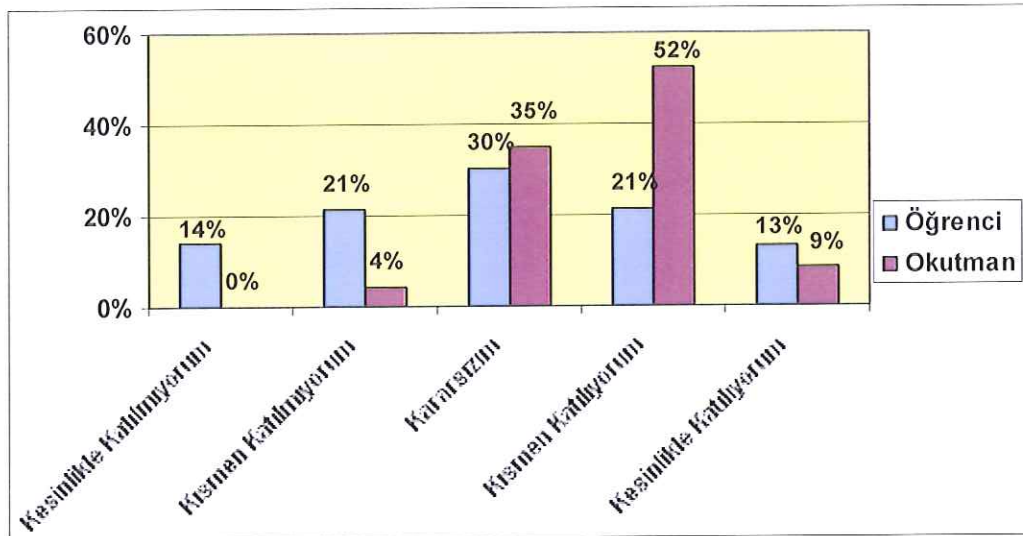
Okutman B: "Gerçekten işe yarayan ödevler seçilmeli. Ŗğrenciyi çok fazla dalda ödevle boğmak yerine, gerçekten yararlı, iyi seçilmiş ödevler verilmeli."

Okutman C: "Ŗğrencilere verilen ödevlerin miktar ve niceliğinin dūzenlenmesi gerektiğini dūřınuyorum. Ŗğrencilerin zaten çok bŰyŰk motivasyonla ödev yapmadıkları bir ortamda ařırı ödev yŰklemei daha da olumsuz etki yapıyor."

4.12. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda Verilen Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi

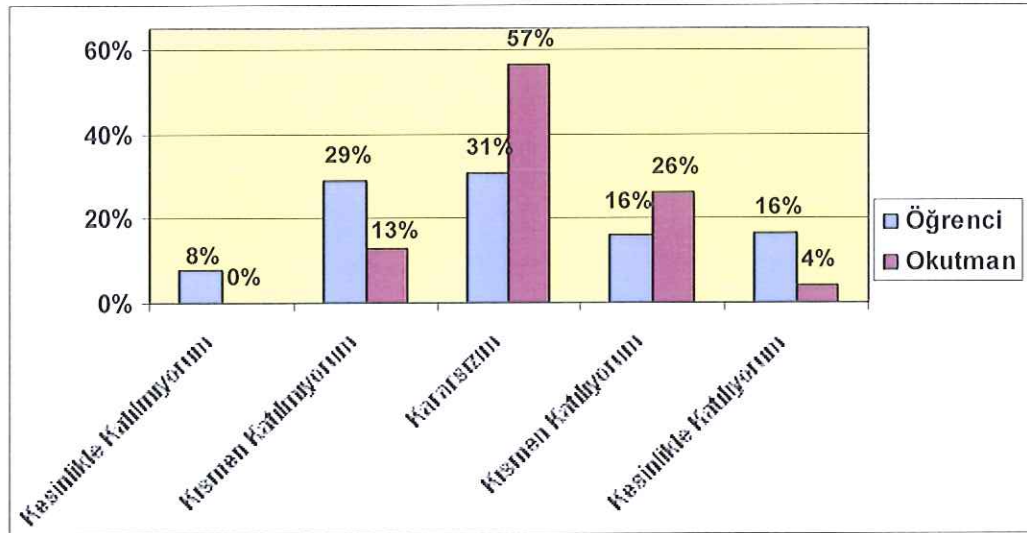
Ödevlerin öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılan araştırmalar; daha önce de söylendiği gibi, henüz kesin bir sonuç vermemiştir. Bazı bilim insanları ödevlerin öğrenci başarısına faydası olduğunu söylerken, bazıları faydası olmadığını savunmaktadır. Bu bağlamda TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda verilen ödevlerin öğrenci başarısına olumlu etki edip etmediği konusunda öğrencilerin ve okutmanların ne düşündüğü tespit edilmek istenmiştir. Bu amaçla hem öğrencilere hem de okutmanlara görüşlerini öğrenebilmek için “Ödevlerin öğrenci başarısında etkili olduğunu düşünüyorum.” ve “Ödevlerin genel olarak faydalı olduğunu ancak TOBB ETÜ’de verilen ödevlerin başarıya olumlu etkisinin olmadığını düşünüyorum.” İfadelerini değerlendirmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar grafik-13’te gösterilmiştir.

Grafik 13- Ödevlerin öğrenci sınav başarısına ilişkin görüşler



Bu maddeye verilen cevaplarda öğrenci ve okutman görüşleri farklılık göstermektedir. Öğrencilerin % 34'ü ödevlerin genel olarak başarıya etkisi olduğunu düşünürken, okutmanların % 61'i aynı görüşü desteklemiştir. Bu maddeye öğrenci cevapları yönünden bakıldığında net bir fikre ulaşılammaktadır. Ödevlerin başarıya etki ettiğini savunanların oranı % 34 iken, tersini düşünenlerin oranı % 35'tir. Fakat okutmanlar yönünden bakıldığında ödevlerin genel olarak öğrenci başarısına olumlu etkisi vardır düşüncesi % 61 iken aksi düşünce % 4'tür. Bu da okutmanların ödevlerin sınav başarısına olumlu etki ettiği görüşünü ortaya koyan oldukça net bir orandır.

Grafik 14- TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda verilen ödevlerin öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşler



Bu maddeye verilen cevaplar, bir önceki maddeyle kıyaslanarak değerlendirilebilir. Bir önceki soruda öğrencilerin % 34'ü ödevlerin öğrenci başarısına etki ettiğini

söylerken, bu madde de oran % 32'dir. Tam aksi fikri destekleyen öğrencilerin oranları bir önceki soruda % 35 iken, bu madde de % 37'dir. Dolayısıyla öğrenci gözüyle bakıldığında, genel olarak ödevlerin ve TOBB ETÜ'de verilen ödevlerin başarıya etkisi konusunda net bir şey söylemek mümkün değildir

Okutmanların bu iki madde için verdikleri cevaplar önemlidir. Genel olarak verilen ödevlerin öğrenci başarısına olumlu etkisinin olduğunu düşünenlerin oranı % 61 iken, TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda verilen ödevlerin öğrenci başarısına etkisi vardır düşüncesini destekleyen okutmanların oranı % 13'tür. Bu değer ilk soruya verilen cevabın oldukça altındadır. TOBB ETÜ'de verilen ödevlerin öğrenci başarısına etki etmediğini düşünenlerin oranı % 30'dur. Bu madde de okutman cevapları % 57 ile kararsızım seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

Bu konuda anketlere yazılan bazı okutman ve öğrenci yorumları şöyledir:

Okutman D: "Program çerçevesinde verilen ödevler uzun ve hedefe yönelik olmayabiliyor."

Okutman E: " Portfolyo ödevlerinin genel olarak çok yararlı olduğunu düşünüyorum; ancak TOBB ETÜ'de verilenler faydalı olmuyor."

Öğrenci F: "Ödevlerin TOEFL'a yönelik olursa iyi olacağını düşünüyorum. İsteyerek yaparız, birbirimizden geçirmek yerine."

Öğrenci G: “Eksik olduğum konuyu çalışma düşüncesi masaya oturmak için beni teşvik ediyor. Bildiğim konularda verilen ödevleri yapmak çok sıkıcı geliyor ama yapmayınca da notumuz düşüyor.”

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yürütölen bu çalışmada TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin ödevlere yönelik olumlu tutumlara sahip olmadıkları ve öğrencilere verilen ödevlerin öğrencilerin sınav başarısına fark ettirici olumlu bir etkisinin olmadığı hipotezleri savunulmaktadır. Bu bağlamda bu bölümde, aşağıdaki sorulara bulunan cevaplar ve elde edilen bu cevaplar doğrultusunda verilebilecek öneriler sunulacaktır.

1. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin ödev yapma puanlarının ve ödevlere yönelik tutumlarının akademik başarı üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerin ödev yapma puanları ve ödevlere yönelik tutumlarının TOEFL ITP puanları üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin ödevlere yönelik tutumları ve ödev puanları arasında bir ilişki var mıdır?
4. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin ve okutmanlarının ödevlere yönelik görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu görüşler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

5.1. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Ödev Yapma Puanlarının ve Ödevlere Yönelik Tutumlarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi

Öğrencilerin AP puanlarının akademik başarıları üzerine etkisi incelendiğinde, ödev puanlarının yükselmesiyle akademik başarı puanlarının % 40 oranında arttığı görülmüştür. Bu sonuç iki şekilde yorumlanabilir. Birincisi, akademik puanlarını yüksek tutmayı hedefleyen öğrencilerin, bu öğrencilerin biliş seviyelerinin de yüksek olduğu kabul edilirse, ortalamalarını arttırmak için ödevlerini tamamlamaları olabilir. Bu durum Trautwein ve Köller'in (2003) "görev değeri" kavramıyla açıklanabilir. AP puanları, ödevlerin doğru yapıp yapılmamasına bakılmaksızın, öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına % 10 oranında etki edeceği için, verilen tüm ödevleri yapan öğrencilerin AP notu 10 olacaktır; dolayısıyla, bu öğrencilerin akademik başarı puanı 10 puan artacaktır. İkinci neden, ölçme değerlendirme biriminin hazırladığı sınavların, program geliştirme biriminin verdiği ödevler ve kullanılan kitaplar paralelinde hazırlanması olabilir. Yapılan ödevler ders kitaplarında çalışılan konuları pekiştirmeye yarayacağı için öğrencilerin öğrenmeleri artacaktır. Bu nedenle, öğrencilerin pekiştirilmiş bilgilerinin, dönem içinde yapılan sınavlarda daha başarılı olmalarını sağladığı düşünülebilir. Her iki durumda da öğrencilerin ödev yapma oranlarının arttırılmasının önemli olduğu söylenebilir; çünkü tamamlanan ödevler akademik başarıyı beraberinde getirmektedir. Elde edilen bu sonuç, Goldstein (1960), Austin (1979), Pascal, Weinstein ve Walberg (1984), Foyle (1984), Pendergrass (1985), Keith ve Cool (1992), Keith ve arkadaşları (1993) gibi araştırmacıların ulaştığı ödevlerin öğrenci başarısına olumlu etki ettiği sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç, araştırmanın hipotezi

olan “TOBB ETÜ Hazırlık Okulu’nda verilen ödevlerin öğrencilerin başarısına kayda değer bir etki etmediği” düşüncesini çürütmektedir.

Öğrencilerin ödevle yönelik tutumlarının, akademik başarılarıyla olan ilişkisi incelendiğinde; aralarında çok güçlü bir ilişki bulunmamakla birlikte, öğrencilerin akademik başarıları arttıkça ödevle yönelik tutumlarının düştüğü ve akademik başarıları düştükçe ödevle yönelik tutumlarının arttığı gözlenmiştir. Bu durum, başarılı öğrencilerin ödev yapmaya yönelik tutumlarının düşük olduğu ve daha az başarılı öğrencilerin ödev yapmaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Elde edilen bu sonuç, bu çalışmada savunulan hipotezi, yani “Öğrencilerin ödevlere karşı olumlu tutuma sahip olmadıkları” düşüncesini kısmen desteklemektedir.

TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin ödevlere karşı neden olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve bu düşünceleri değiştirebilmek için neler yapılabileceği konusunda başka araştırmaların yürütülmesi faydalı olacaktır. Bunun yanında, ödevlendirme sisteminde yapılacak değişikliklerle öğrencilerin görüş ve tutumları olumluya döndürülebilir. Bunun için öncelikle öğrenci ilgilerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrencilerin gerçekten gereksinim duydukları ve faydasına inandıkları, kaliteli ödevlerin hazırlanması önerilebilir.

Ayrıca, istatistiksel analiz sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin ödevle yönelik tutumlarının düşmesiyle akademik başarılarının yükselmesi veya tam tersi olarak öğrencilerin ödevle yönelik tutumlarının yükselmesiyle akademik başarılarının

düşmesi sonucuna ulaşılması oldukça ilginçtir. Olumlu tutum sergileyen öğrencilerin ödevlerini yaptıkları için yüksek not, olumsuz tutum gösteren öğrencilerin ödevlerini daha az yaptıkları için düşük not almaları beklenirken sonuç tam aksi yönde olmuştur. Bu durumun biliş kavramıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Trautwein ve Köller (2003) ödev yapma durumuna etki eden faktörlerden bir tanesini “biliş düzeyi” olarak açıklamaktadırlar. Bu durumun TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin olumsuz tutumlarına, ödevlerin kendileri için değerli olmadığını düşünmelerine rağmen ödevlerini yapma nedenlerini açıklayabileceği düşünülmektedir. Biliş seviyesi yüksek olan öğrenciler ödevlere karşı olumsuz tutum göstermelerine rağmen yaptıkları ödevler başarı puanlarını etkilediği için ödevlerini tamamlıyor olabilirler. Bunun tam aksine, düşük biliş seviyelerine sahip öğrencilerin ödevlere karşı olumlu tutum göstermelerine, ödevlerin öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmelerine rağmen ödevlerini yapmadıkları söylenebilir. Fakat bunlar bir varsayımdır. Öğrencilerin akademik başarılarının ödevlere karşı olumsuz tutumlarına rağmen artmasının veya olumlu tutumlarına rağmen düşmesinin nedeninin başka çalışmalarda daha detaylı araştırılabileceği düşünülmektedir.

5.2. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Ödev Yapma Puanları ve Ödevlere Yönelik Tutumlarının TOEFL ITP Puanları Üzerine Etkisi

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, ödevlerin yapılma durumu TOEFL ITP sınavına % 3,4 etki etmektedir ve bu kayda değer bir etki değildir. Elde edilen bu sonuç Otto (1950), Coulter (1979), Friesen (1979), Harding (1979), Knorr (1981),

Marshall (1983), Epstein (1983), Bents-Hill ve arkadaşları (1988) gibi araştırmacıların elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç araştırmanın hipotezi olan “TOBB ETÜ Hazırlık Okulu’nda verilen ödevlerin öğrencilerin başarısına kayda değer bir etki etmediği” düşüncesini desteklemektedir.

Yıl içinde (quiz ve mid-term) ve dönem sonunda (TOEFL ITP) yapılan sınavların hepsi İngilizce dil hakimiyetini ölçmeyi hedeflemektedir. Ödevlerin, dil becerisini test eden bu sınavlardan quiz ve mid-termlere % 40 etki ettiği görülürken, TOEFL ITP sınavına yalnızca % 3,4 etki etmesi oldukça önemlidir. Etki oranlarının bu kadar farklı çıkmasının iki nedeninin olabileceği düşünülmektedir. Birinci neden, dönem içinde yapılan quiz ve mid-term sınavlarının TOBB ETÜ Ölçme-Değerlendirme Birimi tarafından hazırlanması olabilir. Birim çalışanlarının sınav sorularını kullanılan kitaplar ve program geliştirme biriminin öğrencilere dağıttığı ödevler paralelinde hazırlamaları, öğrencilerin bu sınavlardan yüksek not almalarının nedeni olabilir. Bu nedenle, AP notu yüksek olan öğrencilerin üniversitenin kendi ölçme - değerlendirme birimi tarafından hazırlanan sınavlardan yüksek not almalarının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. TOEFL ITP sınavı ise Educational Testing Service (ETS)’in tecrübeli ölçme-değerlendirme uzmanları tarafından oluşturulmaktadır. Bu sınav genel dil becerisini ölçmek amacıyla, belirlenmiş hedefler doğrultusunda oldukça kapsamlı olarak hazırlanmaktadır. Tüm bu özelliklerinden dolayı, ETS’nin yaptığı TOEFL ITP sınavları, dil uzmanları tarafından dil becerisini doğru ölçen, güçlü ve kapsamlı araçlar olarak görülmektedir (www.ets.org). Bu nedenlerle, AP notu yüksek olan öğrencilerin TOEFL ITP sınavından quiz ve mid-termlere oranla daha az başarılı oldukları düşünülmektedir.

Elde edilen bu sonuçlar TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda kullanılan ders kitaplarının ve bu kitaplar paralelinde program geliştirme birimi tarafından hazırlanan ödevlerin, TOEFL ITP sınavına yönelik olmadığını gösteriyor olabilir. Bu sebeple kullanılan ders kitaplarının ve dağıtılan ödevlerin, TOEFL ITP'ye yönelik hale getirilmesi için, TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Program Geliştirme Birimi çalışanları tarafından ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiğine inanılmaktadır.

İkinci neden, ölçme-değerlendirme biriminin hazırladığı sınavlar dinleme, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra kelime ve dilbilgisinin test edildiği toplamda beş bölümden oluşurken, TOEFL ITP sınavının yalnızca dinleme ve okuma becerileri ile dilbilgisinin test edildiği toplamda üç bölümden oluşması olabilir. Yani, dönem boyunca yapılan sınavların kompozisyonunun TOEFL ITP sınavından farklı olması öğrencilerin quiz ve mid-termlerden elde ettikleri başarıyı TOEFL ITP'de aynı oranda elde edememelerinin sebebi olabilir. Bu nedenle Ölçme-Değerlendirme Birimi'nin yıl içerisinde hazırladığı sınavların formatlarının değiştirilerek, TOEFL ITP paralelinde oluşturulmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Tüm bunların sonucunda, dil becerisini daha etkili ölçtüğü kabul edilen TOEFL ITP'ye TOBB ETÜ öğrencilerinin yaptıkları ödevlerin oldukça az etki etmesinin nedeni, verilen ödevlerin genel İngilizce beceresini geliştirmek için yeteri kadar etkili olmaması ve yıl içinde yapılan sınavlar ve TOEFL ITP sınavı içeriklerinin farklı olması olduğu söylenebilir. Elde edilen verilere bakarak, bu araştırmanın hipotezi olan “ödevlerin öğrenci sınav başarısına kayda değer bir etki ettiği düşünülmemektedir” savı TOEFL

ITP sınavıyla desteklenirken, yıl içerisinde yapılan sınav sonuçlarıyla desteklenmemektedir. Bu konuda daha ayrıntılı bir çalışma yapılması gerektiğine inanılmaktadır. Ödevlerin sınav başarısına etkisinde bu kadar çok farkın nereden kaynaklandığının kesinlikle tespit edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

5.3. TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Ödevlere Yönelik Tutumları ve Ödev Puanları Arasındaki İlişki

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin ödevlere yönelik tutumları ile AP puanları arasında olumlu ancak düşük düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Bunun anlamı, öğrencilerin ödevlere yönelik tutumlarının yükselmesiyle AP puanlarında belirgin bir artış görülmediğidir. Elde edilen sonucun istatistiksel olarak düşük bir ilişkiyi göstermesi, bulgunun anlamlı olarak yorumlanmasını güçleştirmektedir. Öğrencilerin ödevlere karşı olumlu tutuma sahip olmaları AP puanlarının yüksek olmasını, ödevlere karşı olumsuz tutuma sahip olunması da AP puanlarının düşük olmasını oldukça az etkilemektedir. Dolayısıyla ödevlere karşı tutum ve AP puanı arasında kayda değer anlamlı bir ilişki yoktur denebilir. Elde edilen bu sonuç “öğrencilerin ödevlere karşı olumsuz tutuma sahip oldukları” savını destekler ya da çürütür bir değer göstermemektedir.

5.4. Öğrencilerin ve Okutmanların Ödevlere Yönelik Görüşleri

Öğrenci ve okutmanlara uygulanan paralel anketlerle, öğrenci ve okutman görüşlerinin benzerlik ve farklılık gösterdiği noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Kıyaslanan noktalar aşağıda sunulmuştur.

5.4.1. Ödev Yapımına Ayrılan Süre

Öğrenci ve okutmanlar ödev yapmaya ayrılan sürelerde birbirlerine paralel cevaplar vermişlerdir. Yani ödev yapımına ayrılan günlük ve haftalık süre konusunda öğrenci ve okutmanlar hemfikirdiler.

Günlük bazda ödev ayrılan süre Cooper, Robinson, and Patall'ın (2006) ödev yapımına ayrılması için önerdikleri bir saatlik süreyle tutarlılık göstermektedir. Fakat böyle bakıldığında ödev yapımına ayrılan haftalık sürenin 4-6 veya 6-8 saat arasında olması beklenirken anket verilerine göre ayrılan süre 0-3 saat arasında çıkmıştır. Bu iki anlama gelebilir. Birincisi, ilk soruya 0-1 saat arası cevabını veren öğrenciler, yarım saati de ders çalışma süresi olarak ifade etmek istemiş olabilirler. Böyle bakıldığında cevaplar tutarlılık göstermektedir. Ancak bu kez de ödev yapımına ayrılan süre eğer yarım saat ise, Cooper ve arkadaşlarının, ödevlerin başarıya etki edebilmesi için önerdiği bir saatlik süreden daha azdır. Fakat diğer yandan Good ve Grouws'un (1977, 1979) günlük onbeş dakikalık ödevler yeterlidir ve Trautwein ve Köller'in (2003) ödev

ayrılan süre ve başarı arasında ilişki yoktur görüşleri temel alınır, sorun edilecek bir durum olmadığı söylenebilir.

Dil öğrenmenin kısa sürede ve bir anda gerçekleşmesinin imkansız olması ve TOBB ETÜ’de verilen ödev sayısının az olmaması nedeniyle ödev yapımına ayrılan sürenin günlük 0-1 saat arasında, haftalıkta ise 4-6 saat arasında olmasının faydalı olacağı söylenebilir. Fakat burada önemli olan verilen ödevlerin kaliteli ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabiliyor olmasıdır. TOBB ETÜ öğrencileri ödevleri değerli bulmadıkları ya da kişisel ihtiyaçlarına cevap vermediklerini düşündükleri için ödev yapımına az zaman ayırıyor olabilirler. Bunların yanında dil gelişimlerini sağlamak için ders dışı zamanlarda daha farklı aktiviteler yapıyor da olabilirler. Fakat bu düşüncelerin hepsi birer varsayımdır. Bu nedenle öğrencilerin ödev yapımına neden az zaman ayırdıklarının öğrenilebilmesi amacıyla öğrencilerle bire bir görüşmeler yapılmasının anlamlı olacağı düşünülmektedir.

5.4.2. Yararlı Olduğu Düşünülen Ödev Türü

Yararlı olduğu düşünülen ödev türü konusunda öğrenci ve okutmanlar aynı görüşe sahiptirler. Hem öğrenciler hem de okutmanlar kelime ,dilbilgisi ve okuma ödevlerinin en faydalı ödev türleri olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca yine her iki grup da en az yararlı ödev türünde çok net yüzdelerle bilgisayar ve diagnostic ödevlerini seçmişlerdir. Ankete katılan 286 kişinin bu ödev türleri konusunda ortak görüş bildirmelerinin oldukça anlamlı olduğu düşünülmektedir. Her iki grup da bu ödev türlerini az faydalı buluyorsa,

bu kapsamda verilen ödevlerin tekrar gözden geçirilmesinin ve incelenmesinin faydalı olacağına inanılmaktadır.

5.4.3. Ödevlerde Kullanılan ve Yararlı Olduğu Düşünülen Soru Türü

Öğrenciler ödevlerde kullanılan ve yararlı olduklarını düşündükleri soru türü olarak, çoktan seçmeli ve hata bulma sorularını seçmişlerdir. TOEFL ITP sınavında bu soru türlerinin kullanılıyor olmasının öğrenci seçimlerini etkilediği düşünülmektedir. Okutmanlar bu maddede hata bulma ve tekrar yazma (re-write) türlerini seçmişlerdir. Bu soru tipleri de öğrencilerin girdikleri sınavlarda cevaplanması gereken soru türleri arasındadır. Program Geliştirme Birimi'nin tercih edilen soru türleri hakkında bilgilendirilmesiyle çoktan seçmeli, hata bulma ve tekrar yazma sorularının daha çok kullanılacağı ödevlerin hazırlanması sağlanabilir. Bu düzenlemenin, öğrencilerin ödev yapma isteğini ve ödevlere olan ilgisini arttıracığına inanılmaktadır.

5.4.4. Çok Ödev Alınan Ders ve Daha Çok Ödev Almak İstenen Beceri Türü

Öğrenciler en çok ödev aldıkları dersin main course dersi olduğunu, dolayısıyla en çok dilbilgisi ödevleri aldıklarını söylemişlerdir. Gelişmesi için daha çok ödev verilmesi gerektiğini düşündükleri beceri olarak da yine dilbilgisini seçmişlerdir. Öğrencilerin en çok dilbilgisiden ödev almalarına rağmen hala bu alanda daha çok ödev almayı tercih etmeleri oldukça gariptir. Bunun nedeninin, MEB'de İngilizce öğretmeni olarak sekiz yıl çalışmış bir İngilizce öğretmeni olarak, Türk öğrencilerin dahil oldukları

eğitim sistemi olabileceği düşünülmektedir; çünkü Türkiye’de öğrenciler, dil bilmenin o dilin dilbilgisine hakim olmak inancı ile yetiştirilmektedirler. Bu inancı değiştirmek gerekmektedir. Dile hakim olabilmenin o dili aktif kullanmakla mümkün olabileceği öğrencilere aşılmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için de bol bol dinleme, konuşma, okuma ve yazma pratiği yapılması gerektiği öğrencilere anlatılmalıdır. Bu becerileri kazandırabilmek için hazırlanacak ders ve ödevler öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak, ilgi ve isteklerine cevap verebilecek, birbirini tekrar etmeyen aktivite ve çalışmalarla desteklenmelidir. Ayrıca sınavlarda dilbilgisi bölümlerinin kullanılmamasının, bunun yerine öğrencilerin üretim yapabilecekleri okuma, yazma bölümlerinin kullanılmasının öğrencilerin dikkatini dilbilgisinden, okuma ve yazma becerilerine kaydırmakta faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Daha çok ödev verilmesi gereken alan sorusunda okutmanlar okuma becerisini seçmişlerdir. Bu becerinin daha çok geliştirilmesi gerektiği inancının okutmanlar arasında güçlü olması nedeniyle TOBB ETÜ Program Geliştirme Birimi’yle görüşülerek bu beceriyi geliştirmek için daha çok çalışma yapılması sağlanabilir.

5.4.5. Ödevin Çağrıştırdığı Sıfatlar

Öğrencilerin büyük bölümü ödevlerin kendilerine olumsuz sıfatları çağrıştırdığını söylemişlerdir. Okutmanlar da bu konuda öğrencilerin olumsuz sıfatları tercih edeceklerini ifade etmişlerdir; ancak, öğrencilerin olumsuz düşünceye sahip olma durumları okutmanların tahminleri kadar yüksek değildir.

Öğrencilerin neden olumsuz sıfatları daha çok seçtiklerinin araştırılması yararlı olacaktır. Bunun yanında okutmanların neden olumsuz sıfatların daha çok seçileceğini söylediklerinin de araştırılması gerekmektedir. Olumsuz sıfatların yüksek oranda tercih edileceğinin tahmin edilmesi ödevlerden kaynaklanan bir sıkıntı olduğunu gösteriyor olabilir. Bu konuda yapılacak bir araştırma TOBB ETÜ ödevlendirme sisteminde bir yeniliğe gidilmesi gerekip gerekmediğini göstermekte faydalı olabilir.

5.4.6. Ödev Almak için Tercih Edilmeyen Hafta

Bu soruda öğrenciler ve okutmanlar arasında çok ciddi görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bölümü mid-term haftasında ödev almak istemezken, okutmanların yarısından fazlası sınav haftalarında ödev verilmesinde bir sakınca görmemiştir. Öğrencilere mid-term haftalarında ödev verilmemesinin öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ödevlendirme sisteminde yapılacak bir araştırma, tercih edilen zamanlarda alınan ödevlerin öğrenci motivasyonuna etkisini, dolayısıyla başarıya daha olumlu etki edip etmediğini ortaya çıkarabilir. Böylelikle ödevlere öğrenci beklentilerine cevap verebilecek şekilde zamanlama yapılabilir.

5.4.7. Bilgisayar ve Workbook Ödevleri Hakkında Görüşler

Öğrenci ve okutmanların bilgisayar ödevlerine ait görüşleri paraleldir. Her iki grup da bilgisayar ödevlerinin faydalı olmadığını düşünmektedirler. Bu sonuçlara bakarak bilgisayar ödevlerinin kesinlikle yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Bilgisayar ödevlerinin öğrenci beklentilerini cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.

Workbook ödevlerinin başarıya etkisi konusunda öğrenci ve okutman görüşleri oldukça farklı çıkmıştır. Öğrenciler bu ödevlerin faydalı olmadığını düşünürken, okutmanlar faydalı olduğuna inanmaktadırlar. Sonucun bu kadar farklı çıkması workbook ödevlendirme sisteminin gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bir ünitenin tamamının workbook ödevi olarak verilmesi yerine, öğrenci ihtiyaçlarına göre, bazı bölümlerinin seçilip sadece o bölümlerin ödev olarak verilmesinin faydalı olacağına inanılmaktadır. Ayrıca, workbook ödevleri konusunda oldukça farklı görüşler elde edilme nedeninin araştırılmasının da faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.4.8. Ödevlerin Doğruluğunun Kontrol Edilmesi

Bu konuda öğrenci ve okutman görüşleri paraleldir. Her iki grup da ödevlerin doğruluğunun kontrol edildiğini söylemiştir. Elde edilen veriler bu çalışmada savunulan “Ödevlerin doğruluğu iş yükü nedeniyle kontrol edilemiyor olabilir.” düşüncesini çürütmektedir. Ödevlere öğretmen yorumu ve dönütü katılması, Brophy,

Walberg ve Wallinger gibi bilim adamlarının savunduğu gibi, öğrenci başarısını daha olumlu etkilemektedir. Bu durumun TOBB ETÜ öğrencilerinin başarılarını artırıcı bir özellik olduğu söylenebilir.

5.4.9. Verilen Ödev Miktarı

Bu çalışmada TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda çok ödev verildiği düşüncesi savunulmaktadır; fakat elde edilen verilerde bu fikri destekler ya da çürütür, tatmin edici bir sonuç elde edilememiştir. Fazla ödev verilip verilmediği konusunda net bilgilere ulaşabilmek için araştırma yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Paschal, Weinstein, Walberg, Keith, Cooper, Lindsay, Köller, Trautwein ve Nye gibi araştırmacılar verilen fazla ödevlerin değil, düzenli ve iyi planlanmış ödevlerin öğrenci başarısına katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalar sonunda uzun ödevlerin öğrenci başarısını getirmediği ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Program Geliştirme Birimi'nin uzun olmayan, sık verilen ödevleri tercih etmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

5.4.10. Genel Olarak Ödevlerin ve TOBB ETÜ'de Verilen Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi

Bu soruda öğrenciler verdikleri cevaplarla genel olarak ödevlerin ve özel olarak kendilerine verilen ödevlerin başarılarına olumlu katkısı konusunda tutarlı değerler ortaya koymuşlardır. Verdikleri değerler ödevlerin öğrenci başarısına etkisi konusunda

düşük düzeyde; ancak tutarlı bir inancı göstermektedir. Bu değerlerin neden düşük çıktığı, neden ödevlerin öğrenci başarısına etki etmediğinin düşünüldüğü başka bir araştırma konusu olabilir.

Bu soruya okutmanların verdiği cevaplar oldukça değerlidir. Okutmanların büyük bölümü, genel olarak ödevlerin öğrenci başarısına etkisine inanırken, TOBB ETÜ’de verilen ödevlerin öğrencilerin başarısına olan etkisine inançları bu kadar yüksek değildir. Hatta, okutmanların büyük bölümü “Ödevlerin genel olarak faydalı olduğunu; ancak TOBB ETÜ’de verilen ödevlerin başarıya olumlu etkisinin olmadığını düşünüyorum.” maddesine kararsızım cevabını vermişlerdir. Okutmanlardan elde edilen bu sonuçların, TOBB ETÜ ödevlendirme sisteminde sıkıntı olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Okutmanlarla yapılacak görüşmelerle bu şekilde düşünmelerinin nedenleri öğrenilebilir. Yapılacak araştırmalar neticesine ulaşılacak sonuçlara göre ödevlendirme sisteminde yenilikler yapılmasının TOBB ETÜ Hazırlık Okulu’na faydalı olacağına inanılmaktadır.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin ödevlere karşı tutumlarının ne yönde olduğunu ve ödevlerin öğrencilerin sınav başarılarına kayda değer bir etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Bu bağlamda, 2011-2012 öğretim yılında TOBB ETÜ Hazırlık Okulu'nda eğitim alan 286 öğrenciye ve eğitim veren 23 okutmana anket uygulaması yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin AP puanları ile akademik başarı notları ve TOEFL ITP sınavı notları arasındaki ilişki hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ödevlere yönelik tutumları incelendiğinde anlamlı verilere ulaşılamamıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin ödevlere karşı olumlu veya olumsuz tutumu vardır, demek için oldukça düşüktür. Bunun yanında, ulaşılan sonuçlarda, oranı az olmakla birlikte, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ödevlere karşı olumsuz, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ödevlere karşı olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. İkinci olarak, yapılan ödevlerin TOBB ETÜ Hazırlık Okulu Ölçme Değerlendirme Birimi tarafından hazırlanan sınav başarısına olumlu etkisi olurken, TOEFL ITP sınavına kayda değer bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Son olarak, öğrenci ve okutman görüşlerinin karşılaştırıldığı konularda küçük farklılıklar olsa da genel olarak düşüncelerin birbirlerine paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to investigate TOBB ETU Preparatory School students' attitudes to homework and find if there is a significant relation between homework completion and exam success. To this end, two questionnaires were conducted. One of them was for the students at TOBB ETU in the academic year of 2011-2012 and the other one was for the instructors working for TOBB ETU. 286 students and 23 instructors participated in the questionnaires. Additionally, the affect of students' AP grades on exam grades and TOEFL ITP grades were calculated.

The results failed to show a meaningful data about the students' attitudes towards homework. Moreover; although the percentage was very low, academically successful students had a poor attitude towards homework, but students having low academic success had a better attitude. Furthermore, while the homework had a positive effect on the exam grades prepared by TOBB ETU Testing & Evaluation Office, it did not have a significant effect on TOEFL ITP exams. Lastly, the results of the questionnaires showed that; despite showing some incidental differences, students' and instructors' thoughts about homework were found to be parallel.

Kaynakça:

- Akın, Z (1998) “**Ödevin Öğrenci Başarısına Etkisi**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Bailey, D. Phillip; Onwuegbuzie, J. Anthony (2002) “**The Role of Study Habits in Foreign Language Courses**” Assesment and Evaluation in Higher Education, Vol. 27, No. 5, s. 465-473.
- Bempechat, Janine; “**The motivational Benefit of Homework: A Social- Cognitive Perspective**”, Theory Into Practice, Volume 43, Number 3, Summer 2004, s. 189-196.
- Brophy, Jere (Oct 1986) “**Teacher influences on student achievement**” American Psychologist, Vol: 41(10), s.1069-1077.
- Brown, H. Douglas (2001) “**Teaching by Principles An nteractive Approach to Language Pedagogy**” Second Edition. NY: Pearson Education Company.
- Brown, H. Douglas (2000) “**Principles of Language Learning and Teaching**” Fourth Edition. NY: Pearson Education Company.
- Brown, H. Douglas (1994) “**Principles of Langage Learning and Teaching**” Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. Douglas (1972) “**Cognitive Pruning and Second Language Acquisition**” Modern Language Journal 56:218-22.
- Celce-Murcia, Mrianne (2001) “**Teaching English as a Second or Foreign Language**” Third Edition.USA: Heinle&Heinle.

- Celce-Murcia, Mrianne (1991) **"Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching"** TESOL Quarterly 25: 459-80
- Cooper, Harris; Robinson, J. Civey; Patall, A. Erika (2006) **"Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003"** Review of Educational Research, Vol. 76, No. 1, s. 1-62.
- Cooper, Harris; Valentine, C. Jeffrey (2001) **"Using Research to Answer Practical Questions About Homework"** , Educational Psychology, 36(3), s. 143-153.
- Cooper, Harris; Lindsay, J. James; Nye, Barbara (2000) **"Homework in the Home: How Student, Family and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process"** Contemporary Educational Psychology 25, s. 464-487.
- Corno, Lyn; Xu, Jianzhong; 2004 **"Homework as the job of Childhood"** Theory Into Practice, Vol: 43, Number: 3, s. 227-233.
- Cosden, Merith; Morrison, Gale; Gutierrez, Lisa; Brown, Megan **"The Effects of School Programs and After- School Activities on School Success"** Theory Into Practice, Vol: 43, Number: 3, s. 220-225.
- Couts, M. Pamela (2004) **"Meaning of Homework and Implications for Practice"** Theory Into Practice, Vol: 43, Number: 3, s.182-188.
- Çelebi, D. Mustafa (2006) **"Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi"** Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 21, Yıl: 2006/2, s. 285-307.
- Doorn, David; Janssen, Susan; O’Brien, Maureen (2010) **"Students’attitude’s and Approaches to Online Homework"** International Journal for The Scholarsip of Teaching and Learning Vol. 4, No. 1, s.1-20.

Demirel, Melek (1989) **“İlkokul Beşinci Sınıf Yabancı Dil Öğretiminde Ev Ödevi Olarak Verilen Araştırmaların Öğrenci Erişisine Etkisi”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

Epstein, L. Joyce; Van Voorhis, L. Frances (2001) **“More Than Minutes: Teachers’ Role in Designing Homework”**, Educational Psychology , 36 (3), s. 181-193.

Gatenby, E. V.; **“Reasons for Failure to Learn a Foreign Language/ Lecture delivered to Turkish Teachers of English in İstanbul”**
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/11/4/102.extract>, görüntülenme tarihi: 10.05.2012.

Gömleksiz, M. Nuri (2002): **“Üniversitelerde Yürütlen Yabancı Dil Derslerine ilişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)”**
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 12, Sayı 1, s. 143-158.

Harmer, Jeremy (2001) **“The Practice of English Language Teaching”** Third Edition. China: Pearson Education.

Harmer, Jeremy (1991) **“The Practice of English Language Teaching”** Harlow, UK: Longman

Heaton, J. Brian (1990) **“Writing English Language Tests”** New Edition. NY: Longman Inc.

Heaton, J. Brian (1982) **“Language Testing”** Modern English Publications.

- Hizmetçi, Serpil (2007) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İşeri, Kamil (2006) “Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi” Çukurova Üniversitesi, Türkoloji Araştırmaları Makale Bilgi Sistemi.
- Kahle, L. Alice; Kelley, Lou Marry (1994) “Children’s Homework Problems: A comparison of Goal Setting and Parent Training” Behavior Therapy 25, s. 275-290.
- Kapıkıran, Şahin; Kıran, Hüseyin (1999): “Ev ödevinin öğrenci Başarısına Etkisi” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 5, s. 54-60.
- Karasar, Niyazi (2012) “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” 23. Baskı. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavaliauskiene, Galina “Homework in English for Specific Purposes: Is it Effective?” Law University of Lithuania, s. 23-35
www.espworld.info/Articles_8/HOMEWORK.htm görüntüleme tarihi: 20.03.2012
- Keith, Z. Timothy (1982) “Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis.” Journal of Educational Psychology, Vol: 74 (2), s. 248-253.
- Kohn, Alfie (2006) “Does Homework Improve Learning?” The Homework Myth Chapter 2, s. 36-48.

- Küçük, Tuğba (2009) **“University Preparatory School Students’and Teachers’ Perceptions of Computer-Assisted Langugae Learning Environment”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Muhlenbruck, Laura; Cooper; Harris; Nye, Barabara; Lindsay J.James (2000): **“Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school level”** Social Psychology of Education 3, s. 295-317.
- Nagata, Norika (1996) **“Computer versus Workbook Instrcution in Second Language Acquisistion”** Calico Journal, 14 (1), s. 53-75.
- Nunan, David (2001) **“Second Language Teaching&Learning”** Boston: Heinle&Heinle.
- Nuan, David (1988) **“The Learner Centered Cirriculum”** Cambridge: Cambridge University Press
- Özmen, Y. Gökben (2002) **“İngilizce yabancı dil öğretim sınıflarında ödev sistemi üzerine bir araştırma”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Paschal, A. Rosanne; Wenstein, Thomas; Walberg, J. Herbert (1984), **“The Effects of Homework on Learning: A quantitative Synthesis”** The Journal of Educational Research Vol. 78, No. 2, s. 97-104.
- Ronning, Marte, (2011) **“Who benefits from the assignments?”** Economics of Education Review, 30, s. 55-64.
- Sharma, S. (1996) **Applied Multivariate Techniques**, Jhonn Wiley & Sons Inc.;

116, New York (Lewis-Beck vd. 1994, s.112-113).

Stepp-Greany, Jonita (2002) **“Student Perceptions on Language Learning in a Technology Environment: Implications For the New Millenium”** Language Learning and Technology , Vol. 6, No. 1, s. 165-180.

Stirling, Johanna (2000) **“How can we make homework an effective tool for language learning?”** English Language Garden
http://www.elgweb.net/hwk_article.html, görüntülenme tarihi: 03.03.2012.

Tigel, Hakan (2010) **“Üniversite İngilizce Hazırlık Okullarındaki Öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojisi Destekli Ev Ödevlerine Karşı Tutumları”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver (2009): **“ Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of the person and family characteristics, classroom factors, and school track”** Learning and Instruction 19: s. 243-258.

Trautwein, Ulrich (2007) **“The Homework – Achievement Relation Reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort”** Learning and Instruction, Vol: 17, s. 372-388.

Trautwein , Ulrich; Köller, Olaf (2003): **“ The relationship Between Homework and Achievement – Still Much of a Mystery”** Educational Psychology Review, Vol. 15, No. 2 , s. 115-144.

Villas-Boas, Adelina, (1998) **“Homework, Academic Achievement, Education, Parent and Child”** Assosiation for Childhood Education International,

Volume: 74, No.6, <http://www.freepatentsonline.com/article/Childhood-Education/21078548.html>, görüntüleme tarihi: 10.05.2012.

Walberg, J. Herbert; Paschal, A. Rosanne; Weinstein, Thomas (1985) **“Homework’s Powerful Effects on Learning”** Educational Leadership, April 1985, s. 76-79.

Wallinger, M. Linda (October 2000): **“The Role of Homework in Foreign Language Learning”** Foreign Language Annals, Vol. 33, No.5, s. 483-496.

Warton, M. Pamela (2001) **“The forgotten Voice in Homework:Views of Students”** Educational Psychologist 36(3), s.155-165.

Xu, Jianzhong (2005), **“Purposes for Doing Homework Reported by Middle and High School Students”** The Journal of Educational Research, Vol. 99, No. s. 146-55.

Yapıcı, Nilgün (1995) **“İkokullarda öğretmen-öğrenci ve velilerinin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi (Bolu ili Düzce ilçesi 4. 5. sınıflarında yapılan bir inceleme)”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zimmerman, J. Barry; Kitsantas, Anastasia (2005) **“Homework Practices and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficacy and Perceived Responsibility Beliefs”** Contemporary Educational Psychology, 30, s. 397-417.

İnternet Siteleri:

www.tdk.gov.tr

www.ets.org- Görüntülenme tarihi 06.06.2012

<http://www.longmanenglishinteractive.com/help.html#usermanual>- Görüntülenme tarihi

10.08.2012

EKLER

Ek (1) ÖĞRENCİ ANKETİ

Anket Konusu:

“TOBB ETÜ Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Ödevlerine Yönelik Tutumları ve Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi”

Bu çalışmanın amacı TOBB ETU Hazırlık Okulunda verilen ödevler hakkında öğrenci görüşlerini saptamak ve ödevlerin öğrenci başarısına olumlu yönde etki edip etmediğini tespit etmeye çalışmaktır. Bu ankete verdiğiniz bilgiler KESİNLİKLE tez amacı dışında kullanılmayacaktır. İsminizi yazmanız ödevlere yaklaşımınız, ödev yapma oranınız ve sınav notlarınız arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için önemlidir. Zaman ayırıp çalışmaya yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

S. ASLIHAN İLERİ

İsminiz: _____

Bölümünüz: _____

Kurunuz: _____

1. Günde ortalama kaç saat ödev yapıyorsunuz?	☐ 0-1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
2. Bir haftada toplam kaç saat ödev yapıyorsunuz?	☐ 0-3 ☐ 4-6 ☐ 6-8 ☐ 8-10 ☐ 11- ...

3. Hangi dersten daha çok ödev alıyorsunuz?	☐ FOG (Main Course) ☐ WTC (Reading-Writing) ☐ Q:Skills for Success (Listening-Speaking)
4. Hangisinden daha çok ödev almayı tercih edersiniz? (Birden fazla şık seçebilirsiniz.)	☐ Achievement Testleri ☐ Diagnostic Testleri ☐ Kelime Alıştırmaları ☐ Reading Ödevleri ☐ Writing Ödevleri ☐ Bilgisayar Ödevleri ☐ Grammar Ödevleri
5. Ödev denince aklınıza hangi sıfat gelir? (2 tane seçiniz)	☐ Yararlı ☐ Gereksiz ☐ Zor ☐ Uzun ☐ Sıkıcı ☐ Kolay ☐ Saçma ☐ Anlamlı ☐ Pekiştirici
6. ____haftasında ödev verilmesini tercih etmiyorum. (Birden fazla şık seçebilirsiniz.)	☐ Quiz ☐ Mid-Term ☐ Reader
7. Ödevlerde kullanılan ____soru türünün/ türlerinin daha yararlı olduğunu düşünüyorum. (Birden fazla şık seçebilirsiniz.)	☐ Boşluk Doldurma ☐ Tekrar Yazma (Rewrite) ☐ Çoktan seçmeli ☐ Doğru –Yanlış (True-False) ☐ Hata bulma (Error recognition)

8. ____ becerisinin gelişmesi için daha çok ödev verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	☐ Okuma ☐ Yazma ☐ Dilbilgisi ☐ Dinleme ☐ Konuşma
---	--

Aşağıdaki soruları lütfen verilen derecelendirmeyi göz önünde bulundurarak cevaplandırınız

1	Kesinlikle Katılmıyorum
2	Kısmen Katılmıyorum
3	Kararsızım
4	Kısmen Katılıyorum
5	Kesinlikle Katılıyorum

1. Ödevlerin derslerimize yönelik olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2. Ödevlerimizi ne zaman teslim edeceğimiz bize bildiriliyor.	1	2	3	4	5
3. Ödevlerimizi tamamlamamız için yeteri kadar süre veriliyor.	1	2	3	4	5
4. Ödevlerin nasıl yapılacağı bize anlatılır.	1	2	3	4	5
5. Yaptığımız ödevlerin doğruluğu kontrol edilerek dönüt veriliyor.	1	2	3	4	5
6. Verilen ödevleri isteyerek yapıyorum.	1	2	3	4	5
7. İnternet ödevlerine erişimimiz kolay oluyor.	1	2	3	4	5
8. İnternet ödevlerinin faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5

9. İnternet ödevlerinin derste çalışılan konuyu pekiştirmek açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.	1 2 3 4 5
10. Gereğinden fazla ödev verildiğini düşünüyorum.	1 2 3 4 5
11. Ödevlerimizin not olarak ortalamamıza katılmasını anlamlı buluyorum.	1 2 3 4 5
12. Ödevlerin işlenen konuyu pekiştirmeye gerçekten faydalı olduğunu düşünüyorum.	1 2 3 4 5
13. Çalışılacak konu öncesinde ödev verilmesinin konuya hazırlık için faydalı olacağını düşünüyorum.	1 2 3 4 5
14. Ödeve zaman ayırmak yerine kendi kendime ders çalışmayı tercih ederim.	1 2 3 4 5
15. Workbook ödevlerimizin faydalı olduğunu düşünüyorum.	1 2 3 4 5
16. Ödevlerimiz düzenli toplanıyor.	1 2 3 4 5
17. Ödevlerimizi yaparken hocalarımızdan gerekli yardımı alıyoruz.	1 2 3 4 5
18. Ödevlerin genel olarak faydalı olduğunu; ancak TOBB ETÜ’de verilen ödevlerin başarıya olumlu etkisinin olmadığını düşünüyorum.	1 2 3 4 5
19. Ödevlerin sınav başarısında olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.	1 2 3 4 5
20. TOBB ETÜ’de verilen ödevler konusunda sizin eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen fikrinizi yazınız.	

Ek (2) OKUTMAN ANKETİ

Anket Konusu:

“TOBB ETÜ Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Ödevlerine Yönelik Tutumları ve Ödevlerin Öğrenci Başarısına Etkisi”

Bu çalışmanın amacı TOBB ETÜ Hazırlık Okulunda verilen ödevler hakkında okutman görüşlerini saptamak ve ödevlerin öğrenci başarısına olumlu yönde etki edip etmediğini tespit etmeye çalışmaktır. Bu ankete verdiğiniz bilgiler KESİNLİKLE tez amacı dışında kullanılmayacaktır. Zaman ayırıp çalışmaya yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

S. ASLIHAN İLERİ

1. Kurunuz	☐ AF ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
2. Girdiğiniz ders	☐ MC ☐ RW ☐ LS
3. Öğrencilerinizin günde ortalama kaç saatlerini ödev yapmaya ayırdığını düşünüyorsunuz?	☐ 0-1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
4. Öğrencilerinizin bir haftada toplam kaç saatlerini ödev yapmaya ayırdıklarını düşünüyorsunuz?	☐ 1-3 ☐ 4-6 ☐ 6-8 ☐ 8-10 ☐ 11-...

5. Kendi dersinizle ilgili haftada ortalama kaç ödev veriyorsunuz?	☐ 0-2 ☐ 3-5 ☐ 5-7 ☐ 8-...
6. Hangi ödev türlerinin daha faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?(Birden fazla şık seçebilirsiniz.)	☐ Achievement Testleri ☐ Diagnostic Testleri ☐ Kelime Alıştırmaları ☐ Okuma Ödevleri ☐ Yazma Ödevleri ☐ Bilgisayar Ödevleri ☐ Gramer Ödevleri
7. Sizce ödev öğrencilere hangi sıfatı çağrıştırır (2 tane seçiniz)	☐ Yararlı ☐ Gereksiz ☐ Uzun ☐ Sıkıcı ☐ Saçma ☐ Anlamlı ☐ Öğretici
8. ____ haftasında öğrencilere ödev verilmesini doğru bulmuyorum.(Birden fazla şık seçebilirsiniz.)	☐ Quiz ☐ Mid-Term ☐ Reader ☐ Hiçbiri
9. Ödevlerde kullanılan ____ soru türünün/türlerinin öğrenciler için daha yararlı olduğunu düşünüyorum.(Birden fazla şık seçebilirsiniz.)	☐ Boşluk Doldurma ☐ Tekrar Yazma (Rewrite) ☐ Çoktan seçmeli ☐ Doğru –Yanlış (True-False) ☐ Hata bulma (Error recognition)
10. Öğrencilerin ____ becerisinin gelişmesi için daha çok ödev verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Birden fazla şık seçebilirsiniz.)	☐ Okuma ☐ Yazma ☐ Dilbilgisi ☐ Dinleme ☐ Konuşma

Aşağıdaki soruları lütfen verilen derecelendirmeyi göz önünde bulundurarak cevaplandırınız

1	Kesinlikle Katılmıyorum
2	Kısmen Katılmıyorum
3	Kararsızım
4	Kısmen Katılıyorum
5	Kesinlikle Katılıyorum

1. Verilen ödevlerin genel olarak derslerde öğretilen konularla paralel olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2. Ödevlerin ne zaman teslim edileceği öğrencilerimize bildiriliyor.	1	2	3	4	5
3. Ödevlerin tamamlanması için öğrencilere yeteri kadar süre veriliyor.	1	2	3	4	5
4. Verilen ödevlerin nasıl yapılacağı öğrencilere açıklanıyor.	1	2	3	4	5
5. Yapılan ödevlerin doğruluğunu kontrol ederek dönüt veriyorum.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerin verdiğimiz ödevleri yapmayı sevdiklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerin internet ödevlerine erişimi kolay oluyor.	1	2	3	4	5
8. İnternet ödevlerinin çalışma kağıtlarından daha faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9. İnternet ödevlerinin derste çalışılan konuyu pekiştirmek açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilere gereğinden fazla ödev verildiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11. Ödevlerin not olarak hesaplanarak öğrenci ortalamalarına katılmasını anlamlı buluyorum.	1	2	3	4	5
12. Ödevlerin işlenen konuyu pekiştirmeye gerçekten faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13. Çalışılacak konu öncesinde ödev verilmesinin konuya hazırlık için faydalı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14. Workbook ödevlerinin faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5

15. Verilen ödevler düzenli toplanıyor.	1	2	3	4	5
16. Ödevlerin yapılmasında öğrencilere gerekli yardımı veriliyor.	1	2	3	4	5
17. Ödevlerin genel olarak faydalı olduğunu; ancak TOBB ETÜ’de verilen ödevlerin başarıya olumlu etkisinin olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18. Genel olarak ödevlerin sınav başarısına olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19. TOBB ETÜ’de verilen ödevler konusunda sizin eklemek istediğiniz bir şey varsa eğer lütfen fikrinizi yazınız.					