

Gerçek Bir İkilem: Ödev Vermek Ya da Vermemek?

Adem Sultan Turanlı^a

Özet

Bu çalışmada, okullarda sıkça bir öğretim tekniği olarak yararlanılan ödevle ilişkin çeşitli boyutlar irdelenmiştir. Alanyazın taraması ödevin, ‘doğası gereği yararlı’ bir etkinlik olmadığını fakat durumsal olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Eğitimci, anne-baba ve öğrencilerin ödevin yararı konusunda birbirlerinden farklı düşündükleri, öğrenciye sağlayabileceği olası akademik katkıya rağmen çok fazla ödevin öğrencinin çalışma isteğini azaltabileceği, öğrencinin ve ailenin sosyal yaşamını engelleyebileceği sonucuna varılmıştır. Benzer bir şekilde, ne kadar ödev verilmesi gerektiği ve verilen ödevlerle ilgili öğretmenin ne yapması gerektiği konusunda da bir çok soru yanıt beklemektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda kullanıldığında, ‘nitelik veya nicelik’ tercihiyle karşı karşıya kalan öğretmenlerin, gerçeğe uygun önerilere ihtiyacı olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise, ödev konusunda ailenin çocuklarına nasıl yardım etmeleri gerektiğine ilişkin içinde buldukları belirsizliktir. Bazı aileler, bu yardımı sağlama imkanına sahip değilken, bazıları da bunu nasıl yapabileceği bilgisinden yoksundur. Sonuç olarak, öğretmenlerin sürekli yararlandıkları bir öğretim tekniği olan ödevle ilişkin cevap bekleyen bir çok sorunun varlığı dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: ödev, ödevle ilişkin algılar, ödevin yararları ve zararları

A Real Dilemma: To Assign or Not to Assign Homework?

Abstract

In this study, many aspects of assigning homework as an instructional technique were elaborated. The literature review indicates that homework assignments are not ‘useful in nature’ but ought to be considered contextually. It is concluded that educators, parents and students think differently about the importance of homework, that too much of it may decrease students’ willingness to study in spite of its likely contributions to students’ academic progress, and that it may block students’ and families’ social life. Similarly, many questions on such as how much homework should be assigned, what should teachers do about homework assignments still wait for an answer. It is seen that teachers who are faced with a dilemma of quality and quantity when they make use of the technique especially in large classes need realistic guidance. Another major finding

^a Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.

from the study is that there is ambiguity experienced by the family about how to help their children. Some families do not know how to help their children while others do not have the opportunity to do this. To sum up, many questions about how to use homework as a teaching technique effectively are still to be answered.

Keywords: homework, perceptions about homework, advantages and disadvantages of homework

Giriş

Ödev, okulda yürütülen öğrenme etkinliklerinin pekiştirilmesi için çoğunlukla okulun dışında tamamlanmak üzere verilen ek çalışmalar olarak tanımlanmakta olup, Harniss ve diğerlerine (2001) göre, anne-baba ve çocuk arasında eğitimle ilişkili en fazla gündem ve tartışmaya yol açan konulardan biridir. İletişimsel sorunların yanında, ödev yönetimi (ödevlerin belirlenmesi, verilmesi, gözden geçirilip öğrenciye dönüt verilmesi) de, öğretmenler için ciddi bir sıkıntı kaynağıdır. Hallam'a (2004) göre, ödevle ilişkin söylenen veya önerilen şeylerin çoğu tartışmaya açık olup, bu konuda alınan kararlar da, az yada çok ekonomik, politik, sosyal ve eğitimsel temellere dayanır. Bir çok evde okula devam eden en azından bir çocuk olduğundan ödev; toplumca en fazla paylaşılan sıkıntıların başında gelir (Van Voorhis, 2004). Bu nedenle eğitim-öğretimle ilişkili hemen herkesin ödevin önemine, yararına, miktarına ve yapılaş şekline ilişkin söyleyecek çok şeyleri vardır; ödevi veren öğretmen ve yapan öğrencinin yanı sıra, anne-babalar için de, bu konu yeterice ilgi çekicidir. Fakat bu kitlelerin okulun görevlerini tanımlayışlarındaki farklılaşma, ödevle ve ödev yapmaya farklı anlamlar yüklemeleri kaçınılmaz kılar. Ayrıca paydaşlar arasındaki bu farklılaşmalar paydaşların, birbirlerinin bakış açısından yeterince haberdar olmadığına işaret etmektedir.

Ödevin etkisi ve önemine ilişkin alanyazında sunulan görüş ve öneriler çok tutarlı değildir (Cooper, 1989a). Ödevin eğitimde önemli olduğunu savunan görüş, ödevin akademik uğraşlarla geçen zamanı arttırdığı (Bursuck, 1994), öz-disiplini ve iyi çalışma alışkanlıklarını geliştirdiği fikrini ileri sürmektedir. Ayrıca, öğrenciler, ödev yapmayı genel olarak sevmese de, ödevi yararlı görmekte, düzenli ve makul oranda ödev veren öğretmenleri ise diğerlerine oranla daha başarılı bulmaktadırlar (Hallam, 2004). Ödev yapma süreci anne-babaların, çocuklarının akademik gelişmelerini takip etmelerini ve onların

gösterdiği çabayı doğru yorumlamalarını sağlar (Walberg, Paschal ve Weinstein, 1985) ve bunun sonucunda da anne-baba, çocuğun öğrenme sürecine yabancılaşmamış olur.

Diğer yandan, örneğin Baumgartner ve diğerlerine (1993) göre, çok fazla ödev, öğrencinin dinlenmeye ve sosyalleşmeye ayırabileceği zamanı sınırlandırır ve yardım etmeye çalışan anne-babaların kullanacağı yanlış yaklaşımlar öğrenciye zarar verebilir. Ayrıca, Kralovac ve Buell (2001), ödevleriyle nasıl başa çıkacaklarını bilmediklerinden bir çok öğrencinin öğrenimlerini yarıda kestiğini dile getirmektedir. Ayrıca Kralovac ve Buell, okulun çocuklara yüklemiş olduğu ek çalışmalardan dolayı, çocuklarının geleceğiyle ilgili bir çok anne babanın planlarında değişiklik yapmak zorunda kaldığını ileri sürmektedir.

Bazı araştırmacılar (Epstein, 1983, 1985; Walberg et al., 1985; Snow, Barnes, Chandler, Goodman ve Hemphill, 1991), anne-babaların sürece katılımıyla öğrencilerin okula karşı tutumları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu ileri sürerken, Hoover-Dempsey ve diğerlerine (2001) göre, anne-babanın ödev yapma sürecine katılmasıyla, öğrencinin akademik başarısı arasında dile getirilen ilişki yeterince belirgin veya güçlü değildir. Diğer taraftan ödev-akademik başarı ilişkisi, yaygın bir şekilde araştırılmış olmakla birlikte (e.g., Cooper, 1989a; Snow et al., 1991) konunun esas muhatabı olan öğrencilerin bu konudaki düşünceleri ve ödevle ilişkin yaşadıkları sorunları yeterince ele alınmış değildir (Bryan ve Nelson, 1994). Soruna daha öğrenci temelli yaklaşanlar ise (örneğin Hong ve Lee, 2000), öğrencilerin bireysel tercihlerinin yeterince dikkate alınmadığını ve gerekirse ödevden vazgeçilmesi gerektiğini dile getirmektedirler.

Ödev Yapmanın Gerekçeleri

Neden ödev verdikleri sorulduğunda öğretmenler, çok doyurucu gerekçeler söyleyememekle birlikte, temel sebepler üç grupta toplanmaktadır (Van Voorhis, 2004). Öğretmenler ödevi çoğunlukla, 1) sınıfta öğrenilmiş bir konunun öğrenci tarafından evde uygulanması ve bu yolla pekiştirilmesi ve/veya 2) öğrencinin sonraki derslere hazırlıklı gelmesini sağlamak için vermektedir. Bu gerekçe ödevi, öğretim etkinliklerinin ayrılmaz ve gözden

çıkartılamaz bir parçası kılmaktadır. Hong ve Lee'e (2000) göre de, bir çok öğretmen ödevi bir öğretim yöntemi olarak kullanmaktadır. Fakat yöntemin yararlılık düzeyi, öğrencinin ödevle başa çıkma becerilerine sahip olup olmadığına bağlıdır.

Van Voorhis'e (2004) göre, ödev vermenin bir başka gerekçesi, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi sağlamaktır. Bu yolla söz konusu bu gruplar, birbirlerini daha yakından tanıma imkanı bulup öğrenme süreci daha iyi takip edebilmektedir. Bryan ve Nelson'a (1994) göre de, bu yolla özellikle anne-babalar çocuklarını daha yakından takip olanağını bulabilmektedir. Belli başlı dersler için, öğretmen-veli dayanışması daha önemli hale gelirken, bu amaçla verilen ödevlerin işe yarayıp yaramaması, iletişimin niteliğine ve ilgili öğelerin süreçteki sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyine bağlıdır.

Ödev vermenin bir başka temel gerekçesi ise, kamuoyunun beklentileridir (Van Voorhis, 2004). Anne-babalar; verilen ödevlerin, öğretimin niteliğini arttırdığına ve gelecekte karşılaşacakları sınavlara öğrencileri hazırladığına inanmaktadırlar. Kamuoyunun öğretmenlerden, görev tanımlarında bulunmayan bazı yaygın beklentileri vardır. Özellikle yoğun sınav hazırlığı içerisinde olan öğrencilerin belli dönemlerde okul dışında da yoğun çalışma yapmaları gereken zamanlarda öğretmenden rehberlik hizmeti de beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılamak amacıyla verilen ortak ödevler Van Voorhis'e (2003) göre, öğrenmenin bireyselliğinden ötürü herkes için yararlı olamamaktadır.

Ödevin Etkileri

Yaşanılan zorluklarla karşılaştırıldığında ödevin, verilen emeğe ve zamana değip değmediği de tartışma konusudur: Öğrencilerin ödev yapması gerçekten bir yarar sağlamakta mıdır? Alanyazına dayalı olarak, ödevin etkileri, akademik ve sosyal olmak üzere temelde iki başlık altında toplanabilir.

Ödevin Akademik Etkisi

Bir çok araştırma (Cooper, 1989a; Walberg, Fraser, ve Welch, 1986; Cooper et al., 1998; Epstein, 1988; Paschal et al., 1984; Keith, 1982; Keith ve Cool, 1992), ödevle ayrılan süreyle başarı arasında olumlu bir ilişkiden söz ederken, Voorhis (2003) bu ilişkinin nedensellikte açıklanamayacağını dile

getirmiştir. Diğer yandan, Walberg, Paschal ve Weinstein (1985) ödevin başarı üzerindeki olumlu etkisi olduğunu söylemesine rağmen, örneğin, Check ve Ziebell (1980) ve Heller ve diğerleri (1988) bunun doğru olmadığını veya bunu söylemek için yeterince bulgunun olmadığını belirtmektedir.

Diğer yandan Cooper, Lendsay, Nye ve Greathouse (1998), ödevin üst sınıflarda başarı üzerinde olumlu bir etki yaptığını fakat alt sınıflarda böyle bir etkiden söz edilemeyeceğini dile getirmektedir. Benzer şekilde Cooper ve diğerlerine (2006) göre; ödevin, ilköğretim öğrencilerinin akademik performansını arttırdığına ilişkin hiçbir bulgu bulunmamakta, ortaokul düzeyinde ise düşük oranda bir ilişki söz edilebilmekteyken, liselerde kısmen yararlı olduğunu fakat belli bir miktarın üzerindeki ödevin öğrenci için zararlı dahi olabilmektedir. Bu görüşü destekler şekilde Hallam (2004) da belli bir miktara ödevin, performansı arttırdığı fakat daha fazla verilmesi durumunda herhangi bir fark oluşturmadığını belirtmektedir.

Baker ve LeTendre (2005) ödevin daha az verildiği eğitim sistemlerinde (örneğin Japonya ve Çek Cumhuriyeti) öğrencilerin, ödevin çok verildiği sistemlere oranla, akademik yönden daha başarılı olduklarına işaret etmektedirler. Ayrıca, Bennett ve Kalish (2006), 3-12 yaşlarındaki öğrenciler için sağlıklı beslenmenin, akademik başarıyı ve sınıf içerisindeki uyumlu davranışı kestirmede çok daha etkili bir etmen olduğunu belirtmektedir.

Ödevin Sosyal Etkileri

Verilen ödevlerin öğrencinin akademik başarısına olumlu etkisinin olduğu savı yeterli desteği görmeyince veya araştırmalarla sorgulanınca; ödevin önemini savunanlar, bunun dışında da olumlu etkilerinin (çalışma alışkanlığı ve sorumluluk duygusu, sorumluluğu ve özgüveni geliştirme gibi) olduğu tezini ileri sürmüşlerdir. Örneğin, Walberg, Paschal ve Weinstein (1985) ödevle uğraşmanın, dersle ilgilenilen süreyi arttırmanın yanında; öğrencilerde bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırdığını düşünmektedir. Bu alışkanlığın, öğrencinin geleceği için ciddi bir kazanım olduğu ve akademik yararları kadar önemli olduğu düşünülmektedir.

McReynolds (2005) ise sözü edilen yararların yanında, ödevin çocuğa ve yetişkine getirdiği sıkıntının göz önünde bulundurulması gerektiğini

belirtmektedir. Ayrıca, Kralovec ve Bruell'e (2000) göre, ödev yapmanın, sorumluluk duygusunu, öz-disiplini veya motivasyonu geliştirdiği savını doğrulayan araştırma bulunmamaktadır. Bu görüşü desteklemek üzere Kohn (2006) da, ödevin öğrencilere çalışma alışkanlığı kazanmada yardımcı olduğuna işaret eden bir araştırmanın da bulunmadığını dile getirmektedir. O halde, bu konudaki yaygın görüşler, bilimsel bulgulara değil kişisel kanaatlere dayanmaktadır. Bilimsel araştırmaların bulguları kadar önemli bir başka konu ise, öğrencinin ödevin yararına olan inancıdır. Genellikle karşılaşılan durum, ödevlerin geçiştirilmesi veya başka birisine yaptırılmasıdır. Yani, herhangi bir ödevin yararına inanmamış bir öğrenci ödevini, öğretmenin kendinden beklediğinden farklı bir yöntemle örneğin İnternet'ten indirerek veya başkasından yardımcı olmasını isteyerek yapabilir. Bu durumda ödevlerin; öğrencilere, kopya çekmeyi veya yapılması gerekenin en azıyla idare etmeyi öğrettiği bile iddia edilebilir. O halde, öğretmenin bir başka sorumluluğu da öğrenciyi ödev yapmanın yararına inandırmaktır.

Miktar Sorunu

Keith ve Cool'a (1992) göre, daha önceki öğrenimleri veya yetenekleri ne olursa olsun, ödevle ayrılan süre, akademik başarıyı artırır. Kohn'a (2006) göre, ödevin katkı sağlayacağına ilişkin genel beklenti, gerçekteki katkısına ilişkin algılamayı da oluşturmaktadır. Kohn, ödevin akademik başarıya ciddi katkılar sağladığına dair yeterince veri bulunmadığını ve daha da ileri giderek, ödevin tamamen kaldırılması halinde, öğrencilerin akademik düzeylerinde hemen hemen hiçbir gerilemenin olmayacağını iddia etmektedir.

Belli bir miktara kadar ödev yapmanın akademik başarıya katkısı gözlenirken, alanyazında, az ödevin fazla ödevden daha çok katkı sağladığına işaret eden ilginç bulgulara da rastlanmaktadır (Walberg, Paschal ve Weinstein, 1985). Bununla bağlantılı olarak, öğretmenin bir günde ne kadar ödev vermesi gerektiğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bazılarına göre (Van Voorhis, 2004), ödev yapmak için ayrılan zaman abartıldığı kadar çok değilken, diğerleri verilen ödevlerin gerekenden çok olduğunu dile getirmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin fazla ödev verdiğiğine ilişkin en yaygın değerlendirmeler de, çoğunlukla öğrenci ve anne-babalardan gelmektedir. Diğer yandan, öğretmenin

verdiği ödev miktarı ve öğrencinin ödev için ayırdığı süre, öğretmenin, öğrenci ve anne-babanın bazı özelliklerine göre de farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Epstein ve Van Voorhis'e (2001) göre öğretmenlerin ödev verme konusundaki tutumları öğrencilerin başarı durumlarına göre değişiklik göstermekte ve iyi öğrenci gruplarına daha nitelikli ödevler verilmektedir.

Farklı düşüncelere rağmen ödev yine de verilecekse, bir günde ödev ayrılacak ideal süre ne kadar olmalıdır? Van Voorhis'a göre (2004), ana sınıfı-ikinci sınıfta okuyan öğrenciler ödevde günde 20-30 dakika ayırırken, üçüncü sınıfta altıncı sınıf arasındakilerin 30-60 dakika ayırmaları gerekir. Fakat Van Voorhis'e göre, çoğu öğrenci bu süreyi bile ayırmamaktadır. İdeal ödev miktarına ilişkin bir başka öneriye göre (Cooper, 2001) ise, birinci sınıfta on dakika ve sonraki her yıl için de on dakika eklenmesi gerekmektedir; fakat bu sürenin, toplam süre olduğu ve her ders için ayrı ayrı olmadığı akılda bulundurulmalıdır. Diğer yandan bu önerinin doğruluğu veya beklenen yararı temin edip etmeyeceği test edilmiş değildir. Bu konuda zıt bir öneri ise; ilköğretim öğrencilerine günlük en az bir saat, ortaöğretim ve daha üst sınıftaki öğrenciler için ise en azından iki saat ödev verilmesi gerektiğidir (Strother, 1984).

Bu öneriler ışığında ödev miktarı konusunda anlayışın tek olmadığı ve çeşitlilik gösterdiği gözlenmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin sosyalleşme için boş zamana ihtiyaçları olacağı düşüncesiyle ve okul görevlerinin dışında da sorumluluklarının olabileceği gerekçesiyle, ödev miktarı makul düzeyde tutulmalıdır. Öğretmenler, verecekleri ödevin okuldaki günlük beş saatten fazla bir öğrenme süresine ek olduğunu göz önünde bulundurmalıdırlar. Oysa önerilen bu sürelerin en abartılısının bile, Türk eğitim sisteminin gerçekliğiyle örtüşmediği hemen dikkat çekmektedir. Bir an önce okumaya başlayabilmesi için, okulun yaşamının daha ilk günlerinde ödev bombardımanına tutulan çocukların okula karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri zor görünmektedir. Bu düzeyde elde edilen akademik veya bilişsel kazanımın, duyuşsal sorunlara yol açması yüksek bir ihtimaldir.

Nitelik Sorunu

Hallam'a (2004) göre, öğretmenler ödevin önemini kabul etmekle birlikte, planlama ve uygulamasına gereken dikkati göstermemektedirler. Kralovac ve Buell'a (2001) göre, öğrenme sürecinde halen öğretici desteğine ihtiyaç duyan öğrenci, yeterince öğrenememiş olduğu çalışmayı eve taşıyarak yanlış öğrenme riskiyle karşı karşıya bırakılmaktadır. Diğer taraftan, ödevin niteliği de önemli bir konudur. Epstein ve Polloway'a (1993) göre öğretmenlerin, verecekleri ödevleri oldukça dikkatli bir şekilde tasarlayabilmesi ve öğrenme ilkelerine ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre sıralayabilmesi gerekir. Ayrıca, verilen ödevlerin, öğrencilerin uzun veya kısa vadeli bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarımları ve toplanan ödevleri dikkatli bir şekilde değerlendirmeleri gerekmektedir (Cooper, 1989b). Öğrenciler ve öğrenci grupları arasındaki ihtiyaç farklılaşmalarından dolayı, ödev uygulamalarının genel araştırma verilerine dayalı olarak değil, öğretmenin bireysel kararlarına dayalı olarak verilmesi de önerilmektedir (Bryan ve Burnstein, 2004).

Vaktinde yetişmesi için yapılan ödevler; katkı sağlamak yerine zarar bile verebilir. Benzer şekilde, zaten öğrenmiş olduğu bir konu için, öğrencinin aynı türden bir çok soruyu daha yanıtlaması onu ödev ve ders çalışmaya karşı soğutabilir veya bir başka bakış açısına göre (Walberg, Paschal ve Weinstein, 1985), profesyonel bir desteğine sahip olmayan bir öğrencinin, hatalı bir yöntemi kullanarak 15 defa daha yanlış yanıt vermesine yol açabilir. Eğitim düzeyleri düşük anne-babalar söz konusu olunca, konunun önemi daha da artar.

Yapılış Biçimi ve İşbirliği Sorunu

Verilen ödevlerin yapılışında çocuğun nasıl bir yol takip edeceği veya takip etmek zorunda kalacağı dikkate alınması gereken bir durumdur. Ödevlerin yapılması için ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin öğrencide olup olmaması veya öğrencinin ödevi kendi başına yapıp yapamayacağı, ödevin yararlılık düzeyini de belirler. Öğrenciler, bir çok durumda ödevin nasıl yapılması gerektiği konusunda kafaları karışık şekilde eve gelirler. Bazı çalışmalar, ödevle başa çıkma konusunda özellikle ilköğretim öğrencilerinin anne babalarından çok şey öğrendiklerini (Cooper, 1989a; Hoover-Dempsey, Bassler, ve Burow, 1995)

fakat ortaöğretim düzeyinde böyle olmadığını (Balli, Demo, ve Wedman, 1998; Xu ve Corno, 2003) göstermektedir. Diğer yandan, ödev için daha çok zamanın ayrıldığı üst sınıflarda, anne-babaların çocuklarına yardım edebilme olanaklarının ciddi oranda azalması (Dauber ve Epstein, 1993; Hallam, 2004), anne-babanın sürece katılmasını zor ve gereksiz kılmaktadır.

Hallam'a (2004) göre, okulun ilk yıllarındaki ödevlerin kapsam açısından anne-babaların bilgi düzeyinde olmasından dolayı anne babalar çocuklarına karşı daha anlayışlı bir tutum sergilemektedir. Bu nedenle, anne-babalar bu düzeyde öğrenim gören çocuklarına ödev yapma konusunda daha büyük katkı verebilmekteyken sonraki yıllarda konuların zorlaşması, anne babaların yardım etmesini zorlaştırmaktadır. Bazı çalışmalar, anne babaların yarıdan çoğunun ödevlerinde çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını bilmediklerini göstermiştir (Epstein ve Lee, 1995; Hoover-Dempsey, Bassler ve Burow, 1995). Ayrıca, anne babanın yardım ediş şekli öğrenciye zarar verebilmekte (Cooper, Lindsay ve Nye, 1999) veya ödevi amacından saptırabilmektedir (Xu ve Corno, 1998). Öğretme işi, özel beceriler gerektirmesine rağmen, çoğunlukla iyi planlanmadan verilen ödevler, anne-babaları, 'öğretme' sorumluluğuyla karşı karşıya bırakmaktadır. Bir başka deyişle, çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerini bile bilmediklerinden, anne-babalar çocuklarıyla bir takım sorunlar yaşayabilmekte veya çocuğun kafasının karışmasına neden olabilmektedirler. Cooper'a (1989a) göre, (örneğin ödüllendirme yaklaşımları kullanarak) aile, çocuğun gelişimi üzerinde olumlu katkı sağlayabileceği gibi, öğretmenden farklı yaklaşım kullandığından dolayı olumsuz etkiler de yaratabilir.

Hallam'a (2004) göre ödev, okul ile anne-baba arasında bir köprü görevi görür ve çoğu anne-baba çocuklarının eğitimini ciddiye alarak ödevlerinde gerekli desteği sağlamaya çalışır. Fakat okulların anne babalardan ödev konusundaki beklentileri okuldan okula farklılık göstermektedir (Gill ve Schlossman, 2003). Daha doğrusu, anne babaların ödev yapma sürecine karışıp karışmaması konusundaki öğretmen beklentileri açık ve tutarlı değildir ve görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, Patton ve diğerlerine (2001) göre, ödevin beklenen etkiyi yaratması için anne babaların sürece katılmalarını gerektirken, bazı öğretmenler gerçek anlamda yardımcı olabileceklerini

düşünmediklerinden anne babaların sürece katılmalarını istememektedirler (Timperley et al., 1992; Berresford ve Hardie, 1996; MacBeath, 2000). Oysa, çocuklarının akademik başarıları üzerindeki sınırlı etkilerine rağmen anne-babalar, sınırlı zamanlarının çoğunu çocuklarına yardım etmek için ayırmaya hazırdır (Solomon, Warnin ve Lewis, 2002). Balli ve diğerleri (1997) de, anne-babaların çocuklarına yardım etmede istekli oldukları fakat yaklaşımlarının çeşitlilik gösterdiğini dile getirmektedir. Aynı çalışma, anne-babaların çocuklarına yardım etme konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve bu yüzden okul ve öğretmenden yardım istediklerini göstermiştir.

Okul, öğrenci ve aile işbirliği'nin geliştirilmesi, ödev uygulamasının önemli gereksinimlerinden biridir. Fakat öğretmen ve anne-baba arasındaki iletişimin genellikle sorunludur (Jayanthi, Nelson, Sawyer, Bursuck ve Epstein, 1995). Öğretmen ve veliler birbirlerini; diyalog başlatmaktan kaçınmakla, yeterince sık görüşmemekle, birbirlerine yeterince destek olmamakla suçlarken, öğretmenlerin de ödev konusunda kendi sorumluluklarını açık bir şekilde bilmedikleri görülmektedir. Alanyazın (örneğin, Berger, 1991; Epstein, 1987; Turnbull ve Turnbull, 1990) ödevle ilişkin iletişimin geliştirilmesi önermekle birlikte bu araştırmaların aynı şeyleri önerdiği söylenemez (McDermott, Goldman ve Varenne, 1984). Öncelikle anne-babalar; çocuklarına nasıl yardım etmeleri gerektiği, verilmesi gereken ödev miktarı ve ödevlerin değerlendiriliş biçimine ilişkin farklı düşüncelere sahiptir. Bazı veliler, öğretmenlerden çocuklarına daha fazla ödev vermesini isterken, bir çok anne-baba ise fazla ödevden şikayet eder. Temel sorun, ödevlerin öğrencinin üstesinden gelebileceği miktarda ve ona yarar sağlayacak şekilde biçimlendirilememiş olmasıdır.

Ödevlerin yapılışına ilişkin şu soru oldukça anlamlıdır: “Öğretmen öğrencilerinden bir konuda fikirlerini yazmalarını istediğinde, çocuğun talebi üzerine baba tarafından Internet'ten indirilen ve öğretmene teslim edilen ‘ödevin’ değeri veya öğreticilik niteliği nedir?” Öğretmenin söz konusu ödevi vermedeki amacıyla, gerçekleşen durum birbirinden farklıdır. Bu durumla ilgili bir başka soru da şudur: “Öğretmen, baba, öğrenci veya ticari amaçla bu ödevi hazırlamış olan site sahibinden hangisi, sorumluluğunu yerine getirmiş olmanın rahatlığını hissetmelidir?”

Denetim Sorunu

Verilen ödevlerin belirtilmiş zamanda istenmesi ve kontrol edilmesi, ödev uygulamasından yarar sağlayabilmek için bir zorunluluktur. Ödevlerin yapılması öğrenciye yük oluşturduğu gibi takibi de öğretmene yük oluşturmaktadır. Sadece nicelik yönünden kontrol edilecek bir ödevin öğrenciye verdiği mesaj oldukça sağlıksızdır. Öğrencileri, nitelikli çalışma üretmek yerine ‘verilen işi niteliksiz de olsa yerine getirmek’ gibi istenmeyen bir davranışın geliştirilmesine yol açabilir. Oysa Hallam’a (2004) göre, verilen ödevin dikkatle planlanması, ciddiye alınması ve yapılan ödevlerin uygun şekilde gözden geçirilip öğrenciye dönüt verilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenin tutumu ödevde verdiği önemi yansıtacağından, öğrencinin ve anne babanın konuyu ne kadar ciddiye alacağını da belirler. Yaygın kanıya göre, öğretmen ödevlerin çoğunu yasal gereklilikten ötürü verirken, öğrencilerin çoğu da ödevi görev savmak için yapmaktadır. Bu durumda, anne babaya da durumu ‘krizi yönetmek’ düşmektedir. Aslında, iyi planlanmış ve seçilerek verilmiş ödevlerin, öğrencinin akademik çabalarında önemli katkıları olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu görüş karmaşası içinde, konunun muhatabı olan öğretmen, öğrenci ve anne-babaların konuya yaklaşımını belirlemek, birbirlerini anlamalarını ve birbirlerine anlayışla yaklaşmalarını sağlayarak, uygulamadan verim alınmasını kolaylaştırabilir. Bu üç paydaşın. Bu konuyu çalışan bilim adamlarının da kafası karışık görünmektedir. Bir yandan ödevin gerekliliği dile getirilirken, çocuğun ve ailenin üzerinde oluşturduğu olumsuz etki de gözden kaçmamaktadır. Bireyin hem akademik başarısına hem de sosyalleşmesine katkı sağlaması hedeflenen ödev uygulamalarının, zıt bir etki yapması da olası görünmektedir. Bu çalışmada bir öğretim tekniği olarak ödev yaptırmaya ilişkin çeşitli görüşler ve değerlendirmeler ele alınmıştır. Bu görüş ve değerlendirmelere dayalı olarak ve mevcut uygulamaları da dikkate alarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Okul-aile işbirliği eğitimin önemli bir öğesidir ve anne-babalar ödev sürecinde önemli bir rol oynarlar. Eğitimciler, bu dinamikten uygun bir şekilde nasıl yararlanabileceklerini bilmelidirler. Anne-babaların çocuklarına sağlayabileceği, özellikle duyuşsal desteğin önemi akılda bulundurulmalıdır; bu

niyet doğrultusunda, nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda onlara verilecek samimi destek ve yönlendirme, uygulamaya olumlu katkı sağlayacaktır. Fakat bir çok anne-baba, çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda yeterince bilinçli değildir. Ayrıca, her ailede çocuğa akademik destek verecek birisinin olmayabileceği olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, ödevlerin yapılmasında anne-babanın rolü ve iş birliği konusunda öğretmenin beklentileri açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Dahası, ailedeki durum kesinlikle dikkate alınmalı ve bu konuda anne-babaya olabildiğince az sorumluluk yüklenilmelidir (Cooper, 1989b).

Akşam veya hafta sonu evde yapılmak üzere verilen ödevlerin, ailenin sosyal yaşamı üzerinde çeşitli etkileri olabilir. Öğrencinin derslerdeki durumuyla ilgili olarak anne-babanın bilgilenebilmesi, okulla irtibatını artırıp, empati kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Fakat çocuklara verilen ödevlerin yararlı bulunmaması veya altından kalkılamayacak kadar çok veya zor bulunması, anne babaların da okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açabilir. Bu nedenle, günlük veya haftalık olarak ne kadar ödev verileceği oldukça hassas bir konudur. Diğer yandan, anne-babaların ödev yapma sürecine karışıp karışmamasına ilişkin görüşler de dikkat çekicidir. Öğretmenlerin ve anne-babaların bu konudaki beklentileri birbirinden farklıdır; ayrıca paydaşlar kendi içlerinde de farklı görüşlere sahiptirler. Öğretimin ilk yıllarında ödev yapma konusunda anne-babaların daha çok faydası olurken, sonraki yıllarda sürece zarar bile verebilmektedirler. Çocuk yardımı ihtiyaç duyduğunda, ona yardıma hazır bir yetişkinin olması arzulanan bir durum olmakla birlikte, yeterince bilgili olmadıkları konularda çocuğa yarardan çok zarar verebilir. Bu yüzden, öğretmenlerin anne babalardan ödevle ilişkin beklentileri, evdeki duruma uygun olmadığında aileleri zor durumda bırakabilir.

Diğer yandan, ne kadar ödev vermeleri gerektiği konusunda öğretmenlerin kafaları karışık görünmektedir. Günlük çalışmalarını pekiştirmek amacıyla verilen ev ödevlerinin yanı sıra, çeşitli baskılara bağlı olarak verilen yoğun ödevler, öğrenci için ciddi yükler oluşturmakta ve bazen aile yaşamını felç etmektedir (Simplicio, 2005). Bu nedenle, verilecek ödev miktarı konusunda özellikle ilköğretimin birinci kademesinde dikkatli olunmalıdır ve öğrenci, altından kalkamayacağı miktarda ödevle karşı karşıya

bırakılmamalıdır. Ayrıca, alan öğretmenleri ödev vereceklerinde, diğer derslerden de öğrencilere ödev verilmiş olabileceğini akılda bulundurmalıdır. Öğrencinin her gün yaklaşık 5 saati okulda geçirdiği düşünülürse, verilen her ödevin ek bir yük olacağı hemen dikkat çeker. Belli bir süreyi aşan ödevler, öğrenci için geçirilmesi gereken bir yük halini alacaktır. Uygun miktarda verilmesi halinde, ödev öğrencinin akademik başarısına katkı sağlayabilmektedir; Aşırı yüklemekten dolayı, öğrenciler derse karşı soğuyabilir veya arkadaş ortamından uzaklaşabilir. Oysa öğrencilerin sosyalleşmesi ve öğrenmeyi sevmeleri de öğretim sürecinin öncelikli hedefleri arasındadır. Çok miktarda ödevin, akademik başarıya katkısı zaten tartışılmalıyken, öğrencinin sosyalleşmesine yapacağı engelleme de duyarlı davranılması gereken bir konudur.

Önemli bir başka konu ise, öğretmenlerin ödev verme gerekçeleridir. Bazı öğretmenler, ödevi önerildiği gibi sadece pekiştirme veya derse hazırlık amacıyla verirken, diğerlerinin onu bir ceza yöntemi olarak bile kullandıkları göze çarpmaktadır. Gündelik yaşamla veya akademik ihtiyaçlarla ilişkilendirilmemiş ödevler genel olarak öğrencileri ve anne-babayı okuldan uzaklaştırır. Bunun neticesinde de ödevler isteksizce veya üstünkörü yapılmaktadır. Benzer bir şekilde, bir çok durumda öğrenciler de, ödevlerin verilme nedenini bilmemektedir veya ödevi anlamlı bulmamaktadır. Verilen ödev, öğrencinin gereksinimleriyle örtüşmelidir. Başka bir deyişle, öğrenciler verilen ödevin yararına inandırılmalıdır. Oysa ki bir çok durumda, öğrenciler ödevleri anlamsız bulmakta ve onları geçiştirmektedir. Geçleştirilen ödev ise, sadece zaman kaybına yol açmaktadır. Bu yüzden, bu konuda aile bilgilendirilmeli ve onların da desteği alınmalıdır.

Ödevlerin sıklığı ve kontrol edilme biçimlerine ilişkin de görüş birliği yoktur. Bu nedenle öğretmenler bu konuda, içinde buldukları durumu dikkate alarak sağlıklı bir anlayış geliştirmelidir. Kalabalık sınıflarda sıkça verilen ödevler, özellikle öğretmen için önemli bir yük oluşturur. Öğrenci açısından ödevlerin yetiştirilmesi ve öğretmen açısından ise, değerlendirilip geri verilmesi, üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. Sadece yapılıp yapılmadığı kontrol edilen fakat üzerinde hiç durulmayan ve öğrenciye geri bildirim sağlanmayan ödevlerin yararından söz edilemez (Cooper, 1989b).

Diğer yandan, bu sürecin çoğunlukla, yeterince iyi yönetilemediği gözlenmektedir. Ödev sayısının ve/veya öğrencilerin çokluğu, öğretmenlerin gerekli dönütü sağlamasını neredeyse imkansız kılmaktadır. Gerekli geri bildirim sağlayamadığından, verilen ödevler öğrencinin akademik gelişimini yeterince destekleyememektedir. Özetle, öğretmen hakkıyla değerlendirebilecekse ve öğrenciyi yönlendirmesinde yardımcı olarsa ödev vermelidir; aksi bir durum sadece öğretmen ve öğrencinin yükünü arttırıp ödev karşı tutumunu olumsuz etkileyecektir.

Ödev uygulamaları konusunda farklı alanların öğretmenleri arasında önemli uygulama farklılıkları olabilmektedir. Bu durum, öğrenci ve öğretmenler için önemli sıkıntılara ve istenmeyen durumların oluşmasına yol açmaktadır. Örneğin, bir sonraki derste teslim edilmek üzere verilen ödevler, diğer derslerin ödevleriyle de birleşince, ödevler öğrenci için önemli bir yük haline alır. Öğretmenlerin ödev uygulamasına farklı yaklaşımları da önemli sıkıntılara yol açabilir; bazı öğretmenler, verdikleri ödevleri düzenli bir şekilde takip ederken, diğerlerinin aynı kararlılığı göstermemesi öğrencilerin kafasını karıştırmaktadır. Bu sorunu çözmek amacıyla geliştirilecek kurumsal ortak bir anlayış (örneğin okul yönetiminin önerisi doğrultusunda ödevlerin verilmesi), uygulamalarında öğretmenleri de birbirine yakınlaştıracaktır. Diğer taraftan, ödevler kişisel ihtiyaçları hedef alması gerektiği için, öğretmen sınıfta öğrenciler için gereken bireysel esnekliği göstermelidir. Milli Eğitim’de performans ödevleri ve dönem projeleri bu anlayış doğrultusunda yürütülmektedir. Ayrıca sorunların çözümünde öğretmenler arasındaki işbirliği önemli yararlar sağlayacaktır.

Sonuç olarak ödev, ‘doğası gereği yararlı’ olduğu varsayılarak, mutlaka kullanılması gereken bir öğretim tekniği değildir. Uygun planlama ve işleyişle oldukça yararlı olabilecek bu etkinlikten gerektiği gibi yararlanabilmek için, bir çok soruya yanıt bulunması gerekmektedir. Öğrencinin yaşı ve okul düzeyi, sınıflardaki öğrenci sayısı, öğretmenin değerlendirmeye ayırabileceği zaman dilimi, öğrencinin anne babasının eğitim durumları, ailenin öğrenciye ilave kaynak temin edip edemeyeceği ve daha bir çok etmen ödev uygulamasının yararlı olup olmamasını belirleyecek etmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin ödev uygulamasına ilişkin daha fazla kafa yormaları ve araştırmacıların da

ülkemizde hemen hemen hiç çalışılmamış bu konuyu araştırmaya başlamaları önemli bir gereksinimdir.

Kaynakça

- Baker, D. P. ve LeTendre, G. K. (2005). **National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling**. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Balli, S. J., Demo, D. H. ve Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades, **Family Relations**, 47, 149-157.
- Balli, S. J., Wedman, J. F., ve Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle grades homework: Effects of differential prompting, **Journal of Experimental Education**, 66(1), 31-48.
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M. ve Nelson, C. (1993). Thanks for asking: Parent comments about homework, tests, and grades, **Exceptionality**, 4(3), 177-185.
- Bennett, S. ve Kalish, N. (2006). **The Case against Homework: How Homework is Hurting Our Children and What We Can Do about It**. Crown Publishers: New York
- Beresford, E. ve Hardie, A. (1996). Parents and secondary schools: A different approach? Bulunduğu Eser: J. Bastiani ve S. Wolfendale (Eds) **Home-School Work in Britain: Review, Reflection and Development**. London: David Fulton.
- Berger, E. H. (1991). **Parents as Partners in Education: The School and Home Working Together** (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Bryan, T. ve Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: lessons from special education, **Theory into Practice**, 43, 213-219.
- Bryan, T. ve Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students, **Journal of Learning Disabilities**, 27(8), 488-99.
- Bursuck, W. (1994). Introduction to the special series on homework, **Journal of Learning Disabilities**, 27, 466-469.
- Check, J. F. ve Ziebell, D. G. (1980). Homework: A dirty word, **The Clearing House**, 54, 439-441.
- Cooper, H. (1989a). **Homework**. White Plains, NY: Longman.

- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework, **Educational Leadership**, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). **Homework for all - in moderation**, **Educational Leadership**, 58(7), 34-38.
- Cooper, H., Civey, J. ve Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003, **Review of Educational Research**, 76, 1-62.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. ve Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement, **Journal of Educational Psychology**, 90, 70-83.
- Cooper, H., Lindsay, J.J. ve Nye, B. (1999). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process, **Contemporary Educational Psychology**, 25, 464-487.
- Dauber, S. L. ve Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Bulunduğu Eser: N. Chavkin (Ed.), **Families and Schools in a Pluralistic Society** (53-71). New York: Suny Press.
- Epstein, J.L. ve Lee, S. (1995). National Patterns of School and Family Connections in the Middle Grades. Bulunduğu Eser: B. A Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg ve R. L Hampton (Eds.) **The Family-School Connection: Theory, Research and Practice** (108-154). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Epstein, J. L. ve Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. **Educational Psychologist**, 36(3), 181-194.
- Epstein, J. L. (1983). **Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students**. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1988). **Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students** (Center of Research on Elementary and Middle schools Report No. 26). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement, **Peabody Journal of Education**, 62, 18-41.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators? **Education and Urban Society**, 19, 119-136.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M. ve Patton, J. R. (1993). Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities, **Remedial and Special Education**, 14(5), 40-50.

- Gill, B. P. ve Schlossman, S. L. (2003). Parents and the politics of homework: Some historical perspectives, **Teachers College Record**, 105(5), 846-871.
- Hallam, S. (2004). Current Findings - Homework: The Evidence, **British Educational Research Association Research Intelligence**, 89, 27-29.
- Harniss, M. K., Epstein, M. H., Bursuck, W. D., Nelson, J. ve Jayanthi, M. (2001). Resolving homework-related communication problems: Recommendations of parents of children with and without disabilities, **Reading and Writing Quarterly**, 17(3), 205-225.
- Heller, H.W., Spooner, F., Anderson, D. ve Mimms, A. (1988). Homework: A review of special education practices in the southwest, **Teacher Education and Special Education**, 11, 43-51.
- Hong, E. ve Lee, K. (2000). Preferred homework style and homework environment in high-versus low-achieving Chinese students, **Educational Psychology**, 20(2), 125-137.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. ve Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. **Elementary School Journal**, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P. ve Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework, **Educational Psychologist**, 36(3), 195-209.
- Jayanthi, M., Nelson, J. S., Sawyer, V., Bursuck, W. D., ve Epstein, M.H. (1995). Homework-communication problems among parents, classroom teachers, and special education teachers: An exploratory study, **Remedial and Special Education**, 16, 102-116.
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large sample path analysis, **Journal of Educational Psychology**, 74(2), 248-253.
- Keith, T. Z. ve Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement, **School Psychology Quarterly**, 7, 207-226.
- Kohn, A. (2006). Abusing Research: The study of homework and other examples, **Phi Delta Kappan**, (September), 8-22.
- Kralovac, E. ve Buell, J. (2001). End homework now, **Educational Leadership**, 58 (7), 39-42.
- Kralovac, E. ve Bruell, J. (2000). **The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning**. Boston: Beacon.

- MacBeath, J. (2000). New coalitions for promoting school effectiveness. Bulunduğu Eser: S. Wolfendale ve J. Bastiani (Eds), **The Contribution of Parents to School Effectiveness**, London: David Fulton.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V. ve Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. **Teachers College Record**, 85(3), 391-409.
- McReynolds, K. (2005). Homework. **Encounter: Education for Meaning and Social Justice**, 18(2), 9-13.
- Paschal, R. A., Weinstein, T. ve Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. **The Journal of Educational Research**, 78, 97-104.
- Patton, J. R., Jayanthi, M. ve Polloway, E. A. (2001). Home-school collaboration about homework: what do we know and what should we do? **Reading & Writing Quarterly**, 17, 227-242.
- Simplicio, J. S. C. (2005). Homework in the 21st century: The antiquated and ineffectual implementation of a time honored educational strategy, **Education**, 126(1) 138-142.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. ve Hemphill, L. (1991). **Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Solomon, Y., Warnin, J. ve Lewis, C. (2002). Helping with homework as a site of tension for parents and teenagers, **British Research Educational Journal**, 28(4) 603-622.
- Strother, D.B. (1984). Homework: Too much, just right, or not enough? **Phi Delta Kappan**, 28, 423-426.
- Timperley, H., McNaughton, S., Parr, J. ve Robinson, V. (1992). **Beliefs and Practices**. University of Auckland, Auckland Uniservices.
- Turnbull, A. P. ve Turnbull, H. R. (1990). **Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership** (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement, **Journal of Educational Research**, 96(6), 323-338.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs, **Theory into Practice**, 43(3), 205-12.

Turanlı, A.S. /Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 136-154

- Walberg, H. J., Fraser, B. J., ve Welch, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students, **The Journal of Educational Research**, 79, 133-139.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A. ve Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning, **Educational Leadership**, 42, 76-78.
- Xu, J. ve Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students, **Elementary School Journal**, 103(5), 503-518.