

EV ÖDEVLERİNİN ANATOMİSİ: KİM MEMNUN KİM YORGUN?

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ayfersahin1@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9903-1445

Arş. Gör. Dr. Fatma Cahide ÖZÇELİK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
f.c.zcl06@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8672-6459

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: .03.04.2025

Revize Tarihi: 19.05.2025

Kabul Tarihi: 30.06.2025

Atıf Bilgisi: Şahin, A. ve Özçelik, F. C. (2025). Ev ödevlerinin anatomisi: Kim memnun kim yorgun? *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 5(1), 52-69.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkökul düzeyinde öğrencilere ev ödevi verilmesine ilişkin öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi ile yürütülen çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu (zincir örnekleme) tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunda 100 öğrenci, 100 veli ve 100 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 300 katılımcı yer almıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun ve velilerin tamamının ev ödevinin öğrenci başarısını desteklediğini ve kaldırılmaması gerektiğini ifade ettiği, öğrencilerin ödevleri gerekli ama sıkıcı ve zaman alıcı buldukları ve yarısından fazlasının ödevlerin kaldırılmasını istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ödevlerini yaparken en çok annelerinden yardım aldıkları, her üç katılımcı grubunun da verilen ödevlerin genellikle öğrenci seviyesinde olduğu yönünde bir düşünceye sahip oldukları saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ödevlerin pedagojik işlevine yönelik farklı algıların ve farklı uygulamaların bulunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, ev ödevine ilişkin ulusal ölçekte rehber ilkelerin belirlenmesi ve farklılaştırılmış ödev anlayışının benimsenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ev ödevi, ilkökul, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, veli görüşleri.

ANATOMY OF HOMEWORK PRACTICES: SATISFACTION AND FATIGUE AMONG STAKEHOLDERS

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the opinions of students, parents, and teachers regarding the assignment of homework to primary school students. The research was conducted using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. Data were collected through a semi-structured interview form. For the selection of the study group, the snowball sampling technique, a type of purposive sampling method, was employed. The study group consisted of a total of 300 participants: 100 students, 100 parents, and 100 primary school teachers. The data were analyzed using content analysis. The findings of the study revealed that the majority of teachers and all parents believed that homework supports student achievement and should not be abolished. Students, on the other hand, found homework necessary but boring and time-consuming, with more than half expressing a desire for homework to be eliminated. It was also found that students most frequently received help from their mothers while doing homework, and all three participant groups generally agreed that the assigned homework was appropriate for the students' level. The findings indicate that there are varying perceptions and practices regarding the pedagogical function of homework. In this context, it is recommended that national guidelines concerning homework be established and that a differentiated approach to homework be adopted.

Keywords: Homework, primary school, student views, teacher views, parent views.

Giriş

Ev ödevi öğrenciler için evde konuların tekrarlanması, yeni konulara ön hazırlık yapma nedeniyle okulda geçirilen zamanların dışında yapılması için öğrencilere verilen görevlerdir. Öğrencilerin sorumluluk duygusu kazanmalarında ve kendi kendilerine çalışma alışkanlığı edinmelerinde son derece etkili araçlardır. Türkiye’de ödev konusu uzun yıllardır çalışmalara konu olmaktadır. Bir kısım ebeveyn ve öğretmen ev ödevlerinin verilmesini şiddetle desteklerken, bazı paydaşlar dersin okulda öğrenilmesi gerektiğini vurgulamakta, evde çocukların dinlenme ve oyunla

vakit geçirerek ertesi gün okula dinç ve zihinleri açık bir şekilde gelmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Ev ödevi, öğrencilerin sınıf dışında öğrenmelerini desteklemek amacıyla öğretmenler tarafından verilen eğitimsel görevlerdir ve modern eğitim sistemlerinde sıklıkla başvurulan uygulamalardandır (Cooper, Lindsay, Nye ve Greathouse, 1998). Öğretim sürecinin hem pedagojik hem de yönetsel boyutlarıyla ilişkilendirilen bu uygulama, özellikle ilkökul düzeyinde öğrencilerin bireysel, bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlama potansiyeli nedeniyle önemsenmektedir. Ev ödevleri öğrenmede kalıcılığı sağlamakta, öğrenciler konu ve bilgilerdeki detayları görmektedirler (Swanson, 2001; Bempechat, 2004; Kurt, 2020). Bununla birlikte, ev ödevinin gerek niteliği gerekse öğrenciler ve aileler üzerindeki etkileri bağlamında uzun yıllardır süregelen tartışmalar, bu konunun eğitim literatüründe çok boyutlu olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Cooper ve Valentine, 2001; Trautwein, Lüdtke, Schnyder ve Niggli, 2006; Trautwein, 2007).

Ev ödevlerinin pedagojik amaçları; öğrencinin derste öğrendiği bilgileri pekiştirmesi, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmesi, öz disiplin kazanması ve bağımsız öğrenme alışkanlıkları edinmesi olarak sıralanabilir (Büyüktokatlı, 2009; Epstein ve Van Voorhis, 2001). Özellikle Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve Vygotsky'nin yapılandırmacı yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde, ev ödevi öğrencinin yakınsak gelişim alanında bireysel gelişimini destekleyici bir araç olarak işlev görmektedir (Schunk, 2012; Vygotsky, 1978). Bu bağlamda, ödevler yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrenmeye yönelik tutumların şekillenmesine de katkı sağlamaktadır (Baynazoğlu, 2019; Hong ve Milgram, 2000). Ancak, ev ödevinin etkisi yalnızca içeriğine değil, aynı zamanda süresine, öğrenciye uygunluğuna ve öğretmenin geri bildirim sürecine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Nitelikli, ilgi çekici ve yapılandırılmış ödevler öğrencinin içsel motivasyonunu artırırken (Duban, 2016; Kaplan, 2006), aşırı uzun ve tekrara dayalı ödevler öğrencide bıkkınlık, dikkat kaybı ve akademik gerilemeye neden olabilmektedir (Zentall ve Goldstein, 1999). Literatürde bu duruma dikkat çeken birçok çalışma mevcuttur (Cheema ve Sheridan, 2015; Dettmers, Trautwein ve Lüdtke, 2009; Kalsen, Kaplan ve Şimşek, 2020). Örneğin, Cheema ve Sheridan (2015), ev ödevine ayrılan zaman ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade ederken; Dettmers, Trautwein ve Lüdtke (2009), bu ilişkinin çoğu zaman düşük düzeyde olduğunu ve özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerde ev ödevinin başarıya katkısının sınırlı kaldığını belirtmektedir. Bununla birlikte, ev ödevine yönelik eleştirilerin önemli bir boyutu da veliler üzerindeki etkilerle ilgilidir (Arslan ve Elma, 2023). Özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ya da zaman kısıtı bulunan aileler, çocuklarına yeterli destek veremediklerinden dolayı ödev süreci, çocuk açısından bir stres ve başarısızlık kaynağına dönüşebilmektedir (Corno ve Xu, 2004). Bu noktada, öğretmenlerin ödevleri planlarken sadece öğrencinin değil, ailenin de sosyoekonomik koşullarını göz önünde bulundurması gerektiği açıktır (Epstein, Van Voorhis ve Salinas, 2009).

Ev ödevlerinin etkililiği, öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri, öğretim stratejileri ve geri bildirim mekanizmaları ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencinin ödevden azami düzeyde yarar sağlayabilmesi için ödevin gerekçesinin açıkça ifade edilmesi, yapılabilir nitelikte olması ve değerlendirme sürecinin sistematik biçimde yürütülmesi gerekmektedir (Duru ve Çöğmen, 2017; Keith, Diamond-Hallam ve Fine, 2004; Trautwein, 2007). Aksi takdirde, ev ödevi yalnızca rutin bir uygulamaya dönüşmekte ve öğrenmeye olan katkısı azalabilmektedir.

Dünya Ekonomik Forumu'nun yayımladığı küresel veriler, Türkiye'deki velilerin haftalık ortalama 9 saatlerini çocuklarının ev ödevlerine yardım etmek için harcadıklarını ortaya koymaktadır. Dünya genelinde en çok ödev veren beş ülkeden birinin Türkiye olduğuna dair de bulgular bulunmaktadır (Alpayar, 2020). Bu durum, ev ödevinin yalnızca öğrenci merkezli bir etkinlik olmanın ötesine geçtiğini; veli katılımı, zaman yönetimi ve ev içi öğrenme ortamları gibi faktörlerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Günlük yaklaşık 1,5 saatlik bu destek süresi, özellikle çalışan ebeveynler açısından ciddi bir yük haline gelebilirken, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında da sorgulanması gereken bir yapıya dönüşmektedir (Tam ve Chan, 2016; Ok ve Çalışkan, 2019).

Sınıf öğretmenliği bağlamında ele alındığında, ev ödevi uygulamaları, öğrencinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun, farklılaştırılmış, yaratıcı ve anlamlı öğrenme fırsatları sunmalıdır. Özellikle ilk yıllarda öğrencinin akademik benlik algısının olumlu yönde şekillenmesi açısından, başarı deneyimleri sunan ve öğrenciyi aşırı zorlamayan ödevler tercih edilmelidir (İlgar, 2005; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş, 2007). Aynı zamanda öğretmenlerin ev ödevine ilişkin uygulamaları, eğitim programlarının hedefleri ile uyumlu olmalı ve sistematik bir geri bildirim mekanizması ile desteklenmelidir.

Sonuç olarak, ev ödevi uygulamaları yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda yönetsel, toplumsal ve psikolojik boyutlarıyla birlikte ele alınmalıdır. Bu doğrultuda hazırlanacak ev ödevi politikalarının hem öğrenci merkezli hem de aile dostu bir perspektife dayanması, eğitimde fırsat eşitliğini gözetmesi ve çağdaş öğretim yaklaşımlarıyla bütünleşik bir biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, ev ödevlerinin kaldırılması veya devam ettirilmesi konusunda öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerini incelemek ve ödevlerin içeriği ile ilgili algılarını ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilere ev ödevi verilme durumu nedir?
- Öğrenci, öğretmen ve velilerin ev ödevlerinin kaldırılması/kaldırılmaması yönündeki görüşleri nelerdir?
- Verilen ev ödevlerinin yoğunluğu ile ilgili paydaş görüşleri nasıldır?
- Öğrenciler ev ödevlerini yaparken en çok kimden yardım almaktadır?
- Verilen ev ödevlerinin içerikleri ile ilgili paydaş görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin ev ödevi verme/vermeme gerekçeleri nelerdir?

Bu sorulara verilen yanıtlar, ev ödevlerinin eğitimsel etkisini anlamak ve ödev politikalarını iyileştirmek için literatür desteği sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli/Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim (fenemoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim, olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemidir (Baş ve Akturan, 2013). Tümüyle yabancı olunmayan ama tam anlamıyla da kavranılamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için en uygun yöntemlerden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim çalışmalarında, bireylerin belli bir olguya ilişkin deneyimlerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada araştırılması amaçlanan olgu, ilkökul dönemindeki öğrencilere verilen “ev ödevleri”dir. İlkokullarda ev ödevi verilmemesi gerektiği son yıllarda çok sık dile getirilen bir konu olmuştur. Bu nedenle bu çalışmada, konunun doğrudan muhatapları olan öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerinin ve gerekçelerinin derinlemesine ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynaklarının araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan seçilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu gerçekten hareketle bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu (zincir örnekleme) tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme; keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istenildiği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir çalışma grubu seçiminde kullanılan bir yöntemdir (Merriam, 2015). Kartopu örneklemede veri toplamada öncelikle ve detaylı bilgi sağlayacak birimlerin saptanması söz konusudur (Patton, 1987’den Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016; Baş ve Akturan, 2013). Bu çalışmada da önce öğretmenlere ulaşılmış ancak konuyla doğrudan ilgili olan tüm paydaşlara ulaşılmasının daha kapsamlı verilerin elde edilmesinde önemli olduğu düşünüldüğünden kartopu tekniği tercih edilmiştir. Bu bağlamda

araştırmanın verileri öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan toplam 300 katılımcıdan elde edilmiştir. Ayrıca konuya dair fikirlerini bir ve ikinci sınıftaki öğrencilere göre daha iyi ve rahatça ortaya koyabilecekleri düşüncesinden hareketle çalışmaya ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrenciler dahil edilmişlerdir. Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Demografik Özellik	n
Öğretmen (n=100)	Cinsiyet	
	Kadın	36
	Erkek	64
	Okutulan Sınıf Düzeyi	
	1.sınıf	14
	2.sınıf	18
	3.sınıf	36
	4.sınıf	32
	Öğrenim Durumu	
	Ön Lisans	10
	Lisans	89
	Lisansüstü	1
	Mesleki Kıdem	
	11-15 Yıl	12
Öğrenci (n=100)	16-20 Yıl	3
	21-25 Yıl	20
	25-30 Yıl	20
	31 Yıl ve Üzeri	45
	Cinsiyet	
Veli (n=100)	Kadın	55
	Erkek	45
	Sınıf Düzeyi	
	3.sınıf	39
	5.sınıf	61
	Cinsiyet	
	Kadın	76
	Erkek	24
	Öğrenim Durumu	
	İlkokul	10
	Ortaokul	15
	Lise	35
	Üniversite	40

Çalışmaya 36 kadın, 64 erkek olmak üzere toplam 100 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler ağırlıklı olarak 3. ve 4.sınıf düzeyini okutmaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenim durumu lisanslıdır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 31 yıl ve üzerinde olduğu dikkat çekmiştir. Öğrencilerin ise 55’inin kadın ve 45’inin erkektir, sınıf düzeyleri ise 3. ve 4.sınıftır. Çalışmaya 76 kadın ve 24 erkek toplam 100 veli katılmıştır. Velilerin öğrenim durumları ise ağırlıklı olarak lise ve lisans arasında dağılım göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan veri toplama araçları üç adet görüşme formundan oluşmuştur. Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler; öğrenciler, veliler ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmış üç farklı görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formları, ilgili literatür taranarak ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Her üç formda da katılımcıların ev ödevlerine ilişkin tutumlarını, görüşlerini ve deneyimlerini anlamaya yönelik açık ve kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir.

Öğrenci Görüşme Formu öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, ev ödevlerine ilişkin algıları (ödevin miktarı, zorluğu, yardım alma durumu, zaman kullanımı ve duygusal tepkiler gibi) ile ev ödevi verilmesine yönelik istek ve gerekçelerini ortaya koymayı amaçlayan toplam 9 sorudan oluşmaktadır.

Veli Görüşme Formu velilerin demografik bilgileri, çocuklarına verilen ödevlere ilişkin değerlendirmeleri, ödev içeriklerinin uygunluğu, yardım etme düzeyleri ve ev ödevlerine ilişkin beklenti ve önerilerini içeren 8 sorudan oluşmaktadır.

Öğretmen Görüşme Formu ise öğretmenlerin demografik bilgileri, mesleki kıdemi, ev ödevi verme durumları ve gerekçeleri, ödevlerin düzeyi ve öğrencilerin bireysel yeterliliklerine uygunluğu hakkındaki düşüncelerini içeren toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin ayrıca ilkökul düzeyinde ev ödevi verilmesine dair genel görüşlerini açıklamaları da istenmiştir.

Her üç form, hem kapalı uçlu (çoktan seçmeli) hem de açık uçlu sorulardan oluşmakta olup, verilerin derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde toplanmasına olanak sağlamıştır. Formlar uygulama öncesi uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiş, dil ve anlaşılabilirlik açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler bireysel olarak, gönüllülük esasına dayalı ve araştırmanın etik ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme yöntemi, katılımcıların kendi deneyimlerini doğrudan ifade etmelerine olanak sağlaması açısından derinlemesine bilgi elde etmek için uygun bir tekniktir (Karasar, 2013). Bu doğrultuda araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen üç ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlar; öğrenciler, öğretmenler ve veliler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formu geliştirilmeden önce ilgili alan yazın taranmış, mevcut çalışmalar incelenmiş ve ardından uzman görüşleri alınarak formlar son hâline getirilmiştir. Her bir formda, katılımcıların demografik bilgilerine yönelik soruların yanı sıra, ev ödevlerine ilişkin tutumlarını, deneyimlerini ve önerilerini ortaya koymaya yönelik açık ve kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Sorular hem yanıtları belirli seçenekler içerecek şekilde yapılandırılmış hem de katılımcıların kendi ifadeleriyle görüş belirtmelerine olanak tanıyacak açık uçlu biçimde düzenlenmiştir (Merriam, 2009). Formlar bireysel olarak ve gönüllülük esasına dayalı şekilde uygulanmış, veriler etik ilkeler doğrultusunda toplanmıştır.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, benzer verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemeyi ve yorumlamayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Weber, 1990). Görüşmeler sonucunda elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve satır satır okunarak kodlanmıştır. Kodlar, araştırmanın amacı, alt problemleri ve görüşme soruları doğrultusunda gruplandırılmıştır. Elde edilen kodlar arasındaki benzerlikler dikkate alınarak temalar oluşturulmuş, bu temalar aracılığıyla veriler bütüncül biçimde analiz edilmiştir. Kod ve temaların geçerliği ve güvenilirliği açısından doğrudan alıntılara yer verilmiş; böylece okuyucunun katılımcı görüşlerini daha net biçimde anlayabilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 09.04.2025 tarihli ve 2025/07/11 karar numaralı onayı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu başlık altında verilmiştir.

Öğrencilere ev ödevi verilme durumuna ilişkin paydaş görüşlerini içeren bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Ev Ödevi Verilme Durumu

Katılımcı	Veriliyor (f)	Verilmiyor (f)
Öğretmen	92	8
Öğrenci	100	0
Veli	100	0

Öğretmenlerin %92’si (f=92) ev ödevi verdiğini belirtirken, yalnızca %8’i (f=8) ev ödevi vermediğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ev ödevini pedagojik bir araç olarak benimsediğini göstermektedir. Öğrencilerin tamamı (f=100) öğretmenlerinin ev ödevi verdiğini belirtmiştir. Bu sonuç, öğretmen beyanları ile öğrenci algılarının büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Velilerin tamamı (f=100) çocuklarına ev ödevi verildiğini ifade etmiştir. Bu durum, velilerin ev ödevlerinin çocuklarının eğitim sürecindeki yerini doğrudan gözlemlediğini ve farkında olduklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde tüm katılımcı gruplarının ortak görüşü, ilkökul düzeyinde ev ödevi uygulamasının yaygın ve süreklilik arz eden bir pratik olduğudur. Öğretmenlerin bir kısmının ev ödevi vermediğini belirtmesi, ev ödevinin gerekliliği ya da etkiliği konusundaki farklı pedagojik yaklaşımlara işaret edebilir. Ancak öğrenciler ve velilerde bu farkın hissedilmediği görülmektedir.

Öğrenci, öğretmen ve velilerin ev ödevlerinin kaldırılması/kaldırılmaması yönündeki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3
Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Ev Ödevlerinin Kaldırılması/Kaldırılmaması Yönündeki Görüşleri

Katılımcı	Kaldırılmalı (f)	Kaldırılmamalı (f)
Öğretmen	16	84
Öğrenci	60	40
Veli	0	100

Öğretmenlerin %84’ü (f=84) ev ödevlerinin kaldırılmaması gerektiğini savunurken, yalnızca %16’sı (f=16) ev ödevlerinin kaldırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ev ödevini eğitimsel açıdan faydalı gördüğünü ve sürdürülmesini desteklediğini göstermektedir. Öğrencilerin %60’ı (f=60) ev ödevlerinin kaldırılmasını isterken, %40’ı (f=40) kaldırılmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin önemli bir kısmının ev ödevlerini zaman alıcı, sıkıcı ya da zorlayıcı bulduğunu düşündürmektedir. Ancak buna karşın azımsanmayacak bir oranda öğrenci ev ödevinin varlığını desteklemektedir. Velilerin tamamı (f=100) ev ödevlerinin kaldırılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, velilerin ev ödevini çocuklarının akademik gelişimini destekleyen bir araç olarak gördüklerini ve kaldırılmasına karşı olduklarını düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun ve velilerin tamamının ev ödevinin eğitimde sürdürülmesi gereken bir uygulama olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ancak öğrencilerin yarısından fazlası ev ödevlerinin kaldırılmasını istemektedir. Bu bulgu, özellikle öğrenci grubunda ev ödevine yönelik olumsuz algıların ya da uygulamada karşılaşılan güçlüklerin varlığına

işaret etmektedir. Bu farklılıklar, ev ödevlerinin niteliği, amacı ve uygulanma biçimi konusunda yeniden değerlendirme yapılması gerektiğini gündeme getirebilir.

Görüşlere dair örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ç28: “Ödevler kaldırılmamalı. Çünkü, öğretmenimin anlattığını daha iyi anlamamı sağlıyor.”

Ç30: “Kaldırılmamalı, ev ödevlerim olmasaydı sıkılırdım.”

Ç33: “Ödevler kaldırılmalı. Çünkü çok zor ödevler veriliyor. Ben yapamıyorum. Annemden abimden yardım alıyorum. Onlar da anlamadığımda kızıyor.”

Ç63: “Zamanım boş geçmemiş oluyor hem de tekrar yapıyorum.”

Ç72: “Ödevler kaldırılmalı. Çünkü oyun oynamaya zaman kalmıyor.”

Ç90: “Bazı ödevleri yapmak özellikle hoşuma gidiyor.”

Ç92: “Ders yapmayı seviyorum. Ödevler çalışkan olmamı sağlıyor.”

Ö26: “Öğrencinin bireysel çalışma, araştırma ve okuma yapmasını sağlıyor. Ayrıca zamanı verimli kullanma disiplini kazandırıyor. Aşırıya kaçılmadan verilmeli.”

Ö17: “Pratiklik ve hız eğitim sürecinde çok önemli ayrıca aileler gerekli tekrarı sağlıklı bir şekilde sağlayamayabiliyor.”

Ö39: “Ödevler kaldırılmalı. Çocuk evinde, bahçesinde eğlenmeli öğretimler sınıfta olmalı.”

Ö47: “Ödevler kaldırılmalı. Çocuk ödevi yaparsa bıkkınlık ve yorgunluk yapıyor. Genelde de veli kendisi yapıyor.”

Ö72: “Ödevler kaldırılmamalı Zaman zaman ders saati işlenen dersin pekiştirmeleri ve etkinlik çeşitlendirilmesi için yeterli olmuyor. Burada ödevlendirme faydalı oluyor.”

V1: “Çocuğa sorumluluk öğretiyor. Konu tekrarı yapmış oluyor. Ayrıca ev ödevleri sayesinde evdeki diğer sorumluluklarını yerine getiriyor. Ben bunu da etkilediğini düşünüyorum.”

V21: “Ödevler kaldırılmamalı. Ödev verilmediği zamanlarda çocuğum kendi isteğiyle ders çalışmıyor. Ödevi severek ve isteyerek yapıyor.”

V33: “Ödevler kaldırılmamalı. Çocuğumun ders durumunu takip etmemi sağlıyor. Veli olarak memnunum.”

V58: “Kaldırılmamalı. Okulda öğrenilen bilgilerin ev ödevi sayesinde pekiştirildiğini düşünüyorum.”

V74: “Kaldırılmasın. Çünkü ödevler olmasa çocuğumu tabletin başından alamıyorum, çalışmıyor.”

Verilen ev ödevlerinin yoğunluğu ile ilgili paydaş görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Verilen Ev Ödevlerinin Yoğunluğu ile İlgili Görüşleri

Katılımcı	Fazla (f)	Az (f)	Yeterli (f)
Öğretmen	10	4	86
Öğrenci	17	23	70
Veli	0	6	94

Öğretmenlerin %86’sı oranında büyük çoğunluğu (f=86) ev ödevlerinin yoğunluğunu yeterli bulmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin genel olarak verdikleri ödevlerin düzeyini dengeli gördüklerini göstermektedir. %10’luk bir kesim (f=10) ödevlerin fazla olduğunu düşünürken, yalnızca %4’ü (f=4) ödevleri az bulmuştur. Öğrenciler açısından veriler daha çeşitli görülmüştür. %70’i (f=70) verilen ev ödevlerini yeterli, %17’si (f=17) fazla, %23’ü (f=23) ise az bulmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin ev ödevleri konusunda farklı bireysel algılar geliştirdiklerini ve ödev yükünün öğrenciden öğrenciye değişen biçimde deneyimlendiğini göstermektedir. Velilerin büyük çoğunluğu (%94, f=94) verilen ev ödevi miktarını yeterli bulurken, yalnızca %6’sı (f=6) ödevlerin az olduğunu belirtmiştir. Hiçbir veli,

ödev miktarını fazla bulmamıştır. Bu bulgu, velilerin çocuklarına verilen ev ödevlerini genellikle makul bir düzeyde gördüklerini ve ek yük oluşturmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Tüm paydaş gruplarının çoğunluğu, verilen ev ödevi yoğunluğunu yeterli bulmaktadır. Ancak özellikle öğrenciler arasında azımsanmayacak bir oranın ev ödevlerini ya fazla ya da az bulması, bireysel farklılıkların, algıların ve belki de ödevlerin niteliğinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ve velilerin ödev yoğunluğuna dair olumlu görüşleri ise ödevlerin eğitimsel hedeflere uygun şekilde planlandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerde görülen farklılıkların nedenleri nitel verilerle desteklenerek daha ayrıntılı biçimde analiz edilmelidir.

Görüşlere dair örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö45: “Verdiğim ödevleri biraz fazla buluyorum ancak rekabetli sınav ortamına onları hazırlıyorum. Ne kadar çok soru tipi görürse pratiği o kadar artar.”

Ö50: “Öğretmenlik olgusu derste birebir öğretmektir. 5-6 sayfa ödev veren Hocalarımız var. Bu ödevlerin veliler tarafından yapıldığını biliyoruz.”

Ö48: “Az buluyorum. Veli profiline ve öğrenci kapasitesine göre değerlendiriyorum.”

Ö71: “Az buluyorum. Ödevi velinin ya da başka bir yetişkinin değil kendilerinin yapmasını istiyorum.”

Ö25: “Öğrenciyi sıkmayan, kısa tekrar yapmasını sağlayan nitelikte ödevler verilmeli.”

Öğrencilerin ev ödevlerini yaparken en çok yardım aldığı kişilerle ilişkili bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Ev Ödevlerini Yaparken En Çok Yardım Aldığı Kişiler

Yardım Alınan Kişi	f
Anne	71
Baba	13
Abla-Abi	7
Yardım Almıyor	9

Öğrencilerin ev ödevlerini yaparken en çok yardım aldıkları kişi anneleri olmuştur (f=71). Bu bulgu, annelerin çocukların eğitim süreçlerinde daha fazla rol üstlendiğini ve ev içindeki akademik desteğin büyük ölçüde anneler tarafından sağlandığını göstermektedir. Babaların yardım etme oranı (f=13), annelere kıyasla oldukça düşüktür; bu durum geleneksel aile rollerinin hâlâ etkili olduğunu ve babaların eğitim sürecine daha sınırlı katıldığını düşündürmektedir. Abla/abi desteği ise (f=7) oldukça sınırlı düzeyde kalmıştır ve kardeş desteğinin sistematik bir kaynak olarak öne çıkmadığını göstermektedir. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise, yardım almadan ödevlerini yapan öğrenci sayısının (f=9) oldukça az oluşudur. Bu durum, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin çoğunlukla bir yetişkin desteğine ihtiyaç duyduğunu ve ödevlerin bu yaş grubu için bağımsız olarak tamamlanmasının zor olabileceğini ortaya koymaktadır.

Verilen ev ödevlerinin içerikleri ile ilgili paydaş görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Ev Ödevlerinin İçerikleri ile İlgili Görüşleri

Katılımcı	Seviyenin Üzerindedir	
	Evet (f)	Hayır (f)
Öğretmen	8	92
Öğrenci	11	89

Öğretmenlerin %92'si (f=92) ev ödevlerinin sınıf seviyesine uygun olduğunu belirtirken, yalnızca %8'i (f=8) verilen ödevlerin seviyenin üzerinde olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ödevleri öğrencilerin gelişim düzeyine uygun şekilde planladığını düşündüğünü göstermektedir. Öğrencilerin %89'u (f=89) ev ödevi içeriklerini kendi seviyelerine uygun bulurken, %11'i (f=11) ödevlerin kendileri için zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin büyük ölçüde ödevleri anlayabildiğini ve yapabildiğini düşündüğünü ancak azımsanmayacak bir kısmının ödevlerde güçlük yaşadığını göstermektedir. Velilerin %91'i (f=91) ödevlerin çocuklarının seviyesine uygun olduğunu ifade ederken, %9'u (f=9) içeriklerin çocuğunun seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Velilerin büyük çoğunluğu öğretmen görüşleriyle paralel bir tutum sergilemiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, ev ödevlerinin içeriklerinin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu düşünmektedir. Hem öğretmenler hem veliler hem de öğrenciler düzeyinde benzer görüşlerin ortaya çıkması, ödevlerin içeriksel olarak genellikle iyi yapılandırıldığını göstermektedir. Bununla birlikte üç grup içinde de ödevlerin seviyeyi aştığını düşünen az sayıda katılımcının bulunması bireysel farklılıklar, hazırbulunuşluk düzeyi ve ödev çeşitliliği açısından daha dikkatli bir planlama yapılmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için farklılaştırılmış ödev uygulamaları faydalı olabilir.

Görüşlere dair örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ç5: "Ödevler çok zor. Ben yapamıyorum. Yapamayınca annemden ve babamdan yardım alıyorum. Onlar da yorgun olunca bazen yapmadan gidiyorum. O zamanda öğretmenim kızıyor."

Ç15: "Bana zor gelmiyor. Tüm soruları yapıyorum. Yapamazsam konuyu tekrar ediyorum, araştırıp yapıyorum."

Ç18: "Seviyenin üzerinde. Bazen öyle oluyor. Bazen soruları annem de yapamıyor."

V1: "Ödevlerin içerikleri işlenen konularla ve öğrencinin seviyesiyle uyumlu olmalı."

V21: "Ödevler çocuğumun seviyesine uygun olarak verilmeli. Bazen yapamadığında onu olumsuz etkiliyor."

V68: "Şu anda hocamızın ödev sisteminden memnunuz. Çocuğu çok yormuyor çok sıkıyor. Seviyesine uygun."

V41: "Ders içerikleri daha çok araştırma ve oyuna dayalı olmalı. Çocuğun ilgisini çekmeli."

V57: "Ödevlerin yanında hikayeler okunup onların özetletilmesi faydalı olabilir."

Ö44: "Değildir. Çünkü seviyenin üzerindeki ödevler çocukları isteksiz hale getirir."

Ö61: "Ödevler tekrar amaçlı verilmelidir. Ben öğretmediğim konunun ödevini vermem."

Ö24: "Programa göre öğrenilmesi gereken konuların tüm öğrenciler tarafından anlaşılması önemlidir."

Ö42: "Verilen ödevler sınıfın seviyesine paralel olarak verilmelidir. İşlenenler ve anlatılanlarla uyumlu olmalı."

Ö72: "İşlenmiş olan konuların tekrarını sağlamalı."

Öğretmenlerin ev ödevi verme/vermeme gerekçelerine ilişkin bulgular Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Ev Ödevi Verme/Vermeme Gerekçeleri

Tema	Kod	f
Evet Veriyorum (f=92)	Konu tekrarı yapmalı	72
	Pekiştirme sağlanmalı	63
	Sorumluluk almalı	63
	Evde çalışma alışkanlığı kazanmalı	49

	Konulara hazırlıklı gelmeli	43
	Konuyu öğrenip öğrenmediğini anlıyorum	22
	Kendisi hazırladığında daha iyi öğrenir	19
	Kalıcılığın sağlanması	13
	Mevcut kalabalık, sınıfta birebir ilgilenemiyorum	8
	Hangi konuyu anlamadığını daha iyi denetliyorum	6
	Zamanı doğru planlayabilmeliler	5
	Araştırma alışkanlığı kazanırlar	4
	Başarı artıyor	4
Hayır Vermiyorum (f=8)	Çocukluklarını yaşamalılar	8
	Her şey ders değil	8
	Evde eğlenme ve oyuna zaman ayırmalılar	8
	Öğrenme okulda olmalı	8
	Zaten sürekli kapalı ortamdalar	3
	Zaten okulda yoruluyorlar	3

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ev ödevi vermektedir ve bu tercihlerinin arkasında hem pedagojik hem de pratik gerekçeler bulunmaktadır. En çok belirtilen nedenler şunlardır:

Konu tekrarı yapılmalı (f=72) ve pekiştirme sağlanmalı (f=63) gerekçeleri, öğretmenlerin ev ödevini öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirme ve hatırlama aracı olarak gördüğünü göstermektedir. Sorumluluk alma (f=63) ve evde çalışma alışkanlığı kazanma (f=49) gibi gerekçeler, ev ödevinin sadece akademik değil aynı zamanda karakter ve alışkanlık gelişimi açısından da önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Konulara hazırlıklı gelmeli (f=43) ve öğrencinin öğrenip öğrenmediğini anlama (f=22) gibi ifadeler, öğretmenlerin ödevleri öğrenci başarısını izleme ve ders planlamasını yönlendirme aracı olarak kullandığını göstermektedir.

Diğer dikkat çeken gerekçeler arasında bireysel öğrenmeye katkı, zaman yönetimi, araştırma alışkanlığı kazandırma ve başarıyı artırma gibi hedefler de yer almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin ev ödevini çok yönlü bir araç olarak değerlendirdiklerini ve sadece akademik değil davranışsal ve sosyal kazanımları da öncelediklerini ortaya koymaktadır. Ev ödevi vermediğini belirten öğretmenler sayıca az olsa da öne sürdükleri gerekçeler oldukça dikkat çekicidir: Çocukluklarını yaşamalılar (f=8), her şey ders değil (f=8) ve evde eğlenme ve oyuna zaman ayırmalılar (f=8) gibi ifadeler, öğretmenlerin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını ve psikososyal refahlarını ön planda tuttuklarını göstermektedir.

Ayrıca öğrenmenin okulda olması gerektiği, sürekli kapalı ortamlarda oldukları ve okulda zaten yoruldukları gibi gerekçeler, ev ödevinin öğrenciler üzerinde ek bir yük oluşturduğu yönündeki hassasiyeti yansıtmaktadır. Bu öğretmenler, ev ödevinin çocukların zihinsel sağlığı ve yaşam dengesi açısından olumsuz etkiler yaratabileceğini düşünmekte ve okul dışı zamanın özgürlük alanı olması gerektiğini savunmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ev ödevini öğretimsel, bilişsel ve davranışsal kazanımları pekiştirmek amacıyla kullanmakta ve bu uygulamayı pedagojik bir gereklilik olarak görmektedir. Buna karşılık küçük bir grup öğretmen ise ev ödevini çocuk gelişimi ve yaşam dengesi açısından zararlı ya da gereksiz bulmaktadır. Bu bulgular, ev ödevine ilişkin öğretmen tutumlarının bütüncül bir eğitim anlayışıyla şekillendiğini, ancak öğrenci refahını önceleyen alternatif yaklaşımların da varlığını gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim politikaları ve sınıf içi uygulamalar açısından bu çeşitlilik dikkate alınmalı, ödevlerin niteliği ve amacı yeniden yapılandırılmalıdır.

Görüşlere dair örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö72: "Pekiştirme çalışmalarına ihtiyaç duyuyorum."

Ö17: "Henüz öğrendiği konuları pekiştirmesi ve tekrar etmesi için ödev veriyorum."

Ö24: "Verilenlerin unutulmaması ve derse hazırlıklı gelinmesi için ödev veriyorum."

Ö52: "Çocuklar evde oyun oynasınlar istiyorum."

Ö73: “Veliyi de işin içine katmak, yapılan çalışmalardan haberdar olarak çocuklarının takibini yapabilmeleri için veriyorum.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, ilkokul düzeyinde ev ödevinin eğitim sürecinde yaygın ve köklü bir uygulama olduğunu, ancak paydaşların bu uygulamaya yönelik tutum ve algılarının farklılaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu düzenli olarak ev ödevi vermekte ve ev ödevinin kaldırılmaması gerektiğini düşünmektedir. Veliler de benzer biçimde ev ödevini benimsemekte olup katılımcı velilerin tamamı ödevlerin devamından yanadır. Buna karşılık öğrencilerin yarısından fazlası ödevlerin kaldırılmasını istemektedir. Ayrıca, çalışma grubundaki tüm paydaş grupların çoğunluğu verilen ödev miktarını ve içeriğini yeterli ve öğrencilerin ve sınıf düzeyinin seviyesine uygun olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin çoğunluğu ödevleri yeterli bulsa da bazıları ödevleri “çok fazla”; bazıları da “çok az” bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, ev ödevinin öğrencilerin akademik, davranışsal ve sosyal gelişimini destekleyen çok yönlü bir araç olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öte yandan az sayıda öğretmen, ev ödevinin çocukların kendilerine ve oynamalarına zaman bırakmadığı ve gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceği gerekçesiyle ödev vermemeyi tercih etmektedirler. Bu sonuçlar birlikte ele alındığında, ev ödevi uygulamalarının hem pedagojik faydaları hem de olası sakıncalarıyla değerlendirilmesi ve paydaşlar arasındaki algı farklılıklarının giderilmesine yönelik adımlar atılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, ev ödevi konusundaki farklı ülke örnekleminde yapılan çalışmalarla örtüşen bir şekilde, ev ödevinin eğitimdeki yeri hakkında farklı görüşlerin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen ve velilerin büyük ölçüde ev ödevini desteklemesi, ödevin öğrenci başarısını pekiştirici ve öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğuna dair inancın devam ettiğini göstermektedir. Nitekim literatürde de ev ödevinin iyi tasarlandığında öğrencilerin konuyu daha derin kavramasına ve öğrenilenleri pratik etmesine yardımcı olabileceği vurgulanmıştır (Cooper, 2001; Epstein ve Van Voorhis, 2001; Kuran, 2020; Negru ve Sava, 2023; Ok ve Çalışkan, 2019; Panaoura, 2020; Pérez, Pascual, Suárez ve Rosário, 2021). Türkiye örnekleminde yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin, ev ödevlerinin özellikle sorumluluk bilinci geliştirme, tekrar yapma ve öğrenme sürecini destekleme açısından önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir (Demir ve Yaman, 2020; Taş ve Karadeniz, 2021). Bununla birlikte, bazı öğretmen ve veliler tarafından ev ödevinin öğrenci üzerindeki akademik baskıyı artırdığı ya da verimsiz olduğu yönünde eleştiriler de dile getirilmektedir (Trautwein ve Köller, 2003).

Cheema ve Sheridan (2015) yaptıkları çalışmada ödevle ayrılan süre ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki tespit ederek ödevin akademik faydasına işaret etmişlerdir. Bu durum, velilerin ve öğretmenlerin ödevi akademik gelişimi destekleyen bir araç olarak görme eğilimini açıklamaktadır. Diğer yandan, öğrencilerin çoğunluğunun ödevle karşı olumsuz tutum sergilemesi, ödevin onlar için zaman alıcı, sıkıcı ve stres verici olabildiğini göstermektedir. Araştırmalar, aşırı ya da monoton ev ödevi verildiğinde öğrencilerin motivasyonunun düşebileceğini, hatta ödevlerin bir yük haline dönüşebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ödev konusundaki olumsuz bakış açısı, literatürde dile getirilen bu sakıncalarla uyum içindedir. Gerçekten de bazı çalışmalar, fazla miktarda ödevin öğrencilerin aile ve oyun zamanından çalarak onları bunalttığını ve eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirebildiğini vurgulamıştır. Öğrenci grubundaki bu tepki, ödev uygulamalarının niteliğinin ve uygulanma biçimlerinin yeniden gözden geçirilmesi gereğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin ev ödevine ilişkin gerekçeleri ve tutumları incelendiğinde, literatürde belirtilen pedagojik amaçlarla büyük ölçüde örtüşme görülmektedir. Araştırmamızda öğretmenler en sık, öğrenilen konuların tekrarı ve pekiştirilmesi ile öğrencilere sorumluluk kazandırılması amaçlarıyla ödev verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Epstein ve Van Voorhis (2001)’in ev ödevinin, öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini pekiştirmesi, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmesi ve bağımsız öğrenme alışkanlığı kazanması gibi amaçlara hizmet etmesi gerektiği yönündeki ifadeleriyle paraleldir. Gerçekten de öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ödevleri sadece

akademik başarı aracı olarak değil, aynı zamanda öz disiplin, zaman yönetimi ve alışkanlık geliştirme gibi davranışsal boyutları destekleyen bir araç olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Buna karşılık, araştırmamızda az sayıda da olsa bazı öğretmenler öğrencilerin çocukluklarını yaşaması, oyun ve dinlenmeye vakit ayırması gerektiğini vurgulayarak ev ödevi vermeyi reddetmektedir. Bu öğretmenlerin gerekçeleri, ev ödevinin çocukların zihinsel sağlık ve yaşam dengesi üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çeken eleştirilerle örtüşmektedir. Nitekim Cooper ve Valentine (2001), ödevin aşırıya kaçması veya kötü tasarlanması durumunda öğrencilere stres ve hayal kırıklığı yaşatabileceğini, aile ve arkadaşlarla geçirilen zamanı azaltarak öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Araştırmada öğrenciler ev ödevlerini yaparken en çok annelerinden ve sonra babalarından yardım aldıkları bulunmuştur. Ödev yaparken aile ile vakit geçirilmesinin de ödevin önemli katkılarından olduğu söylenilebilir. Çünkü bu sayede çocukları ile birlikte vakit geçirirler. Nitekim Hill (1992) de çalışmasında ev ödevinin anne babaların çocuklarına ilgi göstermelerini sağladığını belirtmektedir. Corno ve Xu (2004) da aile desteğinin sınırlı olduğu durumlarda ev ödevinin çocuk için bir stres ve başarısızlık kaynağı haline gelebildiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, bazı öğretmenlerin ödevle mesafeli yaklaşımı literatürdeki öğrenci refahını önceleyen görüşleri yansıtmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular ev ödevi uygulamalarında nicelik ve nitelik dengesinin önemini de ortaya koymaktadır. Öğretmen ve velilerin büyük bölümü verilen ödev miktarını makul bulurken, öğrenciler arasında azımsanmayacak bir grup ödev yükünü ya fazla ya da yetersiz görmektedir. Benzer şekilde, tüm paydaşlar genel olarak ödevlerin içerik açısından öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtse de her üç grupta da ödevlerin düzeyi konusunda sorun yaşadığını ifade eden öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve hazırbulunuşluk düzeyleri nedeniyle tek tip ödev uygulamasının herkese aynı faydayı sağlamadığını göstermektedir. Literatürde de ödevlerin öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılması gerektiği sıkça vurgulanmıştır. Kazmierzak'e (1994) göre ev ödevini daha etkili bir öğrenme aracı yapmak için, öğretmenler öğrencilerine verdikleri ev ödevlerini sürekli olarak sorgulamalıdır. Verilen ev ödevi amaca uygun biçimde yanıt vermiyorsa, onu daha uygun yapmak için yeniden gözden geçirilmelidir. Özellikle ilköğretim yıllarında, ödevlerin yaş düzeyine uygun, anlamlı ve başarı duygusu kazandıracak şekilde ve öğrenciyi aşırı zorlamayan yaratıcı ödevlerin verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda çalışmanın bulguları ödevlerin amaç, süre ve zorluk düzeyi bakımından daha esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Dünya genelinde en çok ödev veren beş ülkeden birinin Türkiye olduğuna dair bulgular bulunmaktadır (Alpayar, 2020). Burada niceliksel çokluktan ziyade niteliğin önemli olduğu unutulmamalıdır. Nitekim Calp'ın (2012) yaptığı bir araştırmada uygun olmayan ev ödevlerinin öğrenciler açısından "eziyet verici, sıkıcı ve tatsız olarak" değerlendirildiği ortaya konulmuştur. Nitekim öğrencinin ödevden azami fayda sağlayabilmesi için ödevin gerekçesinin açık olması, ödev sürecinde yeterli rehberlik sunulması ve ödev sonrasında geri bildirim verilmesi, öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici görülmektedir. Aksi takdirde, ev ödevi rutin bir zorunluluk olmaktan öteye geçemeyip beklenen eğitsel katkıyı sağlayamamaktadır. Bu çerçevede, ev ödevi uygulamalarının niteliğini geliştirmek amacıyla hem politika yapımcıların hem de eğitim pratisyenlerinin dikkat etmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Öğrenciye bu olanakları sunarken öğretmen ve ailelerin birlikte hareket etmesi ve ödev verme ilkelerini dikkate alması gerekmektedir (Hill ve Nave, 2009).

Ev ödevi politikaları, ilköğretim düzeyine özgü biçimde yeniden yapılandırılmalı; süresi, sıklığı ve niteliğine ilişkin ulusal rehber ilkeler belirlenmelidir. Eğitim yöneticileri, öğrenci refahını ve aile katılımını önceleyen, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci-merkezli yaklaşımlar benimsemeli; evde destek alamayan öğrenciler için okul temelli destek hizmetleri sağlanmalıdır. Öğretmenler, ödevlerin amacını açıkça belirtmeli; ödevleri anlamlı, ilgi çekici ve gelişime katkı sağlayacak biçimde düzenlemeli, geri bildirim vermeyi ihmal etmemelidir. Ayrıca ödev, bir ceza aracı olarak değil, öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak sunulmalıdır. Tek tip ödev yerine, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun farklılaştırılmış ödev seçenekleri sunulmalı; böylece her öğrencinin başarı ve motivasyon duygusu desteklenmeli, bireysel ihtiyaçlara duyarlılık gösterilmelidir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada bilimsel araştırma ilkelerine ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 09.04.2025 tarihli ve 2025/07/11 karar numaralı onayı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmacıların her birinin makaleye katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum olmadığı beyan edilmektedir.

Kaynaklar

- Akbaba, A., ve Tüzemen, M. (2015). İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda ödev vermenin pedagojik boyutunun ilgili öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(3), 119–138.
- Aksoy, T., and Link, C. R. (2000). A panel analysis of student mathematics achievement in the US in the 1990s: Does increasing the amount of time in learning activities affect math achievement? *Economics of Education Review*, 19, 261–277.
- Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 112–130.
- Alpayar, Ç. (2020). Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 42-60.
- Baş, T., ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Becker, H. J., and Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 33(2), 85–102.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: a social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196. doi: 10.1207/s15430421tip4303_4
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Calp, Ş. (2012). İlköğretimde ev ödevi: Beşinci sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 120-136.
- Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E., and Vatz, K. (2014). Relationships of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: The case of foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1049–1065.
- Cheema, J. R., and Sheridan, K. (2015). Time spent on homework, mathematics anxiety and mathematics achievement: Evidence from a US sample. *Issues in Educational Research*, 25(3), 246–259.
- Clare, L., and Aschbacher, P. R. (2001). Exploring the technical quality of using assignments and student work as indicators of classroom practice. *Educational Assessment*, 7(1), 39–59.

- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85–91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Corwin Press.
- Cooper, H. (2015). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). New York: Carrel Books.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., and 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., Robinson, J. C., and Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.
- Cooper, H., and Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143–153.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27–30.
- Corno, L., and Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227–233.
- Demir, F., and Yaman, B. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 4(1), 25-35.
- Dettmers, S., Trautwein, U., and Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375–405.
- Deveci, İ., ve Önder, İ. (2014). Fen ve teknoloji dersinde verilen ödevlere yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 13(1), 33–47.
- Epstein, J. L., and Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., and Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085.
- Good, T. L., and Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.). New York: Longman.
- Hayward, J. M. (2010). *The effects of homework on student achievement* (Yüksek lisans tezi). SUNY College at Brockport.
- Hill, D. and Nave, J. (2009). *Power of ICU: The end of student apathy... reviving engagement and responsibility*. Maryville, TN: NTLB Publishing.
- Hill, T. A. (1992). Homework: How effective? How much to assign? The need for clear policies. *OSSC Bulletin* 36 (1) 1-41.

- Hong, E. (2002). Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory Into Practice*, 41(3), 173–178.
- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf “yaşamımızı yönlendiren elektrik” ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kazmierzak K. S. (1994). *Current Wisdom on Homework and the Effectiveness of a Homework Checking System*. Exit Research Project, Indiana
- Keith, T. Z. and Cool, V. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 207–226.
- Keith, T. Z., Diamond-Hallam, C. and Fine, J. G. (2004). Longitudinal effects of in-school and out-of-school homework on high school grades. *School Psychology Quarterly*, 19(3), 187–211.
- Kurt, U. (2020). Öğrenci görüşlerine göre ebeveynlerin ev ödevlerine katılımının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 60-72.
- Leone, C. M. and Richards, M. H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), 531–548.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. and Lindsay, J. J. (1999). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295–317.
- Murillo, F. J. and Martinez-Garrido, C. (2014). Homework and academic achievement in Latin America. *International Review of Education*, 60(5), 661–681.
- Negru, I. and Sava, S. (2023). Homework’s implications for the well-being of primary school pupils—perceptions of children, parents, and teachers. *Education Sciences*, 13(10), 996. <https://doi.org/10.3390/educsci13100996>
- Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G. and González-Pienda, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11–21.
- Ok, M. ve Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 594-620.
- Panaoura, A. (2020). Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the covid-19. *Social Education Research*, 65-74. <https://doi.org/10.37256/ser.212021547>
- Pérez, J., Pascual, S., Suárez, N., and Rosário, P. (2021). Perceived parental involvement and childrens homework engagement at the end of primary education: a cluster analysis. *Journal of Psychology and Education*, 16(1), 88. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.204>
- Rowell, L. L. and Hong, E. (2002). The role of school counselors in homework intervention. *Professional School Counseling*, 6(3), 208–213.

- Sharp, C., Benefield, P., and Keys, W. (2001). *Homework: A review of recent research*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Swanson, C. B. (2001). *How Important is Homework?* <http://eric.ed.gov/archives/homework.html> adresinden 25.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Tam, V. C. (2009). Homework involvement among Hong Kong primary school students. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 213–227.
- Tam, V. C. and Chan, R. M. (2016). What is homework for? Hong Kong primary school teachers' homework conceptions. *School Community Journal*, 26(1), 25–44.
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372–388.
- Türkoğlu, A., İflazoğlu, A., e Karakuş, M. (2007). *İlköğretimde ödev*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ünal, A., Yıldırım, A., ve Sürücü, A. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili olarak kabul ettikleri ödevler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 555–574.
- Westerhof, K. J., Creemers, B. P., and de Jong, R. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 130–157.
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171–182.
- Zentall, S. S., and Goldstein, S. (1999). *Seven steps to homework success: A family guide for solving common homework problems*. Minnesota: Specialty Press.

Extended Abstract

Introduction

Homework refers to the tasks assigned to students to be completed outside of school hours with the aim of reinforcing previously taught subjects or preparing for upcoming lessons. It is considered an effective tool in fostering students' sense of responsibility and developing self-study habits. In Türkiye, homework has long been a subject of educational debate. While some parents and teachers strongly support homework, others argue that learning should occur primarily at school and that children should spend their time at home resting and playing to come to school refreshed and mentally ready the next day.

Homework is defined as an educational task assigned by teachers to support student learning beyond the classroom and is widely used in modern educational systems (Cooper, Lindsay, Nye and Greathouse, 1998). Closely associated with both pedagogical and administrative dimensions of teaching, homework is particularly valued at the primary education level due to its potential to support students' cognitive, social, and personal development. Homework contributes to the permanence of learning and helps students grasp the details of subjects and concepts (Swanson, 2001; Bempechat, 2004; Kurt, 2020).

The aim of this study is to examine the views of teachers, parents, and students concerning whether homework should be maintained or abolished, and to explore their perceptions regarding its content. The research seeks to answer the following questions:

- What is the current status of assigning homework to students?
- What are the opinions of students, teachers, and parents regarding the continuation or abolition of homework?
- What are stakeholders' views on the intensity of assigned homework?
- From whom do students most frequently receive help when doing homework?
- What are stakeholders' perceptions of the content of assigned homework?
- What are the reasons teachers provide or refrain from assigning homework?

The responses to these questions are expected to contribute to the literature on the educational impact of homework and provide insights for improving homework policies.

Method

This study employed a phenomenological design within the framework of qualitative research. Phenomenology involves examining and describing the essence of lived experiences (Baş and Akturan, 2013). It is recommended in phenomenological studies to select data sources from individuals or groups who have directly experienced and can articulate the phenomenon under investigation (Yıldırım and Şimşek, 2016). Accordingly, the snowball sampling technique, a type of purposive sampling, was used to determine the study group. Purposive sampling is a method employed when the goal is to explore, understand, and gain insight from information-rich cases (Merriam, 2015). Snowball sampling involves identifying key informants who can guide the researcher to additional relevant participants (Patton, 1987, as cited in Yıldırım and Şimşek, 2016; Baş and Akturan, 2013). Initially, the study accessed teachers; however, in order to obtain a more comprehensive dataset, it was deemed essential to include all relevant stakeholders. Thus, the final study group consisted of 300 participants: 100 teachers, 100 parents, and 100 students.

The study included students from the third and fourth grades, as they were thought to better express their ideas than those in the first and second grades. Data were collected using three semi-structured interview forms prepared separately for teachers, parents, and students. The data were analyzed using content analysis.

Findings

A total of 92% (f=92) of the teachers reported assigning homework, while only 8% (f=8) stated they did not. This indicates that the vast majority of teachers view homework as a pedagogical tool. All students (f=100) stated that their teachers assign homework, demonstrating a strong alignment between teacher reports and student perceptions. Similarly, all parents (f=100) confirmed that their children receive homework, indicating their awareness and direct observation of its role in their children's educational process.

While 84% (f=84) of the teachers believed that homework should not be abolished, 16% (f=16) supported its abolition. This suggests that most teachers consider homework educationally beneficial and support its continuation. On the other hand, 60% (f=60) of students expressed a desire for homework to be abolished, while 40% (f=40) preferred its continuation.

Most stakeholder groups considered the amount of homework assigned to be appropriate. Among students, the person most frequently helping with homework was the mother (f=71), indicating that mothers play a more active role in supporting their children's academic work at home. The majority of participants believed that the content of the homework was appropriate for students' developmental levels. The similarity in opinions across all three groups suggests that the homework is generally well-structured.

The main reasons cited by teachers for assigning homework were topic reinforcement (f=72) and practice (f=63), reflecting their belief in homework's role in consolidating learning. Additional justifications included instilling a sense of responsibility (f=63) and developing study habits at home (f=49), indicating its value beyond academics. Other reasons such as promoting lesson preparation (f=43) and assessing learning (f=22) show that homework is also used to monitor student progress and inform instructional planning.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The findings of this study, in line with international research, reveal differing perspectives on the role of homework in education. The strong support from teachers and parents for maintaining homework reflects a prevailing belief in its effectiveness in reinforcing student achievement and as an integral part of the learning process. Existing literature also highlights that well-designed homework can deepen understanding and provide opportunities for practice.

Homework policies should be restructured specifically for the primary education level, with national guidelines developed concerning its duration, frequency, and quality. Educational administrators should adopt student-centered approaches that prioritize student well-being and family involvement while addressing individual differences. School-based support services should be offered for students who lack academic assistance at home. Teachers should clearly articulate the purpose of each assignment, design meaningful and engaging tasks that support development, and ensure timely feedback is provided. Moreover, homework should not be used as a form of punishment, but rather as a means to enhance learning. Instead of assigning uniform tasks, differentiated homework tailored to students' readiness levels should be implemented to foster a sense of success and motivation and to address individual learning needs.