

## Görme Engelli Öğrencilerin Bilgiyi Edinmelerinde Yapılandırılmış ve Geleneksel Ev Ödevlerinin Farklılaşan Etkisi\*

**Tuba Tuncer\*\***

Gazi Üniversitesi

**Banu Altunay\*\*\***

Gazi Üniversitesi

### Öz

*Bu çalışmada, yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin görme engelli dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki bilgileri edinme performansları üzerindeki farklılaşan etkisi araştırıldı. Araştırmanın deneklerini, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen altı görme engelli öğrenci oluşturdu. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden uyarlanmış dönüşümlü uygulamalar deseni kullanıldı. Öğrencilerin yaptığı ödevlerin hemen ardından uygulanan kısa sınavlar ve bu sınavlardan aynı zorluk düzeyinde ve eşit miktarda soru seçilerek hazırlanan "ünite sonu testi" sonuçları, öğrencilerin başarılarının iki farklı ev ödevi uygulamasında farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için kullanıldı. Araştırma sonuçları yapılandırılmış ödevlerin, öğrencilerin ünitelerdeki bilgiyi edinmelerini ve aradan zaman geçtikten sonra da hatırlamalarını kolaylaştırdığını gösterdi.*

**Anahtar Sözcükler:** *Ev ödevi, görme engelli ilköğretim öğrencileri, çalışma becerileri.*

### Abstract

*The differentiating effects of traditional and structured assignments on the acquisition of science lessons by students with visual impairments were examined in this study. The subjects were six students with visual impairments who volunteered to take part in the study. Adapted alternating treatment design within the single-subject research designs was used in the study. Students were given quizzes immediately after the assignments, and a chapter test consisting of equal number of questions selected from each quiz was given at the end of the unit. The results showed that structured assignments facilitated better students' acquisition and recalling of the information in the units.*

**Key words:** *Home assignment, students with visual impairments, study skills.*

\* Araştırma Ekim 2009'da Marmaris'te gerçekleştirilen 19.Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-Posta: adeviye@gazi.edu.tr

\*\*\* Öğr. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-Posta: abanu@gazi.edu.tr

Ev ödevi, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve ana-babalar tarafından üstünde en fazla tartışılan konulardan birisidir. Tartışmalar ev ödevi verilmesinin doğru olup olmadığından başlayarak, anne babaların ev ödevlerine ne kadar yardım edeceğine (Bir, 2007; Ödevin, 2008), ev ödevleri nedeniyle öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmak için vakitlerinin kalmamasına (Ev, 2003) kadar geniş bir yelpazede sürmektedir. Ev ödevi konusu kimi zaman Milli Eğitim Bakanlığını proje geliştirmeye bile yöneltmiştir. “Çantasız eğitim” projesi ilköğretim 1-8 sınıf öğrencilerinin çalışmalarını okulda tamamlayarak oyun, beslenme, eğlenme ve dinlenmeye daha çok zaman ayırabilmeleri amacıyla başlatılmıştır (İlköğretimde, 2003). Ancak 2003 yılına gelindiğinde projenin başarısız olduğu haberlerinin medyada yer aldığı, velilerin çantasız eğitim uygulamasına sıcak bakmadıkları belirtilmektedir (Çantasız, 2002). Günümüzde, ev ödevi tartışmaları, öğrencilerin internetteki ödev sitelerinden kopyalama yoluyla ödev yapmaları boyutunda tartışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının ödev sitelerini kapatma, ödev sitelerinden kopyalama yoluyla ev ödevi yapan öğrencilere disiplin cezası uygulama gibi girişimleri olduğu bilinmektedir (MEB, 2008). Bir yanda bütün bu tartışmalar süre giderken, öğretmenler bu tartışmalardan bağımsız olarak ev ödevi vermeye, öğrenciler de bu ödevleri yapmaya devam etmektedirler.

Ev ödevi öğretmen tarafından evde yapması için öğrencilere verilen görevler olarak tanımlanmaktadır (Cooper, 1989). Kalabalık sınıf mevcutları ve yarım gün eğitim nedenleriyle azalan öğretim zamanı, öğretmenler tarafından ev ödevleriyle telafi edilmeye çalışılmaktadır. Ev ödevleri yoluyla öğretmenlerin sınıfta yeterince alıştırmaya zamanı bulamadıkları beceriler için öğrencilerinin evde alıştırmaya yapmasını sağlamaya çalıştığı, öğretimine yer verilecek konular için öğrencilerin ön hazırlık yapmalarını amaçladıkları gözlenmektedir.

Ev ödevlerinin, çalışılan materyalin anlaşılması ve öğrenmenin kalıcılığını artırma (Cooper ve Valentine, 2001), okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme, öğrenmenin her

yerde olabileceğini gösterme gibi olumlu etkilerinden söz edilmektedir. Bunun yanı sıra ev ödevlerinin olumsuz tarafları da bulunmaktadır. Örneğin, okul dışında ve öğretmen kontrolü olmadan yapılması sebebiyle yapılan ödevlerin niteliğinin düşmesi (Corno, 2000), öğrencilerin ödev yapma yüzünden boş zaman etkinliklerine yeterince katılamaması (Cooper, 1989), anne babaların ödevlere müdahale etmesi ve öğrencinin farklı yöntemler yüzünden karışıklık yaşaması (Cooper, 1989) bunlar arasında sayılabilir.

Türkiye’de 2007–2008 öğretim yılından itibaren ilk ve orta dereceli okullarda Seviye Belirleme Sınavı uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin nitelikli bir öğretim almaları bu sınavlarda yüksek puanlar almalarına bağlı olduğu için, ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin derse hazırlanma ve alıştırmaya yapmalarına yönelik olarak öğrencilere fazlaca ev ödevi verdiği gözlenmektedir. Buna karşılık, bu ödevlerin öğrencilerin verimli biçimde çalışmasını sağlayıp sağlamadığına, akademik başarılarına olumlu etkilerinin olup olmadığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde ev ödevlerinin akademik başarıya etkisini araştıran pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Cooper (1989), ev ödevlerinin etkilerini inceleyen yaklaşık 120 araştırmanın sonuçlarını özetlemiştir. Cooper bu çalışmada ev ödevlerinin akademik başarıya olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ancak Cooper’ın alanyazın taramasında ele aldığı araştırmaların, ev ödevi verilen grupların başarılarının ödev verilmeyen grupların başarılarıyla karşılaştırılması gibi metodolojik sorunları olduğu düşünülmektedir (Trautwein ve Köller, 2003).

Özel eğitim alanında, risk altındaki çocukların ana babalarına evde kendini yönetme ve pekiştirme sistemi kullanmayı öğretmeyi amaçlayan (Callahan, Rademacher ve Hildreth, 1998) araştırma bulunmasının yanı sıra, öğrenme güçlüğü olan ve düşük başarılı çocukların ev ödevlerini tamamlamaları için pekiştirme, ev ödevi planlayıcısı ve dönüt verme yaklaşımlarının etkililiğini araştıran (Bryan ve Sullivan-Burstein, 1998) araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca, kaynaştırma ortamındaki

öğrenme güçlüğü olan çocuklara ev ödevlerini tamamlama ve ev ödevlerinin kalitesini yükseltmeleri için strateji öğretimini amaçlayan (Hughes, Ruhl, Schumaker ve Deshler, 2002) araştırmalar yer almaktadır.

Ev ödeviyle ilgili iki farklı yöntemin etkililiklerini karşılaştıran tek araştırma Alber, Nelson ve Brennan (2002) tarafından iki aşamada yapılmıştır. İlk aşama, 12 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğrencilerden biri öğrenme güçlüğü, biri de sağlık sorunu nedeniyle özel eğitim hizmeti almaktadır. Araştırmada öğrencilere sosyal bilgiler dersinde iki farklı ödev verilerek bu ödevlerdeki doğruluk oranı, ertesi gün yapılan ve ünite sonunda yapılan sınavlardaki başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yöntemlerden biri bütün öğrencilerle bir hafta uygulandıktan sonra diğer yöntemle dönüştürülmüştür. Yapılandırılmış ödevlerde ders kitabında yer alan bölümlerden bazı önemli bilgiler boş bırakılarak tekrar yazılmış, öğrencilerden kitaptan bu bölümü okuyarak verilen kağıtlardaki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Diğer ödev koşulunda ise öğrencilerin ders kitabından 4-5 sayfalık bir bölümü okumaları ve bu bölümle ilgili verilen 4-6 soruyu cevaplamaları istenmiştir. Deneyin desenlenmesinde A B A B A B deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlarda bütün öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Ünite sonu testte 3 öğrenci haricinde diğer öğrencilerin yapılandırılmış ödevlere ait sorulardan daha yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür.

Alber ve diğerleri (2002) ikinci aşamada 20 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Bu öğrencilerden ikisi öğrenme güçlüğü kategorisinde özel eğitim desteği almaktadır. Bu çalışmada öğrencilere sosyal bilgiler ders kitabından seçilen bölümlerle ilgili iki farklı ödev verilmiştir. Ödev koşulları bir önceki araştırmayla aynıdır. Deneyin desenlenmesinde dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Ödevlerin doğruluğu, ertesi gün sınavlardan ve ünite testinden alınan puanlar, ödev yapma yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonunda yapılandırılmış ödevlerin doğruluğu, ertesi gün testi ve ünite sonu testi puanları sadece okuma

ve soruları cevaplama koşuluna göre daha yüksek çıkmıştır.

Türkiye’de İstanbul, Ankara ve Kahramanmaraş haricindeki görme engelliler okullarında öğrenciler okuma yazmada kabartma alfabeyi kullanmaktadır. Kabartma kitapların kullanılmasındaki sorunlar ve çalışma kağıdı hazırlamanın vakit aldığı gerekçesiyle bu okullardaki öğretmenler öğrencilerine daha az ev ödevi vermektedir. Verilen ödevler de çoğunlukla ders kitaplarının ilgili yerlerini okuyup gelme biçiminde olmaktadır. Görme engelli öğrencilerin fen bilgisi konularını öğrenmeleri için çok miktarda deney, gözlem ve materyal uyarlamasına gereksinimi vardır. Öğretim için harcanan zamanın sınıfta dersi anlatmak yerine, daha çok deney ve gözleme ayrılabilmesi, öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmeleriyle sağlanabilir. Böylece görme yetersizliği olan öğrencilerin fen bilgisi dersinde ezbere bilgi edinmek yerine fen kavramlarına gerçekten sahip olmasıyla sağlanabilir. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri için ev ödevlerinin ünitenin hazırlık yapacakları bölümündeki önemli bilgileri kolayca seçmelerine imkân verecek şekilde yapılandırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de görme engelli öğrencilerin ev ödevlerini tamamlamaları ya da ev ödevleriyle akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Araştırmanın bu bakımdan alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırma, yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin görme engelli dördüncü sınıf öğrencilerinin üniteindeki bilgileri edinme performansları üzerindeki farklılaşan etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Sunulan araştırmada ülkemizde öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu üniteyi ya da belli bir bölümünü okuyarak gelme geleneksel ödev olarak tanımlanmış ve uygulanmıştır.

## Yöntem

### *Denekler ve Ortam*

**Denekler.** Araştırmanın deneklerini Ankara’daki bir görme engelliler ilköğretim okuluna devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden 6’sı oluşturmaktadır. Sınıfta 10 öğrenci olmasına

karşın iki öğrenci okumayı yazmayı yeni öğrendiği için, bir öğrenci araştırma sırasında raporlu olduğu için ve bir öğrenci de çalışmaya katılmaya gönüllü olmadığı için araştırma kapsamına alınmamıştır. Öğrencilerin 2'si erkek 4'ü kızdır. Deneklerin hepsi bütün Braille kısaltmalarını kullanarak okumayı yazmayı bilmektedir.

**Ortam.** Araştırma sınıf öğretmeni tarafından sınıf ortamında yürütülmüştür. Öğrencilere yapacakları ödevler fen bilgisi dersinde verilmiş, sonraki fen bilgisi dersinin başında ise verilen ödevle ilgili küçük bir sınav yapılmış ve sınavın hemen arkasından öğretmen o bölümle ilgili dersini işlemiştir. Öğretmen ders sırasında kitapta yer alan

bilgilere ek herhangi bir bilgi kullanmamıştır. Uygulama toplam 4 hafta sürmüştür.

#### ***Kullanılan Ölçme Araçları***

***Küçük sınavlar.*** Öğrencilere ödev olarak verilen bölümdeki bilgileri ölçen testler geliştirilmiştir. Her küçük sınavda 4 çoktan seçmeli, 4 boşluk doldurma, 2 kısa cevaplı soru bulunmaktadır. Öğrenciler cevaplarını ayrı bir kâğıda soru numaralarını yazıp yanına doğru seçeneği belirten harfi, boşluğa gelmesi gereken kelimeyi ve kısa cevap cümlesini yazarak vermişlerdir. Küçük sınavların bir örneği Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.**

#### ***Küçük Sınav Örneği***

|  |
|--|
| <p>1. Aşağıdakilerden hangisi otsu gövdeli bitkilerdendir?<br/> a) Buğday,<br/> b) Kavak,<br/> c) Erik,<br/> d) Meşe.</p> <p>2. Aşağıdakilerden hangisi çiçeksiz bitkilerdendir?<br/> a) Fasulye,<br/> b) Turp,<br/> c) Tahıllar,<br/> d) Eğrelti otu.</p> <p>3. Aşağıdakilerden hangisi odunsu gövdeli bitkilerin özelliklerindedir?<br/> a) Dayanaksızdır,<br/> b) Kalın ve serttir,<br/> c) Bol suludur,<br/> d) Kolayca bükülebilirler.</p> <p>4. Suda yaşayan algler hangi bitkiler grubuna girerler?<br/> a) Çiçekli bitkiler,<br/> b) Otsu gövdeli bitkiler,<br/> c) Çiçeksiz bitkiler,<br/> d) Odunsu gövdeli bitkiler.</p> <p>5. .... çölde yetişir.<br/> 6. Çam, kavak, çınar ağacı ..... gövdeli bitkilerdendir.<br/> 7. ...., ..... gibi bitkiler suyu sevdikleri için su kenarlarında yetişirler.<br/> 8. Çam ağaçlarının ..... yaprakları vardır.<br/> 9. Palmiye, muz, incir gibi ağaçlar nerede yetişir?<br/> 10. Bitkilerin üreme organı nedir?</p> |
|--|

***Ünite sonu testi.*** Ünite sonu testi bütün konuları içerecek şekilde geleneksel ve yapılandırılmış ödevler için hazırlanan küçük sınavlardan aynı zorluk düzeyinde ve eşit miktarda soru seçilerek hazırlanmıştır. Ünite sonu testi için,

geleneksel ve yapılandırılmış ödevler için hazırlanan küçük sınavlardan üçer tane çoktan seçmeli, üçer tane boşluk doldurma ve ikişer tane kısa cevaplı olmak üzere toplam 16 tane soru seçilmiştir. Küçük sınavlar ve ünite sonu sınavları sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilerek doğru

ve yanlış cevaplar çizelgeye işaretlenmiş ve puanlanmıştır.

### **Uygulama Süreci**

Her iki araştırmacı da sınıfa gidip, öğrencilerle araştırmacının amaçlarını, öğretmenle çalışacaklarını açıklamış ve çalışacakları materyalleri tanıtmıştır. Öğrencilere araştırmaya katılmayı isteyip, istemedikleri sorulmuştur. Bir öğrenci dışında bütün öğrenciler çalışmaya katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Uygulama sürecinde geleneksel ve yapılandırılmış ödevlerin ünitelerdeki bilgileri edinmedeki farklılaşan etkilerini değerlendirmek amacıyla iki tür uygulama yapılmıştır.

**Geleneksel ödev.** Bu uygulamada sınıf öğretmeni öğrencilere belirlenen konuyu okumalarını ve arkasından küçük sınav olacaklarını söylemiştir. Öğrencilerin konuyu kaç kez okuyacaklarıyla ilgili bir sınırlama getirilmemiştir. Sonraki fen bilgisi dersinin başında öğrencilere ödev konusundan hazırlanan sorularla küçük sınav yapılmıştır. Örneğin, salı günü dersten sonra okumaları gereken konu öğrencilere söylenmiş, perşembe günü fen bilgisi dersinde küçük sınavları yapılmıştır. Küçük sınavdan sonra fen bilgisi dersinde konu anlatılmıştır.

**Yapılandırılmış ödev.** Uygulamadan önce yapılandırılmış ödevler ele alınan bölüm

kısaltılarak, kitaptaki cümleler çok fazla değiştirilmeden yazılmış ve öğrencilerin doldurmaları için boşluklar oluşturulmuştur. Ödevler, öğrencilerin bildikleri bütün kısaltmalar kullanılarak 14–17 boşluk doldurmalı, 12–15 cümleden oluşan metinler halinde hazırlanmıştır. Ödevler matbaada kabartma alfabeye bütün kısaltmalar kullanılarak çoğaltılmıştır. Bu uygulamada sınıf öğretmeni öğrencilere belirlenen konuyu okumalarını ve verilen ödev kâğıdındaki boşluklara gelmesi gereken kelimeleri ayrı bir kâğıda yazarak getirmelerini istemiş ve arkasından küçük sınav olacaklarını söylemiştir. Öğrencilerin konuyu kaç kez okuyacaklarıyla ilgili bir sınırlama getirilmemiştir. Öğrenciler cevaplarını ayrı bir kâğıda boşluğa gelmesi gereken kelimeleri sırasıyla yazarak vermişlerdir.

Uygulamada sınıf öğretmeni öğrencilere yapılandırılmış ödev kâğıtlarını dağıtmış, ödevi evde yapmalarını ve derste küçük sınav olacaklarını söylemiştir. Öğrenciler ödevleri teslim ettikten sonra fen bilgisi dersinde küçük sınav olmuşlardır. Örneğin, yapılandırılmış ödevler perşembe günü yapılan dersten sonra verilmiş ve pazartesi günü ödevler teslim edildikten sonra küçük sınavlarını olmuşlardır. Küçük sınavdan sonra Salı günü fen bilgisi dersinde verilen ödevle ilgili konu anlatılmıştır. Tablo 2’de yapılandırılmış ödev örneği görülmektedir.

**Tablo 2.**

### *Yapılandırılmış Ödev Örneği*

|   |
|---|
| <p>Kitaptan “Küçük Canlılar” Konusunu okuduktan sonra aşağıdaki boşluk olan yerleri doldurunuz. Cevaplarken istediğinizde kitaba bakabilirsiniz. ( 3. yapılandırılmış ödev kağıdı)</p>  |
| <p>Nemli yerlerde kalan meyvelerin çürüyüp, bozulmasına sebep olan küf mantarları denilen küçük canlılardır. Küf mantarları ..... denilen çok küçük, canlı hücrenin nemli ve bol besin bulunan ortamlarda bölünmesi ile çoğalır. İnsanlarda saç dökülmesine sebep olan ..... ve ayaklarda sulu ve çok kaşınan yaralar oluşturan mantarlar vardır. Bu hastalıklar ..... olduğu için başkasının terlikleri, giysileri ve havlusu kullanılmamalıdır. .... ve ..... gibi yiyeceklere zarar veren mantarlar da vardır. Zararlı olan mantarların yanında faydalı olan mantarlar da vardır. Örneğin, antibiyotiklerden biri penisilin denilen küf mantarından elde edilir. Bu mantarlar ..... üzerinde üretilir. .... ve ..... bira mayası mantarından yapılır. Bira mayası da bir hücreli mantarlardandır. .... süttten yoğurt oluşturur. ...., verem, difteri gibi hastalıkları yapan zararlı bakteriler de vardır. Birikinti sularda en çok görülen bir hücreli canlılar ....., öglena ve çan hayvanıdır.</p> |

Uygulamaya ilk önce geleneksel ödevle başlanmıştır. İlk fen bilgisi dersinde geleneksel ödev verilmiş, o haftaki başka bir fen bilgisi dersinde sınav yapıldıktan sonra o gün öğretmen tarafından konu anlatılmıştır. Daha sonraki fen bilgisi dersinde yapılandırılmış ödev verilmiş ve başka bir fen bilgisi dersinde küçük sınav yapıldıktan sonra öğretmen tarafından konu anlatılmıştır. Öğrencilere 3 oturum geleneksel ödev, 3 oturum da yapılandırılmış ödev verilmiştir.

#### ***Küçük Sınavların Değerlendirilmesi***

Araştırmacılar öğrencilerin küçük sınavdaki cevaplarını değerlendirmek amacıyla cevap anahtarı çıkarmıştır. Öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara verdiği doğru cevaplar 2 puan, yanlış cevaplar 0 puan olarak puanlanmıştır. Öğrencilerin boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorulara verdikleri cevaplar, “doğru cevaplar”, “kısmen doğru cevaplar” ve “yanlış cevaplar” olarak değerlendirilmiştir. “Doğru cevaplar”, hazırlanmış olan cevap anahtarındakiyle aynı olan öğrenci cevaplarını ifade etmektedir. Öğrencilerin bir kısmı doğru ya da eksik olan cevapları, “kısmen doğru cevaplar” olarak belirlenmiştir. “Yanlış cevaplar” ise cevap anahtarındaki tamamen farklı cevapları ifade etmektedir. Örneğin, öğrenci, “.....” gibi bitkiler suyu sevdikleri için su kenarlarında yetişirler” boşluk doldurma sorusunda su kenarında yetişen bitkilerin ikisini de doğru olarak yazdıysa, “doğru cevap” olarak kabul edilmiştir. Öğrenci sadece bir bitkiyi yazdıysa, “kısmen doğru cevap” olarak, boş bıraktıysa ya da yanlış cevap verdiyse, “yanlış cevap” olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci cevap anahtarında yer alan cevabı vermişse 2 puan, cevabın bir kısmını vermişse 1 puan, yanlış cevap vermişse ya da hiç cevap vermemişse 0 puan almıştır.

#### ***Gözlemciler Arası Güvenirlik***

Öğrencilerin her iki tür ev ödevi sonunda tamamladıkları sınav kâğıtlarının tümü her iki yazar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik, görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Geleneksel ve yapılandırılmış

öğretim oturumlarında öğrencilerin küçük sınavlardan aldıkları puanlarla ilgili güvenirlilik verileri %93 ile %100 arasında değişmektedir. Ortalaması %97’dir.

#### ***Araştırma Deseni***

Bu araştırma Alber ve diğerlerinin (2002) çalışmasının bazı değişikliklerle bir replikasyonu niteliğindedir. Yapılandırılmış ve geleneksel ve ödevlerin görme engelli öğrencilerin ünitelerdeki bilgileri edinmeleri üzerindeki farklılaşan etkisini değerlendirmek amacıyla tek denekli deneysel desenlerden uyarlanmış dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu desende, her bir bağımsız değişken için işlevsel olarak benzer ancak birbirinden bağımsız olan bağımlı değişkenler yer almaktadır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, yapılandırılmış ve geleneksel ödevlerle ilgili küçük sınavlardan alınan puanlar, bağımsız değişkeni ise yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevleridir. Desen, bir fen bilgisi dersinde yapılandırılmış ödev, ardından gelen fen bilgisi dersinde geleneksel ödev biçiminde ödevlerin dönüştürülmesiyle üçer oturumdan toplam altı oturumda uygulanmıştır. Her oturum için eşit zaman ayrılmıştır.

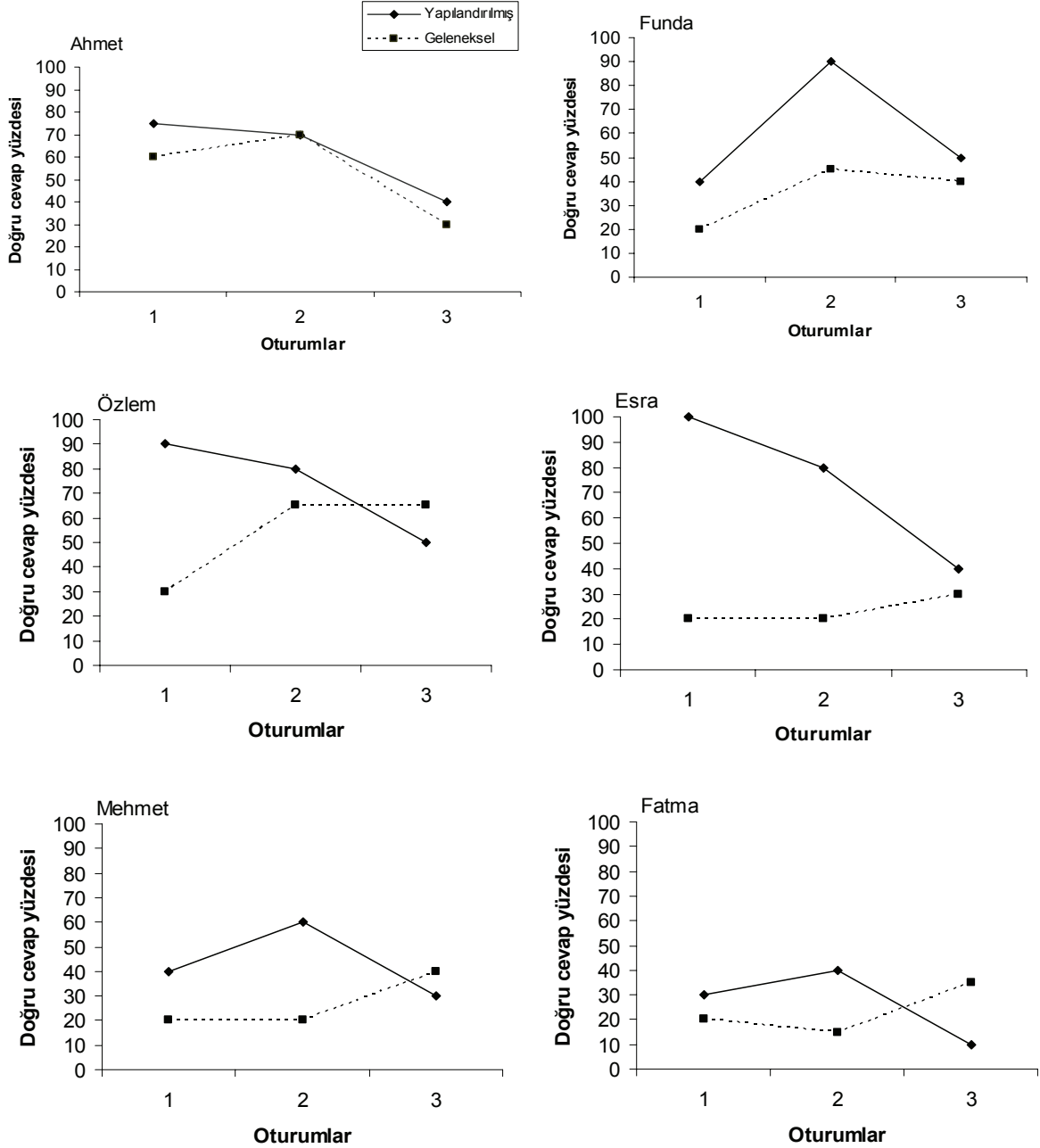
#### ***Sosyal Geçerlik***

Wolf (1978), sosyal geçerliğin üç düzeyinden bahsetmiştir. Bunlar; (a) araştırma hedeflerinin sosyal bakımdan anlamlılığı, (b) uygulanan prosedürlerin sosyal olarak uygunluğu ve (c) etkinin sosyal önemi yani paydaş memnuniyeti. Bu çalışmada Wolf’un tanımladığı sosyal geçerlik türlerinden üçüncüsü, yani etkinin sosyal önemi hakkında veri toplanmıştır. Bu amaçla, bir anket geliştirilmiştir. Ankette, “Hangi ödev verildiğinde yapmaktan hoşlandın?”, “Doğru cevabı kolay bulmanı hangi ödev sağladı?” soruları yer almaktadır. “Hangi ödev verildiğinde yapmaktan hoşlandın?” sorusuna, 6 öğrenciden ikisi, “her iki ödevden de hoşlandım”, üç öğrenci, “yazdığımız ödevden hoşlandım”, bir öğrenci de, “okuma ödevinden hoşlandım” şeklinde cevap vermiştir. “Hangi ödev doğru cevabı kolayca bulmanı sağladı?” sorusuna, öğrencilerin tümü “yazdığımız ödev” şeklinde cevap vermiştir.

### Bulgular

Araştırmaya katılan 6 öğrencinin yapılandırılmış ve geleneksel ödevler verildikten

sonra yapılan küçük sınavlardaki doğru cevap yüzdelerine ilişkin veriler Grafik 1'de gösterilmektedir.



Grafik 1. Öğrencilerin Küçük Sınavlardaki Doğru Cevap Yüzdeleri

Grafik 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin yapılandırılmış ödev sonrası küçük sınavlardan aldıkları puanların yüzdeleri %10 ile %100 arasında değişmektedir. Sınıf ortalaması %57'dir. Geleneksel ödevlerin ardından yapılan küçük

sınavların puan yüzdeleri %15 ile %70 arasında değişmektedir. Sınıf ortalaması %36'dır.

Öğrencilerin geleneksel ve yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlarda aldıkları puanların yüzdeleri Tablo 3'de gösterilmektedir.

**Tablo 3.**  
*Sınavların Doğru Cevap Yüzdesi Ortalamaları*

| Öğrenci | Yapılandırılmış ödevlerin sınavlarındaki doğru cevap yüzde ortalamaları | Geleneksel ödevlerin sınavlarındaki doğru cevap yüzde ortalamaları | Sınavlar arasındaki yüzde farkı |
|---------|---|--|---------------------------------|
| 1       | % 63  | % 53   | % 10                            |
| 2       | % 60  | % 35   | % 25                            |
| 3       | % 73  | % 53   | % 20                            |
| 4       | % 73  | % 23   | % 50                            |
| 5       | % 43  | % 26   | % 17                            |
| 6       | % 26  | % 23   | % 3                             |

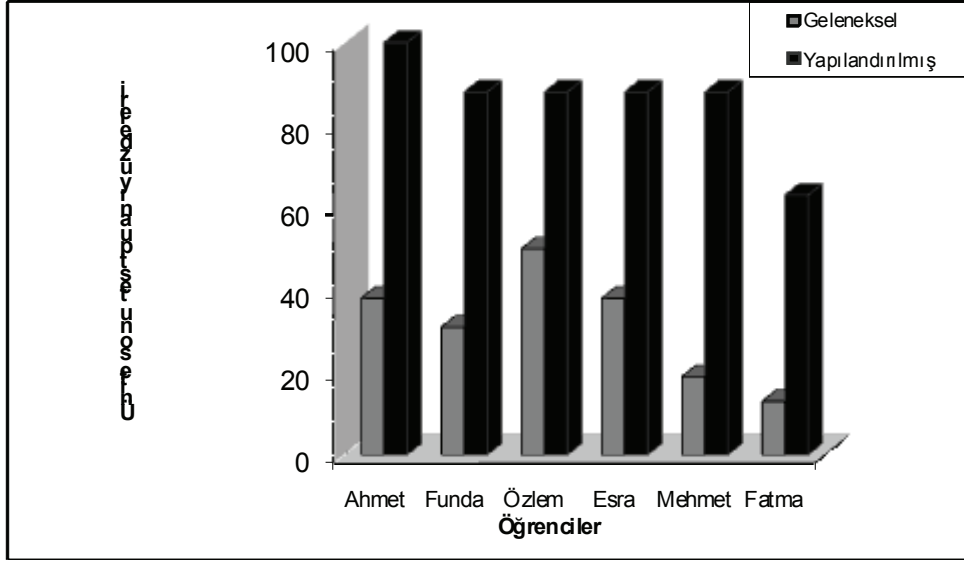
Öğrencilere tek tek bakıldığında; Ahmet, Funda ve Esra'nın (öğrencilerin gerçek isimleri değildir) yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınav puan yüzdelerinin üç oturumun üçünde de geleneksel ödevlerin ardından yapılan küçük sınav puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınav puan ortalamaları sırasıyla %63, %60 ve %73'dür. Aynı öğrencilerin geleneksel ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlardan aldıkları puanların ortalaması ise sırasıyla %53, %35 ve %23'dür. Her üç öğrencinin de yapılandırılmış ödevlerle ilgili son küçük sınav puanlarında bir düşüş gözlenmekle birlikte öğrencilerin bütün oturumlarda yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan sınavlarda geleneksel ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerden Özlem, Mehmet ve Fatma'nın yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınav puanlarının ortalaması sırasıyla %73, %43 ve %26'dır. Aynı öğrencilerin geleneksel

ödevin ardından yapılan küçük sınavlarda aldıkları puanların ortalama yüzdeleri sırasıyla %53, %26 ve %23'dür. Özlem, Mehmet ve Fatma'nın yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlardan aldıkları puanların ortalama yüzdeleri geleneksel ödevlerin ardından yapılan küçük sınav puanlarının ortalama yüzdelerinden yüksek olmakla beraber 3. yapılandırılmış ödevin ardından yapılan küçük sınav puan yüzdelerinin 3. geleneksel ödevin ardından yapılan sınav puanı yüzdelerinden aşağıda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın verileri ikinci olarak yapılandırılmış ve geleneksel ödevlerin bilginin kalıcılığını sağlamada farklılaşan etkisini belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin ünite sonu testinde doğru cevapladıkları soruların yapılandırılmış ödevlerin ve geleneksel ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlardan hangisine ait olduğuna bakılmıştır. Öğrencilerin ünite sonu doğru test puanı yüzdeleri Grafik 2'de verilmiştir.





**Grafik 2.** Öğrencilerin Ünite Sonu Doğru Test Puanı Yüzdeleri

Grafik 2'de görüldüğü gibi, ünite sonu sınavında öğrencilerin yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlardan alınan sorulara doğru cevap verme yüzdeleri %63 ile %100 arasında değişmektedir. Öğrencilerin geleneksel ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlardan alınan sorulara doğru cevap yüzdeleri %13 ile %50 arasında değişmektedir. Bütün öğrenciler, ünite sonu testinde yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlardan alınan sorulara daha yüksek oranda doğru cevap vermiştir.

### Tartışma

Araştırma sonuçları yapılandırılmış ödevlerin öğrencilerin ünitelerdeki bilgiyi edinmelerini ve aradan zaman geçtikten sonra da hatırlamalarını kolaylaştırdığını göstermektedir. Araştırma bulguları verilen ödevlerin öğrencilerin bilgiyi edinmelerindeki etkililiğini inceleyen Alber ve diğerlerinin (2002) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler yapılandırılmış ödevleri yaparken hem verilen bölümü okumuşlar, hem de ödev kâğıtlarındaki soruların cevaplarını bularak cevap kâğıdına yazmışlar yani okumaya aktif olarak katılmışlardır. Bu nedenle, öğretmenler sadece okumaya yönelik ödevler vermek yerine, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına hizmet eden

araçlar kullanırlarsa, öğrencilerin bilgiyi edinme ve hatırlamalarını kolaylaştırabilirler.

Araştırma sonuçları, yapılandırılmış ödevlerin öğrencilerin bilgiyi edinme ve hatırlamaları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermekle birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada, her bir ödevin ardından yapılan küçük sınavlardaki soru düzeyleri ve soru tiplerinin eşitlenmesine karşın, yapılandırılmış ödevlerin üçüncüsünün ardından yapılan küçük sınavda öğrencilerin tümünün daha önceki oturumlara göre düşük performans gösterdikleri görülmektedir. Bu bölüm, küçük canlılar başlığı altında bakteri ve virüsleri anlatmaktadır. Bölümde mantar, sporla çoğalma, maya bakterileri, küf mantarı, antibiyotik, penisilin, hastalık isimleri, öğlena, çan hayvanı, amip ve terliksi hayvan gibi çok sayıda birçoğu yabancı kökenli ve mikroskobik olarak gözlemlenebilecek kavram bulunmaktadır. Bu kavramlar görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin kolayca ön bilgiye sahip olabilecekleri, günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaşabilecekleri ve etkili bir sunum yapılmadan kolayca edinebilecekleri kavramlar değildir. Atılboz (2004) normal gelişim gösteren dokuzuncu sınıf öğrencilerinin mikroskobik düzeyde olaylardan

mayoz ve mitoz bölünmeyle ilgili kavram ve süreçleri anlamada güçlükleri olduğunu saptamış ve bu güçlüklerin kavramların öğrencilerin gözleyebilecekleri kavramlar olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu çalışmada da ödev hazırlanan bölümde bulunan çok sayıdaki yeni ve mikroskobik düzeydeki kavramın görme engelli öğrencilerin düşük performans göstermelerine neden olduğu düşünülebilir. Bütün öğrenciler yapılandırılmış ödevlerin üçüncüsünün ardından yapılan küçük sınavda daha önceki oturumlara göre düşük performans göstermekle birlikte üç öğrencinin geleneksel ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlarda yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınavlara göre daha yüksek performans gösterdikleri görülmektedir. Bunun olası nedeni, ödev yapma süreci ilerledikçe yapılandırılmış bir ödev yapmalar bile öğrencilerin okurken metindeki kritik bilgilere odaklanmayı öğrenmeye başlamaları olabilir.

Araştırmada yapılandırılmış ödevler için kullanılan çalışma kağıtları araştırmacılar tarafından hazırlanıp çoğaltılmış ve sınıf öğretmenine verilmiştir. Öğretmenlerin kendi başlarına yapacakları bu tip ödev uygulamalarında materyal sağlamada güçlük yaşamaları mümkündür. Pek çok görme engelliler okulunda öğretmenlerin kabartma yazıyla materyal hazırlamalarına imkân veren Braille yazıcıları, her okulda az gören öğrencilere büyütülmüş materyal sağlamak için fotokopi makineleri ve yazıcılar bulunmakla birlikte, bu da bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

### ***İleri Araştırmalar İçin Öneriler***

Benzer çalışmalar farklı yetersizlik gruplarında ve farklı disiplin alanlarında tekrarlanabilir. Geleneksel ödevler yerine farklı biçimde yapılandırılmış ödevin bilgiyi edinmedeki farklılaşan etkilerine bakılabilir. Anne babalar aracılığı ile öğrencilerin ödev yaparken harcadıkları süreler kaydedilerek, ödev yaparken harcanan sürenin bilgiyi edinmede rolü olup olmadığı araştırılabilir. Yapılandırılmış ödevlerle ilgili olarak kendini yönetme ve hata düzeltme stratejileri öğrencilere öğretilerek bunların bilgiyi edinme üzerindeki etkilerini araştırmak mümkün olabilir. Bu çalışmada öğrencilere yapılandırılmış ödevlerin ardından yapılan küçük sınav sonuçlarına ilişkin dönüt verilmemiştir. İleri araştırmalarda ödevlerle ilgili dönüt verilen ve verilmeyen koşullarda öğrenci başarısı karşılaştırılabilir. Kabartma materyal çoğaltmakta sorunu olan öğretmenler için alternatif ödev hazırlama yollarının etkililiği (örneğin ekran okuma yazılımları kullanarak ödev hazırlama) ve ödevlerin etkililiği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri araştırılabilir.

### ***Uygulama İçin Öneriler***

Sunulan çalışmada yapılandırılmış ödevlerin görme engelli öğrencilerin bilgiyi edinmelerinde geleneksel ev ödevlerine göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerine sadece okuma ödevleri vermesi yerine yapılandırılmış çalışma kağıtları hazırlayarak, öğrencilerinin bilgiyi organize etmelerini kolaylaştırmaları uygun olacaktır.

**KAYNAKLAR**

- Alber, S. R., Nelson, J. S., & Brennan, K. B. (2002). A comparative analysis of two homework study methods on elementary and secondary school students' acquisition and maintenance of social studies content. *Education and Treatment of Children, 25*(2), 172-196.
- Atılboz, N. G. (2004). Lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 147-157.
- Bir yalan döngüsünün içinde tıkanıyoruz.* (2007). 26 Haziran 2009 tarihinde <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalHaberDetay&ArticleID=832183&Date=30.03.2010&CategoryID=99> adresinden erişildi.
- Bryan, T. & Sullivan-Burstein, K. (1998). Teacher-selected strategies for improving homework completion. *Remedial and Special Education, 19*, 263-275.
- Callahan, K., Rademacher, J. A., & Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who were at risk. *Remedial and Special Education, 19*(3), 131-141.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership, 47*, 85-91.
- Cooper, H. & Valentine, J.C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 143-153.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal, 100*, 529-548.
- Çantasız eğitim sistemi tutmadı.* (2002). 10 Mayıs 2005 tarihinde <http://www.tumgazeteler.com/?a=127515> adresinden erişildi.
- Ev ödevi ve forma kalkıyor.* (2003). 10 Mayıs 2005 tarihinde <http://arama.hurriyet.com.tr/arsivnews.aspx?id=131856> adresinden erişildi.
- Hughes, C. A., Ruhl, K.L., Schumaker, J.B., & Deshler, D.D. (2002). Effects of instruction in an assignment completion strategy on the homework performance of students with learning disabilities in general education classes. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*, 1-18.
- İlköğretimde ev ödevine son.* (2003). 10 Mayıs 2005 tarihinde <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=68057> adresinden erişildi.
- MEB tüm hazır ödev sitelerini kapatıyor.* (2008). 26 Haziran 2009 tarihinde <http://www.haberaktuel.com/meb-tum-hazir-odev-sitelerini-kapatiyor-haberi-163804.html> adresinden erişildi.
- Ödevin size değil çocuğunuza verildiğini unutmayın.* (2008). 26 Haziran 2009 tarihinde <http://arama.hurriyet.com.tr/arsivnews.aspx?id=10036573> adresinden erişildi.
- Tekin, E. & Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15*, 115-145.
- Wolf, M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement of how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*, 203-214.

## *Summary*

# **The Differentiating Effects of Traditional and Structured Home Assignments on the Knowledge Acquisition of Students with Visual Impairments**

**Tuba Tuncer\***

Gazi University

**Banu Altunay\*\***

Gazi University

### **Introduction**

By the means of home assignments, teachers try to make students practice at home for the skills that they do not have sufficient time to practice in the classroom and they aim to make students have a preliminary period at home for the subjects that will be taught. Home assignments have positive effects on students such as better understanding of studied materials and increasing the memorability of learning process (Cooper and Valentine, 2001), and adopting a positive attitude towards school and learning process.

Numerous studies have examined the effects of home assignments on improving academic

achievement. However, only one study conducted by Alber, Nelson and Brennan (2002) compared the effectiveness of two different methods of home assignments. Achievement rate in structured home assignments was increased.

The presented study here was a replication of their study with a few differences. This study aimed to find out the differentiating effect of structured and traditional home assignment over the knowledge acquisition performance of the studied unit of the students with visual impairments. In the presented research, the pre-reading of the unit or a certain part before coming to school that the teachers in our country mostly apply is chosen and applied as the traditional teaching method.

---

\* Assoc. Prof. Dr. Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara. E-mail: adeviye@gazi.edu.tr

\*\*PhD. Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara, E-mail: abanu@gazi.edu.tr

## **Method**

### ***Participants***

The participants are six students with visual impairments who volunteered to take part in the study. Two of the participants were male and 4 were female. All participants were able to read and write independently by using Braille.

### ***Instruments***

For the purpose of collecting data, "chapter tests" are developed with selected questions in equal number from both the quizzes that measure the knowledge of the parts that are assigned to students and from the quizzes that are prepared for the traditional and structured home assignments which include the whole subject.

### ***Procedures***

The differentiating effect of traditional and structured assignments on the acquisition of students with visual impairments of science lessons is researched in this study. Adapted alternating treatment design among single-subject research designs was used in this study. In the traditional method, the classroom teacher asks the students to read the specified part of a chapter. In the structured method, he asks the students to read the specified part of a chapter and to write the words that are suitable for the blanks in the worksheet. Lastly, the class teacher informs the students about a quiz after the two methods. The teacher does not define a limit regarding how many times they read the subject. In the beginning of the next science lecture, the teacher applies a quiz that includes questions on the home assignment subject and afterwards, he explains the subject.

The researchers prepare an answer key for the aim of evaluating the answers of the students in the quiz, and, in this multiple choice test, right answers are equal to 2 points and wrong answers are equal to 0.

### ***Interscorer Reliability***

Two authors independently scored all the quizzes and the chapter tests done by the participants. The percentage of agreement was calculated by dividing the number of agreements by

the number of agreements plus disagreements, and multiplying by 100. The reliability between the authors ranged from 93% to 100% for all quizzes and chapter test across all phases of the study. The average is 97%.

### **Social Validity**

A questionnaire is developed for the social validity measurement of the research. Two out of six students give the answer "I liked both of the home assignments" to the question "Which home assignment do you like to do?"; three students answer this question as "I liked the one that I wrote"; and one student answers as "I liked the reading assignment". All of the students give the answer "The assignment that I wrote" to the question "Which home assignment enables you to find the right answer easily?"

### **Result**

Class average of the points that students have after the structured home assignment is 57% and 36% after the traditional home assignment. The percentage of giving right answers to the questions that belong to structured home assignment varies between 63% and 100%, whereas this percentage in the questions of traditional home assignment varies between 13% and 50%, in the evaluation test given at the end of the unit.

### **Discussion**

The results show that structured assignments facilitate students' acquisition and recalling of the information in the units. The research findings show parallelism with the findings of Alber et al. (2002). It is probable to conclude from these findings that when students do their structured homework, their efforts such as reading the subject, writing the answers down to the answer sheet, thus participating in the reading process actively enable them to acquire the knowledge and increase the recall. Therefore, in case teachers use instruments that serve for constructing knowledge, instead of assigning homework aimed at reading only, they can enable students to acquire knowledge and recall it more easily.

There are some limitations within the research. Firstly, in the quiz that is given after the third structured home assignment, it is seen that all of the students show lower performance in comparison to former ones. Since most of the terms used in the this quiz are of foreign origin, such as fungi, parthenogenesis, antibiotics, penicillin, ameoba, and paramecium, it is difficult for students with visual impairment to acquire the related information and perceive unless an effective presentation is done. It is probable to think that this is the reason why they show lower performance. Although all of the students show lower performance in the quiz that was given after the third structured home assignment when compared

to former ones, it is seen that some of the students show higher performance in the quizzes that are given after the traditional home assignment than in the quizzes given after the structured home assignment. One of the probable reasons for this can be the inequality in the difficulty levels of the parts that the students are assigned to read in order to do the homework. Another reason can be their improved skills within the process of doing home assignments, learning how to focus on the critical knowledge of the text while reading even though they do not do structured homework.