

E-ISSN: 2636-8102

Turkish
JournalPark
ACADEMIC

www.dergipark.org.tr/later

Language Teaching and Educational Research

Volume 2 | Issue 1

June 2019

Editor:

Assoc. Prof. Dr.
Yusuf DEMİR



ABOUT THE JOURNAL

EDITOR-IN-CHIEF

Dr. Yusuf DEMİR

ASSOCIATE EDITORS

Dr. Mehmet KOÇYİĞİT

Dr. Gülçin MUTLU

LANGUAGE EDITORS

Lec. Yavuz Selim ŞİŞMAN

Lec. Neslihan KÖK

CONTACT INFORMATION

www.dergipark.org.tr/later

laterjournal@gmail.com

+905063302054

E-ISSN

2636-8102

INDEXING

Turkish Education Index

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journal Indexing

MLA International Bibliography

EZB Elektronische Zeitschriftenbibliothek

Scientific Indexing Services

Science Library Index

Root indexing

ASOS Index

I2OR

J-Gate

Journal Factor

ResearchBib

SJI Factor

Idealonline

CiteFactor

Neliti

COSMOS IF

EDITORIAL BOARD

Dr. Kemal Sinan ÖZMEN, Gazi University / TURKEY

Dr. Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan University / TURKEY

Dr. Devrim AKGÜNDÜZ, İstanbul Aydın University / TURKEY

Dr. Julia HABA OSCA, Universitat de València / SPAIN

Dr. Galip KARTAL, Necmettin Erbakan University / TURKEY

Dr. Cahit ERDEM, Afyon Kocatepe University / TURKEY

Dr. Mustafa DOLMACI, Selcuk University / TURKEY

Dr. Cihat ATAR, İstanbul Medeniyet University / TURKEY

Dr. İsmail SEÇER, Atatürk University / TURKEY

Dr. Abdu AL-KADÎ, IBB University / YEMEN

Dr. Mustafa AYDIN, Necmettin Erbakan University / TURKEY

Dr. Temel KÖSA, Karadeniz Technical University / TURKEY

ADVISORY BOARD

- Dr. Paul SEEDHOUSE, Newcastle University / UNITED KINGDOM
- Dr. Gölge SEFEROĞLU, Middle East Technical University / TURKEY
- Dr. Shukran Abd.RAHMAN, International Islamic University / MALAYSIA
- Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University / TURKEY
- Dr. John SIVELL, Center for Canadian Language Benchmarks, CANADA
- Dr. Abdulvahit ÇAKIR, Gazi University / TURKEY
- Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University / TURKEY
- Dr. Turan PAKER, Pamukkale University / TURKEY
- Dr. Pedro Castro ALVAREZ, University of Information Sciences / CUBA
- Dr. Leyla HARPOTLU, Dokuz Eylül University / TURKEY
- Dr. Tharwat M. EL-SAKRAN, American University of Sharjah / UNITED ARAB EMIRATES
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan University / TURKEY
- Dr. Ece SARIGÜL, MEF University / TURKEY
- Dr. Paola DAMIANI, University of Torino / ITALY
- Dr. Cem BALÇIKANLI, Gazi University / TURKEY
- Dr. Derya YILDIZ, Necmettin Erbakan University / TURKEY
- Dr. Steve WALSH, Newcastle University / UNITED KINGDOM
- Dr. Feryal ÇUBUKÇU, Dokuz Eylül University / TURKEY
- Dr. Csaba Z SZABO, University of Nottingham / UNITED KINGDOM
- Dr. Hatice OKYAR, Necmettin Erbakan University / TURKEY

TABLE OF CONTENTS

	Research title	Author(s)	Pages
<i>Research article</i>	Perceptions of Turkish EFL Student Teachers Towards Learning Phrasal-prepositional Verbs Through Corpus Based Materials / <i>İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Edat-Fiillerin Öğrenilmesinde Derlem Tabanlı Materyaller Kullanmalarına Karşı Olan Tutumları</i>	<i>Ufuk GİRGİN</i>	1-19
<i>Research article</i>	Is L2 Writing Difficult? Causal Attributions of Turkish Pre-service EFL Teachers and Relevance to Writing Scores / <i>İkinci Dilde Yazma Zor mudur? Türkiye'deki Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerinin Nedensel Yüklemeleri ve Yazma Puanı ile İlişkisi</i>	<i>Seray TANYER, Zafer SUSOY</i>	20-40
<i>Research article</i>	An Investigation into Middle School Students' Conceptions of Homework / <i>Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi</i>	<i>Ergun ÇAKIR, Ali ÜNAL</i>	41-56
<i>Research article</i>	Teachers' Opinions on the Problems Faced by the Refugee Students in Preschool Education Institutions / <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Mülteci Öğrencilerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	<i>Fatma AVCI</i>	57-80

Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 2, Issue 1 | 2019

Perceptions of Turkish EFL Student Teachers Towards Learning Phrasal-prepositional Verbs Through Corpus-Based Materials

Ufuk Girgin

To cite this article:

Girgin, U. (2019). Perceptions of Turkish EFL student teachers towards learning phrasal-prepositional verbs through corpus-based materials. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.526730>

View the journal website



Submit your article to *LATER*



Contact editor



Copyright (c) 2019 *LATER* and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Research Article

Perceptions of Turkish EFL student teachers towards learning phrasal-prepositional verbs through corpus-based materials¹

Ufuk Girgin² 

PhD, Research Assistant, Erciyes University, Faculty of Education, TURKEY

Abstract

The current study aims to explore the perceptions of 55 Turkish EFL student teachers towards using corpus-based materials in English phrasal-prepositional verb learning. It also explores gender-based differences and similarities towards using such materials in the learning of English phrasal-prepositional verbs. To do so, the study adopted a mixed method approach. The quantitative data were collected through a questionnaire, and the qualitative data were collected through focus-group interviews. The results of the questionnaire revealed that the learners had somewhat positive perceptions of using corpus-based materials in their phrasal-prepositional verb learning. The results of the interviews also showed that the learners enjoyed using corpus-based materials in their phrasal-prepositional verb learning, thereby supporting the questionnaire data. Gender differences that emerged from the study showed that the female learners had higher positive perceptions of using corpus-based materials than the male learners. This study provides further evidence that Turkish EFL learners feel that using corpora in language learning is an effective approach, and language teachers questioning whether to use corpora in language teaching can make use of such sources to help their students learn different aspects of vocabulary in English.

Received

13 February 2019

Accepted

19 March 2019

Keywords

corpora
corpus-based materials
phrasal-prepositional verbs
gender differences

Suggested APA citation: Girgin, U. (2019). Perceptions of Turkish EFL student teachers towards learning phrasal-prepositional verbs through corpus-based materials. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 1-19.
DOI: <https://doi.org/10.35207/later.526730>

¹ For the study, an adapted version of the questionnaire which was developed and used before by the Author (2011) was used with some modifications that serve the needs of the study.

² Corresponding Author (✉ ufukgirgin@erciyes.edu.tr)

İngiliz dili ve eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin edat-fiillerin öğrenilmesinde derlem tabanlı materyaller kullanmalarına karşı olan tutumları

Öz

Bu çalışmanın amacı İngiliz dili ve eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 55 Türk öğrencinin üç kelimedenden oluşan edat-fiillerin öğrenilmesinde derlem tabanlı materyaller kullanmalarına karşı olan tutumlarını anlayabilmektir. Çalışmanın diğer bir amacı da üç kelimedenden oluşan edat-fiillerin öğrenilmesinde derlem tabanlı materyaller kullanılmasına karşı geliştirilen öğrenci tutumlarının cinsiyete göre dağılımını belirlemektir. Bu çalışmadaki veri anket uygulamasından gelmektedir. Çalışmadaki diğer veri ise öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin tutum anketine verdikleri yanıtların istatistiksel analizi göstermiştir ki öğrenciler üç kelimedenden oluşan edat-fiillerin öğrenilmesinde derlem tabanlı materyaller kullanılmasına karşı olumlu tutumlar göstermişlerdir. Ayrıca, öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi göstermiştir ki öğrenciler üç kelimedenden oluşan edat-fiillerin öğrenilmesinde derlem tabanlı materyaller kullanılmasına karşı oldukça olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Cinsiyete göre dağılım analizi ise kız öğrencilerin üç kelimedenden oluşan edat-fiillerin öğrenilmesinde derlem tabanlı materyaller kullanılmasına karşı erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya çıkarmıştır.

Gönderim

13 Şubat 2019

Kabul

19 Mart 2019

Anahtar kelimeler

derlem
derlem tabanlı materyaller
edat-fiiller
cinsiyet
öğrenci tutumları

Önerilen APA atf biçimi: Girgin, U. (2019). İngiliz dili ve eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin edat-fiillerin öğrenilmesinde derlem tabanlı materyaller kullanmalarına karşı olan tutumları. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 1-19.
DOI: <https://doi.org/10.35207/later.526730>

Introduction

A corpus is a collection of texts which is used for linguistic analysis. These texts are generally assumed to be representative of a given language (Francis, 1982). Although the use of corpora in language learning and teaching has created controversy among linguists, it is widely acknowledged as beneficial for language learners (Biber & Reppen, 2002; Chambers, 2007; Hill, 2000; Hunston, 2002). It increases the meaningful input for learners, as they get familiar with real authentic language. In addition, by seeing empirical descriptions of language use, learners can be aware of the pattern frequency and usage of register-based forms and words in a language (Biber & Reppen, 2002). As such, language is described for learners through the use of corpora in language classes (Hunston, 2002).

Over the years, many studies have incorporated corpora into language teachers' skill teaching practices by adapting new trends like concordancing (i.e., concordance lines), DDL (Data-Driven Learning), or a corpus-based approach (e.g., Ashkan & Seyyedrezaei, 2016; Girgin, 2011, 2019; Barabadi & Khajavi, 2017; Chao, 2010; Koosha & Jafarpour, 2006; Paker & Ergül-Özcan, 2017; Sun & Wang, 2003; Tekin & Soruç, 2016; Uçar & Yükselir, 2015; Vannestal & Lindquist, 2007; Yılmaz & Soruç, 2015). While concordancing is used as a method to help learners study corpora through a computer program, which presents concordance lines for language analysis, DDL is an approach in which concordance lines are implemented with an aim to help learners identify a particular language phenomenon. A corpus-based approach, on the other hand, differs from concordancing and DDL in that in a corpus-based approach, according to Tognini-Bonelli (2001), corpus data are used to test existing ideas. One central finding coming from the studies is that corpora are effective with skill teaching in language classes, thereby acknowledging the use of corpora in language teaching as a valuable resource (e.g., Ashkan & Seyyedrezaei, 2016; Girgin, 2011, 2019; Barabadi & Khajavi, 2017; Chao, 2010; Koosha & Jafarpour, 2006; Paker & Ergül-Özcan, 2017; Sun & Wang, 2003; Tekin & Soruç, 2016; Uçar & Yükselir, 2015; Vannestal & Lindquist, 2007; Yılmaz & Soruç, 2015).

Based on these contributions, language teachers have started to incorporate corpora into language teaching as well as encouraging learners to exploit them in language learning. Yet, many researchers have started to question how learners feel towards using such sources in language learning. As such, several studies have started to emerge in the field with an aim to understand learners' perceptions towards using corpora in skill learning (e.g., Chao, 2010; Sun & Wang, 2003; Vannestal & Lindquist, 2007; Yoon & Hirvela, 2004). These studies have found that learners have a positive perception of using such sources in language learning.

The use of corpora in language teaching has been a focus of attention in the Turkish EFL context lately (e.g., Girgin, 2011, 2019; Paker & Ergül-Özcan, 2017; Tekin & Soruç, 2016; Uçar & Yükselir, 2015; Yılmaz & Soruç, 2015), where language teachers have started to incorporate such sources into language teaching after having had a great challenge to create authentic materials that provide real life language samples. However, observing real life language samples might be challenging and time-consuming for language learners, thereby demotivating and frustrating them (Granger & Tribble, 1998). In addition, studying with concordance lines requires learners to infer and formulate rules, which can be challenging for those who do not know how to induct information from lines (Gabel, 2001). Some of learners might not even interpret and generalize information, as concordance lines present information in different formats (Yoon & Hirvela, 2004). To the best of the researcher's knowledge, very

few studies have explored the perceptions of learners towards using such sources keeping these concerns in mind in the Turkish EFL context (e.g., Girgin, 2011; Simsek, 2016). As such, how Turkish EFL learners perceive such sources after they actually use them during their vocabulary learning is not clear. This study was conducted to further investigate this question. Therefore, by exploring the perceptions of 55 Turkish EFL learners towards using corpus-based materials in the learning of English phrasal-prepositional verbs, the current study aims to further understand their opinions about using corpora in their vocabulary learning. The study also explores gender-based differences and similarities towards using such materials to learn the phrasal-prepositional verbs.

Previous research

A majority of previous research focusing on the use of corpora in language learning have attempted to explore learners' perceptions in terms of one aspect of skill learning, vocabulary learning. More precisely, they have mostly explored the perceptions of learners towards using corpora in collocation learning (e.g., Chan & Liou, 2005; Chao, 2010).

For example, Chan and Liou (2005) explored how 32 college EFL learners in Taiwan would react to a bilingual concordancer. The purpose of the study was to find out whether the learners agreed that using such a computer program helped them to learn English verb-noun collocations. The results revealed that the learners mostly held positive attitudes towards using the concordancer to learn verb-noun collocations. In a different study, Chao (2010) also investigated how 71 Taiwanese junior high school students would think of using a concordancer in their collocation learning. The study found that the majority of the learners thought that using such a computer program in the learning of the collocations was effective.

Chujo, Utiyama and Miura (2006), on the other hand, investigated how 72 beginner level EFL learners would react to using concordance-based activities in their vocabulary learning. The purpose of their study was also to find out if the learners agreed that using the concordancing tool was easy. In the study, the learners were asked to note down their responses to using the tool on a daily basis. The researchers also administered a questionnaire to the learners to find out if the learners got accustomed to the tool and if they thought that the activities were helpful. The results revealed that the majority of the learners got used to using the concordancing tool. It was also found that the learners mostly held positive attitudes towards using the tool in their vocabulary learning. However, the majority of the learners indicated that it was not easy for them to use the tool.

By examining the reflections of 31 freshmen students at an English Language Teaching (ELT) department in Turkey, Simsek (2016) investigated the perceptions of EFL learners towards a six-week corpus-based implementation conducted to teach transitional adverbials. The reflections were taken through minute papers collected each week and a semi-structured interview. The results showed that while the learners found the corpus-based implementation effective, motivating, and interesting, they indicated that the concordance lines were difficult to understand. However, the learners had a positive perception of corpus-based language teaching.

In the light of these contributions, it can be claimed that corpora have been used in language classes to teach vocabulary items (e.g., collocations) to EFL learners. They have been

reported to have had a positive perception of using corpora in their English vocabulary learning. As this study also aims to further understanding the Turkish learners' perceptions towards using corpus-based materials in their English phrasal-prepositional verb learning, it adds on the previous research in two ways. Firstly, it aims to further explore if Turkish students hold the same feelings towards using such sources in their English vocabulary learning. Secondly, it aims to reveal if learners of English find using such sources easy and effective with their phrasal-prepositional verb learning, another aspect of vocabulary learning and the learning of which constitutes a challenge for students (Ganji, 2011; Side, 1990). In addition, to the best of the researcher's knowledge, an investigation of gender-based differences and similarities in any aspect of skill learning through corpus-based materials has not been a focus of attention. Therefore, the purpose of the current study is to further understand the perceptions of Turkish learners towards using corpus-based materials in their English phrasal-prepositional verb learning, and explore gender-based differences and similarities towards using such materials in the learning of the phrasal-prepositional verbs.

In particular, the current study addresses the following research questions:

1. What are the perceptions of Turkish EFL learners towards studying with corpus-based materials while learning English phrasal-prepositional verbs?
2. Are there any differences and similarities between the perceptions of male and female learners towards studying with corpus-based materials while learning English phrasal-prepositional verbs?

Methodology

In order to explore the perceptions of the learners towards learning English phrasal-prepositional verbs via corpus-based materials, the study adopted a mixed method approach. The quantitative data were collected through a questionnaire, and the qualitative data were collected through focus group interviews. 40 phrasal-prepositional verbs were selected from Longman Dictionary of Phrasal Verbs (Courtney, 1983) and instructed via corpus-based materials for six hours over a period of three weeks. The questionnaire was given to the learners right after the instruction. The interviews were conducted following the analysis of the questionnaire data. The data collected from the questionnaire with regard to the perceptions of the learners were also analyzed to check the differences and similarities between male and female students. This section firstly introduces the setting and participants of the study. Instruments used in the study are presented in turn. Lastly, data collection and analysis procedures are summarized briefly.

Setting

The study was conducted at Erciyes University, in the department of English language teaching (ELT) in Turkey. The department offers courses for students who want to be teachers of English in primary or high schools in Turkey. All students should complete a four-year study to obtain a degree from the department.

Participants

Fifty-five upper-intermediate level learners of English from two intact classes took part in the study. The participants were in their first year and were taking the *Contextual Grammar I* course. The course is offered in two sections in the department, and each section has around 30 students. Forty-three of the students were female and 12 of them were male. The learners were socio-linguistically homogenous, as all of them were born and raised in Turkey.

Instruments

Questionnaire

The questionnaire was adapted from Girgin (2011). As can be seen in Appendix A, the questionnaire has 15 Likert scale questions as well as capturing the students' demographic data (i.e., gender), and each question contains six options.

The items in the questionnaire aimed to reveal a range of opinions regarding how the learners perceived using corpus-based materials in their vocabulary learning. For example, while items 1 and 2 aimed to reveal their opinions about the degree of the difficulty and usefulness of the materials, items 3 and 4 aimed to reveal their opinions about the difficulty and boringness of using the materials in comparison to using a dictionary. Items 5 and 6, on the other hand, aimed to reveal their opinions about their own participation in the course and if they thought using the materials boosted their confidence in English phrasal-prepositional verb learning. Items 7 and 8 aimed to reveal the learners' opinions regarding if they thought using the materials improved their phrasal-prepositional verb knowledge and their preferences (i.e., corpus-based materials vs. a dictionary), whereas items 9, 10, and 11 aimed to reveal their opinions about the helpfulness of using the materials in comparison to using a dictionary and their attitudes and recommendations. Items 12, 13, 14, and 15 were constructed by the researcher for the needs of the current study. While items 12, 13, and 14 aimed to reveal the learners' opinions regarding the effectiveness of the materials in helping them understand the forms and metaphorical meanings of the verbs, as well as constructing the correct forms of the verbs in order to use them while paraphrasing sentences, item 15 aimed to reveal their opinions about the difficulty of using the materials in understanding the metaphorical meanings of the verbs in comparison to using a dictionary. The reliability of the questionnaire was analyzed, and the Cronbach's Alpha coefficient was .87.

Interviews

The learners' perceptions towards using corpus-based materials in phrasal-prepositional verb learning were further explored through audiotaped focus group interviews, which were conducted after the analysis of the questionnaire. The selection of the learners was based on the results of the questionnaire. Three learners with the highest, lowest, and neutral attitudes towards using corpus-based materials from each class were asked to participate respectively. In total, six learners were included in the interviews, which were held in two different focus groups with three learners in each and conducted in English. Focus group interviews may be held in the mother tongue of participants, as in this way, one can avoid data loss, which can potentially result from participants' language skills. However, for this study, it was deemed

appropriate to conduct the interviews in the L2 (English), as the participants were at their higher levels of language proficiency. Yet, it is possible that they could not communicate what they aimed effectively. Therefore, this might be a limitation of the study.

After informing the learners about why they were selected for the interviews, seven questions were asked one by one. To facilitate the interaction between the learners, probes were given without expressing any value on the answers received. The duration of each interview session was one and half hour. Six of the questions were repeated questions that were previously asked in the questionnaire, as it was found that more information was needed from the learners on them after the analysis of the questionnaire. Two of these questions aimed to further reveal the learners' opinions about the difficulty and boringness of using the materials in comparison to using a dictionary. One of the questions aimed to further reveal the learners' opinions regarding if they thought using the materials boosted their confidence in English phrasal-prepositional verb learning. The rest of the questions aimed to further reveal the learners' opinions about their own participation, attitudes, and recommendations. The last question aimed to reveal the learners' opinions about the difficulty of using the concordance lines in understanding the forms and metaphorical meanings of the verbs.

The corpus and corpus-based materials

The current study used the Corpus of Contemporary American English (COCA) (Davies, n.d.) to prepare the materials (i.e., corpus-based materials) for the instruction. Several concordance lines taken from the corpus were used with an aim to help the learners see the usage of the targeted phrasal-prepositional verbs in their real contexts in order to understand the form of the verbs, to discover the meaning of them, and to use the correct form of them while rewriting sentences. As such, for the current study, the concordance lines, which include the usage of the phrasal-prepositional verbs, were prepared beforehand and used for presentation, discovery, and practice purposes.

After taking the concordance lines from the corpus, the materials were prepared. The materials consisted of four sets of papers each of which included 20 concordance lines in which 10 phrasal-prepositional verbs were seen in their real usages and five tasks that included the *form*, *meaning*, and *use* activities of the verbs. For 'form recognition' activity, the participants were required to analyze the concordance lines and discover the form of the verbs by paying attention to their specific features (i.e., verb + adverb particle + preposition + noun phrase). For 'meaning discovery' activity, upon discovering the meanings of the verbs from the concordance lines, the learners were required to complete a 'meaning-matching' activity and practice the meanings of the verbs with 10 meaning-based multiple-choice questions. For 'use' activity, the learners were required to paraphrase 10 sentences by choosing a verb, a particle, and a preposition from a list of verbs, particles, and prepositions, thereby constructing the correct forms of the phrasal-prepositional verbs to use in sentence rewriting.

Data collection procedure

In order to explore the learners' perceptions towards learning phrasal-prepositional verbs via corpus-based materials, 40 phrasal-prepositional verbs were selected from Longman Dictionary of Phrasal Verbs (Courtney, 1983) and instructed via corpus-based materials for six hours over a period of three weeks.

The participants in the current study were not familiar with a corpus and corpus-based materials used in language learning. Therefore, a one-hour demo lesson was presented to the learners. In this demo class, the corpus, COCA, and concordance lines were introduced.

For ‘form recognition’ activity, the learners deducted the specific features of the verbs (i.e., verb + adverb particle + preposition + noun phrase) from the concordance lines, thereby discovering the forms of them on their own. In addition, they discovered the meanings of the verbs from the lines to complete the ‘meaning discovery’ section. They practiced the meaning and usage of the verbs with 10 meaning-based multiple-choice questions and 10 usage-based sentence rewrite questions.

The teacher, who was also the researcher, administered the questionnaire to the learners after the instruction and conducted the interviews, following the analysis of the questionnaire data.

Data analysis procedure

This study adopted a mixed method approach to explore the learners’ perceptions towards using corpus-based materials in vocabulary learning. As such, the study used descriptive analysis for the questionnaire data, examining the items’ mean scores. This was followed by the analysis of the interviews. The data collected from the questionnaire with regard to the perceptions of the learners were also analyzed to check the differences and similarities between male and female learners.

Results

Learners’ perceptions towards using corpus-based materials in English phrasal-prepositional verbs learning

In order to understand the perceptions of the learners, the mean scores of the items of the questionnaire were examined. The overall mean was initially calculated by reversing three of the items (i.e., items 3, 4, and 15), so that a higher response for all of the items indicates a better opinion. Table 1 shows the overall mean, which indicates that the learners had somewhat a positive perception of using corpus-based materials in their phrasal-prepositional verbs learning (mean value: 3.72).

Table 1. Learners’ perceptions towards using corpus-based materials in English phrasal-prepositional verbs learning (N= 55)

Items	M	SD
1. Difficulty	2.83	1.03
2. Usefulness	3.94	1.19
3. More difficult (corpus-based materials vs. a dictionary)	4.34	1.43
4. More boring (corpus-based materials vs. a dictionary)	4.52	1.38
5. The learners’ participation	3.29	.95
6. Improving the learners’ phrasal-prepositional verb knowledge	3.50	1.06
7. Increasing the learners’ confidence	3.32	1.18

8. Preferences (corpus-based materials vs. a dictionary)	4.10	1.32
9. More helpful (corpus-based materials vs. a dictionary)	4.14	1.32
10. The learners' attitudes	3.69	1.27
11. The learners' recommendations	3.98	1.38
12. Understanding the form of phrasal-prepositional verbs	3.72	1.28
13. Difficulty in understanding the metaphorical meanings	2.98	1.13
14. Constructing the correct form of phrasal-prepositional verbs to use them in sentence rewriting	3.29	1.03
15. More difficult (corpus-based materials vs. a dictionary) to understand the metaphorical meanings of phrasal-prepositional verbs	4.20	1.49
Overall Mean	3.72	.74

As can be seen in the table, the mean score for the first item indicates that the majority of the learners found learning the phrasal-prepositional verbs via corpus-based materials somewhat difficult (M= 2.83). However, the mean score for the third item indicates that the majority of them did not think that learning the verbs via the materials was more difficult than learning them via a dictionary (M= 4.34). Additionally, the mean score for the last item in the questionnaire indicates that the majority of the learners also did not think that using the materials was more difficult than using a dictionary to understand the metaphorical meanings of the verbs (M= 4.20).

When the learners in the interview sessions were asked to compare the difficulty of using the materials to using a dictionary, all of them agreed that using the materials to learn the verbs was not more difficult than using a dictionary to learn them. For example, Student 1 from focus group 2 made a comparison between using corpus-based materials and using a dictionary in terms of understanding the forms and metaphorical meanings of the verbs in the following way:

I think that deducing the forms and meanings of the verbs through analyzing the sentences in the concordance lines is easier than learning them through a dictionary, because learning the meanings of the verbs from a dictionary does not mean that one can learn the meanings of them permanently. That is, learning the meanings and the forms of the verbs from a dictionary means that one can only memorize them temporarily. (Student 1, focus group 2)

This response shows that the learner was able to learn the forms and the metaphorical meanings of the verbs more easily and permanently through using corpus-based materials, especially through the example sentences that the concordance lines present. Yet, two of the learners in the same focus group stated that it was difficult for them to use corpus-based materials to learn the verbs, because they failed to understand the meanings of the majority of the verbs easily through these materials due to the high frequency unknown words in the lines. They stated that they would learn the meanings and the forms of the verbs easily through a dictionary, because they think that what they have to do is just to look up the verbs in a dictionary and memorize them.

Based on these results, it is fair to state that the majority of the learners thought that using the materials was not more difficult than using a dictionary to learn the phrasal-prepositional verbs of English. However, the learners' answers to question 13 indicate that they mostly did not agree that they did not have any difficulty in understanding the metaphorical meanings of the verbs (M= 2.98). Despite this, their answers to questions 12 and 14 indicate that they mostly agreed that through the materials, they were able to understand the forms of the verbs (M= 3.72) and construct the correct forms of them in order to use them while paraphrasing sentences (M= 3.29) somewhat easily.

The learners in the interview sessions were also asked to indicate their opinions about if they had had any difficulty while analyzing the concordance lines to understand the forms and metaphorical meanings of the verbs. Their answers were somewhat similar to each other. Student 5 from focus group 2, for example, stated:

“When I saw several sentences lined-up as the concordance lines, I did not quite get what I was supposed to do with them. In addition, some of the sentences did not make sense at all. Therefore, I held somewhat negative attitudes towards using them to learn the structures. However, with the help of the teacher, it started to become easier to analyze them and understand the forms and meanings of the verbs.”(Student 5, focus group 2)

This response shows that understanding the sentences in the lines was initially very challenging for the learner, and with the help of the teacher, he could understand what to do with them. Therefore, it is fair to state that the learners needed guidance from the teacher in order to analyze the concordance lines and understand the structures in them.

The mean score for the second item in the table indicates that the learners mostly agreed that using the materials was useful for learning the phrasal-prepositional verbs (M= 3.94). In addition, the mean score for item 9 indicates that the learners mostly thought that it was more helpful to use the materials to learn the verbs when compared to using a dictionary (M= 4.14). Therefore, it is fair to state that the majority of the learners considered the materials as useful sources in the learning of the verbs, and the majority of them thought that the materials were more helpful than a dictionary in the learning of the verbs.

The mean score for item 8 in the table indicates that the majority of the learners agreed that they would prefer using corpus-based materials to learn the phrasal-prepositional verbs of English (M= 4.10). Furthermore, the mean score for item 11 indicates that the majority of the learners thought that second language teachers should use such materials in the teaching of the phrasal-prepositional verbs of English to language learners (M= 3.98). When the learners in the interview sessions were asked about their recommendations, all of the learners agreed that teachers should use these materials while teaching the phrasal-prepositional verbs of English to language students.

The mean score for item 10 in the table indicates that the majority of the learners agreed that they had a positive perception of using the materials in the learning of the verbs (M= 3.69). This question was introduced to the learners in the interview sessions again. All of the learners stated that they found corpus-based materials beneficial in the learning of the verbs and they had

a positive perception of using the materials for learning the verbs. Some of them thought that the effects of learning via deducing the forms and metaphorical meanings of the verbs from the concordance lines on their own would last longer. The mean score for item 4 in the table indicates that the majority of the learners did not agree that it was more boring to use the materials when compared to using a dictionary in the learning of the verbs (M= 4.52). In addition, this question was asked again in the interview sessions, and none of the learners agreed that it was more boring to use the materials when compared to using a dictionary in the learning of the verbs. They thought that deriving the meanings and the forms of the verbs from the concordance lines was something new for them.

The mean score for item 6 in the table indicates that the learners mostly agreed that using the materials somewhat improved their phrasal-prepositional verb knowledge (M= 3.50). In addition, the mean score for item 7 indicates that the majority of them agreed that using the materials somewhat boosted their confidence in learning the phrasal-prepositional verbs of English (M= 3.32). This question was asked again in the interview sessions, and all of the learners agreed that using the materials boosted their confidence in learning the phrasal-prepositional verbs of English. They thought that it would be possible to learn the meanings and the forms of the verbs via these materials. Additionally, they thought that they would be able to recognize them in native speakers' written texts or speech.

Lastly, the mean score for item 5 in the table indicates that the majority of the learners thought that they were somewhat active in the course (M= 3.29). . This question was asked again in the interview sessions, and all of the learners agreed that they participated actively in the course while studying with the materials to learn the verbs. They stated that they had to participate automatically, because the activities in the materials were learner-centered, thereby pushing them to explain the forms or give the correct answers to the questions that the materials included.

Gender-based differences and similarities in using corpus-based materials

The data collected from the questionnaire with regard to the perceptions of the learners were analyzed to check the differences and similarities between the male and female learners. In the analysis, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used. Since it was found that the data were normally distributed, the overall mean scores and the mean scores of the male and female learners for each item in the questionnaire were compared using Independent Sample T-Test. Table 2 presents the means and overall means with regard to the perceptions of the male and female learners for items 1-15 in the questionnaire.

Table 2. Differences and similarities between the perceptions of the male (N= 12) and female (N= 43) learners towards using corpus-based materials

Items	Male		Female		df	t	p
	M	SD	M	SD			
1. Difficulty	2.50	.51	2.93	1.12	11	1.90	.205
2. Usefulness	3.33	.88	4.12	1.21	11	2.51	.043
3. More difficult (corpus-based materials vs. a dictionary)	3.91	1.37	4.46	1.43	11	1.21	.244
4. More boring (corpus-based materials vs. a dictionary)	3.33	1.37	4.86	1.20	11	3.51	.000
5. The learners' participation	3.25	1.05	3.30	.93	11	.14	.869
6. Improving the learners' phrasal-prepositional verb knowledge	3.33	.98	3.56	1.09	11	.70	.525
7. Increasing the learners' confidence	3.08	.90	3.40	1.25	11	.99	.426
8. Preferences (corpus-based materials vs. a dictionary)	3.33	1.61	4.33	1.16	11	2.01	.021
9. More helpful (corpus-based materials vs. a dictionary)	3.58	1.62	4.30	1.20	11	1.43	.097
10. The learners' attitudes	3.42	1.16	3.77	1.30	11	.89	.404
11. The learners' recommendations	3.58	1.44	4.09	1.36	11	1.09	.262
12. Understanding the form of phrasal-prepositional verbs	3.08	1.44	3.91	1.19	11	1.82	.048
13. Difficulty in understanding the metaphorical meanings	2.67	.88	3.07	1.18	11	1.28	.279
14. Constructing the correct form of phrasal-prepositional verbs to use them in sentence rewriting	2.83	1.26	3.42	.93	11	1.51	.082
15. More difficult (corpus-based materials vs. a dictionary) to understand the metaphorical meanings of phrasal-prepositional verbs	3.91	1.56	4.27	1.48	11	.71	.463
Overall Mean	3.27	.79	3.85	.69	11	2.30	.017

As can be seen in the table, there is a significant difference between the overall mean scores of the male and female learners. That is, the female learners' attitudes (M=3.85) are significantly more positive than those of the male learners (M=3.27) towards using the materials to learn the phrasal-prepositional verbs ($t(11)=2.30, p<.05$).

As data in the table indicate, there are significant differences between the mean scores of the male and female learners in terms of items 2, 4, 8, and 12. The comparison of the mean scores of the male and female learners for item 2 indicates that the female learners (M= 4.12) hold significantly higher positive attitudes than the male learners (M= 3.33) in terms of finding the use of the materials in the learning of the phrasal-prepositional verbs useful ($t(11)= 2.51, p<.05$). Additionally, the comparison of the mean scores of the male and female learners for item 4 indicates that the male learners (M= 3.33) found using the materials (in comparison to using a dictionary) significantly more boring than the female learners (M= 4.86) in the learning of the phrasal-prepositional verbs ($t(11)= 3.51, p<.05$). Further, the comparison of the mean

scores for item 8 indicates that the female learners (M= 4.33) hold significantly higher positive attitudes than the male learners (M= 3.33) with regard to preferring using the materials to learn the phrasal-prepositional verbs of English to using a dictionary ($t(11)= 2.01, p<.05$). Lastly, the comparison of the mean scores for item 12 indicates that the female learners (M= 3.91) hold significantly higher positive attitudes than the male learners (M= 3.08) in terms of understanding the forms of the phrasal-prepositional verbs easily by using corpus-based materials ($t(11)= 1.82, p<.05$).

There are no significant differences between the mean scores of the male and female learners in terms of the other items in the questionnaire. However, it should be noted that the mean scores of the female learners are higher than those of the male learners for all of the items in the questionnaire. Thus, it can be concluded that the female learners in the current study hold a higher positive perception of using corpus-based materials in the learning of the phrasal-prepositional verbs than the male learners.

Discussion

The results of the questionnaire indicated that the learners had somewhat a positive perception of using corpus-based materials in their L2 phrasal-prepositional verbs learning. The results of the interviews also showed that they held positive attitudes towards using such materials in the learning of the verbs, thereby supporting the questionnaire data. It should be remembered that one of the rationales behind the use of corpora in phrasal-prepositional verbs learning for the study is to help the learners see the information included in the concordance lines and derive the necessary rules (e.g., form, meaning) for the verbs. It is interesting to note that the learners found using corpus-based materials in their phrasal-prepositional verbs learning useful, thereby agreeing that using such materials in L2 phrasal-prepositional verbs instruction achieved this function. Additionally, they agreed that the materials helped them to learn the verbs better than a dictionary. This might suggest that the learners felt that corpus-based materials and a dictionary were not equal in terms of teaching them L2 vocabulary items. That is to say, whereas a dictionary presents the meanings of vocabulary items for memorization, corpus-based materials require learners to discover meanings by observing concordance lines on their own, thereby the latter being acknowledged by the learners in the current study as more helpful. This might also explain why they agreed that they would prefer using corpus-based materials in English phrasal-prepositional verbs learning and it would be a good idea for teachers to use corpus-based materials in English phrasal-prepositional verbs instruction. These findings confirm the findings of the studies of Chao (2010) and Chujo, Utiyama and Miura (2006). Chujo, Utiyama and Miura found that learners agreed that using concordance-based activities was helpful for learning vocabulary. Similarly, Chao found that learners mostly agreed that using concordancing in collocation learning was effective. Additionally, the findings are also in line with the findings of the study of Simsek (2016), who found that learners mostly agreed that corpus-based implementation was effective.

On the whole, the learners thought that they enjoyed using corpus-based materials in the learning of the verbs. They mostly agreed that using the materials in the learning of the verbs was not more boring than using a dictionary. This might be linked to the fact that 'boringness' is associated with learners' memorization of vocabulary items from a dictionary, as there are no specific tasks in a dictionary to study vocabulary items. Studying the concordance

lines and working on the different tasks might have been interesting for the learners. The learners' responses to the same question in the interviews supported this fact; these learners stated that deriving the meanings and forms of the verbs from the concordance lines was something new for them. This might also explain why the learners thought that they participated actively in the course while studying the verbs through the materials. Using such materials might have pushed them to get involved in the course. The learners' responses to the same question in the interviews supported this fact; these learners stated that they had to participate automatically, because the activities in the materials were learner-centered, thereby pushing them to explain the forms or give the correct answers to the questions that the materials included. In addition, 'involvement' might have been associated with 'learning' or 'gaining' in the learners' minds, as they mostly agreed that using the materials improved their L2 phrasal-prepositional verbs knowledge, as well as boosting their confidence in learning them. These findings confirm the findings of the studies of Chan and Liou (2005) and Simsek (2016). Chan and Liou found that learners enjoyed using a bilingual concordancer in the learning of verb-noun collocations. Similarly, Simsek found that learners agreed that corpus-based implementation was motivating and interesting.

It was seen that the learners found learning the phrasal-prepositional verbs via corpus-based materials difficult. This could stem from the fact that the materials in the study consisted of four sections, the concordance lines, *form*, *meaning*, and *use* activities. Apart from analyzing the concordance lines, the other tasks might have been somewhat easy for the learners to deal with. The learners' responses in the interview sessions supported this fact; these learners stated that dealing with the concordance lines seemed very challenging for them. Additionally, they stated that they needed guidance or help from the teacher in order to analyze and understand the concordance lines. These findings are in line with the findings of Simsek (2016), who found that learners agreed that concordance lines were difficult to understand. However, the learners in the current study did not think that learning the verbs via the materials was more difficult than learning them via a dictionary. This might suggest that the learners were able to make a clear distinction between corpus-based materials and a dictionary in terms of what they aimed to achieve. The learners' responses to this question in the interview sessions supported this fact; these learners stated that they were able to learn the verbs more easily and permanently through using corpus-based materials, and learning the verbs through using a dictionary would only mean that one could memorize them temporarily.

It was also seen that the learners agreed that through the materials, they were able to understand the forms of the verbs and construct the correct forms of them in order to use them while paraphrasing sentences easily. However, they did not agree that they did not have any difficulty in understanding the metaphorical meanings of the verbs. This might be due to the high-frequency unknown words in the concordance lines that the learners might have had difficulty in understanding, thereby having a strong influence on the misunderstanding of the phrasal-prepositional verbs. Two of the learners' responses in the interview sessions supported this fact; these learners stated that it was difficult for them to use corpus-based materials to learn the verbs, because they failed to understand the meanings of the majority of the verbs easily through these materials due to the high frequency unknown words in the lines.

Conclusion

The current study showed that Turkish EFL learners had somewhat positive perceptions of using corpus-based materials in their L2 phrasal-prepositional verbs learning. Gender differences that emerged from the study demonstrated that the female learners had higher positive perceptions of using corpus-based materials in the learning of the verbs than the male learners.

This study provides further evidence that Turkish EFL learners feel that using corpora in language learning is an effective approach. Therefore, language teachers questioning whether to use corpora in language classes in the Turkish EFL context can make use of such sources to help their learners learn different aspects of vocabulary in English. In the study, for each target item, corpus-based activities were prepared by taking several concordance lines from the corpus and preparing *form*, *meaning*, and *use* activities, in which several sentences were also taken from the corpus. Thus, if language teachers who want to make use of corpus-based sources to teach English vocabulary items to language learners are informed about these designs and principles, they can create their own sources to help learners learn different aspects of vocabulary in English. Since the data in the study revealed that the learners tended to be bored with using a dictionary to learn L2 phrasal-prepositional verbs, it can also be suggested that language teachers can use such sources to break up the routine in language classes and make language learning more interesting for learners. Curriculum designers might also want to consider incorporating such materials and activities for language learners in language programs to teach different aspects of vocabulary in English.

However, there are some important points emerging from the study. Firstly, it can be suggested that since the data revealed that dealing with the concordance lines was a challenge for the learners, language teachers might consider supporting learning by giving guidance through 'leading questions', which might help learners derive the necessary rules from concordance lines easily. Secondly, it can also be suggested that since the data revealed that some learners failed to understand the concordance lines due to the high frequency unknown words, language teachers might consider supporting learning by guiding learners through high frequency unknown words that concordance lines include.

In conclusion, it should be noted that since the current study was conducted with the learners who were at their higher levels of language proficiency, future research should concentrate on learners at lower levels of language proficiency and from different backgrounds (e.g., learners who are learning English as a second language (ESL), learners who use English for academic purposes (EAP), and learners who use English for specific purposes (ESP)) in order to determine whether the conclusions coming from the current study hold true for learners from those different backgrounds.

References

- Ashkan, L., & Seyyedrezaei, S. H. (2016). The effect of corpus-based language teaching on Iranian EFL learners' vocabulary learning and retention. *International Journal of English Linguistics*, 6(4), 190-196. DOI: 10.5539/ijel.v6n4p190
- Barabadi, E., & Khajavi, Y. (2017). The effect of data-driven approach to teaching vocabulary on Iranian students' learning of English vocabulary. *Cogent Education*, 4(1), 1-13. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1283876

- Biber, D., & Reppen, R. (2002). What does frequency have to do with grammar teaching? *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 199-208. DOI:10.1017/S0272263102002048
- Chambers, A. (2007). Integrating corpora in language learning and teaching. *ReCALL*, 19(3), 249-251. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344007000134>
- Chan, T., & Liou, H. (2005). Effects of web-based concordancing instruction on EFL students' learning of verb-noun collocations. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 231-250. DOI: 10.1080/09588220500185769
- Chao, P. (2010). *A study of collocation learning of junior high students in Taiwan via concordance*. Paper presented at the 2010 international conference on English teaching, Kaohsiung, Taiwan. Retrieved 02.06.2018, from http://www2.kuas.edu.tw/edu/afl/20100430Final/Word/2010comp_EPCA.pdf.
- Chujo, K., Utiyama, M., & Miura, S. (2006). Using a Japanese-English parallel corpus for teaching English vocabulary to beginning-level students. *English Corpus Studies*, 13, 153-172. URL: http://www5d.biglobe.ne.jp/chujo/data/06_English_Corpus_Studies.pdf
- Courtney, R. (1983). *Longman dictionary of phrasal verbs*. England: Longman Group Limited.
- Davies, M. (n.d.). The corpus of contemporary American English (COCA): 560 million words (1990-2017). Available online at <http://www.americancorpus.org>.
- Francis, W. N. (1982). Problems of assembling and computerizing large corpora. In S. Johansson (Ed.), *Computer corpora in English language research* (pp. 7-24). Bergen: Norwegian Computing Centre for the Humanities.
- Gabel, S. (2001). Over-indulgence and under-representation in interlanguage: Reflections on the utilization of concordancers in self-directed foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 14, 269-288. DOI:10.1076/call.14.3.269.5792
- Girgin, U. (2011). *Corpus-based activities at lower levels of EFL proficiency: The effectiveness of using concordance lines on grammar learning* (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey. URL: <http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0005040.pdf>
- Girgin, U. (2019). The effectiveness of using corpus-based activities on the learning of some phrasal-prepositional verbs. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(1), 118-125. URL: <http://www.tojet.net/articles/v18i1/18112.pdf>
- Granger, S., & Tribble, C. (1998). Learner corpus data in the foreign language classroom: Form- focused instruction and data-driven instruction and data-driven learning. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 199-209). New York: Longman.
- Ganji, M. (2011). The best way to teach phrasal verbs: Translation, sentential contextualization or metaphorical conceptualization?. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1497-1506. DOI: 10.4304/tpls.1.11.1497-1506
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further development in the lexical approach* (pp. 47-69). Oxford: Oxford University Press.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paker, T., & Ergül-Özcan, Y. (2017). The effectiveness of using corpus-based materials in vocabulary teaching. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 62-81. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573215.pdf>
- Side, R. (1990). Phrasal verbs: Sorting them out. *ELT*, 44(2), 144-159. DOI: [10.1093/elt/44.2.144](https://doi.org/10.1093/elt/44.2.144)
- Simsek, T. (2016). Turkish EFL learners' reflections on corpus-based language teaching. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 21-27. DOI: 10.18844/gjflt.v6i1.806
- Sun, Y-C., & Wang, L-Y. (2003). Concordancers in the EFL classroom: Cognitive approaches and collocation difficulty. *Computer Assisted Language Learning*, 16(1), 83-94. DOI:

10.1076/call.16.1.83.15528

- Tekin, B., & Soruç, A. (2016). Using corpus-assisted learning activities to assist vocabulary development in English. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue*, 1270–1283.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: Benjamins.
- Uçar, S., & Yükselir, C. (2015). The effect of corpus-based activities on verb-noun collocations in EFL classes. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14*(2), 195–205.
- Vannestal, M. E., & Lindquist, H. (2007). Learning English grammar with a corpus: Experimenting with concordancing in a university grammar course. *ReCALL, 19*(3), 329-350. DOI: [10.1017/S0958344007000638](https://doi.org/10.1017/S0958344007000638)
- Yılmaz, E., & Soruç, A. (2015). The use of concordance for teaching vocabulary: A data-driven learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 2626–2630. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.04.400](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.400)
- Yoon, H., & Hirvela, A. (2004). ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 13*, 257-283. DOI: [10.1016/j.jslw.2004.06.002](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.06.002)

Appendix A. Questionnaire

Please read the statements below carefully and circle the number that best describes you.

Please specify your gender first!

What is your gender? a. Male b. Female

1. What do you think about the difficulty of learning some phrasal-prepositional verbs of English through corpus-based materials?

Very difficult ←————→ Very easy
1 2 3 4 5 6

2. How useful do you find learning some phrasal-prepositional verbs of English through corpus-based materials?

Very useless ←————→ Very useful
1 2 3 4 5 6

3. I think that learning English phrasal-prepositional verbs via corpus-based materials is more difficult than learning them through a dictionary.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

4. I think that learning English phrasal-prepositional verbs through corpus-based materials is more boring than learning them through a dictionary.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

5. How do you evaluate your own participation in the course while learning some English phrasal-prepositional verbs via corpus-based materials?

Very inactive ←————→ Very active
1 2 3 4 5 6

6. Using corpus-based materials in the learning of some English phrasal-prepositional verbs improved my phrasal-prepositional verb knowledge.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

7. Using corpus-based materials in the learning of some English phrasal-prepositional verbs increased my confidence about learning phrasal-prepositional verbs of English.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

8. I prefer using corpus-based materials in the learning of English phrasal-prepositional verbs to using a dictionary in learning of English phrasal-prepositional verbs.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

9. I think that corpus-based materials are more helpful than a dictionary in the learning of English phrasal-prepositional verbs.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

10. I really felt positively towards using corpus-based materials in the learning of some English phrasal-prepositional verbs.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

11. I recommend that language teachers should use corpus-based materials so as to teach language learners phrasal-prepositional verbs of English.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

12. I was able to understand the forms of the phrasal-prepositional verbs easily by using corpus-based materials.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

13. I did not have any difficulty in understanding the metaphorical meanings of the phrasal-prepositional verbs via corpus-based materials.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

14. I was able to construct the correct forms of the phrasal-prepositional verbs easily via corpus-based materials in order to use them while paraphrasing sentences.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

15. I think that understanding the metaphorical meanings of English phrasal-prepositional verbs via corpus-based materials is more difficult than understanding them through a dictionary.

Strongly disagree ←————→ Strongly agree
1 2 3 4 5 6

Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 2, Issue 1 | 2019

Is L2 Writing Difficult? Causal Attributions of Turkish Pre-service EFL Teachers and Relevance to Writing Scores

Seray Tanyer
Zafer Susoy

To cite this article:

Tanyer, S., & Susoy, Z. (2019). Is L2 writing difficult? Causal attributions of Turkish pre-service EFL teachers and relevance to writing scores. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 20-40. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.499153>

View the journal website



Submit your article to *LATER*



Contact editor



Copyright (c) 2019 *LATER* and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Research Article

Is L2 writing difficult? Causal attributions of Turkish pre-service EFL teachers and relevance to writing scores

Seray Tanyer¹ 

Research Assistant, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, TURKEY

Zafer Susoy² 

Research Assistant, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, TURKEY

Abstract

In Turkey, first-year preservice English teachers learn L2 writing in at least two compulsory courses throughout their undergraduate ELT programs. This study, conducted in this context, intends to investigate preservice English teachers' perceptions about L2 undergraduate writing difficulty and their causal attributions for these difficulties. It also aims to examine the relationship between density/variety of perceived difficulty in L2 writing and writing scores. For these purposes, the case study approach was adopted. In order to answer three research questions, in-depth interviews were conducted with 26 first-year preservice teachers studying in the ELT department of a Turkish state university, and their first-midterm writing scores were collected. According to the findings, firstly all the interviewees agreed that students in the program had difficulty while writing in L2. Secondly, the correlational analyses revealed a negative relationship between density/variety of perceived L2 writing difficulty and writing scores. Lastly, three main sources of perceived writing difficulty were identified: 1) *student-based sources*, 2) *educational practices and tendencies* and 3) *lecturer-based sources*. After all, the related inferences, discussions and suggestions about learning and teaching of L2 writing have been addressed based on the current findings.

Received
18 December 2018

Accepted
08 February 2019

Keywords

L2 writing difficulty
sources of difficulty
writing performance
undergraduate students

Suggested APA citation: Tanyer, S., & Susoy, Z. (2019). Is L2 writing difficult? Causal attributions of Turkish pre-service EFL teachers and relevance to writing scores. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 20-40.
DOI: <https://doi.org/10.35207/later.499153>

¹ Corresponding Author (✉ seraytanyer@anadolu.edu.tr)

² (✉ zsusoy@anadolu.edu.tr)

İkinci dilde yazma zor mudur? Türkiye'deki hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin nedensel yüklemeleri ve yazma puanı ile ilişkisi

Öz

Türkiye'de, birinci sınıf hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri, lisans programları boyunca en az iki zorunlu derste ikinci dilde yazmayı öğrenmektedirler. Bu ortamda yapılan mevcut çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının lisans programları sırasında ikinci dilde yazma zorluğu hakkındaki algılarını ve bu zorluklarla ilgili nedensel yüklemelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca ikinci dilde yazmada algılanan zorluk derecesi / çeşitliliği ve yazma puanlarında arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda vaka çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Üç araştırma sorusunu yanıtlamak için, bir Türk devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 26 birinci sınıf öğretmen adayıyla derinlemesine görüşmeler yapılmış ve ilk ara sınav notları toplanmıştır. Bulgulara göre, öncelikle tüm görüşülen kişiler programdaki öğrencilerin ikinci dilde yazarken zorluk yaşadıklarını kabul etmektedir. İkincisi, korelasyonel analizler algılanan ikinci dilde yazma güçlüğü sıklığı / çeşitliliği ile yazma puanları arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Son olarak, algılanan üç ana yazma zorluğu kaynağı belirlenmiştir: 1) *öğrenci temelli kaynaklar*, 2) *eğitim uygulamaları ve eğilimleri* ve 3) *öğretim görevlisi temelli kaynaklar*. Sonuç olarak, ikinci dilde yazmanın öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili çıkarımlar, tartışmalar ve öneriler mevcut bulgulara dayanılarak ele alınmıştır.

Gönderim
18 Aralık 2018

Kabul
08 Şubat 2019

Anahtar kelimeler
ikinci dilde yazma zorluğu
zorluk kaynakları
yazma performansı
lisans öğrencileri

Önerilen APA atıf biçimi: Tanyer, S., & Susoy, Z. (2019). Is L2 writing difficult? İkinci dilde yazma zor mudur? Türkiye'deki hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin nedensel yüklemeleri ve yazma puanı ile ilişkisi. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 20-40. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.499153>

Introduction

Undergraduate programs of English Language Teaching (ELT) in Turkey require first-year preservice English teachers to learn and practice L2 writing in at least two compulsory courses. For this reason, writing has always been one of the language skills intended to be improved in these programs in addition to being a skill aimed to be improved globally. These purposes are fairly reasonable. When L2 education is concerned, competency in writing has always been an essential component of effective communication and academic life as it allows students to clearly articulate their feelings and thoughts and communicate them through well-developed texts. On the other hand, writing has been observed as challenging and/or problematic for Turkish (i.e. Çakır, 2010) and for other undergraduate students (e.g., Al Mubarak, 2017; Lee & Tajino, 2008; Wanja, 2016). This challenge has also been observable in students' written assignments and papers as well as their failure ratios for two compulsory writing courses in the department.

Calderhead (1987) recommends that as doctors diagnoses diseases, teachers must be able to understand the challenges students face. The issue of diagnosing challenges becomes more critical in L2 context because "the difficulties of second language learning are a common-sense fact which is universally recognized." (Stern, 1983; p. 400). Taking these issues into consideration, the current study attempts to make a contribution by researching on the first-year preservice teachers enrolling in the program of ELT. It firstly intends to investigate preservice teachers' perceptions about L2 undergraduate writing difficulty and their causal attributions for these difficulties. It also aims to examine the relationship between density and variety of perceived difficulty in L2 writing and writing scores.

Literature Review

When the related research on L2 writing difficulty is examined, it has been encountered that the concept of difficulty has been interpreted with different motives. Some scholars frame writing difficulty with L1/L2 difference, student errors and linguistic competency (e.g., Tajino, 1997; 1999; 2003). Others (e.g., Tajino, 1997) address the question of "*Does no error mean no difficulty?*" (Lee & Tajino, 2008, p. 1) and draw the attention to interrelationship between student error, writing performance and difficulty in writing. The literature also indicates that writing scores or performance in writing and student errors do not necessarily correlate with perceived difficulties (e.g., Tajino, 2003; Tajino, 1997; Tajino & Woodall, 1995). According to Lee and Tajino (2008), the difficulty perceived by students may correspond to a small fraction of writing errors, and this can be due to the fact that students avoid using anything that they find difficult. Also, Jing (2005) and Tajino (2003) indicate one another reason of why the difficulty is not related to errors. It is that difficulty may associate with factors such as "motivation, intelligence, and expectation of success" (Lee and Tajino, 2008, p. 2) instead of directly with writing errors. From a different perspective, when perceived difficulty is approached in terms of risk taking, it can be found as affecting L2 learning positively. If students perceive tasks as medium-difficult, it may be the case that students spend a considerable amount of effort for that task (Prabhu, 1987).

Apart from the findings above, Evans and Green (2007) have found that language-related components of academic writing such as expressing ideas properly, precisely and

fluently is perceived as more difficult than structure/content-related components, which is also confirmed by some other scholars in different learning contexts (e.g., Bitchener & Basturkmen, 2006; Dalsky & Tajino, 2007; Lee & Tajino, 2008). In contrast, Marshall (1991) demonstrated that the structure-related components are perceived as more difficult than language-related ones. Lastly, Kubota (1998) approaching the issue from another angle argued that teachers' instructional tendencies could account for the perceived difficulty in L2 writing. All these findings and claims make it necessary and valuable to do research on how writing difficulty is perceived by a specific group of students and what is at stake as sources of these difficulties.

With special reference to Turkish context, Çakır (2010) questioned the issue of why writing is perceived as difficult among the L2 learners studying in the language preparatory program in a Turkish state university. He came up with the following responses that are:

- “There is a need for good grammar.
- It is difficult to tell the thoughts in a written way.
- There are many specific rules that should be followed while writing.
- The person must have enough knowledge about the topic that he is supposed to write.
- The target language must be well known for effective writing.
- It is difficult to apply punctuation marks as needed.
- It is necessary to establish meaningful statements.” (p. 171)

However, the students learning in a foreign language school, just as in the study of Çakır (2010), follow different curriculum and schedule from preservice English teachers majoring in the department of ELT. Furthermore, the literature embodies various findings for the difficulties experienced in L2 writing which is described as an affective factor (Lee & Tajino, 2008) and therefore can be perceived distinctively by different learner profiles in different contexts. As a result, it can be speculated that each L2 learning/teaching environment conceives to create its own conditions and dimensions of L2 writing difficulty as well as causal attributions for these difficulties.

In the light of these research studies and claims, the current study attempts to make a modest contribution by researching on the first-year preservice teachers enrolling in the program of ELT and by examining causal attributions of this research group for L2 writing difficulty. It firstly intends to investigate preservice teachers' perceptions about L2 undergraduate writing difficulty and their causal attributions for these difficulties. It also aims to examine the relationship between density and variety of perceived difficulty in L2 writing and writing scores. In this sense, three research questions have guided the current research:

- (1) Do first-year preservice English teachers perceive L2 undergraduate writing as a difficult skill?
- (2) Is there any relationship between difficulty density/variety in L2 writing and writing performance of first-year preservice English teachers?
- (3) Why do first-year preservice English teachers perceive L2 undergraduate writing as a difficult skill?

Methodology

Research design

The case study approach was adopted as research methodology following Cohen and Manion (1989) who state that “the case study researcher typically observes the characteristics of an individual unit - a child, a clique, a class, a school or a community. The purpose of such observation is to probe deeply and to analyze intensively the multifarious phenomena that constitute the life cycle of the unit with a view to establishing generalizations about the wider population to which that unit belongs.” (pp. 124-125). In the current study, the case of first-year ELT students at a Turkish state university was addressed. It particularly attempted to examine this group of students’ perceptions about L2 undergraduate writing difficulty and their causal attributions for these difficulties within a specific learning environment developed through two different writing courses. The stages conducted in case study research suggested by Bassey (1999) were followed that are:

- Stage 1: “identifying the research as an issue, problem or hypothesis.
- Stage 2: asking research questions and drawing up ethical guidelines.
- Stage 3: collecting and storing data.
- Stage 4: generating and testing analytical statements.
- Stage 5: interpreting or explaining the analytical statements.
- Stage 6: deciding on the outcome and writing the case report.
- Stage 7: finishing and publishing.” (p. 66)

Participants

The interviewees consisted of 26 first-year preservice English teachers studying in the ELT department of a Turkish state university. The qualitative sampling method used in the current study was purposeful sampling in which “researchers intentionally select individuals and sites to learn or understand the central phenomena.” (Creswell, 2012; 206). Most of the interviewees were female ($n=22$) while the rest were male ($n=4$) students (see Figure 1 in ‘Findings’) whose mean age was found as 19.39 ($SD=1.21$). The participants had already attended the course of *Written Communication* in the 1st semester. During data collection process at the end of the 2nd semester, they had been taking the course of *Academic Writing and Report Writing*.

Data collection and analysis

In order to answer three research questions, the researchers collected first-midterm writing scores and conducted in-depth (Oppenheim, 1992, p. 67) interviews with all participants in pairs via the following interview prompt and interview questions.

“My name is and I work as a research assistant in the Department of English Language Teaching. In this interview, I would like to ask some questions about your undergraduate L2 writing courses that are *Written Communication* and *Academic Writing and Report Writing*. Interview Question 1: Firstly, do you think that students in our program have difficulty while writing in English?”

Interview Question 2: (If yes) Why, do you think, students in our program have difficulty while writing in English?”

The interviews were semi-structured because the responses to the Interview Question 2 shaped the following ones. They were audio-recorded, and the recordings were transcribed with actual words and pauses. As for the ethical issues, we asked for the interviewees’ volunteer participation in the study and informed them on the purpose and procedures of the research. It was also guaranteed that the actual names of the interviewees would never be unclosed. Also, while reporting the findings, pseudonyms were assigned in order to protect participants’ anonymity.

As for validity, after the records of interviews were transcribed, the transcriptions were sent back to the interviewees, and they were asked to check whether they reflected what they meant to say. As for reliability, a critical colleague working as a research assistant in the same department thoroughly read the transcripts and challenged the codes through “peer debriefing” (Lincoln & Guba, 1985). All disagreements were discussed and resolved via the coders together. After all, the data were imported into the computer assisted qualitative data analysis package, MAXQDA 2018 (VERBI Software, 2017), in order to visualize and report the codes in an effective way.

Findings

As for the RQ1, pre-service English teachers had been interviewed through the following question: “Do you think that students in our program have difficulty while writing in English?”. All the interviewees ($n=26$) agreed that students in the program had difficulty while writing in L2.



Figure 1. Writing exam scores of interviewees in an ascending order on the scale of 100

Figure 1 visualizes the first mid-term writing exam scores (and gender) of 26 interviewees which range from 38 to 91 (out of 100) with a mean of 66.58 ($SD=15.649$). For RQ2, Pearson product-moment correlation coefficient was computed to assess the relationship between density and variety of perceived difficulty in L2 writing and writing scores. The *density of perceived difficulty* corresponds to the total number of codes for each participant (see “SUM” line in Table 1 below). The *variety of perceived difficulty* represents the types of codes for each participant (see Table 3 below). For example, the density of Esra’s perceived difficulty in L2 writing equals to “10” coding while the variety of her difficulty corresponds to “5” sub-codes. Based on these concepts, the correlational analyses indicate that there was a negative correlation between density of perceived difficulty and L2 writing scores ($r = -0.280$, n

= 26, $p = .166$). Moreover, a negative correlation between variety of perceived difficulty and L2 writing scores was found ($r = -0.183$, $n = 26$, $p = .371$).

For RQ3, the possible sources of students' perceived difficulty in L2 writing were questioned by semi-structured interviews starting with the question of "Why, do you think, students in our program have difficulty while writing in English?". As seen in Figure 2 below (as well as in Table 1 and 2 on the next page), three main codes ($f=126$; $n=26$) related to the sources of difficulties in L2 undergraduate writing have been identified: 1) *Student-based sources* ($f=67$; $n=22$), 2) *Educational practices and tendencies* ($f=52$; $n=21$) and 3) *Lecturer-based sources* ($f=7$; $n=6$).

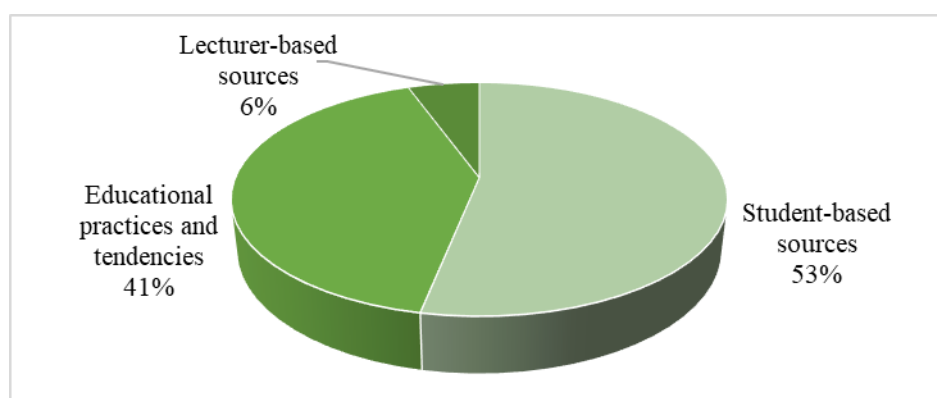


Figure 2. The distribution of three main sources for difficulties in L2 writing

Table 2 indicates the distribution of three main codes across 26 participants. The participants are ordered from left to right according to their writing scores in an ascending order, which presents us clues about learner profile and their stated sources. 5 participants (i.e., Ceyhan, Suna, Gönen, Ayla, Seyhan) address all the three main codes as the sources of difficulty in L2 writing. The 13 participants (e.g., Esra, Başak, Meriç, Meral) refer to only two main codes while 8 of them (i.e., Sezen, Dicle, Porsuk, Aksu, Müge, Aras, Mine, Firat) regard only one code as the source of difficulty in L2 writing.

Student-based sources

Table 3 summarizes the subcodes of three main codes for perceived difficulty in L2 writing. The first subcode category, student-based sources ($f=67$; $n=22$), outnumber the other two and are divided into 8 subcodes that are *demotivation* ($f=21$; $n=10$), *limited practice in and effort for L2 writing and reading* ($f=16$; $n=11$), *nervousness and fear* ($f=11$; $n=6$), *linguistic competence* ($f=6$; $n=6$), *class absenteeism* ($f=5$; $n=4$), *competency in writing* ($f=4$; $n=4$), *lack of planning/time management* ($f=3$; $n=2$) and *attitudes towards lecturer* ($f=1$; $n=1$).

The first subcode category identified is *demotivation* ($f=21$; $n=10$). One participant thinks that the biggest reason for difficulty in L2 writing is lack of motivation. In this regard, he connects students' lack of motivation for writing to negative learning experiences of primary education.

“I think the most important problem is lack of motivation. There is no motivation in students, no desire and effort to write. To me, it is because of the education system. We started writing at fourth or fifth grade in elementary school. Then it was like a torture because of the teachers’ style: “If you don’t write, you’ll fail.”. They never made the course enjoyable. You cannot teach an old dog new tricks. At that age, we hated to write subconsciously.”(Murat)

Demotivation is one of the most centralized student-based sources for which different reasons are stated by the participants. One is that the writing course is found by students to be challenging and more academic than necessary. In addition, the interviewees claim that this course is only necessary for their colleagues who will teach at the university level, implying that there is no necessity or a useful gain for a teacher who will teach at primary level.

“The courses in the department are far too academic. They are really useful for those who would follow an academic career. But still these courses should be elective. Those who would like to follow an academic career would already take these courses. Thinking that I will be an ordinary school teacher, I do not understand why I am having this much trouble here. One year later I will be teaching merely the numbers in English for example.”(Esra)

Table 1. The three main codes visualized in the “Code Matrix Browser” segment of MAXQDA

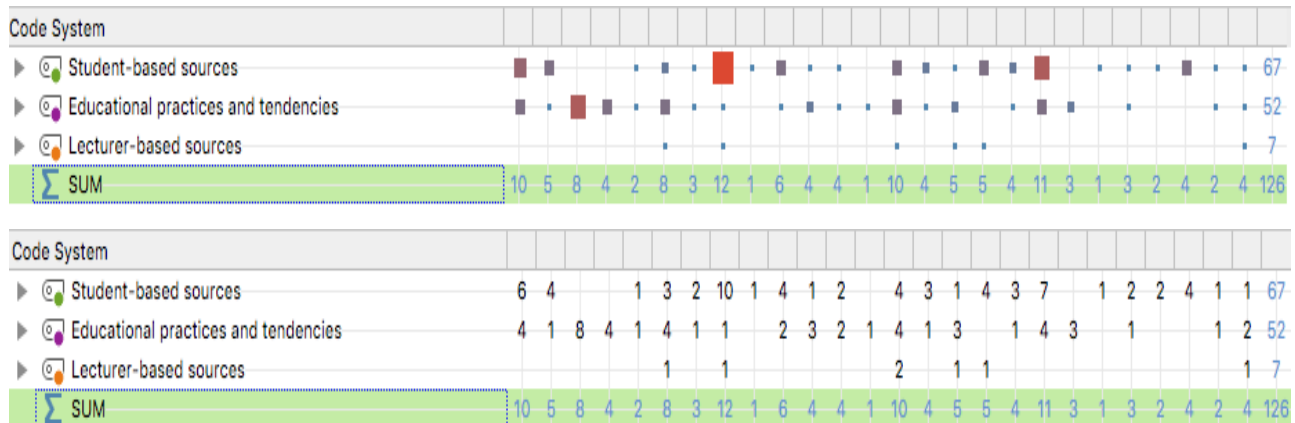
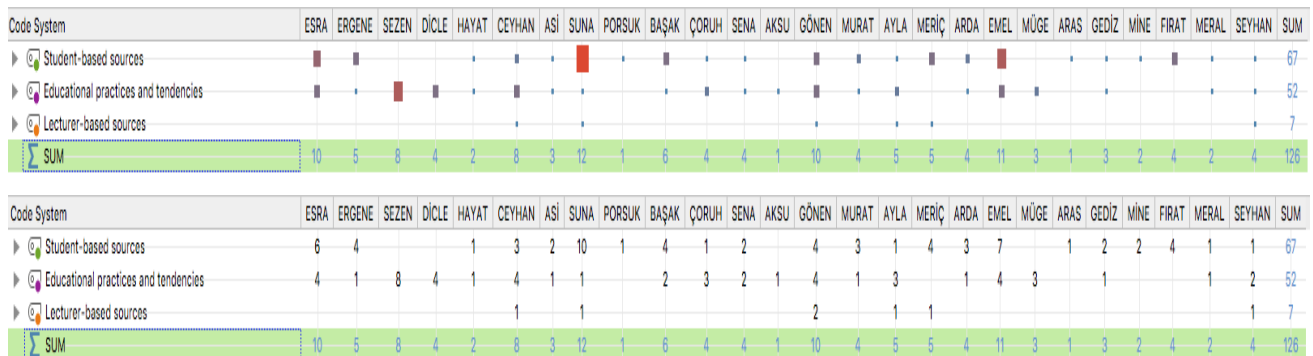


Table 2. The distribution of three main codes across 26 participants



From a different point of view, another interviewee emphasizes the boringness of the course and says that it does not arouse any desire to follow.

“I think this course should not be dull in any way. Many students are often absent, which is probably a cause of boredom. I am also very bored at times. There is in fact nothing that the lecturer can do? How can you make fun out of this content?” (Emel)

The second student-based factor is the *limited practice in and effort for L2 writing and reading* ($f=16$; $n=11$). Ergene expressed that they had the opportunity to develop their writing skills only when they came to the university, which is found late. Some other participants critically approached the attitude students hold in the first-year writing course. For example, two participants believing that writing skill only develops as they write and do intensive practice clearly state that doing no homework has a negative effect on the exam success.

“It is often too late when we start studying at the university to see the different functions and structures of writing, which is why we are having difficulty. Because we always either focused only on grammar or we solved multiple-choice questions. We did neither wrote nor read much. We learnt structures, I know the structures but I do not know how to use them. I have to think a lot before using a structure in writing which can be very time-consuming.” (Ergene)

“I think the problems stem from a lack of practice. The lecturers already teach the necessary steps. Then we write an essay which is assigned as homework. We write just because we have to, not to improve our writing. Then in the exams we are supposed to write essays at 2-3 different genres. Perhaps if we practice writing every day on regular basis, that would be beneficial because we need writing practice.” (Hayat)

“I rarely did my writing homework or did so negligently. Now when I read my papers I see that I never understood the writing topic. I only wrote for the sake of completing the homework. Therefore, I took the exams without preparation.” (Suna)

In parallel, some participants point out that there is a tight link between reading and writing, suggesting that people who did not acquire the habit of reading could not write well. Aras shares his concrete observation and says that his friends who keep a diary write more quickly and practically. He also claims that people can be integrated into the writing process only by writing and reading. The opposite can be interpreted as a source of writing problems.

“We also do not hold a habit of reading and writing anymore. That’s why writing is too difficult for the university students at my age. Those who do not read cannot write well because those people have a rigid idea on mind which is

repetitive and hard to change. In this sense I think not enough reading is also an associated issue.”(Gönen)

“I think the primary cause of this problem is reading little because you can get used to writing through reading and writing. For example, as I observed, my friends who keep a diary can write better and faster since they already have some structures ready in their mind. Additionally, we need to write at different genres and specifically study writing by drawing upon the feedback.”(Aras)

The third student-based source has been identified as *nervousness and fear* ($f=11$; $n=6$). The anxiety and fear of writing are found to be related to writing topic, the distance between students and their writing skill as well as (i.e., Başak) lack of self-confidence (i.e., Gönen). At the same time, the fact that they are evaluated and noted through the written text they produce creates a concern for the students (i.e., Arda).

“Anxiety...That is very influential. I think to myself “I have to write about this topic but how am I going to do this” when I see the writing topic. I think writing scares everyone for this reason. The more you write, the better you get in fact. I only write from homework to homework since I am afraid.”(Başak)

“I think the first reason is not to have confidence in ourselves. We always start writing thinking “I cannot do this, how am I going to write?”. Then, even the easiest tasks seem hard to us. We get stressed while trying to generate ideas but one cannot generate any idea under pressure. We live in a society which is afraid to speak out the ideas and this is also seen in writing.”(Gönen)

“Fear of assessment also...One does not express his ideas when he knows that his ideas will be evaluated. Sometimes, we can change our real ideas thinking that the lecturer would be offended. However, perhaps what comes to our mind for the first time is more likely to be true. What if I will be misunderstood or express my ideas in a wrong manner... and what if I make mistakes in expressing these ideas in English and get low grades.”(Arda)

The fourth student-based source is *linguistic competence* ($f=6$; $n=6$). Use of language only for academic purposes instead of using it authentically, weak vocabulary knowledge and lack of enough command of pragmatic and cultural elements of L2 are indicated as the sources of weak *linguistic competence*, and as a consequence, the sources of difficulty in L2 writing.

“I think the real problem for the students is not the use the language effectively. The students only use the language and get exposed to it only in the courses. Back in the high school we only go through multiple choice questions but the more efficiently you use the language, the deeper you get into it and write accordingly.”(Ergene)

“Vocabulary knowledge gets more importance in that we have to paraphrase our ideas and this ability is dependent upon our vocabulary size I think.” (Asi)

“I think this definitely stems from the fact that we are not into English language completely. You have to speak with native speakers when you learn a foreign language. There are differences about culture and so forth, thus it is expected for us to strive at writing since we do not know many components of the language.” (Başak)

“We are thinking in our own language (Turkish). For example, in Turkish I often use proverbs and sayings but when it comes to using them in English, I am limited. This of course stems from the lack of knowledge. That is why we are having difficulty in writing.” (Meriç)

Class absenteeism ($f=5$; $n=4$) is also expressed as one of the student-based sources by some participants. Since many examples are presented and how to write is believed to be learned in the course, class absenteeism is seen as a factor affecting student achievement.

“I think attendance is a matter of importance. Because when we are absent we miss a lot of coverage.” (Sena)

“I think it is due to being absence. If you don not attend the courses, you cannot write properly. Thus, the students are very responsible from this respect. Yes, attendance comes first.” (Emel)

By the interviewees, L2 writing is also seen as a process of acquiring competency. Therefore, an unacquired *competency in writing* ($f=4$; $n=4$) is regarded as a source of L2 writing difficulty. It is suggested that only two days of study before writing exam will not be enough to write well. In addition, trying to write without realizing the essence of writing and to obtain a beautiful product without any labor are stated as the factors revealing student shortcomings.

“It is not easy to improve writing only by studying. If it had been grammar, you would have grasped rules and structures by studying but when it comes to writing it has certainly much got to do with a background.” (Ergene)

“The cause of many writing problems is that the students begin writing without even getting familiar with writing. When you do not put enough labor in to the writing task at the background, the rater or scorer sees every flaws, incompleteness and lack of research.” (Meral)

Lastly, *lack of planning/time management* ($f=3$; $n=2$) and *attitudes towards lecturer* ($f=1$; $n=1$) have been ordered as the *student-based sources* of L2 writing difficulty. Suna claims that students' habits of writing and preparing homework without planning, outlining and

revision cause them to have problems in writing. Also, Seyhan indicates that negative *attitudes towards lecturer* (f=1; n=1) can result in negative attitudes towards the course, as well.

“I think the students suffer from disorganization and procrastination. They generally give a-week time for the writing homework so that we can conduct a background research and get prepared for the writing. But there is really few who do follow these steps.”(Suna)

“I think getting on well with the instructor is another factor because if you have a quarrel or something with the lecturer, then you might hold negative attitudes towards the course.”(Seyhan)

Educational practices and tendencies

The sources based on *educational practices and tendencies* (f=52; n=21) consist of 7 subcodes that are *language education before university* (f=17; n=11), *examination in classroom environment* (f=16; n=11); *rule-based, multifaceted nature of L2 writing* (f=11; n=6), *cultural and parental tendencies* (f=4; n=3); *late or imprecisely given feedback* (f=2; n=2); *unclear evaluation criteria* (f=1; n=1) and *limited time for teaching/learning* (f=1; n=1). The interviewees point out that writing can only be addressed during their university education. Therefore, they can grasp the nature of writing at that stage, which implies the source of their delay and difficulties. The biggest expected gain of high school was to perform better in the national language test which consists of multiple-choice questions and does not measure any language production skill, including writing. They emphasize that the structures they acquire about language were always in receptive level, and thus production was not experienced and/or automatized well enough.

“Often it is too late to understand the different functions and structures of writing when we come to study at the university. We do not have a prior background. We always either solved multiple choice questions or focused only on grammar. We learn the structures but never use it at high school. That is why we are striving at writing.”(Ergene)

“I think the primary reason we cannot improve our writing skill is the exam [University entrance exam]. Thus, we almost always solved multiple choice question to excel in the exam.”(Dicle)

Examination in classroom environment (f=16; n=11) is also characterized as one of the factors that makes writing difficult. The possibility of having no idea about the exam topic, the fact that the examination environment does not allow to do research and the limited time are considered as highly worrisome factors by the participants. Especially, the limited time can deprive students of compensation processes such as revision and edition. Despite their awareness of errors and/or shortcomings, the time limit does not allow students to correct

them. Thus, the examination environment opposes the retrospective nature of L2 writing and forces students to accept the deficiencies and continue.

“Practicing before the exams does not benefit because of the writing topic given. When you do not know anything about the topic you just cannot write. So, my biggest fear is about the writing topic of the exam.”(Aksu)

“When we practice writing at home, we could resort to some sources to support and develop our ideas but we cannot do the same in the exam. The time is also limited.”(Dicle)

“You have to generate many ideas within a short time in the exam. You also spend time deciding and choosing among the topics given. I think it is difficult because it depends on your creativity and generation.”(Müge)

“I write worse in the exam’s duration. Perhaps I realize the flaws in a paragraph of mine but the time is limited and I cannot change what I have already written. So, I just complete my essay despite the flaws and submit in that way.”(Çoruh)

Rule-based, multifaceted nature of L2 writing ($f=11$; $n=6$) was also described as a source of L2 writing difficulty by nearly half of the students. Essay types, different rules/techniques of writing and the perception of the necessity to follow all of these seem to impose some mental and psychological burden on students. In addition, the fact that writing includes other language proficiencies and components such as grammar is perceived as a challenge by the interviewees. Moreover, writing has to proceed together with doing research, producing ideas and doing revisions, which is interpreted as a source of difficulties in L2 writing, too.

“There is a certain structure of writing. Certain patterns to use in the introduction and in the conclusion... For example, you have to write a thesis statement all the time. I cannot focus on my ideas while too much concentrating the technical details of writing.”(Sezen)

“There are different genres or a big number of different essay types. They expect us to write at least one sample from each genre. I think this variation in the text types makes the things even harder to be processed by the students. I think the curriculum is a way too loaded, I think they should simplify it and include a smaller number of genres.”(Ceyhan)

“Writing course demands your previous grammar knowledge. You have to recall what you learnt previously. It is like a mixture of all. I think this is the reason of difficulty.”(Dicle)

“I think writing is very difficult because it is too demanding... Previous research, attending during writing to several points and specially checking

some details even after writing... Therefore, the students do not want to take all these troubles. Finding an idea is also very important, we very much strive when we cannot find an idea.”(Seyhan)

Some of the interviewees who emphasize the positive impact of feedback on learning report that the *late or imprecisely given feedback* (f=2; n=2) could also be one of the sources of writing difficulty.

“I think feedback is and can be very influential. When you get a feedback, it shows you the right path to go, then, your writing starts differing. But it’s difficult to find these points in the feedbacks given all the time.”(Sena)

“We make mistakes... What is feedback for? To make us realize our weaknesses? But we take the exams before we get enough feedback on our strengths and weaknesses. I think timely feedback given in a regular basis can cure the problems.”(Emel)

At the last stage, *cultural and parental tendencies* (f=4; n=3), *unclear evaluation criteria* (f=1; n=1) and *limited time for teaching/learning* (f=1; n=1) are expressed as the sources of difficulties experienced in L2 writing.

“I think the way one is raised and traditions are at play. We already do not read or write in Turkish, so writing in English can be a nightmare. For example, some families regularly carry out reading hours or encourage their kids to write their daily activities.”(Gönen)

“...and I also think about the assessment criteria. We always think as students among ourselves like “that lecturer is a low-scorer”. Perhaps if scored by another rater, our papers get different grades. Is everyone equal while delivering their scores?”(Emel)

“Time is very scarce. A genre has to be put across in just one week. The lecturer has to give a homework to be finished next week. What can be taught within just one week?”(Gediz)

Lecturer-based sources

The last main source category, *lecturer-based sources* (f=7; n=6), are limited in number and include 3 subcategories that are *lecturer attitude* (f=4; n=4); *lecturer’s teaching characteristics* (f=2; n=2) and *expectations of lecturers* (f=1; n=1). Specific to *lecturer attitude*, Ceyhan states that the characterization of first-year students as English language teachers and that the expectation of "you must write very well" has become a cause for concern. According to her, this point of view damages the perception that first-year students are still learning, which gives rise to more of her fault.

“Because the lecturers have too high views of students...For example, our writing teacher said “you are teachers anymore, not students, so you have to write accordingly”. This made me so nervous. No! I am still a student and first I need to learn a lot before I am named as a teacher. I think we make even more mistakes under such a pressure.” (Ceyhan)

Comparing two lecturers' influence on her attitude and motivation for the course, writing and attendance, Suna argues that the lecturer can indirectly become the source of writing problems. Meriç, on the other hand, mentions how the sympathetic character of a lecturer can motivate students. In the contrary case, she claims that neither the students nor the lecturers would be able to benefit from and enjoy the class.

“I think it much depends on who the lecturer is. I took my previous writing course from another lecturer. We also wrote several essays. I was so eager to attend the courses and do the homework, and, I completed the course with a high grade. But when the lecturer changed in this semester, I had great difficulty.” (Suna)

“I think the teacher should be appealing and engaging to motive the students to write. This has very much got to do with the teachers' personality. When the teacher only says “Just write”, it does not make any sense for the students. At least the teacher should be smiling to engage us.” (Meriç)

The two participants also believe that the *teaching characteristics of lecturers* ($f=2$; $n=2$) can also be a source of writing difficulties. For instance, the preference of Gönen's high school teacher to prepare students for university entrance exam instead of improving their writing skill had emerged as the most obvious element shaping the operation of that course. Seyhan regards the lecturers not delivering a lecture well enough, not giving the necessary information and using higher level of English during the course as the ones who challenge students while learning L2 writing.

“I think the teacher's approach is important. I remember when we were at high school we had six hours of English but no teacher ever came to class in 5 hours. They just leave us alone in the classroom to get prepared for the university exam.” (Gönen)

“Teacher might be incapable of delivering the necessary points. Perhaps his/her language is too heavy. These can be the reasons of having difficulty.” (Seyhan)

The last lecturer-based source is related to the *expectations of lecturers from students* ($f=1$; $n=1$). Ayla exemplifies the issue of criteria and scoring with indentation. While one lecturer attaches importance to the “indentation” as a criterion by taking points off a student,

the other prefers ignoring it. Therefore, the expectations of lecturers can become a factor guiding students.

“Our lecturers across two semesters are different from each other in terms of their assessment criteria. For example, when we indent the paragraphs we used to get higher points in the first semester, but in the following semester our next teacher said it was not that important and did not give extra points for indenting.” (Ayla)

Discussion

This study was conducted to reveal the writing difficulties experienced by undergraduate students at first hand which has been observed as a challenging skill. The research motivation was that diagnosing these challenges and difficulties could take the first step in dealing with them. In addition, identifying who and/or what are seen as the sources of difficulties could be one of the lights that illuminate the possible pathways to solution.

The overall findings reveal that *student-based sources* are more than the other two. This shows us that students are more inclined to see and show their own attitudes, preferences, decisions and acts as sources of difficulties instead of *educational practices and tendencies* or *lecturer-based sources*. This is a promising finding because being aware of his own roles and deficiencies is one of the biggest and most effective doors for a person that can be opened to change. From a similar angle, except one (i.e., Seyhan), all the participants indicating *lecturer-based sources* as a source of L2 writing difficulty are observed to get average scores in their writing exams (from 55 to 76). On the contrary, the *student-based sources* are addressed more frequently by successful students (e.g., Seyhan, Meral, Firat, Mine, Gediz, Aras) which is followed by *educational practices and tendencies*. Hence, it can be claimed that successful undergraduates do generally not see the lecturers as a source of writing difficulty. They, instead, provide some roles to themselves and educational dimensions.

Even slight, the findings also indicated a negative correlation between density/variety of perceived writing difficulty and writing scores which implies a reverse relationship. Therefore, it is possible to frame that this participant group are inclined to fail at writing exams as long as they perceive it as difficult. Although it cannot be generalizable, this finding should at least alert lecturers, trainers and students about the negative role of perceived difficulty as an affective factor in writing scores.

One another striking finding is that the interviewees see the academic writing course only necessary for their colleagues who will teach at the university level. This view implies that students do not value the course much enough. They do not think that academic writing skills would contribute to their future teaching or academic life, which is a worth-stressing attitude. As it is an undeniable fact that beliefs could play an effective role for students, we can direct these beliefs in the interests of the students. For this reason, it can be valuable to inform students about the probable contributions of this skill and to persuade them about the value of it.

Another issue needs attention is the concept of language-related and structure/content related components of writing in the literature. By six different times, *linguistic competence*

($f=6$; $n=6$) has been regarded as a source of writing difficulty which corresponds to the concept of *language-related components* (e.g., Evans & Green, 2007) in the literature. The *rule-based, multifaceted nature of writing* ($f=11$; $n=6$) has, on the other hand, been voiced by eleven times, and this code matches up with the concept of *structure/content-related components* of writing (e.g., Marshall, 1991). The findings indicate that although the interviewees remark both language-related and structure/content-related components as a source of writing difficulty, the frequency of the second one is observed to be higher, and this frequency seems to support the findings of Marshall (1991) instead of the ones of Lee and Tajino (2008), Dalsky and Tajino (2007) or Evans and Green (2007).

In the current study, the possible explanation for this tendency can be the L2 level of undergraduates. The interviewees were ELT majors, and they had already passed the national and institutional placement exams and got more than a semester of education in ELT department. All these must have been enough to bring them somewhere close to being proficient or at least higher-intermediate level in L2. The participant group of Lee and Tajino (2007), on the other hand, consisted of first-year science majors. In parallel, the ones of Dalsky and Tajino (2007) were first-year literature and agriculture majors. As for Evans and Green (2007), they researched on the undergraduates from 26 different departments of an English-medium university. Therefore, the participant profile, especially their English levels, can be observed and argued as a factor affecting the outcome as the perceived L2 writing difficulty is concerned.

To our best knowledge, with special reference to Turkish context, only Çakır (2010) questioned the issue of why writing is perceived as difficult among L2 learners. His findings both overlap and contradict with the current ones to some extent. For example, the *linguistic competence* and *competency in writing* (i.e., There is a need for good grammar. / The target language must be well known for effective writing. / It is necessary to establish meaningful statements. / It is difficult to tell the thoughts in a written way.), *rule-based, multifaceted nature of L2 writing* (i.e., There are many specific rules that should be followed while writing.), and *nervousness and fear* resulting from the writing topic assigned (i.e., The person must have enough knowledge about the topic that he is supposed to write.) are also found as sources of difficulty by Çakır (2010; p. 171). However, the current interviewees did not describe the mechanical elements of writing like punctuation marks as a source of writing difficulty unlike the participant group of Çakır (2010). In this respect, it can be argued that what lecturers pay attention and students attach importance to seems to both overlap and differ in the two research contexts to some extent.

Conclusion

The current study was designed two-dimensionally. It firstly intended to investigate preservice English teachers' perceptions about L2 undergraduate writing difficulty and their causal attributions for these difficulties. It also examined the relationship between the density/variety of perceived difficulty in L2 writing and writing scores. As the overall findings revealed, all the interviewees agreed that students in the program had difficulty while writing in L2. The correlational analyses similarly indicated a negative correlation between the density/variety of perceived L2 writing difficulty and writing scores. Lastly, three main sources of perceived writing difficulty were identified: 1) *student-based sources*, 2) *educational*

practices and tendencies and 3) *lecturer-based sources*. The *student-based sources* were subcategorized into eight codes: 1a) demotivation, 1b) limited practice in and effort for L2 writing and reading, 1c) nervousness and fear, 1d) linguistic competence, 1e) class absenteeism, 1f) competency in writing, 1g) lack of planning/time management and 1h) attitudes towards lecturer. The *educational practices and tendencies* consisted of seven subcodes: 2a) language education before university, 2b) examination in classroom environment, 2c) rule-based, multifaceted nature of L2 writing, 2d) cultural and parental tendencies, 2e) late or imprecisely given feedback, 2f) unclear evaluation criteria and 2g) limited time for teaching/learning. The *lecturer-based sources*, on the other hand, were divided into three subcategories: 3a) lecturer attitude, 3b) lecturer's teaching characteristics and 3c) expectations of lecturers.

Based on these findings, it is possible to argue some suggestions. *Examination in classroom environment* (2b), for instance, has been found as one of the L2 writing difficulty sources related to *educational practices and tendencies*. One possible way to handle this problem can be to assign take-home writing homework instead of in-class exams. Or, at least, the weight of homework and in-class exams in overall assessment can be evenly distributed. Therefore, such difficulties as limited time, topic familiarity and examination anxiety can be overcome as suggested by Emel: "... *The only assessment channel can be homework. For me, there shouldn't be any in-class exams. We sometimes get stressed and just can't write. But, I have already labored over a period of time, delivered my homework... When I can't write there, it just ends.*"

Similar to the lines above, since the *nervousness and fear* has been found as sources writing difficulty, giving as much as options about writing topic related to the issues referred in the classroom beforehand, providing reasonable time interval during in-class exam and informing students about the criteria they are supposed to be evaluated on may be the elements that will reduce the anxiety and fear that students will feel.

The next issue discussed is related to the *limited practice in and effort for L2 writing and reading*. By the interviewees, undergraduate education is interpreted as a late phase for the development of such a comprehensive skill as writing. Especially at high school, the language students who have enough time to develop their language skills should be equipped with skill training as much as possible because of its positive contribution to students' self-confidence and skill development process. Also, since the period of time allotted for teaching writing in a semester is not seen enough by the interviewees (i.e., *limited time for teaching/learning*), the writing skill acquired at high school can support their new learning positively and increase their ability to write.

Some of the interviewees reported that the *late or imprecisely given feedback* could be one of the sources of L2 writing difficulty. Considering the workload of teaching staff, some strategies can be developed on how to give more and more effective feedback. For instance, peer-feedback can be an alternative here. Gradually, training of students through the feedback given by their instructors can both make them more competent in the process of writing and equip them with the skills to evaluate their peers. Although instructors cannot give feedback to each student every time, they would be able to raise students' awareness by evaluating even a few paragraphs or essays chosen.

All in all, the present study revealed that perceived L2 writing difficulty was an important factor to consider on. Especially, when the attribution of failure is considered, students' perceptions of difficulty may be seen as a problem. If students attribute the source of their failure in writing to their perceived difficulties, this perception can cause them to lose their self-confidence and to be demotivated in their subsequent learning. For this reason, the discovery of the difficulties experienced by the students and their sources should be exploited in order to shed light on any kind of communication conducted with students to overcome these difficulties.

References

- Al Mubarak, A. A. (2017). An investigation of academic writing problems level faced by undergraduate students at Al Imam Al Mahdi University - Sudan. *English Review: Journal of English Education*, 5(2), 175-188. <https://doi.org/10.25134/erjee.v5i2.533>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bitchener, J., & Basturkmen, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 4-18. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.10.002>
- Calderhead, J. (Ed.). (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education*, 3rd ed. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, MA: Boston.
- Çakır, İ. (2010). Why is writing skill difficult to gain in foreign language teaching? *Journal of Social Sciences Institute* 28(1), 165-176. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/eruosbilder/issue/23762/253280>
- Dalsky, D., & Tajino, A. (2007). Students' perceptions of difficulties with academic writing: A report from Kyoto University academic writing courses. *Kyoto University Researches in Higher Education*, 13, 45-50. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2433/54214>
- Evans, S., & Green, C. (2007). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005>
- Jing, H. (2005). A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, 33, 609-621. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.04.001>
- Kubota, R. (1998). An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 69-100. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90006-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90006-6)
- Lee, N. S., & Tajino, A. (2008). Understanding students' perceptions of difficulty with academic writing for teacher development: A case study of the university of Tokyo writing program. *Kyoto University Researches in Higher Education*, 14, 1-11. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2433/70833>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Marshall, S. (1991). A genre-based approach to the teaching of report-writing. *English for Specific Purposes*, 10(1), 3-13. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(91\)90012-L](https://doi.org/10.1016/0889-4906(91)90012-L)
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tajino, A. (1997). Learner difficulty: what is it, and how well do we understand it? *The Teacher Trainer*, 11(2), 12-14.

- Tajino, A. (1999). Gaikokugo ni okeru 'muzukashisa' saiko: kyoikuteki kanten kara. [The notion of 'difficulty' revisited: a pedagogical perspective.] In Yamada, Y. (Ed.). *New Perspectives on English Language Teaching: Presentations at Summer Seminars for Teachers of English, 1993-1997*. (pp. 48-63). Hiroshima: Hiroshima Shudo University.
- Tajino, A. (2003). The notion of difficulty in task design. *Folio*, 8(1/2), 15-19.
- Tajino, A., & Woodall, B. (1995). Teachers' understanding of learner difficulties in L2 English language learning. *Paper presented at the Third International Conference on Teacher Education in Second Language Teaching*. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- VERBI Software. (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from <https://www.maxqda.com>.
- Wanja, M. S. (2016). Challenges faced by undergraduate students in academic writing: A case of Kenyan students. *African Multidisciplinary Journal of Research*, 1(2), 1-25.

Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 2, Issue 1 | 2019

An Investigation into Middle School Students' Conceptions of Homework

Ergun akır
Ali Ünal

To cite this article:

akır, E., & Ünal, A. (2019). An investigation into middle school students' conceptions of homework. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 41-56.

DOI: <https://doi.org/10.35207/later.535622>

[View the journal website](#)



[Submit your article to LATER](#)



[Contact editor](#)



Copyright (c) 2019 LATER and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Research Article

An investigation into middle school students' conceptions of homework¹

Ergun Çakır²

Teacher, Ministry of National Education, TURKEY

Ali Ünal³

Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, TURKEY

Abstract

The aim of the study was to determine the types of homework liked and not liked by middle school students and find out the teacher behaviors about homework which those students like and don't like. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was preferred in the study. The study group of the study consisted of 16 students in eighth grade in two different middle schools. The students were selected according to their central exam achievement and gender. Data were collected by semi-structured interview method. The collected data were analyzed by induction analysis. According to the results of the analysis, multiple-choice test assignments, homework related to students' interests, homework requiring dexterity and research homework are done with love. Homework requiring handicraft and research assignments are also among the types of homework that students do not like according to their interests and characteristics. Writing assignments, assignments that are not suitable for personal needs and personal characteristics are not liked. While recognizing homework, supporting and giving easy homework are seen as positive teacher behavior, not checking the homework, not giving enough time, lack of coordination among teachers and comparing are seen as negative teacher behavior. Students find the types of assignments that prepare them for centralized examinations valuable and consider other types of assignments as waste of time.

[See extended abstract](#)

Received
04 March 2019

Accepted
25 April 2019

Keywords

homework
effective homework
homework check
personalized homework
teacher behavior

Suggested APA citation: Çakır, E., & Ünal, A. (2019). An investigation into middle school students' conceptions of homework. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 41-56. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.535622>

¹ This paper is an extended version of the oral presentation given in the 1st International Symposium on Social Sciences and Education Research.

² (✉) erguncakir70@gmail.com

³ Corresponding Author (✉) aliunal@erbakan.edu.tr

Ortaokul son sınıf öğrencilerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi

Öz

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sevdikleri ve sevmedikleri ödev türleri ile ödevle ilişkin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları öğretmen davranışlarını tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, iki ortaokulda sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 16 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler merkezi sınav başarılarına ve cinsiyetlerine göre seçilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Toplanan veriler tümevarım analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, test ödevleri, ilgi alanına giren ödevler, el becerisi gerektiren ödevler ve araştırma ödevleri, öğrencilerin severek yapmaktadırlar. El becerisi gerektiren ödevler ve araştırma ödevleri, öğrencilerin ilgi ve özelliklerine göre aynı zamanda öğrencilerin sevmedikleri ödev türleri arasında yer almaktadır. Yazma ödevleri, kişisel ihtiyaca uygun olmayan ve kişisel özelliklerine uygun olmayan ödevler sevilmemektedir. Ödevi fark etme, destek olma ve kolay ödev verme olumlu öğretmen davranışı olarak görülürken; kontrol etmeme, yeterli zaman vermeme, öğretmenler arasında koordinasyon eksikliği ve kıyaslama olumsuz öğretmen davranışı olarak görülmektedir. Öğrenciler kendilerini merkezi sınavlara hazırlayan ödev türlerini değerli bulmakta, diğer ödev türlerini zaman kaybı olarak değerlendirmektedirler.

Gönderim

04 Mart 2019

Kabul

25 Nisan 2019

Anahtar kelimeler

ev ödevi
etkili ödev
ödev kontrolü
kişiselleştirilmiş ödev
öğretmen davranışı

Önerilen APA atıf biçimi: Çakır, E., & Ünal, A. (2019). Ortaokul son sınıf öğrencilerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 41-56. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.535622>

Giriş

Öğretmen, veli ve öğrencilerin büyük çoğunluğu, ev ödevinin öğrenci başarısını artırdığına inanmaktadır (Trautwein & Lüdtke, 2007). Bu inanç nedeniyle, dünyanın her yerindeki her yaştan öğrenciye ev ödevi verilmektedir (Hong & Milgram, 2000). Bununla birlikte, ödev; öğrenci, öğretmen ve veli üçgeninde sürekli sorun olmakta; azlığından, çokluğundan, uzunluğundan, kısıllığından sürekli şikâyet edilmektedir (Ünal, Yıldırım, & Sürücü, 2018). Ödev, hem sürekli kullanılmasına hem de sürekli sorun olmasına rağmen, araştırma literatüründe hak ettiği dikkati çekmemiş görünmektedir (Hong & Milgram, 2000). Türkiye’de ev ödevi ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri bu araştırmanın konusu olarak seçilmiştir.

Cooper (1989), ev ödevini öğretmenler tarafından öğrencilere verilen, okul zamanı dışında ve okul zamanında öğretmen yönetimi olmadan yapılan görevler olarak tanımlamıştır. Ödevin amacı, sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değildir. Birlikte çalışma davranışı kazanmak ve iletişim kurabilme gibi sosyal becerilerin kazandırılması da amaçlanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin sorumluluk sahibi olması, kendi kendini yönetebilme, zamanını planlayabilme ve değişik bakış açılara sahip olma gibi becerilerinin kazanılması da amaçlanmaktadır (Kapıkıran & Kıran, 1999).

Araştırmalar, iyi hazırlanmış ev ödevlerinin; öz-düzenleme becerisini, akademik öz-yeterlik inançlarını, öğrenmeye karşı sorumluluk duygusunu, üst düzey düşünme becerilerini, etkili öğrenme stratejileri geliştirmeyi ve bağımsız çalışma alışkanlığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Duru & Seğmen, 2017). Bu kapsamda ödev yapmak, öğrencilerin çalışma becerilerini ve gelecekteki çalışmalara yönelik tutumlarını geliştirmenin yanı sıra öğrenmenin okul ortamının içinde ve dışında gerçekleşmesini sağlamaktadır (Trautwein, Lüdtke, Kastens & Köller, 2007).

Öğrencilerin ev ödevlerine harcadıkları çaba ve zaman, yüksek motivasyon ve yüksek sorumluluk duygusu; ödev için düşük çaba harcamaları ve az zaman ayırmaları, düşük motivasyon ve düşük sorumluluk duygusuyla ilişkilidir (Flunger, Trautwein, Nagengast, Lüdtke, Niggli, & Schnyder, 2017). Ev ödevi yapmak için üç motivasyon kaynağından bahsedilebilir. Öğrenci kendini motive edebilir, ebeveyn motive edebilir ve/veya öğretmen motive edebilir. Bir öğrencinin ev ödevi yapma motivasyonu, bu kaynakların birinden, ikisinden ya da üçünden etkilenebilir (Hong & Milgram, 2000). Öğretmen veya veliden tepki almamak için yapılan ev ödevi, öğrenciyi memnun etmemekte ve çoğu kez ev ödevinin amacına hizmet etmemektedir (Duru ve Çoğmen, 2017). Bu kapsamda ev ödevinin etkili olmasında en önemli motivasyon kaynağının öğrencinin kendi motivasyonu olduğu söylenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin ev ödevlerini iyi yapmak için daha az motive oldukları ve ödev yapmada erkek çocukların veli baskısından daha fazla etkilendikleridir (Iflazoglu & Hong, 2012).

Fan, Xu, Cai, He ve Fan (2017) tarafından yapılan meta analiz çalışması, öğrencilerin ödev yapmaya bir şekilde motive olup ödevlerini yaptıklarında başarılarının yükseldiğini göstermektedir. Bununla birlikte ödevlerin akademik başarıya etkisine dair çalışmaların sonuçları tümüyle tutarlı değildir (Epstein & Van Voorhis, 2001). Hong ve Milgram (2000) yaptıkları literatür taramasında, ev ödevlerinin öğrenci başarısı üzerinde lise ve üniversite düzeyinde anlamlı ve olumlu ancak ilköğretim düzeyinde ödevlerin akademik başarıya hem

olumlu hem olumsuz etkisinin olduğunu gösteren araştırmaları rapor etmişlerdir. Cooper, Lindsay, Nye ve Greathouse (1998) tarafından yapılan çalışma, akademik başarı ev ödevi ilişkisinin kurulmasında verilen ödevin miktarının değil, özellikle üst sınıflarda, yapılan ödevlerin miktarının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında öğrencilere çok ödev verilmesi, öğrencilerin zamanını almakta, sosyal-sportif etkinlikler için zaman kalmamaktadır (Luke, 2013). Öğrenciler de boş zaman aktivitelerine katılmak yerine çok ödev yapmaktan şikayet etmekte (Núñez vd., 2015), ödev yapma konusunda stres yaşamaktadırlar (Yar Yıldırım, 2018). Hatta uzun süre ödev yapan başarılı öğrenciler, akademik stres, sağlık sorunları ve yaşamsal denge yoksunluğu gibi sorunlar yaşamaktadır (Galloway, Conner & Pope, 2013). Öğrencilerin ödev yapmaya ayırdıkları zaman arttıkça okul tükenmişliği de artmaktadır (Özdemir, 2015).

Ev ödevinin verilmesindeki amaç öğretmenden öğretmene farklılık göstermektedir. Alanyazında bu amaçlar, tekrar düzeyinde alıştırmalar, sonraki derse ön hazırlık, öğrenme sürecine öğrenciyi katma, öğrencilere işbirliği içerisinde çalışma alışkanlığı edindirme, veli-öğrenci ve veli-öğretmen ilişkisini geliştirme, araştırma becerisi kazandırma olarak belirtilmiştir (Duru & Çoğmen, 2017). Cooper (1989) ise, öğretim amaçlarını (yani uygulama, gözden geçirme, hazırlama, entegrasyon ve genişletme) ve öğretim dışı amaçları (yani ebeveyn-çocuk iletişimi, direktifleri yerine getirme, ceza ve topluluk ilişkileri) ödevin amacı olarak bildirmiştir. Araştırmalar, ödevlerin daha çok öğrenilen içeriğin uygulanması (Xu & Yuan, 2003) ve pekiştirme, tekrar amaçlı verildiğini göstermektedir (Yar Yıldırım, 2018).

Öğretmenler, ev ödevlerinin hedeflerini belirleyerek, ödevleri tasarlayarak ve son aşamada sınıf içi takip uygulamalarını yaparak önemli bir rol oynamaktadır (Epstein ve Van Voorhis, 2001). Öğrenciler ev ödevini kaliteli olarak algıladıklarında öğrenmeleri için değerli bulmaktadırlar (Dettmers vd., 2010). Bu nedenle öğretmenler hangi ödevlerin öğrenciler tarafından kaliteli ve değerli bulunduğu bilinmesi verilecek ödevlerin tasarımı ve takibi açısından önemlidir. Bu konuda sınırlı sayıda yapılan araştırmaların birinde (Trautwein & Lüdtke, 2007) öğrencilerin kaliteli ödevleri beklenti ve değer inançlarına göre belirledikleri, kontrol edilen ödevlere daha fazla zaman ve çaba harcadıkları tespitleri yapılmıştır. Dettmers vd. (2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ödev seçimine katıldıkları ev ödevlerini, ev ödevi motivasyonu (beklenti ve değer inançları) ve ev ödevi davranışıyla (çaba ve zaman) pozitif olarak ilişkili bulmuşlardır. Ev ödevi motivasyonu arttığı için aynı zamanda ödevlere karşı olumsuz duygular daha az ortaya çıkmakta ve akademik başarı yükselmektedir. Demirtaş (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre de ödev algısı hangi dersten verilmiş olduğuna göre farklılık göstermektedir.

Türkiye’de ev ödevleri konusunda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Ev ödevleri, doğru bir şekilde kullanıldığında, okulun amaçlarını gerçekleştirmesine katkısı olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin hangi ödevleri kaliteli olarak algıladıkları ve sevdiklerini bilmek, okul ve öğretmenlerin ev ödevi uygulamalarına yol gösterebilir. Araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin sevdikleri ve sevmedikleri ödev türleri ile ödevlere ilişkin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları öğretmen davranışlarını tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmada insanların deneyimlerini açığa çıkaran ve bireylerin olgulara verdikleri anlamları paylaşmaya odaklanan nitel araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmacının çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya'nın Beyşehir ilçesinde birinci araştırmacının matematik dersi verdiği bir ilçe merkezi bir köyde olan iki ortaokulda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu, maksimum çeşit örnekleme yöntemi ile seçilen 16 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) için birinci dönemde yapılan ortak sınavdaki başarılarına ve cinsiyetlerine göre seçilmişlerdir. TEOG sınavlarından en yüksek ve en düşük puanları alan sekizer öğrenci, cinsiyetleri de dikkate alınarak çalışma grubuna alınmıştır. Bulgular bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerini belirtmek için kodlamalar kullanılmıştır. Kodlamanın ilk harfi öğrencinin TEOG sınavındaki başarı düzeyini göstermektedir (Y=Yüksek düzeyde başarılı, D=Düşük düzeyde başarılı). İkinci harf öğrencinin cinsiyetini (E=Erkek, K=Kız) ve rakam öğrenciye bu araştırmada verilen sıra numarasını göstermektedir. Örneğin; Y-E-1; başarı seviyesi yüksek 1. erkek öğrenci anlamına gelmektedir.

Verilerin toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam, 2018). Görüşmede sorulacak sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Birinci araştırmacı, iki öğrenci ile görüşme gerçekleştirdikten sonra, iki araştırmacı tarafından birlikte dinlenmiş, soruların değiştirilmesine gerek görülmemiştir. Katılımcılara sorulan görüşme soruları aşağıdakilerdir:

1. Severe yaptığınız ve sevmeyerek yaptığınız ödevler hangileridir?
2. Ödev yapma motivasyonunuzu olumlu ve olumsuz etkileyen öğretmen davranışları nelerdir?

Bütün görüşmeler birinci araştırmacı tarafından 2016-2017 öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak dijital ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi

Görüşmelerin tamamlanmasından sonra katılımcı kimlikleri Y-E-1 şeklinde kodlanarak transkripsiyon süreci gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdiği yanıtlar, ses dosyalarından yazıya dönüştürülmüştür. Veriler birinci araştırmacı tarafından okunarak kodlanmıştır. Kodlanmış veriler üzerinde tümevarım analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde, toplanmış veriler, temel kavramlar ve ilişkiler dikkate alınarak temalar ve alt temalar şeklinde bütünleştirilmiştir.

Tümevarım analizi sürecinde birinci araştırmacı tarafından belirlenen kodlar ve temalar, deneyimli olan ikinci araştırmacı tarafından incelenmiş ve iki araştırmacı birlikte hangi temaların ortaya çıktığını tartışmışlardır. Bu süreçte fikir ayrılığı olan tema ve alt temalar

yeniden incelenmiş, fikir birliği sağlanarak temaların son şekli belirlenmiştir. Bu süreçte, ikinci araştırmacı, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyumunu sağlamak için veri toplama hariç diğer süreçlere dışarıdan birisi gibi ve uzman olarak katılarak hem iç geçerliği hem de tutarlığı (Merriam, 2018) sağlamaya çalışmıştır. Bunun dışında katılımcıların duygu, düşünce ve betimlemeleri zengin ve yoğun bir anlatımla sunulmaya çalışılarak dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri ödev türleri ile ilgili bulgular

Öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri ödev türleri, öğrencilerin sevdikleri ödev türleri ve öğrencilerin sevmedikleri ödev türleri olarak iki temada bütünleştirilmiştir.

Öğrencilerin sevdikleri ödev türleri

Öğrencilerin severek yaptıkları ödev türleri; test ödevleri, ilgi alanına giren ödevler, el becerisi gerektiren ödevler ve araştırma ödevleri temalarında bütünleştirilmiştir. El becerisi gerektiren ödevler ve araştırma ödevleri, öğrencilerin ilgi ve özelliklerine göre aynı zamanda öğrencilerin sevmedikleri ödev türleri arasında yer almaktadır.

Test ödevleri. Katılımcılara göre, öğrenciler genellikle test ödevlerini yapmaktan hoşlanmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre test ödevlerini sevmelerinin nedeni, kolay olması, çok zaman almaması, eğlenceli olması veya cevabın tahmin edilerek bulunması olasılığıdır. Örneğin bir katılımcı, “...test ve eşleştirmeli ödevleri seviyorum. Öğretmenler testleri fotokopi çektilerip ödev olarak veriyor veya test kitaplarından. Onlar hoşuma gidiyor çünkü test sorularında konu hakkında bir şey bilmesem de şıklardan giderek yorum yaparak cevabı bulabiliyorum. (Y-K-5)” demiştir. Öğrenci görüşlerinden, öğrencilerin ödevlere fazla vakit harcamak istemedikleri, konuyu öğrenmekten ziyade bir şekilde - mantık yürüterek veya deneme yanılma yoluyla- sonuca ulaşarak soruya doğru cevap vermeyi önemsedikleri söylenebilir. Öğrenciler Bunun yanında çoktan seçmeli sorularda öğrenci kısa zaman içinde sonuca ulaşmaktadır. Doğru da olsa yanlış da olsa öğrenci kısa bir süre içerisinde yaptığı işi sonuçlandırıp rahatlamaktadır.

Öğrencilerin test çözme ödevlerini sevmelerinin altında yatan bir diğer neden ise üst kademelere geçişte yapılan sınavlar olabilir. Öğrenciler kendi içinden gelerek veya çevreden gelen baskılar sonucunda kendisini bu sınava hazırlamak zorunda hissetmekte ve buna hazırlanmanın yolunu da bu sınavlara benzer ödevler yapmak olarak görmektedir. D-E-1 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmenlerin ödevi test vermesi hoşuma gidiyor. Çünkü test çözmeye kendimi daha yatkın görüyorum. Çözmesi çok vakit almıyor ondan olabilir bir de TEOG sınavına hazırlık oluyor. Bir nevi o yüzden de hoşuma gidiyor...”

İlgi alanına giren ödevler. Öğrenciler ilgi alanlarına giren ödevleri unutmuyorlar. Eğer bir de ödevden bir şeyler öğrendiğini hissetmişlerse bu ödev türünü kolay kolay unutmuyorlar. Burada öğrencinin ödevi unutmaması o tür ödevleri severek yapmış olması anlamına gelebilir. Y-K-6 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “İlkokulda bir ödev yapmıştım.

İngilizce ödeviydi. Mevsimleri yapmıştım el işi kâğıtları kullanarak. O ödevi yaparken çok eğlenmişim. Orada öğrendiğim İngilizce kelimeleri hiç unutmadım mesela.” Ödevlerin ders dışı ilgi alanları ile bağlantı kurması da ödevde ilgiyi artırmaktadır. *Y-E-2 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Şu an gördüğümüz 8 ana ders dışında satranca ilgi duyuyordum. Hocamız bize iki tane ustanın bir maç oynarken neler düşünmüş olabileceği ile ilgili yorumlar yapmamızı istediler. Bu ödev çok hoşuma gitmişti. O ustaların birkaç hamle sonra neler düşünmüş olabileceklerini tahminde bulunmuştuk analiz etmiştik zevkli bir ödevdi.”*

El becerisi gerektiren ödevler. Araştırmamıza katılan öğrenciler proje ödevlerini yapmayı sevdiğini belirtirken bazıları sevmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin proje ödevlerinden kasıtları her sene en az bir dersten almak zorunda oldukları ve karşılığında not aldıkları ödevlerdir. Bu ödevler genelde ya araştırma ödevi veya maket, poster, afiş gibi el becerisi gerektiren ödevlerdir. Maket gibi görsele dayalı, uğraştırıcı ve el becerisi gerektiren ödevini yapan öğrenci sonucunda bir ürün ortaya çıkarması el işleri ile uğraşmayı seven öğrencileri motive etmekte, el becerisi olmayan öğrencileri ise motive etmemektedir. *D-K-7 kodlu katılımcı, “...Proje ödevlerinde iste bir maket gibi ortaya bir ürün çıkarmak hoşuma gidiyor. Kendim ortaya bir ürün çıkartıyorum çünkü...”* diyerek el becerisi gerektiren ödevlerin motivasyonunu artırdığını ifade etmiştir. *Y-E-2 kodlu katılımcı da “... ben de o tür bir yetenek olduğumu düşünmüyorum. Bu ödevleri yapmamın bana bir katkısı olduğumu düşünmüyorum. Sırf hoca verdi diye yapıyorum.”* diyerek el becerisi gerektiren ödevlerde motivasyonunun düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma ödevleri. Araştırma ödevlerinde katılımcılar kaynak olarak genelde interneti kullanmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler internetten elde ettikleri bilgileri birçoğu kes, kopyala, yapıştır yaparak ödev yapmaktadırlar. Öğrencilerin bu ödev türünü sevme nedeni, bilgisayar başında kolayca bilgiyi bulup hemen kopyalayarak ödevi yapmaları görünmektedir. *Y-K-6 kodlu öğrencinin konudaki görüşleri şu şekildedir: “Araştırma ödevlerinde interneti kullanıyorum genelde. Orada bulduğum bilgilere kendi yorumumu bazen ekliyorum ama çoğu zaman kopyala, yapıştır yapıyorum.”*

Yazı yazmayı sevmeyen veya el becerilerinin zayıf olduğunu düşünen öğrenciler ise, araştırma veya proje ödevlerini sevmemektedir. Ancak öğrencilerin bu ödev türünü sevmeme nedeni, temelde araştırma ödevlerinin kendilerine katkısının [TEOG sınavını kastediyor] olmadığını düşünmeleridir. *D-E-2 kodlu öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Araştırma ödevlerini sevmiyorum. Bir kişi veya bir konu hakkında araştırma yapmayı sevmiyorum. Bilgileri bulup onları bir de yazmayı sevmiyorum. Ama test ödevlerini severim mesela. Araştırma ödevlerini sevmiyorum ama yine de yapıyorum.”*

Öğrencilerin sevmedikleri ödev türleri

Öğrencilerin sevmedikleri ödev türleri; yazma ödevleri, kişisel ihtiyaca uygun olmayanlar ve kişisel özelliklerine uygun olmayanlar olarak üç temada bütünleştirilmiştir.

Yazma ödevleri. Araştırmamıza katılan öğrenciler yazı yazmayı gerektiren ödevleri sevmeyi belirtmiştir. Öğrencilerin bu kapsamda belirttikleri ödevler: Araştırma ödevlerini

elle yazmalarını gerektirenler, çalışma kitaplarındaki boşluk doldurmayı gerektirenler, kompozisyon yazma, kitapta olan bir bilgiyi deftere geçirme ve özet çıkarma. Yazma ödevleri teması bilgiyi aktarmanın anlamsız olması, zaman alıcı olması olarak iki alt temadan oluşmaktadır.

Bilginin aynen aktarıldığı ödevler. Öğrenciler kendi yorumlarının katılmasının istenmediği, var olan bilginin aynısının yazılmasının kendilerinden istendiği ödevlerden hoşlanmamaktadırlar. D-K-4 kodlu öğrenci bu durumu çok açık şekilde örneklemiştir: " Çok yazı verilen ödevler. Mesela çıktı alabileceksen aynı bilgiyi tekrar tekrar elle yazmayı sevmiyorum, bir de resim çok çiziliyor onu sevmiyorum. İnternette bulduğum bilgileri direk çıktısını alıp vermek varken aynı şeyi elle yazmayı sevmiyorum. Neden öğretmenler elle yazın diyor bilmiyorum bize çok zor oluyor. Bazı öğretmenler gıcık gıcık ödevler veriyor mesela bunu sevmiyorum. Gıcık ödevlerde kastım, sayfalarca elle yazılacak ödevler vermelerini sevmiyorum. Oradaki bilgileri okumak anlamak varken ve direk çıktısını almak varken, elle tekrar yazmamızın amacını anlamıyorum." Y-E-7 kodlu öğrenci konuyla ilgili olarak; "...biraz uğraştırmasını istiyorum çünkü. Bildiğim şeyleri tekrar yapmak bana sıkıcı geliyor. Bana yeni bir şeyler öğreten ve beni uğraştıran ödevleri seviyorum. Biraz araştırayım uğraşayım istiyorum." Bazı öğrenciler, bu şekilde verilen ödevleri angarya olarak görmektedirler. "Benim hoşuma gitmeyen boşu boşuna yazmak. Beni düşündüren ödevleri seviyorum. Ama bana angarya gelen ödevleri sevmiyorum. Düşünerek bir şey yazmayı seviyorum.(D-E-5)

Zaman alıcı ödevler. Öğrenciler yazı yazmalarını gerektiren ödevlerin kendilerini TEOG sınavına hazırlamadığını düşündükleri için, yazı yazmayı gerektiren ödevleri zaman kaybı olarak algılamaktadırlar. D-E-5 kodlu öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Boşluk doldurmalı ya da bir yerdeki bilgiyi kâğıda geçirmek gibi. Türkçe dersindeki çalışma kitabındaki ödevler ve İngilizce dersindeki kelimeleri bir kâğıda geçirme ödevlerini hiç sevmiyorum. Vaktimi çok alıyor. Başka şeylere [TEOG sınavını kastediyor] vakit ayıramıyorum onlar yüzünden."

Özelliklerine uygun olmayan ödevler. Katılımcılar, yapamadıkları, seviyesine uygun olmadığını düşündükleri ödevleri sevmemektedir. Y-E-8 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Yapamayacağım seviyede olan test soruları ödev olarak verilmesini sevmiyorum. Ben bir öğretmen olsaydım öğrencilerin rahatlıkla yapabileceği çok zorlanmayacakları ödevler verirdim."

Kişisel ihtiyaca uygun olmayan ödevler. Katılımcılar, kişisel özelliklerine uygun olmayan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına cevap vermeyen, bütün öğrencilere aynı verilen ödevleri sevmediklerini belirtmişlerdir. Y-E-7 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Ben bir öğretmen olsaydım öğrencilerime ayrı ayrı ödev vermeyi düşünürdüm. Yani bir öğrencinin neyi eksikse ona göre ödev verirdim. Herkese aynı ödevi vermezdim."

Öğretmenlerin ev ödevleri ile ilgili davranışlarına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin ev ödevlerine ilişkin davranışları, olumlu öğretmen davranışları ve olumsuz öğretmen davranışları olarak iki temada bütünleştirilmiştir.

Ödev konusunda olumlu öğretmen davranışları

Olumlu öğretmen davranışları; fark etme, destek olma ve kolay ödev verme temalarında bütünleştirilmiştir.

Fark etme. Öğrenciler yaptıkları ödevin öğretmen tarafından fark edilmesini beklemektedirler. Öğrenciler yaptıkları ödevin karşılığında bir ödül almak istiyorlar. Bu karşılık, bazen bir not, küçük bir hediye olabiliyor. Hatta bunlardan en önemlisi sınıf içinde onurlandırılmak, takdir edilmek istiyorlar. Y-K-4 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Yaptığım ödev karşılığında bir not olmasa da aferin bile demesi bize yeter. Yaptığım ödevler karşılığında takdir edilmek veya notla ödüllendirilmek hoşuma gidiyor.*” Y-E-7 ise, şu şekilde ifade etmiştir: “*Gerçekten emek verdiğim bir ödev için öğretmenin beni takdir etmesi onurlandırması hoşuma gidiyor.*”

Destek olma. Öğretmenlerin öğrencilere ödev verdikten sonra, ödevin yapılmasından vazgeçmeden ödevin yapılmasını desteklemeleri, sorun yaşayan öğrencilere katı davranmamaları olumlu öğretmen davranışı olarak görülmektedir. Y-E-2 kodlu öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*... Bir ödevi yapmadığımız zaman kızmıyorlar, anlayış gösteriyorlar, yeniden bir zaman verip yapmamızı istiyorlar, bir de ödevlerimizde yardımcı oluyorlar bu hoşuma gidiyor.*”

Kolay ödevler verme. Katılımcı öğrenciler, öğretmenlerinin kolay ödev vermesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken husus, öğretmenlerin kolay ödev vermesinden memnun olan öğrencilerin, düşük başarı düzeyindeki öğrenciler olmasıdır. D-E-2 kodlu öğrencinin açıklamalarından konu açıkça anlaşılabilir: “*Test ödevleri vermesi hoşuma gidiyor. Çünkü kolay oluyor. Bir de kitaplarda olan etkinlik ödevleri vermelerini seviyorum çünkü kolay oluyor.*”

Ödev konusunda olumsuz öğretmen davranışları

Ödev konusunda olumsuz öğretmen davranışları, kontrol etmeme, yeterli zaman vermeme, öğretmenler arasında koordinasyon eksikliği ve kıyaslama temalarında bütünleştirilmiştir.

Kontrol etmeme. Ödevlerin öğretmenler tarafından kontrol edilmemesi veya ödevlerin başka bir öğrenciye kontrol ettirilmesi öğrencileri rahatsız etmektedir. Öğrenciler yaptıkları ödev kontrol edilmediğinde, öğretmenlerinin ödevi önemsemediğini düşünmektedir. Ödevlerin öğretmen tarafından kontrol edilmemesi öğrencileri ödev yapmamaya yöneltmektedir. Aynı zamanda ödevini yapmayan öğrencilerle yapan öğrencilerin farkının ortaya çıkmasını istemektedirler. Y-E-7 kodlu katılımcının açıklamaları şu şekildedir: “*Yaptığım ödevlerin kontrol edilmemesi veya öğretmenin kendisi değil de başka birine baştan savma bir şekilde kontrol ettirmesi. Bu şekilde olunca ödevi yapanla yapmayan gerçekten ayırt edilmiyor. Adil olunmasını istiyorum öğretmenlerin.*” Y-K-5 kodlu katılımcı da şu şekilde ifade etmiştir: “*Emek vererek yaptığım bir ödevi, hocaların kontrol etmemesi hoşuma gitmiyor. Öyle olunca*

üzülüyorum keşke ödevimi yapmasaydım diyorum. Çünkü benim için yaptığım ödev karşılığında bir ödül almak hoşuma gidiyor. Ödevler kontrol edilmeyince bir karşılık alamıyorum.”

Yeterli zaman vermeme. Öğretmenlerin çok ödev vermeleri ya da ödevi yapacak yeteri kadar zaman vermemeleri öğrencileri rahatsız etmektedir. D-E-3 kodlu öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “...Ödevleri çok vermelerini seviyorum. Yani çok derken ödev aslında çok değil ama ödevi yapma süresini az veriyorlar, onu kastediyorum.” D-K-8 kodlu katılımcı da aynı konudaki düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “Zor olan ödev vermeleri ve bizden bir gün de bitirmemizi istedikleri çok fazla ödev vermeleri hoşuma gitmiyor.”

Öğretmenler arasındaki koordinasyon eksikliği. Öğretmenlerin birbirlerinden habersiz biçimde kısa sürede tamamlanması gereken ödevler vermeleri öğrencileri rahatsız etmektedir. D-K-1 kodlu öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Günde ortalama 4 farklı dersimiz oluyor, bazen öğretmenlerin hepsi o gün ödev veriyor. Bir de bir gün sonra ödevi istiyorlar, hangisini yetiştireceğimizi şaşırıyoruz.”

Öğrencileri kıyaslamak: Öğrenciler, özellik de yetenek gerektiren derslerde ödevlerinin birbirleriyle kıyaslanmasından rahatsız olmaktadır. Bu derslerde ürünün kalitesinden ziyade öğrencinin çabasının ön plana çıkartılması gerektiğini düşünmektedirler. Y-E-2 kodlu öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Bir şeyi yapmak ve yapmamak olarak değil de örneğin görsel sanatlar gibi derslerde kişinin el becerisine bakmadan diğer öğrencilerle kıyaslanmak, senin ki daha iyi senin ki daha kötü sana az not vereceğim veya çok not vereceğim denmesi hoşuma gitmiyor.”

Tartışma ve Yorum

Araştırmada, öğrencilerin test ödevleri, ilgi alanına giren ödevler, el becerisi gerektiren ödevler ve araştırma ödevlerini severek yaptıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte el becerisi gerektiren ödevler ve araştırma ödevleri, aynı zamanda öğrencilerin sevmedikleri ödev türleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin sevmedikleri ödev türleri de yazma ödevleri, kişisel ihtiyaca uygun olmayan ödevler ve kişisel özelliklerine uygun olmayanlar olarak belirlenmiştir. Test ödevlerini sevdiklerini belirten öğrenciler, bunun nedenini yapmasının kolay olmasına ve TEOG sınavına hazırlık olmasına bağlamışlardır. Merkezi sınavlar, çoktan seçmeli sorular kullanılarak yapılmaktadır. Bu yüzden çoktan seçmeli soru ödevi verildiği zaman öğrenciler ödev yaparken kendilerini merkezi sınavlara hazırlanıyor hissetmektedirler. Bu duygudan hareket ederek başka tür ödevleri zaman kaybı olarak görmektedirler. Nitekim merkezi sınav hazırlığı yapmasını engellemesi nedeniyle, zaman alıcı ödevler, sevilmeyen ödevler olarak tespit edilmiştir. Başka türlü ödev yaptıkları zaman kendilerini merkezi sınava çalışmamış görmektedirler. Bu kapsamda, öğrenciler ödev yapma ve ders çalışma şeklinde bir ayrıma gitmektedirler. Ödev yapmak, dersi geçmek, öğretmeni memnun etmek için yapılan bir etkinlik olarak görülürken; ders çalışmak, ödev olmaksızın sınavlara hazırlanmak için kendiliğinden yapılan bir çalışma olarak görülmektedir. Bu durumun öğrenciler tarafından,

“Ödev yapmaktan ders çalışmaya zaman bulamıyorum.” şeklinde ifade edildiği, araştırmacılar tarafından çokça duyulmuştur.

Çoktan seçmeli soruların çözülmesini gerektiren ödevleri yüksek başarılı öğrenciler, merkezi sınava hazırlık olduğu için tercih etmektedir. Düşük başarılı öğrenciler ise test ödevlerini sadece şıkkı işaretlemekten ibaret olduğu, herhangi bir işlem ya da yorum yapmak gerekmediğinden dolayı, kolay bularak tercih etmektedirler. Seçeneklerden birini işaretlediklerinde ödevlerini yapmış olduğunu düşünmektedirler.

El becerisini geliştiren ödevlerin öğrenciler tarafından sevilmesinin nedeni, ödevin sonunda ortaya bir ürün çıkması öğrenciye, ben yaptım, başardım duygusu kazandırması olabilir. El becerisi olan öğrenciler bu tür ödevler ile uğraşmayı sevmektedirler. Bu bulgu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Duru & Çöğmen, 2017; Keskin & Özer, 2016). Ancak el becerisine sahip olmayan öğrenciler, bu tür ödevleri yapmaktan hoşlanmamaktadırlar. Bu bulgu ile öğrencilerin özelliklerine uygun olmayan ve kişisel ihtiyaçlarına uygun olmayan ödevleri yapmaktan hoşlanmadıkları bulgularının birbirleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ilgi alanlarına giren ödevleri severek yaptıkları bulgusu da bu kapsamda değerlendirilebilir. Duru ve Çöğmen (2017), verilen ödevlerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması durumunda öğrencinin ödevini yapmama davranışı sergileyebileceğini belirtmiştir. Araştırma bulgularından birisi de öğrencilerin, ödevlerini başka öğrencilerin ödevleriyle kıyaslanmasından rahatsız olduklarıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinden harcadığı emek ve çabayı değerlendirmesini beklemektedirler. Farklı bir ifade ödev performanslarının bireysel olarak değerlendirilmesini beklemektedirler. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretmenlerinden bireysel özelliklerine uygun ödevler belirlemelerini ve bireysel olarak değerlendirmelerini talep ettikleri söylenebilir. Bu durumu Cooper (1989), farklı performans seviyelerine hitap eden ödev tasarlama ihtiyacı üzerine odaklanan bir ev ödevinin bir özelliği olarak tanımlamıştır. Aksi durumda özellikle ödevleri yapamayan öğrenciler kendilerini yetersiz hissedebilirler, ödevle karşı olumsuz tutumlar sergileyebilirler (Duru & Çöğmen, 2017).

Araştırma türü ödevleri sevdiğini belirten öğrenciler, bilgiyi internetten kolayca bulup kopyala-yapıştır yapıp, çıktı alarak ödevi kolayca bitirmelerini sevme gerekçesi olarak belirtmişlerdir. Bu bulgular, Keskin ve Özer'in (2016), öğrencilerin hiç okumadan yorumlamadan ödevlerini yaptığı bulgularını desteklemektedir. Bu şekilde internette bulunan bir bilginin, başkaca bir işlem yapmaksızın ödev olarak teslim edilmesinin, ödevin amacına hizmet etmediği açıktır. Nitekim bu tür ödevlerin kendi gelişimlerine katkı sağlamadığını düşünen öğrenciler, bir yerdeki bilgiyi kâğıda aktarmanın bir faydası olmadığını düşünerek araştırma türü ödevlerden hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda bilginin aynen aktarıldığı, zaman alıcı yazma ödevlerinden de hoşlanmamaktadırlar. Duru ve Çöğmen de (2017) çalışmalarında aynı sonuca ulaşmıştır. Öğrenciler, yazı yazmayı sevmemelerinin temel nedeni olarak; yazı yazmayı bir yerdeki bir bilgiyi başka bir yere aktarmanın kendilerine bir faydası olmaması olarak göstermektedirler. Bu neden, araştırma türü ödevlerin sevilmemesine ilişkin gerekçeyle aynıdır. Öğrenciler, internetten, kitaptan ya da başka bir kaynaktan, bir bilgiyi aynen alarak elde ya da bilgisayarda yazmanın kendilerine katkı sağlamadığını düşünmektedirler. Öğretmenler, bir kaynaktan aynen yazılıp getirilecek ödevleri muhtemelen öğrencilerden istememektedir. Bununla birlikte, ödevin amacı ne olursa olsun, sadece verilmesi yeterli değildir. Öğrencilerin daha fazla zaman ve çaba harcamaları için

öğretmenlerin ödevleri kontrol etmesi gerekir (Trautwein & Lüdtke, 2007). Nitekim öğrenciler, ödevlerin kontrol edilmemesini de olumsuz bir öğretmen davranışı olarak değerlendirmektedirler.

Araştırmada ödev konusunda olumlu öğretmen davranışları olarak; fark etme, destek olma ve kolay ödev verme; olumsuz öğretmen davranışları olarak ödevleri kontrol etmeme, yeterli zaman vermeme, öğretmenler arasında koordinasyon eksikliği ve kıyaslama tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenci ödevini yaptığının fark edilmesini istemektedir. Duru ve Çoğmen (2017), öğrencilerin ödül alma isteği veya cezadan kaçma gibi nedenlerle ödevlerini yaptığını belirtmiştir. Yar Yıldırım (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin, öğrenciler ödevlerini yaptıklarında artı, sınıf içi performans notu vermek, ödev yapmadıklarında eksi verme ya da düşük not verme uygulaması yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencinin ödül alma ya da cezadan kaçınmak için ödev yapması beklenen bir durum değildir. Beklenen öğrencinin içsel kaynaklara dayalı olarak, öğrenmekten zevk aldığı için ödev yapmasıdır. Bununla birlikte öğrenci aldığı ödülü, başarılı çalışmalarının dönütü olarak alıp kendisini motive edebilir. Bu nedenle, yukarıda da bahsedildiği gibi, öğretmenler verdikleri ödevleri mutlaka günlük olarak kontrol etmeli, öğrencilere dönüt vermelidir (Yar Yıldırım, 2018).

Özellikle başarısı seviyesi düşük olan öğrenciler, ödev konusunda öğretmenlerin katı tutum sergilememeleri, ödevlerini tamamlamaları için destek sağlamasını beklemektedirler. Öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri; öğrencilerinin kişisel özelliklerine uygun başarabilecekleri ödevler vermeleri, yetiştirememeleri durumunda ceza vermek yerine, ek süre ve ödevi nasıl yapacakları konusunda destek vermeleridir. Duru ve Çoğmen (2017) çalışmasında; ortaokul öğrencilerinin ödev yaparken en sık karşılaştığı sorunun, ödev yapılacak konunun anlaşılması ve öğretmenler tarafından yeterince bilgi verilmemesi olarak belirtmiştir. Bu yüzden, öğretmenlerin öğrencilerine ödevlerini tamamlamaları konusunda destek olmaları gerektiği söylenebilir.

Ödevlerin günlük olarak yapılacak şekilde verilmesi, zor, zaman alıcı ödevler için yeterince süre verilmemesi ve öğretmenlerin aynı anda farklı ödevler vermeleri, olumsuz öğretmen davranışı olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sorun olarak belirlenen davranışları sergilemesi, öğrencilerin ödevleri yapmamaları ya da baştan savma yapmaları ile sonuçlanabilir.

Sonuç

Sonuç olarak, ortaokul son sınıf öğrencilerinin hangi tür ödevleri sevip sevmediğinin temel belirleyicisi, araştırmanın yapıldığı dönemde adı TEOG, 2019 yılında LGS olan, merkezi olarak yapılan sınavlardır. Ortaokul son sınıf öğrencileri, ödevleri bu merkezi sınavlara hazırlayıp hazırlamadığına bakarak değerlendirmektedir. Merkezi sınavlar çoktan seçmeli sorular kullanılarak yapıldığı için, öğrenciler bu sınavla benzerlik gösteren test çözmeye yönelik ödevleri değerli bulmakta, diğer türdeki ödevleri zaman kaybı olarak değerlendirmektedirler. Öğrencilerin bu konuda faydacı davrandıkları söylenebilir. Öğrencilerin faydacı davranışları, öğretmenlerinin ödev konusundaki davranışlarını değerlendirirken de ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerinin, bir kaynaktan aynen yazmayı gerektiren ödevler örneğinde olduğu gibi, yararlı olmadığını düşündükleri ödevler vermesini istememektedirler. Aynı kapsamda, kişisel ilgi ve özelliklerine uygun olmayan,

başaramayacakları ödevler verilmesini de istememektedirler. Belki de en önemlisi, kontrol edilmeyen ödevlerin, gelişimlerine katkısının olmadığı farkında olmalarıdır. Öğretmenlerinden yaptıkları ödevle ilgili mutlaka dönüt beklemektedirler. Belki de okullarının ödev politikalarından, öğretmenlerinin ödev uygulamalarından memnun olmadıkları için ev ödevlerini ders çalışmalarını engelleyen bir durum olarak görmektedirler.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir:

- Verilen ödevlerin merkezi sınavlarla bağlantısı kurularak, ödev yapmanın aynı zamanda sınav hazırlığı olması sağlanabilir.
- Bazı öğrencilere, okul hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için düşük zorluk seviyelerinde pratik alıştırmaları, bazılarına ev ödevi motivasyonlarını artırmak için yüksek karmaşıklık seviyesine sahip alıştırmalar verilebilir.
- Öğrencilerin dikkatinin toplandığı alanları, yakınlık duyduğu etkinlikleri tanıyarak ona göre ödevler verilebilir.
- Öğrencilerin gelişimine katkı sağlamayan bilginin bir yerden başka yere aktarılmasını sağlamayan ödevler yerine öğrencinin araştırmaya dayalı olarak öğrenmelerini sağlayacak ödevler verilebilir.
- Öğrencilerin yaptıkları ödevler mutlaka kontrol edilmeli, ödevlerle ilgili dönüt verilmelidir.
- Ödev sürecinde sorun yaşayan öğrenciler desteklenmeli, gerekirse ek süre verilerek öğrencinin ödevi tamamlaması mutlaka sağlanmalıdır.
- Ödevler günlük olarak değil, uzun sürede yapılacak şekilde verilerek, birçok öğretmenin aynı anda ödev vermesiyle ortaya çıkacak karmaşa önlenmelidir.

Konuyla ilgili olarak araştırmacılara da şu önerilerde bulunulabilir: (1) Belirlenen sorunların okullardaki yaygınlığı nicel yöntemlerle araştırılabilir. (2) Konuyla ilgili öğretmen ve veli görüşleri belirlenebilir.

Kaynakça

- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83. doi:10.1037/0022-0663.90.1.70
- Demirtaş, A. (2011). *İlköğretim okullarındaki (1-5. sınıf) ödev uygulamalarının değerlendirilmesi araştırması*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467-482. doi: 10.1037/a0018453
- Duru, S., & Çöğmen, S. (2017). İlkokul-ortaokul öğrencileri ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.76577>
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than ten minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193. doi: 10.1207/S15326985EP3603_4

- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54. doi:10.1016/j.edurev.2016.11.003
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., & Schnyder, I. (2017). A person-centered approach to homework behavior: Students' characteristics predict their homework learning type. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.002>
- Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *Journal of Experimental Education*, 81(4), 490–510. DOI: 10.1080/00220973.2012.745469
- Hong, E., & Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- İflazoğlu, A., & Hong, E. (2012). Homework motivation and preferences of Turkish students, *Research Papers in Education*, 27(3), 343-363. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2010.529581>
- Kapıkıran, Ş., & Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 54-60.
- Keskin, S. Ç., & Özer, Ü. (2016). Velilere göre araştırmaya dayalı ödev anlayışı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1491-1512.
- Luke, M. (2013). *Grading homework and its effects on the 21st century learner*. University of Saint Joseph West Hartford, CT.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev.Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Piendaa, J., Rosáriob, P., Mourãob, R., & Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: between-students differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 432-444. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.432.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C., & Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5 through 9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77, 1094–1111. DOI:10.1111/j.1467-8624.2006.00921.x
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Sürücü, A. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili olarak kabul ettikleri ödevler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 555-574. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/39596/360679>
- Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework: listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13(2), 25-44.
- Yar Yıldırım, V. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(220), 201-224.

Extended abstract

Introduction

The vast majority of teachers, parents, and students believe that homework increases student achievement. Because of this belief, homework is given to students of all ages around the world. However, homework is a constant problem between students, teachers and parents and students constantly complain about the shortage, length, shortness of the assignment. Although the homework is used continuously and is a constant problem, it does not seem to have received the attention it deserves in the research literature. It can be said that there is a limited number of research on homework in Turkey. Therefore, the opinions of middle school students about homework were chosen as the subject of this study.

The aim of assigning homework varies from teacher to teacher. Teachers play an important role by determining the goals of homework, designing homework and, in the final stage, doing in-class follow-up practices in this process. When students perceive homework as quality, they find it valuable for their learning. Therefore, it is important for teachers to know which assignments are found to be of high quality and valuable by the students in terms of design and follow-up of assignments. Homework, if used correctly, can contribute to the achievement of school goals. Therefore, knowing which assignments are perceived as quality and loved by the students can help schools and teachers while designing homework. The aim of the study is to determine the types of homework liked and not liked by middle school students and find out the teacher behaviors about homework which those students like and don't like.

Methodology

Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was preferred in the study. The study group of the research consisted of 16 eighth grade students in two middle schools, one in the district center and one in the village. The students were selected according to their gender and success in the first TEOG exam, which is decisive in determining the school they will go to in secondary education. Data were collected by semi-structured interview method. The collected data were analyzed by induction analysis. In the analysis process, the collected data were integrated into themes and sub-themes considering the basic concepts and relationships.

Findings

Multiple-choice test homework, homework related to their interests, homework requiring handicraft and research homework were found to be done by students willingly and fondly. However; homework requiring handicraft and research assignments are also among the types of homework that students do not like according to their interests and characteristics. Types of homework that students do not like were found as writing homework, homework not suitable for personal needs and homework not suitable for personal characteristics.

Recognizing homework, supporting and giving easy homework are seen as positive teacher behavior. Besides, not checking the homework, not giving enough time, lack of coordination among teachers and comparing are seen as negative teacher behavior.

Discussion, conclusion and suggestions

The students who stated that they liked the test assignments associated it with the fact that it was easy to do and was a preparation for the TEOG exam. TEOG is an exam consisting of multiple-choice questions. Therefore, when a multiple-choice question assignment is given, students feel like they are preparing for the TEOG exam while doing homework.

The reason why the homework requiring handicraft is liked by the students may be that a product emerges at the end of the homework and it gives the student a sense of accomplishment. It can be said that this finding and the finding indicating that students doesn't like the assignments not suitable for their characteristics and not suitable for their personal needs are compatible with each other. The finding that students do the assignment of their interest willingly and fondly can also be evaluated in this context. One of the findings of the study is that students are uncomfortable when their homework is compared with the homework of other students. The students expect their teachers to evaluate their efforts. In other words, they expect their performance to be evaluated individually. When the findings are evaluated together, it can be said that the students expect their teachers to identify homework appropriate to their individual characteristics and evaluate the assignments individually.

Students who stated that they liked research type assignments said that they love that kind of homework because they could find and copy-paste the information from the internet, printout and finish the homework easily. Obviously, the submission of information on the Internet as an assignment without further processing does not serve the purpose of the homework. As a matter of fact, students who think that such assignments do not contribute to their own development have stated that they do not like research type assignments considering that it is not useful to transfer information on paper.

Whatever the purpose of the assignment, it is not enough to submit the assignment. In order for students to spend more time and effort, teachers need to check the assignments. As a matter of fact, the students consider the non-control of homework as a negative teacher behavior. The students want their homework to be checked and their success to be noticed and rewarded.

Students' expectations from their teachers; to give homework that their students can accomplish in accordance with their personal characteristics, and to give additional time and support to the students about how to do the homework properly instead of punishing them if they cannot hand it on time. Negative teacher behavior were determined as giving daily homework, not giving enough time for difficult, time consuming assignments, and teachers' giving different assignments at the same time. Teachers' behaviors identified as problems may result in students not doing their homework or doing it without paying attention.

As a result, the determinants of what kind of assignments the students like or not are the central exams, which are called TEOG at the time of the research, currently LGS. Students evaluate the assignments by considering whether they prepare them for these exams or not.

Based on the results obtained, it was suggested to the teachers to give homework that students like and exhibit the behaviors found as positive about the homework by the students.

Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 2, Issue 1 | 2019

Teachers' Opinions on the Problems Faced by the Refugee Students in Preschool Education Institutions

Fatma Avci

To cite this article:

Avci, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.537817>

View the journal website



Submit your article to *LATER*



Contact editor



Copyright (c) 2019 *LATER* and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Research Article

Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions

Fatma Avci¹ 

Teacher, Ministry of National Education, TURKEY

Abstract

The aim of this research is to get the opinions of the preschool education teachers who have refugee students in their classes about the problems the students face in the education process and to find out what kind of solutions they offer to solve the problems they face. In this study, which is designed as a case study, criterion sampling method and convenience sampling method are used. The criterion determined in the sampling method was that the preschool teachers who participated in the study had worked with at least one refugee student for at least one semester. Semi-structured interview was used to collect data. After the literature review, the interview questions were presented to expert opinion and then a pilot interview was conducted. Later, interviews were held with the teachers on different days and hours. In order to increase the reliability in the research, direct quotations and participant confirmation were included. In the analysis of the data, the content analysis method was applied, and an analysis was conducted by a different expert in the process to increase the credibility in the research. As a result of the data obtained from the interviews with the teachers, it was found out that refugee students had difficulties in the classroom environment due to their differences in language and culture, they were faced with difficulties because they could not communicate with their friends, and they had problems in understanding the activities and following the guidelines.

[See extended abstract](#)

Received
10 March 2019

Accepted
07 May 2019

Keywords

pre-school education
preschool education teacher
refugee students
adaptation problems

Suggested APA citation: Avci, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.537817>

¹ Corresponding Author (✉ fatma.epo@gmail.com)

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıflarında mülteci öğrencisi bulunan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, bu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini almak ve karşılaştıkları sorunlar karşısında ne gibi çözümler ürettiklerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme yönteminde belirlenen ölçüt ise, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin en az bir yarı yıl en az bir mülteci öğrenci ile çalışmış olmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Literatür taramasının ardından oluşturulan görüşme soruları, uzman görüşüne sunulmuş ve ardından pilot bir görüşme uygulaması yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerle farklı gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada güvenilirliği arttırmak için, doğrudan alıntılara ve katılımcı teyidine yer verilmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemine başvurulmuş ve araştırmada inandırıcılığın artırılması adına süreçte farklı bir uzman tarafından bir analiz çalışması daha yapılmıştır. Çalışmada öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda, mülteci öğrencilerin sınıf ortamında, dil ve kültür farklılığından dolayı uyum sağlayamadıkları, arkadaşlarıyla iletişim kuramadıkları için zorluklarla karşılaştıkları, etkinlikleri anlama ve yönergelere uyma konusunda sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Gönderim
10 Mart 2019

Kabul
07 Mayıs 2019

Anahtar kelimeler
okul öncesi eğitim öğretmeni
mülteci öğrenciler
uyum sorunları

Önerilen APA atf biçimi: Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
DOI: <https://doi.org/10.35207/later.537817>

Giriş

Dünya tarihine bakıldığında, insanların savaş, açlık vb. sebeplerle yaşadıkları bölgeleri terk ederek kendilerine daha iyi imkânlar sunan bölgelere gittikleri görülmektedir. Göç, dini, iktisadi, siyasi, sosyal ve diğer sebeplerden dolayı insan topluluklarının hayatlarının tamamını veya bir bölümünü geçirmek üzere iskân ettikleri bir yerden, bir başka yere yerleşmek şeklinde gerçekleştirdikleri coğrafi yer değiştirme hareketidir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Göç, bir başka deyişle de, coğrafi mekân değiştirme sürecinde ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasi yönleriyle toplum yapısını değiştiren bir nüfus hareketidir (Özer, 2004). Bu bağlamda göç, en temel haliyle insanların çeşitli sebeplerden bir yerleşim alanından diğer bir yerleşim alanına geçmeleridir. Göç olayları önceleri açlık, savaş, kıtlık ve iklim koşulları gibi nedenlerden kaynaklanırken günümüzde bunlar yerini kültürel, toplumsal, askeri, siyasi, iktisadi, dini, sanayileşme, eğitim, değişen gereksinimler vb. nedenlere bırakmıştır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015; Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Özellikle son yirmi yılda dünyada meydana gelen sosyal çatışmalarla ilişkili güvensiz ortamlar, sosyo- ekonomik nedenler, diktatör yönetimler, yaşanan savaşlar gibi gelişmeler kitlesel hareketleri de artırmıştır. Nedeni her ne olursa olsun, göç ve göçe bağlı sorunlar insanlık var olduğu sürece var olmuş ve var olmaya da devam edecektir (Günay, Atılğan ve Serin, 2017; Rousseau ve Guzder, 2008; Sezgin ve Yolcu, 2016; UTSAM, 2012).

Hemen hemen her gün çeşitli haber programlarında daha iyi yaşam şartlarına kavuşmak isteyen kitlelerin göç haberleriyle karşılaşmaktadır. Üstelik göç eden kişilerin canına mal olsa da, göç dalgalarının devam ettiği görülmektedir. Türkiye'nin gelişen bir ülke haline gelmesi ve Avrupa'da uygulanan sert göçmen politikalarına nazaran daha ılımlı politikalar üretmesi gibi sebeplerden dolayı Avrupa'ya olan göç hareketlerinin yönü değişmiştir. Göç hareketlerinde artık Türkiye de hedef ülke haline gelmiştir (Deniz, 2014). Son yıllarda yaşanan kitlesel göçler ile Türkiye'de, milliyet, ırk ve kültür yönüyle çeşitlilik sürekli olarak artmaktadır. Geçmişe bakıldığında, Türkiye'nin 1950'li yıllardan beri transit göç dalgalarına maruz kaldığı görülmektedir (Kıratlı, 2011; Atasü Topçuoğlu, 2012). İran Devrimi ile beraber 1979 ile 1987 yılları arasında çok sayıda göçmen Türkiye üzerinden Avrupa ülkelerine ve Kuzey Amerika'ya geçiş yapmıştır (İçduygu, 2005). 1990'lı yıllardan bugüne doğru gelindiğinde ise, Türkiye'nin Çeçenistan, Gürcistan, Azerbaycan, Irak, İran, Suriye ve Ermenistan'dan göçler aldığı bilinmektedir. Yakın zamanda benimsediği açık sınır politikasıyla ciddi miktarda bir göç dalgasına maruz kalan Türkiye, göç olayına karşı barışçı ve insani bir tutum içerisine girerek, yasakçı ve insan haklarını hiçe sayan politikalara yönelmemiştir. Bu nedenle Türkiye'ye göç eden mülteci sayısı sürekli artış göstermiştir (Günay, Atılğan ve Serin, 2017; Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017).

Mülteci; ülkesinde ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri gibi nedenlerden ötürü baskıya uğrayan, ülke yönetimine olan güvenini kaybederek yönetimin kendisine tarafsız davranmayacağını düşünüp, bu korku ile daha iyi imkânlar sağlayacağını düşündüğü başka bir ülkeye sığınma başvurusunda bulunan ve ülkesine geri dönmek istemeyen kişilere denilmektedir (Deniz, 2014; Tunç, 2015; Yavuz ve Mızrak, 2016). Araştırmada "mülteci" kavramı kullanılırken belirli bir hukuki statü göz önünde bulundurulmamış ve kavram, şartlı mültecileri/sığınmacıları ve geçici koruma kapsamındaki

çocukları da içeren bir şekilde kullanılmıştır. Bu bireylere yönelik yapılan yasal düzenlemelerin hala devam etmesi bu kullanımda etkili olmuştur.

İçişleri Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu verilere göre, Türkiye savaş, çatışma ve yoksulluk gibi sebeplerle ülkelerini terk eden yaklaşık 4 milyon mülteciye ev sahipliği yapmaktadır (İçişleri Bakanlığı, 2019). Mültecilerin Türkiye'ye yerleşmeleri ile zorunlu ve kendiliğinden bir uyum süreci başlamış olmakla birlikte, sürecin hukuksal açıdan ve kamu politikaları yönüyle desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Çarmıklı, 2015). Bölgede yapılan saha araştırmalarına ilişkin bulgular toplumsal kabul ile sosyal uyum sürecinin eş zamanlı ve birbirini destekleyici politikalar ile yürütülmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır (Tunç, 2015). Mültecilerin sosyal yardımlara bağımlı bir durumdan kendi kendilerine hayatlarını devam ettirebilmesine olanak sağlayan duruma geçmeye yönelik uygulamaların ivedilikle geliştirilmesi gerekmektedir (Feuerherm, 2013; Kardeş ve Akman, 2018).

Mülteci aileler çoğunlukla çocuklarının eğitimini ve geleceğini düşündükleri için ülkelerinden kaçtıklarını ifade etmektedirler (Gümüşten, 2017). Ancak, büyük bölümü Suriyeli olan mülteci çocukların okullaşabilmesi için yapılan pek çok çalışmaya rağmen, yeterli düzeyde bir okullaşma yaşanmadığı görülmektedir. Örneğin Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün Eylül 2018 verilerine göre, 1.047.536 olan Suriyeli eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının e-okul sitemine kayıtlı 448.544 geçici koruma altındaki Suriyeli ve 50.082 Iraklı olmak üzere toplam 498.626 öğrenci Türkçe eğitim programlarıyla öğrenim görmektedir. 21 ildeki 224 geçici eğitim merkezinde Yabancı Dil İşletim Sistemine (YÖBİS) kayıtlı 101.207 öğrenci yoğun Türkçe öğretimi temel olacak şekilde eğitim almaktadır. Öte yandan açık okullara kaydolarak öğrenimine devam eden 16.156 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 615.989 (303.673 kız (%49,30), 312.316 erkek (%50,70)) kitlesel göçle ülkemize gelen öğrencinin eğitime erişimi sağlanabilmiştir (MEB, 2018). Okullaşma sorununun kamplarda aşıldığı görülürken, kamp dışında özellikle İstanbul ve Ankara gibi büyükşehirlerde okula devam sorununun daha yoğun yaşandığı bilinmektedir (Aykırı, 2017).

Mülteci çocuklar her geçen gün sayıları artan bir biçimde eğitim-öğretim süreçlerine dahil olmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki özellikle eğitime ilk adım olan anaokullarında ilk sorunları yaşamaya başlayan mülteci çocuklar, bu sorunlar karşısında en çok mağdur olan taraf olmaktadır (Beter, 2006). Eğitim, mülteci çocuklar için oldukça önemlidir. Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı tarafından yapılan çalışmalara göre, eğitim almayan mülteci çocukları bekleyen pek çok risk vardır. Bu riskleri şöyle sıralamak mümkündür (UNESCO, 2011);

- Daha fazla istismar ve kötü muamele ile karşılaşma durumu,
- Travma sonrası stres bozukluğu bulguları ile yüzleşme durumu (tedirginlik, stres, endişe, umutsuzluk, topluma uyum sağlayamama),
- Fiziksel ve ruhsal gelişimlerini tamamlamayı başaramama.

Türkiye'nin de taraf olduğu, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan 22. maddeye göre, taraf ülkeler kendi topraklarındaki, ailesi olsun ya da olmasın mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da mülteci olan bir çocuğa, tüm haklardan faydalanması için gerekli

bütün önlemleri almaktan sorumludur. Bu bağlamda Türkiye eğitim hakkı gibi temel bir hak konusunda, mülteci öğrencilere yeterli hizmeti sağlamakla yükümlüdür.

Mülteci çocukların eğitim sorununun neden çözülmesi gerektiğini irdeleyen çeşitli araştırmalarda, araştırmacılar şu sebeplere ulaşmışlardır; yaşadıkları savaş, iç huzursuzluk vb. sebepler ile geldikleri ülkede ki eğitimlerini yarıda bırakarak gelen mülteci çocukların tamamının ve tüm kademeler de eğitime katılımlarını sağlamak (Emin, 2016), çocukların eğitimsiz kalmaları durumunda uzun vadede ülkeye yaratacağı olumsuz sosyal etkilerden kurtulmak, çocukların yeni yaşam koşullarına uyumlarını ve entegrasyonlarını sağlamak (Erdem, 2017; Gencer, 2017), çocukların toplumsal güveni sarsan suçlara karışmalarını engellemek (Emin, 2016; Seydi, 2014), çocuk işçiliği ve çocuk yaşta evlilikleri önlemek, psikolojik durumlarının düzelmesini sağlamak (Ferris ve Winthrop, 2010; Karaboğa Balcı, 2014; Tanrıkulu, 2017).

Eğitimsiz kalmaları durumunda pek çok risk ile karşı karşıya kalacak olan mülteci çocuklar konusunda Türk halkının da kaygılı olduğu, yapılan kamuoyu araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Demir, 2015). Mülteci çocuklar için eğitime katılım konusu oldukça önemlidir. Örneğin 6-11 yaş arası Suriyeli sığınmacı çocuklardan kamp içinde yaşayanlar geçici eğitim merkezleri sayesinde eğitime katıldıkları için okullaşma oranı daha yüksekken, kamp dışında yaşayanlarının okullaşma oranı daha düşüktür (Akpınar, 2017). Okullaşamayan bu çocukların ne yapacağı, ne olacağı ise bir muammadır. Mültecilerin eğitime erişimine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı 2014/21 Sayılı genelgesi uyarınca, geçici koruma altındaki Suriye vatandaşları, her ildeki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullardan ve geçici eğitim merkezleri tarafından verilen eğitimi hizmetlerinden faydalanma haklarına sahiptirler (MEB, 2014). Ayrıca genelgeye göre, devlet okullarına kayıt yaptırabilmek için, ikamet izni değil mülteci tanıtma belgesi'nin alınması yeterlidir. Kayıt ile ilgili detaylar ise İl Eğitim Komisyonu tarafından belirlenmektedir. İl Eğitim Komisyonu, çocukları okula yerleştirmekten, kabul edilecekleri sınıfı belirlemeye kadar pek çok konuda mülteci ailelere yardımcı olmaktadır. Sınıf belirlenmesinde ise Suriye'de ulaşılan eğitim seviyesine gösteren belgelere bakılmakta, belgelendirilmenin yapılmadığı durumlarda ise öğrencilerin sınıflarının belirlenmesi mülakat ya da yazılı bir değerlendirme ile yapılmaktadır. Eğitim konusunda daha sonra yaşanan hukuki gelişmeler de bu genelge ile aynı yöndedir (Emin, 2016; Kardeş ve Akman, 2018; HRW, 2015; UNHCR, 2018).

Alanyazında mülteci (yabancı/sığınmacı) öğrencilerin sorunlarını inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Balkar ve diğerleri, 2016; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Börü ve Boyacı, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Erdem, 2017; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Gencer, 2017; Gümüştan, 2017; Sakız, 2016; Şeker ve Aslan, 2015; Uzun ve Bütün, 2016; Yavuz ve Mızrak, 2016). Alanyazındaki çalışmalar milliyet bağlamında değerlendirildiğinde, özellikle Suriyeli çocukların sorunlarını konu alan çalışmalara daha yoğun bir şekilde karşılaşılmaktadır. Yapılan bu çalışmaların, genelde il örnekleminde yaşanan bazı sorunlara yönelik olduğu görülmektedir. Mülteci öğrencilerin, öğrenme öğretme sürecinde yaşadığı sorunların öğretmen görüşlerine göre incelendiği çalışmalar bulunmaktadır, ancak okul öncesi eğitim kademesinde yaşanan sorunlara değinen çalışmalar ise oldukça az sayıdadır. Bu nedenle araştırmanın alan yazında böyle bir boşluğu gidereceği düşünülmektedir. Araştırma bu açıdan da önemli görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumunda eğitimlerini sürdüren mülteci öğrencilerin sınıf içerisinde yaşamış oldukları sorunların ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

1. Okul öncesi eğitimlerine devam eden mülteci öğrenciler, sınıflarda ne tür sorunlar yaşamaktadır?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözmek için ne gibi uygulamalara başvurmuşlardır?
3. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunlar karşısında ne gibi çözümler önermektedirler?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı durumların detaylı bir şekilde incelendiği ve bu durumlara bağlı temaların ortaya koyulmaya çalışıldığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell ve diğerleri, 2007; McMillan, 2000). Durum çalışması; araştırmalarda bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek için kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996). Bu çalışmada ise durum çalışması deseninin tercih edilmesinin sebebi, öğretmenlerin mülteci çocukların sınıf ortamında karşılaştıkları sorunları, eğitimden uzaklaşma durumlarını ve öğretmenlerin çözüm önerilerini elde edilen veriler ışığında derinlemesine incelemektir.

Katılımcılar

Araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasının mantığı ve gücü, araştırmalara derinlik katması üzerine yaptığı vurgudan gelmektedir (Patton, 2002). Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik katması amacıyla kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bazı ölçütü ya da ölçütleri karşılayan durumların ortaya konulmasıdır. Bahsedilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Araştırmadaki örneklem seçiminde dikkat edilen ölçüt ise öğretmenin, en az bir dönem mülteci öğrenci ile çalışmış olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ilinde, il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında görev yapmakta olan 8 kadın okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 3 tanesi daha önce de bir yıl süre ile mülteci öğrenciler ile çalışmışlardır. Geri kalan 5 öğretmen ise daha önceki yıllarda mülteci öğrenciler ile çalışmamıştır. Araştırmada çalışma grubundaki 8

öğretmenin sınıflarında birer tane mülteci öğrencileri bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 2'si İranlı, 3'ü Iraklı ve 3'ü de Suriyelidir.

Tablo 1. Görüşülen öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	Demografik Özellikler	Frekans (f)
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	-
Mesleki kıdem	0-5 Yıl	-
	6-10 Yıl	2
	11-15Yıl	4
	16-20 Yıl	-
	20 ve üzeri	2
Mezuniyet durumu	Lisans	6
	Yüksek Lisans	2

Veri toplama araçları

Araştırmanın veri toplama aşamasında, öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Mülteci öğrencilerin, öğrenme öğretme sürecinde yaşadığı sorunların öğretmen görüşlerine göre incelendiği çalışmalar incelenmiştir, ancak okul öncesi eğitim kademesinde yaşanan sorunlara değinen çalışmaların ise oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda da araştırmanın kuramsal temeli ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Ayrıca İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün resmi sitesinde yer alan göç raporları da incelenmiştir. İncelenen göç raporları ile yıllara göre görülen artmalar-azalmalar, hangi ülkelerden göç alındığı ve göç ile gelen mültecilerin demografik bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1997). Araştırmada veri toplama aşamasında görüşme tekniğinin kullanılması ile, öğretmenlerin duygu, düşünce ve fikirlerini derinlemesine ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ise, “öğretmen kişisel bilgi formu”, ve “öğretmen yarı-yapılandırılmış görüşme formu” uygulanmıştır.

Öğretmen kişisel bilgi formu: Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Formun içeriğini öğretmenin adı-soyadı, cinsiyeti, yaşı, mezuniyet durumu, hizmet yılı gibi bilgileri almaya yönelik sorular oluşturmaktadır.

Öğretmen yarı-yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmada katılımcı öğretmenlerden, mülteci öğrencilerinin sınıf ortamında eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Literatür taramasının ardından oluşturulan görüşme soruları, uzman görüşüne sunulmuş, konu ile uyumsuz olduğu düşünülen bir soru çıkarılmış, öğretmen yarı-yapılandırılmış görüşme formu son haliyle 7

sorudan oluşmuştur. Görüşme formunda yer alan soruların yanı sıra, gerekli durumlar da daha derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla katılımcılara sonda sorular da yöneltilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular uzman değerlendirmesine sunulmuş, araştırmmanın amacına hizmet edip etmediği konusu teyit edilmiştir.

Verilerin toplama süreci ve verilerin analizi

Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılının Ocak-Şubat 2019 tarih aralığında toplanmıştır. Görüşme öncesinde ise, tüm katılımcılara araştırmanın amaçları, gönüllülük esasları ve katılımcı hakları hakkında detaylı bilgiler verilmiş ve kendilerinden yazılı onam da alınmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin kimliklerini ortaya koyar şekilde bilgilere yer verilmeyeceğini, öğretmen görüşlerinin yansıtılırken isimleri yerine kısa kodlamalar kullanılacağı konusunda bilgi verilmiş ve görüşme yapılacak yer, zaman belirlenmiştir. Görüşmeler katılımcı öğretmenler ile araştırmacı tarafından, yüz yüze yapılmış ve katılımcıların bilgisi kapsamında görüşmeler ses kayıt cihazıyla da kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde ses kaydına ilave olarak araştırmacılar tarafından alan notları tutulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Araştırmada toplanan veriler içerik analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma da görüşmelerden elde edilen ses kayıtları ile araştırmacı tarafından görüşmelerde tutulan alan notları detaylı olarak analiz edilmiş, temalaştırma ve kodlama yoluyla sistematize edilmiş ve ardından yorumlanmış, değerlendirilmiştir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2012). İlk aşamada, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından tutulan yazılı kayıtların ve ses kayıtlarının çözümlenmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Ardından, analiz edilen veriler anlamlı bölümler halinde kodlanmıştır ve bu sürecin tamamlanmasının ardından, kodlar belirli kategorilerde toplanarak temalara ulaşılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Araştırmanın iç geçerliliğini ve dış geçerliliğini sağlamak amaçlı görüşme sorularının oluşturulmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman tavsiyesi üzerine araştırmanın amaçlarına hizmet etmeyen bir soru görüşme soruları arasından çıkarılmıştır, ardından tekrar uzman görüşüne başvurulmuş ve teyidi sağlanmıştır. Pilot bir görüşme gerçekleştirildikten sonra görüşmelere başvurulmuştur. Görüşme süreci, öğretmenlerin müsaitlik durumuna bağlı olarak, dört hafta sürmüştür. Öğretmenlerin seçtikleri tarihlerde, ders saatleri dışında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca güvenilirlik için de öğretmen görüşleri arasındaki tutarlılık göz önünde bulundurulmuş ve elde edilen verilerin sonuçları ve yapılan doğrudan alıntılar görüşme yapılan katılımcılarla paylaşılmıştır (Creswell, 2013).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgularda yapılan öğretmen görüşmelerinin analizinin sonucunda 5 temel tema ortaya çıkarılmıştır. Bu temalar alt başlıklarda sunulmuş, doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sorun alanları

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf içerisinde yaşamış oldukları sorunların ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmada, sorun alanlarında yoğun olarak dil sorunu (F7) ve etkinliklere katılım sorunu (F7), ardından aile ile ilgili sorunlar (F5), devam sorunu (F4) ve diğer sorunlar (F2) görüşme verileri çerçevesinde ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 2. Sorun alanları

Okul öncesi eğitime devam eden mülteci öğrenciler, devam etmekte olduğu sınıflarda ne tür sorunlar yaşamaktadır?	Frekans (f)
Dil sorunu	7
Etkinliklere katılım sorunu	7
Aile ile ilgili sorunlar	5
Devam sorunu	4
Diğer	2

Dil sorunu

Yapılan analizler çerçevesinde en sık ifade edilen sorun alanlarından birisinin dil sorunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaşadıkları dil sorununun iletişim, uyum ve akademik sorunlara da yol açtığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin bir kısmı aşağıda aktarılmıştır.

Yaşanan dil sorunu konusunda Ö4 şöyle söylemektedir; *“Öğrencim arkadaş canlısı sıcakkanlı bir çocuk, dönem başında dil sorunu olduğu için uyum sağlamakta zorlandı, Arkadaşlarıyla iletişim kuramadığı için okula gelmek istemedi. Sorunlar yaşadı ve sürekli ağladı.”* Ö2 ise bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Temel sıkıntı dil bilmemesiydi. Zamanla bazı kelimeleri öğrense bile sohbet edemiyorduk, sohbetlere katılamıyordu. Sorun çıkarmadan oturuyordu’. Ö5 de yine öğrencisinin Türkçe bilmemesine değinmiş, durumu şöyle anlatmıştır: “Öğrencimin temel problemi dildir. Öğrencimin ailesi Türkçe bilmiyor, öğrencim bazı kelimeleri anlıyor ama konuşmuyor. Sınıfta arkadaşlarını anlamadığı için arkadaşları da onu anlamadığı için oyun kuramıyorlar. Öğrencim oyunlara katılmıyor.”

Ö6 da sınıfta mülteci öğrencisi ile yaşadığı temel sorunun dil sorunu olduğunu tespit etmiş ve şöyle aktarmıştır:

“Genel olarak sınıfta dil problemi yaşıyor. Arkadaşlarıyla ve benimle bu konuda sıkıntı yaşıyor. Mesela bir etkinlikte yapacağı şeyi anlatırken mutlaka yapacağı şeyleri hareketlerle tarif etmem gerekiyor. Kesme- yapıştırma gibi el becerisi gerektiren etkinliklerde bu yöntem işe yarıyor. Bedensel aktiviteler ve oyunlarda da bu şekilde sorunu çözüyor fakat anlama dinleme, bilişsel etkinlik çalışmalarında bu işe yaramıyor. Anlatılan etkinlikleri anlayamadığı için çabuk sıkılıyor ve dikkati dağılıyor.”

Mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemeleri ve bu nedenle eğitim öğretim ortamında katılımlarının kısıtlı olması akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Türkmen kökenli mülteci öğrencilerin Türkçe biliyor olması, sınıf ortamında yaşadıkları sıkıntıları doğrudan hafifletmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö7 bu konuda şöyle söylemektedir: *“Öğrencim Irak’tan gelmiş, Türkmen ve derdini anlatabilecek kadar Türkçe bilmektedir. Verilen yönergeleri doğru şekilde anlayıp, uygulamaktadır. Etkinliklerde uyumludur.”*

Etkinliklere katılım sorunu

Mülteci çocukların sınıflarda yapılan etkinliklere de katılımının düşük olduğu ve bazı etkinliklere katılıp bazılarına ise katılmadıkları görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Çalışma grubundaki 7 öğretmen mülteci çocukların etkinliklere katılım konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda Ö1 şöyle söylemektedir;

“Çok ilgisini çekmiyor. Aslında sınıfta yaptığımız etkinlikler arasında, tek ilgisini çekenler oyun etkinlikleri. Hani böyle hareketli oyunlar oynayalım, yarışmalı oyunlar oynayalım, arkadaşlarımızla oynayalım onlar çok fazla ilgisini çekiyor her çocuk gibi. Ama bu öğrencimde bu durum biraz daha fazla. Hadi ders yapalım hiç istekli değil.”

Ö1’in görüşmede bahsettiği sorunun benzerini yaşadığını söyleyen bir diğer öğretmen aynı zamanda bu soruna bir açıklama da getirmiştir. Ö6’ya göre;

“Mesela bir etkinlikte yapacağı bir şey anlatırken mutlaka yapacağı şeyleri hareketlerle göstermen gerekiyor. Kesme yapıştırma el becerisi gerektiren çalışmalarda bu hareketler işe yarıyor. Bedensel aktiviteler ve oyunlarda bu şekilde sorun çözülüyor, fakat anlatma, dinleme, bilişsel etkinlik çalışmalarında bu işe yaramıyor. Anlatılan şeyleri anlamadığı için çabuk sıkılıyor ve dikkati dağılıyor.”

Ö3 de Ö6’yı destekler biçimde, sınıfta gözlemlediği durumu şöyle ifade etmiştir: *“Çok sevimli bir çocuk ama Türkçe bilmemesi, bazı etkinlikleri hiç anlamamasına ve yanlış yapıp üzülmesine neden oluyor. Üzülüğünü anlıyorum ben de üzülüyorum ama bir şey*

yapamıyorum”. Bu durum aynı zamanda dil sorunun mülteci öğrencilerin etkinliklere katılmasında önemli bir engel olduğunun ortaya çıkarmaktadır.

Aile ile ilgili sorunlar

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin üzerinde durduğu bir diğer sorun ise, mülteci çocukların aileleriyle iletişim kuramamalarından dolayı, çocuğun sınıf içerisinde yaşadığı olumlu ya da olumsuz durumlar hakkında paylaşım yapamamaları, bilgi akışında kopukluk olması ve çocuğun genel okul durumu ile ilgili bilgilerin ailelere ulaştırılmamalarıdır. Tüm bunlardan hareketle öğretmenin dil ve kültür farklılıkları sebebiyle aile ile yeterli iletişimi kuramıyor olması, çocuğun eğitim öğretim sürecinde yaşadığı sorunları çözümsüz kılmaktadır. Katılımcı Öğretmenlerden Ö1 ise öğrencisinin annesi ile yaşadığı iletişimi şöyle anlatmaktadır:

“Şu anda dille ilgili bir problemimiz yok, çünkü öğrencim Türkiye’de doğmuş. Yani annesinden babasından daha iyi Türkçe konuşuyor çocuk. Daha iyi algılıyor. Anne ve babasıyla konuşurken tane tane konuşmam gerekiyor, zorlanıyorum “anladınız mı” diye sormam gerekiyor. Mesela annesi aradaki mesafeyi anlamıyor benim arkadaşımıymışım gibi konuşuyor aşkım hayatım canım diyor bana, annesiyle ciddiyet yok aramızda gibi. Bir resmiyet yok arkadaşı gibi görüyor galiba beni.”

Mülteci anne ve babaların Türkçe bilmemelerinden dolayı öğretmen ile yeterince iletişim kuramaması etkinlikler için gerekli malzemelerin zamanında ve yeterli bir şekilde temin etmedikleri katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

Ö3: *“Günlük akışa göre sınıfta yapacağımız etkinliklerden bir gün önce gerekli malzemelerin okula gönderilmesi için velilere duyuru yapıyorum. Fakat yabancı öğrencimin annesi ile ancak İngilizce olarak iletişim kurabiliyorum. Bu durum bazı aksaklıklara ve yanlış anlaşılmalara sebep oluyor. Öğrencim yanlış veya eksik malzemeler ile okula geliyor. Bu durum zaman zaman onu üzüyor. Anlayabiliyorum.”*

Ö2: *“Dil dışında beslenme ile ilgili de sorun yaşadık. Verdiğim liste ona uymadı ve uygulamadı.”*

Aile ile dil problemi yaşanmaması, ailenin az-çok Türkçe biliyor olması, okuldaki işleyiş ve eğitim sürecine doğrudan olumlu bir şekilde yansımaktadır. Bu konuda Ö8 şöyle söylemektedir:

“Öğrencimin annesinin biraz da olsa Türkçe biliyor olması beni her anlamda çok rahatlattı, çünkü sınıfta planlarımla ilgili olarak çok çeşitli etkinlikler yapıyorum. Bu doğrultuda zaman zaman bazı malzemeler istemem gerekiyor. Okul başında yabancı öğrencim olacağını öğrendiğimde annesine nasıl anlatacağımı düşünmek bende stres yaratmıştı, kaygılanmıştım.”

Devam sorunu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının görüşmelerde sorun olarak vurguladığı diğer konu ise öğrencilerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam durumları ile ilgilidir. Ö8 öğrencisinde yaşadığı devam sorununu şöyle anlatmıştır:

“Öğrencim düzenli bir şekilde okula gelip giderken birdenbire gelmemeye başladı. Dil sorunu yaşadığım için aileye ne derdimi anlatabildim ne de söylediklerini anlayabildim. Öğrencimin bu durumu beni çok üzmesine rağmen çözüm bulamadım. Ancak okul yönetimine bıraktıkları bir haber ile okula devam etmekten vazgeçtiklerini uzun zaman sonra öğrenebildim.”

Benzer şekilde Ö2 de devam sorunu yaşamış, bu konuda yaşadıklarını şöyle ifade etmiştir:

“Öğrencim hakkında yeterli bilgiye sahip olamadım. Gönderdiğim belgeleri doldurup getirmediler, veli görüşmesine çağırdığım halde gelmediler ve öğrencimin sonraki dönem okula devam etmedi, Neden devam etmediği hakkında herhangi bir bilgim yok. Beni bilgilendirmedikleri için ulaşabileceğim bir adres yada numara da yok.”

Diğer sorunlar

Öğretmenlerin özellikle vurguladıkları temel sorunların haricinde eğitim öğretim sürecinde öğrenciyi zor durumda bırakarak, süreci sekteye uğratan bazı sorunlardan da bahsetmişlerdir. Bunlardan biri mülteci öğrencilerin ailelerinin yaşadığı sosyo ekonomik yetersizliklerden dolayı eğitim sürecinde gereken eğitsel araç gerecin çocuğa alınamamasıdır. Ö7, mülteci öğrencisinin durumunu şöyle ifade etmektedir: *“Öğrencim Irak’tan ailesi ile birlikte göç etmiş, Ancak maddi durumları çok kötüdür. Kimi etkinliklere malzeme temininde sıkıntı oluyor.”*

Bir diğer sorun ise mülteci ailelerin göç ve savaş sırasında ailelerinde yaşadıkları kayıpların çocuklara olumsuz yansımalarıdır. Savaşın yarattığı acıların, kayıpların çocuklarda sebep olduğu travmalar çok ağırdır. Ö8 bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Öğrencim çekingen, etkinliklere katılım göstermeyen bir çocuktü. Sorunları olduğunu düşünüyordum. Bir kaç kelimeyle abisinden bahsettiğine şahit oldum. Merak ettim. Annenin çok çok az da olsa Türkçe biliyor olmasında dolayı anlaşabileceğimizi düşündüm ve sormaya çalıştım. Öğrencimin annesinin hareket ve ifadelerinden abisini kaybettiklerini öğrendim. Detaylarını ise hiç öğrenemedim. Zaten öğrencim daha sonra da aniden okulu bıraktı.”

Öğretmenlerin çözüm önerileri

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde sınıfında kayıtlı mülteci öğrencileri olan öğretmenlere bu sorunların çözümüne yönelik kendilerinin neler yaptıkları ve neler önerdikleri konusunda fikirleri de alınmıştır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerde konu ile ilgili bazı atılımlarda bulunmuşlar, ancak yeterli bilgi ve yönlendirmeye ulaşamamışlardır. Ö3 bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Öğrencimin Türkçe dil eğitimi alabilmesi için idareye başvurduğum, bilgi almak istedim ama böyle bir eğitimin olmadığı söylendi. Israrım üzerine okulda bu durumda ki tüm öğrencilerin isimlerinin alındığı öğrencimin ismini verirsem bir üst makama iletebileceklerini söylediler, ancak bu tüm bunlardan da bir sonuç alamadık.”

Ö4 bu bağlamda şu ifadelerde bulunmuştur:

“Öncelikle çocuklara yeni gelen arkadaşlarının İran’dan geldiğini ve Türkçe bilmediğini söyledim ve birbirlerine ısınmalarını sağlamak için onu diğer arkadaşlarıyla tanıştırdım. Öğrencilerimden yabancı öğrencime yardımcı olmalarını, onu oyunlarına almalarını söyledim.”

İlk akla gelen önerilerden biri olan Türkçe dil kurslarını ise mülteci çocukların ebeveynlerine tavsiye eden Ö4 kodlu öğretmen şöyle söylemektedir: “Türkçe öğrenmelerini desteklemek amacıyla kurslara katılmalarını ve öğrencimin ailesine de anlatabildiğim kadarıyla daha çok Türkçe çizgi filmler izlemelerini tavsiye ettim.”

Ö7: *“Türkçe eğitimi ile ilgili yaşanan sorunların çözümü için, uyum programlarının ve uyum programları içine eklenmiş dil eğitiminin etkinliğinin altını çizmiş ve fikrini şöyle ifade etmiştir: “Bu durumda ki öğrenciler için özel sınıf açılabilir. Ya da yaz döneminde okulla tanıştırılıp Eylül’e kadar oryantasyon eğitimi ile birlikte dil eğitimi sağlanabilir.”*

Ayrıca sorunun çözümü için farklı yöntemler de benimsenebilir. Katılımcı öğretmenlerden Ö6’ya göre: *“Kesin çözüm okula başlamadan bu çocukların dil eğitimi almaları veya kendi dillerinden bir öğretmen ile eğitim almalarıdır.”*

Öğretmenlerin mülteci öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ürettikleri çözümler ve değerlendirmeleri şöyledir; Ö3: *“Bu sorunun çözümü daha üst düzeyde yetkililer tarafından yapılacak çalışmalarla bulunabilir. Sınıflar kalabalık, bu öğrencilerimize yeterince ilgi ve alaka gösteremiyoruz”. Ö4: “Bu sorunun kesin çözümü eğitimidir. Hem aileyi hem de çocuğu eğitmek gerekmektedir”. Ö8: “Gerçekçi politikalara ihtiyacımız vardır. Artık kabullenmeliyiz ki onlar vatanlarına geri dönmeyecekler, bir an önce onları da kazanmaya ihtiyacımız var. Bunun yolu da bu çocukları eğitmektir.”*

Ö3 bu durum hakkında görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Hem öğrencim hem de ailesi hiç Türkçe bilmiyor İngilizce olarak anlaşabiliyoruz. Dil sorunu aramızda büyük engel, bu engel ise ancak eğitimle

çözülebilir. Bu sebeple aile de çocukta Türkçe kursuna alınmalıdır. Hatta kültür farklılıklarından dolayı ve Türk toplum yapısı ile bazı farklılıklardan dolayı bence oryantasyon eğitimleri oluşturulmalı ve zorunlu olarak katılımları sağlanmalıdır. Anne ve babanın gözlemediğim kadarıyla hal ve hareketlerinden çok ilgili oldukları belli oluyor, ancak ne onlar bana ne de ben onlara ulaşamıyorum.”

Ö6 bu konuda şöyle demektedir:

“Öğrencimle çok sorun yaşamadım. Bu konuda idareden ve ya öğretmen arkadaşarımdan yardım ya da konu ile ilgili bir eğitim de almadım. Bence bunun sebebi de okul öncesi eğitim kademesi olması anlatmak istediğim veya öğretmek istediğim şeyi birçok şekilde anlatabiliyorsun (parmak oyunu, oyun şarkı hareketler ve mimikler) bu da çocukların ilgisini çekiyor ve daha rahat öğrenebiliyorlar. Ama üst kademeler de sorunun daha da büyük olduğuna inanıyorum.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye yaşadığı büyük, kitlesel göç dalgasıyla birlikte, geçici koruma hakkı verdiği mülteci çocukların eğitimini de üstlenmiştir. Mülteci çocukların eğitimi konusu ise oldukça önemli, tez elden çözülmesi gereken bir konudur ve çözüm noktasında ciddi adımlar atılması gerekmektedir, aksi takdirde araştırmalar bize eğitime dahil edilemeyen mülteci çocukların ilerleyen süreçte toplumsal bazı sorunlara sebep olacağını göstermektedir (Seydi, 2014; Avcı, 2016). Okullar mülteci çocukların göç ile geldikleri topluma uyumlarının en iyi şekilde sağlanabildiği, akran öğrenmelerinin etkin olduğu ve aidiyet hislerinin oluşmasına üst düzeyde yardımcı olabilecek ortamlardır (Gümüşt en, 2017). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF’ in (2013), birlikte gerçekleştirdikleri araştırma projesine göre, mülteci öğrencilerin yaşadığı kamplarda okul öncesi eğitim sınıflarına devam ettikleri fakat kamp dışındaki çocukların okul öncesi eğitimden yeterince yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitime devam ediyor olması mülteci öğrenciler için çok önemlidir, çünkü okul öncesi sınıflarda her gün çeşitli şarkılar, parmak oyunları öğrenilmekte vs. çeşitli Türkçe dil etkinliklerine günlük eğitim akışında yer verilmektedir, bütün bunlar mülteci çocukların Türkçe öğrenmesine önemli derecede katkı sağlayabilir.

Araştırmada sekiz okul öncesi eğitimi öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, mülteci öğrencilerin okulda yaşadıkları temel sorunun dil sorunu ve kültür farklılığından dolayı oluşan uyum sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin yaşadığı dil sorunu ve beraberinde akranlarıyla iletişim kuramıyor olması zamanla davranış sorunlarına da yol açmaktadır. Mülteci çocuklar sınıfta etkinliklere katılmadan bir köşede sessizce izlemeyi, etkinlikler ne kadar eğlenceli olsa da uzak kalmayı tercih etmektedirler. Geçmişte yaşadığı olumsuz olaylardan dolayı çevresindeki yetişkinlere, topluma ve kurumlara karşı güvenini yitiren çocuk, yaşadığı korku, kuşku ve yabancılaşma nedeniyle, hiç kimsenin kendisini anlayamayacağını düşünüp, arkadaşlarından uzaklaşabilmekte, ortamdan kendini soyutlayabilmektedir (Erden ve Gökçe, 2009). Benzer davranışı mülteci çocukların aileleri de

sergilemektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin ifadelerinden hareketle, mülteci çocukların ebeveynlerinin okulda yapılan ve katılımlarını gerektiren etkinliklere katılmadıkları, Türkçe bilmemelerinden dolayı diğer veliler ile işbirliği yapamadıkları, öğrencinin ihtiyaç duyduğu malzemeleri getirmedikleri veya maddi yetersizlikler sebebiyle getiremedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda mülteci ailelerin de yardıma ihtiyacı vardır, ailelerin okula yaklaşmaya, okulların işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları vardır. Ailelerin de okula hazırlanması gerekmektedir. Mülteci ailelere anlayabilecekleri şekilde, okulun ilk haftalarında bir uyum programı uygulanabilir. Ancak böylelikle öğrenme-öğretme sürecinde veli desteğinin sağlanması mümkün olacaktır.

Benzer konuya sahip bazı araştırmalar da mülteci öğrencilerin devam ettikleri eğitim kademesinden dolayı temel sorunun geldikleri ülkedeki eğitim programları ile ülkemizde ki eğitim programları arasında ki tutarsızlıklar ortaya konulurken, araştırmada, bulgularda mülteci öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları temel sorunun dil sorunu olduğu ortaya çıkmıştır (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Erdem, 2017; Özer ve diğerleri, 2016; Polat, 2012; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Uzun ve Bütün, 2016). Mülteci öğrencilerin temel sorunu olan dil sorununun çözümüne yönelik olarak, öncelikle okullarda olmak üzere, bir yandan Türkçe dil öğrenimini destekleyen dil kursları açılması öğretmenler tarafından önerilmektedir.

Yine dil sorunu konusunda bazı STK'lar durumu çözmek adına, Türkçe kursları açmakta, AFAD gibi kuruluşların da desteğini almaktadırlar. Dil konusunda TÖMER'in çalışmaları da önemli bir yer tutmaktadır (Koyuncu, 2014). Ancak bu büyük göç hareketi karşısında bu hizmetler yetersiz kalmıştır (Akkoyunlu Ertan ve Ertan, 2017, Seydi, 2014; Gencer, 2017; Tanrıku, 2017). Suriyeli sığınmacıların entegrasyonunun sağlanması için daha fazla Türkçe öğrenme kursunun açılması, özellikle eğitim çağındaki çocukların eğitimden kopmaması için gereklidir (Çarmıklı ve diğerleri, 2013).

Araştırmada çalışma grubunda ki bir öğretmenin (Ö7) de ifade ettiği gibi bazı öğrenciler, Türkiye'de doğduğu için Türkçe bilmekte ancak yine de ailenin etkisi ile farklı yönde uyum problemleri yaşamaktadır. Bu konuda Wagner (2013), yapmış olduğu araştırmada, hem ailelere hem de çocuklara dil kazanımına yönelik destek verilmesinin, ayrıca ailelerin ekonomik olarak desteklenmesinin ve kültürel temelli bir eğitim verilmesinin mülteciler için oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dil kültürün aktarılmasında önemli görülmektedir, kültür aktarımı ile de mülteci aile ve çocukların entegrasyon sürecinde önemli bir aşama kaydedilmesi mümkün olabilecektir.

Mülteci öğrencilerin hem okula başlaması ve hem de okula devamının sağlanması oldukça önemlidir. Mülteci öğrencilere yönelik bir mevzuatın olmaması bu öğrencilere karşı alınabilecek bazı tedbirleri de engellemektedir. Öğrencilerin takibi zorlaşmakta ve çok devamsızlık yapmaktadırlar. Başar ve diğerleri (2018), araştırmalarında mevzuat yetersizliğinden dolayı öğrencinin devam takibinin yapılamamasının, öğrenme öğretme sürecine ve sınıf yönetimini olumsuz şekilde yansıdığını ortaya koymuşlardır. Mülteci çocukların okula gelmelerini teşvik edilmelidir. Öncelikle öğretmen bu çocukların da eğitime katılım hakkının olduğunu kabul etmelidir ve sınıfta mümkün olduğunca bu çocukların lehine hoşgörülü bir ortam oluşumuna meydan vermelidir. Öğretmenlerin göstereceği bu olumlu tutum sınıftaki diğer öğrencilere de yansiyacaktır ki özellikle okul öncesi dönemde çocukların öğretmenlerinden çok etkilendiği bilinmektedir.

Mülteci çocuklar, okul ortamında yaşadıkları uyum sorununda yalnız değillerdir. Benzer sorunu öğretmenler de yaşamaktadır. Bu çocuklara ulaşma da sıkıntı yaşayan öğretmenler hem öğrenme öğretme sürecinde hem de aile ile işbirliği konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Ayrıca araştırmada görüşmelerden de anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin çocukların aileleri ve geçmişleri hakkında büyük oranda bilgileri yoktur. Erdem (2017), çalışmasında öğretmenlerin de mülteci öğrencilere dönük olarak mesleki eğitim ihtiyacı içerisinde olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenler değişen bu yapıya hazırlıklı olmadıklarından dolayı oldukça sıkıntı çekmektedirler ve mülteci çocuklara ve ailelerine nasıl davranacaklarını bilmemektedirler, onları yönlendirecek bir kılavuz ya da danışma hizmeti verecek kişiler de bulunmamaktadır. Öğretmenlerin bu sorunu aşmaları mevcut sistem de ancak hizmet içi eğitimler ile olabilir. Yapılacak hizmet içi eğitimlerin ise, öğretmenin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı sorunlara yönelik ve gerçekten sorunun çözümüne hizmet eder şekilde olması, bir yandan da öğretmenlerin bu öğrenciler konusunda pedagojik yeterliliklerinin artırılmasını sağlayan şekilde olması önemlidir. Eğitimler kuramsal düzeyde ve yüzeysel olarak kalmamalıdır (Karaca ve Doğan, 2014).

Mülteci öğrencilerin yoğun olduğu okullara danışma niteliğinde hizmetler veren, bölgede yerleşimi yoğun olan mülteci milliyetinin durumuna göre gereken dili bilen bir veya birkaç öğretmenin atanması da bu okullarda ki sorunlarla baş başa kalan mevcut öğretmen kadrosunu rahatlatacak bir yol olarak düşünülebilir. Ayrıca artık Türkiye'nin de göç alan bir ülke olduğu ve çok kültürlü bir yapıya doğru geçiş yaşandığı göz önünde bulundurularak öğretmen yetiştiren lisans programlarında da bu yönde güncellemeler yapılması yerinde olabilir (Erdem, 2017).

Mültecilik kavramı fakirlik kavramını da akla getirmektedir (Börü, Boyacı, 2016). Bazen mülteci ailelere okul için gerekli araç gereç, kitap vs. çok gelmektedir. Bu ihtiyaçları temin edememelerinden dolayı da çocuklarını okula göndermek istememektedirler. Bu çalışmada da ailelerin bu bağlamda ekonomik yetersizlikler yaşadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada da belirlendiği üzere, farklı ülkelerden göç ile birlikte gelen aileler göç ettikleri ülkelere uyum sağlamada problemler yaşamaktadır. Weinstein ve diğerleri (2003) çalışmasında öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini yürütürken farklı kültürlerden gelen velilerin kendi kültüründen kaynaklanan özellikleri taşıdığı için bu farklılıkları göz önüne alarak planlama yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan her gayretin değerli olduğu düşünülürse, eğitim ortamının en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenin bu çocukların durumları konusunda anlayışlı olması ve yardımcı olması çok önemlidir (Sağlam ve Kanbur, 2017). Farklı ülkelerden gelen bu çocuklar ve aileleri ya ülkelerindeki savaştan, ya da yoksulluk ve çaresizlik gibi olumsuz koşul ve durumlardan kaçarak gelmişler ve umutsuzluk içerisinde oldukları. Öğretmenlerin durumun bir de bu yönüyle değerlendirmeleri, bu çocukların kazanımında önemli rol oynayacaktır.

Türkiye'ye göç eden mültecilerin profillerine bakıldığında, farklı farklı dillere, kültüre ve yaşam tarzlarına sahip olduklarını, sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olduğunu, kadın ve çocuk yoğunlukta olduğu, eğitim seviyesinin düşük olduğu görülmektedir. Tunç (2015) tarafından, sığınmacıların önemli bir kısmının çocuklardan oluşuyor olmasının, ortaya konan bu olumsuz profile rağmen, genç kitlelerin değişimlere daha çabuk adapte olabilmelerinden dolayı bu çocukların sosyal entegrasyon açısından ailelerine nazaran şanslı oldukları

belirtilmektedir. Bu nokta da alacakları eğitim önem kazanmaktadır. Çünkü okullar çocukların sosyalleşme sürecinin en önemli parçasıdır. Katılımcı öğretmenler, okul öncesi eğitim kademesinde hareketli oyunlar vs. ilgi çekici etkinlikler ile bir şekilde sürece çocukları katabilmektedir. Öğretmenler, mülteci öğrencilerini kabullenmişler ve diğer öğrencilerin onları yadırgayıp dışlamalarına engel olmaya çalışmışlar, birlikte oynamalarına, paylaşımlar yapmalarına fırsat vermişler, desteklemişlerdir. Bu davranışlar çok değerlidir. Ancak bazı araştırmalarda dil farklılığından dolayı öğretmenlerin bu öğrencileri sınıfta istemediği ve onların akranları tarafından dışlandıkları da ortaya konulmuştur (Uzun ve Bütün, 2016; Güven ve İşleyen, 2018). Bu çalışmadaki katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplardan da anlaşıldığı üzere, aksine sahiplendikleri, özellikle onları da sınıf ortamında yapılan etkinliklere ve uygulamalara katma gayreti içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Çocukların süreçte dışlanmaması onların entegrasyonu için önemlidir. Bu açıdan öğretmenin bu çocukları sınıf etkinliklerine katma ve arkadaşlarıyla birlikteliklerini sağlama çabaları oldukça değerlidir ancak yeterli değildir. Seydi (2014), yaptığı araştırmada, kampların dışında yaşayan mültecilere yönelik yeterince nitelikli ve kaliteli bir eğitim verilemediğini belirtmektedir.

Mülteci öğrencilerin okula uyumu, sürece katılımında öğretmenin bakış açısı oldukça önemlidir. Öğretmenin onu kazanmak istiyor olması ve araya engeller koymaksızın iletişime açık tavırları, sevecen durumları bu çocukların hem kendi gelecekleri hem de ülkemizin geleceği için oldukça önemlidir (Sağlam ve Kanbur, 2017). Mülteci çocuklar yaşadıkları, pek çok acı, zorluk ile çok daha fazla yıpranmışlar, küçük yaşta büyük sıkıntılar ile başbaşa kalmışlardır. Elbette ki dil bilmemeleri, dolayısıyla yönergeleri anlayamamalarının derse katılımlarını etkilemektedir. Ancak durumun duygusal tarafının da düşünülmesi gerekmektedir. Çocukların sevgiye, ilgiye ve arkadaşına ihtiyacı vardır. Çocuklar oyunlar üzerinden arkadaşlık kurmaktadır. Mülteci çocuklar için de durum aynıdır. Anasınıflarında olabildiğince oyun kurmalarına, arkadaşlık geliştirmelerine imkan tanınmalıdır ki daha önce yaşadıkları acı olayların etkisinden kurtulabilmeleri böylelikle mümkün olabilir (Beter, 2006; Uzun ve Bütün, 2016).

Çalışmada yer alan öğretmenler mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümünün eğitimden geçtiğini söylemektedirler, sadece çocukların değil ailelerin de eğitime ve uyum programlarına ihtiyaçlarının olduğunu söylemektedirler, aslında öğretmenlerin çoğunluğu soruna makul ve mantıklı çözümler bulabilmişlerdir. Diğer araştırmalarda da mülteci öğrencilerin devlet okuluna başlamadan önce dil eğitimi almaları önerilmiştir (Erdem, 2017; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017). Okul öncesi eğitim kademesinin, daha üst kademelere göre bu konuda biraz daha avantajlı olduğu ifade edilebilir. Programın esnekliği süreci kolaylaştırmaktadır.

Bu çalışmada alanyazında yeterli düzeyde yer bulamamış olan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunlar öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmiş ve öğretmenlerin bu yöndeki çözüm önerileri de araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular alandaki uygulayıcılara ve karar vericilere yol gösterici olacaktır. Diğer yandan, mülteci öğrencilerin ilkokula uyum sağlamaları ve akademik olarak da hazırlanmaları için önem taşıyan okul öncesi döneme ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu açıktır. Türkiye’de bulunan mülteci sayısı düşünüldüğünde bu ihtiyaç daha da önemli hale gelmektedir. Diğer yandan, bu çalışma öğretmenlerin görüşlerine dayanmaktadır. Eğitim

kurumu yöneticileri, mülteci öğrencilerin aileleri gibi farklı paydaşların da görüşlerinin alınması daha geçerli sonuçlara ulaşmada yardımcı olacaktır.

Kaynakça

AFAD. (2017). Erişim adresi:

https://www.afad.gov.tr/upload/Node/25337/xfiles/17aTurkiye_deki_Suriyelilerin_Demografik_Gorunumu_Yasam_Kosullari_ve_Gelecek_Beklentilerine_Yonelik_Saha_Arastirmasi_2017.pdf.

Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.

Akkoyunlu-Ertan, K., & Ertan, B. (2017). Türkiye'nin göç politikası. *Contemporary Research in Economics and Social Sciences*, 1(2), 7-39.

Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, (2), 58-83.

Avcı, F. (2016). *Türkiye'deki suriyeli sığınmacıların eğitim sorununa yönelik izlenen politikalar ve ulaşılan çözümler*. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Sözlü Bildiri). 566-567.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.

Balkar, B., Şahin, S., & Işıklı-Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.

Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26 (5), 1571-1578. doi:10.24106/kefdergi.427432.

Beter, Ö. (2006). *Sınırlar ötesi umutlar, mülteci çocuklar*. Ankara: SABEV Yayınları.

Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği (BMMYK). Sıkça sorulan sorular Türkiye'deki Suriyeli mülteciler hakkında sık sorulan sorular. Erişim Adresi: www.unhcr.org/turkey/uploads/root/sik_sorulan_sorular.pdf adresinden 20.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 123-158.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Çarmıklı-Özmenek, E., Dinçer, O. B., Federici V., Ferris, E., Karaca, S., & Kirişçi, K. (2013). Suriyeli mülteciler ve krizi sonu gelmeyen misafirlik. *Brookings Enstitüsü ve Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu -USAK*. Erişim adresi: www.brookings.edu/...turkey.../usakbrookings-report-final-version14november13.pdf.

Çarmıklı, E. Ö. (2015). Misafirperverliğin sınırları: yeni sorunların başlangıcı. *TUSİAD Görüş Dergisi; Göç ve Mültecilik Sayısı*, 88.

Ciğerci-Ulukan, N. (2008). *Göçmenler ve işgücü piyasası: Bursa'da Bulgaristan göçmenleri örneği*. (yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (5. basım). Londra: Routledge Falmer.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

- Deniz, T. (2014). Uluslar arası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 175-204.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. Siyaset, Eğitim ve Toplum Araştırmaları Vakfı SETA Yayınları.* http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf. adresinden 20.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Er, A., & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185. Doi: 10.20860/Ijoses.08223.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erden, G., & Gökçe, G. (2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 1-13.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. UNESCO.
- Feuerherm, E. (2013). *Language policies, identities, and education in refugee resettlement.* (Dissertation thesis). ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research an introduction* (6. Edition). USA: Longman Publisher.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10(54). 839-851. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>.
- Gümüşten, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(10), 247-264. DOI: 10.7816/nesne-05-10-03.
- Günay, E., Atılgan, D. & Serin, E. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-60.
- Güven, S., & İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve suriyeli öğrenciler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(23). 1293-1308.
- HRW. (2015). "Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum". <https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/283247>.
- İçişleri Bakanlığı. (2019). Türkiye'deki Suriyeli sayısı. Erişim adresi: <https://multeciler.org.tr/tag/icisleri-bakanligi/>
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretim eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop İli örneği, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Karaboğa-Balcı, A. (2014). *Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştay sonuç raporu (S. Karaca, U. Doğan (Eds.) Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi).* Erişim adresi: <http://193.255.128.112/db2/projeler/2.pdf>.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057. DOI: 10.14687/jhs.v14i2.4324.
- Kıratlı, T. (2011). *Mülteci ve sığınmacıların toplumsal görünümü (Türkiye örneği).* (Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3. Edition). New York: Longman.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>.
- İçduygu, A. (2005). *Transit migration of Turkey: trends, patterns and issues, research reports 2005 / 04*, European University Institute, Florence.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 185-219.
- Özer (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişim*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Rousseau, C., & Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.*, 17(3), 533-549. doi: 10.1016/j.chc.2008.02.002.
- Sağlam, H. İ., & İlksen-Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi, *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(7), 417-436. ISSN: 2147-088X. DOI: <http://dx.doi.org/10.20304/husbd.14985>.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: A social psychological assessment. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Atasü-Topçuoğlu, R. (2014). Hayatı değiştirmek için yola çıkanlar- yola çıkınca değişen hayatlar: Bir müracaatçı grubu olarak göçmen çocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 89-107.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- UTSAM Raporu. (2012). Küresel göç ve fırsatçıları: Türkiye'de yasadışı göçmenler ve göçmen kaçakçıları. Erişim adresi: <http://www.madde14.org/index.php?title=UTSAM>.
- UNESCO. (2011). The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2003). Toward a conception of culturally responsive classroom management, *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools* (Unpublished Doctoral dissertation), University of Pittsburgh, US.

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended abstract

Introduction

Migration, religious, economic, political, social and other reasons for the entire community to spend a part of the lives of human communities to settle in a place they settle in another form of geographic displacement movement (Sayın, Usanmaz and Aslangiri, 2016). With mass migration that took place in recent years in Turkey, nationalities, races and cultural aspects of diversity is constantly increasing. According to data published by the Ministry of Interior, Turkey war, conflict and poverty as countries abandon reasons that are home to about 4 million refugees (Ministry of the Interior, 2019). Refugee families often say that they have fled their country because they think about their children's education and future (Gümüştin, 2017). However, despite many studies conducted for the schooling of refugee children with large numbers of Syrian refugees, there is not enough schooling. Education is very important for refugee children. Refugee children are increasingly involved in education and training. There are some studies on the problems experienced by refugee students in their teaching process according to teachers' views, but there are few studies on the problems in pre-school education. Therefore, it is thought that the research will eliminate such a gap in the literature. The aim of this study is to get the opinions of the preschool education teachers, who have refugee students in their classes, about the problems they face in the education process and to find out what kind of solutions they offer about these problems. Based on the opinions of the teachers in the study, it was revealed that refugee students had problems in the classroom environment due to differences in language and culture, they could not adapt to activities, they had problems because they could not communicate with their friends, they had problems to understand the activities and to follow the instructions.

Methodology

This research is a qualitative research and case study. A case study is a qualitative research approach where detailed analysis of one or more events, environment, program, social group or other interdependent situations is presented (Creswell, Hanson, Clark Plano & Morales, 2007; McMillan, 2000). Case study research includes identifying and seeing the details of an event, developing possible explanations of an event, and evaluating an event (Gall, Borg and Gall, 1996). The case study design is employed in this study because it is aimed to investigate the problems faced by the teachers in the classroom environment, the intervention they made and their solution suggestions. Data were collected from 8 female pre-school education teachers through semi-structured interviews. The interviews were recorded with a voice recorder, the data were transferred to digital settings and the data were analyzed through content analysis. The content analysis resulted in five themes of problem areas which are reported in the study with direct quotations to ensure credibility.

Results

As a result of the interviews conducted with eight pre-school teachers, it was revealed that the basic problems that refugee students experience in schools were language problem and

cultural differences. At the same time, the language problem that the students are experiencing leads to failure in communication and behavioral problems. Refugee children prefer to stay silent in a corner without attending activities in the classroom. Therefore, another main problem they experience was found as the problem of not participating to activities in the class. This problem is related to language barrier as well as adaptation problems. The third category of problems is family related problems. Families of refugee children exhibit similar behavior. According to the statements of the teachers, it was revealed that they did not participate in the activities that require participation in the school, they could not cooperate with other parents because they did not speak Turkish and did not bring the materials they needed. Here the underlying reasons are adaptation problems, economic insufficiencies as well as language barrier. The fourth category of problems is the problem of attendance. The refugee students do not come to school regularly. They stop coming suddenly and the teachers cannot get information about them. The last category is other problems which include socio-economic problems of families and traumas the children experienced and their subsequent effects. The main suggestion offered by the teachers to solve the problems is Turkish courses. The teachers think that the refugee students should take Turkish courses before they start school. They also suggest that the families of refugee students should be trained through orientation programs.

Discussion, conclusion and recommendations

As a result of the study, it has been revealed that not only refugee children but also families have problems. In this context, their parents need to be prepared for school. An adaptation program can be implemented in the first weeks of the school so that they can understand the refugee families. However, it will be possible to provide support for parents during the learning-teaching process.

They are not alone in the adaptation problems of refugee children in the school environment. Teachers also experience the same problem. Teachers who have difficulty in reaching these children have problems both in the teaching process and in cooperation with the family. In addition, children do not have a great deal of information about their families and their backgrounds. Teachers do not know how to treat refugee children, nor do they provide guidance or counseling to guide them. The existing system of teachers to overcome this problem can only be with in-service trainings. It is important that the in-service trainings should ve served to solve the problems and it is important for the teacher to address the problems in the education process. The appointment of Arabic-speaking teachers who provide advisory services to schools where refugee students are intense can be thought of as a way to relieve the existing problems in these schools. In addition, pre-service teacher training programs should be revised in line with the results of the studies on refugee students given that refugee students are a fact of Turkey where a number of refugees are living and will continue to live.

This study explored the problems faced by refugee student who are enrolled to pre-school education institutions based on teachers' opinions and their suggestions for solutions, which is scarce in the literature. The findings obtained in the study will be helpful for practitioners and policymakers. It is evident that more studies are needed on the refugee students in the pre-school education institutions because pre-school education provides an

adaptation process for elementary school and it also prepares the students academically for the next year. Considering the number of refugees in Turkey, this need becomes more apparent. On the other hand, this study is based on teachers' opinions. More studies are needed which focus on the views of other stakeholders such as administrators or refugee parents, which will make the results in the literature more valid.