

Fransa'daki İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Çok Düzeyli Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bahadır GÜLDEN ¹, Mehmet Ali AKINCI ², Kadir KAPLAN ³

¹ Bayburt Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Bayburt, Türkiye, bahadirdgulden@hotmail.com, 0000-0003-1917-8813

² Rouen Normandie Üniversitesi, Dil Laboratuvarı, Rouen, Fransa, mehmetali.akinci@univ.rouen.fr, 0000-0002-7077-4322

³ Bayburt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bayburt, Türkiye, kadirkaplan@gmail.com, 0000-0001-7901-1025

Öz

Bu araştırma, Fransa'da iki dilli öğrencilerin Türkçe dersleri için sunulan birleştirilmiş sınıf yapılarının öğrenme-öğretme süreçlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma verileri Fransa'nın çeşitli bölgelerinde en az bir yıllık görev tecrübesi bulunan ve hâlen görevdeki öğretmenlerden elde edilmiştir. Öğretmenlere sekiz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veriler nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum kullanılarak analiz edilmiştir. Böylelikle birleştirilmiş sınıf yapıları durum olarak belirlenmiş ve durumla ilgili belirli aktörlerin algılarına odaklanılmıştır. Elde edilen veriler kategori ve tema ekseninde kodlanarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinde farklı değişkenlerden kaynaklı çok ciddi farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yaş ve dil seviyesindeki çeşitliliğe bağlı olarak heterojen sınıf yapılarının dil öğretimi açısından ciddi sorunlar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu sorunların etkisini en aza indirebilmek adına yaş ve seviye farklılıklarını dikkate alarak materyal ve etkinlik tasarımına ağırlık verdiklerini, farklı dil seviyesi grupları oluşturdukları, ilgi çekiciliği ve motivasyonu artırmaya yönelik öğretim yöntem tekniklerine ağırlık verdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretim sürecine yön verebilmek adına heterojen yapıdaki öğrenci kitlesinin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi de ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Bunun için de öğretmenler süreç ve ürün odaklı ölçme yöntemlerine ve uygulamalara başvurmaktadır. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçlerindeki en büyük sıkıntıları birleştirilmiş sınıf yapısından kaynaklı olarak yaşadıklarını dile getirmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazında birleştirilmiş sınıflarda dil öğretimine yönelik gerçekleştirilen benzer araştırmaların

sonuçlarıyla büyük oranda tutarlılık gösterdiği saptanmış ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

İki dilcilik, Türkçe öğretimi, Çok düzeyli sınıflar, EİLE anlaşması.

Atıf Bilgisi

Gül den, B., Akıncı, M.A. & Kaplan, K. (2023). Fransa'daki İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Çok Düzeyli Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 332-358. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.47>

Geliş Tarihi	25.08.2023
Kabul Tarihi	08.10.2023
Yayım Tarihi	29.10.2023
Etik Beyan	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Bilgilendirme	Bu çalışma, TÜBİTAK'ın 2219-Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı desteği ile hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde desteklerinden ötürü Ayşe Yılmaz, Turgay Kocaman başta olmak üzere Fransa'daki tüm Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederiz.
Benzerlik Taraması	Yapıldı – Turnitin
Etik Bildirim	bahadirgulden@hotmail.com
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Teachers' Opinions on the Multilevel Unified Classroom Practice in the Turkish Lessons of Bilingual Students in France

Bahadır GÜLDEN ¹, Mehmet Ali AKINCI ², Kadir KAPLAN ³

¹ Bayburt University, Department of Turkish and Social Sciences, Bayburt, Turkey,
bahadirgulden@hotmail.com, 0000-0003-1917-8813

² Université de Rouen Normandie, Département des Sciences du Langage, Rouen, Fransa,
mehmetali.akinci@univ.rouen.fr, 0000-0002-7077-4322

³ Bayburt University, Department of Educational Sciences, Bayburt, Turkey,
kadirkaplan@gmail.com, 0000-0001-7901-1025

Abstract

The aim of this study is to reveal the teaching-learning processes of the unified classroom structures offered for bilingual students' Turkish classes in France. The data were collected from active teachers in various regions of France. An eight-question semi-structured interview form was applied to the teachers and the data were analyzed using a holistic single case from qualitative research designs. In this way, unified classroom structures were determined as a case and the perceptions of certain actors about the situation were focused on. Based on the data obtained, there are serious differences in students' Turkish language levels due to different variables. It has been revealed that heterogeneous classroom structures due to diversity in language level pose serious problems in terms of language teaching. In order to minimize the impact of these problems, teachers stated that they focused on material and activity design taking into account age and level differences, formed different language level groups, and focused on teaching method techniques to increase interest and motivation. Determining the readiness levels of the heterogeneous student population in order to guide the teaching process also poses a serious problem. For this, teachers resort to process and product-oriented measurement methods and practices. Teachers state that they experience the biggest problems in learning-teaching processes due to the unified classroom structure. It was found that the results obtained from the study were largely consistent with the results of similar studies conducted in the literature on language teaching in unified classrooms and suggestions were made

accordingly.

Keywords

Bilingualism, Teaching Turkish, Multilevel classrooms, EILE agreement.

Citation

Güliden, B., Akıncı, M.A. & Kaplan, K. (2023). Teachers' Opinions on the Multilevel Unified Classroom Practice in the Turkish Lessons of Bilingual Students in France. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 5(Special Issue), 332-358. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.47>

Date of Submission	25.08.2023
Date of Acceptance	08.10.2023
Date of Publication	29.10.2023
Ethical Statement	It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Acknowledgements	It was prepared with the support of TÜBİTAK's 2219-Overseas Postdoctoral Research Scholarship Program. We would like to thank all Turkish teachers in France, especially Ayşe Yılmaz and Turgay Kocaman, for their support during the data collection process.
Plagiarism Checks	Yes - Turnitin
Conflicts of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Complaints	bahadirgulden@hotmail.com
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & License	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0 .

Extended Abstract

Introduction: In France, the process of teaching Turkish to bilingual children was carried out under the ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine- Mother tongue and culture lessons) Agreement in the past, while it has been carried out under the EILE (Enseignement internationaux de langues étrangères- International Foreign Language Education) Agreement since 2021. Compared to other Western European countries, French policies on ethnic minorities differ in many respects (Akıncı & Decool-Mercier, 2010, p. 313). In other European countries, there are textbooks under the name of "Turkish and Turkish Culture" up to the 1st-8th grade level, both as a curriculum and as the main educational material, and there is no restriction on their use by the relevant countries. In France, with the EILE Agreement that entered into force in 2021, the name and scope of the course has undergone serious changes, and accordingly, the use of the existing curriculum and textbooks is prohibited on the grounds that they were prepared in accordance with the ELCO Agreement, and teachers prepare their own materials for these classes.

In this study, it is aimed to examine the unified classroom structures applied in the Turkish lessons of bilingual students in France from the perspective of teachers. In particular, the findings of the teachers, who are the implementers of the rules determined within the scope of the current EILE Agreement, are important in terms of revealing the compliance of the functioning with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Methodology

Research Model: In this study, which aims to examine the unified classroom structures applied in the Turkish lessons of bilingual students in France from the perspective of teachers, a holistic single case from qualitative research designs was used.

Study Group: A study group was formed in order to reveal the possible results of the research and to evaluate these results. The study group consisted of twenty-three teachers who teach Turkish to bilingual students in various regions of France.

Criterion sampling was used in the sampling of the study. Since the application dimension of the study was carried out through the teachers teaching Turkish to bilingual students in France, criterion sampling was preferred. Another criterion was that the teachers should have at least one year of teaching experience in France.

Data Collection: The data of the study were collected online via "Google Form" between 01/09/2022-30/12/2023. The prepared questions were transferred to the online environment, and then a message containing the link to the study questions was sent to the participants. A printout was also prepared for those

who could not fill in the form online or who wanted to fill in the form on a printed document.

Data Collection Tools: The eight-question semi-structured interview form was piloted with two teachers who had similar characteristics with the study group before the actual application.

Data Analysis: The data obtained from the interview form were coded on the axis of categories and themes and interpreted by organizing them in an understandable way. On the tables prepared after the analysis, the frequency of the opinions was indicated with the f value.

For the credibility of the collected data, the consistency of the findings and their compatibility with the literature were checked. External validity was ensured by describing the research process in detail. Internal reliability was increased by giving examples of findings directly. Raw data were archived for external reliability.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the teachers, all of the determining factors in the language level of the students participating in the Turkish language classes conducted within the scope of the EILE Agreement in France are related to the exposure of the students to Turkish. Students whose common language of communication at home is Turkish gain more command of the language, whereas in families where French is predominantly preferred, problems are observed in students' command of Turkish. This situation is related to the sensitivity of families towards Turkish, and the second factor most frequently mentioned by teachers is the sensitivity of parents towards using Turkish and directing students to Turkish lessons.

According to the widespread opinions of the teachers, the Turkish class structures in France, which consist of different language and age groups, pose a problem in terms of learning-teaching efficiency. In order to reduce the negative effects of this problem, Turkish teachers take the following measures: Designing materials and activities according to different language levels, creating level groups in the classroom, creating activities for motivational games and physical activities, utilizing various teaching methods. Teachers try to overcome such problems by finding solutions such as peer teaching, group work and individual time if class sizes are more available.

As a result of the interviews with the teachers, it was concluded that assessment scales, placement tests, pre-test and post-tests were mainly used to determine readiness. In addition to these, teachers reach certain opinions based on the question and answer method and their observations during the lesson.

In order for the Turkish teaching process to be carried out efficiently for each student, it is of particular importance to try to eliminate the level differences between students as much as possible. In this respect, one of the questions asked to the teachers was about how they try to eliminate the differences in the language levels of the students. It is possible to say that teachers basically take into account students' interests and needs in this direction and shape the practices in the lesson in a way to support student motivation. Turkish teachers also felt the need to take measures to increase motivation by experiencing these situations in combined class structures consisting of different grade levels.

According to teachers' opinions, there are many factors that reduce the efficiency of Turkish lessons in the classroom. One of these problems is the unified classroom practice. In relation to this problem, overcrowded classrooms, the lack of a curriculum and materials, especially textbooks, for unified classrooms constitute the main problem points that make Turkish lessons difficult.

Giriş

İki dillilik kavramı, pek çok açıdan karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. “İki dillilik” bünyesinde nitelendirilen ancak yapı itibarıyla birbirinden farklı özellikler taşıyan bireylerin bulunması, kavramın geniş bir tür yelpazesine kavuşmasına yol açmıştır. Doğal iki dillilik, kültürel iki dillilik, koordine iki dillilik, bileşik iki dillilik, yardımcı iki dillilik kavramın türleri arasında sayılabilir (Güzel, 2010). Dolayısıyla dil ve kültür açısından çeşitli niteliklere sahip farklı özelliklerdeki bireylere yönelik sunulacak dil eğitimi karmaşık bir süreci beraberinde getirmektedir. “İki dilliliğin en belirgin özelliği çok yönlü bir olgu olmasıdır. İster toplumsal ister bireysel düzeyde ele alınsın, net bir kesme noktasının olmayacağını kabul etmek gerekir. İki dillilik sınırlamalara meydan okuduğu için çok çeşitli tanımlamalara ve yorumlara açıktır” (Hoffmann, 1991, s. 13). Öte yandan bireylere öğretilecek dilin ana dili ya da yabancı/ikinci dil kapsamında ele alınması da belirlenecek stratejileri doğrudan etkilemektedir. Karma iki dilli öğrenci yapılarına ek olarak yaş ve dil seviyesi olarak da karma sınıfların oluşturulması öğretim açısından dil öğretmenlerinin işini daha da güçleştirmektedir. (Ashton, 2018; Wilkinson, 2012). “İki dilli sınıflar, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan eğitimciler için öğrencilerin heterojen geçmişlerinin ciddi zorluklar oluşturduğu kesinlikle karmaşık çok dilli ortamlardır” (Allard ve diğerleri, 2019). Karma sınıf yapıları bazı sebeplere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. “Karma yaş sınıfları iki ana nedenden dolayı ortaya çıkmaktadır: ya ekonomik zorunluluk (bir bölgede bir sınıf oluşturmak için çok az çocuk ya da tüm sınıfları kapsayacak çok az öğretmen) ya da seçim (MA sınıflarının pedagojik olarak üstün olduğu inancı)” (Lindström & Lindahl, 2011, s. 122). “Öğrenci azlığı ve ekonomik sebeğlerin dışında birleştirilmiş sınıflar, coğrafi koşullar; kültürel koşullar; fiziksel kaynakların eksikliği ve pedagojik nedenlerden ötürü ortaya çıkar” (Msimanga, 2020). Alan yazında birleştirilmiş sınıf yapılarının tercih edilme sebeplerine bağlı olarak Fransa’daki Türkçe dersleri de birleştirilmiş sınıflarda yürütülmektedir. Birleştirilmiş sınıfların öğretmenler açısından birçok zorluk taşıdığı başka araştırmalarda da (Brown & Martin, 1989; Mulaudzi, 2016) ortaya koyulmuştur. Fransa’da da Türkçe dersleri karma yaş sınıflarında verilmekte, 2-5. sınıf seviyesindeki öğrencilere Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin (CEFR) A-1 düzeyinde yabancı dil kapsamında dersler verilmektedir. Ancak değinildiği gibi öğrenci ve öğretmen sayıları, coğrafi, kültürel ve fiziksel koşullar gibi faktörler Türkçe öğrenme sürecinin verimliliğini önemli ölçüde etkilemekte ve müfredatların uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerden bu doğrultuda geri bildirimler almak önem arz etmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere ek olarak ürettikleri çözümlerin irdelenmesi de söz konusu sınıflardaki dil öğretim sürecinin kalitesinin artırılması açısından gereklidir. Öğretmenler, karma yeteneklere sahip öğrencilerden oluşan kalabalık bir sınıfın zorluklarıyla karşı karşıya kaldığında öğrencilerin birçok ihtiyacını karşılamaya çalışmak için çeşitli öğretim stratejilerini kullanmak ve öğrenci ilgilerini kaybetmeyecekleri bir sınıf ortamı

oluşturmak durumundadır. Öğretmenler, ancak bu şekilde dil becerilerini geliştirebilmek için gerekli içeriği öğrencilere öğretebilirler (Sevy, 2016). Öğrenmelerin bu süreçteki olumlu beklentileri de önemli bir diğer husus olarak değerlendirilebilir. Olumlu beklentilerin öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir (Bay-Dönertaş & Balcı, 2023).

Dil öğretim ortamındaki problemlerin neler olduğu, bu problemleri hangi yöntemlerle ve ne kadar bertaraf edebildiğine ek olarak öğretmenlerin bu güçlüklerle başa çıkabilmek adına ne gibi donanımlara sahip olduğu da irdelenmesi gereken bir başka husustur. Çok düzeyli büyük sınıflarda dil öğretmenin faydalarından çok zorlukları olduğunu öne sürmek bir dürüstlüktür. Örneğin, birçok öğretmen böyle bir ortamda kendini kontrolden çıkmış hissedebilir. Buna ek olarak, birçok öğretmen de yönetim sorunlarının içinde kapana kısılmış hissetmektedir (Trekko, 2013). Ashton'a (2021) göre ise öğretmenler bu durum karşısında aktif olarak rehberlik aramaları da kendilerini destekleyecek bir mesleki gelişimin eksikliğini hissedebilmekte ve bu problemlerle başa çıkmakta güçlük çekiyor olmaları, kendilerindeki yalıtılmışlık duygusunu pekiştirmektedir.

"Farklı dil ve yaş seviyelerinden öğrencilerle oluşturulmuş birleştirilmiş sınıflar öğrenciler açısından da riskler bulundurmaktadır. Bu tür sınıflarda dil seviyelerindeki farklılıklara bağlı olarak daha yetenekli olanların yeterince esnetilmemesi ve daha az yetenekli olanların ise ihmal edilmesi tehlikesi bulunmaktadır" (Bremner, 2008). Bu risklerin ortadan kaldırılması ise yine öğretmenlerin iş yükünün artmasıyla ve birtakım tedbirleri almalarıyla mümkün olabilmektedir. "Bir sınıf ortamında tüm öğrencilere yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda eşit şans vermek için odak noktası daha öğrenci merkezli, özerk ve farklılaştırılmış öğretim yöntem ve yaklaşımlarına kaydırılmalıdır" (Wilkinson, 2012).

Benzer bir araştırma (Ashton, 2018) Yeni Zelanda'da yapılmış ve elde edilen bulgularda birleştirilmiş sınıflarla ilgili öğretmen tutumlarının benzer gerekçelerden ötürü olumsuz olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmadaki öğretmenlerin yarısından fazlası, sınıfları birleştirme kararı alındıktan sonra süreçte yalnız bırakıldıklarını ve çok az destek, mentorluk veya mesleki gelişim sağlandığını söyleyerek okul içinde yeteri kadar desteklenmediklerini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Çok az sayıda öğretmen ise birleştirilmiş sınıf yapısının bir faydası olarak bu araştırmanın ve Mason & Burns'un araştırmasıyla uyumlu olarak farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin birbirlerine sağladığı desteğe dikkat çekmiştir. Buna karşın birleştirilmiş sınıflar hakkında çoğunlukla öğretmen görüşleri olumsuzdur. Öğretmenler, çok seviyeli sınıfların dillerin ve dil öğreniminin değerini azalttığını düşünmektedir. Öğretmenler, iş yükleri artmasına ve çok fazla emek harcamalarına rağmen öğretimin kalitesinde ve değerlendirmede yetersiz kaldıkları konusunda bir hüsrana ve suçluluk duygusuna sahiptir. Ayrıca çok seviyeli sınıflara nasıl yaklaşılacağı ve günlük

planlamanın nasıl yapılacağı konusunda çok az okul içi destek veya profesyonel gelişimin sunulmuş olması da öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf yapıları ile ilgili kendilerini yetersiz ve endişeli hissettikleri bir başka konudur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dünyada özellikle son yıllarda çeşitli sebeplere bağlı olarak küresel hareketlilik artmış ve iki dilli bireylerin eğitimi ve bu bireylerin alacağı eğitimin günümüz modern koşulları çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu hareketlilik, öğretmenlere birtakım zorluklar çıkardığı gibi bazı fırsatlar da sunmaktadır çünkü hızla değişen demografi, eğitimcilerin farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için müfredatın ve sınıf uygulamalarının yeniden kavramsallaştırmasını zemin hazırlıyor (Coyle ve diğerleri, 2021). Bu durum Fransa'daki Türkçe öğretim süreci açısından da geçmişteki ve günümüzdeki ihtiyaçların yeniden sorgulanmasına yol açmıştır. Buna bağlı olarak da Türkçe öğretim sürecinde bir müfredat değişikliğine ihtiyaç duyulmuştur.

Fransa'da iki dilli çocuklara yönelik Türkçe öğretim süreci geçmişte ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine-Ana dili ve kültür dersleri) Anlaşması ile yürütülmüşken 2021 yılından itibaren ise EILE (enseignement internationaux de langues étrangères-Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi) Anlaşması ile sürdürülmektedir. Diğer Batı Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Fransızların etnik azınlıklara ilişkin politikaları birçok açıdan farklılık göstermektedir (Akıncı & Decool-Mercier, 2010, s. 313). Diğer Avrupa ülkelerinde "Türkçe ve Türk Kültürü" adı altında ve 1-8. sınıf seviyesine kadar gerek müfredatı gerekse de başlıca eğitim materyali olarak ders kitapları bulunmakta ve kullanımında ilgili ülkelerin bir kısıtlaması söz konusu olmamaktadır. Fransa'da ise 2021 yılında yürürlüğe giren EILE Anlaşması ile birlikte dersin adı ve kapsamında ciddi değişikliklere gidilmiş, buna bağlı olarak da ELCO Anlaşması'na göre hazırlandıkları gerekçesiyle mevcut müfredat ve ders kitaplarının kullanımı yasaklanmış, öğretmenler bu sınıflara yönelik materyallerini kendileri hazırlamak durumunda kalmıştır. Benzer durumlar iki dillilerin öğretmenleri için farklı ülkelerde de yaşanmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki dilli eğitim programlarındaki öğretmenlerin en yaygın sorunlarından biri, öğrencilerinin dilsel ve akademik ihtiyaçlarını karşılayabilecek müfredat materyallerini elde etmenin zorluğudur. Bu boşlukları doldurmak için, iki dilli öğretmenler genellikle kendi eğitim materyallerini oluşturmanın yanı sıra kaynakları İngilizceden çevirmeye yönelirler (Zaragoza, 2022).

Fransa'daki Türkçe dersleri ile geçmişe göre farklılık arz eden bir başka durum ise dersin hedef kitlesi ile alakalıdır. ELCO Anlaşması'nda Türkçe dersleri ilk ve ortaokul seviyesinde (1-8. sınıf) yürütülürken yeni anlaşma ile Türkçe dersleri ilköğretim 2-5. sınıf seviyesiyle sınırlandırılmış, yoğun bir veli talebi olması

hâlinde ise ilgili bölgelerde ortaokul seviyesi için Türkçe dersliklerinin açılacağı ifade edilmiştir. Söz konusu sınıflarda ise öğrenci seviyesi ne olursa olsun 2, 3, 4 ve 5. Sınıf seviyesinde yalnızca A1 düzeyinde Türkçe dersi verilmesine karar verilmiştir. Buna bağlı olarak da farklı dil seviyelerinden ve yaş gruplarından öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda Türkçe öğrenmeye çalıştıkları birleştirilmiş sınıf yapıları oluşturulmuştur.

Bu araştırmada, Fransa'daki iki dilli öğrencilerin Türkçe derslerindeki uygulanan birleştirilmiş sınıf yapılarının öğretmenlerin gözünden irdelenerek ele alınması amaçlanmıştır. Özellikle mevcut EILE Anlaşması kapsamında belirlenen kuralların uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin yapacağı tespitler, işleyişin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (CEFR) uygunluğunu ortaya koymak açısından önemlidir. EILE'ye yönelik olarak verilen yabancı/ikinci dillerin öğretiminin Diller için Avrupa Referans Çerçevesi'ne (CEFR) dayandığı ve buna Türkçenin de dâhil olduğu özellikle belirtilmiştir (EILE, 2023, s. 6). Dolayısıyla Türkçe dersi için tahsis edilen imkânların CEFR'e uygun olması beklenmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin sunduğu geribildirimlerle olumsuzlukların giderilmesi ve Türkçe öğretiminin Fransa'daki işleyişinin daha iyi koşullara kavuşması da ayrı bir önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemini "Fransa'daki iki dilli öğrencilerin Türkçe derslerinde uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmen görüşlerine doğrultusunda etkileri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Belirtilen amaçlar ve temel problem doğrultusunda araştırmada yanıt aranan alt problemler ise şunlardır:

1. Öğretmenlere göre öğrencilerin Türkçeye hâkim olma/olamama durumlarını etkileyen faktörler nelerdir?
2. Fransa'daki birleştirilmiş sınıf sistemiyle oluşturulan farklı dil ve yaş gruplarından oluşan heterojen sınıf yapıları dil öğretimi açısından bir sorun oluşturmaktadır mı?
3. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin tespiti için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar nelerdir?
4. Öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin Türkçe dil seviyelerindeki farklılıkları gidermek için hangi faaliyetleri yürütmektedir?
5. Eğitim ortamlarına bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Fransa'daki iki dilli öğrencilerin Türkçe derslerindeki uygulanan birleştirilmiş sınıf yapılarının öğretmenlerin gözünden irdelenerek ele almayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum

kullanılmıştır. Durum çalışmalarında sınırlı bir sistemin işleyişi ile ilgili sistematik bir biçimde veri toplanarak sistemin derinlemesine incelenmesi sağlanmaktadır (Chmiliar, 2010). Sınırlı sistemin detaylı betimlenip incelenmesi olarak da tanımlanan (Merriam, 2013) durum çalışmasının bütüncül tek durum deseninde tek bir analiz birimi vardır. Kendine özgü durumlar çalışılır. Bu çalışmada da Fransa'daki iki dilli öğrencilerin Türkçe derslerindeki birleştirilmiş sınıf yapıları durum olarak belirlenmiş ve durumla ilgili belirgin aktörlerin algılarına odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmının olası sonuçlarını ortaya koymak ve bu sonuçları değerlendirebilmek için bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmının çalışma grubunu Fransa'nın çeşitli bölgelerinde iki dilli öğrencilere Türkçe dersi veren yirmi üç öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmının örnekleminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı araştırması için belirleyeceği örnekleme belirli bir ölçüt getirerek hangi tür veya birey ya da durumları çalışacağına karar vermektedir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, & Çakmak, 2017). Çalışmanın uygulama boyutu Fransa'daki iki dilli öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenler üzerinden yürütüldüğünden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Öğretmenlerin Fransa'da en az bir yıllık görev tecrübesine sahip olması da bir diğer ölçüttür.

Verilerin Toplanması

Araştırmının verileri 01/09/2022-30/12/2022 tarihleri arasında "Google Form" üzerinden çevrim içi ortamda toplanmıştır. Hazırlanan sorular çevrim içi ortama aktarılmış, ardından katılımcılara çalışma sorularının linkini içeren bir ileti gönderilmiştir. Online dolduramayanlar ya da basılı belge üzerinden formu doldurmak isteyenler için de çıktı hazırlanmıştır.

Formu doldurmadan önce katılımcılara araştırmının amacı ile ilgili bilgi verilmiş, araştırma verilerinin gizli tutulacağı sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Bilgilendirmenin ardından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Basılı ya da çevrim içi olarak yazılı onamlarının alınmasının ardından verdikten sonra araştırma formunu doldurmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında araştırmacı, zamanla sınırlandırılan bir durum gözlem, görüşme, doküman ve rapor gibi çoklu kaynaklarla detaylı incelenmektedir. Bu bağlamda Fransa'daki iki dilli öğrencilere Türkçe derslerinde uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulamasına dair öğretmen görüşlerini belirlemede araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik sorular yer alırken ikinci bölümünde ise birleştirilmiş sınıf uygulamasına dair sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına araştırmancının alt problemlerine yönelik başlangıçta on bir sorudan oluşan soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili alanda aktif olarak görev yapan ve konu ile ilgili çalışmaları olan üç öğretmen üyesinden görüş alınmıştır. Uzman dönütlerinin ardından tekrara düşen sorular sebebiyle soru sayısı sekize düşürülmüştür.

Sekiz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu gerçek uygulama öncesinde çalışma grubu ile benzer özellikler taşıyan iki öğretmene uygulanıp pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada soruların anlaşılabilirliği, görüşme süresi gibi detaylar dikkate alınmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ardından veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde gaye çalışmadan elde edilen verileri ortaya koyacak kavram ve bağlantıları çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Analizle görüşme formundan elde edilen veriler, kategori ve tema ekseninde kodlanmış ve anlaşılır biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır. Analizden sonra hazırlanan tablolar üzerinde f değeri ile görüşlerin sıklığı belirtilmiştir.

Toplanan verilerin inandırıcılığı için bulguların tutarlığı ve alanyazınla uyumu kontrol edilmiştir. Araştırma sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesiyle dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bulgu örnekleri doğrudan verilerek iç güvenilirlik artırılmıştır. Dış güvenilirlik için ham veriler arşivlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanıp karşılaştırılmış ve tutarlık oranı hesaplanmıştır. Görüş birliği, görüş ayrılığı formülü (Miles & Huberman, 1994) ile kodlamalar arasındaki uyum .84 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin en çok zorlandığı Türkçe dil becerilerine ait sıklık değerleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Dil Becerisi

Dil Becerileri	f
Yazma	16
Okuma	2
Konuşma	1
Dinleme	0

Tablo 1’de, öğretmenlere öğrencilerin en çok zorlandığı dil becerilerini sıralamaları istenmiştir. Elde edilen verilere göre yazma becerisi iki dilli öğrenciler için en çok zorlanılan beceri olarak ön plana çıkmıştır. İki öğretmen bu konuda okuma becerisinin bir öğretmen de konuşma becerisinin en çok zorlanılan beceri olarak ifade etmiş, dinleme becerisi ise hiçbir öğretmen tarafından dile getirilmemiştir.

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların yoğunluğuna dair veriler Tablo 2’de paylaşılmıştır:

Tablo 2.

Türkçe Derslerindeki Sınıf Yoğunlukları

Sınıf Mevcutları	f
3 ila 10	19
11 ila 15	6
16-20	6
21-25	10
26-30	0
31-40	1

Tablo 2’ye göre Fransa’daki öğrencilerin Türkçe eğitimi gördüğü dersliklerdeki mevcutlar çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin Fransa genelinde girdikleri sınıflara göre ağırlıklı olarak mevcut sayısı 3-10 öğrenci arasında değişmektedir ancak 10 sınıf mevcudu ise 21-25 arasında değişmektedir. Başka bir sınıfta ise öğrenci sayısı 30-40 civarındadır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin Fransa’daki iki dilli öğrencilere Türkçe öğretiminde yaşadıkları en büyük güçlüklerden birinin öğrencilerin Türkçe seviyelerindeki ciddi farklılıklardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere bu farklılığın hangi faktörlerden kaynaklandığı hakkında fikirleri sorulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin Türkçeye Hâkim Olma/Olmama Durumlarını Etkileyen Faktörler

	f
Evde yaygın olarak konuşulan dilin Türkçe, Fransızca ya da diğer dillerin olması	13
Ebeveynlerin (Özellikle annelerin) Türkçeyi kullanmaya gösterdikleri hassasiyet	12
Türkçeye ders dışında da maruz kalma	5
Çevrede Türkçenin konuşulma sıklığı	3

Öğrendiklerini gündelik yaşamında da kullanma	1
Öğrencinin tatillerini Türkiye'de geçirmesi	1
Öğrencinin Türkçe çizgi film, film vb. medyayı takip etmesi	1
Yabancılarla yapılan evlilikler	1
Ebeveynlerin Türkiye'de ya da Fransa'da doğup büyümüş olmaları	1

Tablo 3'e göre öğretmenler, Türkçe dersi almaya başlayacak öğrencilerin Türkçe yeterliğini 9 ayrı faktöre bağlamaktadır: Bu faktörlerden en çok dile getirilenler ise öğrencilerin dile maruz kalmalarını birinci planda etkileyecek ev ortamı ve ebeveyn yaklaşımı ile ilgilidir. Buna göre öğretmenler evde ağırlıklı olarak konuşulan dilin Türkçe olup olmamasına bağlı olarak öğrencilerin Türkçe becerilerinin de ciddi şekilde etkilendiğini ifade etmektedir. Öte yandan neredeyse evde konuşulan dil kadar ebeveynlerin konuştuğu dil de öğrencilerin Türkçe hâkimiyetini etkilemektedir. Özellikle babaların annelere oranla daha çok aktif çalışan konumunda olmalarına bağlı olarak öğretmenlerin annenin ana dili olarak yaptığı tercihin önemine daha çok dikkat çekmiştir. Ev ve okul yaşantısında öğrencinin ihtiyaçlarıyla doğrudan ilgilenen kişinin anneler olması, öğrencinin dile maruziyetini de doğrudan etkileyici bir faktör olarak ifade edilmiştir. Türkçe konuşmaya hassasiyet gösteren ailelerin öğrencilerinin Türkçeye daha hâkim olduğu ifade edilirken aile ortamı ve ders dışındaki çevrelerinde öğrencilerin Türkçeden anlama ve anlatma becerileri açısından deneyim kazanabilecekleri ortamların olması da dile hâkimiyette önemli bir faktör olarak görülmüştür. Öğretmenlerin birer frekans değeriyle faktör olarak dile getirdiği beş faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin günlük yaşantılarında Türkçeyi kullanmaları, tatillerini Türkiye'de geçirmeleri, Türkçe çizgi filmler başta olmak üzere çeşitli yapımları takip etmeleri Türkçeye hâkimiyet açısından birer faktör olarak görülmektedir. Öte yandan yabancılarla yapılan evlilikler ve ebeveynlerin Fransa ya da Türkiye'de doğup büyümüş olmaları da öğrencilerin Türkçeye olan hâkimiyetini etkileyecek başka faktörlerdir. Öğretmenlere göre ebeveynin Fransa'da doğup büyümesi demek, Türkçeye ve Türk kültürüne daha az hâkim olması ve bu noktalarda gerek ana dili hassasiyetinin ve kuşakların Türkçeyi öğrenmesine gösterilecek hassasiyeti de etkileyebilmektedir. Benzer şekilde, yapılan yabancı evlilikler de şartlara bağlı olarak bir faktör niteliği kazanabilmektedir. Ebeveynlerden birinin Fransız olması, ortak iletişimin sağlanabilmesi açısından evde konuşulan dilin Türkçe olmamasına yol açabilecek, bu da öğrencinin Türkçeye maruz kalmasını olumsuz etkileyebilecektir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Fransa'daki birleştirilmiş sınıf sistemiyle oluşturulan farklı dil ve yaş gruplarından oluşan heterojen sınıf yapılarının dil öğretimi açısından bir sorun oluşturup oluşturmadığına yönelik öğretmen görüşlerine Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4.

Çok Düzeyli Dil Sınıflarının Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Durumu

Sorun Oluşturmakta		Belirli Şartlara Bağlı Olarak Sorun Oluşturmakta		Sorun Oluşturmamakta
	15		4	4
Üretilen Çözümler				
Farklı seviyelere için materyaller ve etkinlikler hazırlama	10	Seviyeye göre materyaller hazırlama		1
Seviye gruplarının oluşturulması	5	Öğretmenin daha fazla çaba harcaması		1
Oyuna dayalı, motivasyonu artırmaya ve fiziksel aktivitelere ağırlık verme	3	Zaman zaman grup çalışmalarının yapılması		1
İstasyon ve merkez tekniği, beyin fırtınası tekniklerinin kullanımı	1	Akran öğretiminin yapılması		2
		Öğrenci sayısı az olduğu takdirde daha farklı seviyedeki öğrencilere daha fazla zaman ayrılabilmesi		2
f	19			7

Tablo 4'te, öğretmenlerin farklı yaş ve dil seviyelerinden oluşan heterojen sınıfların Türkçe öğretiminde bir sorun teşkil edip etmediğine yönelik verileri yansıtmaktadır. Buna göre görüşülen 23 öğretmenin 15'i bu durumu bir sorun olarak görmektedirler. Dört öğretmen sınıflardaki heterojen yapının öğrenmeye ve öğretmeye yönelik bir sorun teşkil etmediğini belirtirken dört öğretmen ise belirli şartlar doğrultusunda bu durumun bir sorun teşkil edebildiğini ifade etmiştir. Heterojen sınıfların öğrenme-öğretme süreçlerinde sorun teşkil ettiğini düşünen öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorun (10), farklı dil seviyeleri için materyaller ve etkinlikler tasarlamamanın çok güç olması ile ilgilidir. Öğretmenler sınıflarında Türkçeyi hiç bilmeyen öğrenciler için A1 düzeyinde materyaller ve etkinlikler tasarlarlarken daha üst düzey dil becerisine sahip öğrenciler için bu materyaller ve etkinlikler ilgi çekicilikten ve onlara fayda sağlamaktan uzak kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenler farklı standartlarda ve her öğrenciye hitap edecek şekilde materyaller ve etkinlikler tasarlamaktadır. Bu duruma bağlı olarak öğrenciler sınıf içinde seviye grubu oluşturmakta ve her

seviyeye göre tasarlanan materyal ve etkinlikler kullanılarak sorun çözülmeye çalışılmaktadır.

Öğretmenler, sınıflardaki öğrenme-öğretme sürecindeki seviye farklılıklarından doğan olumsuzları giderebilmek için öğrencilerin ilgisini derse daha çok çekebilmek için oyunlara ve fiziksel aktivitelere dayalı motivasyon artırıcı etkinliklere daha çok yer vermeye gayret gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak bazı öğretmenler öğretim tekniklerinden beyin fırtınası, istasyon ve merkez tekniklerine de yer vererek sınıflardaki heterojen yapının ortaya çıkardığı olumsuzlukları bertaraf etmeye çalışmaktadır.

Belirli şartlara bağlı olarak heterojen sınıf yapılarının dil öğretiminde sorun teşkil ettiğini düşünen öğretmenler ise şu çözüm yollarına başvurmuştur: Öğrenci sayısı az olan gruplarda seviyesi daha geride olan öğrencilere daha fazla zaman ayırma (2), akran öğretimine başvurma (2), grup çalışmalarının yapılması (1), öğretmenin daha fazla gayret göstermesi (1), seviyelere göre farklı niteliklerde materyallerin hazırlanması (1). Öğretmenler; sınıf mevcudu kalabalıksa heterojen sınıfların öğretim-öğrenme sürecinde sorun hâline gelebileceğini ifade etmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin farklı dil ve yaş seviyelerindeki iki dilli öğrencilerden oluşan sınıflarda hazırbulunuşluk düzeyinin tespitine yönelik yaptıkları uygulamalara Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5.

Öğrenci Hazırbulunuşluğunun Tespit Edilmesine Yönelik Uygulamalar

	f
Değerlendirme ölçeği ve seviye belirleme sınavı, gözleme dayalı veriler	11
Soru-cevap yöntemi	6
Ön test ve son test uygulayarak seviye grupları oluşturmak	3
Dört temel dil becerisi üzerinden kanaat elde ederek	3

Tablo 5'te, farklı yaş ve dil seviyelerinden iki dilli öğrencilerin Türkçe dersi aldığı sınıflarda öğretmenlerin hazırbulunuşluk seviyesi tespitinde başvurdukları uygulamaların dağılımına yer verilmiştir. Buna göre öğretmenler ağırlıklı olarak (11) değerlendirme ölçekleri kullanmakta, seviye belirleme sınavları yapmakta ve gözleme dayalı verilere dayanarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri tespit etmektedir. Elde ettikleri bulgulara göre öğrenim sürecinin başında, ortasında ve sonunda bir planlama oluşturmaktadır. Bu uygulamaların dışında öğretmenlerden altısı soru-cevap yöntemini kullanarak öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerindeki seviyelerini tespit ettiklerini dile getirmiştir. Üç öğretmen ise gerek öğrenme-öğretme süreçlerini planlamak gerekse de öğrenci gelişimini daha somut olarak saptayabilmek

adına ön test-son test uygulaması yaptıklarını dile getirmiştir. Bu uygulamalara ek olarak dersler esnasında öğrencilerin dört temel dil becerisindeki performanslarına dayalı olarak öğrenci hazırbulunuşluğuna yönelik bir kanaat elde etmeyi amaçlayan öğretmenler de bulunmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğrencilerin dil seviyelerindeki farklılıkların öğretim faaliyetleri sürecinde giderilmesi için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Farklarını Gidermeye Yönelik Yapılan Uygulamalar

	f
Oyun temelli, basit ve ilgi çekici etkinlikler tasarlama	8
Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı	3
Veli iletişimi	3
Web 2 araçları	2
Öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ders konularını ilişkilendirmek	2
Şarkı, çocuk oyunları ve video kısa film gibi ezgisel aktivitelere yer verme	2
Temalara uygun ilgi çekici materyaller temin etmek	2
İlgili temaya yönelik oyunlar oynatarak derse katılımı artırmak	1

Tablo 6'da, öğretmenlerin öğrenci hazırbulunuşluğundaki seviye farklılıklarını gidermek için yaptıkları uygulamalara yer verilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri görüşler çerçevesinde en sık yapılan uygulama (8), etkinliklerin daha basitleştirilerek her seviyeye uygun hâle getirilmesidir. Buna ek olarak basitleştirilen bu etkinlikler oyun temelli ve ilgi çekici nitelikler kazandırılarak her seviyeden öğrencinin katılımını teşvik edici niteliğe büründürülmektedir. Bu uygulamaların dışında, en sık başvurulan faaliyetler öğretim yöntem ve tekniklerine daha yoğun olarak yer verilmesi ve dil seviyesi daha düşük öğrencilerin veli desteğiyle okul dışı öğrenme süreçlerinin daha verimli geçirilmesidir. Öğretmenler Türkçe dil seviyesi farklılıklarını giderebilmek için web 2 araçlarına da (2) başvurmakta ve derslerin uyarıcı zenginliğini artırarak öğrenmenin kalıcılığını artırmaya gayret göstermektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin ilgisini çekmeye yönelik olarak şarkılar, çocuk oyunları ve kısa filmler gibi ezgisel aktivite ve materyallere yer vermek; yakından uzağa ilkesinden hareketle hedef kazanım ve temaları öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirme gibi çözüm yolları üretilerek öğrenciler arasındaki dil seviyesi farklılıklarının birleştirilmiş sınıf ortamlarında önüne geçilmesi hedeflenmektedir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin eğitim ortamlarına bağlı olarak problemler yaşayıp yaşamadıkları irdelenmiş ve ilgili veriler Tablo 7'de paylaşılmıştır:

Tablo 7.

Sınıf İçerisinde Türkçe Derslerinin İşlenişini Zorlaştıran Etkenler

	f
Birleştirilmiş sınıf uygulaması	6
Türkçe dersinin diğer derslerle entegre olmaması, normal ders saatleri dışında işlenmesi.	5
Türkçe dersinin seçmeli bir ders olması ve bağlayıcılığının bulunmaması	5
Öğrenci motivasyonundaki eksiklik	3
Sınıflarda fiziki eksikliklerin bulunması (bilgisayar, projeksiyon, ses sisteminin, panoların ve kalıcı materyallerin eksikliği)	3
Birleştirilmiş sınıflar için materyal ve programlar bulunmaması	3
Devamsızlık	2
Zaman Yetersizliği	1
Sınıfların kalabalık olması	1

Tablo 7'de, öğretmen görüşlerine göre Türkçe derslerinin işlenişini zorlaştıran etkenlerin frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda en sık dile getirilen sorunun farklı yaş ve dil seviyesindeki öğrencilerin tek sınıfta toplanması (6) olduğu görülmektedir. İkinci sıklıkta dile getirilen sorunlardan biri Türkçe dersinin Fransız eğitim sistemindeki diğer derslere entegre bir ders olmaması ve buna bağlı olarak da Türkçe derslerinin okul saatleri dışında işleniyor olması (5) dile getirilmiştir. Aynı frekans dağılımıyla dile getirilen sorunlardan biri de Türkçe derslerinin statüsüne yönelik olarak ön plana çıkmakta ve Türkçe dersinin seçmeli bir ders olarak işlenmesi ve asli dersler gibi bağlayıcı bir yönünün bulunmaması (5) öğretmenlerce önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bahsedilen ders statüsünden kaynaklı bu sorunlar öğretmenlere göre motivasyon eksikliğinin (3) ve devamsızlığın da (2) önünü açmakta, öğrenciler velilerin Türkçe dersine yeterince önem vermemesine bağlı olarak çok fazla devamsızlık yapabilmektedir. Bu da öğrenme sürecinin istikrarını ciddi şekilde sarsmaktadır. Tahsis edilen eğitim ortamlarının fiziksel eksiklikler taşıması da Türkçe dersleri için önemli bir sorun olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, ders verdikleri sınıf ya da sınıf benzeri ortamlarda bilgisayar, projeksiyon, ses sistemlerinin, panoların ve kalıcı materyallerin eksikliğini (3) dile getirmektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflar için materyallerin ve geniş kapsamlı müfredatlarının olmaması öğrenme süreçlerinde belirsizliğe yol açmaktadır. Haftada 90 dakika olarak belirlenen ders süresi de öğretmenlerce yetersiz bulunmaktadır. Özellikle Fransız eğitim sistemindeki asli derslerden

sonra okul saati dışında Türkçe derslerine yer verilmesi öğrencilerin Türkçe derslerinde kendilerini yorgun bezgin hissetmelerine sebep olmaktadır. Türkçe derslerinin tatil günü olan çarşamba günleri olması da zamana bağlı olarak öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyecek bir başka faktördür. Bu nedenlere bağlı olarak öğretmenlerce Türkçe dersinin hem haftalık zaman planlaması yanlış, süresi ise yetersiz bulunmaktadır. Öğretmenlerin dikkat çektiği sorunlardan biri ise materyal kullanımındaki sınırlamalardır. Örneğin öğretmenler, hazırladıkları bazı materyallerin kültürel içerik taşımalarından ötürü okul yönetimlerinin veya müfettişlerin olumsuz eleştirilerine maruz kaldıklarını dile getirmektedir (Gülden, 2023). Fransa'nın genelindeki Türkçe sınıflarında olmasa da öğretmenlerin ders verdiği belirli sınıflarda sınıf mevcutları kalabalık olabilmekte (Bakınız Tablo 2) ve öğretmen heterojen sınıf yapısının olumsuzluklarını telafi etmekte bu durumu bir sorun olarak görmektedir.

Eğitim ortamlarına bağlı olarak bu ve buna benzer sorunların daha detaylı tespit edilebilmesi için öğretmenlere eğitim ortamından kaynaklı sorunlar yaşayıp yaşamadığı sorulmuş ve ilgili veriler Tablo 8'de paylaşılmıştır:

Tablo 8.

Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Bağlı Olarak Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Sorun Yaşama Durumları

Sorun Yaşıyorum	14
Atölye, kütüphane benzeri yerlerin sınıf olarak tahsis edilmesine bağlı olarak kalıcı materyal ve teknik imkânlardan yararlanılamaması	9
Projeksiyon, bilgisayar vb. teknik imkânların sınıflarda olmaması	6
Fransız öğretmenlere tahsis edilmiş sınıflardaki araç-gereçleri kullanmanın şikâyete yol açması	3
Okulların tek bir merkez yerine farklı yerleşim merkezlerine dağılmış olması ve öğretmenlerin haftanın en az 3 günü farklı şehirlerdeki okullara ulaşım sorunu	1
Belediyelerin sınıf tahsisinde güçlük çıkarması	1
Birleştirilmiş sınıf sistemi	1
Daimî bir dil sınıfının tahsis edilmiyor olması	1
Herhangi bir Sorun Yaşamıyorum	9

Öğretmenlerin yaklaşık %60'ı buldukları farklı eğitim ortamlarında sorun yaşadıklarını ifade ederken %40'ı ise herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Sorun yaşayan öğretmenlerin en sık dile getirdikleri durum sınıf olarak tahsis edilen yerlerin kütüphane, atölye vb. ortamlar olması nedeniyle kalıcı materyallerden ve teknik araç-gereçlerden yararlanamamaları oluşturmaktadır. Bahsedilen ortamlar normal şartlar altında başka amaçlar için kullanıldığı için söz konusu ortamlarda Türkçe dersine yönelik kalıcı materyallerle şekillendirilmesi söz konusu olmamaktadır. Bir başka sorun ise

sınıf olarak tahsis edilen ortamların projeksiyon, bilgisayar vb. teknik donanımlarının bulunmaması ya da Türkçe derslerinde kullanıma açık olmamasıdır. Özellikle bazı dersliklerin asli derslerdeki branş öğretmenlerinin sorumluluğunda olması nedeniyle bu imkânlar bulunsa dahi Türkçe öğretmenlerinin kullanımına açık değildir. Fransız öğretmenlere tahsis edilmiş sınıflardaki araç-gereçlerin kullanımı şikâyetlere yol açtığı üç öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Türkçe dersleri için öğretmen kullanımına daimi olarak tahsis edilen kalıcı dersliklerin olmaması nedeniyle ise öğretmenler kalıcı materyaller kullanamamaktadır.

Öğretmenlerin dile getirdiği bir diğer sorun ise Türkçe sınıflarının farklı alanlara dağılmış olmasıdır. Velilerin Türkçe dersi taleplerine göre belirli sayıya ulaşan bölgelerde Türkçe derslerinin açılması, öğretmenlerin gün içerisinde bile farklı bölgelere seyahat ederek derslere yetişmek zorunda olduğu dile getirilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlere göre, Fransa'da EILE Anlaşması kapsamında yürütülen Türkçe derslerine katılan öğrencilerin dil seviyelerinde belirleyici faktörlerin tamamı öğrencilerin Türkçeye maruz kalmalarıyla alakalıdır. Evlerde yaygın iletişim dili Türkçe olan öğrenciler, dile daha çok hâkimiyet kazanırken ağırlıklı olarak Fransızcanın tercih edildiği ailelerde öğrencilerin Türkçeye hâkimiyetinde sorunlar gözlenmektedir. Bu durum, ailelerin Türkçeye yönelik hassasiyetleri ile alakalı olup öğretmenlerin en sık dile getirdiği ikinci faktör de ebeveynlerin Türkçeyi kullanmaya ve öğrencileri Türkçe derslerine yönlendirme konusundaki hassasiyetleri oluşturmaktadır. Bu iki faktör başta olmak üzere öğrencilerin yakın çevrelerinde Türkçenin konuşulması, öğrencilerin tatillerini Türkiye'de geçirmesi, Türkçe çizgi film vb. yapımları takip etmeleri ve Fransa'da doğup büyümüş olmaları öğrencilerin dile maruz kalmasıyla doğrudan ilişkili durumlardır. İki dillilerin dile hâkimiyetine yönelik araştırma yapan Pearson aile faktörünü bu araştırmadaki öğretmen görüşleriyle paralel olarak açıklamıştır. Pearson dilin öğrenilme şansının ebeveynlerin ikili dil öğrenimi hakkındaki inançları ve kendi dil kullanım kalıplarıyla ilgili olduğunu ve aynı zamanda hedef dili öğrenmeyi desteklemek için dil etkileşiminin fark yarattığını ifade eder (Pearson, 2007). Sönmez ve Akıncı'nın (2022) Fransa'daki iki dilli Türk çocukları üzerine gerçekleştirdikleri araştırmanın bulguları da öğretmenlerden elde edilen bulgularla uyusmaktadır. Sönmez ve Akıncı'nın (2022) elde ettiği verilere göre katılımcıların Türkçeyi öğrenme ortamı (arkadaş, okul, TV ve internet, aile) çocukların çoğunlukla Türkçeyi aile ortamında (N: 47) öğrendikleri göstermiştir.

Elde edilen bu sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir: Ailelerin Türkçenin önemini kavramaları ve Türkçenin kuşaklar arası aktarımının sağlanabilmesi için iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesinin önemine yönelik

ataşeliklerce seminer, konferans vb. faaliyetler düzenlenerek aile ortamı başta olmak üzere Türkçeye maruz kalınacak ortamların artırılması sağlanmalıdır. Böylelikle oluşturulacak Türkçe bilinciyle hem ailelerin Türkçeyi yaygın olarak konuştukları dil ortamları sağlanabilir hem de velilerin Türkçe dersine olan talebi ve dersin verimliliğine yönelik desteği daha da artırılabilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yaygın görüşlerine göre Fransa'daki farklı dil ve yaş gruplarından oluşan Türkçe dersi sınıf yapıları öğrenme-öğretme verimliliği açısından bir problem oluşturmaktadır. Çeşitli dillerin öğretiminde birleştirilmiş ve farklı dil seviyelerinden oluşan sınıf yapılarını verimlilik açısından ele alan pek çok çalışmada da (Ashton, 2017; Badenhorst & East, 2015; Bremner, 2008; Brown & Martin, 1989; Lindström & Lindahl, 2011; Msimanga, 2020; Mulaudzi, 2016; Wilkinson, 2012) bu tarz sınıfların öğretim kalitesi ve öğretmen yükü açısından ciddi zorluklar çıkardığı dile getirilmektedir. Bu problemin olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik olarak Türkçe öğretmenleri şu tedbirleri almaktadır: Farklı dil seviyelerine göre materyaller ve etkinlikler tasarlama, sınıf içinde seviye gruplarının oluşturulması, motivasyon artırıcı oyunlara ve fiziksel aktivitelere yönelik etkinlikler oluşturma, çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanma. Öğretmenler sınıf mevcutlarının daha müsait olması hâlinde bu tip sorunları akran öğretimi, grup çalışmaları ve bireysel zaman ayırma gibi çözümler üreterek aşmaya çalışmaktadır. Sönmez ve Akıncı'nın araştırmasında da (2022) birleştirilmiş sınıfın öğrenme ortamı ve özelliklerine uygun olarak öğretim hizmetlerinin hazırlanması ve uygulanmasının gerekliliğine dikkat çekilir. Mason ve Burns'ün (1995) birleştirilmiş heterojen sınıflara yönelik öğretmenlerle yaptığı araştırmanın sonuçları da Türkçe öğretmenlerinin düşünceleriyle uyuşmaktadır. Mason ve Burns'ün görüştüğü 35 öğretmenden 29'u (örneklem %83'ü), öğrencilerin uygun sınıf kompozisyonları oluşturacak şekilde homojen bir şekilde atanması gerektiğine inanmaktadır ve öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda dil öğretmenin çok güç olduğunu düşünmektedir. Birleştirilmiş sınıf yapılarının güçlüğü ile ilgili sunulan gerekçeler de bu araştırmadaki Türkçe öğretmenlerinin gerekçeleriyle büyük oranda uyuşmaktadır. Öğretmenler iki ve daha fazla müfredata göre hazırlık yapmanın iki kat yük ve stres oluşturduğunu, planlamaların çok önceden ve titizlikle hazırlanması gerektiğini, bunun da ayrı bir zaman ihtiyacını doğurduğunu ve de bu tür sınıf ve müfredat yapıları için uygun materyallerin olmadığını dile getirmektedir. Birleştirilmiş sınıfların avantajları ile ilgili olarak dile getirilen konulardan biri bu araştırmadaki bulgularla uyumlu olarak akran eğitiminin birleştirilmiş sınıflarda mümkün olması üzerinedir. Aynı zamanda birleştirilmiş sınıf yapılarında verimli bir öğretimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin bu yönde bir eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Mason & Burns, 1995).

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Öneriler

Birleştirilmiş sınıf yapısında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi ve buna göre öğretim faaliyetlerinin planlanması homojen bir sınıf yapısına göre daha önemlidir. Bu bakımdan Fransa'daki Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyini ne şekilde tespit ettiği önem arz etmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde ağırlıklı olarak hazırbulunuşluğu tespit etmeye yönelik değerlendirme ölçeklerinden, seviye belirleme sınavlarından ön test-son testlerden yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak öğretmenler soru cevap yöntemi ve ders içerisindeki gözlemlerine dayalı olarak belirli kanaatlere ulaşmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda dil seviyesi çok geniş çeşitlilikteki öğrenci kitleleri için yürütülen Türkçe dersleri için hazırbulunuşluğun sağlıklı bir şekilde tespit edilebilmesi ve yıl içi planlanmanın sağlıklı yapılabilmesi için öğretmenlerin CEFR ile uyumlu bir müfredatla desteklenmesi gerekmektedir. Söz konusu müfredat doğrultusunda geliştirilecek hazırbulunuşluk testleri öğretmenlere sunularak Türkçe öğretiminde atılan adımların Fransa genelinde standartlaştırılmasına bu açılardan ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretim sürecinin her öğrenci için verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin arasındaki seviye farklılıklarının olabildiğince giderilmeye çalışılması ayrı bir önem arz etmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere yöneltilen sorulardan biri de öğrencilerin dil seviyelerindeki farklılıkları nasıl gidermeye çalıştıkları ile ilgili olmuştur. Öğretmenlerin temelde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını bu doğrultuda dikkate aldıklarını ve ders içindeki uygulamaları öğrenci motivasyonunu destekleyecek yönde şekillendirdiklerini söylemek mümkündür. Bu tür sınıflarda öğrenci motivasyonunu sağlamak ayrı bir güçlük taşımaktadır çünkü bireysel öğrenme stillerini sağlamanın zorluğuna ek olarak birleştirilmiş sınıflarda kalabalık bir grup ortamında sessiz öğrencileri motive etmek ve harekete geçirmek de öğretmen açısından ayrı bir problemdir (Treko, 2013). Türkçe öğretmenleri de farklı sınıf seviyelerinden oluşan birleştirilmiş sınıf yapılarında bu durumları tecrübe ederek motivasyonu artırıcı tedbirleri alma ihtiyacı hissetmişlerdir. Öğretmenler, seviye farklılıklarını dikkate alarak daha basit, ilgi çekici ve oyun temelli etkinlikler tasarlamakta, Web 2.0 araçları ve ezgisel aktiviteler gibi uyarıcı zenginliği olan uygulamaları tercih ederek öğrencilerin derse yönelimini artırmaya gayret göstermekte, böylelikle seviye farklılıklarıyla ilgili sorunları asgariye indirmeye çalışmaktadır. Çok seviyeli birleştirilmiş sınıflar için benzer bir araştırmayı İngilizce öğretimi açısından gerçekleştiren Sevy de (2016) bu tür derslerin eğitimciler için daha fazla iş yükü ortaya çıkardığını ve öğrencileri öğrenmeye motive edecek etkinlikler oluşturmanın önemine dikkat çekmiştir. Tomlinson (2005) da birleştirilmiş sınıflarda başarının sağlanabilmesi için

öğrenci motivasyonunun tesis edilmesinin çok önemli olduğuna ve bunun bir endişe kaynağı oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Öğrencinin kişisel gelişim sorumluluğunu kabul etmesi, etkili sınıf rutinleri için ortak sorumluluk bilincine erişebilmesi, öğrenci motivasyonunun sağlanması ile mümkün olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir araştırmayı acemi öğretmenler üzerinde gerçekleştiren Ashton (2021) ise öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflardaki müfredat ve kaynak kısıtlılığı sorununu şiddetle hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak öğretmenler birleştirilmiş sınıf yapısına bağlı olarak karşılaştıkları karmaşık pedagojik durumlara karşı çözümleri bireysel kararlar olarak çözmeye çalışmaktadır. Söz konusu çalışmalardan hareketle birleştirilmiş Türkçe sınıflarındaki olumsuz etkileri asgariye indirmek için öğretmenlerin motive artırıcı uygulamalarının alan yazındaki diğer çalışmalarla da uyuyduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu olumsuzluklarla başa çıkılması adına özellikle yurt dışı mesleki tecrübesi az olan Türkçe öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf yapıları ve iki dilli öğrencilerin pedagojik yönü hakkında çeşitli faaliyetlerle desteklenmesi Ashton'ın (2021) çalışmasında ulaştığı öğretmenlerin bu sorunlar karşısında yalıtılmışlık hissine kapılmalarını önleyebilir.

Temaların ve ders konularının öğrenci yaşamlarıyla ilişkilendirilmeye çalışılması; öğretmenlerin ders içinde birleştirilmiş sınıf uygulamasının yol açtığı olumsuzlukları azaltmaya yönelik diğer çabalaradır. Ashton (2017) tarafından çok seviyeli dil sınıflarındaki seviye farklılıklarına öğretmenler tarafından getirilen çözümler de bu araştırmada elde edilen bulgularla uyuymaktadır. Buna göre öğretmenler her sınıf seviyesi için tamamen ayrı programlar benimsemekte, farklılaştırılmış materyallerle sınıf seviyelerinde ortak konuları işlemektedir.

Fransa'daki Türkçe öğretmenleri ders içinde olduğu kadar ders dışında da öğrenme faaliyetlerini veli iletişimi ile destekleyerek seviye farklılıklarının önüne geçilmesine çaba harcamaktadır. Buna karşın gerek Türkçe dersinin haftalık süresinin (90 dakika) öğretmenlerce yetersiz görülmesi gerekse de Türkçe derslerinin heterojen sınıf yapılarında yürütülmesine bağlı olarak derslerin verimliliğinin oldukça düşmesi, ek tedbirlerin alınmasını zorunlu hâle getirdiği söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Öneriler

Öğretmen görüşlerine göre sınıf içerisinde Türkçe derslerinin verimliliğini düşüren pek çok faktör bulunmaktadır. Bu sorunların başında birleştirilmiş sınıf uygulaması gelmektedir. Bu sorunla ilişkili olarak sınıfların kalabalık olması, birleştirilmiş sınıflara yönelik bir müfredatın ve ders kitabı başta olmak üzere materyallerin hazırlanmamış olması Türkçe derslerini zorlaştıran başlıca problem noktalarını oluşturmaktadır. Benzer bir sorun Yunanistan'daki iki dilli Türk çocuklarının öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir. Öğretmenler, iki dilli öğrencilere yönelik yeterli okuma ve ders kitabının bulunmadığını ve bunu bir sorun olarak gördüklerini dile getirmişlerdir (Kayadibi, 2022) Türkçe dersleri ile ilgili ikinci problem noktasını ise Türkçe derslerinin Fransız eğitim

sistemindeki diğer derslere entegre bir ders statüsünde olmamasının getirdiği zorluklar oluşturmaktadır. Bu duruma bağlı olarak derslerin tatil günlerinde ya da gün sonunda olması öğrencilere cazip gelmemekte, bu da devamsızlığı ve motivasyon kaybını destekleyici bir durum oluşturmaktadır. Öte yandan Türkçe dersinin bu statüsüne bağlı olarak ölçme değerlendirme sisteminde bir kredisinin olmaması da derse olan bakış açısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu iki temel problem doğrultusunda Türkçe dersinin mevcut EILE Anlaşması ve CEFR doğrultusunda yeniden müzakere edilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf yapılarının bahsedilen güçlüklerine ek olarak Türkçe dersleri için tahsis edilen sınıfların modern ihtiyaçlara cevap verici nitelikte olmaması, CEFR ilkeleri doğrultusunda yapılan EILE Anlaşması'nın gereklerinin yerine getirilmediği şeklinde yorumlanabilir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2021, s. 48) sınıfların, öğrenenlerin çoğul dilli/çoğul kültürlü profillerin farkındalığını artıran ve daha da geliştiren bir yer olabileceğine dikkat çekilir. "İşitsel (veya işaret dilinde) medya içeriğini ve kayıtları anlama" başlığında ise işitsel ve görsel kavramaya ayrı bir alt başlık açılarak TV, film ve video izleme ile ilgili dil seviyelerine göre hükümlere yer verilir (CEFR, 2021, s. 56-57). Bu bilgilere karşın öğretmen görüşleri doğrultusunda Türkçe dersleri için tahsis edilen sınıfların TV, film ya da video izlemeye yönelik imkânlar sunamayan atölye, kütüphane gibi ortamlardan oluştuğu dile getirilmektedir. Bu tür imkânlara sahip dersliklerin ise asli derslerin öğretmenlerine ait sınıflar olması nedeniyle teknik imkânlardan yararlanmanın Türkçe öğretmenleri açısından ya oldukça riskli olduğu ya da yasak olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Türkçe dersinin mevcut statüsünün Fransız mercilerince de yeterince önemsenmediğinin göstergesidir. Badenhorst & East'in (2015) çok seviyeli birleştirilmiş sınıf sorununu hibrit öğrenme modeliyle olası bir çözüm sunduğu bulunmuştur. Ancak Türkçe derslerindeki teknik imkânların yetersizliği ve öğrencilerin yaş olarak teknik imkânları kendi başlarına kullanabilmelerinin pek mümkün olmaması, bu tür bir çözümün de kitlesel olarak uygulanmasının mümkün olmayacağını göstermektedir.

Kaynakça | References

- Akıncı, M. A., & Decool-Mercier, N. (2010). Aspects of language acquisition and disorders in Turkish-French bilingual children. S. Topbaş, & M. Yavaş (Eds.), *Communications disorders in Turkish* (s. 314-353). Clevedon, Multilingual Matters.
- Allard, E. C., Apt, S., & Sacks, I. (2019). Language policy and practice in almost-bilingual. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 73-87. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1563425>
- Ashton, K. (2017). Approaches to teaching in the multi-level language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 162-

177. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1397158>
- Ashton, K. (2018). Exploring teacher views of multi-level language classes in New Zealand secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 69, 104-118.
- Ashton, K. (2021). Novice teacher agency in the multi-level language classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 242-256. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1818766>
- Badenhorst, G., & East, M. (2015). Hybrid learning in a multi-level German class: Making the most of the reality of combined classes. *New Zealand Language Teacher*, 41, 64-77.
- Bay-Dönertaş, A., & Balcı, A. (2023). Pygmalion effect of school principals' instructional leadership behaviors on students. M. E. Camargo (Eds.), *Academic research & reviews in social, human and administrative sciences-II* in (s. 80-119). Global Academy.
- Bremner, S. (2008). Some thoughts on teaching a mixed ability class. *Scottish Languages Review*, 18(1), 1-10.
- Brown, K. G., & Martin, A. B. (1989). Student achievement in multigrade and single grade classes. *Education Canada*, 29, 16-18.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- CEFR. (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme. Millî Eğitim.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* in (s. 582-583). SAGE Publications.
- Coyle, D., Bower, K., Foley, Y., & Hancock, J. (2021). Teachers as designers of learning in diverse, bilingual classrooms in England: an ADiBE case study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.19893>
- EILE. (2023, 07 27). *EILE 2022/2023*. Guide du directeur d'école: https://lv71.cir.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/3/ELCO/guide_directeur_e%CC%81cole_EILE_R22_vd.pdf
- Gülden, B. (2023). Fransa'da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin dil öğretiminde kültürden yararlanma durumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 548-569. <https://doi.org/10.34056/aujef.1213862>
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Öncü Kitap.
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. Longman.
- Kayadibi, N. (2022). The opinions of teachers regarding the Turkish education of bilingual Turkish children in Greece. *Shanlax International Journal of Education*, 10(Special Issue), 217-231. <https://doi.org/10.34293/>
- Lindström, E. A., & Lindahl, E. (2011). The effect of mixed-age classes in Sweden.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 121-144.
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1995). Teachers' views of combination classes. *The Journal of Educational Research*, 89(1), 36-45.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Msimanga, M. R. (2020). Teaching and learning in multigrade classrooms: the LEPO framework. *Africa Education Review*, 17(3), 123-141. <https://doi.org/10.1080/18146627.2019.1671877>
- Mulaudzi, M. S. (2016). Challenges experienced by teachers of multi-grade classes in primary schools at nzhelele east circuit med diss. [Unpublished master dissertation] University of South Africa.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 399-410. [https://doi.org/10.1017.S014271640707021X](https://doi.org/10.1017/S014271640707021X)
- Sevy, J. (2016). Teaching a large multi-level class using different strategies and activities to motivate English language learning. *Studies in English Language and Education*, 3(2), 91-99. <https://doi.org/10.24815/siele.v3i2.4934>
- Sönmez, H., & Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737. <https://doi.org/10.16916/aded.1111145>
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262-269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11
- Treko, N. (2013). The big challenge: teaching large multi-level classes. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4), 243-251. <https://doi.org/10.5901/ajis.2012.v2n4p243>
- Wilkinson, D. (2012). Student-centered activities in mixed-level classes. *JALT2011 Conference Proceedings*, 625-635.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zaragoza, M. (2022). La enseñanza en el aula bilingüe: content, language, and biliteracy. *Bilingual Research Journal*, 45(1), 120-123. <https://doi.org/10.1080/15235882.2022.2090461>