



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Difficulties in Learning Turkish as a Second Language by Greek-Speaking Students: A Teaching Model

Nikolaos Liazos & Dimitra Markati

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v6-i1/4506>

DOI: 10.46886/MAJESS/v6-i1/4506

Received: 16 May 2018, **Revised:** 02 June 2018, **Accepted:** 09 July 2018

Published Online: 27 August 2018

In-Text Citation: (Liazos & Markati, 2018)

To Cite this Article: Liazos, N., & Markati, D. (2018). Difficulties in Learning Turkish as a Second Language by Greek-speaking Students: A teaching model. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 35–47 (in Greek).

Copyright: © The Authors 2018

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 6, No. 1, 2018, Pg. 35- 47

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Δυσκολίες στην Εκμάθηση της Τουρκικής ως Ξένης Γλώσσας από Ελληνόφωνους Φοιτητές: Μία Πρόταση Διδασκαλίας

Λιάζος Νικόλαος & Μαρκάτη Δήμητρα

Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Abstract

This paper explores the difficulties that Greek-speaking students are facing while they are learning the Turkish language as a foreign one. These difficulties can be mainly found in the different structure of the target language in relation to the student's native language and in the fact that they have few oral opportunities in their Greek-speaking environment. From this perspective, the support of oral communication skills represents one of the most important points that the teaching process must deal with. By having already analyzed the recent modern methods of productive skills of verbal communication on the Turkish language as foreign language and by taking into consideration the lack of relevant complete activities in the using learning textbooks, the formalization of a specific teaching proposal is being attempted. By using a narrative text of a Turkish-speaking textbook as a reference point for the Turkish language learning as a foreign language for foreign language speakers, which is been usually used during the teaching of Turkish language at the Greek Higher Education it is been proposed a complete teaching model of the verbal communication with activities which are aiming to cover the Greek-speaking students' specific learning needs.

Keywords: Turkish as Foreign Language, Learning Difficulties, Verbal Communication, Teaching Process.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ελληνόφωνοι φοιτητές κατά την διαδικασία εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας οι οποίες, εντοπίζονται κυρίως στην τελείως διαφορετική δομή της γλώσσας-στόχου σε σχέση με τη μητρική γλώσσα των φοιτητών και στο γεγονός ότι έχουν ελάχιστες ευκαιρίες γλωσσική επικοινωνία στο ελληνόφωνο περιβάλλον. Υπό αυτό το πρίσμα, η ενίσχυση της προφορικής δεξιότητας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία στα οποία καλείται να εστιάσει η διδακτική διαδικασία. Έχοντας προηγουμένως αναλύσει σύγχρονες μεθόδους ανάπτυξης της ικανότητας παραγωγής προφορικού λόγου στην εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, αλλά και λαμβάνοντας

υπόψη την απουσία αντίστοιχων ολοκληρωμένων προτάσεων δραστηριοτήτων στα υπό χρήση διδακτικά εγχειρίδια, επιχειρείται η διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης.

Με σημείο αναφοράς ένα αφηγηματικό κείμενο τουρκόγλωσσου εγχειριδίου εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης σε αλλόγλωσσους που αξιοποιείται συχνά στη διδασκαλία της τουρκικής και στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προτείνεται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διδασκαλίας του προφορικού λόγου με δραστηριότητες που στοχεύουν να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ελληνόφωνων φοιτητών.

Λέξεις-κλειδιά: Τουρκική ως Ξένη Γλώσσα, Δυσκολίες Εκμάθησης, Προφορική Επικοινωνία, Δραστηριότητες.

Εισαγωγή

Η εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση βασίζεται εξολοκλήρου στη συστηματική διδασκαλία αν λάβουμε υπόψη ότι οι ελληνόφωνοι διδασκόμενοι έχουν ελάχιστες ευκαιρίες επαφής με φυσικούς ομιλητές της τουρκικής, συνεπώς λιγότερες ευκαιρίες να ασκήσουν τη γλώσσα σε πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας.

Η δομή της τουρκικής, η οποία παρεκκλίνει σημαντικά από την ελληνική γλώσσα, αποκαλύπτεται σε βάθος μέσα από τη γλωσσολογική ανάλυσή της κατά την οποία εντοπίζονται δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίσει κατά τη διαδικασία της κατάκτησής της ο ελληνόφωνος φοιτητής.

Σε επίπεδο διδακτικής προσέγγισης χρειάζεται να δοθεί έμφαση κατά τη διδασκαλία, ώστε μέσα από την άσκηση και την εμπειρία των φοιτητών σε ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα επικοινωνιακών κειμένων και γεγονότων να αναπτυχθεί σταδιακά η επικοινωνιακή τους ικανότητα η οποία προϋποθέτει την παράλληλη ανάπτυξη και τον συνδυασμό της γραμματικής ικανότητας, της ικανότητας παραγωγής λόγου, της κοινωνικο-πολιτισμικής ικανότητας και της ικανότητας χρήσης στρατηγικών (Prasad, 2013: 2).

Δυσκολίες στην Εκμάθηση της Τουρκικής από Ελληνόφωνους Φοιτητές

Η τουρκική γλώσσα συγκαταλέγεται ανάμεσα στις πρώτες επτά γλώσσες που μιλιούνται περισσότερο παγκοσμίως (Hengirmen, 2002: 19), γεγονός που καταδεικνύει τη σημαντική θέση που κατέχει ανάμεσα στις άλλες γλώσσες του κόσμου. Ανήκει στον αλταϊκό γλωσσικό κλάδο (γλώσσα των σημερινών Τούρκων, των Μογγόλων, των Τογκούζων, των Τουρκομάνων και των τουρκογενών της Κεντρικής Ασίας) και συγκεκριμένα στην ουραλο-αλταϊκή οικογένεια γλωσσών, μία γλωσσική οικογένεια η οποία δεν παρουσιάζει καμία ομοιότητα ή εγγύτητα με την ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών στην οποία ανήκει η ελληνική γλώσσα (Αλατζάς, 2000: 15-17; Ιορδάνογλου, 2003: 17).

Ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματά της είναι ότι είναι συγκολλητική γλώσσα, δηλαδή η παραγωγή και η κλίση των λέξεων γίνεται με τη συγκόλληση επιθημάτων. Η συγκόλληση επιθημάτων αλλά και όλη η δομή της τουρκικής γλώσσας βασίζεται στο φαινόμενο βάσει του οποίου όλα τα φωνήεντα μιας λέξης έχουν μεταξύ τους ευφωνική διάρθρωση. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται *αρχή της φωνηεντικής αρμονίας* και συνεπάγεται ότι μια λέξη θα αποτελείται

είτε από πρόσθια είτε από οπίσθια φωνήεντα, αλλά όχι και από τα δύο¹. Έτσι προκύπτουν οι παρακάτω διαδοχές φωνηέντων (Σανλίογλου & Δαφνοπατίδης, 2011: 11):

- μετά το "a" και το "i" (w), ακολουθούν τα "a" ή "i" (w).
- μετά το "e" και το "i", ακολουθούν τα "e" ή "i".
- μετά το "o" και το "u", ακολουθούν τα "a" ή "u".
- μετά το "ö" (oe) και το "ü" (y), ακολουθούν τα "e" ή "ü".

Ουσιαστικά, δημιουργούνται οι εξής συνδυασμοί (Σελλά-Μάζη, 2004: 75) :

- Εάν το πρώτο φωνήεν μιας λέξης είναι οπίσθιο, το επόμενο είναι επίσης οπίσθιο. Το ίδιο συμβαίνει εάν το πρώτο φωνήεν είναι πρόσθιο.
- Εάν το πρώτο φωνήεν μιας λέξης είναι στρογγυλό, τότε τα επόμενα φωνήεντα είναι είτε στρογγυλά και κλειστά είτε μη στρογγυλά και ανοιχτά.
- Μετά από στρογγυλό φωνήεν ακολουθεί μόνο στρογγυλό φωνήεν.
- Τα "o" και "ö" συναντώνται, συνήθως, στην πρώτη συλλαβή μιας λέξης.

Το γεγονός ότι αντίστοιχο φαινόμενο με αυτό της φωνηεντικής αρμονίας δεν συναντάται στην ελληνική γλώσσα προκαλεί ιδιαίτερες δυσκολίες που συνδέονται κυρίως με την παραγωγή σημαντικού αριθμού διαγλωσσικών λαθών από τους ελληνόφωνους φοιτητές. Συγκεκριμένα, από μία μικρή έρευνα που διεξήχθη το 2008, σε 25 ελληνόφωνους φοιτητές του Β' εξαμήνου σπουδών στο Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στο πλαίσιο εργασίας εξαμήνου του ΠΜΣ «Σπουδές στον Παρευξέινο Χώρο» (Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξέινων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης) η οποία στόχευε στην παρατήρηση και στην καταγραφή των δυσκολιών στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από ελληνόφωνους φοιτητές, διαπιστώθηκαν δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα (Μαρκάτη, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές δυσκολεύονταν να εφαρμόσουν στην πράξη τους συνδυασμούς που επέβαλε ο κανόνας της φωνηεντικής αρμονίας, επειδή δεν ήταν εξοικειωμένοι με αντίστοιχο φαινόμενο στη μητρική τους γλώσσα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα στην περίπτωση που έπρεπε να προσθέσουν μία κατάληξη ή ένα επίθημα στη ρίζα μιας λέξης, να επιλέγουν τα φωνήεντα εκείνα που ήδη γνώριζαν, επειδή υπάρχουν στην ελληνική, παράγοντας έτσι λανθασμένο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, στη περίπτωση της λέξης "ötmür" («ζωή») όταν καλούνταν να προσθέσουν την κατάληξη της γενικής πτώσης "in/in/un/ün" ενώ βάσει του κανόνα η σωστή κατάληξη είναι η "ün", διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές στην πλειονότητά τους επέλεξαν την κατάληξη "un", το φωνήεν της οποίας είχαν συνηθίσει από τη μητρική τους γλώσσα (ό.π., 2008: 7).

Όσον αφορά συγκεκριμένα το φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο, η Σελλά-Μάζη (2004: 63) συγκρίνοντας συνοπτικά τα δύο συστήματα (ελληνική και τουρκική) παρατηρεί ότι α) τα τουρκικά έχουν 8 φωνήεντα ενώ τα ελληνικά 5, β) τα ελληνικά δεν διαθέτουν τα [y], [oe] και [w], γ) η αντίθεση «στρογγυλά ≠ μη στρογγυλά» που χρησιμεύει για να διακρίνει η τουρκική μεταξύ

¹Από την υπό εξέταση αρχή εξαιρούνται: α) οι σύνθετες λέξεις (π.χ. "Karadeniz"), β) οι τουρκικές λέξεις των οποίων η μία, τουλάχιστον, συλλαβή έχει υποστεί αλλαγή εξαιτίας των πιέσεων που της ασκούνται, όπως στο γλωσσικό ιδίωμα της Κων/πολης το οποίο αποτελεί τη βάση του φωνηεντικού μηχανισμού της τουρκικής γλώσσας (π.χ. "anne" η οποία προέρχεται από τη λέξη "ana"), γ) οι λέξεις-δάνεια (π.χ. "diploma" (ελληνική)) και, δ) ορισμένες καταλήξεις οι οποίες δεν ακολουθούν τον κανόνα της φωνηεντικής αρμονίας (π.χ. η επιρρηματική κατάληξη "-ken") (Ιορδανογλου, 2006:42).

των [i] και [y], [w] και [ε] και [oe] δεν υπάρχουν στα ελληνικά, δ) η τουρκική αρθρώνεται λίγο πιο μπροστά στη στοματική κοιλότητα απ' ότι η ελληνική, ε) η τουρκική αρθρώνεται λίγο πιο κλειστά (με τη γλώσσα ψηλά στη στοματική κοιλότητα) απ' ότι η ελληνική, και στ) τα [ε], [ο] και [α] της ελληνικής αρθρώνονται με τη γλώσσα στο μέσον περίπου της στοματικής κοιλότητας και όχι χαμηλά, όπως της τουρκικής.

Αντίστοιχα, στο συμφωνητικό σύστημα, διαπιστώνεται ότι οι ελληνόφωνοι φοιτητές δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες γιατί, αν και εντοπίζονται πλεονάζοντα σύμφωνα στην τουρκική, η ελληνική τυχαίνει να διαθέτει συγγενείς προς αυτά φθόγγους και αρθρωτικά και ακουστικά (ό.π., 2004: 69).

Δεδομένου του συγκολλητικού χαρακτήρα της τουρκικής γλώσσας η δυσκολία των φοιτητών αυξάνεται σημαντικά, όταν καλούνται να προσθέσουν σε μια λέξη περισσότερα από ένα επιθήματα. Παρουσιάζεται πρόβλημα όταν, για παράδειγμα, πρέπει να σχηματίσουν τη μορφή "arkadaş-lar-ım-la" («με τους φίλους μου»), όπου χρειάζεται να επιλέξουν ανάμεσα στα επιθήματα "lar/ler" (καταλήξεις πληθυντικού αριθμού), "ım/ım/um/üm" (επιθήματα Α' ενικού προσώπου κτήσης), και "la/le" (σύνδεσμος «με»), προκειμένου να τα κολλήσουν στη λέξη "arkadaş" («φίλος-η»). Η πρώτη δυσκολία εντοπίζεται στο γεγονός ότι συγχέουν τη σειρά, με βάση την οποία πρέπει να θέσουν τα κατάλληλα επιθήματα στη ρίζα της λέξης (στο παραπάνω παράδειγμα: πληθυντικός αριθμός- κτήση- σύνδεσμος) και η δεύτερη στο γεγονός ότι κάθε φορά που προσθέτουν κατάληξη πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το τελευταίο φωνήεν της λέξης, το οποίο μεταβάλλεται κάθε φορά που τίθενται νέα επιθήματα (Μαρκάτη, 2008: 6).

Άλλα χαρακτηριστικά της τουρκικής γλώσσας, τα οποία μπορεί να προκαλέσουν δυσκολίες κατά την εκμάθησή της από ελληνόφωνους φοιτητές, συνδέονται με τη διάταξη των όρων της πρότασης, καθώς το ρήμα βρίσκεται πάντα στο τέλος της πρότασης (Σανλίογλου & Δαφνοπατίδης, 2011: 11), το δε υποκείμενο, προηγείται του ρήματος και βρίσκεται τις περισσότερες φορές στην αρχή της πρότασης (Ιορδάνογλου, 2004: 37). Το αντικείμενο τίθεται πριν το ρήμα, όταν η έμφαση της ενέργειας δίνεται σε αυτό. Επίσης, στην τουρκική δεν υπάρχουν γραμματικά γένη αλλά ούτε και άρθρα (Σανλίογλου & Δαφνοπατίδης, 2011: 11).

Σε παρόμοιο πλαίσιο, υπογραμμίζεται ότι τα περισσότερα από τα διδακτικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας δεν γράφτηκαν από Έλληνες συγγραφείς, ενώ απευθύνονται, κυρίως, σε αλλόγλωσσους ενήλικους μαθητές οι οποίοι επιχειρούν να μάθουν την τουρκική στο πλαίσιο της παρακολούθησης ταχύρρυθμων μαθημάτων στην Τουρκία (Μαρκάτη, 2009: 102).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι, βάσει κανονισμού, οι διδάσκοντες είναι υποχρεωμένοι να δηλώνουν στην Ηλεκτρονική Υπηρεσία Ολοκληρωμένης Διαχείρισης Συγγραμμάτων και Λοιπών Βοηθημάτων (Εύδοξος) συγγράμματα των οποίων την έκδοση και διανομή αναλαμβάνουν ελληνικοί εκδοτικοί οίκοι². Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι, ενώ δηλώνονται

² Οι διδάσκοντες αναγκάζονται να δηλώσουν για τη διδασκαλία του μαθήματος της τουρκικής γλώσσας συγγράμματα που δεν έχουν τη μορφή του πρότυπου διδακτικού εγχειριδίου εκμάθησης της ξένης γλώσσας και υπό αυτή την έννοια δεν ενδείκνυνται για μία ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας εκμάθησης, όπως είναι τα εγχειρίδια γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας ή λεξικά που έχουν συνταχθεί από Έλληνες συγγραφείς και εκδίδονται από ελληνικούς εκδοτικούς οίκους.

προς διανομή εγχειρίδια Ελλήνων συγγραφέων (τα οποία είναι ελάχιστα), στη διδακτική πράξη προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του μαθήματος αξιοποιείται κυρίως υλικό από τουρκόγλωσσα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία είναι υλικοτεχνικά ασυγκρίτως ποιοτικότερα και πιο ολοκληρωμένα από αυτά των ελληνικών εκδόσεων και τα περισσότερα έχουν συνταχθεί από ομάδα Τούρκων συγγραφέων (Μαρκάτη, χ.χ.: 53).

Αντίστοιχα, τα εγχειρίδια που φέρουν την υπογραφή Ελλήνων συγγραφέων συνήθως δεν καλύπτουν την ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, ούτε και της γραμματικής και του λεξιλογίου. Παράλληλα, ορισμένα από αυτά, αν και υιοθετούν την επικοινωνιακή μέθοδο, δεν περιλαμβάνουν στα περιεχόμενά τους έννοιες όπως αυτή της πολυτροπικότητας η οποία μπορεί κατά τη διδασκαλία να λειτουργήσει ως εργαλείο για την ενίσχυση της προσπάθειας επίτευξης των γλωσσικών στόχων (ό.π., 2009: 99). Ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας πρέπει να υπογραμμιστεί ότι κανένα από τα εγχειρίδια αυτά δεν έχει ανθολογηθεί με ασκήσεις – δραστηριότητες ενίσχυσης της δεξιότητας κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου.

Παράλληλα, σημαντικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην παραγωγή προφορικού λόγου. Αυτό συνδέεται κυρίως με το γεγονός ότι κατά την προφορική επικοινωνία διαθέτουν λιγότερο χρονικό περιθώριο επεξεργασίας των νέων γλωσσικών δεδομένων, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται περισσότερο να κάνουν τις απαραίτητες μετατροπές που επιβάλλει ο κανόνας. Αντίθετα, λιγότερα λάθη παρατηρούνται όταν παράγουν γραπτό λόγο (Μαρκάτη, 2009: 100).

Τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι φοιτητές της τουρκικής κατά την παραγωγή προφορικού λόγου αναγνωρίζουν και οι Karatay, Güngör και Özalan, (2017: 252) οι οποίες, όπως υποστηρίζουν, συνδέονται άμεσα και με την πεποίθηση ότι η τουρκική είναι ιδιαίτερα δύσκολη γλώσσα, με αποτέλεσμα να υιοθετούν συχνά αρνητική στάση, όταν καλούνται να μιλήσουν στην υπό εκμάθηση γλώσσα.

Αν και τα παραδείγματα αναφορικά με τις δυσκολίες στο μορφολογικό, συντακτικό και φωνητικό επίπεδο μπορούν να πολλαπλασιαστούν, ανάμεσα στους σημαντικούς λόγους ανάπτυξης γλωσσικών δυσχερειών πρέπει να καταγραφεί και το γεγονός ότι η διδασκαλία πραγματοποιείται έξω από το γλωσσικό περιβάλλον της διδαγμένης γλώσσας. Απουσιάζουν δηλαδή ουσιαστικά οι δυνατότητες για εξάσκηση σε ό,τι αφορά τις επικοινωνιακές εμπειρίες μέσω της επικοινωνίας με τους άμεσους φορείς της τουρκικής γλώσσας, τους φυσικούς ομιλητές. Για παράδειγμα, ενώ οι ελληνόφωνοι φοιτητές διδάσκονται ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, δεν έχουν την ευκαιρία να τις ασκήσουν *περιφερειακά*³ μέσα από τα τηλεοπτικά κανάλια, τα κινητά τηλέφωνα, το διαδίκτυο, τις διαφημίσεις, τις περιγραφές των προϊόντων, την επικοινωνία/αλληλογραφία κ.λπ. (Μαρκάτη, 2009: 101). Επιπρόσθετα, στις δυσκολίες που

³Η *περιφερειακή μάθηση* ορίζεται ως η μάθηση η οποία συντελείται στο περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται οι φοιτητές. Αυτού του τύπου η μάθηση ενισχύεται μέσα από την παρουσία στο μαθησιακό περιβάλλον φυλλαδίων και άλλου υλικού τα οποία προβάλλουν τη γλώσσα - στόχο και διαφορετικές γραμματικές πληροφορίες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι φοιτητές μπορούν να απορροφήσουν τα νέα δεδομένα «αβίαστα» ως μέρος του περιβάλλοντος διδασκαλίας παρά ως υλικό που τους εξυπηρετεί (Fatemirour, 2013: 1395).

αντιμετωπίζουν οι ελληνόφωνοι φοιτητές κατά την εκμάθηση της τουρκικής υπογραμμίζεται ο περιορισμένος χρόνος έκθεσής τους στην υπό εκμάθηση γλώσσα (Μαρκάτη, χ.χ.).

Η Ανάπτυξη της Προφορικής Δεξιότητας στην Τουρκική ως Ξένη Γλώσσα

Λαμβάνοντας υπόψη, αφενός τις σημαντικές διαφορές μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, αφετέρου τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ελληνόφωνοι φοιτητές κατά την εκμάθηση της τουρκικής όπως καταγράφονται σε προηγούμενη ενότητα, διαπιστώνεται η ανάγκη έμφασης της διδακτικής πράξης στην καλλιέργεια της προφορικής δεξιότητας με ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες ομιλίας και ακρόασης (Kurudayıoğlu, 2003: 296).

Οι φοιτητές υποστηρίζονται στην κατάκτηση της ικανότητας να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες και στρατηγικές, όπως είναι η μαγνητοφώνηση του προφορικού λόγου, η απομαγνητοφώνηση, η πιστή καταγραφή του και η μετατροπή του στη συνέχεια σε γραπτό λόγο (Kaçar & Kaçar, 2013: 326). Προτείνονται επίσης η προ-διδασκαλία του λεξιλογίου, ο καταϊγισμός ιδεών, η ενθάρρυνση των προβλέψεων που μπορεί να κάνει ο φοιτητής σχετικά με το κείμενο που θα ακούσει και ο εντοπισμός των ψευδόφιλων λέξεων (empathy)⁴ που συνεπάγονται παρανόηση της σημασίας του κειμένου. Σημαντικά συμβάλλουν η επανάληψη (συνεχής επαφή) με συγκεκριμένα είδη λόγου, η σύνταξη περίληψης στη διδασκόμενη γλώσσα, η συνεργασία μέσα από τον διαχωρισμό των φοιτητών σε ομάδες που αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους, θέτουν και απαντούν σε ερωτήσεις, το άκουσμα τουρκικών τραγουδιών⁵, η παρακολούθηση θεατρικής παράστασης κ.ά. (Güneş, 2014: 16).

Στο ίδιο πλαίσιο οι Karatay, Güngör και Özalan (2017: 248) προτείνουν την αξιοποίηση της μεθόδου "Callan"⁶, η οποία στοχεύει στη γρήγορη ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας από

⁴ «Κατανόηση και Παραγωγή Προφορικού λόγου». Στο *Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*, 6-16. Διαθέσιμο στο: www.greek-language.gr

⁵ Σύμφωνα με τον Çalışkan (2013), η ακρόαση των τουρκικών τραγουδιών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από αλλόφωνους φοιτητές ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής τους ζωής το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την υπό μελέτη ηλικιακή ομάδα, αλλά και ως μέσο με το οποίο εξασφαλίζεται η προσέγγιση εννοιών όπως της αγάπης, της ενσυναίσθησης κ.ά. οι οποίες είναι κοινές σε όλες τις κουλτούρες και υπό αυτή την έννοια ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των φοιτητών για μάθηση. Παράλληλα, δίνεται έμφαση και σε άλλα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την αξιοποίηση των τραγουδιών στη διδακτική πράξη, όπως τη συμβολή του ρυθμού και της μελωδίας στην ενδυνάμωση της μνήμης των φοιτητών, τη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας στη συνήθως μονότονη αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και τη μείωση του άγχους, το οποίο συνδέεται με τις αρνητικές στάσεις που αναπτύσσουν οι αλλόγλωσσοι φοιτητές απέναντι στην τουρκική ως ξένη γλώσσα, όταν για παράδειγμα καλούνται να κατακτήσουν μία γλωσσική δομή μέσω ενός τραγουδιού (Keskin, 2011: 379).

⁶ Η μέθοδος "Callan" αναπτύχθηκε το 1960 από τον Robin Callan με κύριο στόχο τη γρήγορη και αποτελεσματική διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε ξένους φοιτητές. Στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε αλλόφωνους φοιτητές εφαρμόστηκε πρώτη φορά το 2015 από τους Karatay, Özalan και Güngör στο πλαίσιο επιστημονικού ερευνητικού προγράμματος για τη διδασκαλία της τουρκικής του Πανεπιστημίου Abant İzzet Baysal (Karatay, Güngör & Özalan, 2017: 259).

τους αλλόγλωσσους φοιτητές. Για την επίτευξη αυτού του στόχου δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη δομή του μαθήματος, στην ταχύτητα παραγωγής προφορικού λόγου, στη συστηματική επανάληψη, στα καθήκοντα των φοιτητών, στη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης και στην αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητών.

Η υπό μελέτη μέθοδος εστιάζει στις τεχνικές της ερώτησης-απάντησης, της ανάγνωσης-κατανόησης, της επεξήγησης και της μετάφρασης, ενώ η διδασκαλία προοργανώνεται σε δύο βασικά στάδια: α) στις ερωτήσεις πριν την ανάγνωση του κειμένου και β) στις ερωτήσεις-απαντήσεις που έπονται της ανάγνωσης του κειμένου (Karatay et al., 2017: 252).

Συγκεκριμένα, ο καθηγητής με αφορμή ένα κείμενο και πριν την ανάγνωσή του θέτει ερωτήσεις προς τους φοιτητές τις οποίες έχει προηγουμένως επιλέξει προσεκτικά, έτσι ώστε να εστιάζουν σε συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο κάθε φορά. Ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιεί ο καθηγητής σε ένα λεπτό είναι λίγο μεγαλύτερος από αυτόν των λέξεων που χρησιμοποιούνται σε ένα συνηθισμένο κείμενο. Με την ταχύτητα αυτή του λόγου θεωρείται ότι, αφενός οι φοιτητές καλούνται να είναι πιο συγκεντρωμένοι και πιο ενεργοί στη διαδικασία μάθησης, αφετέρου ελαχιστοποιείται ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για να μεταφράσουν το μήνυμα στη μητρική τους γλώσσα. Ο βαθμός ταχύτητας στην παραγωγή λόγου των φοιτητών είναι ίδιος με αυτόν του πρότυπου λόγου. Είναι σημαντικό οι ερωτήσεις που θέτει ο καθηγητής να είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε σε πρώτη φάση να εξασφαλίζουν την εκτεταμένη απάντηση των φοιτητών. Με αυτόν τον τρόπο καλούνται να επιχειρηματολογήσουν, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι μονολεκτικές απαντήσεις του τύπου «Ναι» / «Όχι», ενώ παράλληλα επαναλαμβάνουν τις δομές των ερωτήσεων που τους έχουν τεθεί. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στην ανάγνωση του κειμένου, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω ασκήσεων και σε ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου και εννοιών. Και σε αυτό το στάδιο ο στόχος είναι να δώσουν οι φοιτητές απαντήσεις μεγαλύτερης έκτασης (Karatay et al., 2017: 250).

Μέσα από όλες αυτές τις διαδικασίες επιδιώκεται οι φοιτητές να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας, να αποκτήσουν επίγνωση των αδυναμιών που έχουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες και να τις αντιμετωπίσουν μέσα από την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, να συμμετέχουν ενεργητικά στη γλωσσική διδασκαλία, να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της τουρκικής γλώσσας, να κατανοούν τη στάση ομιλητή με σημείο αναφοράς το θέμα για το οποίο αυτός εκφράζεται και να προσαρμόζουν κατάλληλα τον λόγο τους στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας (Memiş, 2013: 336).

Η πρόταση διδασκαλίας

Το μοντέλο διδασκαλίας

Η παρούσα πρόταση διαμορφώνεται με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της ξένης γλώσσας η οποία ενισχύει τη συμμετοχή όλων των φοιτητών στη διδακτική διαδικασία. Η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου προωθεί την αναζήτηση στοιχείων και τη συλλογή πληροφοριών από τους ίδιους τους φοιτητές με απώτερο στόχο την εξομάλυνση αδυναμιών που συνδέονται κυρίως με την παραγωγή προφορικού λόγου. Ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και διαλόγου εξασφαλίζει μεταξύ άλλων την εκμάθηση της ξένης γλώσσας από τους φοιτητές χωρίς τον φόβο του λάθους (Σαραφίδου & Ζερδελή, 2008: 747).

Σε παρόμοιο πλαίσιο, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ολιστικά με όλα τα γλωσσικά στοιχεία (γραμματική, σύνταξη, φωνολογία κτλ.) να παρουσιάζονται ταυτόχρονα και όχι αποσπασματικά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε γλωσσικά συμπλέγματα, με απώτερο σκοπό να ανακαλύψουν οι

φοιτητές τις διάφορες λειτουργίες της γλώσσας σε επικοινωνιακό επίπεδο (Καϊκτσή, 2013: 12). Παράλληλα, με την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων προωθείται η κατάκτηση από τους φοιτητές εκφράσεων τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αργότερα σε διαφορετικού τύπου επικοινωνιακές περιστάσεις.

Το Κείμενο

Το κείμενο με τίτλο «Τέχνη: Όταν δεν χωράει σε τέσσερις τοίχους» ("Sanat Dört Duvara Siğmazsa") (Ενότητα 6.2., σελ. 72) επιλέχθηκε από τα περιεχόμενα του εγχειριδίου "Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe – Ders Kitabı 2" (Kurt, Aygün, Leblebici, Coşkun, 2008) που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε αλλόφωνους σπουδαστές. Το συγκεκριμένο βιβλίο χρησιμοποιείται στην Ελλάδα τόσο για τη διδασκαλία της τουρκικής στην Τριτοβάθμια όσο στην Ιδιωτική Εκπαίδευση, ενώ με την ολοκλήρωσή του θεωρείται ότι επιτυγχάνεται η κατάκτηση του τρίτου επιπέδου γλωσσομάθειας σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κριτήρια (B1) (Μαρκάτη, 2009).

Πρόκειται για άρθρο το οποίο παρέχει στον αναγνώστη πληροφορίες σχετικά με την ιστορία της τέχνης των γκράφιτι στον κόσμο και στην Τουρκία. Σε αυτό το πλαίσιο κάνει ειδική αναφορά σε έναν από τους δημοφιλέστερους Τούρκους καλλιτέχνες της συγκεκριμένης μορφής τέχνης του δρόμου, ενώ προσεγγίζει με σκεπτικισμό τη διάθεση αναγνώρισης του γκράφιτι ως μιας από τις μορφές τέχνης.

Κατά την έρευνα, εντοπίστηκε αρκετό διαδικτυακό υλικό με συνεντεύξεις του ίδιου του καλλιτέχνη σε διάφορες τηλεοπτικές εκπομπές της Τουρκίας, αλλά και συζητήσεις σχετικά με την αναγνώριση των γκράφιτι ως πραγματικής μορφής τέχνης (ραδιοφωνικές/τηλεοπτικές εκπομπές, εικόνες, βίντεο κ.ά.). Η παρουσία της εικόνας και της προφορικότητας προσφέρει ένα υλικό που μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προκαλέσει τη συμμετοχή τους (Κάλφας, 1990: 24).

Στο πλαίσιο της αυτομάθησης το υλικό αυτό εκτός από την αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί με στοχευμένες δραστηριότητες για την περαιτέρω άσκηση των φοιτητών στο σπίτι. Παράλληλα όμως, δεδομένου ότι συχνά στο ελληνικό πανεπιστήμιο οι ώρες διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι περιορισμένες, παρόμοιου τύπου καθήκοντα στο σπίτι παρέχουν στους φοιτητές περισσότερο χρόνο επαφής με τη γλώσσα-στόχο και ενίσχυσης του λεξιλογίου το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια στην αίθουσα διδασκαλίας και να αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την παραγωγή προφορικού λόγου. Η παραπάνω διαδικασία εντάσσεται στην ευρύτερη διαδικασία της συστηματικής διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας η οποία προκύπτει από τις ελάχιστες ευκαιρίες που έχουν οι ελληνόφωνοι φοιτητές να ασκήσουν την τουρκική σε πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας.

Σε συντακτικό, γραμματικό και λεξιλογικό επίπεδο το κείμενο θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητικό καθώς παρουσιάζει πλήθος δευτερευουσών προτάσεων, επιθέτων και γραμματικών φαινομένων με τα οποία θεωρείται ότι καλύπτονται οι ανάγκες των σπουδαστών του συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσομάθειας και των τριτοετών ελληνόφωνων φοιτητών αντίστοιχα.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι το συγκεκριμένο κείμενο έχει επιλεγεί από τους συγγραφείς προκειμένου να αξιοποιηθεί διδακτικά αρχικά ως δραστηριότητα/άσκηση κατανόησης γραπτού λόγου (με ερωτήσεις κατανόησης που καλούνται να απαντήσουν οι φοιτητές αφού διαβάσουν το κείμενο) και σε δεύτερο επίπεδο, ως δραστηριότητα παραγωγής

προφορικού λόγου. Σε αυτό το πλαίσιο δίνεται στους φοιτητές μία λίστα σχετικών με το θέμα του κειμένου επιθέτων την οποία χρειάζεται να εμπλουτίσουν, προκειμένου στη συνέχεια να περιγράψουν αντίστοιχες μορφές τέχνης που απαντώνται στη χώρα τους, αλλά και τις απόψεις τους αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον όρο «τέχνες του δρόμου».

Αρχικά, θεωρείται θετική η επιλογή των συντακτών να ασκήσουν τους φοιτητές στη δεξιότητα κατανόησης του γραπτού λόγου, καθώς έτσι δίνεται η δυνατότητα σε εκείνους να κατακτήσουν λεξιλογικά και συντακτικά σχήματα τα οποία μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν για να παράξουν προφορικό λόγο. Παράλληλα, το κείμενο έχει ανθολογηθεί στα περιεχόμενα ενός ευρύτερου κεφαλαίου με γενική θεματική την τέχνη και την έννοια της δημιουργικότητας, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να έχουν προηγούμενη αναγνωστική εμπειρία σε παρόμοια κείμενα-δραστηριότητες, κατ'επέκταση έχουν ήδη κατακτήσει σχετικό με την υπό διαπραγμάτευση έννοια λεξιλόγιο.

Τέλος, θεωρούμε ότι το θέμα του κειμένου μπορεί να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα των φοιτητών, με αποτέλεσμα να ενισχύει την ενεργό τους συμμετοχή στην ευρύτερη αναγνωστική διαδικασία. Ζητήματα, όπως, η τέχνη, η αισθητική, η δημιουργικότητα, η ελευθερία της έκφρασης, η μεταχείριση της δημόσιας περιουσίας κ.ά. είναι σίγουρα οικεία σε φοιτητές των οποίων η ηλικία ταυτίζεται με τέτοιου είδους βιώματα και αναζητήσεις. *«Πρόκειται, ταυτόχρονα, για πανανθρώπινες αξίες οι οποίες χαρακτηρίζουν πολλές κουλτούρες και υπό αυτή την έννοια το κείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης, δηλαδή για σύγκριση και εντοπισμό ομοιοτήτων/ετεροτήτων στην τουρκική κουλτούρα»* (Μαρκάτη, 2015: 224).

Παραγωγή Προφορικού Λόγου

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδακτική σειρά εγχειριδίων έχει συγγραφεί με στόχο την εκμάθηση της τουρκικής από αλλόγλωσσους φοιτητές που διδάσκονται τη γλώσσα-στόχο στην Τουρκία, η παρούσα πρόταση επιχειρεί να εμπλουτίσει τις ανθολογημένες ασκήσεις προφορικού λόγου με σημείο αναφοράς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα οι ελληνόφωνοι φοιτητές στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η αξιοποίηση του υπό μελέτη κειμένου για την παραγωγή του προφορικού λόγου με δραστηριότητες του τύπου:

Με αφορμή τον τίτλο και πριν την ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου ο καθηγητής θέτει στους φοιτητές ερωτήσεις του τύπου: «Ποιες μορφές τέχνης δεν μπορούν «να χωρέσουν» (να αποτυπωθούν) στους τέσσερις τοίχους;», «Πότε χρησιμοποιείται ένας τοίχος ως μέσο έκφρασης των ανθρώπων; Συμφωνείτε με αυτή την πρακτική;» «Μπορεί ένας τοίχος να χρησιμοποιηθεί ως καμβάς ζωγραφικής;» κ.ά. Δίνεται έμφαση ώστε στις απαντήσεις των φοιτητών να αξιοποιούνται και τα διδαχθέντα στη συγκεκριμένη ενότητα γραμματικά φαινόμενα (π.χ. μεταβιβαστικά ρήματα).

Μετά την ανάγνωση του κειμένου και τη νοηματική του επεξεργασία ο καθηγητής δίνει στους φοιτητές έναν σύνδεσμο στον οποίο μπορούν να παρακολουθήσουν στο σπίτι την τηλεοπτική συνέντευξη ενός δημοφιλούς Τούρκου καλλιτέχνη των γκράφιτι (https://www.youtube.com/watch?v=_nCBn3SqhYQ).

Στο πλαίσιο της δεξιότητας κατανόησης του προφορικού λόγου και της εστίασης σε συγκεκριμένα σημεία, ζητά από μία ομάδα φοιτητών να καταγράψουν τα κύρια ερωτήματα που

θέτει ο δημοσιογράφος στον καλλιτέχνη. Η δεύτερη ομάδα καλείται να καταγράψει τις αντίστοιχες απαντήσεις. Στη συνέχεια, στην αίθουσα διδασκαλίας ένας φοιτητής κάθε φορά από την πρώτη ομάδα θέτει ένα ερώτημα στον φοιτητή της δεύτερης ομάδας ο οποίος θα πρέπει αντίστοιχα να απαντήσει.

Στο πλαίσιο της σύγκρισης και της ελεύθερης έκφρασης ζητείται από τους φοιτητές, αφού πραγματοποιήσουν έρευνα στο διαδίκτυο, να επιλέξουν ένα από τα έργα είτε του συγκεκριμένου καλλιτέχνη είτε άλλου, να το παρουσιάσουν στην αίθουσα διδασκαλίας και να περιγράψουν τις σκέψεις – συναισθήματα που πιστεύουν ότι θέλει να εκφράσει ο δημιουργός με αυτό. Σε αυτό το επίπεδο, οι περιγραφές των φοιτητών μπορούν να αξιοποιηθούν και τα διδαχθέντα στη συγκεκριμένη ενότητα γραμματικά φαινόμενα (π.χ. τα μεταβιβαστικά ρήματα). Έχοντας προηγουμένως αξιολογήσει τις ανάγκες των φοιτητών τα παραπάνω παραδείγματα μπορούν να πολλαπλασιαστούν.

Συμπεράσματα

Το γεγονός ότι η διαδικασία παραγωγής προφορικού λόγου από τους ελληνόφωνους φοιτητές αποτελεί ίσως το δυσκολότερο κομμάτι της γλωσσικής τους εκπαίδευσης, η απουσία γλωσσικών ακουσμάτων στο περιβάλλον τους αλλά και ο συχνά περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας επικαιροποιούν την ανάγκη εμπλουτισμού της γλωσσικής διδασκαλίας με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενεργό και δημιουργική συμμετοχή τους και προωθούν την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την επίτευξη του επιθυμητού επικοινωνιακού αποτελέσματος.

Αν και σε πρώτο επίπεδο κρίνεται θετική η επιλογή των συντακτών των τουρκόγλωσσων εγχειριδίων να ασκήσουν τους φοιτητές στην παραγωγή προφορικού λόγου, όμως μπορεί να υποστηριχθεί ότι καλύπτουν μερικώς τις ανάγκες των ελληνόφωνων φοιτητών, αφού τις περισσότερες φορές χρειάζεται να παρέμβει ο καθηγητής είτε τροποποιώντας είτε εμπλουτίζοντας τις υπάρχουσες ασκήσεις-δραστηριότητες, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες.

Από τη μελέτη του συνολικού αριθμού των διδακτικών εγχειριδίων που αξιοποιούνται σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα δεν γράφτηκαν από Έλληνες συγγραφείς. Ακόμη και τα λίγα εγχειρίδια Ελλήνων συγγραφέων, είτε δεν εστιάζουν καθόλου στην άσκηση των φοιτητών για την ενίσχυση της προφορικής τους δεξιότητας, είτε πρόκειται για εγχειρίδια γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας και λεξικά τα οποία δεν ενδείκνυνται για μία ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας εκμάθησης.

Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι το διδακτικό εγχειρίδιο ανάγεται στο σημαντικότερο διδακτικό μέσο για τη διδασκαλία της τουρκικής, δεδομένης της απουσίας γλωσσικών ακουσμάτων στο περιβάλλον των μη τουρκόφωνων φοιτητών, κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη συγγραφής αντίστοιχων διδακτικών εγχειριδίων στο ελληνόφωνο περιβάλλον.

References

- Barın, E. (1994). Yabancılar Türkenin Öğretimi Metodu. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 17, 53-56.
- Bekleyen, N. (2003). The Influence of Teachers and Peers on Foreign Language Classroom Anxiety. *Language Journal*, 3(2), 49-66.

- Çalışkan, A. (2013). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Müziğin Kullanımı". 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı "Balkanlarda Türkçe", Bildiri Kitabı II*, Balaban & Çağlayan (ed.), 14-16 Kasım 2014, Tiran: 15-24.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Fatemipour, H. (2013). Peripheral Learning of English language: A Comparison Between ESL and EFL Contexts Provided for University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1394-1397.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- Kaçar, E., & Kaçar, H. (2013). "Arnavutluk'ta Yaşayan Türk Öğrencilerin Anadildeki Problemleri". 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı "Balkanlarda Türkçe", Bildiri Kitabı II*, Balaban & Çağlayan (ed.), 14-16 Kasım 2014, Tiran: 322-329.
- Κάλφας, Α., (1990). Τα κείμενα, οι αναγνώστες και ο τόπος της Λογοτεχνίας, *Διαβάζω*, τχ. 234, 22-27.
- Karatay, H., Güngör, H., & Özalan, U. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Callan Yöntemi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 250-265.
- Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 378-383.
- Kiziltan, N. (2012). Teaching Turkish through Teletandem. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 46, 3363 – 3367.
- Kurt, C., Aygün, E. N., Leblebici, E., & Altınkaynak Ö., C. (2008). *Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. Available online at <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/156773>, 287-309.
- Μαρκάτη, Δ. (χ.χ.). Η κατάκτηση του γραμματισμού στην τουρκική γλώσσα από ελληνόφωνους φοιτητές: η συμβολή της λογοτεχνίας στα πλαίσια της μελέτης αναγκών. *Διατριβή υπό εκπόνηση*, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μαρκάτη, Δ. (2015). Η συμβολή των μικρών ιστοριών στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας: παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου. Μ. Δημάση, Π. Βαλσαμίδης, Ι. Μπακιρτζής, Α. Παπάζογλου & Α. Νιζάμ (επιμ.), *Αναπαραστάσεις και Αποχωρισμοί – Τιμητικός Τόμος στη Μνήμη της Μάρθας Πύλια*. Κομοτηνή: Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 215-228.
- Μαρκάτη, Δ. (2009). Η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: περιεχόμενα και μέθοδος διδακτικών εγχειριδίων. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*, Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μαρκάτη, Δ. (2008). Παρατήρηση και καταγραφή δυσκολιών στην εκμάθηση της Τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και εντοπισμός των γλωσσολογικών τους αιτιών: Φαινόμενο Φωνηεντικής αρμονίας. *Αδημοσίευτη εργασία εξαμήνου*, Μάθημα με τίτλο «Οι Παρευξείνιες γλώσσες από την πλευρά της έρευνας της δεύτερης/ξένης γλώσσας», ΠΜΣ «Σπουδές στον Παρευξείνιο Χώρο», Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή, Ιούνιος 2008, 1-13.

- Memiş, A. (2013). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Ediminin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözümleri". 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı "Balkanlarda Türkçe"*, *Bildiri Kitabı II*, Balaban & Çağlayan (ed.), 14-16 Kasım 2014, Tiran: 330-342.
- Od, Ç. (2013). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Filmlerin Dinlediğini Anlama ve Konuşma Becerilerine Katkısı, *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 499-508.
- Prasad, N. (2013). Communicative Language Teaching in 21st Century ESL Classroom. *English for Specific Purposes World*, 40(14), 1-8.
- Σαραφίδου, Τ., & Ζερδελή, Σ. (2008). Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Έτους διαπολιτισμικού διαλόγου «Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»*, 736-749.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2011). *Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.