



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Multiliteracies in the Course of Turkish as a Foreign Language in Tertiary Education: Didactic Practices

Nikolaos Liazos & Dimitra Markati

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/6445>

DOI: 10.46886/MAJESS/v7-i1/6445

*Received: 21 April 2019, Revised: 25 May 2019, Accepted: 10 June 2019*

Published Online: 29 June 2019

**In-Text Citation:** (Liazos & Markati, 2019)

**To Cite this Article:** Liazos N., & Markati D. (2019). Multiliteracies in the course of Turkish as a foreign language in Tertiary Education: didactic practices. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 97–109.

**Copyright:** © The Authors 2019

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://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. 7, No. 1, 2019, Pg. 97 - 109

<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>

## Πολυγραμματισμοί στο Μάθημα της Τουρκικής ως Ξένης Γλώσσας στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτικές Πρακτικές

Λιάζος Νικόλαος<sup>1</sup> & Μαρκάτη Δήμητρα<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Επίκουρος καθηγητής, Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών,  
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, <sup>2</sup>Συμβασιούχος διδάσκουσα τουρκικής γλώσσας, Τμήμα  
Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

### Abstract

Taking into consideration the outcomes of previews papers they describe the modern polymorphic environments and highlight the particular needs of greek-speaking students the present paper focuses on the presentation of a specific teaching model of literature texts in the course of turkish language with benchmark the modern theory's principals of multiliteracy. In this context promoted activities focusing on self-guided learning and the use of multimedia tools. For the needs of this research was chosen to present and compare two different methodological approaches teaching the same literary text implemented in the turkish language course at the department of balkan, slavic and oriental studies of the university of macedonia. On a second level, it was considered important to evaluate the teaching process described by students as essential co-makers.

**Keywords:** Turkish as a Foreign Language, Multiliteracies, Tertiary Education, Multimedia, Didactic Practices.

### Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα προηγούμενων εργασιών τα οποία περιγράφουν τα σύγχρονα πολυμορφικά μαθησιακά περιβάλλοντα και αναδεικνύουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ελληνόφωνων φοιτητών η παρούσα εργασία εστιάζει σε πρώτο επίπεδο στην παρουσίαση ενός συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα της τουρκικής γλώσσας με σημείο αναφοράς τις αρχές της σύγχρονης θεωρίας των πολυγραμματισμών. Σε αυτό το πλαίσιο προωθούνται δραστηριότητες που εστιάζουν στην αυτό-καθοδηγούμενη μάθηση και στην αξιοποίηση των πολυμεσικών εργαλείων. Για τις ανάγκες της εργασίας επιλέχθηκε η παρουσίαση και σύγκριση δύο διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων διδασκαλίας του ίδιου λογοτεχνικού κειμένου που εφαρμόστηκαν στο μάθημα της τουρκικής γλώσσας στο Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σε δεύτερο επίπεδο θεωρήθηκε

σημαντική η αξιολόγηση της περιγραφόμενης διδακτικής διαδικασίας από τους φοιτητές ως ουσιαστικών συν-διαμορφωτών της.

**Λέξεις-κλειδιά:** η τουρκική ως ξένη γλώσσα, πολυγραμματισμοί, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πολυμέσα, διδακτικές πρακτικές.

### **Μέθοδοι Διδασκαλίας της Τουρκικής ως ξένης Γλώσσας Στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Από προηγούμενη έρευνα προκύπτει ότι η μέθοδος που προτείνεται σήμερα για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η «Επικοινωνιακή Προσέγγιση». (Μαρκάτη, 2018). Ουσιαστικά, η «Επικοινωνιακή Προσέγγιση» επιχειρεί να ενώσει στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης δύο βασικούς πόλους: τη δομή και τη χρήση της γλώσσας. Από το κριτήριο όμως αυτό απουσιάζει συνήθως η διάσταση της κριτικής διερεύνησης των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως φορέων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, δηλαδή ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών (Κυ, 2009: 73). Υπό αυτή την έννοια, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας καλείται να συνδεθεί με την ανάπτυξη των γραμματισμών και των πολυγραμματισμών (Guzel & Barin, 2013: 35).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών εστιάζει στην ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μία πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Έτσι τα κείμενα μπορούν να αποκτήσουν νόημα, η ποικιλομορφία μπορεί να αξιοποιηθεί ως πλεονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία και οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων μπορούν να στηριχτούν στην αρχή της ισοτιμίας, της συνεργασίας και της αυτονομίας (Sahin, 2007: 466).

Καθώς η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προωθεί τη «*συνάντηση των φοιτητών και των διδασκόντων με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής το υλικό της διδασκαλίας αντλείται από τον καθημερινό λόγο, τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, τις μορφές της τέχνης, τη λογοτεχνία, το θέατρο, τα περιοδικά, τα ντοκιμαντέρ κ.ά.*» (Albers & Harste, 2007: 12; Δημάση & Αραβανή, 2013: 58).

Το υλικό αυτό αξιοποιείται για τη διαμόρφωση διδακτικών δραστηριοτήτων οι οποίες αναφέρονται σε θέματα που δεν προσεγγίζονται ως γνωστικά αντικείμενα αλλά ως ερεθίσματα που προκαλούν στους φοιτητές προβληματισμό και αναζήτηση και διαμορφώνουν με αυτό τον τρόπο τις συνθήκες για γνήσια γλωσσική έκφραση (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 68). Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες ενισχύεται η καλλιέργεια της ανάγνωσης, του πρώτου σταδίου που αφορά την κατάκτηση του γραπτού λόγου, της συγγραφής, της κατανόησης και της παραγωγής του προφορικού λόγου.

Παράλληλα, δίνεται έμφαση σε διδακτικές πρακτικές οι οποίες προκρίνουν την αξιοποίηση ποικίλων κειμενικών ειδών (αφήγηση, δοκίμιο, περιγραφή κ.α.) στο μάθημα της γλώσσας-στόχου. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται ότι επιτυγχάνεται η άσκηση των φοιτητών στην κατανόηση και στην παραγωγή αυτών των κειμενικών ειδών ως πολιτισμική πρακτική σε διαφορετικά συμφραζόμενα (Darancik, 2012: 258). Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να είναι κείμενα που έχουν ενδιαφέρον, νόημα και σχετίζονται με τη ζωή που πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές (Memis & Erdem, 2013: 299).

Σε παρόμοιο πλαίσιο η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει στη δημιουργία ενός αυθεντικού και ποιοτικότερου περιβάλλοντος μάθησης και χρήσης της γλώσσας-στόχου. Με την τεχνολογία των πολυμέσων (συνδυασμός κειμένου –

εικόνας – ήχου) δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να επεξεργαστούν σύνθετες πληροφορίες με ποικίλους συνδυασμούς ενώ το μάθημα γίνεται περισσότερο διαδραστικό και ελκυστικό (Βογιατζή, 2010: 7).

### Μαθησιακό Περιβάλλον

Στην περίπτωση της εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας στο ελληνόφωνο περιβάλλον διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή λόγου (γραπτού και προφορικού). Αυτό οφείλεται κυρίως στην τελείως διαφορετική δομή της τουρκικής από την μητρική τους γλώσσα και στην ανεπαρκή γλωσσική και πολιτισμική έκθεση των φοιτητών<sup>1</sup> καθώς αλληλεπιδρούν πολύ σπάνια με τουρκόφωνους ομιλητές, με αποτέλεσμα ο καθηγητής να αποτελεί τη μόνη πηγή ομιλούμενης γλώσσας και το αυθεντικό υλικό όπως τα λογοτεχνικά κείμενα, οι ταινίες, το διαδίκτυο κ.ά. τον μόνο τρόπο έκθεσης στην τουρκική γλώσσα και πολιτισμό (Μαρκάτη, 2018: 118).

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των διδακτικών εγχειριδίων που αξιοποιούνται σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας είναι ανθολογημένα περισσότερο με κείμενα επεξηγηματικά τα οποία εστιάζουν στην αναλυτική παρουσίαση των πληροφοριών, την ανάδειξη της υποδηλωτικής σημασίας των λέξεων ενώ απουσιάζει, σχεδόν πάντα, η μεταφορική γλώσσα (Μαρκάτη, 2018: 84). Υπό αυτή την έννοια μπορεί να αιτιολογηθεί η καταγεγραμμένη προσπάθεια των καθηγητών αξιοποίησης συμπληρωματικού υλικού της δικής τους επιλογής.

Από μεθοδολογική άποψη αν και η περιγραφόμενες μέθοδοι των Τμημάτων στα οποία διδάσκεται η τουρκική γλώσσα εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των αρχών της «Επικοινωνιακής Προσέγγισης», συχνά υιοθετούνται από τους διδάσκοντες πρακτικές διδασκαλίας με επιρροές από παλαιότερες προσεγγίσεις διδασκαλίας όπως η δομιστική μέθοδος<sup>2</sup> η οποία εστιάζει στο γλωσσικό περιβάλλον και αγνοεί σχεδόν το εξωγλωσσικό /καταστασιακό περιβάλλον (ό.π., 2009: 90).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι σε ειδικές ομάδες μαθητών όπως των ελληνόφωνων φοιτητών που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας η ανάγκη εφαρμογής της δομιστικής μεθόδου δεν αμφισβητείται πάντα. Ωστόσο τα σύγχρονα πολυμορφικά περιβάλλοντα επικοινωνίας διαμορφώνουν το πλαίσιο εντός του οποίου η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να επικεντρωθεί στην κριτική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 34).

Μέσα από την άσκηση και την εμπειρία των φοιτητών σε ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα επικοινωνιακών κειμένων και γεγονότων μπορεί να αναπτυχθεί σταδιακά η επικοινωνιακή τους ικανότητα η οποία προϋποθέτει την παράλληλη ανάπτυξη και τον συνδυασμό της

<sup>1</sup> Ένας άλλος παράγοντας που προσδιορίζει την επιτυχημένη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση είναι το σύνολο του χρόνου κατά τον οποίο εκτίθενται οι φοιτητές στη γλώσσα-στόχο και στον πολιτισμό της. Με τον όρο έκθεση, σε αυτό το επίπεδο, εννοείται ο χρόνος κατά τον οποίο ένα άτομο έρχεται σε επαφή τόσο με τη γραπτή όσο με τη προφορική γλώσσα, με τις τυπικές ή άτυπες μορφές επικοινωνίας στα οποία αυτό μπορεί να έχει παθητική ή ενεργητική στάση. Συνεπώς, όπως προκύπτει από τον υπό εξέταση όρο, η έκθεση λαμβάνει χώρα κάθε φορά που ένα άτομο αλληλεπιδρά με τη γλώσσα-στόχο, συνομιλεί με φυσικούς ομιλητές, συμφοιτητές ή καθηγητές, διαβάζει βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, περιηγείται στο διαδίκτυο, λαμβάνει πληροφορίες μέσω των ΜΜΕ, δρα ως ενεργός ομιλητής ή παθητικός ακροατής.

<sup>2</sup> Βλέπε περισσότερα για τη δομιστική μέθοδο διδασκαλίας στο Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: GUTENBERG: 139.

γραμματικής ικανότητας, της ικανότητας παραγωγής λόγου, της κοινωνικο-πολιτισμικής ικανότητας και της ικανότητας χρήσης στρατηγικών (Prasad, 2013: 2).

Σε αυτό το πλαίσιο, συχνά, προτείνονται διδακτικές πρακτικές κατά τις οποίες προωθείται η αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων όπως των λογοτεχνικών τα οποία παρέχουν πλούσια και ετερόκλητη γλώσσα και περιλαμβάνουν πλήθος αντιλήψεων, αξιών, ηθών, εθίμων, ιστορικών γεγονότων, ιδεολογικών στοιχείων κ.λπ. που προσφέρονται στους φοιτητές για δημιουργική επεξεργασία, κριτική αποκατάσταση και διαπολιτισμική ανασύνθεση (Αγάθος κ.ά., 2012: 624). Με αυτό τον τρόπο ο καθηγητής έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει και να εξασκήσει τους φοιτητές στην τουρκική γλώσσα μέσω δραστηριοτήτων που αντλούν το περιεχόμενό τους από διάφορες θεματικές και του επιτρέπουν να τοποθετήσει σε κείμενο ολόκληρο το μάθημα (Tosun, 2008: 95).

Η αλληλεπίδραση των φοιτητών με τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα από πρακτικές που προωθούν τη συστηματική τους συμμετοχή σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου τους ασκεί στο να γίνουν ενεργοί επεξεργαστές των υπό ανάγνωση κειμένων. Η ενθάρρυνση τους για αξιοποίηση ενεργητικών στρατηγικών μάθησης έχει ως αποτέλεσμα τόσο την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης όσο της δυνατότητάς τους να γίνουν οξυδερκείς αναγνώστες και δημιουργοί του νοήματος (Demircioglu, 2010: 439; Gocer, 2015: 22).

### **Η πολυγραμματισμική ανάγνωση κειμένων στην αίθουσα διδασκαλίας**

Η παρούσα εργασία επιχειρεί στη συνέχεια να εφαρμόσει στην αίθουσα διδασκαλίας δύο διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας του ίδιου κειμένου. Αρχικά εφαρμόζεται η δομιστική μέθοδος διδασκαλίας του μαθήματος η οποία όπως προκύπτει από προηγούμενες έρευνες υιοθετείται συχνά στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σήμερα και στη συνέχεια μία σύγχρονη προσέγγιση διδασκαλίας βασισμένη στις αρχές της θεωρίας των κειμενικών ειδών και των πολυγραμματισμών.

Για τις ανάγκες της εργασίας το υπό μελέτη διδακτικό μοντέλο εφαρμόστηκε στο μάθημα της τουρκικής γλώσσας του Τμήματος Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σε 15 φοιτητές του Ε΄ εξαμήνου σπουδών.

Ειδικότερα σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους στοχευμένες δραστηριότητες ανάγνωσης οι οποίες αξιοποιούν σύγχρονα πολυμεσικά εργαλεία και εστιάζουν στη διαθεματική και διαπολιτισμική λειτουργία του κειμένου μπορούν να συμβάλουν στην κατάκτηση τόσο της επικοινωνιακής όσο της διαπολιτισμικής ικανότητας και του γραμματισμού των φοιτητών.

Ιδιαίτερη πρόκληση αποτέλεσε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας η αξιολόγηση των συγκεκριμένων μοντέλων διδασκαλίας από τους ίδιους τους φοιτητές οι οποίοι όπως σημειώθηκε ήταν εξοικειωμένοι από τα διδακτικά εγχειρίδια της τουρκικής γλώσσας, σχεδόν αποκλειστικά, με παραδοσιακού τύπου δραστηριότητες και ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου. Με στόχο την εμβάθυνση στο νόημα που δίνουν οι φοιτητές επιχειρήθηκε η καταγραφή και ανάλυση των προσωπικών απόψεων τους αναφορικά με την αναγνωστική εμπειρία τους.

### **Η επιλογή του κειμένου**

Για τις ανάγκες του μαθήματος επιλέχθηκε το σύντομο διήγημα με τίτλο “Yepetas” (Ανώθυμη Τουρκική Εταιρεία Ανταλλακτικών) (1956) του Τούρκου λογοτέχνη Αζίζ Νεσίν το οποίο δεν περιλαμβάνεται στα περιεχόμενα των υπό χρήση διδακτικών εγχειριδίων. Ο Αζίζ Νεσίν θεωρείται ένας από τους βασικούς εκπροσώπους του κριτικού ρεαλισμού στα τουρκικά γράμματα. Στην πολιτική και κοινωνική του σάτιρα στηλιτεύει τα τρωτά σημεία της τουρκικής

κοινωνίας. Αγαπημένοι του ήρωες είναι οι άνθρωποι του λαού, οι εργαζόμενοι και οι άνεργοι.

Το υπό μελέτη διήγημα αφηγείται την δύσκολη ψυχολογική κατάσταση του κεντρικού ήρωα Νουρί ο οποίος εξαιτίας της μακρόχρονης ανεργίας σκέφτεται να αυτοκτονήσει. Εν τέλει ο ήρωας βρίσκει τυχαία δουλειά στην εταιρεία εμπορίας ανταλλακτικών αγροτικών μηχανημάτων ενός παιδικού του φίλου όπου αναγκάζεται να καταστρατηγήσει τις πραγματικές αξίες του προκειμένου να επιβιώσει σε ένα ουσιαστικά παράνομο εργασιακό περιβάλλον που ευημερεί χρησιμοποιώντας διάφορα δόλια τεχνάσματα προκειμένου να εκμεταλλευτεί τους αγρότες πελάτες του.

Ένας από τους κυριότερους λόγους επιλογής του κειμένου είναι ότι ο συγγραφέας παρουσιάζει μέσα από το έργο του την πραγματικότητα της τουρκικής κοινωνίας της δεκαετίας του '50 θίγοντας τα κακώς κείμενα της όπως την ανεργία, τη διαφθορά, την κοινωνία ευημερίας για όσους ήταν μέρος του συστήματος και της απαξίωσης όσων ήταν «έξω» από αυτό, την εξάπλωση της μαύρης αγοράς, την εκμετάλλευση, τη θυματοποίηση του ανθρώπου από τις αντικειμενικές συνθήκες ή από τον αλλοτριωμένο συνάνθρωπό του και μέσω αυτών την καταστρατήγηση αξιών όπως η τιμιότητα, η ειλικρίνεια και η εξέλιξη του ατόμου βάσει πραγματικών αξιών.

Θεωρήθηκε ότι η επαφή των φοιτητών με ένα κείμενο το οποίο αποτυπώνει με σατιρική διάθεση πραγματικότητες οι οποίες μπορεί να προσεγγίζουν τα βιώματα της ίδιας της κοινωνίας τους θα μπορούσε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Και αυτό με τη σειρά του θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη διευκόλυνση του εγχειρήματος της αποδόμησης των νοημάτων του κειμένου και του εντοπισμού από τους φοιτητές εκείνων των στοιχείων που αναδεικνύουν τα σημεία σύγκλισης αλλά και διαφοροποίησης με τον «άλλον» στην περίπτωση μας τον Τούρκο (διαπολιτισμική κατανόηση).

Στο διήγημα η αφήγηση ακολουθεί λιτό ύφος, ο διάλογος είναι καθημερινός και σε γενικές γραμμές ο λόγος είναι μικροπερίοδος έτσι ώστε να καλύπτει τις γλωσσικές ανάγκες των φοιτητών του Ε' εξαμήνου το οποίο αντιστοιχεί στο Β1 επίπεδο σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κριτήρια γλωσσομάθειας.

Παράλληλα κρίθηκε ότι η σύντομη έκταση του κειμένου θα διευκόλυνε τη διδακτική αξιοποίησή του στον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος (4 ώρες/εβδομάδα). Ο διάλογος που μεσολαβεί μεταξύ των ηρώων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε συνοδευτικές δραστηριότητες οι οποίες συνδέονται με την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου από τους φοιτητές.

Το γεγονός ότι το κείμενο πραγματεύεται τις πολιτικές εξελίξεις συγκεκριμένης περιόδου στην ιστορία της Τουρκίας το ανάγει σε εργαλείο διαθεματικότητας κατά τη διδακτική πράξη όπου οι φοιτητές μπορούν να ανατρέξουν σε κατακτηθείσες γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα του ΠΣ προκειμένου να μελετήσουν το συγκεκριμένο πλαίσιο του διδαχθέντος κειμένου αλλά και να εμπλακούν ενεργά στη δημιουργική επεξεργασία του.

### **Οι διδακτικές τεχνικές: δύο αναγνώσεις του ίδιου κειμένου**

Αναφορικά με τον διδακτικό χρόνο στο πρώτο στάδιο της οργάνωσης του μαθήματος αποφασίστηκε να αφιερωθούν τρία δώρα μαθήματα. Στόχος ήταν το πρώτο μάθημα να επικεντρωθεί στην ανάγνωση του κειμένου αξιοποιώντας τις αρχές των παραδοσιακών προσεγγίσεων όπως της «Γραμματικο-μεταφραστικής». Στο δεύτερο μάθημα η ανάγνωση του κειμένου διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των αρχών της «Παιδαγωγικής του Γραμματισμού με βάση τα Κειμενικά Είδη» και των Πολυγραμματισμών οι οποίες αναλύονται σε

προηγούμενο σημείο της εργασίας. Το τρίτο μάθημα αφιερώθηκε στην παρουσίαση σχετικής εργασίας που ανατέθηκε στους φοιτητές αλλά και στην καταγραφή των απόψεών τους.

#### Η πρώτη ανάγνωση

Στην αρχή μοιράστηκε φωτοτυπημένο το κείμενο στους φοιτητές. Στη συνέχεια οι φοιτητές κλήθηκαν να διαβάσουν το κείμενο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου του. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας και δεδομένων των πολλών αποριών των αναγνωστών-φοιτητών κυρίως σε γραμματικό και λεξιλογικό επίπεδο επιχειρήθηκε η μετάφραση του κειμένου από τους φοιτητές με παράλληλη εστίαση, όπου αυτό χρειαζόταν, στις άγνωστες δομές του κειμένου. Ουσιαστικά ο καθηγητής μετέφραζε τις άγνωστες λέξεις και επεξηγούσε τα άγνωστα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα του κειμένου. Για την καλύτερη κατανόηση και κατάκτηση των διδαχθέντων λεξιλογικών και γραμματικών φαινομένων οι φοιτητές ασκήθηκαν σε ερωτήσεις συμπλήρωσης των κενών ή αντιστοίχισης συνώνυμων/αντώνυμων λέξεων. Στο τέλος ζητήθηκε από τους φοιτητές να γράψουν έκθεση με θέμα την ανεργία και τις επιπτώσεις της στην κοινωνία.

#### Η δεύτερη Ανάγνωση

Στο πλαίσιο της αναφοράς στο συγκεκριμένο ο διδάσκοντας μοίρασε φωτοτυπημένο υλικό στους φοιτητές σχετικό με την εργοβιογραφία του συγγραφέα και κριτικές του έργου του ενώ με αφορμή τη διαθεματική λειτουργία του κειμένου ζήτησε από τους φοιτητές να ανακαλέσουν πληροφορίες που είχαν διδαχθεί για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο από αντίστοιχο μάθημα του ΠΣ που μελετά την εξελικτική παρουσίαση και ανάλυση των ιστορικοπολιτικών συνθηκών της Τουρκίας<sup>3</sup>. Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τη δική τους γνώμη και να φωτιστούν οι αντικειμενικές και υποκειμενικές συνθήκες του υπό ανάγνωση λογοτεχνικού έργου (Byran, 2000: 29).

Παράλληλα οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν ομάδες συζήτησης στις οποίες μπόρεσαν να εκφράσουν απόψεις. Η σύσταση ομάδων συζήτησης για τη λογοτεχνία αποτελεί μια καλή πρακτική για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά και για την ενεργοποίηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ayhan & Arslan, 2014: 546).

Σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας η διαπολιτισμική κατανόηση του κειμένου που αποτέλεσε μία από τις βασικές προσδοκίες στο προοργανωτικό στάδιο της παρούσας διδακτικής διαδικασίας επιτεύχθηκε με απροσδόκητο τρόπο και ουσιαστικά ανέτρεψε το αρχικό σχέδιο διδασκαλίας του διδάσκοντα.

Στο πλαίσιο της ελεύθερης συζήτησης ένας φοιτητής παρατήρησε ότι η πιθανή απόκρυψη στοιχείων του κειμένου τα οποία αποκάλυπταν την τουρκική καταγωγή των ηρώων θα τους οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι το διήγημα είχε γραφτεί από Έλληνα συγγραφέα με σκοπό να θίξει τα τρωτά σημεία της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Με αφορμή αυτή την παρατήρηση στο επίπεδο της ενεργού συμμετοχής των φοιτητών, τους ανατέθηκε να εντοπίσουν και να αφαιρέσουν από το διήγημα τα στοιχεία που έκριναν ότι καθόριζαν την τουρκική ταυτότητα των ηρώων. Η εργασία των φοιτητών ανέδειξε στοιχεία που συνδέονταν με την εθνικότητα (Νουρί, Σαΐμ, Ανώνυμη Τουρκική Εταιρεία, το εθνικό τουρκικό νόμισμα την λίρα), την επικράτεια (Κων/πολη, Άδανα, Ικόνιο, Μαλάτεια, Σμύρνη

<sup>3</sup> Ενδεικτικά σημειώνονται το υποχρεωτικό μάθημα «Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία και Εθνογραφία (Ευρώπη, Βαλκάνια, Μεσόγειος)», το υποχρεωτικό μάθημα ειδικευσης «Εθνογραφίες της Τουρκίας και της Μέσης Ανατολής» τα οποία διδάσκονται οι φοιτητές του Τμήματος Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών στο Α΄ και Δ΄ εξάμηνο σπουδών αντίστοιχα, κ.ά. Βλ. περισσότερα στο [www.uom.gr/mediadocs/bsas/ΟΔΗΓΟΣ\\_ΣΠΟΥΔΩΝ\\_2017-2018.pdf](http://www.uom.gr/mediadocs/bsas/ΟΔΗΓΟΣ_ΣΠΟΥΔΩΝ_2017-2018.pdf)

και Άγκυρα) και τη θρησκευτική καταγωγή (θρησκευτικού τύπου χαιρετισμοί των μουσουλμάνων) των ηρώων<sup>4</sup>. Με αυτό τον τρόπο καταφέραμε αφενός να εμβαθύνουμε στις κοινωνικές και πολιτιστικές αναπαραστάσεις που πραγματευόταν το κείμενο αφετέρου να εντοπίσουμε κοινά στοιχεία και διαφορές και μέσω αυτού να κατανοήσουμε καλύτερα την έννοια της ομοιότητας και της ετερότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής μας αγωγής.

Από αυστηρά γλωσσική άποψη δόθηκε η δυνατότητα στους φοιτητές να παρατηρήσουν καθημερινές εκφράσεις και μεταφορικά σχήματα πλαισιωμένα σε λόγο με αποτέλεσμα να κατανοούν, χωρίς την μεσολάβηση του καθηγητή, τόσο τη σημασία όσο την πραγματική τους χρήση σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας.

Σε παρόμοιο επίπεδο και επειδή το υπό εξέταση λογοτεχνικό κείμενο παρουσίαζε πλούτο επιφωνημάτων και επιφωνηματικών εκφράσεων αρέσκειας, δυσαρέσκειας και έκπληξης θεωρήθηκε σημαντική η εστίαση σε αυτού του είδους τα λεξιλογικά στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στον καθημερινό προφορικό λόγο, αποτυπώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του ομιλητή και είναι δύσκολο να διδαχθούν μέσω οποιουδήποτε άλλου κειμενικού είδους.

Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα από αυτά: “Ah!” («Αχ!»), “Amanim bey...” («Αμάν κύριε λυπήσου μας»), “Vah vah vah!” («Αλίμονο!»), «Βάι βάι τι πάθαμε!»), “Tuh!” («φτου»), “he ya!” («Ναι στο καλό...»), “Haydi” («Αιντε») κ.ά. Διαπιστώθηκε μάλιστα από τους φοιτητές ότι πολλά από τα διδαχθέντα επιφωνήματα απατώνται στη μητρική τους γλώσσα συνεπώς είναι πιο εύκολο να τα κατακτήσουν ενεργοποιώντας μηχανισμούς όπως αυτόν της «θετικής παρεμβολής» (Μπέλλα, 2007: 32).

Στο πλαίσιο άσκησης ανάπτυξης της προφορικής δεξιότητας οι φοιτητές κλήθηκαν να παράγουν πολύ σύντομους καθημερινούς διαλόγους με θέμα της δικής τους επιλογής στους οποίους θα έπρεπε να αξιοποιήσουν τα διδασκόμενα επιφωνήματα και εκφράσεις.

### **Πολυμεσικές δραστηριότητες στην ανάγνωση του κειμένου**

Λαμβάνοντας υπόψη το παράδειγμα της «Συνεργατικής Μάθησης Της Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή» (Computer Supported Collaborative Learning) (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006: 13; Rose et al., 2008: 240) θεωρήθηκε σημαντική στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής στη μάθηση αλλά και της εξατομίκευσης – διαφοροποίησης της διδασκαλίας η πλαισίωση της δεύτερης περιγραφόμενης διδακτικής διαδικασίας με δραστηριότητες που βασίζονται στη χρήση των πολυμέσων.

Για τις ανάγκες της εργασίας και σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους οι οποίοι περιγράφονται σε προηγούμενο σημείο της εργασίας τα πολυμέσα επιλέγονται στη συγκεκριμένη φάση διδασκαλίας ως «μέσα άσκησης» που επιτρέπουν στον φοιτητή να έρθει σε επαφή «με θέματα τα οποία έχει ήδη επεξεργαστεί και χρειάζεται επιπλέον εξάσκηση για να μπορέσει να τα κατανοήσει και να τα ερμηνεύσει» (Σπαντιδάκης, 2010: 162).

Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τη διαδικτυακή εφαρμογή “Pixton” που υποστηρίζει τη δημιουργία και τη φιλοξενία κόμικς χωρίσαμε τους φοιτητές σε δύο ομάδες (6 ατόμων). Στη συνέχεια διακρίναμε από κοινού με τους φοιτητές το υπό διδασκαλία κείμενο σε δύο βασικά κείμενα-διαλόγους: 1) στο αρχικό κείμενο-διάλογο όπου ο κεντρικός ήρωας είναι άνεργος

<sup>4</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται: 1) Θρησκευτικού τύπου χαιρετισμοί: «Selamünaleyküm», «Aleykümselam ağalar...», 2) Θρησκευτικού τύπου ευχές των μουσουλμάνων: «Allah razi olsun», 3) Πρότυπες καθημερινές εκφράσεις με θρησκευτικές αναφορές: «Maşallah», «Allah'a emanet ol!» κ.ά.



και συναντάει τον φίλο του και, 2) στο κείμενο-διάλογο όπου εργάζεται πλέον στην εταιρεία του φίλου του.

Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να μεταφέρει σε κόμικ τον διάλογο του πρώτου κειμένου και η δεύτερη ομάδα τους διαλόγους του δεύτερου κειμένου. Οι φοιτητές μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα σε μεγάλο αριθμό χαρακτήρων της εφαρμογής, να τους επεξεργαστούν, να προσθέσουν πρότυπα φόντα, χρώματα, λεζάντες κειμένου, κίνηση και να σώσουν την εργασία τους στο "Pixton" όπου οι υπόλοιποι χρήστες μπορούν να το σχολιάσουν και να το ψηφίσουν.

Ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες επιλογής της παραπάνω δραστηριότητας ήταν το σατυρικό ύφος του κειμένου που κατά την άποψή μας, μας επιτρέπει τη μεταφορά του σε παρόμοιου ύφους κειμενικό είδος όπως είναι τα κόμικς. Πρόκειται εξάλλου για ένα ελκυστικό προς την ηλικιακή ομάδα των φοιτητών είδος κειμένου. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την χρήση οικείων προς εκείνους διαδικτυακών εργαλείων μπορεί να συμβάλει στην ελκυστικότητα της δραστηριότητας, στην ενεργό συμμετοχή, στην αυτονόμηση, στην ανάπτυξη της φαντασίας και της κριτικής τους σκέψης, ουσιαστικά στο να μετατραπούν οι φοιτητές σε δημιουργικούς συγγραφείς.

Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικτυακή εφαρμογή οι φοιτητές μπόρεσαν να εκφράσουν τα συμπεράσματά τους και να εστιάσουν σε σημεία του κειμένου που τους έκαναν εντύπωση, έμαθαν λεξιλόγιο και αξιοποίησαν διδαχθέντα γραμματικά φαινόμενα. Δεδομένου του ιδιαίτερου ύφους του λόγου των κόμικς χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν σε σημαντικό βαθμό τα επιφωνήματα και τις επιφωνηματικές εκφράσεις που είχαν διδαχθεί προηγουμένως.

### **Οι απόψεις των Φοιτητών**

Στη συνέχεια θέσαμε στους φοιτητές ένα γενικό ερώτημα ανοικτού τύπου σχετικό με τη σύγκριση των δύο αναγνώσεων του διδαχθέντος λογοτεχνικού κειμένου στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα και γραπτά. Κύρια προσδοκία μας ήταν μέσα από ένα χαλαρό κλίμα συζήτησης το οποίο είχε ήδη επιτευχθεί στα πλαίσια της αναγνωστικής διαδικασίας, οι φοιτητές να εστιάσουν στα πραγματικά οφέλη που αποκόμισαν σε προσωπικό επίπεδο συμμετέχοντας ενεργά στην ευρύτερη διδακτική διαδικασία, να συνειδητοποιήσουν ότι υπήρξαν συν-διαμορφωτές της και να αισθανθούν ότι αποτελούν μέρος μιας σημαντικής διαδικασίας πιθανής ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης οι στόχοι της οποίας τους αφορούν άμεσα.

Το ερώτημα διαμορφώθηκε ως εξής: «Ποιά από τις δύο αναγνώσεις του κειμένου σας άρεσε περισσότερο; Γιατί;». Με τη γενικότητα του ερωτήματος επιχειρήσαμε την απρόσκοπτη και έμμεση εκμείωση από τους φοιτητές πληροφοριών που θα αναδείκνυαν συγκεκριμένα μαθησιακά οφέλη.

Όλες οι απαντήσεις των φοιτητών εστίασαν στο ενδιαφέρον που τους προκάλεσε η δεύτερη ανάγνωση. Ο ίδιος αριθμός φοιτητών αξιολόγησε ως πολύ ενδιαφέρουσα και απολαυστική τη δραστηριότητα με τη διαδικτυακή εφαρμογή. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι αρχικά η δεύτερη ανάγνωση φάνηκε πιο ενδιαφέρουσα στους φοιτητές λόγω της συνοδευτικής πολυμεσικής δραστηριότητας στην οποία συμμετείχαν.

Από τον μεγαλύτερο αριθμό των φοιτητών διατυπώθηκε ότι με τη δεύτερη ανάγνωση κατέκτησαν κυρίως λεξιλογική και διαπολιτισμική ικανότητα. Ενώ ορισμένοι υπογράμμισαν τη σημασία της διδασκαλίας του συγκεκριμένου πλαισίου του έργου. Με παρόμοιο τρόπο η αξιοποίηση της φαντασίας των φοιτητών τους βοήθησε να εντοπίσουν το κοινό πολιτισμικό

συγκείμενο μεταξύ της τουρκικής και της ελληνικής. Στα περιορισμένα όρια της συγκεκριμένης εργασίας παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένες από τις απαντήσεις τους:

*«Μου άρεσε περισσότερο η δεύτερη ανάγνωση του κειμένου γιατί έμαθα περισσότερα πράγματα για τον συγγραφέα και το έργο του γεγονός που με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το κείμενο. Μου άρεσε που έμαθα καθημερινές εκφράσεις.*

*Κυρίως μου άρεσε η εργασία με τα κόμικς γιατί ήταν κάτι διαφορετικό, απολαυστικό και ταυτόχρονα εποικοδομητικό».*

*«Η δεύτερη ανάγνωση. Η πρώτη ανάγνωση με τη μετάφραση του κειμένου μου φάνηκε αρκετά βαρετή. Στη δεύτερη κατάλαβα πώς μπορώ να χρησιμοποιώ τα επιφωνήματα της τουρκικής τα οποία μου φάνηκαν εύκολα γιατί πολλά από αυτά χρησιμοποιούνται και στα ελληνικά. Επίσης κατάλαβα πόσο μοιάζουμε με τους Τούρκους σαν λαοί...θεώρησα πολύ καλή την εργασία συγγραφής κόμικς γιατί μπόρεσα να γράψω κείμενο στα τουρκικά με ενδιαφέρον τρόπο και αξιοποιώντας τα όσα έμαθα».*

*«Η δεύτερη ανάγνωση ήταν πιο ενδιαφέρουσα. Μάθαμε καινούρια πράγματα όπως τα επιφωνήματα και τις καθημερινές εκφράσεις...αυτές τις γνώσεις τις χρησιμοποιήσαμε αργότερα στην εφαρμογή με τα κόμικς. Μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον γιατί συνήθως γράφουμε εκθέσεις. Επίσης μου άρεσε πολύ το λογοτεχνικό κείμενο γιατί έμαθα πολλά πράγματα για τον πολιτισμό και τις συνήθειες των Τούρκων... χρησιμοποίησα τη φαντασία μου».*

Σημαντικός αριθμός φοιτητών υποστήριξε ότι με τη δεύτερη ανάγνωση ενίσχυσε περισσότερο τις γλωσσικές του δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου):

*«Στην πρώτη ανάγνωση αισθάνθηκα ότι κατανοώ καλύτερα την σύνταξη και τα φαινόμενα της τουρκικής γιατί τα παρατήρησα μέσα από τη μετάφραση του κειμένου. Όμως μου φάνηκε πιο βαρετή διαδικασία από τη δεύτερη. Ουσιαστικά, μου άρεσε περισσότερο η δεύτερη ανάγνωση γιατί έμαθα καινούρια φαινόμενα και συμμετείχα περισσότερο στο μάθημα. Οι συζητήσεις με βοήθησαν να κατανοήσω καλύτερα το κείμενο, τους ήρωες και να μιλήσω στα τουρκικά».*

Από τις απαντήσεις των φοιτητών συνάγεται επίσης ότι οι συνοδευτικές δραστηριότητες τους έδωσαν τη δυνατότητα αυτοέκφρασης και αξιοποίησης της ευρηματικότητάς τους:

*«Στην πρώτη ανάγνωση δεν είχα καταλάβει πόσο ενδιαφέρον ήταν το κείμενο γιατί απλώς το μεταφράσαμε. Στη δεύτερη μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον το πόσο μοιάζουμε σαν λαοί και ότι χρησιμοποιούμε πολλές ίδιες λέξεις. Μου άρεσε επίσης πολύ η εργασία με την εφαρμογή ρίχτην γιατί χρησιμοποίησα τις γνώσεις μου σε συνεργασία με τους συμμαθητές μου και γράψαμε κείμενο χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας».*

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι καταγράφηκαν και δύο απαντήσεις φοιτητών οι οποίοι σε πρώτο επίπεδο αναφέρθηκαν στα οφέλη που αποκόμισαν από τη μεταφραστική διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης αναφορικά με την καλύτερη κατανόηση της δομής της τουρκικής γλώσσας. Ωστόσο, η σχεδόν αποκλειστική έμφαση στις χρήσεις και στους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού στερεί από τους αναγνώστες φοιτητές την κατάκτηση μιας διαφορετικής οπτικής που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να εξοικειωθούν με σχήματα λόγου καθώς και να ενεργοποιήσει τους στερούμενους πρωτοβουλίας φοιτητές ωθώντας τους να μιλήσουν δεδομένου ότι η λογοτεχνία είναι ανοιχτή σε ερμηνείες και εξερευνήσεις (Αγάθος κ.ά., 2012: 624). Σε δεύτερο επίπεδο, οι ίδιοι φοιτητές εστίασαν στην ενίσχυση της

επικοινωνιακής ικανότητάς τους που κατά την άποψή τους επιτεύχθηκε μέσα από τη δεύτερη ανάγνωση.

«Και με τις δύο αναγνώσεις κατανόησα καλύτερα τη δομή της τουρκικής γλώσσας. Η πρώτη ανάγνωση με βοήθησε στη σύνταξη ενώ η δεύτερη ήταν πιο ενδιαφέρουσα και κατάλαβα πώς να χρησιμοποιώ στην πράξη κάποια φαινόμενα».

### Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία δεν προωθεί ένα πρότυπο μοντέλο διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου, τα παραδείγματα εξάλλου σε αυτό το επίπεδο μπορούν να πολλαπλασιαστούν σύμφωνα με την ιδιαιτερότητα του εκάστοτε μαθησιακού περιβάλλοντος. Κύριος στόχος είναι η διερεύνηση των αναγκών των ελληνόφωνων φοιτητών του Τμήματος Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών ως ειδικής μαθησιακής ομάδας με συγκεκριμένες δυσκολίες στην εκμάθηση της τουρκικής μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε διδακτικές πρακτικές οι οποίες τους καθιστούν συνδιαμορφωτές συνεπώς και αξιολογητές της διδακτικής πράξης. Ωστόσο, η ανάλυση των απόψεων των φοιτητών αφενός αναδεικνύει συγκεκριμένα διδακτικά οφέλη αφετέρου μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου ανατροφοδότησης των υπάρχουσών διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.

Αν το ζητούμενο στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο είναι η σταδιακή ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των φοιτητών μέσα από την επαφή τους με ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών κειμένων, από τη σύγκριση δύο διαφορετικών διδακτικών πρακτικών ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διαπιστώνεται ότι πρακτικές που περιορίζονται στην ανάπτυξη και τον συνδυασμό μόνο της γραμματικής ικανότητας και της ικανότητας παραγωγής λόγου παρέχουν ελάχιστες ευκαιρίες για την κατάκτηση της κριτικής ικανότητάς τους.

Ενώ επιβεβαιώνεται η δυνατότητα των λογοτεχνικών κειμένων να λειτουργήσουν ως εργαλείο εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας και ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας από τις απαντήσεις των φοιτητών προκύπτει ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου παρουσιάζει περισσότερα οφέλη όταν αποτελεί ερέθισμα για δραστηριότητες προσωπικής ανάπτυξης οι οποίες ταυτόχρονα αξιοποιούν πολυμεσικές - πολυμορφικές κειμενικές πηγές.

### References

- Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Μοντζόλη, Μ., Ρουμπής, Ν. και Τσοτσουρού, Α. (2012). «Το λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: προβληματισμοί και προτάσεις». *Selected papers from the 10th International Conference of Greek Linguistics*, Gavriilidou, Z., Efthymiou, A., Thomadaki, E., & Kambakis-Vougiouklis, P. (eds.), Democritus University of Thrace, Komotini, 623-630.
- Albers, P., & Harste, J. C. (2007). The arts, new literacies and multimodality. *English Education*, 40 (1), 6-20.
- Βογιατζή, Μ. (2010). Οι Νέες Τεχνολογίες και η Μέθοδος Project στη Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας. *Πτυχιακή Εργασία*. Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Βρέττα - Πανίδου, Α. (2007). Η διδασκαλία διαμεσολαβητικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της ξένης γλώσσας, Καταγραφή διδακτικών αναγκών και σκιαγράφηση προοπτικών, 2-3. Στο 14<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και

- Διδασκαλίας», (Δεκέμβριος 2007), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση από:  
[www.enl.auth.gr/gala/ppts/vretta.ppt](http://www.enl.auth.gr/gala/ppts/vretta.ppt).
- Bryan, J. (2000). *Methods of text and discourse analysis*, London: Sage, 26-35.
- Γκόβαρης, Χ. Ρ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΑΙΘ.
- Darancik, Y. (2012). Yabancı Dili Gelistirme Yontemi' ile Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Gelistirilmesi. *C.U. Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 21(2), 255-268.
- Demircioglu, S. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 439-443. Available online at [www.ScienceDirect.com](http://www.ScienceDirect.com).
- Δημάση, Μ., & Αραβανή, Ε. (2013). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα; *MAJESS*, 2, 55-64.
- Gocer, A. (2015). Turkcenin Yabancı Dil Olarak Ogretiminde Konusma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Guzel, A., & Barin, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Turkce Ogretimi*. Ankara: Akcag Yayincilik.
- Karababa, Z. C., Eker, D. N., & Arik, R. S. (2010). Descriptive study of learner's level of autonomy: voices from the Turkish language classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1692-1698.
- Κατσαρού, Ε., Παπαγεωργάκης, Δ., & Τσάφος, Β. (2007). Ο ρόλος του μαθητή στη διαδικασία προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου στα νέα βιβλία του Γυμνασίου. Στο Χαριτίδου, Γ. (επιμ.) *Σεμινάριο 34, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Προγράμματα Σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μαρκάτη, Δ. (2018). Η κατάκτηση του γραμματισμού στην τουρκική γλώσσα από ελληνόφωνους φοιτητές: η συμβολή της λογοτεχνίας στα πλαίσια της μελέτης αναγκών. *Διδακτορική Διατριβή*, Κομοτηνή 2018, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Memis, M., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil ogretiminde kullanilan yontemler, kullanim ozellikleri ve elestiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Prasad, N. (2013). Communicative Language Teaching in 21st Century ESL Classroom. *English for Specific Purposes World*, 40 (14), 1-8.
- Rose, C., Wang, Y., Cui, Y., Arguello, J., Stegmann, K., Weinberger, A., & Fischer, F. (2008). Analyzing collaborative learning processes automatically: Exploiting the advances of computational linguistics in computer-supported collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(3), 237-271. Available online at <https://link.springer.com/article/10.1007/s11412-007-9034-0>.
- Sahin, Y. (2007). Yabancı Dil Ogretiminde Egitbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri, *Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 465-470.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010). Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Αθήνα: GUTENBERG.

Tosun, F. P. (2008). Contextualized language instruction: Exploring the role of authentic animated stories on the attitudes of young EFL learners towards learning English (Unpublished MA Thesis). Cukurova University Institute of Social Sciences ELT Department, Adana, Turkey.

Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.