



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

της **Μαρίνας Γ. Παπαγεωργίου**

**ΘΕΜΑ: Η τουρκική ως γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας στη ΝΑ Μεσόγειο: Από τη γλωσσική πολιτική στη διδακτική**

Ελένη Καραντζόλα	Καθηγήτρια	Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Ελένη Σελλά-Μάζη	Καθηγήτρια	Τμήμα Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών	ΕΚΠΑ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Ιωάννης Γαλαντόμος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Τμήμα Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Γεώργιος Κοτζόγλου	Αναπληρωτής Καθηγητής	Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Χασάν Καϊλή	Επίκουρος Καθηγητής	Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Βασιλεία Καζούλλη	Καθηγήτρια	ΠΤΔΕ	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Πασχάλης Βαλσαμίδης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών	Δ.Π.Θ.	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής



Υπεύθυνη Δήλωση του άρθρου 15 της αριθμ. 662/21-02-2018 Απόφασης Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Αιγαίου (ΦΕΚ 556 Β΄)

Είμαι η αποκλειστική συγγραφέας της υποβληθείσας Διδακτορικής Διατριβής με τίτλο «Η τουρκική ως γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας στη ΝΑ Μεσόγειο: Από τη γλωσσική πολιτική στη διδακτική». Η συγκεκριμένη Διδακτορική Διατριβή είναι πρωτότυπη και εκπονήθηκε αποκλειστικά για την απόκτηση του Διδακτορικού διπλώματος του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών. Κάθε βοήθεια, την οποία είχα για την προετοιμασία της, αναγνωρίζεται πλήρως και αναφέρεται επακριβώς στην εργασία. Επίσης, επακριβώς αναφέρω στην εργασία τις πηγές, τις οποίες χρησιμοποίησα, και μνημονεύω επώνυμα τα δεδομένα ή τις ιδέες που αποτελούν προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας άλλων, ακόμη κι εάν η συμπερίληψή τους στην παρούσα εργασία υπήρξε έμμεση ή παραφρασμένη. Γενικότερα, βεβαιώνω ότι κατά την εκπόνηση της Διδακτορικής Διατριβής έχω τηρήσει απαρέγκλιτα όσα ο νόμος ορίζει περί διανοητικής ιδιοκτησίας και έχω συμμορφωθεί πλήρως με τα προβλεπόμενα στο νόμο περί προστασίας προσωπικών δεδομένων και τις αρχές Ακαδημαϊκής Δεοντολογίας.

Ρόδος, 15/04/24

Η Δηλούσα

Μαρίνα Παπαγεωργίου

**Copyright © ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ ΜΑΡΙΝΑ, 2024. ALL RIGHTS RESERVED**

**Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.**

**Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτήν την εργασία εκφράζουν την συγγραφέα.**

*Στην οικογένειά μου*



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στο τέλος αυτής της επίμοχθης προσπάθειας, αναλογιζόμενη τις ώρες αναζήτησης, μετάφρασης, μελέτης, περισυλλογής και συγγραφής, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς όσους/ες συνέβαλαν στην επίτευξη της ολοκλήρωσης της διατριβής μου.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κύρια επιβλέπουσα της διατριβής, καθηγήτρια γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελένη Καραντζόλα, που με εμπιστεύτηκε και δέχτηκε να αναλάβει την καθοδήγηση της έρευνάς μου, για τις καίριες υποδείξεις, συμβουλές και επεξηγήσεις της. Συνέβαλε καταλυτικά στην ενασχόλησή μου με το πεδίο έρευνας της γλωσσικής πολιτικής με το οποίο ήρθα σε επαφή στο μάθημά της στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα της «Γλωσσολογίας ΝΑ Μεσογείου». Επιπροσθέτως θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κα Ελένη Σελλά-Μάζη, την οποία είχα την τύχη να γνωρίσω ως καθηγήτρια γλωσσολογίας στο προπτυχιακό μου (Τμήμα Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, ΕΚΠΑ) και από τότε διατηρούμε μια συνεργασία πολλών ετών καθώς και τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Ιωάννη Γαλαντόμο που με εισήγαγε σε σύγχρονες τάσεις της διδακτικής στο μεταπτυχιακό της «Γλωσσολογίας ΝΑ Μεσογείου». Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στα υπόλοιπα τέσσερα μέλη της εξεταστικής επιτροπής που δέχτηκαν να κρίνουν την εργασία μου και για τις πολύτιμες επισημάνσεις τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην οικογένειά μου: ξεχωριστά στον πατέρα μου για την αμέριστη βοήθειά του ως κριτικού αναγνώστη της διατριβής· στον σύζυγό μου, για τη συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνσή του για την επίτευξη των στόχων μου· στη μητέρα μου, για τις ώρες που αφιέρωσε απασχολώντας τα δύο μικρά μου αγοράκια καθόλη τη διάρκεια της έρευνάς μου· τέλος, στους γιους μου, που μεγαλώνοντας θα μπορέσουν να καταλάβουν γιατί κάποιες ώρες έπρεπε να βρίσκομαι μακριά τους.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	
Ελληνικά.....	14
Αγγλικά.....	15
Τουρκικά.....	16
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	18

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

### ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ (ΓΠΓΠ) ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΚΛΑΔΟΣ

1.1 Ορισμοί και εξέλιξη του κλάδου.....	22
1.1.1 Πτυχές και σκοποί της γλωσσικής πολιτικής.....	29
1.2 Το περιγραφικό μοντέλο του Cooper (1989).....	32
1.3 Πολιτική γλωσσικής διάδοσης και γλώσσες διεθνούς επικοινωνίας.....	38
1.4 Γλωσσική πολιτική και παγκοσμιοποίηση.....	41
1.5 Ο ρόλος των μορφωτικών ιδρυμάτων.....	43
1.5.1 Μορφωτικά ιδρύματα και άσκηση γλωσσικής πολιτικής.....	45
1.5.2 Γαλλικό Ινστιτούτο.....	46
1.5.3 Βρετανικό Συμβούλιο.....	47
1.5.4 Ινστιτούτο Goethe.....	48
1.6 Η γλωσσική πολιτική της Τουρκίας.....	49
1.6.1 Πολιτική εσωτερικής διάδοσης της Τουρκίας.....	49
1.6.2 Πολιτική εξωτερικής διάδοσης της Τουρκίας.....	51
1.6.3 Η συμβολή των τουρκικών τηλεοπτικών σειρών στη διάδοση της γλώσσας.....	53

### ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.1 Διδασκαλία/εκμάθηση ξένης γλώσσας.....	56
2.1.1 Κίνητρα που ωθούν στην εκμάθηση ξένης γλώσσας.....	58
2.1.2 Οι σκοποί της διδασκαλίας ξένης γλώσσας.....	60
2.2 Μέθοδοι διδακτικής ξένης γλώσσας.....	61
2.2.1 Επικοινωνιακή διδασκαλία.....	64
2.3 Η τουρκική ως ξένη γλώσσα.....	69
2.3.1 Η εφαρμογή του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαίσιου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) στην τουρκική γλώσσα.....	73
2.3.2 Μέθοδοι διδακτικής της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.....	75
2.3.3 Προβλήματα σχετικά με τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.....	82
2.3.4 Τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων/ουσών την τουρκική ως ξένης γλώσσας.....	84
2.3.5 Η εξ αποστάσεως διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.....	86
2.4 Πολιτιστικά στοιχεία και διδακτική ξένης γλώσσας.....	89
2.4.1 Τα πολιτιστικά στοιχεία στη διδακτική της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.....	90

## **ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ YUNUS EMRE (YEE) ΩΣ ΔΡΩΝ ΓΠΓΠ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΑΣ**

3.1 Εισαγωγικά.....	94
3.2 Περιγραφή του YEE ως δρώντος ΓΠΓΠ.....	96
3.2.1 Ποιοι δρώντες;.....	100
3.2.2 Ποιες συμπεριφορές επιχειρούν να επηρεάσουν;.....	100
3.2.3 Ποιων ατόμων;.....	101
3.2.4 Για ποιους σκοπούς;.....	103
3.2.4.1 Εμφανείς σκοποί.....	103
3.2.4.2 Λανθάνοντες σκοποί.....	108
3.2.5 Κάτω από ποιες συνθήκες;.....	108
3.2.6 Με τι μέσα;.....	109
3.2.6.1 Εκπαιδευτικό υλικό.....	111
3.2.6.2 Τα δια ζώσης μαθήματα του YEE και το θερινό σχολείο του YEE [Türkçe Yaz okulu].....	116
3.2.6.3 Η εκπαιδευτική πύλη του YEE [Uzaktan Eğitim Projesi] και το ψηφιακό κέντρο του YEE.....	118
3.2.6.4 Πρόγραμμα πιστοποίησης διδασκαλίας τουρκικής γλώσσας σε ξένους [Yabancılarla Türkçe Öğretimi Sertifika Programları].....	120
3.2.6.5 «Η φωνή των τουρκικών» [Türkçenin Sesi Radyosu].....	121
3.2.6.6 Προσπάθεια διάδοσης και προστασίας του τουρκικού πολιτισμού μέσω του YEE.....	122
3.2.6.7 Περιοδικές εκδόσεις.....	124
3.2.7 Μέσα από ποια διαδικασία λήψης αποφάσεων;.....	128
3.2.8 Με τι αποτελέσματα;.....	129
3.3 Ο γλωσσικός σχεδιασμός της διδασκαλίας του YEE.....	130
3.3.1 Η μεθοδολογία διεξαγωγής αξιολογήσεων του YEE.....	133
3.4 Το YEE ως δρων πολιτιστικής διπλωματίας.....	136
3.4.1 Η ανάδειξη της ήπιας ισχύος μέσω της πολιτιστικής διπλωματίας.....	136
3.4.2 Ήπια ισχύς και δημόσια διπλωματία της Τουρκίας.....	138
3.4.3 Το YEE ως εφαρμοστής πολιτιστικής διπλωματίας.....	140

## **ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

4.1 Οι σχέσεις της Τουρκίας με τις χώρες της ΝΑ Μεσογείου και των Βαλκανίων.....	147
4.2 Η Αίγυπτος και οι σχέσεις της με την Τουρκία.....	150
4.2.1 Γλωσσική πολιτική και διδακτική της τουρκικής γλώσσας στην Αίγυπτο.....	152
4.3 Η Αλβανία και οι σχέσεις της με την Τουρκία.....	158
4.3.1 Γλωσσική πολιτική και διδακτική της τουρκικής γλώσσας στην Αλβανία.....	160
4.4 Η Βοσνία-Ερζεγοβίνη και οι σχέσεις της με την Τουρκία.....	165
4.4.1 Γλωσσική πολιτική και διδακτική της τουρκικής γλώσσας στην Βοσνία-Ερζεγοβίνη.....	167
4.5 Ο Λίβανος και οι σχέσεις του με την Τουρκία.....	172
4.5.1 Γλωσσική πολιτική και διδακτική της τουρκικής γλώσσας στον Λίβανο.....	175
4.6 Αριθμητικά δεδομένα σχετικά με τη φοίτηση στο YEE στις χώρες μελέτης.....	179

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

### **ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΩΝ ΤΗΝ ΤΟΥΡΚΙΚΗ ΣΤΟ ΥΕΕ**

5.1 Σχεδιασμός της έρευνας.....	183
5.1.1 Ερευνητικοί στόχοι.....	183
5.1.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	184
5.1.3 Επιλογή χωρών ως μελετών περίπτωσης.....	188
5.1.4 Εργαλείο έρευνας.....	188
5.1.4.1 Δομή ερωτηματολογίου-Ερωτήματα (2018-2019).....	190
5.1.4.2 Δομή ερωτηματολογίου-Ερωτήματα (2020-2021).....	191
5.2 Ανάλυση δεδομένων.....	192
5.2.1 Συλλογή και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	192
5.2.2 Το δείγμα της έρευνας.....	194
5.2.2.1 Κατανομή του δείγματος ανά χώρα μελέτης.....	196
5.2.3 Ανάλυση δεδομένων α΄ μέρους πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019.....	197
5.2.3.1 Ανάλυση δεδομένων β΄ μέρους πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019.....	200
5.2.3.2 Ανάλυση συσχετίσεων δεδομένων πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019.....	207
5.2.3.3 Διακριτική ανάλυση [discriminant analysis] του πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019.....	224
5.2.3.4 Σύνοψη ευρημάτων από το πιλοτικό ερωτηματολόγιο 2018-2019.....	227
5.2.4 Δεύτερη φάση έρευνας ερωτηματολόγιο 2020-2021.....	229
5.2.4.1 Ανάλυση δεδομένων α΄ μέρους ερωτηματολογίου 2020-2021.....	229
5.2.4.2 Ανάλυση δεδομένων β΄ μέρους ερωτηματολογίου 2020-2021.....	232
5.2.4.3 Ανάλυση συσχετίσεων δεδομένων ερωτηματολογίου 2020-2021.....	240
5.2.4.4 Διακριτική ανάλυση [discriminant analysis] του ερωτηματολογίου 2020-2021.....	327
5.2.4.5 Σύνοψη ευρημάτων από το ερωτηματολόγιο 2020-2021.....	330
5.2.5 Αντιπαραβολική ανάλυση α΄ μέρους των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019&2020-2021).....	332
5.2.5.1 Αντιπαραβολική ανάλυση β΄ μέρους των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019&2020-2021).....	333
5.2.6 Προβλήματα των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019&2020-2021).....	336

### **ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

6.1 Διάδοση της τουρκικής ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας από το ΥΕΕ.....	338
6.2 Συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά χώρα.....	342
6.3 Περιορισμοί και μελλοντικές προοπτικές έρευνας.....	353

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

1. Ελληνική βιβλιογραφία.....	356
2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	361
3. Διαδικτυακές πηγές.....	369

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....	373
Ερωτηματολόγιο 2018-2019.....	373

Ερωτηματολόγιο 2020-2021.....	376
Παραρτήματα του ΥΕΕ στα Βαλκάνια και τη ΝΑ Μεσόγειο.....	380

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίν. 1: Φορείς γλωσσικού προγραμματισμού.....	34
Πίν. 2: Συνολικός αριθμός εργαζομένων στο ΥΕΕ ανά έτος.....	100
Πίν. 3: Κατανομή του δείγματος ανά χώρα (ερωτηματολόγιο 2018-2019).....	196
Πίν. 4: Κατανομή του δείγματος ανά χώρα (ερωτηματολόγιο 2020-2021).....	197
Πίν. 5: Συσχέτιση φύλου και άποψης για την Τουρκία.....	208
Πίν. 6: Συσχέτιση φύλου και άποψης για το ΥΕΕ.....	209
Πίν. 7: Συσχέτιση γυναικών και επιθυμίας για συνέχιση των μαθημάτων τουρκικής γλώσσας.....	210
Πίν. 8: Συσχέτιση γυναικών και χρησιμοποίησης της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα.....	210
Πίν. 9: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με τη φιλική άποψη περί της Τουρκίας.....	211
Πίν. 10: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με την άποψη περί υψηλού μορφωτικού επιπέδου της Τουρκίας.....	211
Πίν. 11: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με την αρέσκεια της Τουρκίας.....	212
Πίν. 12: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με την επιθυμία χρήσης της τουρκικής στην εργασία.....	212
Πίν. 13: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με την απροθυμία χρήσης της τουρκικής με την οικογένεια.....	213
Πίν. 14: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με τη χρήση της τουρκικής στο πανεπιστήμιο και στην παρακολούθηση ταινιών.....	214
Πίν. 15: Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου με γνώση κέντρων εκμάθησης τουρκικών στην πόλη τους.....	215
Πίν. 16: Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου και μη χρήσης της τουρκικής στην καθημερινότητα στην πόλη.....	215
Πίν. 17: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με θέληση για διαμονή στην Τουρκία.....	216
Πίν. 18: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με ύπαρξη Τούρκων στην πόλη τους.....	217
Πίν. 19: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με την καθημερινή χρήση των τουρκικών στην πόλη διαμονής.....	218
Πίν. 20: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με γνώση κοινών λέξεων μεταξύ πρώτης και τουρκικής.....	218
Πίν. 21: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με βοήθεια κοινών λέξεων στην εκμάθηση της τουρκικής.....	219
Πίν. 22: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με λόγο εκμάθησης της τουρκικής την απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο.....	220
Πίν. 23: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με λόγο εκμάθησης της τουρκικής την πνευματική καλλιέργεια.....	221
Πίν. 24: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης φοιτητών με λόγο αρέσκειας της τουρκικής την Τουρκία.....	222
Πίν. 25: Συσχέτιση φοιτητών/τριών με γνώση κοινών λέξεων μεταξύ πρώτης και τουρκικής γλώσσας.....	222
Πίν. 26: Συσχέτιση φοιτητών/τριών με βοήθεια στην εκμάθηση της τουρκικής λόγω κοινών λέξεων με τη πρώτη τους.....	223
Πίν. 27: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης με χρήση της τουρκικής στην καθημερινότητα.....	223
Πίν. 28: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης με εκμάθησης της τουρκικής την μη απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο.....	224
Πίν. 29: Συσχέτιση χώρας και φιλικής απόψεως για την Τουρκία.....	241
Πίν. 30: Συσχέτιση χώρας και απόψεως ότι η Τουρκία είναι πλούσια χώρα.....	242
Πίν. 31: Συσχέτιση χώρας και απόψεως ότι η Τουρκία είναι μια χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.....	243
Πίν. 32: Συσχέτιση χώρας και απόψεως ότι η Τουρκία είναι μια χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο.....	244
Πίν. 33: Συσχέτιση χώρας και απόψεως ότι η Τουρκία είναι μια χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό.....	245
Πίν. 34: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για διαμονή στην Τουρκία.....	246
Πίν. 35: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για ταξίδι στην Τουρκία.....	247
Πίν. 36: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για κατανόηση των τουρκικών σειρών.....	248
Πίν. 37: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για χρησιμοποίηση της τουρκικής στην εργασία.....	249
Πίν. 38: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για επικοινωνία με συγγενείς στην Τουρκία.....	250
Πίν. 39: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για σπουδές στην Τουρκία.....	251
Πίν. 40: Συσχέτιση χώρας και αρέσκειας των τουρκικών λόγω του δασκάλου.....	252
Πίν. 41: Συσχέτιση χώρας και αρέσκειας των τουρκικών λόγω των σειρών.....	253
Πίν. 42: Συσχέτιση χώρας και αρέσκειας των τουρκικών λόγω του ΥΕΕ.....	254
Πίν. 43: Συσχέτιση χώρας με πρώτη γλώσσα και τουρκική γλώσσα.....	255
Πίν. 44: Συσχέτιση χώρας και χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα.....	256
Πίν. 45: Συσχέτιση χώρας και τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας.....	257
Πίν. 46: Συσχέτιση χώρας και ωρών μελέτης της τουρκικής γλώσσας.....	258
Πίν. 47: Συσχέτιση χώρας και γλωσσομάθειας.....	259
Πίν. 48: Συσχέτιση χώρας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής η απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο.....	260
Πίν. 49: Συσχέτιση χώρας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής η απόκτηση δεξιοτήτων.....	261
Πίν. 50: Συσχέτιση χώρας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής η εύρεση εργασίας.....	262
Πίν. 51: Συσχέτιση χώρας και ταξιδιού στο εξωτερικό.....	263

Πίν. 52: Συσχέτιση φύλου και απόψεως για την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό.....	264
Πίν. 53: Συσχέτιση φύλου και λόγου εκμάθησης της τουρκικής την επικοινωνία με Τούρκους φίλους.....	264
Πίν. 54: Συσχέτιση ηλικίας και αίσθηση εγγύτητας με την Τουρκία και τους Τούρκους.....	265
Πίν. 55: Συσχέτιση ηλικίας και αρέσκειας της τουρκικής γλώσσας λόγω των τουρκικών σειρών.....	266
Πίν. 56: Συσχέτιση ηλικίας και τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας.....	267
Πίν. 57: Συσχέτιση ηλικίας και ταξιδιού στο εξωτερικό.....	268
Πίν. 58: Συσχέτιση εκπαίδευσης και χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην εργασία.....	269
Πίν. 59: Συσχέτιση εκπαίδευσης και γνώσης ύπαρξης άλλων μαθημάτων εκτός του YEE.....	270
Πίν. 60: Συσχέτιση εκπαίδευσης και αρέσκειας της τουρκικής γλώσσας λόγω των τουρκικών σειρών.....	271
Πίν. 61: Συσχέτιση εκπαίδευσης και γνώσης κοινών λέξεων μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας.....	272
Πίν. 62: Συσχέτιση εκπαίδευσης και βοήθειας στην εκμάθηση της τουρκικής από τις κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας.....	272
Πίν. 63: Συσχέτιση εκπαίδευσης και ώρες εβδομαδιαίας μελέτης.....	273
Πίν. 64: Συσχέτιση εκπαίδευσης και ταξιδιού στο εξωτερικό.....	274
Πίν. 65: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και απόψεως για την Τουρκία ως πλούσια χώρα.....	275
Πίν. 66: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και απόψεως για την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό.....	276
Πίν. 67: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και επιθυμίας χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην εργασία.....	277
Πίν. 68: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και γνώσης άλλων μαθημάτων τουρκικής γλώσσας στην πόλη τους.....	278
Πίν. 69: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας λόγω του δασκάλου.....	279
Πίν. 70: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας λόγω των τουρκικών σειρών.....	280
Πίν. 71: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας λόγω του YEE.....	281
Πίν. 72: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και τομέων χρήσης της τουρκικής γλώσσας.....	282
Πίν. 73: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και ωρών μελέτης της τουρκικής γλώσσας.....	283
Πίν. 74: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας η μη απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο.....	284
Πίν. 75: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας η απόκτηση πρόσθετων δεξιοτήτων.....	285
Πίν. 76: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας η έρευνα εργασίας.....	286
Πίν. 77: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και ταξιδιού στο εξωτερικό.....	286
Πίν. 78: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και απόψεως για την Τουρκία ως πλούσια χώρα.....	287
Πίν. 79: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και ωρών μελέτης.....	288
Πίν. 80: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και θέλησης για σπουδές στην Τουρκία.....	289
Πίν. 81: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και ταξιδιού στο εξωτερικό.....	290
Πίν. 82: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας.....	291
Πίν. 83: Συσχέτιση επιπέδου γλωσσομάθειας και εβδομαδιαίων ωρών μελέτης.....	292
Πίν. 84: Συσχέτιση επιπέδου γλωσσομάθειας και εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας ως απάσχολης στον ελεύθερο χρόνο.....	294
Πίν. 85: Συσχέτιση επιπέδου γλωσσομάθειας και ταξιδιού στο εξωτερικό.....	295
Πίν. 86: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και θέληση για κατανόηση των τουρκικών σειρών.....	296
Πίν. 87: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και επιθυμίας ταξιδιού στην Τουρκία.....	297
Πίν. 88: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και λόγου αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας τις τουρκικές σειρές.....	298
Πίν. 89: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και εβδομαδιαίων ωρών μελέτης.....	299
Πίν. 90: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και ταξιδιού στο εξωτερικό.....	300
Πίν. 91: Συσχέτιση παραρτήματος με φιλική άποψη για την Τουρκία.....	302
Πίν. 92: Συσχέτιση παραρτήματος και άποψης για την Τουρκία ως πλούσια χώρα.....	303
Πίν. 93: Συσχέτιση παραρτήματος και άποψης για την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό.....	304
Πίν. 94: Συσχέτιση παραρτήματος και επιθυμίας για χρήση της τουρκικής γλώσσας στην εργασία.....	306
Πίν. 95: Συσχέτιση παραρτήματος και επιθυμίας για σπουδές στην Τουρκία.....	307
Πίν. 96: Συσχέτιση παραρτήματος και γνώσεως για σπουδές στην Τουρκία.....	308
Πίν. 97: Συσχέτιση παραρτήματος και χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα στην πόλη τους.....	310
Πίν. 98: Συσχέτιση παραρτήματος και ο δάσκαλος ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας.....	312
Πίν. 99: Συσχέτιση παραρτήματος και οι τουρκικές σειρές ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας.....	313
Πίν. 100: Συσχέτιση παραρτήματος και η Τουρκία ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας.....	314
Πίν. 101: Συσχέτιση παραρτήματος και το YEE ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας.....	316
Πίν. 102: Συσχέτιση παραρτήματος και γνώσεως κοινών λέξεων μεταξύ της πρώτης και της τουρκικής γλώσσας.....	317
Πίν. 103: Συσχέτιση παραρτήματος και τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας.....	319
Πίν. 104: Συσχέτιση παραρτήματος και εβδομαδιαίων ωρών μελέτης.....	320
Πίν. 105: Συσχέτιση παραρτήματος και της απασχόλησης στον ελεύθερο χρόνο ως λόγου εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας.....	322

Πίν. 106: Συσχέτιση παραρτήματος και της απόκτησης πρόσθετων δεξιοτήτων ως λόγου εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας.....	323
Πίν. 107: Συσχέτιση παραρτήματος και της διαμονής στην Τουρκία ως λόγου εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας .....	325
Πίν. 108: Συσχέτιση παραρτήματος και ταξιδιού στο εξωτερικό.....	326

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικ. 1: Παραρτήματα και χρονολογίες ίδρυσής τους από το 2009-2022.....	95
Εικ. 2: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου A1.....	113
Εικ. 3: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου A2.....	113
Εικ. 4: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου B1.....	113
Εικ. 5: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου B2.....	114
Εικ. 6: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου C1.....	114
Εικ. 7: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου C2.....	115
Εικ. 8: Εικονική αίθουσα του ΥΕΕ.....	116
Εικ. 9: Το σύνθημα του θερινού σχολείου.....	117
Εικ. 10: Εβδομαδιαίο πρόγραμμα του ραδιοφωνικού σταθμού.....	122
Εικ. 11: Μάθημα οθωμανικής καλλιγραφίας Χατ που συγκέντρωσε μεγάλο ενδιαφέρον.....	123
Εικ. 12: Εξώφυλλο του επίσημου δελτίου.....	125
Εικ. 13: Εξώφυλλο του περιοδικού «Τουρκικός Κόσμος».....	126
Εικ. 14: Εξώφυλλο του περιοδικού «.tr».....	127
Εικ. 15: Εξώφυλλο της ετήσιας αναφοράς του 2022.....	127
Εικ. 16: Επίπεδα γλωσσομάθειας και ώρες διδασκαλίας.....	131

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφ. 1: Συνολικός αριθμός εκπαιδευομένων ανά παράρτημα και έτος.....	180
Γράφ. 2: Συνολικός αριθμός εκπαιδευομένων ανά χώρα και έτος.....	180
Γράφ. 3: Συνολικός αριθμός εκπαιδευομένων στις χώρες ανά έτος.....	181
Γράφ. 4: Αριθμητική μεταβολή εκπαιδευομένων 2020-2021.....	181
Γράφ. 5: Φύλο.....	197
Γράφ. 6: Ηλικία.....	198
Γράφ. 7: Εκπαίδευση.....	198
Γράφ. 8: Πρώτη γλώσσα.....	198
Γράφ. 9: Εργασιακή κατάσταση.....	199
Γράφ. 10: Επίπεδο Γλωσσομάθειας.....	199
Γράφ. 11: Διάρκεια διδασκαλίας.....	200
Γράφ. 12: Χώρα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας.....	200
Γράφ. 13: Η άποψη για την Τουρκία ως χώρα.....	201
Γράφ. 14: Θέληση για διαμονή στην Τουρκία.....	201
Γράφ. 15: Θέλουν να μείνουν στην Τουρκία για τους παραπάνω λόγους.....	201
Γράφ. 16: Δεν θέλουν να μείνουν στην Τουρκία για τους παραπάνω λόγους.....	201
Γράφ. 17: Οι λόγοι που επέλεξαν να μάθουν τουρκικά.....	202
Γράφ. 18: Οι κύριοι λόγοι που επιλέξαν να μάθουν συγκεκριμένα την τουρκική ως ξένη γλώσσα.....	202
Γράφ. 19: Οι λόγοι επιλογής του ΥΕΕ.....	203
Γράφ. 20: Ύπαρξη άλλων μαθημάτων τουρκικών στην πόλη διαμονής.....	203
Γράφ. 21: Χρήση της τουρκικής γλώσσας στην πόλη διαμονής.....	204
Γράφ. 22: Χρήση της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα.....	204
Γράφ. 23: Τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας.....	204
Γράφ. 24: Λόγοι αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας.....	205
Γράφ. 25: Επιθυμία για συνέχιση των μαθημάτων.....	205
Γράφ. 26: Επίπεδο επιθυμίας.....	205
Γράφ. 27: Ύπαρξη κοινών λέξεων μεταξύ της πρώτης και της τουρκικής γλώσσας.....	206
Γράφ. 28: Οι κοινές λέξεις βοήθησαν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.....	206
Γράφ. 29: Εβδομαδιαίες ώρες μελέτης τουρκικής γλώσσας.....	206
Γράφ. 30: Γνώση ή εκμάθηση κάποιας άλλης γλώσσας.....	207

Γράφ. 31: Ταξίδι στο εξωτερικό.....	207
Γράφ. 32: Χώρα ταξιδιού.....	207
Γράφ. 33: Άποψη για την Τουρκία ως χώρα με βάση την επαγγελματική κατάσταση.....	225
Γράφ. 34: Λόγοι επιλογής εκμάθησης της τουρκικής με βάση την επαγγελματική κατάσταση.....	226
Γράφ. 35: Λόγοι αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας με βάση την επαγγελματική κατάσταση.....	226
Γράφ. 36: Λόγοι επιλογής εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας με βάση την επαγγελματική κατάσταση.....	227
Γράφ. 37: Χώρες όπου μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα.....	229
Γράφ. 38: Φύλο.....	230
Γράφ. 39: Ηλικία.....	230
Γράφ. 40: Εκπαίδευση.....	230
Γράφ. 41: Πρώτη γλώσσα.....	231
Γράφ. 42: Εργασιακή κατάσταση.....	231
Γράφ. 43: Επίπεδο γλωσσομάθειας.....	231
Γράφ. 44: Διάρκεια διδασκαλίας.....	232
Γράφ. 45: Παράρτημα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας.....	232
Γράφ. 46: Άποψη για την Τουρκία ως χώρα.....	233
Γράφ. 47: Θέληση για διαμονή στην Τουρκία.....	233
Γράφ. 48: Λόγοι θέλησης διαμονής στην Τουρκία.....	233
Γράφ. 49: Λόγοι μη θέλησης διαμονής στην Τουρκία.....	234
Γράφ. 50: Λόγοι εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας.....	234
Γράφ. 51: Λόγοι εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.....	235
Γράφ. 52: Λόγοι επιλογής του ΥΕΕ.....	235
Γράφ. 53: Ύπαρξη άλλων κέντρων διδασκαλίας τουρκικών στην πόλη τους.....	236
Γράφ. 54: Χρήση της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα στην πόλη τους.....	236
Γράφ. 55: Χρήση της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα.....	237
Γράφ. 56: Τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας.....	237
Γράφ. 57: Λόγοι αρέσκειας της τουρκικής γλώσσας.....	237
Γράφ. 58: Σκέψεις για συνέχιση των μαθημάτων τουρκικών.....	238
Γράφ. 59: Επίπεδο συνέχισης μαθημάτων.....	238
Γράφ. 60: Ύπαρξη κοινών λέξεων μεταξύ της πρώτης και της τουρκικής γλώσσας.....	238
Γράφ. 61: Οι κοινές λέξεις βοήθησαν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.....	239
Γράφ. 62: Εβδομαδιαίες ώρες μελέτης τουρκικής γλώσσας.....	239
Γράφ. 63: Γνώση ή εκμάθηση κάποιας άλλης γλώσσας.....	239
Γράφ. 64: Ταξίδι στο εξωτερικό.....	240
Γράφ. 65: Χώρα ταξιδιού.....	240
Γράφ. 66: Άποψη για την Τουρκία ως χώρα με βάση τη διάρκεια εκμάθησης.....	327
Γράφ. 67: Λόγος εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας με βάση τη διάρκεια εκμάθησης.....	328
Γράφ. 68: Πραγματοποίηση ταξιδιού στο εξωτερικό με βάση τη διάρκεια εκμάθησης.....	328
Γράφ. 69: Άποψη για την Τουρκία ως χώρα με βάση το παράρτημα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας.....	329
Γράφ. 70: Λόγοι αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας με βάση το παράρτημα εκμάθησης της.....	329
Γράφ. 71: Λόγοι εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας με βάση το παράρτημα εκμάθησης της.....	329

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχεδ. 1: Παράμετροι μοντέλου Cooper.....	33
Σχεδ. 2: Συνοπτική ανάλυση του μοντέλου Cooper προσαρμοσμένο στο ΥΕΕ.....	339



## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ**

ΓΠΠΠ Γλωσσική Πολιτική Γλωσσικός Προγραμματισμός

εξΑΕ εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ΚΕΠΑ Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες

ΝΑ Νοτιοανατολική

ΤΙΚΑ Τουρκική Υπηρεσία Συνεργασίας και Συντονισμού (Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı)

ΥΕΕ Ινστιτούτου YUNUS EMRE

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή, υιοθετώντας μια διεπιστημονική οπτική, εντάσσεται στα πεδία της γλωσσικής πολιτικής/γλωσσικού προγραμματισμού (ΓΠΠ) και της διδακτικής της ξένης γλώσσας, αντλώντας συγχρόνως στοιχεία από τις διεθνείς σχέσεις. Ασχολείται συγκεκριμένα με τη γλωσσική πολιτική που ασκεί η Τουρκία για την προώθηση της τουρκικής ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας, μέσα από τη συστηματική διδασκαλία της ως ξένης γλώσσας σε παραρτήματα του Ινστιτούτου Yunus Emre (YEE). Ακολουθώντας ανάλογη πρακτική άλλων χωρών, η τουρκική κυβέρνηση προχώρησε το 2007 στην ίδρυση του μορφωτικού αυτού ινστιτούτου, που κατά το τρέχον έτος αριθμεί 88 παραρτήματα σε 66 χώρες, αποδεικτικό τεκμήριο της ολοένα αυξανόμενης ζήτησης για τουρκομάθεια στην περιοχή της ΝΑ Μεσογείου αλλά και ευρύτερα.

Στη διατριβή το YEE αναλύεται ως βασικός δρών ΓΠΠ της Τουρκίας για τη διάδοση της τουρκικής γλώσσας στο εξωτερικό. Παράλληλα, εξετάζεται η ευρύτερη λειτουργία του ως δρώντα πολιτιστικής διπλωματίας, στο πλαίσιο των στρατηγικών ήπιας ισχύος της Τουρκίας. Πέραν της ανάλυσης του κεντρικού σχεδιασμού από πλευράς YEE, διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα με δομημένα ερωτηματολόγια σε δύο φάσεις, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των ατόμων που μαθαίνουν τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα σε παραρτήματα του YEE, τα κίνητρά και οι στάσεις τους απέναντι στην τουρκική γλώσσα και τη διδασκαλία της, καθώς κι απέναντι στην Τουρκία. Ως χώρες μελέτης επιλέγησαν η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η Αλβανία, η Αίγυπτος και ο Λίβανος.

Από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τους λόγους που ώθησαν τους/τις ερωτώμενους/ες να παρακολουθήσουν μαθήματα τουρκικής, μέσα από τον εντοπισμό κοινών στοιχείων αλλά και διαφοροποιήσεων ανά χώρα. Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη του ίδιου του YEE αναγνωρίζεται ως σημαντικό κίνητρο για την επιλογή τους, καταδεικνύοντας έτσι τη σημαντική συμβολή του στην προώθηση της τουρκικής ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας και την αύξηση της δημοφιλίας της στην περιοχή της ΝΑ Μεσογείου όπου η Τουρκία αποτελεί σημαντικό γεωπολιτικό παράγοντα. Αν και δεν είναι εύκολο να διαγνωστεί εάν αυτή καθαυτή η συνολική λειτουργία του YEE συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για την τουρκική γλώσσα, τον τουρκικό πολιτισμό και την εικόνα της Τουρκίας στο εξωτερικό, ή οι στάσεις αυτές προϋπήρχαν σε σημαντικό βαθμό της επιλογής φοίτησης στο YEE, γεγονός παραμένει ότι μέσω της πολυεπίπεδης δράσης του Ινστιτούτου προωθούνται αποτελεσματικά στρατηγικές ήπιας ισχύος της Τουρκίας όπως η πολιτιστική διπλωματία.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Γλωσσική πολιτική, γλωσσικός προγραμματισμός, γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας, τουρκική γλώσσα, διδασκαλία τουρκικής ως ξένης, Ινστιτούτο Yunus Emre, πολιτιστική διπλωματία

## **ABSTRACT**

This dissertation adopts an interdisciplinary approach, encompassing the fields of language policy/language planning (LPLP) and foreign language teaching, while drawing elements from international relations. It specifically focuses on the language policy pursued by Turkey to promote Turkish as an international communication language through systematic teaching as a foreign language in branches of the Yunus Emre Institute (YEI). Following similar practices of other countries, the Turkish government established this cultural institute in 2007, which currently operates 88 branches in 66 countries, indicative of the increasing demand for Turkish language proficiency in the region of the Eastern Mediterranean and beyond.

Within the dissertation, YEI is analyzed as Turkey's primary actor in LPLP for the dissemination of the Turkish language abroad. Additionally, its broader role as an agent of cultural diplomacy within Turkey's soft power strategies is examined. Apart from analyzing the central planning by YEI, primary quantitative research was conducted through structured questionnaires in two phases to explore the opinions of individuals learning Turkish as a foreign language in YEI branches, their motivations, attitudes towards the Turkish language and its teaching, as well as towards Turkey. The selected study countries were Bosnia and Herzegovina, Albania, Egypt, and Lebanon.

Useful conclusions regarding the reasons that led respondents to attend Turkish language classes emerge from the analysis and statistical processing of the data, identifying commonalities and differences across countries. In every case, the existence of YEI itself is recognized as a significant motivator for their choice, thus demonstrating its significant contribution to the promotion of Turkish as an international communication language and the increase in its popularity in the Eastern Mediterranean region where Turkey is a significant geopolitical player. Although it is not easy to determine whether the overall operation of YEI contributes to shaping positive perceptions of the Turkish language, Turkish culture, and Turkey's image abroad, or if these attitudes largely preexist the choice to attend YEI, it remains a fact that the multi-level action of the Institute effectively promotes Turkey's soft power strategies such as cultural diplomacy.

**Keywords:** Language policy, language planning, international communication language, Turkish language, teaching Turkish as a foreign language, Yunus Emre Institute, cultural diplomacy.

## ÖZET

Bu tez, dil politikası/dil planlaması ve yabancı dil öğretimi alanlarını içeren disiplinlerarası bir yaklaşım benimsemektedir ve aynı zamanda uluslararası ilişkilerden de öğeler içermektedir. Özellikle Türkiye'nin uluslararası iletişim dili olarak Türkçeyi teşvik etme politikasını, Yunus Emre Enstitüsü (YEE) şubelerinde Türkçenin yabancı dil olarak sistematik olarak öğretilmesi üzerinde durmaktadır. Diğer ülkelerin benzer uygulamalarını izleyerek, Türk hükümeti 2007 yılında bu kültürel/egitim enstitüyü kurmuştu ve şu anda 66 ülkede 88 şubesi bulunmaktadır. Bu durum, Güneydoğu Akdeniz bölgesinde ve daha geniş bir alanda Türkçe öğrenme talebinin arttığının bir kanıtıdır.

Tezde, Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye'nin Türkçeyi yurtdışında yayma politikasının temel aktörü olarak incelenmektedir. Aynı zamanda, Türkiye'nin yumuşak güç stratejileri çerçevesinde YEE'nin daha geniş kültürel diplomasi rolü de araştırılmaktadır. YEE'nin merkezi planlamasının yanı sıra, YEE şubelerinde Türkçe öğrenen kişilerin Türkçe ve Türkiye'ye karşı tutumlarını, motivasyonlarını ve kendi Türkçe öğrenme süreçlerini incelemek için yapılan iki aşamalı yapılandırılmış nicel araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında, Bosna-Hersek, Arnavutluk, Mısır ve Lübnan gibi ülkelerde yaşayan bireylerin Türkçe öğrenme motivasyonları ve Türkiye'ye yönelik tutumları incelenmiştir.

Verilerin analizi ve istatistiksel işleme, Türkçe derslerine katılmak için katılımcıları motive eden nedenler hakkında önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, her ülkede ortak ve ülkeye özgü farklılıkları belirleyerek Yunus Emre Enstitüsü'nün varlığının, katılımcıların seçiminde önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu durum, Türkçenin uluslararası iletişim dili olarak tanıtılmasına ve popülerliğinin Akdeniz'in Güneydoğu bölgesinde, Türkiye'nin önemli bir jeopolitik faktör olduğu yerde artmasına katkıda bulunmaktadır. YEE'nin bu genel işlevinin, Türk diline, Türk kültürüne ve Türkiye'nin uluslararası imajına olumlu algılar oluşturmaya katkıda bulunup bulunmadığı veya bu tutumların YEE'ye katılım seçiminde önemli bir faktör olup olmadığı kesin olarak belirlenmesi zor olsa da, Enstitünün çok katmanlı eylemiyle Türkiye'nin yumuşak güç stratejileri, kültürel diplomasi gibi etkili stratejilerin teşvik edildiği bir gerçektir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil Politikası, Dil Programlama, Uluslararası İletişim Dili, Türk Dili, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü, Kültürel Diplomasi.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολύχρονη επαγγελματική μου ενασχόληση με τη διδασκαλία της τουρκικής σε ελληνόφωνους/ες ενήλικους/ες σπουδαστές/τριες στην Ελλάδα αναπόφευκτα έχει αναπτύξει και το ερευνητικό μου ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο πεδίο. Συγχρόνως, στη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών ήρθα σε επαφή με τον κλάδο της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού (ΓΠΓΠ), ο οποίος, ανάμεσα στις ηθελημένες προσπάθειες να επηρεαστεί η γλωσσική συμπεριφορά των άλλων, δίνει ιδιαίτερο βάρος σε θέματα εκμάθησης μιας γλώσσας (ως πρώτης ή ως δεύτερης/ξένης). Θεώρησα λοιπόν ενδιαφέρουσα πρόκληση και δυνάμει σημαντική συμβολή να επιχειρήσω να συνδυάσω τα δύο πεδία, προκειμένου να αναλύσω τη δράση ενός βασικού φορέα διάδοσης της τουρκικής γλώσσας στο διεθνές επίπεδο, του Ινστιτούτου Yunus Emre (YEE), που ιδρύθηκε το 2007 και σήμερα αριθμεί 88 παραρτήματα σε 66 χώρες.

Πράγματι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση του ενδιαφέροντος για τουρκομάθεια σε διάφορες χώρες της περιοχής της ΝΑ Μεσογείου και όχι μόνο. Γενικότερα, η σημασία της γλωσσομάθειας στον σύγχρονο κόσμο είναι ιδιαίτερα αυξημένη, καθώς φαίνεται να συνδέεται τόσο με οικονομικά όσο πολιτιστικά οφέλη. Το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας ως ξένης στην πραγματικότητα κινητοποιείται από πολλούς διαφορετικούς λόγους και κινητήριες δυνάμεις: πρόκειται, πιο μεμονωμένα, για περιέργεια για μια γλώσσα με διαφορετική δομή από τις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες· είτε, ευρύτερα, για πολιτιστικό ενδιαφέρον για μια γλώσσα συνδεδεμένη με μια πλούσια ιστορία και πολιτισμό που ενδιαφέρει πολλούς ανθρώπους (μέσω της γλώσσας μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη λογοτεχνία, τη μουσική, την τέχνη και άλλες πτυχές του τουρκικού πολιτισμού) και επικοινωνία· είτε, πιο εργαλειακά, για τη διάνοιξη επαγγελματικών ευκαιριών σε τομείς όπως η επιχειρηματικότητα, ο τουρισμός, η διπλωματία, η εκπαίδευση. Σε οικονομικο-πολιτικό επίπεδο, η γνώση της τουρκικής γλώσσας μπορεί με βεβαιότητα να βοηθήσει στην επικοινωνία με τοπικούς εταίρους και αρχές και στη συνεργασία με τουρκικές επιχειρήσεις και επαγγελματίες, να επιτρέψει σε επιχειρηματίες και επενδυτές να αναπτύξουν σχέσεις με την Τουρκία, να διευκολύνει την επίτευξη συμφωνιών. Καθώς η Τουρκία, αποτελεί σημαντικό γεωπολιτικό παράγοντα στην περιοχή της Μέσης Ανατολής και των Βαλκανίων, η γνώση της τουρκικής γλώσσας μπορεί να επιτρέψει σε διπλωμάτες, αναλυτές και άλλους επαγγελματίες να κατανοήσουν και να αναλύσουν καλύτερα την πολιτική και τις εξελίξεις στην περιοχή.

Αντίστοιχα, είναι πολλοί οι λόγοι για τους οποίους η τουρκική κυβέρνηση επιθυμεί να προωθήσει την τουρκική γλώσσα ως γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας. Στο οικονομικό επίπεδο, η ενθάρρυνση της

εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας μπορεί να ενισχύσει την τουριστική της βιομηχανία και να προωθήσει τις εμπορικές της σχέσεις με άλλες χώρες, ενώ σε διεθνές επίπεδο μπορεί να ενισχύσει την επιρροή της Τουρκίας, καθώς η γλώσσα είναι μέσο επικοινωνίας και διπλωματικής αλληλεπίδρασης. Επίσης, η προώθηση της τουρκικής ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας μπορεί να ενισχύσει τη θέση της Τουρκίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της έρευνας, διευρύνοντας τις εκπαιδευτικές-ερευνητικές προοπτικές για πολίτες άλλων χωρών. Καθοριστική ακόμη είναι η προώθηση της τουρκικής γλώσσα για την παγκόσμια αναγνώριση και κατανόηση του τουρκικού πολιτισμού, ιστορίας και παράδοσης. Καθόλου τυχαία άλλωστε η τουρκική κυβέρνηση χρησιμοποιεί ενεργά την πολιτιστική διπλωματία ως σημαντικό μέσο αύξησης της ισχύος και της επιρροής της χώρας στη διεθνή σκηνή. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιώντας τον πολιτισμό, τη γλώσσα, την κουλτούρα της για να προβάλλει τα συμφέροντάς της σε διεθνές επίπεδο και να ενισχύσει την επιρροή της, η Τουρκία αναπτύσσει ήπια ισχύ μέσω της πολιτιστικής διπλωματίας.

Έτσι, το κυρίως ζήτημα που απασχολεί την παρούσα διδακτορική έρευνα είναι η διερεύνηση του ρόλου του YEE ως δρώντα ΓΠΓΠ της Τουρκίας στο εξωτερικό, αναφορικά με τη διάδοση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Παράλληλα, εξετάζεται η ευρύτερη λειτουργία του ως δρώντα πολιτιστικής διπλωματίας της Τουρκίας. Στην έρευνά μας θεωρήθηκε ιδιαίτερος σημαντικό, πέραν του κεντρικού σχεδιασμού από πλευράς YEE, να διερευνηθούν οι απόψεις των ατόμων που μαθαίνουν τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα σε παραρτήματα του YEE, τα κίνητρά και οι στάσεις τους απέναντι στην τουρκική γλώσσα και τη διδασκαλία της, καθώς κι απέναντι στην Τουρκία. Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν τέσσερις χώρες μελέτης στις οποίες λειτουργούν συνολικά επτά παραρτήματα του YEE, με βασικά κριτήρια την ύπαρξη παραρτήματος/άτων του YEE καθώς και τη λειτουργία πανεπιστημιακού/ών Τμήματος/άτων Τουρκολογίας ως δηλωτικών του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Οι χώρες που επιλέγησαν είναι η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η Αλβανία, η Αίγυπτος και ο Λίβανος.

Η θεωρητική βάση της παρούσας διατριβής δομείται γύρω από τις γλωσσικές πολιτικές που αφορούν την προώθηση μιας γλώσσας ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας, εντός του γενικότερου πλαισίου των γλωσσικών πολιτικών εκμάθησης [acquisition learning]. Η ανάλυση της λειτουργίας του YEE έγινε με βάση το περιγραφικό μοντέλο του Cooper (1989), ενώ ειδικότερα σε ό,τι αφορά τα μέσα που χρησιμοποιούνται στα παραρτήματα του YEE για τη διδασκαλία της τουρκικής λαμβάνονται παράλληλα υπόψη σύγχρονες εξελίξεις στο πεδίο της ξενοδιδασκτικής, και ειδικότερα της διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Πιο αναλυτικά, η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη και σε έξι κεφάλαια, ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο του Α΄ μέρους τίθενται οι θεωρητικές βάσεις σχετικά με το πεδίο της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού (ΓΠΠ) και διασαφηνίζονται βασικές έννοιες και όροι. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παράμετροι του γλωσσικού προγραμματισμού, όπως περιγράφονται στο μοντέλο του Cooper (1989), το οποίο υιοθετεί η παρούσα έρευνα. Συζητώνται οι πολιτικές γλωσσικής διάδοσης, τα χαρακτηριστικά των γλωσσών διεθνούς επικοινωνίας, η λειτουργία των μορφωτικών ιδρυμάτων που τις προωθούν. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου, συζητείται η πολιτική εσωτερικής και εξωτερικής διάδοσης της τουρκικής γλώσσας που ασκεί η Τουρκία, ενώ ειδική μνεία γίνεται στη συμβολή των τουρκικών τηλεοπτικών σειρών στη διάδοση της τουρκικής γλώσσας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη διδακτική της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Έπειτα από μια σύντομη εννοιολογική επισκόπηση του πεδίου, συζητώνται τα κίνητρα εκμάθησης και οι σκοποί διδασκαλίας ξένης γλώσσας, οι μέθοδοι διδακτικής με έμφαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση, για να εστιαστεί στη συνέχεια η πραγμάτευση σε πτυχές της διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Αναλυτικότερα, σχολιάζονται: η εφαρμογή του ΚΕΠΑ στην περίπτωση της τουρκικής, οι μέθοδοι διδακτικής της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, συνηθισμένα προβλήματα που προκύπτουν στη διδασκαλία, τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων/ουσών, η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και, τέλος, η συμβολή των πολιτιστικών στοιχείων στη διδακτική της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση του Ινστιτούτου Yunus Emre (YEE) ακολουθώντας τις οκτώ παραμέτρους του γλωσσικού προγραμματισμού του μοντέλου Cooper (1989). Προσδιορίζονται οι δρώντες, οι συμπεριφορές που επιχειρούν να επηρεάσουν και τα άτομα τα οποία αυτές αφορούν, οι στόχοι που έχουν τεθεί, οι συνθήκες εντός των οποίων πραγματοποιούνται οι ενέργειες γλωσσικού προγραμματισμού, τα ποικίλα μέσα που χρησιμοποιούνται, οι ακολουθούμενες διαδικασίες λήψης αποφάσεων και, τέλος, τα αποτελέσματα. Συγχρόνως, το YEE αναλύεται ως δρων πολιτιστικής διπλωματίας, στο πλαίσιο πολιτικών ήπιας ισχύος της Τουρκίας.

Το Α΄ μέρος της διδακτορικής διατριβής ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στη γλωσσική πολιτική και διδακτική στις χώρες μελέτης της έρευνας. Έτσι, συζητώνται αφενός οι σχέσεις της Τουρκίας με την Αίγυπτο, την Αλβανία, τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, τον Λίβανο, και αφετέρου η γλωσσική πολιτική και διδακτική της τουρκικής γλώσσας ως ξένης στις εν λόγω χώρες.

Το Β΄ μέρος της διατριβής είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση της έρευνας (ερευνητικοί στόχοι, μεθοδολογία, δεδομένα από τα ερωτηματολόγια, στατιστική ανάλυση και σχολιασμός των ευρημάτων). Πιο συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται πτυχές του σχεδιασμού της



έρευνας, η δομή των ερωτηματολογίων 2018-2019 και 2020-2021 που χρησιμοποιήθηκαν στις δύο φάσεις της έρευνας, ο τρόπος συλλογής-παρουσίασης των δεδομένων και η ποσοτική ανάλυσή τους μέσω στατιστικής επεξεργασίας. Επίσης, επιχειρείται η ανάλυση των συσχετίσεων των δεδομένων των δύο ερωτηματολογίων με τη μέθοδο της διακριτικής ανάλυσης [discriminant analysis]. Τέλος, παρατίθενται στοιχεία αντιπαραβολικής ανάλυσης των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021).

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο συμπυκνώνονται τα βασικά πορίσματα από τα επιμέρους κεφάλαια. Συζητώνται σε συγκριτική οπτική (ανά χώρα) τα αποτελέσματα της έρευνας. Με όρους περιγραφικής στατιστικής, εξετάζεται η συσχέτιση των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας (εξαρτημένες μεταβλητές) ανά χώρα με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, πρώτη γλώσσα, επίπεδο γλωσσομάθειας, διάρκεια φοίτησης). Επίσης, συζητείται αναλυτικά κατά πόσον επιμέρους αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ή όχι προγενέστερες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί στις χώρες μελέτης, και εξάγονται γενικότερα συμπεράσματα για τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στα παραρτήματα του ΥΕΕ. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου σχολιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, ειδικά αναφορικά με την εμπλοκή του ίδιου του ΥΕΕ στην ερευνητική διαδικασία, και υποδεικνύονται μελλοντικές κατευθύνσεις έρευνας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και το Παράρτημα, που φιλοξενεί τα εργαλεία της έρευνας.

## ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ (ΓΠΓΠ) ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΚΛΑΔΟΣ

#### 1.1 Ορισμοί και εξέλιξη του κλάδου

Ο νέος αυτός τομέας έρευνας της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού (ΓΠΓΠ) κάνει την εμφάνισή του στα μέσα της δεκαετίας του 1950 ως ξεχωριστός κλάδος της κοινωνιογλωσσολογίας. Στη δεκαετία του 1960, η γλωσσική πολιτική ασχολήθηκε, αρχικά, με τα γλωσσικά προβλήματα των αναπτυσσόμενων και νεοεμφανιζόμενων κρατών. Έπειτα, το ενδιαφέρον της έρευνας στράφηκε προς τις δυτικές κοινωνίες και τα γλωσσικά προβλήματα των αυτόχθονων μειονοτήτων, των μεταναστών και των προσφύγων. Τη συγκεκριμένη περίοδο, μάλιστα, πολλές αποικίες απέκτησαν την ανεξαρτησία τους και άρχισαν να αποτελούν πρόσφορο πεδίο ερευνών για τους (εφαρμοσμένους) γλωσσολόγους (Κωστούλα-Μακράκη 2001, 150).

Ιστορικά, ο όρος *γλωσσικός προγραμματισμός* προηγείται του όρου *γλωσσική πολιτική*. Ο κοινωνιογλωσσολόγος Einar Haugen, το 1959, εισήγαγε πρώτος τον όρο *language planning* (*γλωσσικός προγραμματισμός/προγραμματισμός*) (Vikor 1994) καθώς μελετούσε τον προγραμματισμό πρότυπης γλώσσας στη Νορβηγία<sup>1</sup>. Στη συνέχεια, προτάθηκαν και οι ακόλουθοι όροι: *language management* (*γλωσσική διαχείριση*) (Robinson 1978· Spools 2009), *language development* (*γλωσσική εξέλιξη*) (Noss, 1967), *management of linguistic innovation* (*διαχείριση γλωσσικής καινοτομίας*) (Karam 1974), *language treatment* (*γλωσσική αντιμετώπιση*) (Neustupny 1970), *language politics* (*γλωσσική πολιτική*) (Grin et al. 2003). Σε αυτό το σημείο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο Fishman (1970), στο βιβλίο του *Sociolinguistics: A brief introduction*, αναφέρεται στον όρο *γλωσσική πολιτική*, χωρίς να υπάρχει σαφής διαχωρισμός από τον όρο *γλωσσικός προγραμματισμός*.

Με την πάροδο του χρόνου, αρχίζουν να διαχωρίζονται σημασιολογικά οι δύο αυτοί όροι, όμως πολλοί ερευνητές/τριες εξακολουθούν να τους χρησιμοποιούν ως συνώνυμους. Συνεπώς, για να

---

<sup>1</sup> Ο όρος *γλωσσικός προγραμματισμός* χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Haugen το 1959 στο κλασικό, σήμερα, άρθρο «Planning for a standard language in Norway».

κατανοήσουμε την εννοιολογική διαφοροποίησή τους θα πρέπει αρχικά να εξετάσουμε την πορεία που ακολούθησαν κατά τη διάρκεια της ιστορικής εξέλιξης του κλάδου.

Σύμφωνα με τον Ricento (2000, 196-213), ο κλάδος της γλωσσικής πολιτικής διένυσε τρεις διαδοχικές χρονικές φάσεις, διάρκειας περίπου δύο δεκαετιών η καθεμιά:

- 1) Η πρώτη φάση ξεκινάει στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και τελειώνει το 1970. Κατά τη διάρκειά της, οι γλωσσολόγοι ερευνούν τα γλωσσικά προβλήματα που προέκυψαν από τα νέα κράτη που δημιουργήθηκαν μετά το τέλος της αποικιοκρατίας. Η γενική ιδέα που επικράτησε εκείνο το χρονικό διάστημα ήταν ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην επίλυσή τους.
- 2) Η δεύτερη φάση ξεκινάει στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και τελειώνει στα τέλη του 1980. Σε αυτό το στάδιο, διαπιστώνονται οι αποτυχίες των πολιτικών εκσυγχρονισμού των νέων κρατών και πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές στα μοντέλα που αναπτύχθηκαν την προηγούμενη περίοδο.
- 3) Η τρίτη φάση ξεκινάει στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και συνεχίζεται έως τις μέρες μας. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, δίνεται σημασία στην ανάπτυξη εννοιών και ορισμών, που λαμβάνουν υπόψη την ιδεολογία και την κριτική θεωρία.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη φάση, ο γλωσσικός προγραμματισμός θεωρείται μια διαδικασία που επιδιώκει μόνο να συμβάλει στο θέμα της διαχείρισης των πολλαπλών γλωσσικών πόρων σε εκείνες τις περιοχές που χρήζουν βοήθειας. Απώτερος στόχος του γλωσσικού προγραμματισμού είναι, κατά την περίοδο αυτή, η γλωσσική ανάπτυξη, η οποία συντελείται σε τρία διαδοχικά στάδια: τον *εγγραφισμό* (την ανάπτυξη ενός συστήματος γραφής), την *τυποποίηση* (την ανάπτυξη της γλωσσικής νόρμας) και τον *εκσυγχρονισμό* μίας γλωσσικής ποικιλίας, κυρίως μέσω του εμπλουτισμού του λεξιλογίου (Θεοφάνους 2015, 7). Σύμφωνα με τον Rubin (1971, 307) ο γλωσσικός προγραμματισμός είναι αναγκαίος, διότι η γλώσσα θεωρείται πρωταρχική πηγή πλούτου μεγάλης αξίας για τις κοινωνίες. Αυτή η αξία της γλώσσας ωθεί τους/τις ερευνητές/τριες να αξιολογήσουν τη γλωσσική κατάσταση των διάφορων κρατών και να προτείνουν εφαρμόσιμα μέτρα, επιδιώκοντας τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Με τον όρο *γλωσσικός προγραμματισμός* ο Haugen (1959, 8-9) αναφέρεται στη δραστηριότητα εκπόνησης ρυθμιστικής ορθογραφίας, γραμματικής και λεξικού, με στόχο τη δημιουργία μιας

ομοιογενούς γλωσσικής κοινότητας. Στη συνέχεια, διακρίνει τα ακόλουθα στάδια στη διαδικασία γλωσσικού προγραμματισμού:

- 1) την *επιλογή* [selection] συγκεκριμένης γλώσσας / ποικιλίας και γλωσσικών τύπων, με σκοπό την επίλυση γλωσσικών προβλημάτων που προκύπτουν ή θα προκύψουν στο μέλλον,
- 2) την *κωδικοποίηση* [codification], μέσα από τη σύνταξη λεξικών και εγχειριδίων γραμματικής,
- 3) την προσπάθεια διάχυσης των επιλεγμένων και κωδικοποιημένων τύπων και την *υιοθέτησή* τους από τους/τις ομιλητές/τριες [implementation], και
- 4) τον *εμπλουτισμό* [elaboration] των προτεινόμενων τύπων, με σκοπό την ικανοποίηση των σύγχρονων αναγκών επικοινωνίας μιας κοινωνίας.

Το 1970 εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ο όρος *γλωσσική πολιτική* σε κείμενα του κοινωνιογλωσσολόγου Joshua Fishman, ο οποίος θεωρεί ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός αποτελεί την εφαρμογή μιας γλωσσικής πολιτικής. Ο ίδιος, στον συλλογικό τόμο *Language planning processes* (1977), τονίζει ότι στόχος των ερευνητών/τριών αυτής της περιόδου ήταν να περιγράψουν τη διαδικασία γλωσσικού προγραμματισμού και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά της. Με τον όρο *γλωσσικός προγραμματισμός* αναφέρεται σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων που διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τον *προγραμματισμό υπόστασης* [status planning] και τον *δομικό προγραμματισμό* [corpus planning]. Ο υποστασιακός προγραμματισμός αναφέρεται σε αλλαγές θέσης μιας γλώσσας στην κοινωνία, ενώ ο δομικός προγραμματισμός αναφέρεται κυρίως σε αλλαγές που αφορούν την ίδια τη δομή μιας γλώσσας. Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, ο γλωσσικός προγραμματισμός θεωρείται κρατική δραστηριότητα που αποσκοπεί στην επίλυση γλωσσικών προβλημάτων και στην ανάπτυξη των νέων κρατών, ενώ, παράλληλα, συνδέεται και με το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής (Haugen 1983, 269-271).

Στη δεύτερη φάση, οι γλωσσολόγοι οδηγήθηκαν σε σημαντικές αλλαγές σε σχέση με τις θεματικές που απασχολούσαν τον κλάδο, διότι ο γλωσσικός προγραμματισμός δεν μπόρεσε να επιτύχει τους στόχους που είχε θέσει αρχικά για την ανάπτυξη/θεμελίωση των νέων κρατών (Ricento 2000, 197). Σε αυτή τη δεύτερη φάση, ο Nahir (1984, 294) ορίζει τον γλωσσικό προγραμματισμό ως τις σκόπιμες, θεσμικά οργανωμένες προσπάθειες, που στόχο έχουν να επηρεάσουν τη γλωσσολογική ή κοινωνιογλωσσική κατάσταση ή την ανάπτυξη μιας γλώσσας. Αντίστοιχα, ο Cooper (1989, 29-32) ορίζει την έννοια του γλωσσικού προγραμματισμού, συνδέοντάς τον ωστόσο ρητά με την έννοια της

γλωσσικής πολιτικής. Επίσης, ορίζει τη γλωσσική πολιτική ως το σύνολο των στόχων του γλωσσικού προγραμματισμού.

Πιο αναλυτικά, ο Cooper (1989, 45) ορίζει τον γλωσσικό προγραμματισμό ως ηθελημένες ενέργειες με σκοπό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας σε θέματα που αφορούν χρησιμοποιούμενες γλωσσικές ποικιλίες. Ο ορισμός δεν προσδιορίζει ποιος είναι υπεύθυνος για αυτού του είδους τις προσπάθειες. Έτσι, οι δρώντες μπορεί να είναι θεσμικοί φορείς, όπως κυβερνήσεις, διεθνείς οργανισμοί, πολυεθνικές επιχειρήσεις, θεσμικά όργανα κ.λπ. Ο ορισμός του Cooper διαφέρει από τους άλλους ως προς το γεγονός ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός δεν επιδιώκει είτε μια δομική αλλαγή στο γλωσσικό σύστημα (στη γραμματική, στην ορθογραφία, στη φωνητική), είτε μια αλλαγή της κοινωνικής θέσης μιας γλώσσας απέναντι σε άλλες γλώσσες, αλλά πιο γενικά και συμπεριληπτικά στόχος του είναι η επίδραση σε οποιαδήποτε γλωσσική συμπεριφορά ενός ομιλητή/τριας στα συγκεκριμένα πεδία. Όσον αφορά τη γλωσσική πολιτική, ο Cooper (1989, 99-100) υποστηρίζει ότι πρόκειται για στόχους, αρχές και προτεραιότητες που θέτει μια κοινωνία σε σχέση με τη γλωσσική επικοινωνία. Αναπόδραστα, μια τέτοιου τύπου μελέτη έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα:

«Η γλωσσική πολιτική αποτελεί ένα διεπιστημονικό πεδίο έρευνας, καθώς επηρεάζει και επηρεάζεται από τον τρόπο που τίθενται ζητήματα γλώσσας στην εκπαίδευση, στις πολιτικές επιστήμες, στην κοινωνιολογία, στην ιστορία, στα οικονομικά» (Καραντζόλα 2016, 3).

Στην τρίτη φάση εξέλιξης του κλάδου, οι ερευνητές/τριες αρχίζουν να αναπτύσσουν περαιτέρω την έννοια *γλωσσική πολιτική*, επιχειρώντας να τη διαφοροποιήσουν από την έννοια του *γλωσσικού προγραμματισμού*. Ο Ricento (2006, 8) θεωρεί ότι οι γλωσσικές πολιτικές επηρεάζονται από τις γλωσσικές ιδεολογίες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τι είναι εφικτό και τι όχι στους τομείς της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού. Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος που οι Kaplan & Baldauf (1997) διακρίνουν τις δύο έννοιες και καθορίζουν τις λειτουργίες τους. Πιο συγκεκριμένα, ορίζουν τον γλωσσικό προγραμματισμό ως μια δραστηριότητα που αναλαμβάνουν κυρίως κυβερνητικοί φορείς, αποσκοπώντας να οδηγηθεί μια γλωσσική κοινότητα σε συστηματική γλωσσική αλλαγή. Από την άλλη, ορίζουν τη γλωσσική πολιτική ως ένα σύνολο νόμων, κανονισμών, ιδεών που φιλοδοξούν να επιτύχουν κάποια προγραμματισμένη γλωσσική αλλαγή σε μια ομάδα (Kaplan & Baldauf 1997, 11).

Για τους Phillipson & Skutnabb-Kangas (1996, 431-432), η γλωσσική πολιτική είναι το βαρόμετρο της ταυτότητας σε κοινοτικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο καθώς και του τρόπου με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα και η κοινωνία ενθαρρύνουν ή όχι συγκεκριμένες γλώσσες και ταυτότητες.

Θεωρούν ότι η γλωσσική πολιτική μοιάζει με κάθε άλλη μορφή πολιτικής, που προϋποθέτει την άσκηση πολιτικής δύναμης, ώστε να θεωρείται επιτυχημένη ή αποτυχημένη ανάλογα με τα αποτελέσματά της.

Οι Beacco & Byram (2007, 16) ορίζουν τη γλωσσική πολιτική ως μια συνειδητή ενέργεια που επιδιώκει να παρεμβαίνει σε οποιαδήποτε γλώσσα (ξένη, εθνική, μειονοτική κ.λπ.), σε συστήματα γραφής, στην επιλογή μιας γλώσσας ως επίσημης ή στη θέση της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστικό της είναι ότι μπορεί να διεξαχθεί ατομικά ή ομαδικά, βασιζόμενη σε κάποιες αρχές (όπως της Δημοκρατίας, της εθνικής ταυτότητας κ.λπ.).

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Shiffman (2006, 112), δεν πρέπει να εξετάζουμε τη γλωσσική πολιτική μεμονωμένα, ως τη λήψη μιας απόφασης ρητής, ανοιχτής, γραπτής, *de jure* και επίσημης «από τα πάνω προς τα κάτω». Αντίθετα, πρέπει να την αντιμετωπίζουμε ως ένα σύνολο ιδεών και παραδοχών έμμεσων, άγραφων, *de facto*, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της γλωσσικής πολιτικής.

Για διάφορους/ες ερευνητές/τριες (Tollefson & Tsui 2017, 5, Κωστούλα-Μακράκη 2001, 151) η γλωσσική πολιτική ορίζεται ως ο γλωσσικός προγραμματισμός που διενεργείται από την κυβέρνηση (κατ' αντιστοιχία με τον αγγλικό όρο *language policy*). Η γλωσσική πολιτική μεταχειρίζεται διάφορους τρόπους μέσω των οποίων οι γλώσσες παίζουν ρόλο στην ύπαρξη και τη δράση μας μέσα στην κοινωνία. Επιπλέον, ασκείται εν ονόματι του κοινωνικού συνόλου επηρεάζοντάς το θετικά ή αρνητικά.

Σύμφωνα με την Curdt-Christiansen (2009, 351), η γλωσσική πολιτική εμπεριέχει μια πολιτική απόφαση και μια εσκεμμένη προσπάθεια αλλαγής ή επηρεασμού των διαφόρων πλευρών των γλωσσικών πρακτικών μιας ή περισσότερων γλωσσών σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Ο Johnson (2015, 166) ορίζει τη γλωσσική πολιτική ως ένα σύνολο συνειδητών επιλογών που πραγματοποιούνται στη σχέση γλώσσας και κοινωνίας και πιο συγκεκριμένα στη σχέση γλώσσας και έθνους. Από την άλλη, ο Wiley (2015, 164) υποστηρίζει ότι η γλωσσική πολιτική αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία η λήψη αποφάσεων είναι συνεχής, ενώ, ακόμη και στο στάδιο της εφαρμογής της, είναι πιθανό να εμφανιστούν προβλήματα και να χρειαστούν συμπληρωματικές αποφάσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τη γλωσσική πολιτική ως ένα μέσο διαχείρισης θεμάτων σχετικών με τη γλωσσική χρήση. Ζητημάτων, δηλαδή, που αφορούν τόσο τον προγραμματισμό και την τυποποίηση/κωδικοποίηση μιας γλώσσας, όσο και το εύρος χρήσης της, δηλαδή κριτήρια επιλογής ενός ρητού γλωσσικού κώδικα που θα χρησιμοποιείται στις επίσημες

επικοινωνιακές περιστάσεις, γραπτές και προφορικές: κυβέρνηση, δημόσιος τομέας, διοίκηση, δικαστήρια, νομοθετικά έγγραφα, εκπαίδευση, θρησκεία, ΜΜΕ κ.λπ. (Καραντζόλα 2016, 3-5).

Όπως υπογραμμίζουν οι (Γαβριηλίδου, Μητσιάκη & Φλιάτουρας 2021, 304-305), οι γλωσσικές πολιτικές εφαρμόζονται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας, προκειμένου να επιτύχουν γλωσσική ανεξαρτησία μέσω της απομάκρυνσης «ξένων» γλωσσικών τύπων από μια συγκεκριμένη γλώσσα, να επιβάλουν γλωσσική εξάρτηση ή να καθιερώσουν μια γλωσσική μορφή ως καθομιλουμένη.

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι δύο όροι συγχέονται και, συχνά, παρερμηνεύονται. Ο όρος *γλωσσική πολιτική* αναφέρεται κυρίως στη λήψη αποφάσεων σχετικά με γλωσσικά ζητήματα. Ακόμα, διαπιστώνουμε ότι η διαμόρφωση της γλωσσικής πολιτικής αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία η λήψη αποφάσεων είναι διαρκής και, κατά την εφαρμογή της, είναι δυνατόν να προκύψουν προβλήματα· σε αυτή την περίπτωση, η λήψη συμπληρωματικών αποφάσεων κρίνεται απαραίτητη. Αντιθέτως, η έννοια *γλωσσικός προγραμματισμός* αναφέρεται σε εφαρμοσίμα, συγκεκριμένα, εμφανή μέτρα, τα οποία διαμορφώνονται με βάση μια συγκεκριμένη γλωσσική πολιτική. Υλοποιείται κυρίως από κυβερνητικούς φορείς (αλλά όχι μόνο), έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα, και, με εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων, στόχος του είναι να οδηγήσει μια γλωσσική κοινότητα σε συστηματική γλωσσική αλλαγή.

Σύμφωνα με τους Kaplan και Baldauf (1997, 3-5), ο γλωσσικός προγραμματισμός είναι ένα σώμα ιδεών, νόμων και κανονισμών, κανόνων αλλαγής, πεποιθήσεων και πρακτικών, με στόχο να επιτευχθεί μια προγραμματισμένη αλλαγή (ή να σταματήσει/αποτραπεί μια αλλαγή) στη χρήση της γλώσσας σε μία ή περισσότερες κοινότητες. Επίσης αφορά ηθελημένη –όχι πάντοτε εμφανή– με μελλοντικό προσανατολισμό αλλαγή στα γλωσσικά συστήματα. Δηλαδή, ο γλωσσικός προγραμματισμός είναι η προσπάθεια που καταβάλλει κάποιος/α, για να τροποποιήσει μια συγκεκριμένη γλωσσική συμπεριφορά για έναν ορισμένο λόγο. Από την πλευρά του ο Cooper (1989, 31) κάνει λόγο για ηθελημένη προσπάθεια επηρεασμού μιας γλωσσικής συμπεριφοράς, χωρίς απαραίτητα να τίθεται ως στόχος η τροποποίηση/αλλαγή της, όπως υποστηρίζουν οι Kaplan & Baldauf στον δικό τους ορισμό. Επιπρόσθετα, η Καραντζόλα (2016, 7) επισημαίνει ότι ο ορισμός του Cooper θέτει και τους κεντρικούς άξονες, γύρω από τους οποίους περιστρέφεται ο γλωσσικός προγραμματισμός: «Ποιου»

σχεδιάζουν «τι», για «ποιους» και «ποια» μέσα χρησιμοποιούν για την πλήρωση των βασικών επιδιώξεων.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός περιλαμβάνει σκόπιμη, αν και όχι πάντα φανερή, μελλοντική αλλαγή στα συστήματα του γλωσσικού κώδικα. Ο ευρέως αποδεκτός ορισμός του *γλωσσικού προγραμματισμού* αναφέρεται σε όλες τις συνειδητές προσπάθειες να επηρεαστεί η δομή ή η λειτουργία των γλωσσικών ποικιλιών.

Ο γλωσσικός προγραμματισμός μπορεί να διακριθεί σε τρεις επιμέρους διαστάσεις/ λειτουργίες (Καραντζόλα 2016, 8, 22):

- 1) Τον προγραμματισμό επί της γλωσσικής υπόστασης [status planning]. Αυτός αφορά αποφάσεις και ενέργειες στο πλαίσιο μιας κοινωνίας σχετικά με την επιλογή γλωσσικής/ών ποικιλίας/ών που θα χρησιμοποιείται/χρησιμοποιούνται επίσημα σε αυτήν/ές, τα περιβάλλοντα εφαρμογής της/τους και τους τρόπους διάχυσής της/τους, κυρίως μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών.
- 2) Τον προγραμματισμό επί της γλωσσικής ύλης [corpus planning]. Αυτός αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη γλωσσική ποικιλία/τις γλωσσικές ποικιλίες προς τυποποίηση/κωδικοποίηση.
- 3) Τον προγραμματισμό απόκτησης [acquisition planning]: εστιάζει στην αύξηση του αριθμού των χρηστών/τριών μιας γλώσσας, καθορίζει δηλαδή τη διάχυση μιας γλώσσας μέσα από διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης.

Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια (Καραντζόλα 2016, 23), ο γλωσσικός προγραμματισμός απόκτησης μπορεί ειδικότερα να συνδεθεί με τουλάχιστον τρεις περιπτώσεις:

- 1) την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης,
- 2) την επανεκμάθηση της γλώσσας από πληθυσμούς που την είχαν καθομιλούμενη, και
- 3) τη γλωσσική διατήρηση, δηλαδή την εκμάθησης της από την επόμενη γενιά.

Από τα τέλη του 20ού αιώνα, οι περισσότερες κυβερνήσεις εμπλέκονται στον γλωσσικό προγραμματισμό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι πιο πολλές χώρες όφειλαν να επιλέξουν ποια/ες γλώσσα/ες μπορούσε/αν να υπηρετήσει/ουν τις ανάγκες της εθνικής ενοποίησης, να τροποποιήσει/ουν την ορθογραφία, τη γραμματική και το λεξικό της/τους (Καραντζόλα 2016, 11-12). Επίσης, έπρεπε



η/οι επιλεγόμεν/ες γλώσσα/ες να διαδοθεί/ούν στον πληθυσμό, μέσω της εκπαίδευσης και άλλων μηχανισμών.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός αποτελεί μια συνειδητή προσπάθεια ατόμων, ομάδων ή οργανισμών να επηρεάσουν τη γλωσσική χρήση. Περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την επιλογή επίσημης/εθνικής γλώσσας, την επιλογή συστήματος γραφής και την επιλογή της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας των διάφορων γνωστικών αντικειμένων στην εκπαίδευση. Αφού εξεταστεί το πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται το προς επίλυση ή διευθέτηση ζήτημα, διαμορφώνονται εναλλακτικές λύσεις, επιλέγεται μία από αυτές τις λύσεις για εφαρμογή και κατόπιν αξιολογείται. Έτσι, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τον γλωσσικό προγραμματισμό ως μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει έναν αριθμό γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών που υφίστανται ποικίλες τροποποιήσεις. Ο γλωσσικός προγραμματισμός ασχολείται τόσο με τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας μέσα σε μια κοινωνία όσο και με την εργαλειακή χρήση της από τους/τις ομιλητές/τριες της, ενώ μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να παραγάγει διαφορετικά αποτελέσματα. Γίνεται ολοένα και περισσότερο αποδεκτό ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός εμπεριέχει την πολιτική διάσταση (Κωστούλα-Μακράκη 2001, 150-153, 167), δεν μπορεί δηλαδή να είναι ιδεολογικά ή ηθικά ουδέτερους αφού περιλαμβάνει γλωσσικές, κοινωνιογλωσσικές, οικονομικές και πολιτικές πλευρές που αφορούν την ενσωμάτωση της γλώσσας στην κοινωνία.

### **1.1.1 Πτυχές και σκοποί της γλωσσικής πολιτικής**

Ο Spolsky (2004, 14, 43, 54, 65-66), προσπαθώντας να καθορίσει ένα πλαίσιο σχετικά με τη γλωσσική πολιτική που ακολουθείται από κάθε γλωσσική κοινότητα, διέκρινε τρεις πτυχές σε κάθε γλωσσική πολιτική (βλ. και Θεοφάνους 2015, 16):

1. *Γλωσσικές πρακτικές* [language practices]: αναφέρονται στη γλώσσα που θα επιλέξουν οι ομιλητές/τριες με σκοπό να επικοινωνήσουν, καθώς επίσης και στη γλωσσική επιλογή που είναι κατάλληλη υπό ορισμένες καταστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι γλωσσικές πρακτικές συνιστούν ουσιαστικά τη γλωσσική ικανότητα και τις γλωσσικές συνήθειες που αποκτά κανείς σταδιακά μέσω της κοινωνικοποίησης χάρη στην εμπειρία και την καθημερινή πρακτική και οι οποίες συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του/της κάθε ομιλητή/τριας.

2. *Γλωσσικές πεποιθήσεις ή γλωσσική ιδεολογία* [language beliefs or ideology]: σχετίζονται κυρίως με διαμορφωμένες πεποιθήσεις για τη γλώσσα. Δηλαδή, τα άτομα μιας συγκεκριμένης κοινότητας έχουν κοινές πεποιθήσεις που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο συναινετικής γλωσσικής ιδεολογίας. Να σημειωθεί ότι η γλωσσική ιδεολογία σχετίζεται με αυτό που οι άνθρωποι πιστεύουν ότι πρέπει να γίνει, ενώ οι γλωσσικές πρακτικές αναφέρονται σε αυτό που πράττουν τα άτομα μιας κοινότητας.

Είναι, λοιπόν, πολύ πιθανόν οι γλωσσικές πεποιθήσεις που μοιράζονται τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας να προσδίδουν μεγαλύτερη αξία στη γλώσσα ή στις γλωσσικές ποικιλίες που σχετίζονται με την εθνική καταγωγή ή με την κοινωνική και οικονομική άνοδο. Οι γλωσσικές πεποιθήσεις δεν συνιστούν γλωσσική πρακτική, μπορούν όμως να οδηγήσουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων γλωσσικών πρακτικών.

3. *Γλωσσική διαχείριση* [language management]: η γλωσσική διαχείριση αναφέρεται σε διαχειριστικές δράσεις, φιλοδοξώντας την αλλαγή ορισμένων γλωσσικών πολιτικών. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική διαχείριση αναφέρεται σε ορισμένες ενέργειες που μπορούν να επηρεάσουν ή να αλλάξουν κάποιες γλωσσικές πολιτικές, μέσω γλωσσικών προγραμματισμών και παρεμβάσεων. Έτσι, μια κυβέρνηση, ένα ινστιτούτο, ένας θεσμικός φορέας κ.λπ. μπορούν να καθοδηγήσουν μια γλωσσική διαχείριση.

Επομένως, η γλωσσική διαχείριση αναφέρεται στις συγκεκριμένες προσπάθειες που σκοπό έχουν να επηρεάσουν τη γλωσσική χρήση. Οι προσπάθειες αυτές μπορεί να πηγάζουν από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων που κατέχουν εξουσία σ' ένα κοινωνιογλωσσικό πεδίο και να έχουν ως σκοπό την αλλαγή των γλωσσικών πεποιθήσεων και των γλωσσικών πρακτικών.

Αυτές οι τρεις πτυχές της γλωσσικής πολιτικής σχετίζονται με τη διαχρονική ύπαρξη μιας γλώσσας και αφορούν άμεσα την κοινωνία και το μέλλον της (Cooper 1989, 38). Ως αποτέλεσμα, αποτελούν αντικείμενο συζήτησης της πολιτικής εξουσίας και της κοινωνίας, ώστε να λαμβάνονται αποφάσεις με στόχο την εξασφάλιση συναίνεσης.

Όπως ήδη αναφέραμε, η γλωσσική πολιτική έχει συγκεκριμένη κάθε φορά στόχευση. Από τη μία, εστιάζει στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων σχετικά με τη λειτουργία και τη δομή μίας ή περισσότερων γλωσσών. Από την άλλη, ενδέχεται να αφορά τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων σχετικά με την εκμάθηση γλωσσών, καθώς και την αντιμετώπιση των γενικότερων γλωσσικών αναγκών των μελών μιας κοινωνίας (Hua & Wei 2016, 655-666).

Οι σκοποί και οι επιδιώξεις της γλωσσικής πολιτικής ποικίλλουν, με το πεδίο δράσης να διαφέρει από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή. Σύμφωνα με τους Oakes & Peled (2017, 9-15), εντοπίζονται έξι βασικά κίνητρα που καθοδηγούν και επηρεάζουν τις ενέργειές της:

- 1) η ταυτότητα
- 2) η ιδεολογία
- 3) η ενσωμάτωση σε μια ομάδα
- 4) η ανασφάλεια
- 5) η δημιουργία της εξωτερικής εικόνας
- 6) η ανισότητα

Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με τον Lewis (2019, 50-54), οι σκοποί που πρέπει να επιτευχθούν μέσω της γλωσσικής πολιτικής είναι πολλοί: η αποφυγή κινδύνου αλλοίωσης της φυσιογνωμίας της γλώσσας από την επίδραση άλλων ξένων γλωσσών και η εδραίωση μιας άλλης γλώσσας ή ακόμα και ο εκσυγχρονισμός της, προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας. Επίσης, σημαντική είναι η επιδίωξη της βέλτιστης επικοινωνίας μεταξύ των μελών των κοινωνιών, καθώς και η εξασφάλιση μέσω της γλώσσας μιας εθνικής ταυτότητας. Τέλος, ένας ακόμα σκοπός μπορεί να είναι η απλοποίηση του ύφους μιας γλώσσας που θα την καθιστά κατανοητή και εύχρηστη στους/στις ομιλητές/τριές της. Ο Παπαρίζος (2004, 153) σημειώνει ότι, μεταξύ άλλων, σκοπός της γλωσσικής πολιτικής μπορεί να είναι η εξέταση των διάφορων πλευρών της γλώσσας που σχετίζονται με τη συμβίωση και τη συνεργασία των ανθρώπων.

Μελετώντας το έργο των Han, DeCosta & Cui (2019, 37-38), θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τους σκοπούς της γλωσσικής πολιτικής ως εξής:

- 1) Η διάδοση της γλώσσας [language spread]
- 2) Ο γλωσσικός καθαρισμός [language purification]
- 3) Η απλοποίηση του ύφους [stylistic simplification]
- 4) Η ενοποίηση της ορολογίας [terminology unification]
- 5) Η (προ)τυποποίηση της γλώσσας [language standardization]
- 6) Η διατήρηση της γλώσσας [language maintenance]
- 7) Η γλωσσική αναβίωση [language revival]
- 8) Η γλωσσική μεταρρύθμιση [language reform]
- 9) Ο λεξικός εκσυγχρονισμός [lexical modernization]
- 10) Η διαγλωσσική επικοινωνία [interlingual communication]

## 11) Η καθιέρωση ενός βοηθητικού κώδικα [auxiliary-code standardization]

Καταλήγοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι μπορούν να εντοπιστούν και περισσότεροι σκοποί, κάτι που καθορίζεται από τις εκάστοτε καταστάσεις, αναγκαιότητες και επιδιώξεις, διότι το πεδίο εφαρμογής της γλωσσικής πολιτικής είναι αρκετά ευρύ και ευμετάβλητο. Η γλωσσική πολιτική είναι μείζονος σημασίας για κάθε γλώσσα και οι σκοποί της θα πρέπει να επικαιροποιούνται συστηματικά, για να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες των μελών μιας κοινωνίας. Σημαντικό είναι ότι, για να είναι εμφανή τα αποτελέσματά της, απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα κάτι που λειτουργεί ανασταλτικά στην αποτίμηση και την αξιολόγηση της επιτυχίας της. Τέλος, εντύπωση προκαλεί και το γεγονός ότι είναι λίγοι οι ερευνητές/τριες που έχουν ασχοληθεί με τη διατύπωση των σκοπών της γλωσσικής πολιτικής μέχρι σήμερα.

### 1.2 Το περιγραφικό μοντέλο του Cooper (1989)

Ο Cooper, όπως ήδη αναφέρθηκε, εστιάζει περισσότερο στον ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνία αλλά και κάθε άτομο ξεχωριστά, στον γλωσσικό προγραμματισμό. Αυτό το επιτυγχάνει εξετάζοντας ειδικότερα τους σκοπούς που εξυπηρετεί μια ενέργεια γλωσσικού προγραμματισμού και αναλύοντας τις συνθήκες και τα μέσα με τα οποία υλοποιείται. Το μοντέλο που πρότεινε στο βιβλίο του *Language planning and social change* (1989) βασίζεται σε οκτώ παραμέτρους, που προκύπτουν από τη διατύπωση οκτώ ερωτημάτων, και παρέχει ένα επαρκές σχήμα για την περιγραφή κάθε ενέργειας γλωσσικού προγραμματισμού<sup>2</sup>. Από θεωρητικής απόψεως είναι αρκούντως αναλυτικό, γεγονός που του επιτρέπει να καλύψει το σύνολο των παραγόντων που υπεισέρχονται στις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης ενεργειών γλωσσικού προγραμματισμού, εύλογα ταξινομημένων (Cooper 1989, 39-45). Από πρακτικής απόψεως, το μοντέλο ανταποκρίνεται σε μια πολλαπλότητα ενεργειών, χωρίς να είναι περίπλοκο, γεγονός που το καθιστά κατανοητό και ευκολόχρηστο.

Ο Cooper (1989, 38) επισημαίνει ότι παλιότερα οι ερευνητές/τριες έδιναν έμφαση, σχεδόν αποκλειστικά, στις ενέργειες γλωσσικού προγραμματισμού που γίνονται από πλευράς του κράτους. Με αυτόν τον τρόπο, απέκλειαν από τη διαδικασία γλωσσικού προγραμματισμού μη κρατικούς φορείς, ομάδες ή άτομα. Η παρούσα διατριβή αφορά το Ινστιτούτο Yunus Emre [Yunus Emre

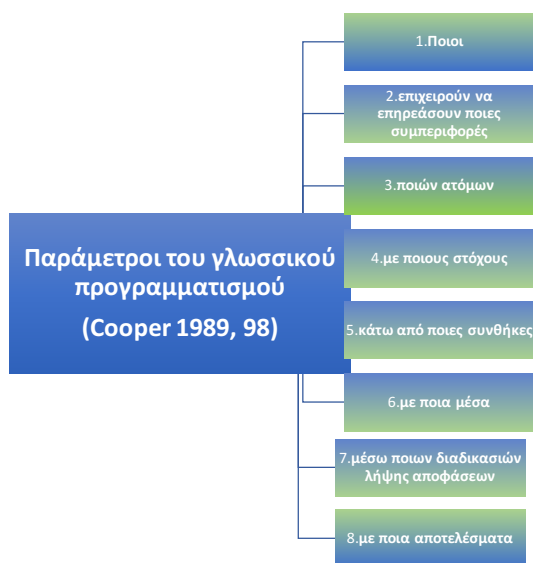
---

<sup>2</sup> Προτού ο Cooper καταλήξει στο περιγραφικό του μοντέλο, θεώρησε τον γλωσσικό προγραμματισμό ως: (α) διαχείριση καινοτομίας, (β) περίπτωση μάρκετινγκ, (γ) όργανο απόκτησης-διατήρησης της εξουσίας, (δ) περίπτωση λήψης αποφάσεων (1989, 58).

Enstitüsü] (YEE), έναν οργανισμό, έναν δρώντα δηλαδή που δεν είναι η κεντρική κυβέρνηση, άρα το μοντέλο αυτό ενδείκνυται για την περιγραφή της δράσης του.

Επιπρόσθετα, ο Cooper (1989, 37-39), υποστηρίζει ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός δραστηριοποιείται «από τα πάνω προς τα κάτω» αλλά και «από τα κάτω προς τα πάνω». Στην παρούσα διατριβή, συζητώντας τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας από το YEE αναφερόμαστε, κατά κύριο λόγο, σε ενέργειες «από τα πάνω προς τα κάτω» που στοχεύουν στη γλωσσική εκμάθηση, αυξάνοντας τον αριθμό όσων χρησιμοποιούν την τουρκική ως ξένη γλώσσα στα παραρτήματα του YEE. Οι ενέργειες αυτές του YEE δεν έχουν μόνο γλωσσικούς σκοπούς, αλλά αποτελώντας, όπως θα δούμε, μέρος μιας ευρύτερης γλωσσικής πολιτικής εξυπηρετούν εξωγλωσσικές σκοπιμότητες.

Περνώντας στην πιο αναλυτική παρουσίαση του μοντέλου, προκειμένου να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί και πώς θα εφαρμοστεί στη δική μας έρευνα, ο Cooper (1989, 97) υποστηρίζει ότι για να κάνουμε μια επαρκή περιγραφή οποιασδήποτε περίπτωσης γλωσσικού προγραμματισμού, θα πρέπει να έχουμε αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με όλες τις παραμέτρους που εμφανίζονται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα (1).



Σχεδ. 1: Παράμετροι του μοντέλου Cooper (1989)

Στο παραπάνω σχεδιάγραμμα χρησιμοποιούνται κατανοητοί όροι [(ποιοι;), συμπεριφορές (τι;), ατόμων (ποιων;), σκοποί, συνθήκες (πού;), μέσα (πώς;), λήψη αποφάσεων, αποτελέσματα] για να περιγραφούν οι παράμετροι που καθορίζουν μια ενέργεια γλωσσικού προγραμματισμού. Το γεγονός

ότι χρησιμοποιούνται απλοί όροι καθιστά το μοντέλο αυτό ευρέως εφαρμόσιμο, χρηστικό και προσιτό.

1) Φορείς γλωσσικού προγραμματισμού (ποιοι;)

Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται στους φορείς που εμπλέκονται στον γλωσσικό προγραμματισμό. Σύμφωνα με τους Kaplan & Baldauf (1997, 5-6), που εστιάζουν στις γλωσσικές πολιτικές στην εκπαίδευση, οι εμπλεκόμενοι φορείς διακρίνονται σε τέσσερις βασικές ομάδες:

1. κυβερνητικοί φορείς / υπηρεσίες / αρχές
2. εκπαιδευτικοί φορείς
3. ημικυβερνητικοί (ινστιτούτα, όπως το ΥΕΕ) ή μη κυβερνητικοί φορείς
4. άλλες οργανώσεις και μεμονωμένα άτομα

<b>Κυβερνητικοί φορείς/ Υπηρεσίες</b>	<b>Εκπαιδευτικοί φορείς</b>	<b>Ημικυβερνητικοί/ Μη κυβερνητικοί φορείς</b>	<b>Άλλες οργανώσεις/ Μεμονωμένα άτομα</b>
Υπουργεία:  Εμπορίου, Εξωτερικών Εθνικής Άμυνας, Εσωτερικών	Εθνικοί,  Περιφερειακοί,  Πανεπιστήμια	Ινστιτούτα (ΥΕΕ),  Γλωσσικές Ακαδημίες, Θρησκευτικοί φορείς	Δημόσιες υπηρεσίες, Ιδιωτικές επιχειρήσεις,  Επιστήμονες, Διανοούμενοι, Πολιτικοί

Πίν. 1: Φορείς γλωσσικού προγραμματισμού

Οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι συχνά περισσότεροι από ένας. Αν και συνήθως το βάρος της κυβερνητικής ευθύνης για ενέργειες γλωσσικού προγραμματισμού αποδίδεται στο Υπουργείο Παιδείας, είναι πιθανό σε ενέργειες γλωσσικού προγραμματισμού να εμπλέκονται και άλλοι κυβερνητικοί φορείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, όπως επισημαίνουν οι Kaplan & Baldauf (1997, 7), είναι τα υπουργεία Εμπορίου, όταν καθορίζουν τη/τις γλώσσα/ες επικοινωνίας των νεοσύστατων κρατών με τον έξω κόσμο, τα υπουργεία Εξωτερικών, καθώς θέτουν τις προϋποθέσεις για τη γλωσσική κατάρτιση των υπαλλήλων τους, και τα υπουργεία Άμυνας, όταν μεταφράζουν στην επίσημη γλώσσα του κράτους εγχειρίδια για τη χρήση του εισαγόμενου πολεμικού υλικού κ.λπ.

Επιπλέον, ορισμένοι κυβερνητικοί φορείς είναι πιθανό, ακόμη κι όταν φαινομενικά δεν εφαρμόζουν γλωσσικό προγραμματισμό, να ασκούν συγκεκριμένες γλωσσικές πολιτικές.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί φορείς μπορεί να δρουν σε εθνικό, περιφερειακό αλλά και τοπικό επίπεδο, ασκώντας γλωσσική πολιτική με τους παρακάτω τρόπους (Karlan & Baldauf 1997, 8-9):

- 1) κατασκευάζοντας εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα και αποφασίζοντας ποιες γλώσσες θα διδαχθούν, πόσες ώρες, σε ποια γνωστικά αντικείμενα και ποιο θα είναι το επιθυμητό επίπεδο γλωσσομάθειας,
- 2) επιλέγοντας κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό με τα απαραίτητα προσόντα,
- 3) κατανέμοντας και αξιολογώντας τον πληθυσμό των εκπαιδευόμενων,
- 4) καθορίζοντας τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας,
- 5) διεξάγοντας διαδικασίες γλωσσικής αξιολόγησης/πιστοποίησης,
- 6) στηρίζοντας οικονομικά και με κατάλληλους εκπαιδευτικούς τις απαιτούμενες ενέργειες που θα πλαισιώνουν τη γλωσσική πολιτική.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από αρκετά κράτη έχουν ιδρυθεί μορφωτικά ιδρύματα για την προώθηση της επίσημης γλώσσας τους ως γλώσσας ευρείας/διεθνούς επικοινωνίας σε άλλες χώρες. Ορισμένα από αυτά, όπως το Βρετανικό Συμβούλιο για τα Αγγλικά [British Council], το Ιταλικό Μορφωτικό Ινστιτούτο [Istituto Italiano di Cultura] για τα Ιταλικά, το Ινστιτούτο Goethe [Goethe Institute] για τα Γερμανικά και το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών για τα Γαλλικά [Institut Français d' Athènes] και άλλα, δραστηριοποιούνται εδώ και αρκετά χρόνια και στην Ελλάδα. Ένα εξίσου σημαντικό μορφωτικό ίδρυμα, το οποίο δραστηριοποιείται σε ολόκληρο τον κόσμο και εδρεύει στην Τουρκία, είναι το Ινστιτούτο Yunus Emre. Αυτό, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί αντικείμενο έρευνας της παρούσας διατριβής και θα αναλυθεί εκτενώς στη συνέχεια, με βάση το μοντέλο Cooper (βλ. κεφ. 3).

## 2) Γλωσσικές συμπεριφορές (τι;)

Η δεύτερη παράμετρος του μοντέλου Cooper αναφέρεται στις γλωσσικές συμπεριφορές των ομιλητών/τριών. Πρόκειται, δηλαδή, για το πεδίο στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι παρεμβάσεις του γλωσσικού προγραμματισμού, ώστε να προκύψουν οι επιθυμητές γλωσσικές αλλαγές. Απαραίτητη προϋπόθεση αυτών των αλλαγών είναι η γνώση των γλωσσικών συμπεριφορών και η αποδοχή ότι

επηρεάζονται σε λειτουργικό και δομικό επίπεδο. Αναγκάζουν, επομένως, να τίθενται υπό διαχείριση θέματα που συνδέονται με την υπόσταση και τη ύλη της γλώσσας. Διευκρινιστικά, δομικές ιδιότητες προγραμματισμένης συμπεριφοράς μπορούν να θεωρηθούν η ομοιότητα, οι λειτουργίες, οι σκοποί για τους οποίους η προγραμματισμένη συμπεριφορά πρόκειται να χρησιμοποιηθεί, καθώς και το επιθυμητό επίπεδο αποδοχής (εκτίμηση, κριτική, αντίληψη, αξιολόγηση, χρήση) (Μαυρέας 2009, 37).

### 3) Οι ομιλητές/τριες (ποιων ατόμων;)

Η ομάδα ατόμων στην οποία στοχεύει ο γλωσσικός προγραμματισμός αποτελεί την τρίτη παράμετρο του σχήματος. Πρόκειται για μεμονωμένα άτομα ή οργανισμούς που αποτελούν πρωταρχικό ή ενδιάμεσο σκοπό. Αναφέρεται στη δυνατότητα εκμάθησης προγραμματισμένης συμπεριφοράς και στα κίνητρα του σκοπού για τη χρήση ή την απόρριψη της προγραμματισμένης συμπεριφοράς. Οι Kaplan & Baldauf (1997, 56) παρατηρούν ότι πρέπει να εξετάζονται οι ευκαιρίες, τα κίνητρα και τα αντικίνητρα που έχουν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, προκειμένου να υιοθετούν μια γλωσσική αλλαγή. Σε ορισμένες περιπτώσεις, δίνονται αρνητικά κίνητρα σε μια γλωσσική κοινότητα, για να τροποποιήσει τη γλωσσική της συμπεριφορά.

### 4) Για ποιους σκοπούς;

Η τέταρτη παράμετρος αναφέρεται στους σκοπούς του γλωσσικού προγραμματισμού. Οι σκοποί καθορίζουν την κατεύθυνση του γλωσσικού προγραμματισμού οι οποίοι μπορεί να σχετίζονται με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των φορέων γλωσσικού προγραμματισμού, με αποτέλεσμα συχνά να συνδέονται με άλλες, μη γλωσσικές, σκοπιμότητες. Ας σημειωθεί εδώ ότι οι συμπεριφορές που έχουν άμεση σχέση με τη γλώσσα θεωρούνται φανερές/ρητές, ενώ οι συμπεριφορές που δεν έχουν άμεση σχέση με τη γλώσσα, αλλά με την ικανοποίηση ενδιαφερόντων, θεωρούνται κρυφές/υπόρρητες.

### 5) Κάτω από ποιες συνθήκες;

Η πέμπτη παράμετρος του σχήματος του Cooper αναφέρεται στις συνθήκες υπό τις οποίες διεξάγεται ο γλωσσικός προγραμματισμός και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Δηλαδή, κοινό σημείο αναφοράς αυτών των παραμέτρων είναι οι περιστάσεις κάτω από τις οποίες διεξάγεται ο γλωσσικός προγραμματισμός. Ο Cooper (1989) κάνει λόγο για τις εξής συνθήκες: καταστασιακές (γεγονότα, παροδικές συνθήκες), δομικές (πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές ή δημογραφικές), πολιτισμικές (καθεστωτικοί κανόνες, πολιτισμικοί κανόνες, κοινωνικοποίηση των εξουσιών), περιβαλλοντικές (επιρροές προερχόμενες εκτός του συστήματος), πληροφοριακές (δεδομένα απαραίτητα προκειμένου να συμβάλουν στη λήψη μιας επωφελούς απόφασης).



#### 6) Με τι μέσα;

Τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή των αποφάσεων γλωσσικού προγραμματισμού ποικίλλουν και διαφέρουν ανά περίπτωση. Ενδεικτικά τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι π.χ. εξουσία, ισχύς, εξαναγκασμός, διπλωματία, διδασκαλία, πίεση, πειθώ, προώθηση, προβολή και επανάληψη. Ειδικότερα, η διδασκαλία μας γλώσσας είναι ένα ευρύτατα χρησιμοποιούμενο μέσο γλωσσικού προγραμματισμού και εμπεριέχει πολλές συνιστώσες (βλ. παραπάνω και τους τρόπους στους οποίους αναφέρονται οι Kaplan & Baldauf (1997, 8-9)).

#### 7) Διαδικασίες λήψης αποφάσεων γλωσσικού προγραμματισμού

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφέρεται στη σειρά των αποφάσεων για τον προτεινόμενο γλωσσικό προγραμματισμό, που συνδέονται άρρηκτα τόσο με τη διατύπωση και τον καθορισμό του προβλήματος και των στόχων όσο και τον καθορισμό των μέσων για την επίτευξη αυτών των στόχων. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η λήψη αποφάσεων ακολουθεί τη διατύπωση του προβλήματος και τη θέσπιση κάποιων κανόνων. Όταν σε κάποιες περιπτώσεις τα μέτρα για την επίτευξη της γλωσσικής αλλαγής είναι αρνητικά (π.χ. αποτρεπτικά ή κατασταλτικά), τα άτομα που αποτελούν τον κύριο στόχο του γλωσσικού προγραμματισμού δεν έχουν πρόσβαση/συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

#### 8) Αποτελέσματα γλωσσικού προγραμματισμού

Η τελευταία παράμετρος του σχήματος του Cooper (1989) είναι τα αποτελέσματα μιας ενέργειας γλωσσικού προγραμματισμού. Δεν είναι εφικτό να γνωρίζουμε ποια θα είναι ή ποια θα ήταν η εξέλιξη της γλωσσικής συμπεριφοράς, αν δεν υπήρχε κάποια παρέμβαση. Γι' αυτό, είναι απαραίτητη η συνεχής αξιολόγηση και παρατήρηση των διάφορων εφαρμογών. Πολλές φορές, τα αποτελέσματα των ενεργειών γλωσσικού προγραμματισμού μπορεί να φανούν μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα. Δηλαδή, τα αποτελέσματα οποιουδήποτε προγράμματος γλωσσικού προγραμματισμού δεν είναι εύκολο να καθοριστούν, καθώς είναι άγνωστο τι θα είχε συμβεί εάν δεν είχε εφαρμοστεί το συγκεκριμένο γλωσσικό πρόγραμμα και η γλωσσική κατάσταση είχε αφεθεί ανεπηρέαστη από συνειδητές παρεμβάσεις.

Εξετάζοντας σε βάθος το μοντέλο αυτό, παρατηρούμε ότι η όλη διαδικασία ξεκινά από τους δρώντες, οι οποίοι επιδιώκουν να επηρεάσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και άτομα-ομάδες. Οι αλλαγές λαμβάνουν χώρα υπό το πρίσμα συγκεκριμένων σκοπών, σε συγκεκριμένες συνθήκες κάθε φορά, με

καθορισμένα μέσα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενώ στο τέλος εκτιμάται το αποτέλεσμα και οι αντίστοιχες επιπτώσεις τους. Τα συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες επηρεάζουν τις συμπεριφορές άλλων, οι οποίοι πιθανόν να μην είναι σε θέση να διαδραματίσουν κάποιο σημαντικό ρόλο στη συνολική διαδικασία. Είναι απλώς οι αποδέκτες των στόχων της γλωσσικής πολιτικής. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται, όπως σημειώσαμε, ποικίλλουν. Όμως, στην πραγματικότητα, πίσω από αυτά κρύβεται μια μορφή εξουσίας που ενεργεί σε διαφορετικά επίπεδα.

Σε μια προσπάθεια αποτίμησης της αξίας του συγκεκριμένου μοντέλου στα θέματα της γλωσσικής πολιτικής, θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα μοντέλο που ενδείκνυται για την ανάλυση ενεργειών γλωσσικού προγραμματισμού, καθώς περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες και διαστάσεις που τις επηρεάζουν (Γεωργιοπούλου 2015, 83-84). Υπάρχει, ωστόσο, ένα μειονέκτημα: κάποιες φορές, οι προαναφερθέντες παράγοντες διαπλέκονται και δεν είναι εύκολο να αποτυπωθεί ο ρόλος ως διακριτών παραμέτρων.

### **1.3 Πολιτική γλωσσικής διάδοσης και γλώσσες διεθνούς επικοινωνίας**

Η πολιτική γλωσσικής διάδοσης [language spread policy] είναι, κατά τον Cooper (1982, 6), το σύνολο των ενεργειών που στοχεύουν στην επέκταση της χρήσης μιας συγκεκριμένης γλώσσας, ή ενός συνόλου γλωσσών, σε όσο το δυνατόν ευρύτερη γεωγραφική κλίμακα, όπου νέοι/ες ομιλητές/τριες υιοθετούν μία γλώσσα ή μία γλωσσική ποικιλία για να καλύψουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες.

Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Cooper 1982, 7-8) όταν κάνουμε λόγο για γλωσσική διάδοση, στην πραγματικότητα αναφερόμαστε στη συμπεριφορά των ομιλητών/τριών, οι οποίοι/ες αποκτούν τη γνώση μίας γλώσσας και τη χρησιμοποιούν. Δηλαδή μιλάμε για διάδοση ανθρώπινων συμπεριφορών ως προς τρεις όψεις: τη μορφή, τη λειτουργία και τη διεισδυτικότητα. Η μορφή αναφέρεται στη γλωσσική διαφοροποίηση αλλά και στα κοινά δομικά στοιχεία που παρουσιάζει μία διαδιδόμενη γλώσσα σε σύγκριση με άλλες γλώσσες ή ποικιλίες. Η λειτουργία αφορά στον σκοπό για τον οποίο μία γλώσσα διαδίδεται, ενώ η διεισδυτικότητα έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο οι ομιλητές/τριες υιοθετούν μία γλώσσα/γλωσσική ποικιλία για να καλύψουν μία συγκεκριμένη επικοινωνιακή ανάγκη.

Επιπροσθέτως, ο Cooper (1982, 25-26) υποστηρίζει ότι, σε σημαντικό βαθμό, γλωσσική διάδοση χωρίς γλωσσική μετακίνηση σε μια άλλη γλώσσα δεν είναι εφικτή. Δηλαδή ένας πληθυσμός

εγκαταλείπει μία δεδομένη επικοινωνιακή λειτουργία για να την αντικαταστήσει με κάποια άλλη γλώσσα ή γλωσσική ποικιλία.

Ένας από τους κύριους στόχους της πολιτικής διάδοσης είναι διαμόρφωση πλεονεκτικής θέσης μιας γλώσσας στη διεθνή επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Phillipson (1992, 35-36), οι διάφορες χώρες χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους προκειμένου να εφαρμόσουν πολιτικές γλωσσικής διάδοσης, όπως λ.χ. η διδασκαλία, η έρευνα, η χορήγηση υποτροφιών για μαθήματα, η παραγωγή και προώθηση διδακτικών εγχειριδίων και οπτικοακουστικού υλικού, η χορήγηση βιβλίων, η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, πολιτιστικές εκδηλώσεις κ.λπ.

Όπως όλοι οι τομείς της γλωσσικής πολιτικής, έτσι και η πολιτική γλωσσικής διάδοσης συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας και ασκείται υπό τον έλεγχο του κράτους, αλλά όχι μόνο (π.χ. φροντιστηριακή εκπαίδευση). Ο σκοπός της είναι η ανακατανομή των υπαρχόντων μοντέλων χρήσης της γλώσσας που επιδιώκεται πρωτίστως με τη διδασκαλία της γλώσσας στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η διάδοση μίας γλώσσας έξω από τα συμβατικά δεσμά της και μέσα σε μία νέα περιοχή, αποτελεί ανατρεπτικό γεγονός που μπορεί να επιφέρει καλά αποτελέσματα, μπορεί όμως να προκαλέσει και συγκρούσεις (Δρακούλη 2018, 42-43). Οι παράγοντες οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάσουν την πολιτική γλωσσικής διάδοσης μπορεί να είναι γεωγραφικοί, οικονομικοί, δημογραφικοί, στρατιωτικοί, αστικοί, θρησκευτικοί, ιστορικοί και πολιτιστικοί.

Σημαντική είναι η διάκριση της πολιτικής γλωσσικής διάδοσης ως προς τον χώρο της διάδοσης σε *εσωτερική*, που στοχεύει στη διάδοση της γλώσσας εντός των συνόρων του έθνους-κράτους, και σε *εξωτερική*, που αποσκοπεί στη διάδοσή της στο εξωτερικό, πέραν των ορίων του κράτους (Κουτσούρης 2009, 40). Επιπλέον, οι γεωγραφικές περιοχές που επιλέγονται με σκοπό την εφαρμογή της καθορίζονται από τις γεωπολιτικές επιδιώξεις της εκάστοτε χώρας.

Θα λέγαμε ότι, η πολιτική εξωτερικής διάδοσης αποσκοπεί στην αύξηση της χρήσης μιας γλώσσας ή κάποιων γλωσσών, για να καλυφθούν συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες, σε όσο το δυνατόν ευρύτερη γεωγραφική κλίμακα. Παράλληλα (Cooper 1982, 5-6), επηρεάζει τις αντιλήψεις του κόσμου προς τις ξένες γλώσσες, ενώ το εάν και κατά πόσο μια γλώσσα θα καταφέρει να διεισδύσει και να επεκταθεί ή να συρρικνωθεί η χρήση της, είναι αποτέλεσμα μιας σειράς παραγόντων (π.χ. οικονομικοί, πολιτικοί κ.ά).

Αξίζει να σημειωθεί ότι –ιστορικά– η άσκηση πολιτικής εξωτερικής διάδοσης αφενός παρουσιάζεται εναργέστερα και αφετέρου έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχημένης έκβασης (Κουτσούρης 2009, 258-259). Αυτό συμβαίνει όταν οι πολιτικές γλωσσικής διάδοσης:

- 1) αφορούν κάποια γλώσσα *ausbau*<sup>3</sup>, διαλεκτικού συνεχούς, που τη μοιράζονται διάφορα κράτη, τα οποία και συνεργάζονται για την προώθησή της,
- 2) διενεργούνται σε χώρες στις οποίες η προς εξάπλωση γλώσσα είχε παρουσία κατά το παρελθόν,
- 3) είναι προϊόν μιας συνεχούς εθνικής στρατηγικής που εξυπηρετείται με συνέπεια και υποστηρίζεται από τη διάθεση οικονομικών πόρων, την κατάλληλη οργάνωση και λειτουργία των εμπλεκόμενων φορέων στις δράσεις.

Κατά τον Crystal (2003, 3-4), μια γλώσσα θεωρείται γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας όταν αποκτήσει διεθνή αναγνώριση ή παγκόσμια θέση που της επιτρέπει να αναπτύξει ειδικό ρόλο παγκόσμιας αναγνώρισης. Ο ειδικός αυτός ρόλος είναι πιο εμφανής σε χώρες όπου αρκετά άτομα μιλούν αυτήν τη γλώσσα ως πρώτη γλώσσα. Ωστόσο, επειδή δεν υπάρχει μία γλώσσα που να ομιλείται πλειοψηφικά ως πρώτη σε πολλές χώρες, έτσι η πρώτη γλώσσα δεν μπορεί να δώσει τη θέση της σε μια παγκόσμια γλώσσα. Για να κατακτήσει την ιδιότητα της διεθνούς γλώσσας, η γλώσσα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως τέτοια από άλλες χώρες του κόσμου. Δηλαδή, θα πρέπει να αποφασίσουν να δώσουν μια ειδική θέση για τη γλώσσα στις κοινωνίες τους, εάν οι ομιλητές/τριες της πρώτης γλώσσας είναι ελάχιστοι/ες ή και μηδενικοί/ες.

Ο αριθμός των ατόμων που ομιλούν μια γλώσσα δεν διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο να γίνει διεθνούς επικοινωνίας (Crystal 2003, 6-8). Ωστόσο, ασκεί σημαντική επιρροή στο ποιου/ες είναι οι ομιλητές/τριες της και ο πλησιέστερος σύνδεσμος μεταξύ της κυρίαρχης γλώσσας και της οικονομικής, τεχνολογικής και πολιτιστικής δύναμης. Επιπροσθέτως, η γλώσσα δεν έχει καμιά ανεξαρτησία· υπάρχει μόνο στο μυαλό, στο στόμα, στα αυτιά, στα χέρια και στα μάτια των χρηστών της.

Σε αλληλεξάρτηση με τα παραπάνω, μια διεθνής γλώσσα αφορά τη γλώσσα που επειδή κυριαρχεί στην οικονομία, την τεχνολογία και τον πολιτισμό σε παγκόσμια κλίμακα κυριαρχεί και στη διεθνή

---

<sup>3</sup> Οι μειονοτικές ή μη γλώσσες σε σύγκριση με τις γειτνιάζουσες αυτών γλώσσες διακρίνονται σε γλώσσες απόκλισης [Abstand] και σε γλώσσες σύγκλισης [Ausbau]. Οι γλώσσες απόκλισης [Abstand] είναι εκείνες που δικαιωματικά θεωρούνται γλώσσες και όχι διάλεκτοι, χάρη στα πολύ διαφορετικά τους γλωσσικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με όλες τις άλλες γλώσσες (π.χ. τα βασκικά). Οι γλώσσες σύγκλισης [Ausbau] είναι εκείνες οι γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως γλώσσες παρά ως διάλεκτοι, όχι χάρη στα ίδια γλωσσικά χαρακτηριστικά τους αλλά χάρη σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνήθως συνδέονται με τις έννοιες αυτονομία και τυποποίηση. Σ' αυτήν την κατηγορία υπάγεται η πλειονότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών (Σελλά-Μάζη 1997, 364).

επικοινωνία. Ο οικονομικός παράγοντας είναι αναμφίβολα από τους πιο σημαντικούς στη γλωσσική πολιτική κάθε χώρας. Συχνά, τα γλωσσικά θέματα, πριν γίνουν πολιτικής ή θεσμικής φύσεως, σχετίζονται με την οικονομία. Αυτό δικαιολογεί και το γεγονός ότι, στη σύγχρονη κοινωνία, η επιλογή μιας ξένης γλώσσας συνήθως έχει να κάνει με τη χρησιμότητά της στην αγορά εργασίας. Για παράδειγμα, αυτό οδήγησε την αγγλική γλώσσα να αναδειχθεί σε γλώσσα διεθνούς/παγκόσμιας επικοινωνίας και να θεωρείται η πιο χρήσιμη γλώσσα, η κατ' εξοχήν *γλώσσα εργασίας*, ακόμη και στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Phillipson 1992, 35-36). Η διεθνοποιημένη αγγλική, με τις πολλαπλές χρήσεις της, είναι ίσως η μόνη γλώσσα η οποία επιτρέπει σε πληθυσμούς διάφορων φυλών, τάξεων, κρατών, εθνικοτήτων, όχι μόνο να επικοινωνήσουν, αλλά και να εκφράσουν μια εναλλακτική ταυτότητα που ποτέ δεν είναι ίδια αλλά πάντα παραμένει «παγκόσμια» (Παπαδόπουλος 2019, 125-126). Δηλαδή, παρέχει τη δυνατότητα σε οποιονδήποτε τη χρησιμοποιεί να επικοινωνεί με αποτελεσματικότητα και να νιώθει ως ένας πολίτης της παγκόσμιας κοινότητας.

Όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, σημαντικός παράγοντας σε θέματα γλωσσικής πολιτικής μπορεί να θεωρηθεί και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (Σηφάκης 2012, 233), διότι η παγκοσμιοποίηση δεν είναι μόνο οικονομικής αλλά και κοινωνικής και πολιτισμικής φύσεως.

#### **1.4 Γλωσσική πολιτική και παγκοσμιοποίηση**

Η παγκοσμιοποίηση, σύγχρονο φαινόμενο που έχει αλλάξει τον κόσμο σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, διαμορφώνει ένα καινούργιο τοπίο στο οποίο ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται να προσαρμοστεί και να κινηθεί. Οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο στον διεθνή χώρο δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων, που επηρεάζουν τα γλωσσικά συστήματα.

Υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών, η γλωσσική πολιτική καλείται όχι μόνο να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο της σε σχέση με την κοινωνική και γλωσσική πραγματικότητα, αλλά και να προβεί σε νέες αλλαγές σε διάφορους τομείς. Ιδιαίτερες σημαντικές είναι οι επιρροές που δέχεται η γλωσσομάθεια λόγω της παγκοσμιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει και διαμορφώνει τη γλωσσική πολιτική της κάθε χώρας, η οποία πρέπει να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα. Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για την έννοια *παγκοσμιοποίηση* και στη συνέχεια θα δούμε μερικούς από αυτούς.

Αν και σήμερα ο όρος χρησιμοποιείται εκτενέστερα, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το τι ακριβώς σημαίνει και πώς επηρεάζει κοινωνίες και ανθρώπους παγκοσμίως. Πρόκειται για μια διαδικασία

ανοικτή, η οποία μετεξελίσσεται και προσαρμόζεται ανάλογα με την εποχή, τον παρατηρητή και τα σημεία ενδιαφέροντος (Σηφάκις 2012, 167-168). Τα ηλεκτρονικά μέσα προωθούν μία μορφή παγκοσμιοποίησης, όπως για παράδειγμα την εκτεταμένη χρήση της αγγλικής γλώσσας σε εφαρμογές, στο διαδίκτυο κ.λπ.

Ο Zhou (2010, 171) ορίζει την *παγκοσμιοποίηση* ως την ολοένα αυξανόμενη αλληλεξάρτηση και διασυνδεσιμότητα του σύγχρονου κόσμου. Κι αυτό, επειδή πιστεύει πως, ως φαινόμενο, είναι πολύπλευρο, τόσο πολιτικό, τεχνολογικό, πολιτισμικό, όσο και οικονομικό. Σύμφωνα με τον Γκίβαλο (2000, 194), η παγκοσμιοποίηση αναδύεται ως ένα πολύμορφο φαινόμενο που περιλαμβάνει τη συνολική ιστορική κίνηση της κοινωνίας και αναδιαμορφώνει τις αντιθέσεις της.

Ένα πλαίσιο πολυπλοκότητας που επηρεάζεται από την παγκοσμιοποίηση καθορίζει σε μεγάλο ποσοστό τον ρόλο και την εξέλιξη της γλωσσικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Η παγκοσμιοποίηση έχει θετικά και αρνητικά αποτελέσματα στον εκπαιδευτικό τομέα, με τις συνέπειές της και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της να είναι ποικίλα για κάθε κράτος. Επίσης, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης είναι άμεσα στη διαμόρφωση της γλωσσικής πολιτικής και αντικατοπτρίζουν την πολιτική και τις τακτικές που τα εθνικά κράτη υιοθετούν ανταποκρινόμενα σ' αυτήν. Και όπως διαπιστώνεται, η γλωσσομάθεια έχει αλλάξει την κατάστασή της· από δείγμα εθνικής ταυτότητας μετατράπηκε σε γλωσσολογικό παράγοντα, στο πλαίσιο των νέων αλλαγών που δημιούργησε η παγκοσμιοποίηση (Cameron & Block 2002, 5). Κατά συνέπεια, η αξία που αποκτούν οι γλωσσικές γνώσεις εξαρτάται ως έναν βαθμό από τη χρησιμότητά τους, ενώ αλλάζει διαρκώς εξαιτίας των συνεχών μεταβολών στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης.

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, η ύπαρξη μιας κοινής γλώσσας είναι απαραίτητη για τη δημιουργία δικτύων παγκόσμιας διασύνδεσης και την επίλυση διεθνών προβλημάτων, όπως συμβαίνει με την αγγλική. Σημαντικός παράγοντας στην παγκοσμιοποιημένη χρήση της αγγλικής είναι η συνειδητή εκμάθηση και χρήση της από τους ανθρώπους, με σκοπό την πιο ενεργή συμμετοχή τους στις διεθνείς δραστηριότητες. Σε μια τέτοια εποχή, λοιπόν, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι γλώσσες στην οικονομική και την κοινωνική ανάπτυξη των κοινωνιών (Σηφάκις 2012, 195-197). Κατά συνέπεια, η υιοθέτηση και η προώθηση των γλωσσών θα αποτελέσει αντικείμενο μιας γλωσσικής πολιτικής.

Ως απόρροια, η παγκοσμιοποίηση επανακαθορίζεται, δηλαδή τροποποιείται, στην προσπάθεια να εναρμονιστεί με τις νέες διεθνείς εξελίξεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η γλωσσική πολιτική δεν

διαμορφώνεται από μόνη της ως ανεξάρτητη οντότητα, αλλά συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη διαδικασία φορείς και παράγοντες, ώστε να στηριχτεί στα διεθνή πρότυπα και παγκόσμια καλέσματα του μέλλοντος. Με δεδομένο ότι η γλωσσική πολιτική αποτελεί μια εξελισσόμενη κοινωνική διαδικασία που αλληλεπιδρά με διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, πρέπει να είναι αποτελεσματική, να αναζητά διαφορετικές αξίες, να επαναπροσδιορίζει τους σκοπούς και το πεδίο εφαρμογής της λαμβάνοντας υπόψη την εξελισσόμενη παγκοσμιοποίηση. Μόνο έτσι η γλωσσική πολιτική, που είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο και απαιτεί λεπτομερή έρευνα, θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των γλωσσικών θεμάτων της διεθνούς κοινότητας. Υπό το ίδιο πρίσμα, θα μπορούσαν να διατυπωθούν καινοτόμες στρατηγικές γλωσσικής πολιτικής μελλοντικά, οι οποίες θα ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης.

Αδιαμφισβήτητα, η παγκοσμιοποίηση στο μέλλον είναι πιθανόν να επηρεάσει την αύξηση, και αντίστοιχα, τη μείωση του αριθμού των χρηστών/τριών ορισμένων γλωσσών. Ως αποτέλεσμα αυτού, τα διάφορα κράτη προέβησαν στη δημιουργία μορφωτικών ιδρυμάτων (ινστιτούτων) τα οποία αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διάδοση και στη διατήρηση των γλωσσών και των πολιτισμών τους σε παγκόσμια κλίμακα. Για παράδειγμα, το Βρετανικό Συμβούλιο διαδίδει την αγγλική γλώσσα και τον αγγλικό πολιτισμό, το Γαλλικό Ινστιτούτο τη γαλλική γλώσσα και τον γαλλικό πολιτισμό, το Ινστιτούτο Goethe τη γερμανική γλώσσα και τον γερμανικό πολιτισμό και το Ινστιτούτο YEE την τουρκική γλώσσα και τον τουρκικό πολιτισμό (Göktolga & Gündoğmuş 2015, 323). Αυτά τα ινστιτούτα, αφενός προσπαθούν να ισχυροποιήσουν την εικόνα της γλώσσας και του πολιτισμού τους σε περιφερειακό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, αφετέρου εφαρμόζουν μια γλωσσική πολιτική που να εξυπηρετεί τους σκοπούς των χωρών τους, μέσω παραρτημάτων που ανοίγουν σε αρκετές χώρες του κόσμου.

### **1.5 Ο ρόλος των μορφωτικών ιδρυμάτων**

Πολλές φορές, ξένα μορφωτικά ιδρύματα, σύλλογοι ή και αρχαιολογικές σχολές χρησιμοποιούνται ως όργανα διάδοσης ξένων γλωσσών και πολιτιστικών στοιχείων στη ζωή μιας χώρας (Χριστογιάννης 2002, 37). Η συμβολή των ξένων μορφωτικών ιδρυμάτων, όπως το Γαλλικό Ινστιτούτο, το Βρετανικό

Συμβούλιο και το Ινστιτούτο Goethe, έχει αναγνωριστεί θετικά στην πνευματική ζωή μιας χώρας καθώς και στην πολιτιστική επικοινωνία.

Ως «μορφωτικό ίδρυμα» ορίζεται ο πολιτιστικός οργανισμός (συνήθως μη κερδοσκοπικός), που έχει συγκροτηθεί για την πραγματοποίηση πολιτιστικών κοινωφελών σκοπών και λειτουργεί με βάση έναν καθορισμένο κανονισμό για την επίτευξη των σκοπών του (Αθανασοπούλου, Γλύτση & Χαμπούρη-Ιωαννίδου 2002, 147).

Σύμφωνα με τους O’Riordan & Jordan (1999, 81-82), τα μορφωτικά ιδρύματα δραστηριοποιούνται ως οργανισμοί με ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας, που διέπονται από τις αρχές της επικοινωνίας, των πολιτιστικών αξιών, ενώ λειτουργούν με γνώμονα τον πολιτισμό, τη μόρφωση και την επιστημονική γνώση, επιλέγοντας πολιτικές και στρατηγικές. Επίσης, λειτουργούν ως φορείς ενότητας της κοινωνίας και θεωρούνται κύριοι φορείς πολιτιστικής διπλωματίας.

Μεταξύ άλλων, συνεισφέρουν στην προώθηση διάφορων πολιτιστικών, μορφωτικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων και λειτουργούν, συνήθως, υπό την αιγίδα των πρεσβειών και των αντίστοιχων τμημάτων τους για την πολιτιστική και καλλιτεχνική συνεργασία (Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη 2015, 47). Ως μορφωτικά ιδρύματα, δραστηριοποιούνται στην περαιτέρω διάδοση της γλώσσας, της λογοτεχνίας και της επιστημονικής έρευνας.

Σύμφωνα με τους Smits, Daubeuf & Kern (2016, 27-29), τα μορφωτικά ιδρύματα αποτελούν φορείς άσκησης της πολιτιστικής διπλωματίας των χωρών που εκπροσωπούν. Για τη δραστηριοποίησή τους, έχουν αναπτύξει ένα ευρύ δίκτυο παραρτημάτων στο εξωτερικό, όπως συμβαίνει και με την περίπτωση του ΥΕΕ που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια. Διακρίνονται για την πολιτιστική και μορφωτική τους δράση στους παρακάτω τομείς:

- 1) Προγράμματα για την ενίσχυση της πολιτιστικής συνεργασίας, των καλλιτεχνικών ανταλλαγών και γενικότερα του πολιτιστικού κλάδου.
- 2) Διδασκαλία της γλώσσας και διοργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, προβάλλοντας τόσο τη χώρα όσο και τον πολιτισμό της.
- 3) Ενίσχυση της εικόνας της χώρας τους στο εξωτερικό.

Στη σύγχρονη εποχή, η Γαλλία, η Γερμανία και η Μεγάλη Βρετανία αποτελούν τις ισχυρότερες δυνάμεις στο πεδίο της πολιτιστικής διπλωματίας στην Ευρώπη. Παρ’ όλα αυτά, σχεδόν όλες οι χώρες, πλέον, διατηρούν το δικό τους πολιτιστικό δίκτυο. Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις η



δημιουργία φορέων που ασχολούνται με την πολιτιστική δράση σε υπερεθνικό επίπεδο προηγείται της δημιουργίας κεντρικών υπηρεσιών για την πολιτιστική πολιτική σε εθνικό επίπεδο. Για παράδειγμα, στη Γαλλία, το πρώτο δίκτυο προώθησης της γαλλικής γλώσσας και πολιτισμού, η Alliance française, ιδρύθηκε το 1883 (Κιζλάρη & Σιεχατέ 2021, 24-25). Το 1910 ακολούθησε η δημιουργία του Γαλλικού Ινστιτούτου, με την ίδρυση του πρώτου γραφείου στο Λονδίνο. Το Υπουργείο Πολιτισμού της χώρας ιδρύθηκε μόλις το 1959.

### **1.5.1 Μορφωτικά ιδρύματα και άσκηση γλωσσικής πολιτικής**

Τα μορφωτικά ιδρύματα διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή μιας χώρας. Προωθούν τη συνεργασία, την επικοινωνία μεταξύ των κρατών, προβάλλουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους, ενισχύουν την πολιτιστική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και την άσκηση ήπιας ισχύος στις διεθνείς τους σχέσεις. Για παράδειγμα, η Γαλλία, η Γερμανία και η Μεγάλη Βρετανία είναι χώρες που αξιοποιούν την πολιτιστική διπλωματία στο έπακρο και έχουν αναπτύξει οργανωμένες μεθόδους εφαρμογής της.

Από άποψη γλωσσικής πολιτικής, τα μορφωτικά ιδρύματα λειτουργούν ως δρώντες προώθησης μιας γλώσσας ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας. Σε αυτή την ενότητα, θα παρουσιαστούν τα μορφωτικά ιδρύματα τριών ευρωπαϊκών χωρών (Αγγλία, Γαλλία, Βρετανία). Οποσδήποτε, η παρουσίαση των τριών ευρωπαϊκών μορφωτικών ιδρυμάτων, εδώ, δεν φιλοδοξεί να είναι εξαντλητική ως προς τις λεπτομέρειες, αλλά να δώσει μια βάση σύγκρισης για την περίπτωση του ΥΕΕ που θα εξεταστεί στη συνέχεια.

Σε ό,τι αφορά τις γλωσσικές και εξωγλωσσικές στοχεύσεις των συγκεκριμένων χωρών, θα λέγαμε ότι η Γαλλία διαθέτει μια πλούσια πολιτιστική κληρονομιά και αποσκοπεί στην προβολή του πολιτισμού της, που θα επιφέρει και αύξηση των χρηστών/στριών της γλώσσας της σε παγκόσμια κλίμακα. Από την άλλη πλευρά, η Γερμανία, διακρίνεται για τη χρήση αυστηρής ισχύος στις διεθνείς της αλληλεπιδράσεις, που έχει ως αποτέλεσμα να επιδιώκει την επιβολή των δικών της πολιτισμικών προτύπων καθώς και της δικής της γλώσσας η οποία ανταγωνίζεται συνεχώς την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα (Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη 2015, 56). Τέλος, η Μεγάλη Βρετανία, επιδιώκει τη διατήρηση της γλώσσας της ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας, ενώ παράλληλα εστιάζει στην υιοθέτηση του βρετανικού τρόπου ζωής από άτομα που φοιτούν στη Μεγάλη Βρετανία τα οποία όταν επιστρέψουν στις πατρίδες τους θα αποτελέσουν πρεσβευτές του βρετανικού τρόπου ζωής.

### 1.5.2 Γαλλικό Ινστιτούτο

Στις απαρχές του 20ού αιώνα, συστήνονται τα πρώτα γαλλικά πολιτιστικά κέντρα. Αρχικά, εμφανίζονται ως παραρτήματα των γαλλικών πανεπιστημίων στο εξωτερικό ώστε να παρέχουν βοήθεια σε ερευνητές/τριες και φοιτητές/τριες με γαλλική υπηκοότητα. Στη συνέχεια, σε αυτά τα παραρτήματα παρατηρείται ανάπτυξη διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως παράδοση μαθημάτων γαλλικής γλώσσας και γαλλικού πολιτισμού, λογοτεχνίας, καθώς και διάφορες διαλέξεις. Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αναπτύσσεται ένα μεγάλο δίκτυο ινστιτούτων «δεύτερης γενιάς», που έχουν ως κύρια αποστολή τη διάδοση της γαλλικής γλώσσας και πολιτισμού στο εξωτερικό (Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη 2015, 49). Επίσης, το δίκτυο αυτό ενισχύεται με υπογραφές συμφωνιών και ανταλλαγών, καθώς και με αποστολές καθηγητών/τριών, ακολούθων κ.λπ.

Μέσα σε αυτή την εξελικτική διαδικασία, τα παραρτήματα του Γαλλικού Ινστιτούτου στις διάφορες χώρες καταγράφονται και επίσημα ως μορφωτικά ιδρύματα με πολύπλευρη αποστολή. Ως αποτέλεσμα αυτού, τούς ανατίθενται οι αρμοδιότητες για την προώθηση της γαλλικής γλώσσας και του πολιτισμού υπό την αιγίδα πάντα των πρεσβειών και των αντίστοιχων τμημάτων τους στο εξωτερικό. Επίσης, δραστηριοποιούνται σε πανεπιστημιακούς και επιστημονικούς τομείς. Από την άλλη πλευρά, δεν διαθέτουν νομική εκπροσώπηση, αλλά θεωρούνται ως εξωτερικές υπηρεσίες του Υπουργείου Εξωτερικών, έχοντας όμως πλήρη οικονομική αυτονομία. Η δράση του Γαλλικού Ινστιτούτου υπήρξε ανεκτίμητη (Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη 2015, 50). Όμως, η μεγάλη του συνεισφορά συνίσταται όχι μόνο στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, αλλά και στην εξέλιξή του σε κέντρο πνευματικού κοσμοπολιτισμού και ανταλλαγών. Σε τοπικό επίπεδο, λειτουργούν υπό την εποπτεία του εκάστοτε πρέσβη στην ενδιαφερόμενη χώρα.

Σήμερα, οι δραστηριότητες των παραρτημάτων του Γαλλικού Ινστιτούτου αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της πολιτιστικής ζωής των χωρών όπου εδρεύουν. Κύριοι σκοποί του είναι η προώθηση-προβολή της γαλλικής γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού, η οργάνωση εξετάσεων πιστοποίησης, καθώς και η οργάνωση διάφορων πολιτιστικών εκδηλώσεων. Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η συμβολή του στην προώθηση και οργάνωση των θεσμικών ανταλλαγών συνεργασίας μεταξύ των διάφορων χωρών. Κάθε χρόνο οργανώνει και φιλοξενεί στους σύγχρονους χώρους του πλήθος εκδηλώσεων, όπως ημερίδες, διαλέξεις, συμπόσια, στρογγυλές τράπεζες, συνεντεύξεις Τύπου, ραδιοφωνικές εκπομπές, θεατρικές παραστάσεις, λογοτεχνικές παρουσιάσεις, συναυλίες, προβολές ταινιών κ.ά. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το Γαλλικό Ινστιτούτο αποτελεί γέφυρα παιδείας, πολιτισμού και μορφωτικών ανταλλαγών μεταξύ Γαλλίας και άλλων χωρών, στοχεύοντας στη διατήρηση και τη συνεχή ενδυνάμωση των σχέσεων της Γαλλίας με άλλες χώρες.

### 1.5.3 Βρετανικό Συμβούλιο

Με βάση το επίσημο δελτίο του Βρετανικού Συμβουλίου, κύριοι σκοποί του είναι η προώθηση-προβολή της αγγλικής γλώσσας και του αγγλικού πολιτισμού μέσω της διδασκαλίας αυτής, η εποπτεία εξετάσεων πιστοποίησης και η διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων. Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί και το ότι επικεντρώνεται στη διαπολιτισμικότητα και διέπεται από δημοκρατικές αρχές και σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Σε αντίθεση με τη Γαλλία, η Μεγάλη Βρετανία έχει μια πιο φιλελεύθερη παράδοση, με αποτέλεσμα πολλές από τις αρμοδιότητες της κρατικής εξουσίας να κατανέμονται σε αποκεντρωμένους φορείς. Στο πλαίσιο αυτής της νοοτροπίας, έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990 δεν υπήρχε Υπουργείο Πολιτισμού. Αντίθετα, η διοίκηση των πολιτιστικών υποθέσεων ήταν κατακερματισμένη ανάμεσα σε περισσότερα Υπουργεία, ενώ τον σπουδαιότερο ρόλο διαδραμάτιζε το Συμβούλιο των Τεχνών (Arts Council). Ακόμη και σήμερα που υπάρχει Υπουργείο Πολιτισμού, η διοίκηση των πολιτιστικών πραγμάτων ασκείται κατά μεγάλο μέρος από ημιαυτόνομους οργανισμούς (επίσης υπάρχουν και Περιφερειακά Συμβούλια Τεχνών που εξασφαλίζουν την αποκέντρωση της διοίκησης). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον της βρετανικής κυβέρνησης για την πολιτιστική διπλωματία αυξάνεται διαρκώς (Τζουμάκα 2005, 218). Όσο και αν ο πολιτισμός δεν ήταν η πρώτη προτεραιότητα της χώρας, ίδρυσε το δικό της μορφωτικό ίδρυμα.

Η άσκηση της βρετανικής πολιτιστικής διπλωματίας άρχισε το 1934 με την ίδρυση του Βρετανικού Συμβουλίου, ως μηχανισμού διοίκησης πολιτιστικής πολιτικής. Το Βρετανικό Συμβούλιο είχε ως σκοπό να γνωστοποιεί στο εξωτερικό το πνεύμα και τον τρόπο ζωής των Βρετανών, καθώς και να προβάλλει τη συνεισφορά τους στους τομείς των γραμμάτων, των επιστημών και των τεχνών (Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη 2015, 50-51). Συνακόλουθα, δημιούργησε και διεύρυνε τα δίκτυά του στο εξωτερικό, δρώντας σε λιγότερο επίσημο και πολιτικό πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, το Βρετανικό Συμβούλιο στοχεύει στην οικοδόμηση αμοιβαίων ευεργετικών σχέσεων μεταξύ των πολιτών του Ηνωμένου Βασιλείου και των άλλων χωρών, καθώς και στην εμπέδωση των δημιουργικών ιδεών και των επιτευγμάτων του. Πρωταρχικό του επίτευγμα είναι αναμφισβήτητα η προώθηση της αγγλικής γλώσσας σε παγκόσμια κλίμακα. Διαχρονικά, οι πολιτικές του υπήρξαν καθοριστικές για την πορεία, τόσο της ίδιας της αγγλικής γλώσσας όσο και της οργανωμένης διδακτικής της προετοιμασίας αλλά και εκπαίδευσης των διδασκόντων της σε όλο τον κόσμο. Τη δεκαετία του 1960, το Βρετανικό Συμβούλιο, διαδίδοντας τη μεγάλη σημασία της αγγλικής γλώσσας σε παγκόσμια κλίμακα, δαπάνησε πολλά χρήματα στη γλωσσολογική ανάλυση της γλώσσας ώστε να

γίνει κατανοητή από τους διδάσκοντες/ουσες της. Επίσης, χρηματοδότησε προγράμματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου, καθώς και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα παιδαγωγικών μεθόδων. Μέχρι σήμερα, ένας από τους βασικούς σκοπούς του Βρετανικού Συμβουλίου είναι η προώθηση των μηχανισμών εκπαίδευσης, κατάρτισης, διδακτικής και αξιολόγησης της αγγλικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Σηφάκις 2012, 204). Μεταξύ των δράσεων του Βρετανικού Συμβουλίου είναι και η διάχυση έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού που αφορά τη μάθηση, την κατάρτιση και την αξιολόγηση της αγγλικής γλώσσας παγκοσμίως.

Γενικότερος σκοπός του Βρετανικού Συμβουλίου είναι η δημιουργία / διατήρηση ενός θετικού κλίματος υπέρ της Μεγάλης Βρετανίας (Σηφάκις 2012, 207). Δηλαδή, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην άσκηση «πολιτιστικής διπλωματίας», ενδυναμώνοντας τις διεθνείς σχέσεις του Ηνωμένου Βασιλείου με άλλες χώρες και διευκολύνοντας τις ανθρώπινες επαφές, με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων.

#### **1.5.4 *Ινστιτούτο Goethe***

Μετά την επανένωση, η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας αποτελείται από δεκαέξι κρατίδια [Länder], με ξεχωριστή το καθένα πολιτιστική φυσιογνωμία. Η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση είναι υπεύθυνη μόνο για θέματα που χρειάζονται ρύθμιση και συντονισμό σε εθνικό επίπεδο. Σχετικά με την εξωτερική πολιτιστική πολιτική, υπεύθυνο είναι το Υπουργείο Εξωτερικών (Διεύθυνση Μορφωτικών Υποθέσεων), το οποίο χαράσσει και τις κατευθυντήριες γραμμές (Τζουμάκα 2005, 130). Ο πολιτισμός αποτελεί για τη Γερμανία τον τρίτο πυλώνα της εξωτερικής της πολιτικής.

Ως επίσημοι φορείς άσκησης της εξωτερικής πολιτικής της Γερμανίας αναδεικνύονται αφενός οι μορφωτικοί (επιστημονικοί) ακόλουθοι και αφετέρου το Ινστιτούτο Goethe [Goethe-Institut]. Το τελευταίο άρχισε να δραστηριοποιείται στο Μόναχο το 1951 (μετά από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο), έχοντας ως πρωταρχική προτεραιότητα τη διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας για τη Γερμανία στο εξωτερικό. Επίσης, έχει αναλάβει την προώθηση της γερμανικής γλώσσας και του γερμανικού πολιτισμού σε όλο τον κόσμο. Μάλιστα, έχει αναπτύξει πολιτιστική συνεργασία με διάφορα άλλα κράτη, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με τους πολιτιστικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς τομείς της Γερμανίας. Πρόκειται για έναν φορέα αυτόνομο, που λειτουργεί, δηλαδή, ανεξάρτητα από το Γερμανικό Υπουργείο Εξωτερικών, το οποίο το χρηματοδοτεί και το εποπτεύει (Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη 2015, 53). Σημαντικό χαρακτηριστικό του Ινστιτούτου Goethe είναι ότι δίνει ιδιαίτερη

έμφαση στην πολιτισμική πολυφωνία, τη διασφάλιση της πολυγλωσσίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Πιο συγκεκριμένα, η γερμανική πολιτιστική διπλωματία στοχεύει στη διεύρυνση της επιρροής της, κυρίως μετά την πτώση του τείχους του Βερολίνου και εξαιτίας της ενσωμάτωσης της Ανατολικής Γερμανίας. Και από την άλλη, η Γερμανία φιλοδοξεί να μετατραπεί σε «Γαλλία» των προηγούμενων δεκαετιών με μεγάλο πλήθος συγγραφέων και καλλιτεχνών, ακολουθώντας ως πρότυπο τον τρόπο με τον οποίο η Γαλλία αντιμετώπιζε τη γλώσσα της (Τζουμάκα 2005, 131).

Στις μέρες μας, το Ινστιτούτο Goethe προωθεί τη γνώση της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό και στηρίζει τη διεθνή πολιτιστική συνεργασία. Κύριο μέλημά του είναι η διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, διαθέτει δανειστικές βιβλιοθήκες και διοργανώνει πολλές πολιτιστικές δραστηριότητες με τη συμμετοχή τόσο Γερμανών όσο και γηγενών καλλιτεχνών, οι οποίοι συνεργάζονται με κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς. Τα παραρτήματά του λειτουργούν σε πολλές χώρες παγκοσμίως, καθώς και στη Γερμανία, όπου παραδίδονται μαθήματα στους μετανάστες που διαμένουν στη χώρα. Έτσι, το Ινστιτούτο, δίνοντας πληροφορίες για την πολιτιστική, κοινωνική και πολιτική ζωή της Γερμανίας, μεταδίδει μια σύγχρονη και ολοκληρωμένη εικόνα της χώρας, ενθαρρύνοντας τον διαπολιτισμικό διάλογο και δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής σε πολιτιστικές δραστηριότητες (Τζουμάκα 2005, 132). Έτσι, δεν αποτελεί έκπληξη ότι τα παραρτήματα του Ινστιτούτου Goethe παγκοσμίως αποτελούν για πολλούς ανθρώπους την πρώτη τους επαφή με τη Γερμανία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό της.

## **1.6 Η γλωσσική πολιτική της Τουρκίας**

### ***1.6.1 Πολιτική εσωτερικής διάδοσης της Τουρκίας***

Η γλώσσα αποτελεί, όπως είναι γνωστό, ένα σημαντικό μέσο στη συγκρότηση ενός έθνους, αποτελεί συστατικό στοιχείο της κατασκευής εθνικής ταυτότητας στην προοπτική ίδρυσης κράτους-έθνους. Οι σκοποί, τα μέσα, το περιεχόμενο της γλωσσικής πολιτικής συνεχώς αλλάζουν, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις εκάστοτε ανάγκες και να βρίσκονται σε συνεχή επαναξιολόγηση. Σε μια κοινωνία, η κατάσταση και η χρήση των ομιλούμενων γλωσσών μπορεί να εκφραστεί ως μια σειρά αποφάσεων και αρχών σχετικά με τα δικαιώματα των ατόμων που μιλούν αυτές τις γλώσσες.

Όπως είναι αναμενόμενο, η τουρκική κατέχει σημαντική θέση στην Τουρκία καθώς αποτελεί την επίσημη γλώσσα αυτής της χώρας, γύρω από την οποία διαμορφώνεται η γλωσσική της πολιτική (Temur 2021, 180).

Με αυτό το δεδομένο ως πυξίδα, εφαρμόζονται γλωσσικές πολιτικές οι οποίες προσπαθούν να επιλύσουν τα τρέχοντα γλωσσικά προβλήματα της Τουρκίας (Αζικ 2014, 595). Και προκειμένου να είναι αποτελεσματικές, οι γλωσσικές πολιτικές θεσπίζονται και ορίζονται από γλωσσολόγους, γλωσσικά ιδρύματα, επιτροπές γλωσσών, συγγραφείς, εκπαιδευτικούς, λεξικογράφους, επιστήμονες κ.λπ.

Στην Τουρκία, η γλωσσική πολιτική σχεδιάζεται κυρίως από το Ίδρυμα Τουρκικής Γλώσσας<sup>4</sup> [Türk Dil Kurumu] (TDK). Σε όλα τα επίσημα έγγραφα χρησιμοποιούνται τα τουρκικά και στα δημόσια σχολεία διδάσκεται η τουρκική ως κύρια γλώσσα. Τα καθήκοντα που επωμίζονται οι ειδικοί, οι εκπαιδευτικοί, οι συγγραφείς και οι ακαδημαϊκοί στο θέμα καθορισμού της πολιτικής αλλάζουν, ανάλογα με τη δυνατότητα που τους δίνει η εκάστοτε πολιτική εξουσία (Αζικ 2014, 594). Συνεπώς, ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής γλωσσικής πολιτικής για την τουρκική ως επίσημη γλώσσα αποτελεί ένα αρκετά ευαίσθητο ζήτημα, από το οποίο είναι πιθανόν να προκύψουν και δυσεπίλυτα θέματα.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονίσουμε ότι το πιο κρίσιμο χαρακτηριστικό των γλωσσικών πολιτικών είναι η συνειδητή και καλοσχεδιασμένη υλοποίησή τους (Elmaci 2016, 24). Και επειδή η Τουρκία θέλει να επηρεάζει τη γλωσσική χρήση του λαού της, οι γλωσσικές πολιτικές που χαράσσει είναι στοχοκεντρικές: κερδίζει νομιμότητα, αυξάνει τους/τις ομιλητές/τριες της γλώσσας της, δημιουργεί εθνική ταυτότητα και εξασφαλίζει τη συμμετοχή των συμπατριωτών της σε διάφορα δρώμενα.

Όπως είναι γνωστό, οι γλωσσικές πολιτικές επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες όπως κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς κ.ά. Επιπλέον, όπως τονίζουν πολλοί/ές ερευνητές/τριες (Elmaci 2016, 26), η απήχηση της επίσημης γλώσσας μιας χώρας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον γλωσσικό προγραμματισμό της σχετικά με διάφορα γλωσσικά θέματα, όπως η ξενόγλωσση εκπαίδευση, η διδασκαλία ξένων γλωσσών και η σχέση γλώσσας-ταυτότητας.

---

<sup>4</sup> Το Ίδρυμα Τουρκικής Γλώσσας [Türk Dil Kurumu] (TDK) είναι η επίσημη ρυθμιστική αρχή της τουρκικής γλώσσας. Εδρεύει στην Άγκυρα, λειτουργεί ως επίσημος φορέας για την τουρκική γλώσσα, διεξάγει επιστημονικές γλωσσολογικές έρευνες για την τουρκική καθώς και για άλλες τουρκικές γλώσσες, εκδίδει το επίσημο λεξικό αυτής της γλώσσας καθώς επίσης διαμορφώνει τη γλωσσική της πολιτική. <https://tdk.gov.tr>

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι το 1990, με τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, τα πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα που προέκυψαν κινητοποίησαν το γλωσσολογικό ενδιαφέρον της Τουρκίας, λόγω των πολιτιστικών και ιστορικών δεσμών της με τις χώρες της Σοβιετικής Ένωσης (Sella-Mazi 1992, 203-205).

Σε αυτή την ατμόσφαιρα, το 1992 ξεκίνησε ένα σχέδιο με την ονομασία «Μεγάλο πρότζεκτ μαθητών», το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές/τριες τουρκικών και συγγενικών κοινωνιών. Το σχέδιο αυτό πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με υπουργεία και δημόσια ιδρύματα της Τουρκίας, στο πλαίσιο του νόμου υπ' αρ. 2922. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο σχέδιο, οι τουρκικές και συγγενείς κοινωνίες θα αποκαλούνταν «Τούρκοι», ενώ οι μουσουλμανικές κοινωνίες θα χαρακτηρίζονταν ως «συγγενείς». Μέσω αυτού του προγράμματος, δίνονταν υποτροφίες σε μαθητές/τριες που ήθελαν να μάθουν τουρκικά και να σπουδάσουν στην Τουρκία. Το 2001-2002 δημιουργήθηκε ένα άλλο σχέδιο, με ονομασία «Σχέδιο Τουρκολογίας», το οποίο ξεκίνησε από το ΤΙΚΑ. Αυτό το σχέδιο υλοποιήθηκε με την παροχή εκπαιδευτικού υλικού και προσωπικού σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, όπου πραγματοποιείται διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας (Temur 2021, 180-182). Πρωταρχικός σκοπός του ήταν η αποτελεσματικότερη εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από τους φοιτητές/τριες, καθώς και η συνέχιση των σπουδών τους στην Τουρκία. Εκείνη την περίοδο επίσης, ξεκίνησε και η συστηματική μελέτη της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, καθώς και η οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών στο ίδιο αντικείμενο.

### ***1.6.2 Πολιτική εξωτερικής διάδοσης της Τουρκίας***

Η Τουρκία, στο πλαίσιο προώθησης της γλώσσας της προκειμένου να καταστεί γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας τόσο σε περιφερειακό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, δίνει μεγάλη έμφαση στον γλωσσικό προγραμματισμό σχετικά με τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στο εξωτερικό (Temur 2021, 185). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας παλαιότερα απευθυνόταν κυρίως σε συγγενικές τουρκικές κοινωνίες και λιγότερο σε ξένους που διέμεναν στην Τουρκία ή στο εξωτερικό.

Σύμφωνα με τον Temur (2021, 184), οι φορείς που ασχολούνται επίσημα με την πολιτική εξωτερικής διάδοσης της τουρκικής γλώσσας είναι οι εξής:

- 1) Το YEE

- 2) Κρατικά και ιδιωτικά πανεπιστήμια με προπτυχιακά, μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα
- 3) Ιδρύματα Τούρκων και τουρκικών κοινωνιών που βρίσκονται στην Τουρκία ή στο εξωτερικό
- 4) Το Τουρκικό Υπουργείο Παιδείας

Το ΥΕΕ που μελετάται στην παρούσα διατριβή (βλ. κεφ. 3.1) είναι ο κατεξοχήν επίσημος φορέας της Τουρκίας ο οποίος διαμορφώνει και ασκεί γλωσσική πολιτική για την προώθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας τόσο σε περιφερειακό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα προγράμματα του ΥΕΕ σχεδιάζονται από εξειδικευμένους γλωσσολόγους, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας με γνώμονα την πολιτική της γλωσσικής εξωτερικής διάδοσης.

Σύμφωνα με την Korkmaz (2010, 99), για να μπορέσει μια γλώσσα να γίνει γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας, πρέπει να έχει ιστορικό βάθος, ανεπτυγμένο πολιτισμό, ευρεία γεωγραφική διάδοση, γλωσσικό πλούτο, και χρήση σε διάφορα είδη λόγου. Η τουρκική γλώσσα θεωρείται ότι πληροί αρκετές προϋποθέσεις ώστε να αυξηθούν οι χρήστες/τριές της και να καταστεί γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας (Elmaci 2016, 218), όπως:

- 1) Η σημαντική της θέση σε διεργασίες στους τομείς της οικονομίας, της πολιτικής, του πολιτισμού και των επιστημών.
- 2) Η πρόοδος που έχει σημειωθεί στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας ιδιαίτερα σε ακαδημαϊκό επίπεδο.
- 3) Ο αυξανόμενος αριθμός των ατόμων που μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα.
- 4) Ο αξιόλογος τουρκικός πολιτισμός.
- 5) Η γειτνίαση της Τουρκίας με οκτώ κράτη και η πρόσβαση της σε τρεις θάλασσες.
- 6) Οι αναπτυγμένες εμπορικές σχέσεις της Τουρκίας με αρκετά κράτη.

Έτσι δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα τουρκικά διδάσκονται σε 105 χώρες και σε 687 ιδρύματα/φορείς (Çağ & Bölükbaş 2021, 91), όπως πανεπιστήμια, ινστιτούτα και σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο).



### **1.6.3 Η συμβολή των τουρκικών τηλεοπτικών σειρών στη διάδοση της γλώσσας**

Στις μέρες μας, ο ρόλος των τηλεοπτικών σειρών είναι αρκετά σημαντικός όσον αφορά την επαφή με μια ξένη γλώσσα, διότι συντελούν στην εκμάθησή της και, κυρίως, του προφορικού της λόγου. Επίσης, οι σειρές εξοικειώνουν τον τηλεθεατή με την ξένη γλώσσα, επειδή έχει έμμεση επαφή όχι μόνο με τον προφορικό λόγο, αλλά και με άλλα θέματα πολιτιστικής φύσεως. Όπως είναι ευρέως γνωστό, οι σειρές δεν αποτελούν μόνο ένα απόλυτο μέσο διασκέδασης, αλλά κατέχουν χαρακτηριστική θέση στη διάδοση μιας ξένης γλώσσας και του πολιτισμού της. Αρκετές ξενόγλωσσες σειρές προβάλλονται σε τηλεοπτικά μέσα σε παγκόσμια κλίμακα. Από το 2010, έκαναν την εμφάνισή τους στα ιδιωτικά κανάλια οι τουρκικές σειρές, οι οποίες γνώρισαν μεγάλη απήχηση (Παπαδόπουλος 2019, 132). Έτσι, έχουμε για πρώτη φορά επαφή διαφόρων χωρών με την Τουρκία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό της μέσα από την προβολή των τουρκικών σειρών.

Οι τουρκικές τηλεοπτικές σειρές<sup>5</sup> μεταδίδονται σε αρκετά κανάλια των βαλκανικών χωρών, όπως την Αλβανία, τη Σερβία, τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, τη Βουλγαρία, την Ελλάδα, τη Δημοκρατία Βόρειας Μακεδονίας και το Κόσσοβο. Αναμφίβολα, το άκουσμα της τουρκικής γλώσσας από άτομα που είναι αλλόγλωσσα προλειαίνει το έδαφος για την εκμάθησή της (Kesebir 2015, 742). Έτσι, οι τουρκικές τηλεοπτικές σειρές δεν ικανοποιούν μόνο την ανάγκη της ψυχαγωγίας αλλά και της πολιτισμικής διαπαιδαγώγησης.

Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι, η αυξανόμενη δημοτικότητα των τουρκικών σειρών έχει ενδυναμώσει και το κύρος της Τουρκίας στις χώρες προβολής τους. Οι τουρκικές σειρές, εκτός από τα Βαλκάνια, προβάλλονται με επιτυχία στην Κεντρική Ευρώπη, στη Μέση Ανατολή, στον Καύκασο και στη Νότια Αφρική. Αυτό αποδεικνύει ότι η Τουρκία αποτελεί ένα παράδειγμα μουσουλμανικής κοινωνίας που συνυπάρχει με τις δυτικές και τις ανατολικές αξίες (Kaya & Tecmen 2011, 16). Θα λέγαμε ότι, η εξαγωγή των τηλεοπτικών σειρών αποτελεί για την Τουρκία μια δυναμική βιομηχανία, η οποία μάλιστα βρίσκεται σε μεγάλη άνθηση.

Ως αποτέλεσμα, οι τηλεθεατές/τριες, επηρεαζόμενοι/ες από τις τουρκικές τηλεοπτικές σειρές, αποφασίζουν να μάθουν συστηματικά τη γλώσσα και τον πολιτισμό με τα οποία ήρθαν σε επαφή μέσω της τηλεόρασης. Αυτή η συστηματικότητα, που πρακτικά μεταφράζεται ως οργανωμένη εκμάθηση της γλώσσας, καλλιεργεί ένα γόνιμο έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση των πληροφοριών που δέχονται σχετικά με την τουρκική γλώσσα και τον τουρκικό πολιτισμό (Kesebir 2015, 745).

---

<sup>5</sup> Μερικές από αυτές τις σειρές προέρχονται από τουρκικά μυθιστορήματα.

Όπως διαπιστώνεται, οι τουρκικές τηλεοπτικές σειρές, αποτελούν πλούσια πηγή οπτικοακουστικού υλικού και προάγουν σε μεγάλο βαθμό τον πολιτισμό και τη γλώσσα της Τουρκίας. Μέσω των τουρκικών τηλεοπτικών σειρών, οι τηλεθεατές/τριες μαθαίνουν τη γλώσσα, την πραγματική χρήση των καθημερινών λέξεων της, τις συνήθειες, τις παραδόσεις, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδοσιακές τέχνες των Τούρκων. Επιπλέον, η παρακολούθηση σειρών με υπότιτλους είναι ωφέλιμη στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας διότι συμβάλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Kezel & Çetin 2016, 1-2). Επίσης, θετικό είναι το γεγονός ότι, έρχονται σε επαφή με διαφορετικές προφορές από ποικίλους φυσικούς ομιλητές/τριες που υποδύονται τους ηθοποιούς και ταυτόχρονα κάνουν πρακτική εξάσκηση στη γλώσσα-στόχο.

Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι, η παρακολούθηση των τουρκικών τηλεοπτικών σειρών από Βαλκάνιους συνέβαλε στη βελτίωση των δεξιοτήτων ομιλίας και ακουστικής κατά την περίοδο της εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας. Αρκετοί Βαλκάνιοι μέσα από τις τουρκικές σειρές έμαθαν τις πρώτες λέξεις της τουρκικής γλώσσας ή εντόπισαν κοινές λέξεις με τις πρώτες τους γλώσσες (Kesebir 2015, 749). Η αύξηση της προβολής των τουρκικών τηλεοπτικών σειρών στα Βαλκάνια συνέβαλε και στην αύξηση του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.

Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο παράρτημα του YEE στο Ιράν (2015), οι περισσότεροι/ες σπουδαστές/τριες, επηρεαζόμενοι/ες από τις τουρκικές σειρές, έμαθαν την τουρκική γλώσσα και, συνεχίζοντας την παρακολούθηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, βελτίωσαν τον προφορικό λόγο και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους. Επίσης, έμαθαν παροιμίες, φράσεις, ιδιωτισμούς καθώς και τα έθιμα των Τούρκων. Αρκετοί/ες σπουδαστές/τριες έμαθαν σε έναν μικρό βαθμό τη γλώσσα μόνο από την παρακολούθηση σειρών, ενώ κάποιοι/ες άρχισαν να κατανοούν τη γλώσσα παρακολουθώντας τα τουρκικά κανάλια. Παράλληλα, κάποιοι/ες αξιοποιούν τις τουρκικές σειρές για να κάνουν εξάσκηση στη γλώσσα ταυτόχρονα με την παρακολούθηση των μαθημάτων στο παράρτημα του YEE, στην Τεχεράνη (Kezel & Çetin 2016, 3-5). Συμπερασματικά, οι τουρκικές τηλεοπτικές σειρές επηρεάζουν θετικά την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας σε όλους τους τομείς της καθώς επίσης λειτουργούν ως μέσο διάδοσης της τουρκικής γλώσσας και αύξησης του ενδιαφέροντος για την εκμάθησή της.

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε μια άλλη έρευνα<sup>6</sup> που πραγματοποιήθηκε (2020-2021) με τη συμμετοχή σχεδόν 5.000 ατόμων από 125 χώρες, η οποία έδειξε ότι οι τουρκικές τηλεοπτικές σειρές είναι ένα ευαίσθητο όργανο ήπιας ισχύος. Η προβολή τους συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας

---

<sup>6</sup> Η μεγαλύτερη επιτόπια έρευνα σχετικά με τις τουρκικές τηλεοπτικές σειρές και την επιρροή τους στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.

παγκόσμιας αντίληψης για την Τουρκία μέσα σε κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά και εθνικά πλαίσια, καθώς και στη δημιουργία συγκλίνουσας επίδρασης για τον τουρκικό πολιτισμό και την Τουρκία στον κόσμο (Barut 2022, 15). Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα αυτή επισημαίνει ότι οι τουρκικές τηλεοπτικές σειρές αποτελούν ένα σημαντικό εθνικό πλεονέκτημα που θα πρέπει να εξετάζεται συνεχώς από ειδικούς σχεδιαστές επικοινωνίας, υπεύθυνους ανάπτυξης της δημόσιας και πολιτιστικής διπλωματίας και άλλους ειδικούς διεθνολόγους και γλωσσολόγους.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας όσον αφορά την παρακολούθηση των τουρκικών σειρών και την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας οδήγησαν στα εξής συμπεράσματα σχετικά με τους σπουδαστές/τριες-τηλεθεατές/τριες (Barut 2022, 65-67):

- 1) Απέκτησαν καλύτερη προφορά της τουρκικής γλώσσας και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους.
- 2) Κατανόησαν βαθύτερα ορισμένες γραμματικές και συντακτικές δομές.
- 3) Απέκτησαν περισσότερες πληροφορίες για τον τουρκικό πολιτισμό παρακολουθώντας τα ήθη, τα έθιμα, τις συνήθειες και γενικότερα την καθημερινότητα των Τούρκων.
- 4) Έμαθαν ιδιωτισμούς που χρησιμοποιούν οι φυσικοί/ές ομιλητές/τριες της τουρκικής γλώσσας.
- 5) Αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.
- 6) Πραγματοποίησαν πρακτική εφαρμογή της γλώσσας μέσω των υποτίτλων με αποτέλεσμα να βελτιώσουν το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους.

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι, οι τουρκικές τηλεοπτικές σειρές συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από ξένους, βελτιώνοντας σημαντικά το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Παράλληλα, δίνουν το έναυσμα για την ενασχόληση με την εκμάθηση και την κατάκτηση της γλώσσας εν γένει.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

#### 2.1 Διδασκαλία/εκμάθηση ξένης γλώσσας

Ο όρος *ξένη γλώσσα* χρησιμοποιείται για να δηλώσει εκείνη τη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, αφού έχει αναπτύξει ή ολοκληρώσει την ανάπτυξη της πρώτης του γλώσσας. Σκοπός της εκμάθησης/διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας είναι η αποτελεσματική ανταπόκριση του ατόμου σε απαιτήσεις της γλωσσικής επικοινωνίας (Τριάρχη-Hermann 2000, 55). Η εκμάθησή της λαμβάνει χώρα σε μια αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς να παρουσιάζονται ευκαιρίες φυσικής αξιοποίησής της για καθημερινούς, επικοινωνιακούς σκοπούς (Cook 2016, 3). Επίσης, αποτελεί μια γλώσσα που μαθαίνεται από επιλογή ή επιθυμία στο περιβάλλον της πρώτης, μέσω μαθημάτων και χωρίς να υπάρχει άμεση επαφή με φυσικούς/ές ομιλητές/τριες (Μπέλλα 2011, 21-22).

Σε κάθε περίπτωση, κύριο χαρακτηριστικό της ξένης γλώσσας είναι ότι κατακτάται από προσωπική επιθυμία, μέσω συστηματικής διδασκαλίας ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Πρόθεση του/της ομιλητή/τριας είναι η μελλοντική χρησιμοποίησή της σε ενδεχόμενες επικοινωνιακές ανάγκες (Σκούρτου 1997, 55) ή, με άλλα λόγια, η ικανοποίηση μορφωτικών, επαγγελματικών ή άλλων αναγκών (Τσοκαλίδου 2012, 27).

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο, υπό την έννοια ότι ποικίλοι παράγοντες εμπλέκονται και την επηρεάζουν. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι είτε γλωσσικοί είτε εξωγλωσσικοί, και να σχετίζονται με ατομικές, συναισθηματικές και γνωστικές παραμέτρους (Αρχάκης 2013, 131). Μερικοί σημαντικοί ατομικοί παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι η πρώτη γλώσσα, οι τρόποι/στρατηγικές εκμάθησης, οι σκοποί, η έφεση, τα κίνητρα, η προσωπικότητα, το γνωστικό/μαθησιακό ύψος, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και, τέλος, το φύλο.

Ειδικότερα, ορισμένοι ατομικοί παράγοντες θα μπορούσαν να αναλυθούν ως εξής (Γλένη 2019, 38-39):

- 1) **Ηλικία:** Όσο μικρότερη είναι η ηλικία κατά την οποία το άτομο ξεκινά την εκμάθηση τόσο σε πιο υψηλό επίπεδο εκμάθησης μπορεί να φτάσει.

- 2) Έφεση: Αποτελεί την ιδιαίτερη ικανότητα των ατόμων στην εκμάθηση μιας γλώσσας, η οποία για κάποιους/ες ερευνητές/τριες είναι εγγενής.
- 3) Κίνητρα: Η επίτευξη των στόχων αποτελεί το καθοριστικό κίνητρο στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Ένα από τα κίνητρα είναι ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α αποτελεί τον πρώτο σημαντικό διαμεσολαβητή/τρια για τους αλλόγλωσσους σπουδαστές/τριες. Οι τελευταίοι/ες συνδέουν την προσπάθειά τους στη διαδικασία εκμάθησης με την προσπάθεια που καταβάλλει ο/η εκπαιδευτικός.
- 4) Προσωπικότητα: Τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου επηρεάζουν κάθε διαδικασία μάθησης. Η γενικότερη αυτοεκτίμηση, η εσωστρέφεια ή η εξωστρέφειά του δείχνουν να επηρεάζουν την πορεία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, η οποία συνδυάζεται με διαφορετικούς τρόπους και μορφές διδασκαλίας.
- 5) Τρόποι εκμάθησης: Καθορίζονται από τις ατομικές διαφορές, καθώς κάποιιοι/ες είναι οπτικοί ή ακουστικοί τύποι.
- 6) Στρατηγικές εκμάθησης: Αφορούν τις τεχνικές που εφαρμόζουν τα άτομα ως προς την επεξεργασία, την αποθήκευση και την ανάκληση των πληροφοριών, με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση.

Μεταξύ αυτών των παραγόντων, επίσης, ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές συνθήκες μιας χώρας, καθώς και οι διεθνείς της σχέσεις, αφού καθορίζουν ποιες ξένες γλώσσες θα διδαχθούν στους πολίτες της (Πατσιαρίκα 2014, 22).

Σε κάθε περίπτωση, οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι σύνθετοι, δεν δρουν μονομερώς αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και προσανατολίζουν τη διαδικασία της εκμάθησης (Γαλαντόμος 2012, 131). Μια γνώση δεν προστίθεται με μηχανικό τρόπο στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, αλλά ενσωματώνεται αναδιοργανώνοντας τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου. Δηλαδή, λειτουργεί σαν το φαινόμενο του ντόμινο: η έλευση ενός νέου στοιχείου δημιουργεί γενική ή μερική αναδόμηση του όλου γλωσσικού συστήματος, όπως αυτό ήταν συγκροτημένο και λειτουργούσε εκείνη τη δεδομένη στιγμή στο εσωτερικό του κάθε ατόμου. Συνεπώς, η διάχυση της νέας γνώσης δεν είναι πανομοιότυπη σε όλα τα άτομα. Για αυτόν τον λόγο, αν και οι σπουδαστές/τριες διδάσκονται ταυτόχρονα την ίδια ύλη, ο/η καθένας/εμιά αφομοιώνει τα επιμέρους στοιχεία της με διαφορετική ταχύτητα, σειρά, βαθμό, έκταση και ποιότητα (Μήτσης 2019, 157-158).

Σύμφωνα με τους Hiemstra & Sisco (1990, 172-173), τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (προτιμήσεις, ανάγκες, αδυναμίες, ιδιαιτερότητες, ευαισθησίες) θεωρούνται παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτές/τριες για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- 1) Κάποια επείγουσα ανάγκη ή κίνητρο τους έφερε στην εκπαίδευση. Για αυτό το λόγο, δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση.
- 2) Εκτιμούν μια σαφή, καλά προγραμματισμένη μαθησιακή εμπειρία, το φιλικό ενδιαφέρον του/της εκπαιδευτή/τριας καθώς και μια επιτυχημένη διδασκαλία.
- 3) Θέλουν επιβεβαίωση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ό,τι θελήσουν να επιδοθούν, χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση για την επίτευξη των στόχων τους.
- 4) Θέλουν να νιώθουν άνετα και να αποκτούν κοινωνικές σχέσεις.
- 5) Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι/ες, πιέζονται από τον χρόνο και βιάζονται να εφαρμόσουν όσα έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν.
- 6) Διαθέτουν ελάχιστο χρόνο για να κάνουν εργασίες ή να μελετούν στο σπίτι.
- 7) Η εκπαίδευση τους ενδιαφέρει μόνο ως παράπλευρη απασχόληση διότι υπάρχουν και άλλα θέματα που απασχολούν τον χρόνο και το ενδιαφέρον τους.
- 8) Διακόπτουν την εκπαίδευσή τους, όταν νιώθουν ότι χάνουν τον χρόνο τους ή αντιμετωπίζουν προβλήματα.

### **2.1.1 Κίνητρα που ωθούν στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας**

Τα κίνητρα θεωρούνται στοιχείο-κλειδί στην εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και καθορίζουν τον βαθμό της ενεργούς και προσωπικής εμπλοκής του/της σπουδαστή/τριας στη διαδικασία εκμάθησης. Τα κίνητρα, σε συνδυασμό με τις γλωσσικές ικανότητες, αποτελούν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας που καθορίζουν τον ρυθμό και την επιτυχία εκμάθησης (Παπαδάκη 2019, 45).

Σύμφωνα με τον Καϊλή (2015, 171), η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από την έφεση του ατόμου, τα κίνητρα που το ωθούν στην εκμάθησή της (είτε πρόκειται για ενδογενείς είτε για εξωγενείς λόγους), τη στάση του προς τη γλώσσα-στόχο, καθώς και τις στρατηγικές που αναπτύσσει.

Στις μέρες μας, τα βασικότερα κίνητρα που οδηγούν στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι οικονομικά, πολιτιστικά, κοινωνικά, και επαγγελματικά. Οι αιτιολογικοί παράγοντες θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο κύριες ομάδες. Στην πρώτη ομάδα, βασικό κριτήριο για την εκμάθηση αποτελεί η επιθυμία ταύτισης ή σύνδεσης με μια άλλη γλωσσική ομάδα. Δηλαδή, ένα άτομο επιθυμεί να γίνει μέλος μιας γλωσσικής κοινότητας και να συμμετάσχει στις πολιτιστικές δραστηριότητες, να αναζητήσει τις ρίζες του ή να δημιουργήσει φιλίες. Στη δεύτερη ομάδα, πραγματοποιείται η εκμάθηση της γλώσσας, κυρίως, για πρακτικούς σκοπούς, η γλώσσα δηλαδή αντιμετωπίζεται εργαλειακά (Κόκκος 2002, 106-108). Κάποιοι/ες μαθαίνουν μια γλώσσα ή για να την χρησιμοποιήσουν επαγγελματικά ή απλώς για να την προσθέσουν στο βιογραφικό τους σημείωμα, προκειμένου να αυξήσουν τις προοπτικές της μετέπειτα σταδιοδρομίας τους.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η Τοκατλίδου (2004, 28), σύμφωνα με την οποία, οι λόγοι για τους οποίους μπορεί να θελήσει κάποιος/α ενήλικος/η να μάθει μια γλώσσα ποικίλλουν, μπορούν ωστόσο να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- 1) Η πρώτη κατηγορία κινήτρων, τα εξωτερικά κίνητρα, συνδέονται με τις ανάγκες που προκύπτουν από τις επαγγελματικές και κοινωνικές δραστηριότητες των ενδιαφερομένων.
- 2) Η δεύτερη κατηγορία κινήτρων, τα εσωτερικά κίνητρα, προκύπτουν από τις ανάγκες που συνδέονται με επιθυμίες, εκτεφρασμένες ή λανθάνουσες, των ατόμων. Στις ανάγκες αυτές δεν περιλαμβάνεται η ίδια η εκμάθηση της γλώσσας, η γλώσσα όμως είναι προϋπόθεση για την ικανοποίηση της επιθυμίας.

Κοινό χαρακτηριστικό των δύο κατηγοριών είναι το γεγονός ότι, κατά κανόνα, οι ενήλικες δεν ενδιαφέρονται για την ίδια τη γλώσσα. Δηλαδή, το κίνητρό τους δεν είναι αμιγώς γλωσσικό (εξαιρουμένων των γλωσσολόγων) (Τοκατλίδου 2004, 208). Το κίνητρό τους τοποθετείται σε χρόνο που προηγείται ή που έπεται της διαδικασίας διδασκαλίας/μάθησης και προκύπτει από ανάγκες που εντοπίζονται στο περιβάλλον της επαγγελματικής ή ιδιωτικής τους ζωής.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι τα εξωτερικά κίνητρα κρίνονται από την αποτελεσματικότητά τους. Αντιθέτως, τα εσωτερικά αποτελούν διαρκείς επενέργειες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου,

μέσα από τις οποίες το άτομο ικανοποιείται γνωστικά και νιώθει ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Παλουκίδου 2016, 26). Επομένως, ένας βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά, καθώς θεωρούνται πιο ισχυρά και θεμελιώνουν την αυτόβουλη μάθηση και συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, τα κίνητρα γενικά επιδρούν σημαντικά στη εκμάθηση και την επίδοση των μαθητών/τριων καθώς επηρεάζουν τις πιθανότητές τους να επιλέξουν να ασχοληθούν με κάτι. Όλοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν έχουν κοινά χαρακτηριστικά αλλά έχουν τις δικές τους προτιμήσεις/ανάγκες σχετικά με τον τρόπο εκμάθησης/αφομοίωσης/εμπέδωσης, καθώς και τα δικά τους κίνητρα. Έτσι, χρειάζεται ο/η εκπαιδευτής/τρια να παρατηρεί τα ατομικά χαρακτηριστικά του/της κάθε εκπαιδευόμενου/ης και, λαμβάνοντάς τα υπόψη του/της, να χρησιμοποιεί κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

### **2.1.2 Οι σκοποί της διδασκαλίας ξένης γλώσσας**

Πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων χρήσης της σε καταστάσεις πραγματικής επικοινωνίας. Επομένως, ο σκοπός του μαθήματος της ξένης γλώσσας εντοπίζεται στην ανάπτυξη της δυνατότητας του/της μαθητή/τριας να επικοινωνήσει με τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες που χρησιμοποιούν αυτήν τη γλώσσα (Χριστοδούλου 2003, 24). Ενδιαφέρει, επομένως, η απόκτηση επάρκειας εκ μέρους των διδασκόμενων στην πραγματική χρήση της γλώσσας μέσα από την καλλιέργεια τόσο του γραπτού όσο και της προφορικού λόγου, και όχι η μονόπλευρη εκμάθηση μορφοσυντακτικών φαινομένων και κανόνων.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά ενήλικα άτομα, η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες έχει ως γενικό σκοπό την προσωπική ανάπτυξη και την ανάδειξη των ιδεών τους (Κουλαουζίδης 2006, 66). Οι ενήλικες που μαθαίνουν ξένες γλώσσες είναι επαγγελματίες, φοιτητές/τριες, εργαζόμενοι/ες που αποσκοπούν στην εκμάθηση νέου κώδικα επικοινωνίας για τις εκάστοτε ανάγκες που προκύπτουν από τις κοινωνικές εξελίξεις, τις διεθνείς τάσεις αλλά και τις προσωπικές τους επιλογές. Η διερεύνηση των αναγκών τους και των κινήτρων που τους/τις οδηγούν στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι κεντρικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, και σε αυτή θα στρέψουμε την προσοχή μας στο αμιγώς ερευνητικό κομμάτι (Κεφάλαιο 5).



## 2.2 Μέθοδοι διδακτικής ξένης γλώσσας

Στη διδακτική των φυσικών γλωσσών, η μέθοδος διδασκαλίας είναι ένα σύνολο κανόνων και αρχών, σύμφωνα με τα οποία διεξάγεται η διδασκαλία, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί της. Είναι γενικά αποδεκτό (Νήμα & Καψάλης 2015, 98) ότι η μελέτη, η προετοιμασία και η συστηματικότητα αποτελούν τα πρωταρχικά χαρακτηριστικά της μεθόδου διδασκαλίας.

Ως πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, η διδασκαλία/διδακτική της γλώσσας ασχολείται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη μεθόδευση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος (Γαβριηλίδου, Μητσιάκη & Φλιάτουρας 2021, 333). Ακολουθώντας τις Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη (2015, 174), θα μπορούσε να διαχωριστεί σε τρία επίπεδα οργάνωσης και εννοιολογικής συγκρότησης της:

- 1) Προσέγγιση [approach]: ένα σύνολο συσχετιζόμενων υποθέσεων που έχουν σχέση με τη φύση της θεωρίας της διδασκαλίας και της μάθησης της γλώσσας. Η προσέγγιση είναι η φιλοσοφία και οι αρχές που αναπτύσσονται γύρω από τη φύση της γλώσσας, τη διδασκαλία της και την εκμάθηση της και επηρεάζει την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας.
- 2) Μέθοδος [method]: ένα συνολικό σχέδιο της παρουσίασης του υλικού της γλώσσας, του οποίου κανένα μέρος δεν έρχεται σε αντιπαράθεση, και στο σύνολο του βασίζεται στην επιλεγμένη προσέγγιση.
- 3) Τεχνική [technique]: έχει άμεση σχέση με την εφαρμογή και λαμβάνει χώρα στην τάξη. Δηλαδή, είναι η συγκεκριμένη στρατηγική που ακολουθείται για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι. Επιπλέον, η τεχνική θα πρέπει να εναρμονίζεται ταυτόχρονα με τη μέθοδο και με την προσέγγιση. Θα λέγαμε, ότι η τεχνική απαρτίζεται από τις ιδέες που εφαρμόζει ο/η διδάσκων/ουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να καταστεί αποτελεσματική η διδασκαλία του η οποία βασίζεται σε μία μέθοδο και σε ένα πλαίσιο προσέγγισης το οποίο είναι επιλεγόμενο (π.χ. επικοινωνιακές δραστηριότητες, χρήση οπτικοακουστικού υλικού, παιχνίδια εναλλαγής ρόλων ώστε να ενθαρρύνουν στη χρήση της γλώσσας εντός της τάξης).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας διαφοροποιούνται μεταξύ τους όσον αφορά τη γενικότερη θεώρηση της γλώσσας, το θεωρητικό πλαίσιο κατάκτησης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τους συμμετέχοντες, τις τεχνικές και τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Αρχάκης 2013, 55). Να σημειωθεί ότι η διδακτική πρακτική ενός/μιας εκπαιδευτικού μπορεί

να ενσωματώνει και να αξιοποιεί, συνειδητά ή μη, στοιχεία από διάφορες μεθόδους, τις οποίες κρίνεται απαραίτητο να κατέχει (Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης 2014, 33).

Ειδικότερα, για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, έχουν προταθεί διάφορες προσεγγίσεις/μέθοδοι (Γαβριηλίδου, Μητσιάκη & Φλιάτουρας 2021, 337-341), οι οποίες στηρίζονται σε διαφορετικές θεωρίες για την εκπαιδευτική διαδικασία, τη γλώσσα και την εκμάθησή της, και στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια:

#### 1) Το παραδοσιακό μοντέλο

Η παραδοσιακή προσέγγιση χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια και αποσπασματικότητα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον γραπτό λόγο, με πρότυπο τις κλασικές γλώσσες, ενώ η γλώσσα δεν προσεγγίζεται ως σύστημα, αλλά ως σύνολο επιμέρους τομέων, ανεξάρτητων μεταξύ τους. Μόνο η γραμματική κατέχει εξέχουσα θέση, και οποιαδήποτε παρέκκλιση από την επίσημη γλωσσική νόρμα θεωρείται ένα «λάθος» που πρέπει να διορθώνεται άμεσα από τον/την εκπαιδευτικό (Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης 2014, 35). Βασικές τεχνικές για την καλύτερη γνώση της γλώσσας αποτελούν η απομνημόνευση κανόνων και η επανάληψη.

#### 2) Η γραμματικομεταφραστική μέθοδος

Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας, ξεκίνησε να διδάσκεται στο πρότυπο των κλασικών γλωσσών κύρους, με έμφαση στην αποστήθιση. Η διδασκαλία επικεντρώνεται στην απομνημόνευση κλιτικών παραδειγμάτων και στη μετάφραση από την ξένη γλώσσα στη πρώτη γλώσσα και αντίστροφα. Στον προφορικό λόγο δίνεται ελάχιστη σημασία.

#### 3) Η άμεση μέθοδος

Πρόκειται για μια μέθοδο που προέκυψε ως αντίδραση στη γραμματικομεταφραστική μέθοδο και, ιδιαίτερα, στον παραγκωνισμό του προφορικού λόγου. Έτσι, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού λόγου κατέχουν πρωταρχική θέση, ενώ επιχειρείται η προσομοίωση του περιβάλλοντος στο οποίο επικοινωνούν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας-στόχου. Δυστυχώς, η προσπάθεια προσομοίωσης καταλήγει να είναι αρκετά τεχνητή και αναποτελεσματική.

#### 4) Οι δομικές προσεγγίσεις

Οι δομικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι επηρεασμένες από τον συμπεριφορισμό, για τον οποίο η μάθηση της γλώσσας ισοδυναμεί με την απόκτηση νέων συμπεριφορών. Έτσι, η διδασκαλία στρέφεται γύρω από το δίπολο ερέθισμα-αντίδραση και την

ανακάλυψη των «προβληματικών» δομών ανάμεσα στη πρώτη και τη ξένη γλώσσα. Στόχος είναι η διαρκής επανάληψη των ορθών δομών χωρίς αναστοχασμό, η αποφυγή του λάθους και η λήψη ανατροφοδότησης.

#### 5) Η προφορικοακουστική μέθοδος

Βασικός στόχος είναι οι σπουδαστές/τριες να αποκτήσουν νέες γλωσσικές συνήθειες, μιμούμενοι/ες ό,τι ακούν και εξασκούμενοι/ες με πολλές επαναληπτικές ασκήσεις σωστών προτάσεων. Έτσι, μέσω της μηχανιστικής εξάσκησης οδηγούνται σταδιακά στη διαμόρφωση της επιδιωκόμενης γλωσσικής συμπεριφοράς.

#### 6) Η φυσική προσέγγιση

Οι συνθήκες μάθησης θα πρέπει να εξομοιωθούν με τις φυσικές συνθήκες που υποτίθεται ότι υπάρχουν στην κατάκτηση μιας γλώσσας. Η προσοχή των σπουδαστών/τριών και του/της διδάσκοντα/ουσας είναι συνεχώς στραμμένη στη σημασία και όχι στη μορφή, με αποτέλεσμα να απαγορεύεται η διόρθωση λαθών, ενώ απαραίτητη θεωρείται η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Ο ρόλος του/της διδάσκοντα/ουσας είναι οργανωτικός και η παρουσία του/της διακριτική.

#### 7) Η εργοκεντρική προσέγγιση

Η εργοκεντρική προσέγγιση [task-based approach] αποτελεί φυσική εξέλιξη της επικοινωνιακής προσέγγισης. Στο πλαίσió της, η γλωσσική επεξεργασία (γραμματική) προκύπτει ως φυσικό αποτέλεσμα της πραγματοποίησης της δραστηριότητας. Οι σπουδαστές/τριες χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα για επικοινωνιακούς σκοπούς και εμπλέκονται σε γνωσιακές διαδικασίες με συνδυασμό των τεσσάρων δεξιοτήτων. Η έμφαση δίνεται όχι στο τι κάνουν οι σπουδαστές/τριες, αλλά στο πώς το κάνουν.

#### 8) Διδασκαλία βασισμένη σε στρατηγικές μάθησης

Ένα από τα πιο σημαντικά διδακτικά μέσα για την ουσιαστική γλωσσική ανάπτυξη των σπουδαστών/τριών είναι η αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης. Είναι σήμερα γενικότερα αποδεκτό ότι οι σπουδαστές/τριες που εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές κατά τη διαδικασία μάθησης μιας γλώσσας γίνονται αυτόνομοι/ες και ικανοί/ές χρήστες/στριές της. Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη κινήτρων και το γνωσιακό μαθησιακό στιλ αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες. Το κάθε άτομο διαθέτει περισσότερα από ένα γνωσιακά στιλ και τα χρησιμοποιεί κατά περίπτωση, λ.χ. κάποιου/ες προτιμούν να επεξεργάζονται τη γνώση και οπτικά, ενώ άλλοι/ες ακουστικά.

### 9) Εστίαση στον τύπο

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στον τύπο αποτελούν τις πιο πρόσφατες εκδοχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και προκύπτουν από τον προβληματισμό για το αν η γλωσσική καθοδήγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει και διδασκαλία της γραμματικής (Γαβριηλίδου, Μητσιάκη & Φλιάτουρας 2021, 345). Η ταυτόχρονη επεξεργασία σημασίας, λειτουργίας και γραμματικής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία που εστιάζει στον τύπο, ώστε η προσοχή στους γραμματικούς τύπους να μη διακόπτει την επεξεργασία σημασίας και λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων.

### 10) Οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες

Η διδασκαλία που περιστρέφεται γύρω από τις διεκπεραιωτικές δραστηριότητες αποτελεί μια από τις πιο πρόσφατες προσεγγίσεις στη διδακτική των γλωσσών. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για δύο λόγους: αφενός αποτελεί μια αμιγώς επικοινωνιακή προσέγγιση και αφετέρου συνδέεται πολύ στενά με πολλές από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην κατάκτηση ξένης γλώσσας (Γαβριηλίδου, Μητσιάκη & Φλιάτουρας 2021, 342).

### 11) Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των σπουδαστών/τριών, δηλαδή της ικανότητας να παράγουν όχι μόνο γραμματικές προτάσεις αλλά προτάσεις και εκφωνήματα, κατάλληλα για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Επομένως, ο/η διδάσκων/ουσα δεν επιμένει στη διόρθωση λαθών, παρατηρεί και, στο τέλος, προτείνει τρόπους βελτίωσης των σπουδαστών/τριών. Η εξάσκηση γίνεται με αυθεντικά ή ημιαυθεντικά κείμενα, ενώ η δομή του μαθήματος βασίζεται σε ένα syllabus που περιλαμβάνει δομές, σημασίες και χρήσεις. Σε κάθε περίπτωση, προηγείται ανάλυση αναγκών, προκειμένου να διαμορφωθεί το syllabus που θα καθορίσει τα γλωσσικά μαθήματα (Γαβριηλίδου, Μητσιάκη & Φλιάτουρας 2021, 339). Επειδή η επικοινωνιακή μέθοδος βρίσκεται στον πυρήνα των περισσότερων σύγχρονων προσεγγίσεων, θα αναλυθεί διεξοδικότερα στην επόμενη ενότητα.

#### **2.2.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση**

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία αναδύθηκε τη δεκαετία του 1970. Στόχος της ήταν να καλύψει την ανάγκη να συνδεθεί η γλωσσική μάθηση με την εξωγλωσσική επικοινωνιακή της

διάσταση, αλλά και να προωθηθεί η διδασκαλία και μάθηση των γλωσσών των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γαβριηλίδου, Μητσιάκη & Φλιάτουρας 2021, 340).

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματά της είναι ότι ερευνά συστηματικά τις λειτουργικές και δομικές πτυχές της γλώσσας, συνδυάζοντάς τες σε μια πληρέστερη επικοινωνιακή θεώρηση (Littlewood 2009, 1-2). Καθώς η επικοινωνιακή μέθοδος στηρίζεται στην επικοινωνιακή χρήση του γλωσσικού συστήματος, ενδιαφέρεται για τη δημιουργία αληθοφανών περιστάσεων μέσα στην τάξη. Στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου της, δηλαδή ανάπτυξης όχι απλώς της γλωσσικής, αλλά και της επικοινωνιακής ικανότητας των σπουδαστών/τριών ώστε να χειρίζονται τον λόγο με βάση τις ανάγκες της επικοινωνίας, επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή των σπουδαστών/τριών στο μάθημα. Επίσης, επιδιώκεται η αυτενέργειά τους μέσω της συνεργασίας τους σε ζευγάρια ή ομάδες, ώστε να γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Ο/Η διδάσκων/ουσα καθοδηγεί, αλλά δεν έχει τον ρόλο αυθεντίας, ενώ συμμετέχει ως ισότιμο μέλος της ομάδας. Υπάρχει διάλογος μεταξύ διδάσκοντος/ουσας και σπουδαστών/τριών, ώστε να γίνεται ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και να μπορούν οι σπουδαστές/τριες να εξηγούν τη σκέψη τους, να αλληλεπιδρούν, να αξιοποιούν τις γνώσεις που έλαβαν και να τις εξασκούν (Σακελλαρίου 2000, 19-20). Χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι ότι τα θρανία της τάξης δεν είναι στραμμένα προς την έδρα, αλλά τοποθετούνται σε σχήμα Π ή ακόμη και Ο, όπου όλοι κάθονται «γύρω γύρω», για να εξυπηρετείται η οπτική επαφή και η συνομιλία.

Στην επικοινωνιακή διδασκαλία δίνεται έμφαση στην αυθεντική επικοινωνία και στην ανάπτυξη διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσα από δοκιμές και λάθη. Τα προτεινόμενα μαθησιακά περιβάλλοντα είναι αυτά στα οποία οι σπουδαστές/τριες αλληλεπιδρούν (Γλένη 2019, 41-42). Πιο συγκεκριμένα, ωφελούνται σημαντικά όταν:

- 1) είναι σε θέση να παρέχουν ο ένας στον άλλο γλωσσικό εισαγόμενο και ευκαιρίες για διεπίδραση,
- 2) δεν κάνουν απαραίτητως περισσότερα λάθη από όσα κάνουν κατά τη διεπίδραση με τον/την διδάσκοντα/ουσα,
- 3) παρέχουν ο ένας στον άλλο ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη, με τη μορφή διευκρινιστικών ερωτήσεων και με τη διαπραγμάτευση της σημασίας.

Διαπιστώνεται ότι στην επικοινωνιακή διδασκαλία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάλυση του λάθους. Το λάθος αποτελεί μια έκφραση της *διαγλώσσας*<sup>7</sup> [interlanguage] και καταδεικνύει πώς σκέφτεται ο/η σπουδαστής/τρια και τι πρέπει να προσέξει ο/η διδάσκων/ουσα, προκειμένου να διορθωθεί η λανθασμένη υπόθεση. Στόχος του/της διδάσκοντος/ουσας, όπως υπογραμμίζει η Σακελλαρίου (2000, 20) πρέπει να είναι η αυτοδιόρθωση του/της σπουδαστή/τριας.

Όσον αφορά τη γλώσσα που υιοθετείται στην επικοινωνιακή διδασκαλία, αυτή αντιμετωπίζεται, κυρίως, ως μέσο για την επίτευξη της επικοινωνίας και, δευτερευόντως, ως μορφή ή ως σύστημα αυτό καθαυτό. Οι γενικές θεωρητικές θέσεις που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις ακόλουθες αρχές (Μήτσης 2004, 30-31):

- 1) η αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας,
- 2) η αρχή της σκόπιμης χρήσης του γλωσσικού κώδικα,
- 3) η αρχή της πρόκλησης του ενδιαφέροντος,

Οι θεωρητικές αυτές αρχές οδηγούν σε ένα γενικότερο αξίωμα που διέπει όλη την φιλοσοφία της στην επικοινωνιακή διδασκαλία και το οποίο θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής (Μήτσης 2004, 31): «Η γλώσσα δεν διδάσκεται αλλά κατακτάται, με την ενεργητική συμμετοχή και άμεση εμπλοκή των σπουδαστών/τριών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα».

Σύμφωνα με τον Μήτση (2004, 38-43), οι βασικές μεθοδολογικές αρχές της επικοινωνιακής διδασκαλίας συνοψίζονται ως εξής:

- 1) Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να αναπτύξει στους/στις σπουδαστές/τριες την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά.
- 2) Η γλώσσα κατακτάται με τη συμμετοχή των σπουδαστών/τριών σε καλά οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα, η οποία λαμβάνει, κατά το δυνατόν, τον χαρακτήρα της φυσιολογικής επικοινωνίας. Δηλαδή, δημιουργούνται τεχνητά καταστασιακά περιβάλλοντα με

---

<sup>7</sup> Η διαγλώσσα αφορά τη γλωσσική ικανότητα των ατόμων και ιδιαίτερα τη γλωσσική τους συμπεριφορά απέναντι στην ξένη γλώσσα. Πρώτα, ο Larry Selinker (1972) εισήγαγε την έννοια της διαγλώσσας καθώς και τη θεωρία της η οποία αναφέρεται στο ότι τα άτομα διαμορφώνουν τη γνώση τους στο σύστημα της ξένης γλώσσας παράγοντας με μη συνειδητό τρόπο εικασίες για τους κανόνες της γλώσσας-στόχου σε διάφορα γλωσσικά επίπεδα (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό) (Χατζηδάκη 2020, 127-128).

το παιχνίδι, την ανάληψη ρόλων, τη δραματοποίηση, την υπόκριση, τα οποία διαθέτουν βιωματικό και, ταυτόχρονα, αληθοφανή χαρακτήρα.

- 3) Τα χρησιμοποιούμενα παραδείγματα πρέπει να είναι λόγος ζωντανός και βιωματικός, με τον οποίο επιδιώκεται κάθε φορά η επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος.
- 4) Το υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία είναι χρηστικό και αυθεντικό.
- 5) Η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει στην ταυτόχρονη αρμονική ανάπτυξη και καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων.
- 6) Οι παραδοσιακοί ρόλοι διδάσκοντος/ουσας και διδασκόμενου/ης υποχωρούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, στην οποία υπάρχουν μόνο ισότιμοι/ες συνομιλητές/τριες ή και συμμετέχοντες/ουσες.
- 7) Ο/η σπουδαστής/τρια αποτελεί το επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας. Εύλογα, λοιπόν, κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο το γλωσσικό του/της επίπεδο όσο και τα ατομικά του/της χαρακτηριστικά.
- 8) Το λάθος είναι αναμενόμενο φαινόμενο και, για αυτό, δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως αξιόποινη πράξη.
- 9) Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων θεωρείται απαραίτητη.

Τέσσερις γενικοί τομείς δεξιοτήτων συγκροτούν την επικοινωνιακή ικανότητα ενός ατόμου, κατά τον Littlewood (2009, 7-8), και στη διδασκαλία ξένων γλωσσών χρειάζεται να αφιερώνεται χρόνος στην καθεμία από αυτές:

- 1) Ο/Η σπουδαστής/τρια θα πρέπει να επιτύχει ένα όσο το δυνατόν υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής δεξιότητας.
- 2) Ο/Η σπουδαστής/τρια, στο πλαίσιο της γλωσσικής του/της δεξιότητας, θα πρέπει να κάνει έναν διαχωρισμό ανάμεσα στους τύπους που έχει κατακτήσει και τις επικοινωνιακές λειτουργίες που αυτοί επιτελούν.
- 3) Ο/Η σπουδαστής/τρια θα πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες και στρατηγικές χρήσης της γλώσσας για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη μετάδοση νοημάτων σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

- 4) Ο/Η σπουδαστής/τρια θα πρέπει να αποκτήσει επίγνωση του κοινωνικού νοήματος των γλωσσικών τύπων.

Με άλλα λόγια, η επικοινωνιακή ικανότητα συνεπάγεται ότι ο/η ομιλητής/τρια είναι γλωσσικά ικανός/η, έχει επίγνωση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του/της και συνείδηση του κοινωνικού και πολιτισμικού φορτίου της γλώσσας-στόχου (Γαλαντόμος 2012, 91). Έτσι, θα μπορεί να εκφραστεί με οικονομία και αποτελεσματικότητα.

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, μολονότι επισημαίνεται η αναγκαιότητα να καταστούν οι σπουδαστές/τριες ικανοί/ές να προσαρμόζουν τον λόγο τους στις επικοινωνιακές περιστάσεις, δεν παραγνωρίζεται η διδασκαλία των δομών της γλώσσας, βάσει ποικίλων δραστηριοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου, η οποία προσεγγίζεται ως απαραίτητο στοιχείο για την επικοινωνιακή ικανότητα και την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας (Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης 2014, 44).

Τα τελευταία χρόνια, εκτός από την επικοινωνιακή προσέγγιση που εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση στην ξενοδιδακτική, έχουν εμφανιστεί νέες σύγχρονες προσεγγίσεις (*γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, κριτικός γραμματισμός*). Αυτές θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελούν συνέχεια και μετάβαση σε ένα μετα-επικοινωνιακό στάδιο (Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης 2014, 45). Έχει ενδιαφέρον, ωστόσο, να σημειωθεί ότι ορισμένοι/ες ερευνητές/τριες, όταν αναφέρονται στην άποψη περί «συνέχειας» κατά τη μετάβαση από την προσέγγιση του γραμματισμού σε εκείνη των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού, αμφισβητούν το κατά πόσο έχει πράγματι σημειωθεί πρόοδος στο πλαίσιο της γλωσσοδιδακτικής.

Τέλος, στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης διδακτικής, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Κουγιουμτζής 2020, 34):

- 1) Επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο/η εκπαιδευόμενος/η ως ενεργό υποκείμενο. Επομένως, ο ρόλος του/της διδάσκοντος/ουσας μετατρέπεται από διανομέας της γνώσης σε βοηθός της συνολικής διαδικασίας και προσπάθειας του/της εκπαιδευόμενου/ης να την κατακτήσει.
- 2) Η βαθμιαία κατάκτηση δεξιοτήτων είναι απόρροια των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων.
- 3) Σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα και την ετερότητα.



- 4) Σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευόμενων.
- 5) Αναζήτηση βαθύτερων κινήτρων για μάθηση και αυξημένη επιθυμία για ανάληψη δράσης και εξερεύνησης.
- 6) Προβολή της ομαδοσυνεργατικής και αλληλέγγυας δράσης, μειώνοντας τον ανταγωνισμό και την ατομική υπεροχή.
- 7) Έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της εκπαιδευόμενου/ης.

Έχοντας περιδιαβεί σε διάφορες προσεγγίσεις διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, διαπιστώνουμε ότι το κάθε μοντέλο διδασκαλίας διαφοροποιείται από το άλλο ως προς επιμέρους πτυχές (Γαλαντόμος 2012, 91), όπως: η γενικότερη θεώρηση της γλώσσας, το θεωρητικό πλαίσιο κατάκτησης και εκμάθησης μιας γλώσσας, η διάρθρωση και το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, ο ρόλος των συμμετεχόντων/ουσών (διδάσκων/ουσα και διδασκόμενοι/ες), οι τεχνικές και οι δραστηριότητες που θα υιοθετηθούν για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, η αντιμετώπιση της πρώτης γλώσσας και, τέλος, την αξιολογική στάση απέναντι στα γλωσσικά λάθη. Επομένως, το ερώτημα σχετικά με το ποια μέθοδος διδασκαλίας είναι η καλύτερη δεν μπορεί να απαντηθεί παρά μόνο σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (ηλικία, γνωστικές ικανότητες, κίνητρα μάθησης, προηγούμενες γνώσεις και επιδόσεις κ.ά.) και τον καθορισμό των στόχων της διδασκαλίας (περιεχόμενο και επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς στη συγκεκριμένη περιοχή περιεχομένων). Με άλλα λόγια, δεν μπορείς κανείς να αναφερθεί σε μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας και να ισχυριστεί ότι αυτή έχει πάντα επιτυχία, ενώ άλλες δεν έχουν (Νήμα & Καψάλης 2015, 103). Τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μπορούν κάθε φορά να επιτευχθούν χάρη σε έναν μελετημένο και εμπνευσμένο τρόπο συνδυασμού διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών, που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και έχουν ως επίκεντρο ατομικά τον/την κάθε εκπαιδευόμενο/η καθώς και την καλλιέργεια των επικοινωνιακών και γλωσσικών του/της δεξιοτήτων.

### **2.3 Η τουρκική ως ξένη γλώσσα**

Τα τουρκικά είναι μία από τις 3.000 γλώσσες που ομιλούνται περισσότερο στον κόσμο και αποτελούν πρώτη γλώσσα περισσότερων από 70.000.000 ανθρώπων. Η τουρκική γλώσσα ομιλείται από την Κίνα μέχρι τις ακτές της Αδριατικής. Μαζί με τις διαλέκτους της, ομιλείται από τουλάχιστον 220

εκατομμύρια άτομα στον κόσμο. Ομιλείται ευρέως στη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, την Ελλάδα, την Κύπρο, τη Γερμανία, την Ολλανδία, το Βέλγιο, τη Μεγάλη Βρετανία, την Αυστραλία και σε χώρες της Μέσης Ανατολής. Υπάρχει μια ομάδα περίπου 3 εκατομμυρίων Τούρκων μεταναστών που μετακινήθηκαν τις δεκαετίες του 1960 και 1970 στην Ευρώπη, προκειμένου να βρουν εργασία. Οι περισσότεροι από αυτούς τους μετανάστες ζούνε σε βιομηχανικές περιοχές της Γερμανίας, της Γαλλίας, της Ολλανδίας και ένας μικρός αριθμός αυτών ζουν στην Αυστρία, το Βέλγιο και σε Σκανδιναβικές χώρες (Yilmaz 2016, 77-78). Στον μεταναστευτικό αυτό πληθυσμό ο βαθμός διατήρησης της τουρκικής γλώσσας ποικίλλει, αλλά ένας σημαντικός αριθμός ανάμεσά τους διατηρεί την τουρκική ως πρώτη γλώσσα.

Η Τουρκία εξαιτίας της γεωπολιτικής της θέσης θεωρείται το λίκνο διάφορων πολιτισμών και αυτή η θέση της προσφέρει αρκετά σημαντικά πλεονεκτήματα. Έτσι, αρκετοί ξένοι επισκέπτονται την Τουρκία, είτε για να μάθουν περισσότερα για τον πολιτισμό τη γλώσσα, τη χώρα και τους ανθρώπους, είτε για να σπουδάσουν, είτε για να εργαστούν ή ακόμη και για να κάνουν επενδύσεις. Ως αποτέλεσμα, κάθε χρόνο αυξάνεται ο αριθμός των ξένων που έρχονται στην Τουρκία από όλο τον κόσμο (Ateş 2021, 185-186). Όμως, το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στην Τουρκία είναι ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν σε άλλη γλώσσα, οπότε αναγκάζονται να μάθουν τα τουρκικά.

Αναμφισβήτητα, τα τουρκικά έγιναν πιο δημοφιλή μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, δηλαδή μετά το 1991. Οι χώρες της Κεντρικής Ασίας<sup>8</sup>, με τουρκογενείς γλώσσες στην πλειονότητά τους, άρχισαν να δημιουργούν τα έθνη-κράτη τους. Στη διαδικασία αυτή ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συμβολή οικονομικοπολιτικών και κοινωνικών φορέων ώστε να αναπτυχθεί μια εθνική ταυτότητα μέσα από την ανάγκη του αυτοπροσδιορισμού. Η αποσύνθεση και κατάρρευση των πολιτικών και οικονομικών θεσμών της περιόδου της Σοβιετικής Ένωσης σήμαινε ότι τα νέα κράτη έπρεπε να δημιουργήσουν θεσμούς, ανεξάρτητη εθνική πολιτική και ταυτότητα, να αναπτύξουν κατάλληλη εξωτερική πολιτική που να διασφαλίζει την εθνική τους ασφάλεια ταυτόχρονα με τα πολιτικά και οικονομικά τους συμφέροντα. Η Τουρκία ήταν η πρώτη χώρα που αναγνώρισε τις χώρες της Κεντρικής Ασίας ως ανεξάρτητες Δημοκρατίες και επιδίωκε την ενίσχυση των σχέσεων της με αυτές τις χώρες εφαρμόζοντας μια πολυδιάστατη εξωτερική πολιτική. Έτσι, οι χώρες της Κεντρικής Ασίας δεδομένων των κοινών ιστορικών, γλωσσικών και πολιτιστικών δεσμών με την Τουρκία, συμφώνησαν να υιοθετήσουν την Τουρκία ως μοντέλο για την ανασύστασή τους. Επιπλέον, η Τουρκία

---

<sup>8</sup> Όπως το Τουρκμενιστάν, το Αζερμπαϊτζάν, το Τατζικιστάν, το Κιργιστάν, το Καζακιστάν και το Ουζμπεκιστάν.

πραγματοποιεί ένα ευρύ πρόγραμμα υποτροφιών «Υποτροφίες Τουρκίας» για σπουδαστές/τριες των χωρών της Κεντρικής Ασίας στους/ις οποίους/ες δίνει τη δυνατότητα να σπουδάσουν στην Τουρκία και να μάθουν παράλληλα την τουρκική γλώσσα. Οι σπουδαστές/τριες που πηγαίνουν για σπουδές στην Τουρκία, συνήθως, μαθαίνουν τη γλώσσα σε προπαρασκευαστικά μαθήματα των πανεπιστημίων ή του ΥΕΕ. Επίσης, υπάρχουν δύο κοινά πανεπιστήμια (Τουρκο-Καζακικό Διεθνές Πανεπιστήμιο Hoca Ahmet Yesevi<sup>9</sup>) στο Τουρκεστάν (Καζακστάν) και (Τουρκο-Καζακικό Πανεπιστήμιο Manas<sup>10</sup>) στο Μπισκέκ (Κιργιστάν), στα οποία υπάρχουν Τμήματα Τουρκολογίας καθώς και κέντρα μελετών της τουρκικής γλώσσας και των αντίστοιχων γλωσσών τους. Έτσι, η τουρκική γλώσσα έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής στην Κεντρική Ασία, διότι οι σπουδαστές/τριες αυτών των χωρών έχουν το πλεονέκτημα οι πρώτες τους γλώσσες να έχουν αρκετές ομοιότητες με την τουρκική γλώσσα (Yılmaz-Yurtseven & Gülçizcek-Esen 2016, 79-80). Γι' αυτό και αντιμετώπισαν λιγότερες δυσκολίες κατά την εκμάθησή της.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον διεθνούς βεληνεκούς για την εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Πλέον, πολλά πανεπιστήμια σε παγκόσμια κλίμακα έχουν δημιουργήσει Τμήματα Τουρκικών Σπουδών και αρκετοί άνθρωποι που έρχονται καθημερινά σε επαφή με την τουρκική γλώσσα εκφράζουν την επιθυμία εκμάθησής της. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, η τουρκική ως ξένη γλώσσα προωθείται και εξελίσσεται με προγράμματα ακαδημαϊκών ανταλλαγών. Στην Ελλάδα, μέχρι σχετικά πρόσφατα το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας ήταν περιορισμένο (Μαυρίδου 2021, 17, 26). Στις μέρες μας, η εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας και οι έρευνες σχετικά με αυτήν στην Ελλάδα προσελκύουν το ενδιαφέρον ερευνητών/τριών, σπουδαστών/τριών και του απλού κόσμου γενικότερα, ειδικά μετά την ενδυνάμωση των επαφών των δύο χωρών Ελλάδας-Τουρκίας σε διάφορους τομείς.

Έτσι, στην Ελλάδα, η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1986-1987 στο Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιόνιου Πανεπιστημίου (Κέρκυρα). Ακολούθησαν, κατά χρονολογική σειρά, το Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Θεσ/νίκη) το 1998, τα Τμήματα Βαλκανικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<sup>11</sup> (Φλώρινα) και το 1999 το Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Αιγαίου (Ρόδος). Στη συνέχεια το 2000-2001 το Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού

<sup>9</sup> <https://www.ayu.edu.tr/hakkimizda/ahmet-yesevi-kimdir>

<sup>10</sup> <https://www.manas.edu.kg/tr>

<sup>11</sup> Έχει συγχωνευθεί με το Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Κομοτηνή) και το 2003 το Τμήμα Τουρκικών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών όπου τα τουρκικά διδάσκονται περισσότερες ώρες συγκριτικά με τα προαναφερόμενα Τμήματα (Μαρκάτη 2018, 15, Σελλά 2014, 491-492).

Όσον αφορά τα κίνητρα που ωθούν τα άτομα διαφόρων ηλικιών και μορφωτικών επιπέδων στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, ακολουθώντας τον Ateş (2021, 190), θα μπορούσαμε να τα συνοψίσουμε ως εξής:

- 1) Αναζήτηση εργασίας όπου είναι αναγκαίο προσόν η γνώση των τουρκικών, ενδιαφέρον για τον τουρκικό πολιτισμό, επιρροή από τις τουρκικές σειρές, καθώς και επιθυμία εκμάθησης ενός διαφορετικού κώδικα επικοινωνίας.
- 2) Αναγκαιότητα για επίτευξη καθημερινής επικοινωνίας. Δηλαδή, άτομα από άλλες χώρες έρχονται στην Τουρκία είτε για διακοπές είτε για να σπουδάσουν είτε για να εργαστούν και καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να μάθουν την τουρκική γλώσσα ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με Τούρκους που δεν γνωρίζουν άλλη γλώσσα πέραν της πρώτης τους για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές τους ανάγκες.

Έκδηλο είναι το ενδιαφέρον φοιτητών/τριών πανεπιστημιακών τμημάτων του εξωτερικού, οι οποίοι/ες επιλέγουν να διδαχθούν την τουρκική γλώσσα για διάφορους λόγους: για να ταξιδέψουν στην Τουρκία, για να αναζητήσουν κάποια εργασία όπου απαιτείται η γνώση τουρκικών, για να σπουδάσουν σε νέους τομείς, για να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα στο βιογραφικό τους ή για να έρθουν σε άμεση επαφή με τον τουρκικό πολιτισμό<sup>12</sup>. Επομένως, σωστά υπογραμμίζει ο Ateş (2021, 191) ότι η γνώση της τουρκικής γλώσσας, μελλοντικά, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στις επαγγελματικές ευκαιρίες και γενικότερα στην καριέρα των φοιτητών/τριών, όπως επίσης και στη διεύρυνση των οριζόντων τους.

Σύμφωνα με τους Çağ & Bölükbaşı Kaya (2021, 97), η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στο εξωτερικό θα πρέπει να γίνει πιο συστηματική, επαγγελματική και θα πρέπει να εξετάζεται από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Είναι σημαντικό να παράγεται υλικό που να είναι εναρμονισμένο με τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας στην οποία διδάσκονται τα τουρκικά. Επίσης, σημαντικό είναι να εξειδικεύονται οι διδάσκοντες/ουσες με συναφείς σπουδές του αντικείμενου διδασκαλίας τους

---

<sup>12</sup> Η Τουρκία είναι μια χώρα με πλούσια καλλιτεχνική και πολιτιστική ζωή, με το τουρκικό σινεμά και την τουρκική μουσική να κατέχουν εξέχουσα θέση σε αυτήν (Ateş 2021, 193).

και να γνωρίζουν επαρκώς τα χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου. Επιπλέον, δεν είναι δυνατή η βελτίωση της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας στο εξωτερικό, χωρίς την ταυτόχρονη πρόοδο των επιτόπιων επιστημονικών ερευνών. Θα πρέπει να δημιουργηθούν συγκεκριμένα για την τουρκική ως ξένη γλώσσα διαφορετικά προγράμματα διδασκαλίας και εκπαιδευτικά υλικά που θα προορίζονται για τη διδασκαλία της τουρκικής είτε σε δίγλωσσους είτε σε ανήλικους κ.ά.

### ***2.3.1 Η εφαρμογή του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) στην τουρκική γλώσσα***

Κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ), επιδιώκεται να διατηρείται ισορροπία μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για δραστηριότητες κατανόησης προφορικού/γραφτού λόγου, δραστηριότητες δηλαδή που αφορούν την ακρόαση προφορικών κειμένων και την ανάγνωση και κατανόηση γραπτών κειμένων (από εγχειρίδια, περιοδικά, έντυπο και ηλεκτρονικό Τύπο κ.λπ.). Επιπροσθέτως, περιλαμβάνονται και δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο, σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Κουγιουμτζής, Δερέκα, Ρούσσου & Χουλάκη 2020, 239). Με άλλα λόγια, γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθούν εξίσου οι τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, οι οποίες κατατάσσονται σε δύο διαστάσεις, στις δεξιότητες της πρόσληψης (ακρόαση, ανάγνωση) και της παραγωγής (ομιλία, γραφή) (Baker 2001, 48).

Όσον αφορά τη διαβάθμιση των επιπέδων, χρειάζεται να ανταποκρίνεται σε περιγραφικά κριτήρια και κριτήρια μέτρησης (ΚΕΠΑ 2001, 21). Σχετικά με τα περιγραφικά κριτήρια, υποστηρίζεται ότι η διαβάθμιση πρέπει να ανταποκρίνεται σε πολλές κατηγορίες και να εφαρμόζεται σε ποικίλες περιστάσεις και περιπτώσεις. Από την άλλη, για τα ζητήματα μέτρησης, υποστηρίζεται ότι οι δραστηριότητες και οι ικανότητες πρέπει να είναι αντικειμενικά καθορισμένες και ο αριθμός των επιπέδων να είναι τέτοιος, ώστε η πρόοδος των μαθητών/τριών να είναι διακριτή από το ένα επίπεδο στο άλλο.

Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούμε συνοπτικά στα βασικά χαρακτηριστικά των επιπέδων γλωσσομάθειας, όπως αυτά ορίζονται από το ΚΕΠΑ (2001, 28-35):

#### **1) Βασικός/ή χρήστης/στρια**

A1: Μπορεί να κατανοεί και να χρησιμοποιεί καθημερινές εκφράσεις για την ικανοποίηση συγκεκριμένων καθημερινών αναγκών. Μπορεί να συστηθεί, να συστήσει άλλους, να ρωτήσει και να

απαντήσει ερωτήσεις που αφορούν ατομικά του στοιχεία. Επίσης, μπορεί να συνδιαλλαγή με απλό τρόπο, υπό την προϋπόθεση ότι ο/η συνομιλητής/τρια του μιλάει αργά, καθαρά και προσπαθεί να τον/τη βοηθήσει.

A2: Μπορεί να κατανοήσει προτάσεις και συχνές εκφράσεις σχετικά με ατομικές και οικογενειακές πληροφορίες, αγορές, εργασία, κατοικία κ.λπ. Επιπλέον, έχει την ευχέρεια να επικοινωνεί για απλά καθήκοντα που απαιτούν απευθείας ανταλλαγή πληροφοριών αναφορικά με οικεία θέματα της καθημερινότητας. Τέλος, μπορεί να περιγράψει με απλά λόγια συμβάντα του άμεσου περιβάλλοντός του/της, καθώς και ζητήματα άμεσης ανάγκης.

## 2) Ανεξάρτητος/η χρήστης/στρια

B1: Μπορεί να κατανοήσει τα κύρια σημεία που του/της παρουσιάζονται με σαφήνεια και χωρίς αποκλίσεις από τον κοινό γλωσσικό τύπο, σχετικά με θέματα δουλειάς, σχολείου, ελεύθερου χρόνου κ.λπ. Μπορεί να χειριστεί καταστάσεις που είναι πιθανό να προκύψουν και να παραγάγει ένα απλό κείμενο για θέματα που γνωρίζει ή που τον/την αφορούν προσωπικά. Επίσης, να είναι ικανός/ή να περιγράψει εμπειρίες και γεγονότα, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες και να δώσει συνοπτικά λόγους και εξηγήσεις για τις γνώμες και τα σχέδιά του/της.

B2: Μπορεί να κατανοήσει τις κύριες ιδέες ενός σύνθετου κειμένου, συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων πάνω σε τεχνικά ζητήματα της ειδικότητάς του/της. Μπορεί να συνδιαλλαγή με κάποια άνεση, αυθόρμητισμό σε μια συνήθη επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, χωρίς επιβάρυνση για κανένα από τα δύο μέρη. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα παραγωγής ενός σαφούς, δομημένου και λεπτομερούς κειμένου σε μια ευρεία θεματολογία, καθώς και να εξηγήσει μια προσωπική άποψη πάνω σε ένα μείζον θέμα.

## 3) Ικανός/ή χρήστης/στρια

C1: Μπορεί να κατανοήσει ένα ευρύ φάσμα απαιτητικών και μακροσκελών κειμένων. Μπορεί να εκφραστεί άνετα και αυθόρμητα χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ευέλικτα και αποτελεσματικά, για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Επίσης, μπορεί να παραγάγει σαφή, σωστά δομημένα, λεπτομερή κείμενα για σύνθετα θέματα.

C2: Μπορεί να κατανοήσει με ευκολία σχεδόν όλα όσα ακούει ή διαβάζει. Μπορεί να κάνει περιλήψεις με βάση πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικές προφορικές ή γραπτές πηγές, ανασυνθέτοντας επιχειρήματα και περιγραφές σε μια συνεκτική παρουσίαση. Επίσης, μπορεί να

εκφραστεί αυθόρμητα, με ακρίβεια και μεγάλη άνεση, διαχωρίζοντας λεπτά σημασιολογικά σημεία, ακόμα και σε ιδιαίτερα σύνθετες περιστάσεις.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, διαπιστώνουμε ότι οι επίσημοι φορείς που διδάσκουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα ακολουθούν τους διαχωρισμούς των επιπέδων του ΚΕΠΑ και το γεγονός αυτό μπορούμε αποτυπώνεται και τα εξώφυλλα των εγχειριδίων<sup>13</sup> που χρησιμοποιούν για να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά, η σειρά εγχειριδίων<sup>14</sup> διδασκαλίας με την ονομασία «Yeni Hitit» που έχει εκδώσει το εκπαιδευτικό ίδρυμα TÖMER<sup>15</sup>, περιλαμβάνει τρία διαφορετικά εγχειρίδια για βασικό, ενδιάμεσο και προχωρημένο επίπεδο: το εγχειρίδιο *Yeni Hitit 1* απευθύνεται στα επίπεδα A1-A2, το *Yeni Hitit 2* στα επίπεδα B1-B2 και το *Yeni Hitit 3* στα επίπεδα C1-C2. Πλήρης αντιστοίχιση με τα έξι υποεπίπεδα του ΚΕΠΑ αποτυπώνεται στη σειρά εγχειριδίων διδασκαλίας για την τουρκική ως ξένη γλώσσα που έχει εκδώσει το Πανεπιστήμιο Κωνσταντινούπολης [İstanbul Üniversitesi] με την ονομασία «Yeni İstanbul», η οποία απευθύνεται σε ενήλικες και περιλαμβάνει έξι διαφορετικά εγχειρίδια για βασικό, ενδιάμεσο και προχωρημένο επίπεδο: συγκεκριμένα, τα εγχειρίδια *Yeni İstanbul A1*, *Yeni İstanbul A2*, *Yeni İstanbul B1*, *Yeni İstanbul B2*, *Yeni İstanbul C1*, *Yeni İstanbul C2*. Με ανάλογο τρόπο κινείται η βασική σειρά εγχειριδίων του YEE που θα αναλύσουμε στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. κεφ. 3.2.6.1), η οποία αποτελείται από έξι εγχειρίδια: *Yedi İklim A1*, *Yedi İklim A2*, *Yedi İklim B1*, *Yedi İklim B2*, *Yedi İklim C1*, *Yedi İklim C2*.

### 2.3.2 Μέθοδοι διδακτικής της τουρκικής ως ξένης γλώσσας

Οι συστηματικές έρευνες για τη διδακτική της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας χρονολογούνται στις τελευταίες δεκαετίες του 21ού αιώνα. Σύμφωνα με τους Barin (2004), Demirel (2012) & Ince (2013) (πρβλ. Güleç & Ömeroğlu 2016, 87-88), οι βασικές γενικές αρχές που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας είναι οι εξής:

- 1) Βελτίωση των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων.
- 2) Ευρύτερος προγραμματισμός της γλωσσικής διδασκαλίας.

<sup>13</sup> Αναφερόμαστε σε εγχειρίδια που συγγράφηκαν για ενήλικες οι οποίοι μαθαίνουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα.

<sup>14</sup> Όλες οι αναφερόμενες σειρές εγχειριδίων περιλαμβάνουν τρία εγχειρίδια: εγχειρίδιο ανάγνωσης, ασκήσεων και λεξιλογίου. Επίσης πλαισιώνονται από βοηθητικά εγχειρίδια για τους/τις διδάσκοντες/ουσες.

<sup>15</sup> Ιδρύθηκε το 1984 και λειτουργεί ως ερευνητικό κέντρο του Πανεπιστημίου της Άγκυρας, καθώς επίσης και κέντρο εφαρμογής και διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. <http://tomer.ankara.edu.tr/>.

- 3) Μάθηση με μετάβαση από τα απλά στα πιο σύνθετα και από τα πιο συγκεκριμένα στα πιο αφηρημένα.
- 4) Σε κάθε μάθημα/κεφάλαιο να γίνεται παρουσίαση μίας μόνο νέας γραμματικής ή συντακτικής δομής.
- 5) Να υπάρχει καταλληλόλητα παραδειγμάτων και πληροφοριών.
- 6) Να υπάρχει ενεργή συμμετοχή των σπουδαστών/τριών μέσω δραστηριοτήτων.
- 7) Να λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών/τριών.
- 8) Να χρησιμοποιούνται σε κάθε μάθημα οπτικά και ακουστικά μέσα.
- 9) Να διδάσκεται η καθημερινή χρήση της γλώσσας στα επίπεδα A1-B2.
- 10) Να δίνεται σημασία στην προφορά των λέξεων.
- 11) Να δίνεται η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής στους/ις σπουδαστές/τριες των όσων διδάχθηκαν.
- 12) Οι σπουδαστές/τριες, στηριζόμενοι/ες στις λέξεις/φράσεις/δομές που ήδη γνωρίζουν, να παράγουν νέες προτάσεις/δομές.
- 13) Παράλληλα με τη διδασκαλία της γλώσσας, να γίνεται και παρουσίαση πολιτιστικών στοιχείων.
- 14) Να γίνονται πρακτικές εφαρμογές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε το μάθημα να μην γίνεται βαρετό και μονότονο αλλά διαδραστικό.
- 15) Να μεταδίδεται ένας αφομοιώσιμος όγκος πληροφοριών στους/ις σπουδαστές/τριες.

Σύμφωνα με τους Saydam & Cangal (2018, 340), μια αποτελεσματική μέθοδος της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας είναι η συνδυαστική, που βασίζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Προϋπόθεση για την εφαρμογή της είναι να λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (π.χ. ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα κ.ά.) καθώς και οι παράγοντες που τους ώθησαν στην εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας. Ο γλωσσικός σχεδιασμός του μαθήματος θα πρέπει να πραγματοποιείται υπό αυτό το πρίσμα. Επιπρόσθετα, κατά την έναρξη του μαθήματος ο/η διδάσκων/ουσα οφείλει να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευομένους/ες για το



περιεχόμενο του μαθήματος καθώς και για το πού αποσκοπεί, ενώ για την αφομοίωση της ύλης απαιτούνται εξίσου μηχανιστικές και επικοινωνιακές επαναληπτικές δραστηριότητες.

Στην περίπτωση που κατά την εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας προκύψουν δυσκολίες στην αφομοίωση, τη χρήση και την απομνημόνευση του λεξιλογίου, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κατάλληλες μέθοδοι για την εκμάθησή του. Επιπρόσθετα, κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας κατέχει η αρχή που σχετίζεται με τη χρήση κειμένων (Yaylı & Bayyurt 2014, 14-15, 20). Πιο συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες/ουσες θα πρέπει να χρησιμοποιούν κείμενα και όχι μόνο μεμονωμένες λέξεις ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να κατανοούν με λειτουργικό τρόπο τη χρήση των διδασκόμενων λέξεων. Επιπλέον, στο πλαίσιο της μελέτης ενός κειμένου οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία της γλώσσας, παράλληλα με το νέο λεξιλόγιο και τις νέες γραμματικές δομές.

Αναμφίβολα, κεντρικής σημασίας παράγοντας που επηρεάζει καθοριστικά τη μέθοδο που θα επιλεγεί για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε ξένους/ες, είναι το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το είδος και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών μέσων που χρησιμοποιούνται στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας (βασικό, μέτριο, υψηλό) είναι διαφορετικά. Για παράδειγμα, στο βασικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας λέξεων, είναι απαραίτητη η επίδειξη εικόνων ή φωτογραφιών. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο/η καθηγητής/τρια βρίσκεται απέναντι από μια ομάδα που γνωρίζει λίγο ή καθόλου τη γλώσσα, θα πρέπει να διασφαλίσει ότι είναι κατανοητή η σημασία των λέξεων μέσα από την επίδειξη εικόνων (Saydam & Çangal 2018, 346). Έτσι, σημαίνον και σημανόμενο, συνδεδεμένα μεταξύ τους, θα αποτυπώνονται στη μνήμη και η διδασκαλία θα είναι επιτυχής.

Στο ίδιο πλαίσιο, έχει παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι/ες ενήλικοι/ες σπουδαστές/τριες κατακτούν γρηγορότερα τη γνώση όταν κατά τη διδασκαλία ο/η διδάσκων/ουσα χρησιμοποιεί ασκήσεις που συνοδεύονται από επεξηγήσεις. Παρόμοια, η επανάληψη ενισχύει σημαντικά την προσπάθεια κατάκτησης της γλώσσας από τους ενήλικους σπουδαστές/τριες, ενώ εξοικειώνονται ευκολότερα με συγκεκριμένα είδη λόγου, όταν ενθαρρύνονται να έρχονται συνεχώς σε επαφή με αυτά (Μαρκάτη 2018, 73-74). Επίσης, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, θα πρέπει να παρέχεται στους/ις σπουδαστές/τριες επαρκές ενισχυτικό υλικό, όπως έντυπα, φωτογραφίες, βίντεο, ιστοσελίδες και διάφορα είδη λόγου, που θα καλύπτει τις ανάγκες τους ώστε να επιτευχθεί η κατάκτηση της διδασκόμενης γλώσσας.

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ότι στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, όπως και άλλων φυσικών γλωσσών, δίνεται μεγάλη σημασία στη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Τα εγχειρίδια εκμάθησης, τόσο από την πλευρά του/της καθηγητή/τριας όσο και από την πλευρά του/της σπουδαστή/τριας, θεωρούνται μείζονος σημασίας. Συνεπώς, για μια αποτελεσματική διδασκαλία θα πρέπει να αξιολογούνται είτε από πλευράς περιεχομένου είτε από πλευράς δομής διότι όσο σημαντικό είναι το περιεχόμενο τόσο σημαντική είναι η δομή καθώς και η οπτική εικόνα του κάθε εγχειριδίου. Για παράδειγμα, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, τα εγχειρίδια του YEE (βλ. κεφ. 3.2.6.1) περιέχουν αρκετά χρώματα και, σε σχέση με άλλα εγχειρίδια, είναι πιο ευχάριστα και πιο διαδραστικά (Güleç & Ömeroğlu 2016, 69). Οι σελίδες τους δεν είναι πυκνογραμμένες, έχουν έντονα χρώματα και ποικίλες εικόνες, σκίτσα για να μαγνητίζουν τα βλέμματα και να αυξάνουν το ενδιαφέρον των σπουδαστών/τριών.

Ειδικά τα εγχειρίδια ανάγνωσης, που καθορίζουν την πορεία οργάνωσης της διδασκαλίας μιας γλώσσας, θα πρέπει να ελέγχονται ώστε να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτά αφορούν τη μεταβίβαση πολιτιστικών στοιχείων, τις γραμματικές δομές, το λεξιλόγιο, τα κείμενα, τις ασκήσεις ή τις ερωτήσεις κατανόησης κειμένων, τα περιεχόμενα, τον προγραμματισμό και τις γλωσσικές δομές (Yılmaz-Yurtseven & Gülçiçek-Esen 2016, 85-86). Πιο συγκεκριμένα, η σπουδαιότητά τους για τον ευρύτερο γλωσσικό σχεδιασμό συνίσταται στα εξής:

- 1) Εμπεριέχουν συγκεντρωμένες ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες είναι κυρίως επικοινωνιακές ώστε να προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
- 2) Περιέχουν οπτικές πηγές (π.χ. εικόνες, σκίτσα, πίνακες, σχεδιαγράμματα κ.ά.) που βοηθούν στην εξάσκηση του προφορικού λόγου και την αφομοίωση του λεξιλογίου και διάφορων άλλων γραμματικών/συντακτικών φαινομένων.
- 3) Παρουσιάζουν συνοπτικά τις νέες γραμματικές δομές οι οποίες στη συνέχεια του μαθήματος εξασκούνται στο εγχειρίδιο ασκήσεων που πλαισιώνει τις διάφορες σειρές εγχειριδίων.
- 4) Μέσα από τους χρωματισμούς που διαθέτουν, προσελκύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, δίνοντας ζωντάνια και παραστατικότητα στον γραπτό λόγο.

Επομένως, κάποια βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν τα εγχειρίδια ανάγνωσης θα πρέπει να είναι τα εξής (Güleç & Ömeroğlu 2016, 87-88):

- 1) Να συγγράφονται από έμπειρους ειδικούς γλωσσολόγους.

- 2) Να ετοιμάζονται ξεχωριστές σειρές εγχειριδίων για ενήλικους και παιδιά, καθώς επίσης να λαμβάνονται υπόψη οι μητρικές γλώσσες των εκπαιδευομένων.
- 3) Να δίνεται ίση έκταση και σημασία στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων.
- 4) Να υπάρχουν ποικίλες ασκήσεις, όπως ελέγχου, επανάληψης, κατανόησης, επικοινωνίας, μηχανιστικές κ.λπ., με στόχο την καλύτερη εμπέδωση και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση των διδασκόμενων φαινομένων.

Ας σημειωθεί ότι εάν χρησιμοποιούνται μόνο εγχειρίδια ή πίνακας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας, το ενδιαφέρον των σπουδαστών/τριών μειώνεται. Οπότε, ο/η διδάσκων/ουσα πρέπει να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή του/της σπουδαστή/τριας στο μάθημα, όσο αυτό είναι εφικτό, και να του/της δώσει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τις νέες γνώσεις, ώστε να τις εμπεδώσει. Όπως σημειώνει ο Karadoğan (2016, 49), μία από τις πιο αποτελεσματικές και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας είναι η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες καθημερινής επικοινωνίας, όπως λ.χ. κατά την επίσκεψη σε ένα τουρκικό κατάστημα για την αγορά ενός προϊόντος. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας θα πρέπει να γίνονται τέτοιες προσπάθειες χρήσης της γλώσσας σε ένα περιβάλλον εκτός τάξης. Οι διδάσκοντες/ουσες, μαζί με τους/τις σπουδαστές/τριες, μπορούν να πραγματοποιούν περιηγήσεις σε διάφορα μέρη (μουσεία, πάρκα, μαγαζιά, παζάρια), προκειμένου να εξασφαλιστεί η δυνατότητα να δουν και να μάθουν πράγματα που δεν υπάρχουν μέσα σε μια τάξη. Μέσα από τις περιηγήσεις, οι σπουδαστές/τριες θα αποκομίσουν πλούσια βιώματα, βελτιώνοντας αισθητά τη γλωσσομάθειά τους. Από την άλλη πλευρά, όπως επισημαίνουν οι Saydam & Çangal (2018, 343), οι περιηγήσεις απαιτούν αρκετό χρόνο και όταν δεν προετοιμάζονται σωστά, γίνονται αιτία για σπατάλη χρημάτων και μόχθου, ενώ, ενδεχομένως μπορούν να θεωρηθούν κουραστικές από κάποιους/ες συμμετέχοντες/ουσες.

Επιπλέον, όπως διαπιστώνεται, αρκετοί/ές ξένοι/ες μαθαίνουν τα τουρκικά στην Τουρκία, επειδή έτσι διαθέτουν τη άμεση δυνατότητα πρακτικής σε φυσικά περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό, πλεονεκτούν έναντι όσων μαθαίνουν την ξένη γλώσσα στη δική τους χώρα. Κατά συνέπεια, όταν η γλώσσα μαθαίνεται σε μη φυσικά περιβάλλοντα χρήσης της, οι διδάσκοντες/ουσες θα ήταν ωφέλιμο να προετοιμάζουν ψηφιακά αυθεντικά περιβάλλοντα (Saydam & Çangal 2018, 345), στα οποία θα υπάρχει η δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο.

Σύμφωνα με τον Türkkan (2017, 150), είναι πολύ σημαντικό η γλώσσα να μαθαίνεται μέσα στην τάξη, με εξάσκηση σε όλες τις βασικές δεξιότητες και να αποφεύγεται ο εστιασμός στην επεξήγηση μόνο

των κανόνων της. Επίσης, στο περιβάλλον της τάξης, η γλώσσα θα πρέπει να ομιλείται κανονικά, απλά, με φυσική ροή καθώς και να αποφεύγεται η χρήση της πρώτης γλώσσας. Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, της διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, θα μπορούσαν να εφαρμόζονται τα ακόλουθα:

- 1) Διδασκαλία απλών προτάσεων και λέξεων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα, στα μαθήματα των αρχικών επιπέδων (A1-A2).
- 2) Διαδραστική παράδοση/παρουσίαση του μαθήματος.
- 3) Επαγωγικός τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής.
- 4) Διδασκαλία των σκέψεων μέσω συσχετισμών και των λέξεων μέσω εικόνων, αντικειμένων και επιδείξεων.
- 5) Εστίαση στη σωστή προφορά, κατά τη διάρκεια ασκήσεων της ακουστικής και της προφορικής δεξιότητας.

Επειδή οι δεξιότητες προφορικού λόγου είναι βαρύνουσας σημασίας, ο Türkan (2017, 151) παραθέτει μερικές προτάσεις απολύτως στοχευμένες στην παραγωγή προφορικού λόγου στο περιβάλλον της τάξης:

- 1) Διάλογοι μεταξύ δύο σπουδαστών/τριών του ίδιου επιπέδου καθώς επίσης οι διάλογοι θα μπορούσαν να καταγράφονται με κάμερα, με στόχο τον εντοπισμό και τη διόρθωση των λαθών.
- 2) Συζητήσεις για θέματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των σπουδαστών/τριών. Ενδείκνυται, η θεματολογία να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας, από το πιο απλό στο πιο σύνθετο.
- 3) Κατά τη διάρκεια της ομιλίας, ο/η σπουδαστής/τρια θα πρέπει να δίνει έμφαση στην προφορά και να τηρεί τους συντακτικούς/γραμματικούς κανόνες της γλώσσας. Σε περίπτωση που κάνει λάθη, θα πρέπει να διορθώνονται με διακριτικότητα από τον/την διδάσκοντα/ουσα.
- 4) Θα πρέπει να δίνονται ως παραδείγματα έτοιμοι διάλογοι, κείμενα με θεματολογία σχετική με τις προφορικές συζητήσεις που θα ακολουθήσουν στην τάξη στοχεύοντας στην περαιτέρω εξάσκηση των σπουδαστών/τριών.

Επισημαίνουμε ότι ο προφορικός λόγος θα πρέπει να αναπτύσσεται εξίσου με τον γραπτό λόγο κατά την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας. Για αυτό τον λόγο, έχουν διατυπωθεί ακολουθούν ορισμένες προτάσεις (Türkkan 2017, 152) που αποσκοπούν στην εξάσκηση του γραπτού λόγου:

- 1) Θα πρέπει να διεξάγονται γραπτές ασκήσεις με ποικίλη θεματολογία και αντιστοιχία στο επίπεδο γλωσσομάθειας των διδασκόμενων.
- 2) Στα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας, από τους κανόνες της γραμματικής θα πρέπει να διδάσκονται μόνο οι πιο σημαντικοί διότι άχρηστες και δυσνόητες λεπτομέρειες θα δυσκολέψουν την κατανόηση των σπουδαστών/τριών. Οπότε θα πρέπει να δίνονται στους/ις σπουδαστές/τριες οι ανάλογες ασκήσεις γραμματικές για περαιτέρω εξάσκηση.
- 3) Οι γραπτές δραστηριότητες θα πρέπει να είναι απλές, εκπαιδευτικές, σύγχρονες, εποικοδομητικές, ευχάριστες καθώς και κλιμακούμενης δυσκολίας.
- 4) Θα πρέπει να γίνονται πρακτικές εφαρμογές των διδασκόμενων φαινομένων σε κείμενα και, αφότου διευκρινιστούν τα λάθη, οι σπουδαστές/στριες θα καλούνται να ξαναγράψουν δικά τους κείμενα.

Σε συνέχεια, λοιπόν, των παραπάνω στόχος της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι οι αρχάριοι/ες διδασκόμενοι/ες, χρησιμοποιώντας την τουρκική γλώσσα, να μπορούν να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις τους. Δηλαδή, να μπορούν να κατανοούν τον/την συνομιλητή/τρια τους και να εκφράζονται και οι ίδιοι/ες σχετικά με το θέμα συζήτησης, διαχειριζόμενοι/ες ορθά τον λόγο τους. Επιπλέον, οι διδασκόμενοι/ες θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους σε κάποια δεξιότητα και να ενημερώνουν τον/την διδάσκοντα/ουσα ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά με τη χρήση της κατάλληλης μεθόδου (Arıcı & Kaldırım 2015, 270).

Σύμφωνα με τον Çangal (2013, 36), η επιτυχημένη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας προϋποθέτει χρησιμοποίηση στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών, κατάλληλων για τους σκοπούς και τα ζητήματα των σπουδαστών/τριών. Δεν έχει σημασία η κατονομασία της τεχνικής, της μεθόδου, της στρατηγικής που θα χρησιμοποιηθεί αλλά θα πρέπει μόνο να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των σπουδαστών/τριών και τους μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει.

Εν κατακλείδι, η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της τουρκικής γλώσσας καλείται να είναι πολυδιάστατη και στρεπτή. Θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες, τις αδυναμίες, τα

ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητές των εκπαιδευόμενων, ενθαρρύνοντας την ενεργητική τους συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία (Μαρκάτη 2018, 73). Επιπλέον, θα πρέπει να αποφεύγονται παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται στην εισήγηση και, γενικότερα, σε περιγραφές της γραμματικής δομής της γλώσσας, αφού συνήθως οδηγούν σε μια εφήμερη γνώση που μένει αναξιοποίητη.

### **2.3.3 Προβλήματα σχετικά με τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας**

Στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, όπως σε άλλες γλώσσες, έχουν εντοπιστεί διάφορα προβλήματα. Από τη μία πλευρά, κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες θεωρούν ότι η γνώση της τουρκικής γλώσσας είναι μόνο γνώση των γραμματικών/συντακτικών δομών και του λεξιλογίου της, με αποτέλεσμα πρώτα να προσπαθούν να μάθουν τους κανόνες της και μετά να τη χρησιμοποιήσουν. Από την άλλη πλευρά, κάποιοι/ες άλλοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα χωρίς να γνωρίζουν συνειδητά τους κανόνες της, γεγονός που δεν μπορεί να εγγυηθεί πάντα εύστοχη χρήση της. Όπως υπογραμμίζουν οι Işık & Işık (2020, 13), το πιο σημαντικό βήμα για την επιτυχή εκμάθησή μιας ξένης γλώσσας είναι ακριβώς να διασφαλιστεί η αρμονική συνύπαρξη γνώσης και πρακτικής εφαρμογής

Σύμφωνα με την Karababa-Candaş (2009, 268-272), τα προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- 1) Προβλήματα σχετικά με τον γλωσσικό σχεδιασμό και ειδικότερα με τα προγράμματα διδασκαλίας. Δηλαδή, δεν υπάρχουν επαρκή και αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας που να παρέχουν τη δυνατότητα συντονισμένης διδασκαλίας στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας.
- 2) Προβλήματα σχετικά με τα περιβάλλοντα διδασκαλίας. Δηλαδή, έχει παρατηρηθεί ότι σε περιβάλλοντα όπου δεν ομιλείται καθόλου η τουρκική γλώσσα στην καθημερινότητα και η μόνη επαφή με τη γλώσσα-στόχο είναι εντός τάξης, η απόδοση των σπουδαστών/τριών είναι χαμηλή ή ανεπαρκής, διότι το περιβάλλον διδασκαλίας επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία.
- 3) Προβλήματα που αντιμετωπίζουν ατομικά οι σπουδαστές/τριες. Δηλαδή, οι σπουδαστές/τριες αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα κατανόησης και εμπέδωσης σχετικά με τη δομή, τη σύνταξη και τη γενικότερη λειτουργία της τουρκικής γλώσσας. Επίσης, έρχονται

αντιμέτωποι/ες με δυσκολίες που προέρχονται από την παρεμβολή της πρώτης τους γλώσσας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, οι σπουδαστές/τριες αντιμετωπίζουν προβλήματα που πηγάζουν από ατομικούς παράγοντες όπως οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, που δεν τους επιτρέπουν να αφιερώσουν αρκετό χρόνο για μελέτη, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η πρόοδός τους.

Επιπροσθέτως, κατά τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, διάφορες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται αποδεικνύονται λιγότερο κατάλληλες για τη διδασκαλία της τουρκικής, που αποτελεί μια συγκολλητική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, η τουρκική ως συγκολλητική γλώσσα λειτουργεί με ρίζες, αρμονίες, επιθήματα και είναι δύσκολο να προσαρμοστεί στη μεθοδολογία της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ινδοευρωπαϊκών γλωσσών. Ο/Η εκπαιδευόμενος/η πρέπει να γνωρίζει τη ρίζα, τα επιθήματα, τις λειτουργίες τους, τους κανόνες της αρμονίας των φωνηέντων/συμφώνων και, ταυτόχρονα τη σωστή σειρά τοποθέτησης των επιθημάτων, τη σημασία της παραγόμενης λέξης, καθώς και τη μορφή ή τη λειτουργία ή τη σειρά της στην πρόταση σε σχέση με τους υπόλοιπους όρους της πρότασης. Άρα, διαπιστώνεται ότι ο/η εκπαιδευόμενος/η δεν μπορεί εύκολα να προχωρήσει στο επίπεδο της πρότασης, διότι πρέπει να εκτελεί πολλές διαφορετικές και πολύπλοκες λειτουργίες, αρχικά σε λεξιλογικό επίπεδο. Έτσι, δεδομένου ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος μπορεί συνειδητά να εστιάζει μόνο σε ένα πράγμα κάθε φορά, δεν φαίνεται εφικτό για κάποιον/α να εκτελεί συνειδητά πολλαπλές ενέργειες ταυτόχρονα (Işık & Işık 2020, 15). Ως εκ τούτου, η εκμάθηση ξένης γλώσσας με μια προσέγγιση βασισμένη στη γραμματική φαίνεται λιγότερο κατάλληλη για την περίπτωση της τουρκικής, σε σύγκριση με μεθόδους που στοχεύουν στην κατάκτηση των ιδιαίτερων δομών της γλώσσας-στόχου.

Έρευνες έχουν επίσης αναδείξει (Hamaratlı 2015, 33-34) τα συνηθέστερα γραμματικά στοιχεία που δυσκολεύουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Πρόκειται, πιο συγκεκριμένα, για:

- 1) τη λανθασμένη χρήση των χρόνων, των εγκλίσεων και των φωνών των ρημάτων,
- 2) προβλήματα στις χρήσεις των πτώσεων, των ονοματικών συνταγμάτων «ad tamlaması» και των διάφορων καταλήξεων,
- 3) μη ορθή συντακτική σειρά των όρων μιας πρότασης.
- 4) ελλιπή γνώση λεξιλογίου και λανθασμένη προφορά.

Από θεσμικής άποψης, ένα σημαντικό πρόβλημα που εντοπίζεται στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας είναι τα ανεπαρκή σχετικά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα (İzcan & Karagöz 2020, 911-914). Από την οπτική αυτή, η συμπερίληψη υποχρεωτικών μαθημάτων για τη διδακτική της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στα Τμήματα Τουρκολογίας, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, φαίνεται περισσότερο από αναγκαία.

#### **2.3.4 Τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων/ουσών την τουρκική ως ξένης γλώσσας**

Ο ρόλος των διδασκόντων/ουσών είναι και στην περίπτωση της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας ενδεχομένως ο πιο κρίσιμος συνολικά για τη μαθησιακή διαδικασία. Στην εποχή μας, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται πια οι εκτελεστές των άνωθεν εντολών, οι διανομείς της επίσημης γνώσης, οι «χωροφύλακες» της μαθησιακής διαδικασίας. Έχουν δύναμη και αποτελούν τους καθοδηγητές/τριες σε μια κοινότητα ανθρώπων που μαθαίνουν. Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει τα θέματα που προορίζονται για διδασκαλία ή συζήτηση και προωθεί τη συνεργασία στην τάξη, με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις προτιμήσεις των σπουδαστών/τριών του/της. Παίξει ρόλο μεσολαβητή/τριας, χωρίς να παρεμβαίνει άμεσα και έχει ευχέρεια επιλογής, όχι μόνο στη διδακτική πορεία αλλά και στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, με βάση κυρίως τις ανάγκες των σπουδαστών/τριών του/της (Κουτσογιάννης 2017, 114-117). Ένας/Μια «καλός/ή» διδάσκων/ουσα θα πρέπει να επιδεικνύει ζήλο, ενδιαφέρον και αφοσίωση στα καθήκοντά του/της. Επίσης, είναι σημαντικό να αποδέχεται τον εαυτό του/της και, παράλληλα, να ασκεί συνεχώς αυτοκριτική, καθώς και να φροντίζει για τη συναισθηματική του/της ισορροπία (Νήμα & Καψάλης 2015, 320).

Αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει απαιτήσεις κατάλληλες για τους/τις σπουδαστές/τριες, να καλλιεργεί τις διαπροσωπικές σχέσεις χωρίς να παραμελεί άλλες περιοχές μάθησης, να αντιδρά με ευελιξία σε απροσδόκητα συμβάντα, να εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή των σπουδαστών/τριών, να προσαρμόζει τον ρυθμό διδασκαλίας στον ρυθμό μάθησης των σπουδαστών/τριών, να βελτιώνει τις συνθήκες της διδασκαλίας, να πραγματώνει τη διδασκαλία σύμφωνα με τον προγραμματισμό του/της (Νήμα & Καψάλης 2015, 311). Στην περίπτωση, δε, που παρίσταται ανάγκη, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να επιδεικνύει την ευελιξία να παρεκκλίνει από τον προγραμματισμό του/της.

Με λίγα λόγια, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του/της ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο, τα κίνητρα, τους σκοπούς και τις ιδιαιτερότητες των σπουδαστών/τριών του/της. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα είναι σημαντικό να προετοιμάζουν



κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό που θα υποστηρίζει και θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των σπουδαστών/τριών τους. Τα είδη του εκπαιδευτικού υλικού (εγχειρίδια, οπτικοακουστικά αρχεία, διαδικτυακές εφαρμογές, ιστοσελίδες κ.ά.) που θα χρησιμοποιήσουν σε κάθε μάθημα, θα πρέπει να επιλέγονται με γνώμονα το ενδιαφέρον των σπουδαστών/τριών και τις ανάγκες τους (Saydam & Çangal 2018, 342). Επίσης, θα πρέπει κατά τη διάρκεια του μαθήματος να κάνει πολλές και συχνές επαναλήψεις/ανακεφαλαιώσεις με σκοπό την καλύτερη εμπέδωση των εκπαιδευομένων και τέλος, να διεξάγει διαγωνίσματα ή γενικότερα ερωτήσεις γραπτές ή προφορικές ώστε να ελέγχει την κατανόηση των σπουδαστών/τριών του/της (Γλένη 2019, 41-42).

Επιπρόσθετα, οι διδάσκοντες/ουσες της τουρκική ως ξένη θα πρέπει να γνωρίζουν τις γραμματικές και τις συντακτικές ιδιαιτερότητες της τουρκικής γλώσσας, τα πολιτιστικά στοιχεία της, καθώς και τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους της (Barın, Çangal & Başar 2017, 95).

Μια επιπρόσθετη βασική πτυχή στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας σχετίζεται με το επίπεδο γνώσεων των ατόμων που τη διδάσκουν. Όπως διαπιστώθηκε (Şengül 2021, 1843-1844), το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των διδασκόντων/ουσών της τουρκικής ως ξένης γλώσσας ενδέχεται να διαφέρει σημαντικά, σε συνάρτηση με το επίπεδο μόρφωσής τους (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) και τη διδακτική εμπειρία τους. Έτσι, οι διδάσκοντες/ουσες που δεν γνωρίζουν άριστα την τουρκική γλώσσα, δεν είναι σε θέση να την διδάξουν ορθά και αποτελεσματικά, καθώς επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τις μεταπτυχιακές ή διδακτορικές τους σπουδές. Ακόμη, όσοι/ες διδάσκοντες/ουσες έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, γνωρίζουν καλύτερα τη θεωρία, την προσέγγιση, τη μέθοδο και τις τεχνικές διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας. Ενώ, ορισμένοι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας αντιμετωπίζουν προβλήματα σε ορισμένες διδακτικές μεθοδολογίες. Ως εκ τούτου, θεωρείται απαραίτητο οι διδάσκοντες/ουσες να πραγματοποιούν διά βίου εκπαίδευση/κατάρτιση που θα ανανεώνει και θα εκσυγχρονίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους.

Επομένως, θα ήταν ωφέλιμο να δημιουργηθούν περισσότερα μεταπτυχιακά προγράμματα με αντικείμενο τη «Διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας» και συναφή μαθήματα να ενταχθούν στα ήδη υπάρχοντα, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Όσοι/ες παρακολουθήσουν αυτά τα προγράμματα μαζί με τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας θα πρέπει να παρακολουθήσουν και μαθήματα τουρκικού πολιτισμού, εφόσον έχουν την επιλογή. Διότι μετέπειτα, στα μαθήματά τους απαιτούνται γνώσεις των τουρκικών ηθών, εθίμων και παραδόσεων καθώς ένας πολιτισμός είναι αλληλένδετος με μια γλώσσα (Barın, Çangal & Başar 2017, 96). Επίσης, θα πρέπει

τα πανεπιστήμια να οργανώσουν κάποια σεμιναριακά προγράμματα, όπως «προετοιμασία και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού» για να μπορέσουν οι διδάσκοντες/ούσες στο μέλλον να εξοπλιστούν με την εμπειρία και τη γνώση ώστε να εμπλουτίσουν το υλικό και τις τεχνικές της διδασκαλία τους.

Συμπεραίνουμε ότι για μια επιτυχημένη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας είναι προϋπόθεση η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν κατάλληλες μεθόδους που να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες της τουρκικής γλώσσας (Işık & Işık 2020, 15). Επίσης, θα πρέπει να δημιουργηθούν προγράμματα δια βίου κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με σκοπό να εμπεδώσουν ότι η εκπαίδευσή τους δεν τελειώνει με την αποφοίτησή τους από τα πανεπιστήμια, αλλά συνεχίζει καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησης τους με τη διδακτική.

### **2.3.5 Η εξ αποστάσεως διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας**

Η εξέλιξη της τεχνολογίας στις μέρες μας έχει δώσει τη δυνατότητα μιας παγκοσμιοποιημένης διαδικτυακής επικοινωνίας μέσω εργαλείων, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την τηλεφωνία μέσω δορυφόρου, το Skype και άλλα παρόμοια ψηφιακά μέσα. Πλέον, η εξΑΕ αποτελεί την ταχύτερα αναπτυσσόμενη μορφή εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας παρέχει ποικίλες δυνατότητες στην εκπαιδευτική πράξη και το κοινωνικό αίτημα για ευέλικτη, προσβάσιμη και ποιοτική εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτή την εξέλιξη (Καραντώνη 2021, 4). Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η ανάπτυξη αυτή είναι τόσο ραγδαία και πολυδιάστατη, ώστε η εξΑΕ πρωταγωνιστεί ως εκπαιδευτική μεθοδολογία σε παγκόσμιο επίπεδο.

Οι τεχνολογικές αυτές εξελίξεις έχουν ωφελήσει ιδιαίτερω τα ξενόγλωσσα μαθήματα, καθώς η χρήση της μπορεί εύκολα να μειώσει τις «αποστάσεις» ανάμεσα στους/ις διδασκόμενους/ες και τη γλώσσα-στόχο. Για τον ίδιο λόγο, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν βιωματικά στην επικοινωνία μεταξύ των δύο αλλόγλωσσων κοινωνιών (Κουγιουμτζής 2020, 103-104). Δηλαδή, μπορούν να εισαγάγουν τον/τη διδασκόμενο/η στον νέο τρόπο σκέψης της γλώσσας-στόχου, κάτι που δεν είναι εξίσου εύκολο ως εγχείρημα με τα συμβατικά διδακτικά μέσα.

Η εκπαίδευση με νέες τεχνολογίες, δηλαδή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) έχει την έννοια της εκπαίδευσης χωρίς φυσική παρουσία, σε έναν χώρο όπως η παραδοσιακή τάξη. Για αυτό, άτομα που θέλουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα μπορούν να την μάθουν οπουδήποτε και αν βρίσκονται, αρκεί να

έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Πιο συγκεκριμένα, οι σπουδαστές/τριες μπορούν μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών, tablet ή ακόμα και smartphones να παρακολουθούν ένα μάθημα από όποιο σημείο του πλανήτη κι αν βρίσκονται. Λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος για εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω του διαδικτύου, έχουν δημιουργηθεί αρκετές εφαρμογές και πλατφόρμες που εξυπηρετούν αυτόν τον σκοπό. Με τις εφαρμογές που έχουν αναπτυχθεί, ειδικά για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι/ες όχι μόνο μπορούν να αναπτύξουν εξίσου και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες αλλά και να τις βελτιώσουν (Başar & Çangal 2021, 212).

Τα προγράμματα της εξΑΕ αποτελούν μια αξιόπιστη μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας, απαιτώντας όμως έναν κατάλληλο διδακτικό προγραμματισμό για να είναι επιτυχείς ως προς τους διδακτικούς στόχους τους (Ξιούφη 2021, 18). Μέσω της εξΑΕ, οι εκπαιδευόμενοι/ες εμπλέκονται σε μια διαδικασία που τους δίνει την ευκαιρία να ενισχύσουν και να προαγάγουν την αυτενέργεια, την ανεξαρτησία και την αυτοαξιολόγησή τους. Επίσης, χρησιμοποιούνται περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας για τη διδασκαλία γλωσσών, με στόχο η διαδικασία μάθησης να γίνει πιο ελκυστική.

Σε ένα τέτοιο κλίμα, ο/η εκπαιδευτής/τρια σε ένα πρόγραμμα εξΑΕ πρέπει να είναι εξοικειωμένος/η με τη χρήση διαδικτυακών τηλεδιασκέψεων, συστημάτων διαχείρισης μαθημάτων, ασύγχρονων πλατφορμών επικοινωνίας, καθώς επίσης και να εφαρμόζει συγκεκριμένο προγραμματισμό ανάλογο με αυτόν μιας διά ζώσης συνάντησης (Ξιούφη 2021, 23).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, έχουν αναπτυχθεί πλατφόρμες εξΑΕ που λειτουργούν σύγχρονα ή ασύγχρονα. Στα σύγχρονα περιβάλλοντα διδασκαλίας υπάρχει ενεργή συμμετοχή και διεπίδραση καθηγητών/τριών και σπουδαστών/τριών, ενώ στην ασύγχρονη δεν υπάρχει διαδραστικότητα (Karlan & Gülден 2021, 229). Δεν εκπλήσσει που το ενδιαφέρον για εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας μέσω της εξΑΕ ολοένα αυξάνεται.

Η εξΑΕ παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα για τα άτομα που θέλουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα στη χώρα τους και δεν έχουν τη δυνατότητα ή, ελλείψει χρόνου, δεν δύνανται να μετακινηθούν. Επιπλέον, μέσω της εν λόγω διδασκαλίας, μπορούν να κάνουν πρακτική εξάσκηση με φυσικούς/ές ομιλητές/ριες της γλώσσας την οποία μαθαίνουν, εν προκειμένω την τουρκική, σε οποιαδήποτε χώρα του κόσμου. Από την άλλη πλευρά, η εξΑΕ έχει και ορισμένα μειονεκτήματα. Το μεγαλύτερο είναι η έλλειψη της διά ζώσης επικοινωνίας μεταξύ καθηγητή/τριας και σπουδαστή/τριας. Ένα ακόμα σημαντικό μειονέκτημα είναι ότι η διδασκαλία απαιτεί πρόσθετη επεξεργασία και γνώση των νέων τεχνολογιών από την πλευρά των καθηγητών/τριών και των σπουδαστών/τριών (Başar & Çangal

2021, 212). Δηλαδή, την εξοικείωση αμφοτέρων με τη χρήση υπολογιστών ή tablet, καθώς και με την πλοήγηση στο διαδίκτυο.

Σχετικά με τις ιστοσελίδες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, παρατηρούμε μεγάλη ποικιλία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η σύγχρονη ιστοσελίδα εξΑΕ της τουρκικής ως ξένης γλώσσας [dilbilimi.net](http://dilbilimi.net), όπου χρησιμοποιούνται τα αγγλικά ως γλώσσα επικοινωνίας και η χρήση της είναι δωρεάν. Επίσης, υπάρχει και η ιστοσελίδα [turkishexplained.com](http://turkishexplained.com)<sup>16</sup> η οποία αποτελείται από 7 τμήματα και η γλώσσα επικοινωνίας είναι πάλι η αγγλική. Το βασικό της τμήμα περιλαμβάνει εισαγωγή στο αλφάβητο, τους ήχους, τις αρμονίες, τα φωνήματα, γραμματικές πληροφορίες (Başar & Çangal 2021, 213). Ο/Η χρήστης/τρια έχει τη δυνατότητα αγοράς ηλεκτρονικών βιβλίων, ενώ όλες οι επεξηγήσεις δίνονται στην αγγλική γλώσσα.

Επιπροσθέτως, σε ορισμένα πανεπιστήμια της Τουρκίας, όπως λ.χ. το Yasar Üniversitesi, έχουν κατασκευαστεί ιστοσελίδες εξΑΕ (π.χ. «Μαθαίνω τουρκικά» που στόχος της είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας διότι προς το παρόν, παρέχεται μόνο το βασικό επίπεδο. Ακόμα, το τουρκικό πανεπιστήμιο Anadolu<sup>17</sup> [Anadolu Üniversitesi] ([turkce.anadolu.edu.tr](http://turkce.anadolu.edu.tr)) έχει αναπτύξει από το 2007 μια ιστοσελίδα για εξΑΕ, με την ονομασία «Η πρώτη μου γλώσσα τουρκικά» που απευθύνεται σε ξένους άνω των 17 ετών. Σε αυτήν την ιστοσελίδα μπορούν να ανατρέξουν και Τούρκοι του εξωτερικού, οι οποίοι θέλουν να βελτιώσουν τη γνώση της τουρκικής ως πρώτης γλώσσας. Αποτελείται από 12 ενότητες και έχει τη δυνατότητα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Με τη δημιουργία λογαριασμού χρήστη, δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας.

Αξιόλογη, επίσης, είναι η ιστοσελίδα <https://hepturkce.com>. Σε αυτήν υπάρχουν βίντεο με μαθήματα, ασκήσεις πρακτικής εφαρμογής της γραμματικής, τραγούδια και διάφορα κείμενα για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ιστοσελίδα <https://www.onlinebilgiokulu.com> η οποία περιέχει μόνο ασκήσεις και επεξηγήσεις της γραμματικής. Επίσης, παρέχει διαγωνίσματα, ανάλογα επίπεδα γλωσσομάθειας του TÖMER (A1 έως C2), τα οποία βασίζονται στην ύλη των εγχειριδίων του (*Yeni Hitit*).

Τέλος, μια αξιόλογη διαδικτυακή εφαρμογή για τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας ανέπτυξε το YEE, με την ονομασία Εκπαιδευτική Πύλη Εκμάθησης Τουρκικών [Turkish Learning Portal-Türkçe Öğretim Portalı], η οποία παρέχει ένα ψηφιακό γλωσσικό περιβάλλον εκμάθησης για

<sup>16</sup> <http://ww7.turkishexplained.com/?usid=26&utid=5056742539>

<sup>17</sup> <https://www.anadolu.edu.tr>

αυτούς/ές που θέλουν να μάθουν τα τουρκικά σε ανεξάρτητη ώρα και τοποθεσία. Κατά την περίοδο της πανδημίας covid-19, γνώρισε μεγάλη επισκεψιμότητα ενώ, συνεχώς, εξελίσσεται, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των χρηστών/τριών της (Başar & Çangal 2021, 213). Η εν λόγω διαδικτυακή πύλη θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο (βλ. κεφ. 3.2.7.2).

Αν και είναι προφανές ότι υπάρχουν μειονεκτήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μπορούμε να συμφωνήσουμε με τη διαπίστωση ότι εφόσον εξαλειφθούν οι ελλείψεις σε τεχνολογικές υποδομές και παρέχεται εκπαίδευση τεχνολογικού γραμματισμού σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εξΑΕ θα αποτελέσει απαραίτητο συμπλήρωμα της διά ζώσης εκπαίδευσης (Kaplan & Gülden 2021, 233-234), αν δεν την υποκαταστήσει.

#### **2.4 Πολιτιστικά στοιχεία και διδακτική ξένης γλώσσας**

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο πολιτισμός αποτελεί λειτουργικό επιγένημα των ζυμώσεων λόγου, της αποδεκτής συμπεριφοράς και των συνθηθειών μιας κοινωνίας (Σελλά-Μάζη 2016, 145). Η διάσταση της έννοιας του πολιτισμού στη γλωσσική διδασκαλία άρχισε να εξετάζεται πιο συστηματικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες, σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας. Η έννοια του πολιτισμού, όχι μόνο συμβάλλει στην καλύτερη δυνατή κατανόηση της ξεχωριστής (ξένης) πραγματικότητας της γλώσσας-στόχου, αλλά οδηγεί τους/τις εκπαιδευόμενους/ες σε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης. Παράλληλα, καλλιεργεί αντιξενοφοβικές και αντιρατσιστικές αξίες, που είναι απαραίτητες στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Σελλά, Κουγιουμτζής, Ναζαριάν, Κουρκουτσάκη & Καλαϊτζής 2020, 115).

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας διαφέρει από οποιοδήποτε άλλο μάθημα ή γνωστικό αντικείμενο. Διότι, πέρα από την εκμάθηση ενός κώδικα επικοινωνίας, ενέχει την εκμάθηση πολιτισμικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών. Παρουσιάζει, δηλαδή, την ιδιαιτερότητα ότι συνδυάζει την εκμάθηση της γλώσσας με την εκμάθηση του πολιτισμού των χωρών στις οποίες ομιλείται η συγκεκριμένη ξένη γλώσσα-στόχος (Παπαδάκη 2019, 39). Η γλώσσα, λοιπόν, γίνεται όχημα κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών και η εκμάθησή της έχει κοινωνική διάσταση.

Εφόσον η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας δεν είναι μόνο διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου, αλλά και διδασκαλία πολιτισμού της γλώσσας-στόχου, είναι σημαντικό οι σπουδαστές/τριες μιας ξένης γλώσσας να αντιλαμβάνονται τις πολιτιστικές διαφορές της πρώτης τους γλώσσας και της ξένης γλώσσας που μαθαίνουν (İşcan & Yassıtay 2018, 50). Κατά συνέπεια, ένας έμμεσος στόχος στη

διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι ο/η σπουδαστής/τρια να αποκτήσει μια συνείδηση διαπολιτισμικότητας.

Στον χώρο της διδακτικής των γλωσσών, ο Lado (1957) έχει προτείνει ένα μοντέλο γλωσσολογικής μελέτης πολιτισμών, μέσα από τη σύγκριση της πρώτης γλώσσας και της γλώσσας-στόχου της διδασκαλίας. Ο Lado θεωρεί ότι ο λόγος για την ελλιπή κατανόηση του πολιτισμού είναι κυρίως η ελλιπής γνώση της δομής όχι μόνον του δικού μας, αλλά και του ξένου πολιτισμού. Για την καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού, μάλιστα, προτείνει μια διαπολιτισμική ανάλυση, η οποία στηρίζεται στη σύγκριση των δύο πολιτισμών· του δικού μας και του ξένου (Χριστοδούλου 2003, 35). Με αυτόν τον τρόπο, θα γίνονται και οι δύο περισσότερο κατανοητοί.

Η ικανότητα κατανόησης των πολιτιστικών στοιχείων που μεταφέρει μια γλώσσα είναι ακριβώς μια από τις καλύτερες ενδείξεις γνώσης της συγκεκριμένης γλώσσας. Καθώς γλώσσα και πολιτισμός είναι αλληλένδετα στοιχεία, διδάσκοντας τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου, οι σπουδαστές/τριες προσπαθούν να παρακολουθήσουν τον τρόπο σκέψης των φυσικών ομιλητών/τριών της (Iskan 2017, 53). Άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να εννοούν διαφορετικά πράγματα, ενώ χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα. Επιπλέον, έχει καταδειχτεί ότι οι σπουδαστές/τριες που ενδιαφέρονται να μάθουν τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου είναι πιο αποτελεσματικοί στη εκμάθησή της συγκριτικά με άλλους σπουδαστές/τριες εκείνης της γλώσσας (Başal & Aytan 2014, 329).

#### ***2.4.1 Τα πολιτιστικά στοιχεία στη διδακτική της τουρκικής ως ξένης γλώσσας***

Για ερευνητές όπως ο Pehlivan (2007), ο πολιτισμός όχι μόνο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά είναι και το πιο σημαντικό στοιχείο στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Κατά τη γνώμη του, η διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης, είναι ένα μέσο που εξασφαλίζει την εξάλειψη των εσφαλμένων αντιλήψεων και των προκαταλήψεων. Με άλλα λόγια, για να μπορέσει κάποιος/α να κατανοήσει έναν πολιτισμό, πρώτα από όλα πρέπει να άρει τις προκαταλήψεις ώστε να μπορέσει να επικοινωνήσει με τους ανθρώπους των άλλων πολιτισμών. Υπ' αυτό το πρίσμα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας, θα πρέπει οι διδάσκοντες/ουσες να αφιερώνουν χρόνο στην (πολυ)πολιτισμική διάσταση (Mesut & Ramazan 2020, 46-48). Όχι μόνο τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας χρειάζεται να εμπεριέχουν στοιχεία του πολιτισμού της, αλλά και οι διδάσκοντες/ουσες θα πρέπει να λαμβάνουν την κατάλληλη πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να δημιουργούν στοχευμένες

δραστηριότητες για την πιο αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας-στόχου (Maden 2017, 18-19). Επιπλέον, θα πρέπει να δίνεται προσοχή στη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, τα οποία θα καταμερίζουν ισόποσα τον απαραίτητο χρόνο για τη διδασκαλία πολιτιστικών στοιχείων.

Αρκετοί ερευνητές/τριες υπογραμμίζουν ότι είναι σημαντικό στη διδασκαλία των τουρκικών σε ξένους να προβάλλεται η διαφορετικότητα των πολιτιστικών στοιχείων, με σεβασμό και ουδετερότητα. Ειδικότερα, οι διδάσκοντες/ουσες κατά τη διδασκαλία θα πρέπει να αλληλομοιράζονται πολιτιστικές πληροφορίες με τους σπουδαστές/τριές τους και να παρουσιάζουν εξίσου τις διαφορετικές πολιτιστικές αξίες. Κομβικές προτάσεις διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, που εστιάζουν παράλληλα στην προβολή και τη διάδοση του τουρκικού πολιτισμού, είναι οι ακόλουθες (Iscan 2017, 62):

- 1) Οι σπουδαστές/τριες θα πρέπει να πληροφορούνται από την αρχή για τη σημασία της εκμάθησης των πολιτιστικών στοιχείων και να γνωρίζουν ότι η εκμάθηση ενός νέου πολιτισμού δεν προκαλεί πολιτισμική αφομοίωση. Αντιθέτως, ενισχύει τις διαπολιτισμικές επικοινωνιακές δραστηριότητες και εμπλουτίζει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους.
- 2) Η πολιτιστική εκπαίδευση θα πρέπει να διεξάγεται ανεξαιρέτως σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Επίσης, οι κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία του τουρκικού πολιτισμού θα πρέπει να είναι ξεκάθαρες και σύμφωνες με το γνωστικό επίπεδο, τον τρόπο εκμάθησης και τις ιδιαιτερότητες του/της κάθε εκπαιδευόμενου/ης.
- 3) Τα πολιτιστικά ζητήματα τα οποία οι σπουδαστές/στρίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν, θα πρέπει να συνοδεύονται από υποστηρικτικό υλικό καθώς και σαφέστερες οδηγίες/επεξηγήσεις.

Από την άλλη πλευρά, η πολιτιστική αλληλεπίδραση στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στο περιβάλλον μιας τάξης αφορά, όπως τονίζει ο Çangal (2021, 202), όλες τις πτυχές της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα:

- 1) Τα εγχειρίδια θα πρέπει να περιλαμβάνουν διδακτέα ύλη που να παρουσιάζει τον τουρκικό πολιτισμό καθώς και άλλους πολιτισμούς (βλ. και Fişekçioğlu 2019, 871-872).
- 2) Θα πρέπει να προετοιμάζονται πολιτιστικοί άτλαντες, με σκοπό την αρμονική συνύπαρξη των ξένων πολιτισμών με τον τουρκικό πολιτισμό

- 3) Θα πρέπει να υπάρχουν έγχρωμες αφίσες προς προβολή του τουρκικού πολιτισμού και η ανάρτησή τους να γίνεται σε χώρους διδασκαλίας, για να δημιουργούν ένα διαδραστικό περιβάλλον.
- 4) Στα μεταπτυχιακά/προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των τμημάτων Τουρκολογίας, θα πρέπει να προστεθούν ποικίλα μαθήματα, προσανατολισμένα στην επαρκή γνώση των τουρκικών πολιτιστικών στοιχείων.
- 5) Για τους σπουδαστές/τριες που μαθαίνουν τα τουρκικά στην Τουρκία, θα πρέπει να διοργανώνονται συχνές επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους ώστε να έρχονται σε άμεση επαφή με τον τουρκικό πολιτισμό.
- 6) Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων θα πρέπει παράλληλα να διοργανώνονται πολιτιστικές δραστηριότητες, με σκοπό να διασφαλίζεται η ισορροπία μεταξύ του τουρκικού πολιτισμού και των πολιτισμών των ξένων σπουδαστών/τριών μιας τάξης.
- 7) Θα πρέπει να παρουσιάζεται ο τουρκικός πολιτισμός εκτός από έντυπες πηγές και μέσα από οπτικοακουστικό υλικό.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη συγγραφή εγχειριδίων διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας, η έμφαση στα πολιτιστικά στοιχεία χρειάζεται να εξασφαλιστεί σε διάφορα επίπεδα (Başal & Aytan 2014, 334):

- 1) Τα κείμενα θα πρέπει να περιέχουν ποικίλα πολιτιστικά θέματα και οι ερωτήσεις κατανόησης τους θα πρέπει να δίνουν στους/στις σπουδαστές/τριες τη δυνατότητα να συγκρίνουν τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου με τον δικό τους πολιτισμό.
- 2) Τα πολιτιστικά στοιχεία θα πρέπει να προστίθενται στο τέλος κάθε κεφαλαίου, για να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των σπουδαστών/τριών.
- 3) Οι ασκήσεις προφορικού και γραπτού λόγου θα πρέπει να περιέχουν θέματα τα οποία θα επιτρέπουν στους/ις σπουδαστές/τριες να περιγράφουν τους δικούς τους πολιτισμούς.
- 4) Οι συγγραφείς των εγχειριδίων θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις διαφορετικές εθνικότητες των σπουδαστών/τριών, παρουσιάζοντας τα διεθνή παράλληλα με τα τουρκικά πολιτιστικά στοιχεία.
- 5) Θα πρέπει να υπάρχει ένας οδηγός που θα συνοδεύει τα εγχειρίδια ανάγνωσης για τους/τις διδάσκοντες/ουσες. Αυτός ο οδηγός θα επεξηγεί πώς να χρησιμοποιούν τα εγχειρίδια στα



μαθήματά τους, δίνοντας έμφαση στα πολιτιστικά στοιχεία, ή θα τους πληροφορεί σχετικά με αυτά.

Σε κάθε περίπτωση, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, είναι σημαντικό να μεταφέρονται επαρκώς οι πολιτιστικές αξίες τις οποίες δημιούργησε η τουρκική κοινωνία και καλλιέργησε μέσω της γλώσσας. Δεδομένου ότι οι σπουδαστές/τριες που μαθαίνουν μια γλώσσα, μαθαίνουν επίσης τον πολιτισμό αυτής της γλώσσας (και τον συγκρίνουν υπόρρητα με τον δικό τους) (Maden 2017, 19), μαζί με την τουρκική γλώσσα προωθείται και ο τουρκικός πολιτισμός.

## ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΤΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ YUNUS EMRE (YEE) ΩΣ ΔΡΩΝ ΓΠΓΠ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΑΣ

#### 3.1 Εισαγωγικά

Το Ινστιτούτο Yunus Emre (Yunus Emre Enstitüsü, εφεξής YEE) αποτελεί έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό (μορφωτικό ίδρυμα/ινστιτούτο) που ιδρύθηκε στις 05.05.2007 (νόμος 5653), με σκοπό να προβάλλει την Τουρκία (τη γλώσσα, την ιστορία, τον πολιτισμό της), καθώς και να βοηθήσει τους/τις φοιτητές/τριες που θέλουν να σπουδάσουν σε Τμήματα τουρκολογίας προσφέροντάς τους πληροφορίες σχετικά με αυτά (<https://www.yee.org.tr/tr>). Κατά συνέπεια, το YEE επιδιώκει να αποτελέσει μία γέφυρα επικοινωνίας της Τουρκίας με ξένες χώρες ώστε να αναπτυχθεί η μεταξύ τους φιλία/συνεργασία, με κύριο όχημα την προώθηση της τουρκικής ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας (Şahin & Çevik 2015, 352).

Αναλυτικότερα, οι κύριοι τομείς στους οποίους δραστηριοποιείται το YEE είναι οι εξής: γλώσσα, πολιτισμός, διπλωματία, ιστορία και τέχνη. Σύμφωνα με τους Şahin & Çevik (2015, 353), το YEE έχει θέσει ως στόχο του να παρουσιάσει με αντικειμενικότητα σε ολόκληρο τον κόσμο τον πολιτισμό, την τέχνη, την ιστορία της Τουρκίας, καθώς και να αναδειξεί τα πλεονεκτήματα της τουρκικής ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας. Δραστηριοποιείται σεβόμενο τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες του υπόλοιπου κόσμου, έχοντας ως επίκεντρο τον άνθρωπο και στοχεύοντας στο να διατηρηθεί ως ένα μη πολιτικό ίδρυμα. Τα παραρτήματα του YEE δίνουν βαρύνουσα σημασία στην ενεργό συμμετοχή στις κατά τόπους δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες/αξίες των περιοχών όπου βρίσκονται. Τέλος, οι ερευνητές σημειώνουν ότι ένα πρωταρχικό καθήκον του YEE είναι η άσκηση πολιτιστικής διπλωματίας μέσω της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας και της διεξαγωγής διαφόρων πολιτιστικών δραστηριοτήτων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το YEE είναι ο μοναδικός φορέας που ασκεί την πολιτιστική διπλωματία της Τουρκίας μέσω της προώθησης και της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας. Ειδικότερα εξυπηρετεί την εξωτερική πολιτική της Τουρκίας μέσω της γνωστοποίησής της ως χώρας καθώς και μέσω προβολής της γλώσσας και του πολιτισμού της, εξαλείφοντας τυχόν προκαταλήψεις που βασίζονταν σε λανθασμένες πληροφορίες και αντιλήψεις (Şahin & Çevik 2015, 354).

Όσον αφορά την ονομασία του ινστιτούτου, θεωρείται στρατηγική διότι προήλθε από τον Τούρκο ποιητή Yunus Emre<sup>18</sup>, ο οποίος είχε ως βασική του αρχή την αγάπη για τον άνθρωπο. Η έδρα του YEE βρίσκεται στην Άγκυρα, που λειτουργεί ως διοικητικό κέντρο των ανά τον κόσμο παραρτημάτων, χωρίς να πραγματοποιούνται εκεί μαθήματα, παρά μόνο πολιτιστικές, επιστημονικές και κοινωνικές εκδηλώσεις. Τα μαθήματα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας πραγματοποιούνται στα παραρτήματα του YEE ανά τον κόσμο και μέσω της διαδικτυακής του πύλης. Επίσης, στα παραρτήματά του παράλληλα με τα μαθήματα, διεξάγονται ποικίλες δραστηριότητες/εκδηλώσεις με σκοπό να εξοικειώσουν τους/τις σπουδαστές/τριες με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της Τουρκίας (Parlakrinar 2014, 2-4). Επιπλέον, σε όλα τα παραρτήματα παρατηρείται ένα έκδηλο ενδιαφέρον για διεξαγωγή επιστημονικών μελετών, ομιλιών, συνεδρίων, εορτών, εκθέσεων και συμποσίων.

Από το 2009 το ινστιτούτο Yunus Emre άρχισε να δραστηριοποιείται στο εξωτερικό και είχε δημιουργήσει μέχρι τα τέλη του 2022, 84 παραρτήματα (βλ. εικόνα 1)<sup>19</sup> σε πάνω από 60 χώρες όπως: Αφγανιστάν, Γερμανία, Αλβανία, Αυστρία, Αυστραλία, Αμερική, Αζερμπαϊτζάν, Βέλγιο, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Αλγερία, Νιγηρία, Γαλλία, Νότια Αφρική, Γεωργία, Ολλανδία, Κροατία, Αγγλία, Ιράν, Ιταλία, Ιαπωνία, Μαυροβούνιο, Καζακστάν, Κατάρ, Κόσοβο, Λίβανο, Ουγγαρία, Μαλαισία, Αίγυπτο, Μολδαβία, Πολωνία, Ρουμανία, Ρωσία, Σερβία, Σουδάν, Ιορδανία κ.α. Στη συνέχεια το έτος 2023 ίδρυσε άλλα τέσσερα παραρτήματα, με αποτέλεσμα ο συνολικός τους να ανέρχεται σε 88 και οι χώρες όπου βρίσκονται τις 66<sup>20</sup>.

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Saraybosna	Astana	Berlin	Amman	Bakü	Cezayir	Belgrad	Karaçi	Dakar	Madrid	Dublin	Azez	Abuja	Bağdat
Tiran	Brüksel	Bükreş	Amsterdam	Budapeşte	Köln	Doha	Lahor	Kyiv	Manama	Seul	Pekin	Afrin	Bandar Seri Begawan
	Kahire	Foynitsa	Beyrut	Johannesburg	Lefkoşa	Hartum	Mogadişu	Kabil (Rabbani Üniversitesi)	Meksiko City			Buenos Aires	Bujumbura
	Londra	Köstence	İpek	Kabil	Mostar	Komrat	Mogadişu (Somali Türk Görev Kurvesi Komutanlığı)	Moskova	Ramallah			Kigali	Cakarta
	Üsküp	Priştine	İslamabad	Kudüs	Podgoritsa	Kuala Lumpur	Nyala	Tunus	Pattani				Cerablus
		Prizren	İşkodra	Rabat	Roma	Mezar-ı Şerif	Washington						El Bab
		Tokyo	Kazan	Varşova	Viyana	Şibirgan							Frankfurt
			Musul			Zagreb							Kampala
			Paris										Punom Pen
			Tahran										Toronto
			Tiflis										Zanzibar
			Vilnius										
			Yeni Delhi										
2	5	7	13	7	7	8	6	5	5	2	2	4	11

Εικ. 1: Παραρτήματα και χρονολογίες ίδρυσης τους από το 2009-2022 (<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2022-faaliyet-raporu>)

<sup>18</sup> Ο Yunus Emre ήταν σουφιστής-μυστικιστής και έζησε την τελευταία δεκαετία του 1300 και στις αρχές του 1400. Θεωρείται πρωτοπόρος ποιητής και εκφραστής του τουρκικού πολιτισμού, με αποτέλεσμα το όνομά του να επιλεγεί σκόπιμα ώστε να μεταδώσει τη σπουδαιότητα της τουρκικής γλώσσας (Kaya & Tecmen 2011, 11). Το 2021 ήταν το έτος του ποιητή «Yunus Emre» όπου σε κάθε χώρα παρουσιάστηκαν τα ποιήματά του, έγιναν εορτασμοί και διοργανώθηκαν ποικίλες πολιτιστικές εκδηλώσεις προς τιμήν του. Ταυτόχρονα, σε αυτό το έτος (2021) αξιολογήθηκε κάθε πρόγραμμα που είχε δημιουργηθεί με σκοπό τη διάδοση της τουρκικής ως γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας (Ateş 2021, 190).

<sup>19</sup> [https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2022\\_faaliyet\\_raporu.pdf](https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2022_faaliyet_raporu.pdf)

<sup>20</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>

Σχετικά με τα έσοδα του YEE, προέρχονται κυρίως από χρήματα που εισπράττονται για τις υπηρεσίες που παρέχει (μαθήματα, σεμινάρια, εκπαιδευτικό υλικό κ.λπ.), κωδικούς του γενικού προϋπολογισμού της Τουρκίας, χορηγίες, κληροδοτήματα, δωρεές και έσοδα από την ενοικίαση ακινήτων του (Resmî Gazete 2007, 26526). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το YEE μπορεί να ιδρύει ιδρύματα, οικονομικές επιχειρήσεις ή κεφαλαιουχικές εταιρείες για την υλοποίηση των σκοπών του και τη διασφάλιση της λειτουργίας των παραρτημάτων του στο εξωτερικό.

### **3.2 Περιγραφή του YEE ως δρώντος ΓΠΓΠ**

Με βάση το περιγραφικό μοντέλο του Cooper, σε οποιαδήποτε περίπτωση γλωσσικού προγραμματισμού θα πρέπει να έχουμε επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το ποιοι δρώντες επιχειρούν να επηρεάσουν ποιες συμπεριφορές, ποιων ατόμων, με ποιους σκοπούς, κάτω από ποιες συνθήκες, με ποια μέσα, μέσω ποιων διαδικασιών λήψης αποφάσεων και με ποια αποτελέσματα. Δηλαδή το μοντέλο του Cooper εμπεριέχει οκτώ παραμέτρους, που υπεισέρχονται σε κάθε δραστηριότητα γλωσσικού προγραμματισμού. Το μοντέλο, όπως εξηγεί και ο εισηγητής του, είναι απλό, αναλυτικό, εμπειρικό, κατανοητό και δεν εξαντλείται σε ειδική ορολογία (Cooper 1989, 96-98). Στη συνέχεια, θα περιγράψουμε με βάση το μοντέλο του Cooper, θα περιγράψουμε τη δομή, τη λειτουργία και γενικότερα τις γλωσσικές δράσεις του YEE.

#### **3.2.1 Ποιοι δρώντες;**

Το δημόσιο ίδρυμα με την ονομασία Ινστιτούτο Yunus Emre (YEE) ιδρύθηκε στις 05.05.2007, έχοντας ως πρόεδρο τον Şeref Ateş. Διοικείται από ένα εφορευτικό συμβούλιο, ένα διοικητικό συμβούλιο, ένα εποπτικό συμβούλιο και μία συμβουλευτική επιτροπή. Στις μέρες μας υπάρχουν 88 παραρτήματα σε όλο τον κόσμο, τα οποία αποτελούν τον κύριο φορέα προώθησης της τουρκικής γλώσσας παγκοσμίως. Επίσης, το YEE συνεργάζεται και δραστηριοποιείται από κοινού μαζί με ινστιτούτα, ιδρύματα, πανεπιστήμια, φορείς και οργανισμούς που βρίσκονται στο εξωτερικό. Τα όργανα που απαρτίζουν το YEE είναι τα ακόλουθα (Resmî Gazete 2007, 26526)<sup>21</sup>:

- 1) Εφορευτικό συμβούλιο (Ε.Σ.): Το Εφορευτικό Συμβούλιο είναι το όργανο λήψης αποφάσεων του ιδρύματος. Φυσικά μέλη του είναι ο Υπουργός Εξωτερικών, ο Υπουργός

---

<sup>21</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/vakif-kanunu>

Οικονομικών, ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας, ο Υπουργός Πολιτισμού και Τουρισμού και ο Πρόεδρος της Ένωσης Επιμελητηρίων και Χρηματιστηρίων Εμπορευμάτων της Τουρκίας. Επιπλέον, προβλέπονται δύο άτομα που θα επιλεγούν από το Διαπανεπιστημιακό Συμβούλιο μεταξύ καθηγητών που ασχολούνται με τους τομείς του πολιτισμού, της τέχνης, της τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας και δύο άτομα που θα επιλεγούν από το Υπουργικό Συμβούλιο μεταξύ των μελών που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της τέχνης. Επιπλέον, δύο άτομα που θα επιλεγούν από το Υπουργικό Συμβούλιο μεταξύ των ατόμων που είναι γνωστά για το έργο τους στον τομέα της τουρκικής γλώσσας. Αν κάποιος μέλος του Ε.Σ. δεν μπορεί να παραστεί στη συνεδρίαση για οποιονδήποτε λόγο, μπορεί να το εκπροσωπήσει στις συνεδριάσεις, ο υφυπουργός του αρμόδιου υπουργείου ή ο εξουσιοδοτημένος εκπρόσωπος του. Πρόεδρος του Ε.Σ. είναι ο Υπουργός Εξωτερικών και εν απουσία του προεδρεύει ο Υπουργός Πολιτισμού και Τουρισμού. Το Ε.Σ. συνεδριάζει τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο, μετά από πρόσκληση του προέδρου ή του αντιπροέδρου, με τη συμμετοχή τουλάχιστον του μισού συνολικού αριθμού των μελών του και η θητεία του είναι τριετής.

- 2) Διοικητικό Συμβούλιο (Δ.Σ.): Το Δ.Σ. είναι το εκτελεστικό όργανο του Ιδρύματος. Φυσικά μέλη του Δ.Σ. είναι ο Υφυπουργός της Κυβέρνησης, ο Γενικός Διευθυντής Δημοσίων Σχέσεων του Υπουργείου Εξωτερικών, ο Γενικός Διευθυντής Εξωτερικών Σχέσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, ο Πρόεδρος της Τουρκικής Διοίκησης Συνεργασίας και Ανάπτυξης (TİKA), ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Yunus Emre, ο εκπρόσωπος της Ένωσης Επιμελητηρίων και Χρηματιστηρίων Τουρκίας. Επιπλέον, εκλέγεται ένα άτομο μεταξύ των προϊσταμένων των πανεπιστημιακών κέντρων διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας και ένα άτομο μεταξύ των μελών που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και των τεχνών. Επίσης, το Δ.Σ. υπηρετεί για περίοδο τριών ετών και Πρόεδρος του είναι ο Υφυπουργός της Κυβέρνησης. Το Δ. Σ. συνεδριάζει τουλάχιστον μία φορά το μήνα, μετά από πρόσκληση του προέδρου, με τη συμμετοχή τουλάχιστον του μισού συνόλου των μελών του.
- 3) Εποπτικό Συμβούλιο: Αποτελείται από ένα μέλος του Υπουργείου Εξωτερικών, ένα μέλος του Υπουργείου οικονομικών, ένα μέλος που εκλέγεται από το κυβερνών κόμμα και ένα από το κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης. Το εποπτικό συμβούλιο εκλέγεται για τρία έτη και πρόεδρος του είναι ο εκπρόσωπος του Υπουργείου Οικονομικών.

- 4) Συμβουλευτική Επιτροπή: Είναι το συμβουλευτικό όργανο του ιδρύματος και συνεδριάζει μία φορά το χρόνο για να αξιολογήσει τις δραστηριότητες του κατά το προηγούμενο έτος καθώς και να διατυπώσει συστάσεις για το επόμενο έτος. Τα φυσικά μέλη του Δ.Σ. είναι: ο Υφυπουργός της Κυβέρνησης, ο Γενικός Γραμματέας επικοινωνίας της Κυβέρνησης, ο Γενικός Διευθυντής της Τουρκικής Ραδιοφωνίας και Τηλεόρασης, ο Γενικός Διευθυντής Τύπου και Πληροφοριών, ο εκπρόσωπος της Προεδρίας Θρησκευτικών Θεμάτων. Επιπλέον, είναι μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής ένα άτομο που θα επιλεγεί από τις Συνομοσπονδίες Συνδικάτων Εργαζομένων, τρία άτομα από τη Συνομοσπονδία Εργατικών Συνδικάτων, δέκα άτομα από το Συμβούλιο του Ιδρύματος τα οποία είναι μέλη ΔΕΠ πανεπιστημιακών τμημάτων σχετικών με τους τομείς του πολιτισμού, της τέχνης, της τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας, καθώς και κάποιοι συγγραφείς/στοχαστές στον τομέα της τουρκικής γλώσσας, πολιτισμού και τέχνης. Τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής εκλέγονται για περίοδο τριών ετών και πρόεδρος της είναι ο Υφυπουργός της Κυβέρνησης.

Σχετικά με το προσωπικό που εργάζεται στα παραρτήματα του ΥΕΕ παρατηρούμε ότι είναι αρκετά καταρτισμένο και εκπαιδευμένο. Οι διοικητικοί υπάλληλοι πρέπει να κατέχουν τα εξής προσόντα (Resmi Gazete 2007, 26524)<sup>22</sup>:

- 1) Να είναι πολίτες των χωρών όπου εδρεύει το κάθε παράρτημα.
- 2) Να είναι απόφοιτοι/ες πανεπιστημίου και να μην διώκονται ποινικά.
- 3) Να γνωρίζουν τα τουρκικά τουλάχιστον στο επίπεδο B2 και αυτό να είναι αποδεδειγμένο με επίσημη πιστοποίηση.
- 4) Να διαθέτουν δυνατότητα επικοινωνίας, οργάνωσης, ομιλίας, ταξιδιών, εκπαιδευτικών επισκέψεων, ελαστικό ωράριο, γνώσεις υπολογιστών και να παρακολουθούν τα ηλεκτρονικά μηνύματα του παραρτήματος εκτός ωραρίου εργασίας.
- 5) Να κατέχουν ενδιαφέρον για την τέχνη, τον πολιτισμό, τη λογοτεχνία και τη γλώσσα.

Οι διοικητικοί υποψήφιοι/ες οι οποίοι/ες κατέχουν τα παραπάνω προσόντα μπορούν να υποβάλουν αίτηση σε παράρτημα της χώρας τους και, στη συνέχεια, υποβάλλονται σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις για να αξιολογηθούν για την καταλληλότητά τους. Οι γραπτές εξετάσεις περιλαμβάνουν μετάφραση απλών και επίσημων κειμένων από την πρώτη γλώσσα στην τουρκική, και το αντίστροφο.

---

<sup>22</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/haber/ilani-3>

Οι προφορικές εξετάσεις περιλαμβάνουν ερωτήσεις στην τουρκική γλώσσα σχετικά με την Τουρκία και τον πολιτισμό της, καθώς και ερωτήσεις στην πρώτη τους γλώσσα σχετικά με τις διπλωματικές σχέσεις της Τουρκίας με τη χώρα τους και διάφορα άλλα θέματα γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Resmi Gazete 2007, 26524).

Επιπρόσθετα, οι υποψήφιοι/ες διδάσκοντες/ούσες της τουρκικής γλώσσας πρέπει να διαθέτουν τα εξής προσόντα για να διδάξουν στα παραρτήματα του YEE (Resmi Gazete 2007, 26526)<sup>23</sup>:

- 1) Να έχουν την τουρκική υπηκοότητα, να μην διώκονται ποινικά και να είναι έως 35 ετών.
- 2) Οι άνδρες να έχουν εκπληρώσει τη στρατιωτική τους θητεία.
- 3) Να έχουν δυνατότητα ταξιδιών εντός και εκτός Τουρκίας.
- 4) Να είναι απόφοιτοι/ες πανεπιστημιακών τμημάτων Τουρκολογίας ή Τουρκικής Γλώσσας και Φιλολογίας.
- 5) Να έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα «Διδασκαλία της Τουρκικής ως Ξένης Γλώσσας»<sup>24</sup> του YEE [Türkçenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi] και να έχουν λάβει την ανάλογη πιστοποίηση.
- 6) Να διαθέτουν βαθμολογία πτυχίου πανεπιστημίου το λιγότερο 75,03/100 (ή 2,93/4).
- 7) Να κατέχουν πιστοποίηση γνώσης αγγλικής γλώσσας το λιγότερο 65/100 στις εξετάσεις KPDS, ÜDS ή YDS.
- 8) Να διαθέτουν εμπειρία στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.

Οι υποψήφιοι/ες διδάσκοντες/ούσες οι οποίοι/ες διαθέτουν τα παραπάνω προσόντα μπορούν να υποβάλουν αίτηση στα κεντρικά γραφεία του YEE στην Άγκυρα· στη συνέχεια, όσοι/ες πληρούν τις προϋποθέσεις υποβάλλονται σε προφορικές εξετάσεις για να αξιολογηθούν ως προς την καταλληλότητά τους. Για τον σκοπό αυτό, συγκροτείται μια εξεταστική επιτροπή η οποία εξετάζει τους/τις υποψηφίους/ες, οι οποίοι/ες για να θεωρηθούν επιτυχόντες/ούσες πρέπει να λάβουν βαθμολογία μεγαλύτερη του 70/100. Στη συνέχεια η επιτροπή καταρτίζει και δημοσιοποιεί τη λίστα των επιτυχόντων/ουσών και των επιλαχόντων/ουσών. Οι επιτυχόντες/ούσες τοποθετούνται σε κάποιο παράρτημα του YEE και εργάζονται ως καθηγητές/τριες τουρκικής γλώσσας, ενώ οι επιλαχόντες/ούσες καλούνται σε περίπτωση ύπαρξης κενής θέσης. Συνήθως, οι διδάσκοντες/ούσες παραμένουν για τρία χρόνια σε ένα παράρτημα και στη συνέχεια μετατίθενται σε κάποιο άλλο.

<sup>23</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/duyurular>

<sup>24</sup> Βλ. 3.2.6.4 <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/egitim-programlari>

Σύμφωνα με την τελευταία διαθέσιμη ετήσια έκθεση του YEE<sup>25</sup>, αυτή του 2021, το 2020 το YEE απασχολούσε συνολικά 587 άτομα. Όλο το προσωπικό του YEE κατέχει γνώσεις τουρκικής γλώσσας, τέχνης, ιστορίας, πολιτισμού καθώς και γενικότερη γνώση των θεμάτων της Τουρκίας. Αυτές τις γνώσεις τους προσπαθούν να τις μεταδώσουν σε όποιον/α έρχεται σε επαφή με τον χώρο του ιδρυτικού όπου εργάζονται. Στον παρακάτω πίνακα<sup>26</sup> μπορούμε να δούμε τον συνολικό αριθμό εργαζομένων από το 2015 έως το 2020 και να διαπιστώσουμε την αυξητική του τάση ανά έτος, η οποία δικαιολογείται από την ίδρυση νέων παραρτημάτων καθώς και την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευομένων κάθε χρόνο.

Έτος	Σύνολο εργαζομένων
2015	380
2016	408
2017	587
2018	556
2019	566
2020	587

Πίν. 2: Συνολικός αριθμός εργαζομένων στο YEE ανά έτος

### 3.2.2 Ποιες συμπεριφορές επιχειρούν να επηρεάσουν;

Η δεύτερη παράμετρος του μοντέλου Cooper αναφέρεται στις γλωσσικές συμπεριφορές των ομιλητών/τριών που δύνανται να επηρεαστούν και, ως αποτέλεσμα αυτού, μπορεί να προκύψουν ζητήματα που αφορούν την υπόσταση της γλώσσας. Η γλωσσική συμπεριφορά των ατόμων που επιχειρούν να κατακτήσουν την τουρκική γλώσσα είναι πολυσύνθετη και για αυτόν τον λόγο, στην παρούσα διατριβή έγινε προσπάθεια ανάλυσής της μέσω των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021). Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εν λόγω γλωσσική συμπεριφορά είναι ποικίλοι και διαφοροποιούνται μεταξύ των χωρών όπως θα δούμε στη συνέχεια (βλ. κεφ. 5).

<sup>25</sup> [https://yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet\\_raporu\\_2021\\_28.06\\_kucuk.pdf](https://yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf)

<sup>26</sup> Τα στοιχεία προέρχονται από τις ετήσιες εκθέσεις του YEE που δημοσιεύει κάθε χρόνο και παρουσιάζει το έργο του. <https://www.yee.org.tr/yayinlar?k=23>



Ο δρων ΓΠΓΠ, εν προκειμένω το ΥΕΕ, δραστηριοποιείται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επιχειρώντας την προβολή της τουρκικής γλώσσας και τη σημαντικότητα της εκμάθησής της ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας, επιδιώκοντας να αυξήσει το ενδιαφέρον για την Τουρκία και τον πολιτισμό της στη διεθνή арένα. Πιο συγκεκριμένα, ο δρων επιχειρεί να διαμορφώσει μια θετική εικόνα για την τουρκική γλώσσα, προβάλλοντάς την ως μία γλώσσα της οποίας η εκμάθηση μελλοντικά θα αποφέρει πολλά πλεονεκτήματα στους/στις ομιλητές/τριές της σε παγκόσμια κλίμακα. Όπως θα δούμε και στην ανάλυση των δεδομένων των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021) της έρευνας, η ζήτηση για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας λόγω ενδιαφέροντος για την Τουρκία, τον πολιτισμό της και ενδεχόμενων προοπτικών για σπουδές/εργασία/ταξίδι σε αυτήν τη χώρα, βαίνει αυξανόμενη (βλ. κεφ. 5).

### **3.2.3 Ποιον ατόμων;**

Τα άτομα στα οποία στοχεύει ο γλωσσικός προγραμματισμός αποτελούν την τρίτη παράμετρο του μοντέλου Cooper. Θα λέγαμε ότι αποτελούν τους/τις αποδέκτες/τριες του γλωσσικού προγραμματισμού, για τους/τις οποίους/ες πραγματοποιείται η γλωσσική διεργασία. Στην περίπτωσή μας, τα άτομα στα οποία απευθύνεται το ΥΕΕ είναι κυρίως φοιτητές/τριες, εργαζόμενοι/ες, άνεργοι/ες, μαθητές/τριες, συνταξιούχοι/ες κ.λπ. Όπως διαπιστώθηκε δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην προσέγγιση των φοιτητών/τριων και στην συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Σημαντικό είναι το Πρωτόκολλο Συνεργασίας που υπεγράφη στις 20 Σεπτεμβρίου 2011 μεταξύ της Τουρκικής Υπηρεσίας Διεθνούς Συνεργασίας και Ανάπτυξης<sup>27</sup> [Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı] (TİKA) και του Ινστιτούτου Yunus Emre (ΥΕΕ). Σύμφωνα με το εν λόγω πρωτόκολλο παραχωρήθηκε στο ΥΕΕ το πρόγραμμα της «Τουρκολογίας» [Türkoloji Projesi İşbirliği Protokolü] το οποίο σημείωσε μεγάλη πρόοδο σε σύντομο χρονικό διάστημα (Parlakpınar 2014, 1-2). Ως αποτέλεσμα αυτού, το ΥΕΕ εστιάζει το ενδιαφέρον του σε προγράμματα συνεργασίας με πανεπιστημιακά Τμήματα Τουρκολογίας

---

<sup>27</sup> Η Τουρκική Υπηρεσία Διεθνούς Συνεργασίας και Ανάπτυξης [Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı] (TİKA) ιδρύθηκε το 1992, μετά το τέλος του ψυχρού πολέμου επί προεδρίας Τουργκούτ Οζάλ. Το 1999 με το νομοθετικό διάταγμα αριθ. 480, δημοσιεύθηκε ο νόμος περί οργάνωσης της και το 2011 επανεξετάστηκε και αναδιοργανώθηκε η οργανωτική της δομή, με σκοπό να ενδυναμώσει την αναπτυξιακή πολιτική στην εξωτερική πολιτική της. Η TİKA υπάγεται στο Υπουργείο Τουρισμού και Πολιτισμού, κάθε χρόνο ανοίγει γραφεία σε διαφορετικές χώρες, μέχρι τώρα διαθέτει, συνολικά, 63 γραφεία σε 61 χώρες και 5 ηπείρους, με κύριο σκοπό την παροχή οικονομικής, κοινωνικής, πολιτιστικής, τεχνολογικής ενίσχυσης και ανάπτυξης των τουρκόφωνων περιοχών στα Βαλκάνια και στη Κεντρική Ασία. Απώτερος σκοπός της TİKA είναι η ενδυνάμωση των σχέσεων της Τουρκίας με άλλες χώρες όπου με την συμβολή της σχεδιάζονται ή πραγματοποιούνται μεγάλα δημόσια έργα. Χαρακτηριστικό παραδείγματα των δραστηριοτήτων της TİKA σε χώρες των Βαλκανίων με μουσουλμανικές μειονότητες είναι οι παρακάτω: στα Σκόπια έχει αναλάβει τη συντήρηση/κατασκευή έργων υποδομής και επισκευές σε σχολεία, στο Κόσοβο, στη Βουλγαρία και στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη επικεντρώθηκε στην αναστήλωση των τζαμιών και άλλων πολιτισμικών και ιστορικών μνημείων της οθωμανικής περιόδου, στο Μαυροβούνιο έδωσε οικονομική ενίσχυση για τον τομέα της υγείας, στα Τίρανα ανακαίνισε κτίρια διοικητικών υπηρεσιών (<https://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/hakkimizda-14649>).

του εξωτερικού με τα οποία υπογράφει συνεχώς Πρωτόκολλα Συνεργασίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Τουρκολογίας. Στα πλαίσια του εν λόγω προγράμματος, η Τουρκία μέσω του ΥΕΕ συμβάλλει στην ίδρυση νέων τμημάτων τουρκολογίας, υποστηρίζοντάς τα με εκπαιδευτικό υλικό, καθηγητικό προσωπικό και επίσης παρέχοντάς τους συμβουλευτική στη δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών ή στην αναθεώρηση των υπαρχόντων. Επιπλέον, καθηγητές/τριες των Τμημάτων Τουρκολογίας της Τουρκίας στέλνονται σε διάφορα πανεπιστήμια του εξωτερικού με σκοπό να παραδώσουν μαθήματα τουρκικής γλώσσας, λογοτεχνίας, ιστορίας, πολιτισμού σε άλλα αντίστοιχα τμήματα τουρκολογίας. Αυτό το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε 85 Τμήματα Τουρκολογίας τα οποία βρίσκονται σε 46 χώρες (Kirik 2018, 545).

Επιπρόσθετα, το ΥΕΕ διατηρεί ξεχωριστή συνεργασία (χωρίς επίσημα πρωτόκολλα) με 101 πανεπιστήμια του εξωτερικού, στα οποία εξασφαλίζει υποστήριξη σε εκπαιδευτικό υλικό και καθηγητικό προσωπικό. Επίσης συνεργάζεται με το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Τουρκικών και Ξένων Γλωσσών<sup>28</sup> (Tömer) με το οποίο έχει υπογράψει πρωτόκολλο συνεργασίας για την αξιολόγηση σπουδαστών/τριών και καθηγητών/τριών. Επιπλέον, διατηρεί συνεργασία με το Ίδρυμα Τουρκικής Γλώσσας [Türk Dil Kurumu] το οποίο συνδράμει στη διαμόρφωση της γλωσσικής πολιτικής του (Çangal 2021, 203).

Αξιοσημείωτο είναι το πρόγραμμα θερινών μαθημάτων τουρκικών [Türkçe Yaz Okulu]. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος παραδίδονται μαθήματα τουρκικής γλώσσας στην Τουρκία (σε θερινά μέρη) σε άτομα που αρίστευσαν σε πανεπιστημιακά Τμήματα Τουρκολογίας και σε παραρτήματα του ΥΕΕ στο εξωτερικό. Παράλληλα με την παρακολούθηση των μαθημάτων τουρκικής γλώσσας, τα άτομα συμμετέχουν σε ποικίλα πολιτιστικά δρώμενα με σκοπό την ψυχαγώγηση και τη γνωριμία τους με τον τουρκικό πολιτισμό και γενικότερα με την Τουρκία (Kirik 2018, 545-546). Θα λέγαμε ότι, αυτό το πρόγραμμα λειτουργεί ως μια επιβράβευση των αριστούχων αποσκοπώντας στην προσέλκυση περισσότερων ατόμων.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ΥΕΕ απευθύνεται γενικότερα στο ευρύ κοινό που δεν θέλει απαραίτητα να μάθει την τουρκική γλώσσα, αλλά επιθυμεί να συμμετάσχει σε πολιτιστικές/επιστημονικές/κοινωνικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στα παραρτήματά του σε διάφορες χώρες του κόσμου. Επιπλέον, το ΥΕΕ συνδράμει στη δια βίου εκπαίδευση των

---

<sup>28</sup> Το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Τουρκικών και Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Άγκυρας (TÖMER), ιδρύθηκε το 1984 από τον Mehmet Hengirmen με σκοπό τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας κυρίως σε αλλοδαπούς. Στη συνέχεια προστέθηκαν και άλλες γλώσσες διδασκαλίας όπως: αγγλικά, γαλλικά, ρωσικά, κινέζικα, αραβικά, ισπανικά κ.λπ. Η διδασκαλία του διοργανώνεται με βάση τα κριτήρια του Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) και πλαισιώνεται από διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις. <https://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/>

διδασκόντων/ουσών της τουρκικής γλώσσας πραγματοποιώντας επιμορφώσεις, σεμινάρια, συνέδρια, συμπόσια, εξετάσεις πιστοποίησης καθώς και παρέχοντάς τους δωρεάν εκπαιδευτικό/διδακτικό υλικό<sup>29</sup>. Επίσης, τα παραρτήματά του αποτελούν ένα «σπίτι» για τους Τούρκους που ζουν στο εξωτερικό, όπου μπορούν να συγκεντρώνονται και να πραγματοποιούν διάφορες εκδηλώσεις ως ανάμνηση της πατρίδας τους (Çangal 2021, 205).

### **3.2.4 Για ποιους σκοπούς;**

Οι σκοποί για τους οποίους πραγματοποιείται ο γλωσσικός προγραμματισμός είναι βαρύνουσας σημασίας και μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Δηλαδή υπάρχουν οι εμφανείς και οι λανθάνοντες σκοποί (Καραντζόλα 2019, 10). Οι σκοποί θα λέγαμε ότι αποτελούν την κινητήρια δύναμη του γλωσσικού προγραμματισμού: με βάση αυτούς σχεδιάζεται, οργανώνεται και υλοποιείται. Δηλαδή οι σκοποί καθορίζουν σε ποια πλαίσια θα κινηθεί και με ποιους τρόπους θα υλοποιηθεί ο γλωσσικός προγραμματισμός.

Επιπλέον, σε μεγάλο βαθμό, οι σκοποί είναι εξωγλωσσικοί, αφού σχετίζονται με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των φορέων γλωσσικού προγραμματισμού, γι' αυτό το λόγο αρκετές φορές συνδέονται και με μη γλωσσικές σκοπιμότητες (Μαυρέας 2011, 39).

#### **3.2.4.1 Εμφανείς σκοποί**

Στους εμφανείς σκοπούς του ΥΕΕ συγκαταλέγονται η προσέλκυση ενδιαφέροντος για την τουρκική γλώσσα και τον τουρκικό πολιτισμό, η ανάδειξη της τουρκικής ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας, η προβολή και προώθηση των αξιών του τουρκικού πολιτισμού, η υποστήριξη και βοήθεια σε καθηγητές/τριες φοιτητές/τριες που ερευνούν την Τουρκία, την τουρκική γλώσσα και τον τουρκικό πολιτισμό. Οι βασικοί εμφανείς σκοποί του Ινστιτούτου Yunus Emre, οι οποίοι θα συζητηθούν και σε επόμενες ενότητες, είναι (Parlakrınar 2014, 3-4 ), (Demirkaya & Çelik 2021, 141-145):

- 1) Να παραδίδει μαθήματα τουρκικής γλώσσας σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (A1-C2) και σε όλες τις ηλικιακές ομάδες<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Βλ. 3.2.6.1 <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/egitim-programlari>

<sup>30</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.2

- 2) Να παραδίδει δωρεάν μαθήματα κατόπιν συμφωνιών σε εργαζόμενους πρεσβειών, τραπεζών<sup>31</sup>, Ενόπλων Δυνάμεων και διαφόρων τουρκικών εταιρειών που δραστηριοποιούνται στο εξωτερικό.
- 3) Να διοργανώνει ειδικά επικοινωνιακά μαθήματα τουρκικής για ξένους δημοσιογράφους οι οποίοι συνεργάζονται ως ανταποκριτές/τριες της Τουρκίας ανά τον κόσμο.
- 4) Να προετοιμάζει/παράγει εκπαιδευτικό υλικό έντυπο ή ηλεκτρονικό για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας και για διάφορες ηλικιακές ομάδες<sup>32</sup>.
- 5) Να παρέχει υποστήριξη σε ερευνητές/τριες των οποίων τα ενδιαφέροντα σχετίζονται με την τουρκική γλώσσα, ιστορία, τέχνη, λογοτεχνία και γενικότερα με την Τουρκία.
- 6) Να διεξάγει εξετάσεις όλων των επιπέδων για την Πιστοποίηση Επάρκειας της Τουρκικής γλώσσας δια ζώσης ή διαδικτυακά<sup>33</sup>.
- 7) Να διοργανώνει θερινά μαθήματα στην Τουρκία για άτομα που μαθαίνουν τουρκικά στα παραρτήματά του σε όλο τον κόσμο, με σκοπό να έρθουν σε άμεση επαφή με τη χώρα και τον πολιτισμό της γλώσσας που μαθαίνουν<sup>34</sup>.
- 8) Να παρέχει σύγχρονα/ασύγχρονα και ατομικά/ομαδικά διαδικτυακά μαθήματα μέσω της Εκπαιδευτικής του Πύλης τα οποία να είναι κατανοητά, προσιτά και αποδοτικά<sup>35</sup>.
- 9) Να εκπέμπει μέσω του ραδιοφώνου του εκπαιδευτικά υποστηρικτικά προγράμματα τουρκικής γλώσσας, ανάλογα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας, τα οποία θα συμβάλλουν σε μια περαιτέρω εξάσκηση<sup>36</sup>.
- 10) Να δίνει υποτροφίες σε σπουδαστές/τριες ξένων πανεπιστημίων που θέλουν να βελτιώσουν το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους παρακολουθώντας μαθήματα

---

<sup>31</sup> Το ΥΕΕ έχει αναλάβει τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε άτομα που εργάζονται σε υποκαταστήματα της τράπεζας Ziraat [Ziraat Bankası] σε χώρες του εξωτερικού (Çangal 2021, 203).

<sup>32</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.1

<sup>33</sup> Βλ. κεφ. 3.3.1

<sup>34</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.1

<sup>35</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.3

<sup>36</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.5

τουρκικών στην Τουρκία ή που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για να φοιτήσουν σε κάποιο τουρκικό πανεπιστήμιο.

- 11) Να διοργανώνει ή να υποστηρίζει τις πολιτιστικές δραστηριότητες των χωρών όπου βρίσκονται τα παραρτήματά του (εκθέσεις φωτογραφίας και εργαχείρων, παραδοσιακές γιορτές και τελετές, αναβίωση εθίμων κ.ά.).
- 12) Να ετοιμάζει γραπτό ή ηχητικό εκπαιδευτικό υλικό για να γνωστοποιήσει τον τουρκικό πολιτισμό στο εξωτερικό και στη συνέχεια να το διανείμει δωρεάν.
- 13) Να συνεργάζεται και να δραστηριοποιείται από κοινού μαζί με ινστιτούτα, πανεπιστήμια, συλλόγους και ιδιωτικούς οργανισμούς που βρίσκονται στην Τουρκία ή στο εξωτερικό.
- 14) Να συγγράφει, να διανέμει ή να προβάλλει διαδικτυακά περιοδικά, εγχειρίδια, φυλλάδια με γενικές πληροφορίες για την Τουρκία και τον τουρκικό κόσμο<sup>37</sup>.
- 15) Να παράγει ηλεκτρονικό, ηχητικό και οπτικό υλικό ποικίλου περιεχομένου ή να ενθαρρύνει τη δημιουργία του από Τμήματα Τουρκολογίας του εξωτερικού.
- 16) Να συμμετέχει σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες (συναυλίες, εκθέσεις, θεατρικές παραστάσεις) των χωρών όπου βρίσκονται τα παραρτήματά του και εφόσον ζητηθεί να παρέχει χρηματοδότηση για τη διεξαγωγή τους.
- 17) Να ενθαρρύνει την ανάδειξη ή την αναβίωση των παραδοσιακών αλλά και σύγχρονων τεχνών μέσω σεμιναρίων<sup>38</sup>.
- 18) Να υποστηρίζει μεταφραστικές δραστηριότητες που γίνονται σε ξένες χώρες, καθώς επίσης και να χρηματοδοτεί μεταφράσεις λογοτεχνικών έργων από και προς την τουρκική γλώσσα.
- 19) Να συνεργάζεται με άλλους φορείς για την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς της Τουρκίας και άλλων χωρών<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.7

<sup>38</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.7

<sup>39</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.6

- 20) Να διοργανώνει για καθηγητές/τριες σεμινάρια διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, καθώς και να συμβάλλει στη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών<sup>40</sup>.
- 21) Να προβάλλει την τουρκική ως μια εν δυνάμει γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας της οποίας η εκμάθηση μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη.
- 22) Να παρέχει τη δυνατότητα σε Τούρκους του εξωτερικού να μάθουν καλύτερα την πρώτη τους γλώσσα και να διατηρήσουν τους πολιτιστικούς δεσμούς τους με την Τουρκία.
- 23) Να συμβάλλει στην αναζωογόνηση των σχέσεων της Τουρκίας με τις πρώην υπό οθωμανική κατοχή χώρες στηριζόμενο στο κοινό ιστορικό και πολιτιστικό τους παρελθόν καθώς επίσης να επιδιώκει την ενδυνάμωση των δεσμών με τα τουρκόφωνα κράτη.
- 24) Να επιδιώκει την δημιουργία στενών επαφών με τον ντόπιο πληθυσμό των χωρών όπου εδρεύει κάποιο παράρτημα όπως π.χ. στην Ουκρανία, προσφέρει δωρεάν μαθήματα στους πολίτες, θέλοντας να προβάλλει τον τουρκικό πολιτισμό και να θεμελιώσει τις φιλικές σχέσεις μεταξύ Τουρκίας και Ουκρανίας (Akilli 2018, 28-29).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει ειδική μνεία στο «Όραμα του 2023», τον φιλόδοξο δηλαδή στόχο του ΥΕΕ να φτάσει το 2023 στην ίδρυση 100 παραρτημάτων του σε παγκόσμια κλίμακα (από το 2009 που πρωτοξεκίνησε). Με το σλόγκαν «Ο κόσμος γνωρίζει καλύτερα την Τουρκία», έθεσε τον συγκεκριμένο στόχο, ώστε τα 100 παραρτήματα να συμβολίζουν τα 100 χρόνια από την ίδρυση της Τουρκικής Δημοκρατίας (1923-2023) (Eren 2020, 131). Στα πλαίσια του οράματος του 2023 είχαν δρομολογηθεί τα εξής:

- 1) Να γίνει αισθητή η εικόνα μιας ισχυρής και πολιτιστικά πλούσιας Τουρκίας στο εξωτερικό, διοργανώνοντας ποικίλες εκδηλώσεις και δραστηριότητες.
- 2) Να εξελιχθεί η διδασκαλία της τουρκικής σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα διδασκαλίας ξένης γλώσσας, ακολουθώντας το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο

---

<sup>40</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.4

γλωσσών (ΚΕΠΑ) καθώς και να δημιουργηθούν κατάλληλες εγκαταστάσεις διδασκαλίας σε όλα τα παραρτήματα του.

- 3) Να διασφαλιστεί ότι η τουρκική γλώσσα έχει παγκόσμια αναγνώριση, δυνατότητα χρήσης ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας και επίσης διαθέτει ένα έγκυρο σύστημα διδασκαλίας και αξιολόγησης στη διεθνή κοινότητα.
- 4) Να δημιουργούν 100 βιβλιοθήκες των 2.000 εγχειριδίων (τουρκικής γλώσσας, ιστορίας, τέχνης, πολιτισμού) ώστε να αυξηθεί το ενδιαφέρον για επιστημονικές έρευνες σχετικά με την Τουρκία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό της στην παγκόσμια ακαδημαϊκή κοινότητα.
- 5) Να εξασφαλίσει μία πολιτιστική επιρροή δημιουργώντας οργανισμούς και ιδρύματα σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες στοχεύοντας στην επισήμανση κοινών σημείων με άλλους πολιτισμούς στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας.
- 6) Να αποκτηθεί εξειδικευμένο προσωπικό που να μπορεί να μεταφέρει την αναγκαιότητα της πολιτιστικής διπλωματίας καθώς επίσης να έχει ευχέρεια στην ομιλία μιας ξένης γλώσσας για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες των παραρτημάτων του (Ünalmiş 2019,150-152).

Στις αρχές του 2024, σύμφωνα με την επίσημη συνολική αποτίμηση του έργου του YEE<sup>41</sup> για το έτος 2023, ανακοινώθηκε ότι τα παραρτήματα προσέγγισαν τα 90 σε πάνω από 60 χώρες, καθώς επίσης η διάδοση της τουρκικής γλώσσας και του τουρκικού πολιτισμού σε ολόκληρο τον κόσμο κατέστη εξαιρετικά επιτυχημένη. Επίσης, δημιουργήθηκαν παραρτήματα σε όλες τις ηπείρους, διεξήχθησαν εκατοντάδες αξιολογικές εκδηλώσεις μέσω των οποίων ο κόσμος σε παγκόσμια κλίμακα ήρθε σε επαφή με την Τουρκία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό της. Το 2024 ευελπιστούν να ξεπεράσουν τον αριθμό των πολιτιστικών εκδηλώσεων του 2023, καθώς και να συνεχιστεί η αυξητική τάση του αριθμού των ατόμων που επιλέγουν να μάθουν την τουρκική γλώσσα και να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό της μέσω του YEE.

---

<sup>41</sup> Βλ. <https://www.yee.org.tr/haber/yunus-emre-enstitusu-turk-kulturunu-2023te-dunyanin-dort-bir-kosesine-tasidi>

### 3.2.4.2 Λανθάνοντες σκοποί

Λειτουργώντας ως ένα όργανο πολιτιστικής διπλωματίας της Τουρκίας, το YEE σε κάποιον βαθμό αποσκοπεί στην «ωραιοποίηση» της Τουρκίας στο εξωτερικό. Δηλαδή ενδόμυχος σκοπός του YEE είναι η δημιουργία κλίματος συμπάθειας προς την Τουρκία, καθώς και η προβολή της ως χώρας που στο μέλλον θα μπορούσε να ανταγωνιστεί οποιαδήποτε άλλη χώρα μη υστερώντας σε κανέναν τομέα. Επιπλέον, το YEE θέλει να περάσει το μήνυμα ότι τα άτομα που μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα, θα αποκτήσουν ένα ισχυρό εφόδιο για το μέλλον, διότι η τουρκική έχει τις απαιτούμενες προϋποθέσεις ώστε να γίνει μια γλώσσα με ισχύ και παγκόσμια αναγνωρισιμότητα δηλαδή μια γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας. Επίσης, με τη δημιουργία παραρτημάτων σε όλες τις ηπείρους αποσκοπεί στο να δείξει το άνοιγμα της Τουρκίας σε παγκόσμια κλίμακα ως μια φιλικά προσκείμενης χώρας η οποία επιδιώκει συνεργασία και αλληλεπίδραση με όλες τις χώρες ανεξαρτήτου τοποθεσίας, εθνικότητας, θρησκευματος, ιδεολογίας και συμφέροντος.

Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε ότι, οι σκοποί του YEE, είναι γενικότερα στραμμένοι στο να βελτιώσουν τις σχέσεις της Τουρκίας με άλλες χώρες, να δημιουργήσουν συμμαχίες, να επηρεάσουν θετικά την αντίληψη των ξένων για την Τουρκία, τη γλώσσα και τον τουρκικό πολιτισμό της καθώς επίσης να αυξήσουν γενικότερα το κύρος της Τουρκίας ως χώρας σε παγκόσμιο επίπεδο.

### 3.2.5 Κάτω από ποιες συνθήκες;

Οι συνθήκες υπό τις οποίες δραστηριοποιείται το YEE είναι πολυδιάστατες και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Demirkaya & Çelik 2021,142-146):

- 1) Πολιτικές: Το YEE έχει υπογράψει Πρωτόκολλο Συνεργασίας με την Τουρκική Υπηρεσία Συνεργασίας και Συντονισμού (TİKA), το Συμβούλιο Επιστημονικής και Τεχνολογικής Έρευνας της Τουρκίας [Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu] (TÜBİTAK) και την Τουρκική Αεροπορική και Διαστημική Βιομηχανία [Türk Havacılık ve Uzay Sanayi A.Ş.] (TUSAŞ). Επίσης το YEE είναι συνδεδεμένο με τη διαδικτυακή πύλη του TABIP<sup>42</sup>. Το TABIP αποτελεί ένα πρόγραμμα ακαδημαϊκής επιστημονικής συνεργασίας της Τουρκίας, που ιδρύθηκε με σκοπό να

<sup>42</sup> <https://tabip.global/ecosystem/views/portal?lang=en>



αλληλομοιραστεί η Τουρκία με τον υπόλοιπο κόσμο επιστημονικές και ακαδημαϊκές γνώσεις.

- 2) Πολιτιστικές: διοργάνωση εκδηλώσεων στα ανά τον κόσμο παραρτήματά του μέσω των οποίων επιδιώκει να αναδείξει τον πολιτισμό, την ιστορία, τις τέχνες, τη μουσική, τη γαστρονομία και τα αξιοθέατα της Τουρκίας.
- 3) Οικονομικές: παρέχει οικονομική στήριξη ή εκπαιδευτικό υλικό σε Τμήματα Τουρκολογίας καθώς και οικονομική βοήθεια σε κατά τόπους εκδηλώσεις, συλλόγους, σχολεία, μορφωτικά ιδρύματα στις χώρες όπου εδρεύουν τα παραρτήματά του.
- 4) Διεθνείς συνεργασίες: παρέχει καθηγητικό προσωπικό σε πανεπιστημιακά Τμήματα Τουρκολογίας. Επιπλέον, στα πλαίσια διεθνών προγραμμάτων δίνει υποτροφίες σε σπουδαστές/τριες, και ερευνητές/τριες οι οποίοι/ες θέλουν να μάθουν την τουρκική γλώσσα στα παραρτήματά του σε ολόκληρο τον κόσμο ή θέλουν να φοιτήσουν στην Τουρκία ή σπουδάζουν/εργάζονται ήδη σε κάποιο τμήμα Τουρκολογίας.

### **3.2.6 Με τι μέσα;**

Το ΥΕΕ δραστηριοποιείται κυρίως παραδίδοντας μαθήματα τουρκικής γλώσσας με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ξένης γλώσσας (βλ. κεφ. 2.3.2), υλοποιώντας μια πολιτική εξωτερικής γλωσσικής διάδοσης που αποσκοπεί στην αύξηση των χρηστών της τουρκικής γλώσσας (βλ. κεφ. 1.6.2). Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε συνοπτικά σε διάφορα μέσα τα οποία χρησιμοποιεί ως δρών το ΥΕΕ προκειμένου να πετύχει τους στόχους του, και στα επόμενα κεφάλαια θα αναλυθούν εκτενώς τα κυριότερα από αυτά τα μέσα:

- 1) «Η επιλογή μου τα τουρκικά» [Tercihim Türkçe]<sup>43</sup>

Η τουρκική παρέχεται ως επιλεγόμενη ή υποχρεωτική δεύτερη γλώσσα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξένων χωρών (κυρίως στα Βαλκάνια). Τα εν λόγω σχολεία υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό υλικό και καθηγητικό προσωπικό μέσω του ΥΕΕ. Στο πλαίσιο του προγράμματος πραγματοποιούνται διάφορες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και μεγάλα φεστιβάλ που συγκεντρώνουν χιλιάδες άτομα. Αρχικά, το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2011

---

<sup>43</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/tercihim-turkce>

από τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη (Μόσταρ<sup>44</sup>, Σεράγεβο) και στη συνέχεια ακολούθησαν το Αμμάν<sup>45</sup>, η Κωσταντζά<sup>46</sup>, η Τιφλίδα, , το Τόκιο, η Βαρσοβία και το Μπατούμι<sup>47</sup>. Μέχρι τώρα αυτό το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί σε περίπου 160 σχολεία και 7.000 μαθητές/τριες.

2) Πρωτόκολλο Συνεργασίας του Προγράμματος Τουρκολογίας [Türkoloji Projesi İşbirliği Protokolü]

Το εν λόγω πρωτόκολλο<sup>48</sup> αφορά συνεργασία του ΥΕΕ με Πανεπιστήμια ή Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Τουρκίας ή Τμήματα Τουρκολογίας άλλων χωρών.

3) Πρόγραμμα θερινών μαθημάτων τουρκικών [Türkçe Yaz Okulu]<sup>49</sup>

Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος δίνεται η δυνατότητα, μέσω υποτροφιών, παρακολούθησης μαθημάτων τουρκικής γλώσσας στην Τουρκία κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού, κυρίως σε σπουδαστές/τριες που αρίστευσαν σε Τμήματα Τουρκολογίας και σε παραρτήματα του ΥΕΕ στο εξωτερικό.

4) Εξ αποστάσεως Διδασκαλία [Uzaktan Eğitim Projesi]<sup>50</sup>

Αυτό το πρόγραμμα στοχεύει στην διάδοση των τουρκικών σε όλο τον κόσμο παρέχοντας τη δυνατότητα εκπαίδευσης σε ψηφιακό περιβάλλον.

5) Δραστηριότητες ανάπτυξης κύριου και βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού [Ana ve yardımcı materyal geliştirme faaliyetleri]<sup>51</sup>

Ετοιμάστηκαν σειρές διδασκαλίας τουρκικής γλώσσας οι οποίες περιλαμβάνουν εγχειρίδια ανάγνωσης, ασκήσεων, λεξιλογίου και συνοδευτικά βοηθήματα καθηγητών/τριών από το Α1 έως το C2 επίπεδο.

6) «Η φωνή των τουρκικών» [Türkçenin Sesi Radyosu]<sup>52</sup>

---

<sup>44</sup> <https://el.wikipedia.org/wiki/Μόσταρ>

<sup>45</sup> <https://el.wikipedia.org/wiki/Αμμάν>

<sup>46</sup> <https://el.wikipedia.org/wiki/Κωσταντζα>

<sup>47</sup> <https://el.wikipedia.org/wiki/Μπατούμι>

<sup>48</sup> Είχε αναφερθεί στο κεφ. 3.2.3

<sup>49</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.2

<sup>50</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.3

<sup>51</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.1

<sup>52</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.5

Ο ραδιοφωνικός αυτός σταθμός που εκπέμπει σε 24ωρη βάση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κανάλι διδασκαλίας της τουρκικής. Μεταδίδεται μέσω του διαδικτύου σε όλο τον κόσμο, από το κέντρο του ΥΕΕ στην Άγκυρα.

7) Πρόγραμμα πιστοποίησης διδασκαλίας τουρκικών σε ξένους [Yabancılarla Türkçe Öğretimi Sertifika Programları]<sup>53</sup>

Στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος δίνεται η δυνατότητα επαγγελματικής εκπαίδευσης σε διδάσκοντες/ουσες, οι οποίοι/ες πιστοποιούνται για να διδάξουν την τουρκική ως ξένη.

8) Πιστοποίηση επάρκειας τουρκικών [Türkçe Yeterlik Belgesi]<sup>54</sup>

Διοργανώνει εξετάσεις πιστοποίησης γνώσεων τουρκικής γλώσσας στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας σε συμμετέχοντες/ουσες από όλο τον κόσμο.

### 3.2.6.1 Εκπαιδευτικό υλικό

Το ΥΕΕ έχει αναπτύξει εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία των τουρκικών σε παιδιά (Yağmurlu 2019, 17). Επιπροσθέτως, το ΥΕΕ διεξάγει συνεχώς διάφορες μελέτες με εξειδικευμένο προσωπικό με σκοπό να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Επιδιώκει να προετοιμάζει εξειδικευμένο υλικό, διεξάγοντας καινοτόμες έρευνες. Σε αυτό το πλαίσιο, τα εγχειρίδια ανάγνωσης, ασκήσεων και τα βοηθήματα των διδασκόντων/ουσων έχουν προετοιμαστεί σύμφωνα με τα κριτήρια του (ΚΕΠΑ) και λαμβάνοντας υπόψη τα στάδια μάθησης των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων καθώς και των παραγόντων που διευκολύνουν την εκμάθησή τους. Πιο αναλυτικά, οι σειρές διδασκαλίας έχουν προετοιμαστεί για τρεις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, όπως αναλύει και ο Sarıgül (2018, 3):

- 1) Τουρκικά για παιδιά [Çocuklar için Türkçe]: Περιλαμβάνει 4 εγχειρίδια ανάγνωσης, 4 εγχειρίδια διδασκόντων/ουσων και ακουστικά αρχεία κατάλληλα για ηλικίες 6-9 ετών.

---

<sup>53</sup> Βλ. κεφ. 3.2.6.4

<sup>54</sup> Βλ. κεφ. 3.3.1

- 2) Μαθαίνω τουρκικά [Türkçe Öğreniyorum]: Περιλαμβάνει 4 εγχειρίδια ανάγνωσης, 4 εγχειρίδια ασκήσεων και ακουστικά αρχεία κατάλληλα για ηλικίες 10-15 ετών.
- 3) Επτά περίοδοι τουρκικών [Yedi İklim Türkçe]: Περιλαμβάνει 6 εγχειρίδια ανάγνωσης, 6 εγχειρίδια ασκήσεων, 6 εγχειρίδια διδασκόντων/ουσών και ακουστικά αρχεία κατάλληλα για ηλικίες άνω των 15 ετών. Αποτελεί τη βασική σειρά εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας για ενήλικες.

Στα εγχειρίδια του ΥΕΕ χρησιμοποιούνται αρκετά οπτικά μέσα όπως σκίτσα, χάρτες, γραφικά, φωτογραφίες, πίνακες, σχήματα και διαγράμματα ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών/τριών τους και να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Τα εγχειρίδια ανάγνωσης του ΥΕΕ εναρμονίζονται με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά υλικά προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των σπουδαστών/τριών ανάλογα με τα επίπεδα γλωσσομάθειάς τους. Επιπλέον, περιέχουν ποικίλα τουρκικά πολιτιστικά στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στην καλύτερη αφομοίωση της τουρκικής γλώσσας καθώς επίσης και διάφορα είδη δραστηριοτήτων οι οποίες αποσκοπούν στην εξίσου καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (Karlan 2021, 80-81).

Στη συνέχεια, εξετάζοντας πιο αναλυτικά την προαναφερόμενη βασική σειρά εγχειριδίων «Επτά περίοδοι τουρκικών» [Yedi İklim Türkçe] που χρησιμοποιείται εξολοκλήρου στη διδασκαλία σε ενήλικες παρατηρούμε τα εξής:

- 1) A1-A2: Στα εγχειρίδια επιπέδου A1-A2 υπάρχει έγχρωμο οπτικό υλικό όπως πίνακες, αφίσες, χάρτες, σκίτσα, φωτογραφίες, σχεδιαγράμματα και πλούσια εικονογράφηση, όμως χρησιμοποιούνται περισσότερο φωτογραφίες και λιγότερο χάρτες και σχεδιαγράμματα. Όσον αφορά τη θεματολογία των κεφαλαίων παρατηρούμε ότι αναφέρονται στην καθημερινή ζωή με πλούσια πολιτισμικά στοιχεία. Τα πολιτισμικά στοιχεία που παρατηρούνται είναι πολιτιστικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων, ήθη, έθιμα, γιορτές, παραδόσεις και κοινωνικές εκδηλώσεις. Μπορούμε να πούμε ότι έχουν προετοιμαστεί αποσκοπώντας στην παρουσίαση της καθημερινότητας και στην καλλιέργεια εξίσου των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων μέσω διαφόρων κατάλληλων δραστηριοτήτων ώστε να μπορούν οι σπουδαστές/τριες να επικοινωνήσουν σε απλές, καθημερινές καταστάσεις (Karlan 2021, 87-88).

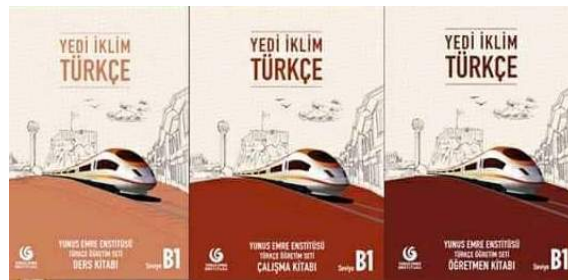


Εικ. 2: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου A1  
(<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-a1-ders-kitabi>)



Εικ. 3: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου A2  
(<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-a2-ders-kitabi>)

- 2) B1-B2: Στα εγχειρίδια επιπέδου B1-B2 περιέχονται επίσης αρκετά πολιτισμικά στοιχεία τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διάδοση του τουρκικού πολιτισμού. Τα κείμενα των εν λόγω εγχειριδίων περιέχουν πολιτισμικά στοιχεία τόσο του τουρκικού πολιτισμού όσο και διαφορετικών άλλων πολιτισμών. Τα κείμενα αυτά έχουν κατασκευαστεί με γνώμονα τη διαφορετικότητα των σπουδαστών/τριών καθώς και τη δημιουργία πολιτισμικής ενημερότητας στη γλώσσα-στόχο (İşcan & Yassıtaş 2017, 50).



Εικ. 4: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου B1  
(<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-b1-ders-kitabi>)



Εικ. 5: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου B2

- 3) C1-C2: Στα εγχειρίδια επιπέδου C1-C2 τονίζονται επίσης τα πολιτισμικά στοιχεία στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας με πιο περίτεχνο τρόπο. Η θεματολογία των κειμένων είναι πλούσια και στοχεύει στη μεταφορά πολιτιστικών στοιχείων διαφόρων πολιτισμών, δηλαδή δεν επιδιώκεται σκόπιμη και άμεση μεταφορά του τουρκικού πολιτισμού. Δεδομένου ότι αυτά τα εγχειρίδια χρησιμοποιούνται για ένα προηγμένο μάθημα δίνεται περισσότερη σημασία στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι αυτά τα στοιχεία που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς δεν αναλύονται σε βάθος και περιορίζονται κυρίως στον καλλιτεχνικό χώρο (π.χ. διάσημοι καλλιτέχνες, συγγραφείς, ποιητές κ.λπ.). Έχει διαπιστωθεί ότι η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση επιχειρείται μέσω των ερωτήσεων που γίνονται στους/στις σπουδαστές/τριες στα πλαίσια διαφόρων δραστηριοτήτων. Γενικά, τίθενται στους σπουδαστές/τριες ερωτήσεις σχετικά με τη δική τους κουλτούρα στο πλαίσιο των ερωτήσεων προετοιμασίας για την κάθε ενότητα (π.χ. υπάρχει βραβευμένος συγγραφέας στη χώρα σας;). Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι, δεν υπάρχουν στοιχεία σύγκρισης του τουρκικού πολιτισμού με άλλους διαφορετικούς πολιτισμούς (Almalı 2019, 91, 95-96). Τέλος, στα εν λόγω εγχειρίδια δίνεται έμφαση στην απόκτηση πλούσιου λεξιλογίου και γενικότερα εκφραστικών δομών.



Εικ. 6: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου C1  
(<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-c1-ders-kitabi>)



Εικ. 7: Εγχειρίδια βασικής σειράς επιπέδου C2

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι το YEE έχει αναπτύξει πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό για περαιτέρω εξάσκηση των σπουδαστών/τριών του όπως ενισχυτικά εγχειρίδια ανάγνωσης<sup>55</sup>, εικονογραφημένα λεξικά και πλούσιο ψηφιακό υλικό (Sarigül 2018, 4). Για παράδειγμα το σετ «Φωνή της τουρκικής γλώσσας του YEE» [Türkçenin Sesi Yunus Emre] ετοιμάστηκε από ειδικούς του YEE ως συμπληρωματικό εγχειρίδιο ανάγνωσης για ξένους που μαθαίνουν τουρκικά. Το εν λόγω σετ έχει προετοιμαστεί σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας ώστε να συμβάλει στην απόκτηση της συνήθειας του διαβάσματος στη γλώσσα-στόχο από ξένους/ες σπουδαστές/τριες που προσπαθούν να μάθουν τα τουρκικά. Ταυτόχρονα, οι ξένοι/ες σπουδαστές/τριες αποκομίζουν πληροφορίες για τη ζωή του Yunus Emre και μέσα από δραστηριότητες εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους καθώς και εξασκούν τις ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής (Çangal 2021, 199). Επίσης το εν λόγω σετ που εκδόθηκε το 2020 προβάλλει τη σπουδαιότητα των πολιτισμικών στοιχείων στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Όσον αφορά γενικότερα το ενισχυτικό υλικό που έχει δημιουργήσει το YEE για να ανταποκριθεί σε ενδεχόμενες ανάγκες των ατόμων που μαθαίνουν τουρκικά ως ξένη γλώσσα παρατηρείται μεγάλη ποικιλία όπως αφίσες με θεματικό λεξιλόγιο, εικονογραφημένα λεξικά, εγχειρίδια για εξάσκηση ομιλίας/γραφής, μυθιστορήματα, εγχειρίδια με δραστηριότητες βασισμένες σε παρακολούθηση βίντεο, παιδικά παραμύθια και διηγήματα της Ανατολίας (Çangal 2021,200).

Σε αλληλεξάρτηση με τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι είναι πολύ σημαντικό στη διδασκαλία της τουρκικής σε ξένους να χρησιμοποιείται ενισχυτικό υλικό ώστε να παρέχεται η δυνατότητα εξάσκησης, αποτελεσματικότερης αφομοίωσης καθώς και να εξυπηρετούνται συγκεκριμένοι σκοποί. Για αυτό το λόγο, το ενισχυτικό υλικό πρέπει να προετοιμάζεται με βάση διάφορες προδιαγραφές όπως ηλικιακές ομάδες, γλωσσικοί στόχοι, επίπεδα γλωσσομάθειας, εθνικότητα σπουδαστών/τριών, καθώς και πολιτιστικές/θρησκευτικές ιδιαιτερότητες (Çangal 2021, 201).

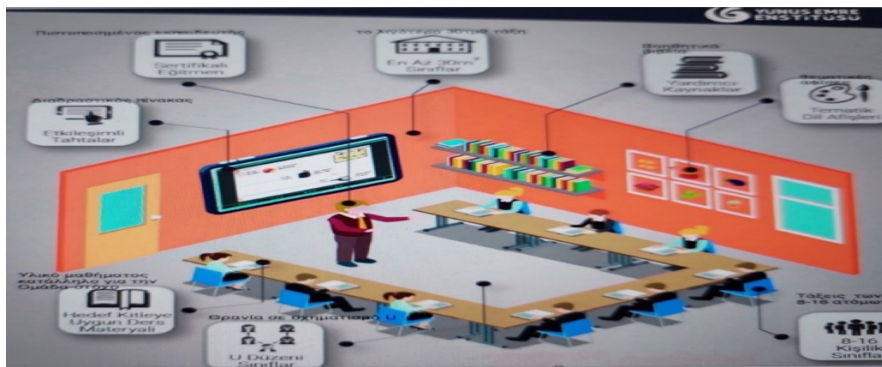
---

<sup>55</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar/dersmateryalleri>

### 3.2.6.2 Τα διά ζώσης μαθήματα του YEE και το θερινό σχολείο του YEE

Το YEE διοργανώνει μαθήματα τουρκικής γλώσσας με βάση επίπεδα γλωσσομάθειας, που ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (γραφή, ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση). Αξιοσημείωτος είναι ο συστηματικός διαχωρισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας σε υποεπίπεδα 1 και 2 δηλαδή A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 κ.λπ.<sup>56</sup> (βλ. κεφ. 3.3).

Για την πιο αποτελεσματική διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, γίνεται κατάλληλος σχεδιασμός με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών/τριών, τους/τις εκπαιδευτικούς, τον χώρο διδασκαλίας κ.λπ. Όπως φαίνεται στην εικόνα 2, οι παράμετροι ενός μαθήματος είναι αρκετές και αλληλένδετες: διαδραστικός πίνακας, υλικό κατάλληλο για την ομάδα στόχο, βοηθητικά εγχειρίδια, πιστοποιημένος/η εκπαιδευτής/τρια, τάξη το λιγότερο 30τμ<sup>2</sup>, θεματικές αφίσες με λεξιλόγιο, θρανία σε σχηματισμό U, τάξεις των 8-16 ατόμων. Βασική προτεραιότητα στο YEE είναι τα μαθήματα να καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων καθώς και να προσελκύουν όλο και περισσότερα άτομα, στόχος που φαίνεται να επιτυγχάνεται (Kirik 2018, 546). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε τα μαθήματα πλαισιώνονται από κατάλληλες σειρές εγχειριδίων διδασκαλίας τα οποία θα αναλυθούν εκτενώς παρακάτω.



Εικ. 8: Εικονική αίθουσα του YEE  
(<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-ogretimi>)

Αξιόλογα είναι θερινά εκπαιδευτικά προγράμματα [Türkçe Yaz okulu]<sup>57</sup> που διοργανώνει το YEE στην Τουρκία, που αποσκοπούν στο να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι/ες αποτελεσματικότερα την τουρκική γλώσσα μέσω της διαμονής στην Τουρκία και της διά ζώσης επαφής με την καθημερινότητα των Τούρκων. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων η γλώσσα επικοινωνίας είναι αυστηρά η τουρκική. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται τις καθημερινές σε πρωινές ώρες (4-5 ώρες ημερησίως) και έχουν

<sup>56</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-ogretimi>

<sup>57</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-yaz-okulu>



διάρκεια ενός μήνα. Τα Σαββατοκύριακα οι συμμετέχοντες/ουσες πραγματοποιούν οργανωμένες επισκέψεις με τη συνοδεία ξεναγών σε διάφορα ιστορικά, πολιτιστικά, τουριστικά αξιοθέατα της Τουρκίας, συμμετέχουν σε εργαστήρια χειροτεχνιών (κεραμικής, υφαντουργίας, ζαχαροπλαστικής κ.λπ.), προκειμένου να δημιουργήσουν οι ίδιοι/ες προϊόντα και να αποκομίσουν αξέχαστες εμπειρίες που θα τις διηγούνται επιστρέφοντας στις χώρες τους. Τα μαθήματα διοργανώνονται σε συνεργασία με πανεπιστήμια σε διάφορες περιοχές της Τουρκίας (20 πόλεις) και έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε αυτά σπουδαστές/τριες που μαθαίνουν τα τουρκικά στα παραρτήματα του ΥΕΕ καθώς και φοιτητές/τριες των Τμημάτων Τουρκολογίας του εξωτερικού. Οι σπουδαστές/τριες που προσκαλούνται στο πρόγραμμα όταν επιστρέφουν πίσω στις χώρες τους μπορούν να αποτελέσουν τους/τις πρεσβευτές του τουρκικού πολιτισμού στις χώρες τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία γέφυρας φιλίας μεταξύ της Τουρκίας και των χωρών τους. Το τελευταίο Σαββατοκύριακο του προγράμματος οι συμμετέχοντες/ουσες συγκεντρώνονται στην Κωνσταντινούπολη όπου επισκέπτονται τα αξιοθέατα και κατόπιν πραγματοποιούνται εορτασμοί, λαμβάνουν αναμνηστικό πιστοποιητικό και αναχωρούν από εκεί για τις χώρες προέλευσής τους (Ünalmiş 2019, 149). Στην παρακάτω εικόνα (εικ. 9) βλέπουμε το σύνθημα του θερινού σχολείου

«ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΕ ΜΑΘΕ ΑΝΑΚΑΛΥΨΕ».

ΤΟΥΡΚΙΚΑ



Εικ. 9: Το σύνθημα του θερινού σχολείου  
(<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-yaz-okulu>)

### 3.2.6.3 Η Εκπαιδευτική Πύλη Εκμάθησης Τουρκικών και το ψηφιακό κέντρο

Το ΥΕΕ το 2017 ανέπτυξε μια διαδικτυακή εφαρμογή για τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας με την ονομασία «Εκπαιδευτική Πύλη Εκμάθησης Τουρκικών»<sup>58</sup> [Türkçe Öğretim Portalı] η οποία παρέχει ένα ψηφιακό περιβάλλον εκμάθησης για όσους/ες θέλουν να μάθουν τουρκικά από απόσταση (σε ανεξάρτητη ώρα και τοποθεσία). Επίσης παρέχεται η δυνατότητα για ατομικά ή

<sup>58</sup> <https://turkce.yee.org.tr/tr/>

ομαδικά μαθήματα, τα οποία μπορεί να πραγματοποιηθούν σύγχρονα<sup>59</sup> (προσαρμοσμένα στις αλλαγές ωρών των διάφορων χωρών) ή ασύγχρονα<sup>60</sup>, καθώς και μαθήματα μόνο μέσω παρακολούθησης βίντεο<sup>61</sup> (Başar & Çangal 2021, 213).

Επιπροσθέτως, στην εν λόγω εκπαιδευτική πύλη έχουν αναπτυχθεί σύγχρονες τεχνολογίες, λίστες λέξεων και γραμματικών δομών σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας, καθώς και δραστηριότητες που καλλιεργούν τις τέσσερις βασικές δεξιότητες. Επίσης, η πύλη υποστηρίζεται από διδάσκοντες/ουσες σχεδόν όλο το εικοσιτετράωρο και εστιάζει στην προβολή της δυνατότητας εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας σε μέρη όπου δεν υπάρχουν φυσικά παραρτήματα του ΥΕΕ καθώς και στην παροχή διευκολύνσεων των ατόμων μέσω πληθώρας επιλογών. Περισσότεροι από 100.000 άνθρωποι στον κόσμο έχουν ήδη μάθει τουρκικά μέσω αυτής της πύλης. Ο μεγαλύτερος αριθμός χρηστών/τριών προέρχεται από τις εξής χώρες: Αίγυπτος, Συρία, Σαουδική Αραβία, Αλγερία, Αφγανιστάν, Ιορδανία, Ιράκ, Παλαιστίνη, Τυνησία και Μαρόκο (Sarıgül 2018,1). Ως αποτέλεσμα αυτού, η εκπαιδευτική πύλη αποτελεί την πιο διαδεδομένη πλατφόρμα εκμάθησης τουρκικών στον κόσμο και στοχεύει στο να διευρύνει τη διδασκαλία της μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων καθώς και συστημάτων αξιολόγησης.

Μέχρι τα τέλη του 2022, 15.876 άτομα από 195 χώρες υπέβαλαν αίτηση για εγγραφή στα μαθήματα τουρκικών μέσω της εν λόγω πύλης. Ο Αντιπρόεδρος του ΥΕΕ, δρ. Ahmet Naim Çiçek, στη ενημέρωση αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε, δήλωσε ότι: *«δεκάδες χώρες στις οποίες δεν υπάρχουν παραρτήματα, έχουν προσεγγιστεί με διαδικτυακά τουρκικά μαθήματα και ότι το ΥΕΕ έχει γίνει ένας σημαντικός παράγοντας στον τομέα της πολιτιστικής διπλωματίας στην Τουρκία. Χιλιάδες άνθρωποι που θέλουν να μάθουν τουρκικά προσεγγίστηκαν μέσω μαθημάτων που οργανώθηκαν για όλα τα επίπεδα και τις ηλικίες σύμφωνα με τις ζώνες ώρας των χωρών τους. Προκειμένου να ανταποκριθεί στην αυξανόμενη ζήτηση για εκμάθηση τουρκικής γλώσσας κατά τη δύσκολη περίοδο της πανδημίας σε όλο τον κόσμο, το Ινστιτούτο Yunus Emre προετοιμάζει πυρετωδώς ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και φροντίζει επιμελώς για την άρτια οργάνωση των διαδικτυακών του μαθημάτων. Η διαδικτυακή εκπαίδευση υποστηρίζεται με βίντεο που περιέχουν τις οδηγίες των μαθημάτων και ψηφιακά σετ εγχειριδίων που δημοσιεύονται στο κανάλι του ΥΕΕ στο YouTube».*

---

<sup>59</sup> Τα μαθήματα πραγματοποιούνται 2 φορές την εβδομάδα και το κάθε μάθημα διαρκεί 2 ώρες (εβδομαδιαίο σύνολο ωρών 4). Το κάθε τμήμα διαρκεί συνολικά 36 ημέρες και 72 ώρες ανά γλωσσικό υποεπίπεδο (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 κ.λπ.). Οπότε χρειάζονται 4,5 μήνες ανά υποεπίπεδο και 9 μήνες συνολικά για να ολοκληρωθεί όλο το επίπεδο (π.χ A1, A2, B1 κ.λπ.) <https://www.yee.org.tr/faaliyet/turkceyi-yunus-emre-enstitusunde-ogren>

<sup>60</sup> Τα ασύγχρονα μαθήματα παρέχονταν δωρεάν μέχρι 31/12/2020. <https://learnturkish.com/byyourself/tr>

<sup>61</sup> Τα μαθήματα μέσω βίντεο καλύπτουν την ύλη από το A1-B2. <https://www.yee.org.tr/faaliyet/turkceyi-yunus-emre-enstitusunde-ogren>

Σύμφωνα με τα δεδομένα που δημοσίευσε το YEE το 2020 σχετικά με τους χρήστες/στρίες της εκπαιδευτικής πύλης, το σύνολο των χρηστών/στριών ήταν κάτω των 30 ετών, από το οποίο το 57,6% ήταν γυναίκες και το 42,4% ήταν άνδρες. Ωστόσο σημαντική είναι η χρήση της πύλης και από άλλες ηλικιακές κατηγορίες άνω των 30 ετών (Başar & Çangal 2021, 228).

Στην εν λόγω πύλη στα σύγχρονα μαθήματα διδάσκονται τα γλωσσικά επίπεδα A1 έως C1, όπου στόχος είναι η βελτίωση των τεσσάρων δεξιοτήτων (ακουστική, ανάγνωση, ομιλία, γραφή) μέσα από μια διαδραστική μαθησιακή διαδικασία, καθώς επίσης προσφέρεται γλωσσική υποστήριξη σε τουρκικά, αγγλικά, ρωσικά, κινέζικα, βοσνιακά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, ισπανικά και αραβικά. Σημαντική είναι η ενότητα του λεξιλογίου, όπου δίνεται η δυνατότητα στους/στις χρήστες/στρίες να βλέπουν την εικόνα, τη γραφή μιας λέξης και ταυτόχρονα να ακούν την προφορά της (Başar & Çangal 2021, 214). Επίσης, μπορούν να προσθέτουν τις λέξεις στις οποίες δυσκολεύονται (ή γενικότερα λέξεις που άπτονται των ενδιαφερόντων τους) σε ένα προσωπικό λεξιλόγιο ώστε να μπορούν να τις επαναλαμβάνουν όποτε θελήσουν με σκοπό την αποτελεσματικότερη κατάκτηση τους.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι γενικά οι χρήστες/στρίες είναι ευχαριστημένοι/ες από την εκμάθησή τους μέσω της πύλης του YEE καθώς επίσης κάποια προγράμματα παρέχονται δωρεάν. Οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν έχουν την δυνατότητα να εισέλθουν για περαιτέρω εξάσκηση μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων (διαγωνισμάτων, ασκήσεις, βίντεο), η εκμάθηση του λεξιλογίου είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και γενικότερα η διδασκαλία είναι άρτια προγραμματισμένη για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, στις δυσκολίες και τις προσδοκίες των χρηστών/στριών της (Başar & Çangal 2021, 228). Επιπλέον, παρέχεται στους/στις χρήστες/στρίες η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με στοιχεία του τουρκικού πολιτισμού καθώς επίσης και να αξιολογήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους μέσω διαγωνισμάτων που παρέχονται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας.

Σύμφωνα με τους/τις χρήστες τα προβλήματα που εντοπίζονται στην πύλη είναι κυρίως τεχνικής φύσεως. Επιπλέον, κάποιοι/ες χρήστες/στρίες δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν την ύπαρξη περισσότερων παραδειγμάτων γραμματικής σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Επίσης στο μέλλον η πύλη του YEE θα είναι διαθέσιμη σε επιπλέον υποστηρικτικές γλώσσες (Περσικά, Καζακικά, Ιαπωνικά) και θα παρέχεται η δυνατότητα λήψης έγκαιρης πιστοποίησης στο τέλος των μαθημάτων κατόπιν αδιάβλητης διαδικτυακής εξέτασης (Başar & Çangal 2021, 229).

Κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 (2019-2021) τα μαθήματα πραγματοποιούνταν κυρίως διαδικτυακά μέσω της πύλης του YEE και παρόλη την κατάσταση που επικρατούσε το ενδιαφέρον για εκμάθησης της τουρκικής υπήρξε αμείωτο. Ως αποτέλεσμα, της αυξανόμενης ζήτησης για

διαδικτυακή εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας σε ψηφιακό περιβάλλον, επιστήμονες του YEE κατασκεύασαν σε σύντομο χρονικό διάστημα ψηφιακό υλικό και βίντεο μέσω youtube στα οποία είχαν πρόσβαση χιλιάδες άτομα δωρεάν. Επίσης, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πύλης δημιουργήθηκε ένας διεθνής διαδικτυακός σύλλογος ομιλίας τουρκικών με σκοπό την εξάσκηση προφορικού λόγου μέσα από την συζήτηση παγκόσμιων ζητημάτων της ανθρωπότητας και ταυτόχρονα αποσκοπώντας στην γεφύρωση της φιλίας μεταξύ των χωρών (Ateş 2021, 193-194). Ως αποτέλεσμα αυτού, θα λέγαμε ότι τα τουρκικά ξεπερνούν τα σύνορα ενώνοντας ανθρώπους όχι μόνο από διαφορετικές χώρες αλλά και ηπείρους.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο και οι υψηλές απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής οδήγησαν το YEE το 2018 στη δημιουργία ενός ψηφιακού κέντρου το οποίο ξεκίνησε τις δραστηριότητές του τον Νοέμβριο του 2019 δηλαδή πριν από το ξέσπασμα του της πανδημίας του Covid-19. Ως αποτέλεσμα αυτού, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας συνεχίστηκε με διαδικτυακά μαθήματα που υποστηρίζονταν από το Ψηφιακό Κέντρο του YEE. Το Ψηφιακό Κέντρο του YEE λειτουργεί ως ένα στούντιο όπου παράγεται ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για την τουρκική ως ξένη γλώσσα και υποστηρίζει τεχνικά όλο το εικοσιτετράωρο την Εκπαιδευτική Πύλη (Barut 2022, 20-21). Επίσης, το Ψηφιακό Κέντρο του YEE αποτελεί έναν χώρο έρευνας όπου γίνονται μελέτες με στόχο τη βελτίωση και την τεχνολογική εξέλιξη της ψηφιακής διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας.

#### 3.2.6.4 Πρόγραμμα πιστοποίησης διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας σε ξένους

##### *[Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programları]*

Σύμφωνα με το πρόγραμμα πιστοποίησης διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας σε ξένους [Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programları]<sup>62</sup> δίνεται η δυνατότητα σε διδάσκοντες/ουσες που διδάσκουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα να παρακολουθήσουν πιστοποιημένα μαθήματα διδασκαλίας και επίσης τους παρέχεται η δυνατότητα πρακτικής κατάρτισης/εφαρμογής. Στόχος του εν λόγω προγράμματος είναι οι υποψήφιοι/ες διδάσκοντες/ουσες να αποκτήσουν τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις ώστε να εφαρμόζουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Στο τέλος του προγράμματος κατόπιν αξιολόγησης χορηγείται στους/ις επιτυχόντες/ούσες το «Πιστοποιητικό Διδασκαλίας της Τουρκικής ως Ξένης Γλώσσας». Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι σε

<sup>62</sup><https://www.yee.org.tr/tr/turkce/egitim-programlari>

όσους/ες παρακολουθούν το πρόγραμμα διανέμεται δωρεάν το γραπτό ή ηχητικό εκπαιδευτικό υλικό που έχει δημιουργηθεί για τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.

Στα πλαίσια του εν λόγω προγράμματος, το YEE διοργανώνει επίσης προγράμματα κατάρτισης για διδάσκοντες/ουσες που εργάζονται ήδη στα παραρτήματά του με σκοπό την επικαιροποίηση των γνώσεών τους. Επιπλέον, παρέχεται υποστήριξη σε Τουρκολόγους και Ακαδημαϊκούς που βρίσκονται στο εξωτερικό και ασχολούνται ερευνητικά με την τουρκική γλώσσα καθώς επίσης τους παρέχει την δυνατότητα εφόσον το επιθυμούν να παρακολουθήσουν δωρεάν το πρόγραμμα πιστοποίησης διδασκαλίας τουρκικής σε ξένους (Sarigül 2018, 1-2).

### 3.2.6.5 «Η φωνή των τουρκικών» [*Türkçenin Sesi Radyosu*]

Η γλώσσα, η μουσική, το σινεμά, η λογοτεχνία, η τέχνη αποτελούν τα πιο δυνατά μέσα της πολιτιστικής διπλωματίας. Επίσης τα μέσα μαζικής ενημέρωσης καθίστανται πολύ σημαντικά για την άμεση προβολή μιας χώρας, δίνοντας την ευκαιρία για διαπολιτισμικές επαφές. Στο ίδιο πλαίσιο, το YEE ίδρυσε έναν ραδιοφωνικό σταθμό με την ονομασία «Ραδιόφωνο φωνής της τουρκικής γλώσσας» [*Türkçenin Sesi Radyosu*]<sup>63</sup> το οποίο εκπέμπει ως διεθνές διαδικτυακό ραδιόφωνο στα πρότυπα άλλων ξένων διεθνών ραδιοφώνων όπως το BBC της Αγγλίας, το Deutsche Welle της Γερμανίας, το Radio France Internationale της Γαλλίας, στοχεύοντας στη διάδοση της τουρκικής γλώσσας και του τουρκικού πολιτισμού σε παγκόσμια κλίμακα (Düzgün 2019, 112).

Επιπρόσθετα, το ραδιόφωνο του YEE εκπέμπει προγράμματα διδασκαλίας τουρκικής γλώσσας ανάλογα με τα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας (βασικό, μέσο, προχωρημένο), ειδησεογραφικά δελτία καθώς επίσης και ψυχαγωγικά προγράμματα παρουσιάζοντας διάφορα είδη τουρκικής μουσικής, ποίησης και λογοτεχνίας. Ο σκοπός αυτού του ραδιοφώνου είναι να φτάσει η Τουρκία και η φωνή των τουρκικών σε κάθε γωνιά της γης καθώς και να αυξηθεί το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας παγκοσμίως. Επιπλέον, όσοι/ες μαθαίνουν τουρκικά θα μπορούν να κάνουν εξάσκηση προφορικού λόγου μέσω του ραδιοφώνου διαδικτυακά ακόμη και με τη χρήση κινητού τηλεφώνου. Τέλος, το ραδιόφωνο εκπέμπει όλο το εικοσιτετράωρο έχοντας συγκεκριμένο πρόγραμμα χωρίς διακοπές και διαφημίσεις, διαθέτοντας υπερσύγχρονο στούντιο καθώς και καταρτισμένο προσωπικό<sup>64</sup>.

<sup>63</sup> <https://turkcininsesi.yee.org.tr>

<sup>64</sup> <https://turkcininsesi.yee.org.tr/kurumsal/hakkimizda>



Εικ. 10: Μηνιαίο πρόγραμμα του ραδιοφωνικού σταθμού κατά την περίοδο του Ραμαζανιού.  
(<https://turkceinisesi.yee.org.tr>)

### 3.2.6.6 Διάδοση και προστασία του τουρκικού πολιτισμού μέσω του YEE

Το YEE λειτουργώντας ως αντιπρόσωπος της πολιτιστικής διπλωματίας της Τουρκίας διοργανώνει στα παραρτήματά του πολιτιστικές εκδηλώσεις, συναυλίες, εκθέσεις, ομιλίες, εργαστήρια χειροτεχνικών, θεατρικές παραστάσεις, προβολές ταινιών, συνέδρια, μαθήματα τέχνης και επιστημονικές συναντήσεις (Ünalımsız 2019, 151).

Επιπλέον, το YEE διευθύνει αρκετά προγράμματα για την προστασία της ιστορικής και πολιτιστικής μνήμης της Τουρκίας και διαφόρων άλλων χωρών. Σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποίησε δράσεις σχετικά με την αναβίωση, τη διαφύλαξη και την προστασία της ιστορικής και πολιτιστικής οθωμανικής κληρονομιάς που υπήρχε στα Βαλκάνια. Αρχικά, επιδιόρθωσε κάποια χειρόγραφα που είχαν καταστραφεί εξαιτίας των βαλκανικών πολέμων. Στη συνέχεια, ψηφιοποίησε τα αντίγραφά τους και τα κατηγοριοποίησε σε καταλόγους με τη συνδρομή ειδικών επιστημόνων. Επιπλέον, ψηφιοποίησε κάποια σπάνια και αυθεντικά χειρόγραφα της οθωμανικής περιόδου, παρέδωσε σε βιβλιοθήκες αντίγραφα έργων που είχαν χαθεί ή βρίσκονταν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές, βελτίωσε τη διαδικασία της ψηφιοποίησης και της κατηγοριοποίησης με εξειδικευμένες τεχνολογίες και εξειδικευμένο προσωπικό (Ceylan 2014, 449). Σε αυτό το πλαίσιο, στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, στην Αλβανία, στο Κόσοβο, στη Σερβία και την Κροατία ολοκλήρωσε εργασίες προσανατολισμένες σε έργα οθωμανικής περιόδου που βρίσκονταν σε βιβλιοθήκες, μουσεία και θρησκευτικούς χώρους.

Επιπρόσθετα, με την συμβολή του YEE μέσω του προγράμματος αναβίωσης παραδοσιακών χειροτεχνιών ήρθαν στο προσκήνιο οθωμανικές τέχνες (κεραμική, μικρογραφίες (τασουίρ),

καλλιγραφία (Χατ)<sup>65</sup>, υδατογραφία (εμπρού), ύφανση και διακόσμηση χαλιών για τοίχους κ.λπ.) που είχαν ξεχαστεί στα Βαλκάνια (ειδικά στην Αλβανία, στο Κόσοβο, στη Ρουμανία και στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη) (Ceylan 2014, 450). Πιο αναλυτικά, το YEE διοργάνωσε σεμινάρια, ημερίδες, εργαστήρια και μαθήματα οθωμανικών τεχνών προσανατολισμένα αφενός στην εκμάθησή τους από άτομα διαφόρων ηλικιών και αφετέρου στην εκπαίδευση νέων τεχνητών/τριών ώστε να τις διδάξουν σε άλλα άτομα. Με αυτόν τον τρόπο παρεμποδίστηκε η εξαφάνιση των παραδοσιακών τεχνών και εξασφαλίστηκε η αναβίωση και η μετάδοσή τους στις επόμενες γενιές.



Εικ. 11: Μάθημα οθωμανικής καλλιγραφίας Χατ που συγκέντρωσε μεγάλο ενδιαφέρον.  
(<https://www.yee.org.tr/tr/haber/yunus-emre-enstitusunde-husn-u-hat-sanati-kurslari-buyuk-ilgi-goruyor>)

Σε αλληλεξάρτηση με τα παραπάνω, το YEE με πρωτόκολλο που υπέγραψε με την βιβλιοθήκη του Βατικανού πραγματοποίησε ένα πρόγραμμα υψίστης σημασίας για την ιστορία της Τουρκίας. Δηλαδή, τα οθωμανικά χειρόγραφα που βρίσκονταν στην βιβλιοθήκη του Βατικανού καταγράφηκαν εκ νέου σε καταλόγους διότι η καταγραφή που είχε γίνει το 1953 από τον Ettore Rossi διαπιστώθηκε ότι περιείχε λάθη και ήταν ελλιπής. Μέσω της καταλογογράφησης ήρθαν στο προσκήνιο άγνωστα έργα, έγινε έκδοση των καταλόγων από το YEE σε συνεργασία με το Βατικανό καθώς επίσης διαμορφώθηκαν καλύτερες σχέσεις μεταξύ του Βατικανού και της Τουρκίας (Ceylan 2014, 451-452).

Ένα από τα πιο σημαντικά προγράμματα του YEE είναι η δημιουργία βιβλιοθηκών με την ονομασία «Βιβλιοθήκες της Τουρκίας» οι οποίες περιέχουν επιστημονικά έργα σχετικά με τη γλώσσα, την τέχνη, την ιστορία και τον πολιτισμό της Τουρκίας τα οποία απευθύνονται σε ξένους σπουδαστές/τριες ή ερευνητές/τριες που θέλουν να διεξάγουν σχετικές επιστημονικές έρευνες. Επίσης, σε αυτές τις βιβλιοθήκες περιέχονται εγχειρίδια κλασικά, διαχρονικά και κατάλληλα για παιδιά των οποίων η θεματολογία (γλώσσα, ιστορία, πολιτισμό, τέχνη, λογοτεχνία, κουζίνα, γεωγραφία, εκπαίδευση) είναι σχετική με την Τουρκία. Αναμφίβολα, το πρόγραμμα «Βιβλιοθήκες της Τουρκίας» στοχεύει στο να βελτιώσει τις φιλικές σχέσεις καθώς και τις πολιτιστικές ανταλλαγές της Τουρκίας με άλλες χώρες

<sup>65</sup> Τα μαθήματα της οθωμανικής καλλιγραφίας Χατ πραγματοποιήθηκαν το 2022 στα εξής παραρτήματα: Βιέννη, Σεράγεβο, Λονδίνο, Γιοχανεσμπούργκ, Ντόχα, Κουάλα Λουμπόρ και Λαχώρη. <https://www.yee.org.tr/tr/haber/yunus-emre-enstitusunde-husn-u-hat-sanati-kurslari-buyuk-ilgi-goruyor>

(Çağrı 2016, 353). Επίσης η Τουρκία αποσκοπεί στο να αλληλομοιραστεί με την ξένη κοινή γνώμη τα έγγραφα και τις γενικότερες πληροφορίες που κατέχει σχετικά με το οθωμανικό παρελθόν.

Αξιοσημείωτο είναι το πρόγραμμα «Ιστορία στον Τόπο της» σύμφωνα με το οποίο, επιλέγονται μέσω του ΥΕΕ από κάποια σχολεία των Βαλκανίων οι άριστοι/ες μαθητές/τριες με σκοπό να μεταφερθούν και να φιλοξενηθούν δωρεάν στην Τουρκία όπου επισκέπτονται ιστορικά μνημεία αποσκοπώντας στο να παρατηρήσουν δια ζώσης έργα οθωμανικής αρχιτεκτονικής. Τέλος, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το πρόγραμμα «Διαπολιτισμικός Διάλογος Ευρώπης – Τουρκίας» σύμφωνα με το οποίο διεξάγονται στα παραρτήματα του ΥΕΕ διάφορες δραστηριότητες σχετικά με την τέχνη, την ιστορία, τον πολιτισμό και τη λογοτεχνία των ευρωπαϊκών χωρών και της Τουρκίας (Demirkaya & Çelik 2021, 143).

Τέλος, από τις 6-8 Σεπτεμβρίου του 2023 διοργανώθηκε ένα θερινό σχολείο ιστορίας [Tarih Yaz Okulu]<sup>66</sup> στο Βουκουρέστι. Το εν λόγω σχολείο διοργανώθηκε από τα παραρτήματα του ΥΕΕ στη Ρουμανία (Βουκουρέστι και Κωνσταντζα) σε συνεργασία με τμήμα Ιστορίας του πανεπιστημίου του Βουκουρεστίου και του κέντρου Ανατολικών Ερευνών. Κατά τη διάρκεια του σχολείου διεξήχθησαν δραστηριότητες στους τομείς της οθωμανικής τέχνης, ιστορίας, λογοτεχνίας και στους/στις συμμετέχοντες/ουσες δόθηκε ως δώρο μια συλλογή ποιημάτων του ποιητή Yunus Emre.

### 3.2.6.7 Περιοδικές εκδόσεις

Σημαντικές και αξιόλογες είναι οι περιοδικές εκδόσεις του ΥΕΕ οι οποίες απευθύνονται σε ένα ευρύ κοινό που δεν μαθαίνει απαραίτητως την τουρκική γλώσσα αλλά θέλει να πληροφορείται για νέες εξελίξεις σχετικά με τις δράσεις του ΥΕΕ ή γενικότερα του τουρκικού κόσμου. Πιο αναλυτικά παρατίθενται παρακάτω οι περιοδικές εκδόσεις του ΥΕΕ:

- 1) Το ΥΕΕ είχε εκδώσει από το 2009 έως το 2019 επίσημα δελτία<sup>67</sup> [Bülten] τα οποία περιείχαν ομιλίες, συνεντεύξεις πολιτικών και τις δραστηριότητες των παραρτημάτων του σε ολόκληρο τον κόσμο. Σε κάθε τεύχος του υπήρχαν διαφορετικά νέα, σχόλια, παρατηρήσεις, θεματολογίες και εξελίξεις σχετικά με τον τομέα της διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας και διάφορες νέες συνεργασίες στον τομέα των επιστημών. Επίσης, μεγάλο μέρος καταλάμβανε η προβολή των διαφόρων

<sup>66</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/haber/yunus-emre-enstitusunun-ev-sahipliginde-tarih-yaz-okulu-programi-duzenlendi-0>

<sup>67</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar?k=20>



πολιτιστικών δραστηριοτήτων που διεξάγονταν στα παραρτήματα του YEE ανά τον κόσμο. Η γλώσσα των δελτίων ήταν η τουρκική και υπήρχε παράλληλη μετάφραση στην αγγλική.



Εικ. 12: Εξώφυλλο του επίσημου δελτίου  
(<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2019-mayis-haziran-bulteni>)

- 2) Από τον Ιούλιο του 2019 άρχισε να εκδίδεται το περιοδικό με τίτλο «Τουρκικός Κόσμος»<sup>68</sup> [Türk Dünyası] το οποίο διεκόπη τον Ιανουάριο του 2021 υπό αδιευκρίνιστους λόγους. Το εν λόγω περιοδικό εκδιδόταν κάθε έξι μήνες (Ιανουάριο και Ιούλιο) και υπήρχε μόνο σε ηλεκτρονική μορφή. Όπως διαπιστώθηκε, το περιοδικό στόχευε στο να δημιουργήσει ένα αναγνωστικό κοινό που να ανήκει κυρίως σε τουρκόφωνα κράτη<sup>69</sup> (Αζερμπαϊτζάν, Κιργιστάν, Καζακστάν, Ουζμπεκιστάν κ.λπ.) θέλοντας να αναδείξει τις πολιτιστικές αξίες των τουρκόφωνων κοινωνιών και επιδιώκοντας να αυξήσει το ενδιαφέρον εύρεσης κοινών σημείων μεταξύ των γλωσσών τους. Επίσης, μέσω του περιοδικού επιδιώκεται οι τουρκόφωνες κοινωνίες να αλληλομοιραστούν τις γεωγραφικές ομορφιές, τα ήθη, τις παραδόσεις και έθιμά τους, να ενισχυθεί η συγγενική τους καταγωγή σκοπεύοντας στην διαφύλαξη της ενότητας και της συνεργασίας τους. Για τους σκοπούς αυτούς, το κάθε τεύχος περιείχε ένα κείμενο ενός ποιητή ή συγγραφέα από τις τουρκόφωνες κοινωνίες μεταφρασμένο παράλληλα σε όλες τις τουρκόφωνες γλώσσες όπως αζέρικα, καζακικά, κιργιζικά, ουζμπεκικά, μπασκίρ, ταταρικά, τουρκμενικά και Ουιγούρ ώστε να προβάλλεται η μεταξύ τους ισότητα. Επίσης το κάθε τεύχος περιείχε συνταγές από κάποιο

<sup>68</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar?k=24>

<sup>69</sup> [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82\\_%CE%A4%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CF%8E%CE%BD\\_%CE%9A%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%8E%CE%BD](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%A4%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CF%8E%CE%BD_%CE%9A%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%8E%CE%BD)

τουρκόφωνο μέρος με σκοπό να παρουσιαστούν οι ποικίλες κουζίνες τους. Θα λέγαμε ότι, σκοπός του εν λόγω περιοδικού ήταν με αφορμή τα κοινά σημεία καταγωγής, γλώσσας, γειτνίασης, πολιτισμού, να παρακινηθούν πολλοί τουρκόφωνοι ώστε να επισκεφτούν άλλα μέρη των τουρκόφωνων κοινωνιών, να μάθουν άλλες συγγενικές γλώσσες, καθώς και την ισχυρή τουρκική γλώσσα, και επίσης να ενισχυθούν οι μεταξύ τους δεσμοί ώστε να αποτελούν μια αδιάσπαστη και δυναμική κοινωνία υπό την προστατευτική «ομπρέλα» της Τουρκίας.



*Εικ. 13: Εξώφυλλο του περιοδικού «Τουρκικός Κόσμος»  
(<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/turk-dunyasi-dergisi-2019-temmuz-aralik>)*

- 3) Το περιοδικό «.tr»<sup>70</sup> εκδιδόταν από το 2015 έως το 2021 κάθε δύο μήνες μόνο σε ηλεκτρονική μορφή συνδυάζοντας πολιτισμό, επικαιρότητα, ιστορία και λογοτεχνία. Η γλώσσα του περιοδικού ήταν η τουρκική και υπήρχε παράλληλη μετάφραση στην αγγλική. Το περιοδικό .tr, είχε σκοπό να μοιραστεί με όλο τον κόσμο ενδιαφέροντα άρθρα του πολιτισμού και της λογοτεχνίας της Τουρκίας. Το περιοδικό περιείχε πληροφορίες σχετικά με καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τον κινηματογράφο, τις συναυλίες, τις εκδηλώσεις, τις εκθέσεις που πραγματοποιούνταν στην Τουρκία. Θα λέγαμε ότι αντικατόπτριζε τη σύγχρονη τουρκική κοινωνία και γενικότερα τον πολιτισμό και την ιστορία της Τουρκίας. Το περιοδικό περιείχε ξεχωριστή θεματολογία σε κάθε τεύχος, αποτελώντας ένα είδος πολιτιστικής ατζέντας της Τουρκίας όπου πρωταρχικός στόχος του ήταν να μεταφέρει σε όλα τα έθνη του κόσμου τον πολιτιστικό πλούτο και τη σύγχρονη εικόνα της Τουρκίας ως μιας χώρας που ακολουθεί τις παγκόσμιες εξελίξεις σε όλους τους τομείς. Από το 2021 που σταμάτησε να εκδίδεται σε τεύχη το περιοδικό, δημιουργήθηκε μια ιστοσελίδα<sup>71</sup> με την ονομασία [tr dergisi](https://trdergisi.com/) όπου περιέχει ακριβώς την ίδια θεματολογία με το περιοδικό .tr.

<sup>70</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar?k=24>

<sup>71</sup> <https://trdergisi.com/>



Εικ. 14: Εξώφυλλο του περιοδικού «.tr»  
(<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2019-ocak-subat>)

- 4) Το YEE εκδίδει στο τέλος του κάθε έτους έντυπα και ηλεκτρονικά επίσημες ετήσιες εκθέσεις<sup>72</sup> [Rapor] όπου κάνει έναν απολογισμό των πεπραγμένων του σε όλα τα τρέχοντα προγράμματά του (διδασκαλία τουρκικής γλώσσας, πολιτιστικές εκδηλώσεις, ακαδημαϊκές δραστηριότητες, πολιτιστική διπλωματία). Πιο αναλυτικά, οι ετήσιες εκθέσεις περιέχουν ομιλίες, στατιστικά, συνεντεύξεις, εκδηλώσεις (που πραγματοποιήθηκαν στο κέντρο του στην Άγκυρα και στα παραρτήματα σε ολόκληρο τον κόσμο), τα νέα σχέδια και τους στόχους για την επόμενη χρονιά καθώς και στατιστικά στοιχεία οικονομικών/διοικητικών θεμάτων.



Εικ. 15: Εξώφυλλο της ετήσιας αναφοράς του 2022  
(<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2019-ocak-subat>)

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν και στα δύο ερωτηματολόγια (2018-2019 & 2020-2021), προέκυψε ότι τα μέσα που μεταχειρίζεται το YEE αξιολογήθηκαν θετικά και αποτέλεσαν τον κύριο λόγο της επιλογής του YEE για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση (B4) η οποία αναφερόταν στους λόγους για τους οποίους επέλεξαν το YEE, η απόλυτη

<sup>72</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2022-faaliyet-raporu>

πλειοψηφία (90%), δήλωσε ότι το επέλεξε συνειδητά διότι διδάσκει αποτελεσματικά και με οργανωτικές μεθόδους παρόλο που υπήρχαν άλλοι φορείς διδασκαλίας στις πόλεις τους (βλ. κεφ. 5).

### **3.2.7 Μέσα από ποια διαδικασία λήψης αποφάσεων;**

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων του YEE είναι ιεραρχική. Προϊσταται ο υπουργός και ο υφυπουργός του Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού της Τουρκίας, ακολουθούν το διοικητικό και το εποπτικό συμβούλιο, στη συνέχεια το συμβούλιο διαχείρισης του YEE, ακολουθεί ο πρόεδρος του YEE Şeref Ateş, και τέλος το συμβούλιο συντονισμού του κάθε παραρτήματος. Ειδικότερα, ανάλογα με το κάθε θέμα ενημερώνεται το αρμόδιο συμβούλιο κατά τη συνεδρίασή του και λαμβάνονται οι αποφάσεις συνήθως κατόπιν ψηφοφορίας. Πιο αναλυτικά για οποιαδήποτε ζήτημα αρχικά ενημερώνεται από τους υφιστάμενους ο πρόεδρος του YEE Şeref Ateş που βρίσκεται στο διοικητικό κέντρο του YEE στην Άγκυρα και κατόπιν προωθεί το ζήτημα στο κατάλληλο συμβούλιο ή εάν άπτεται το συγκεκριμένο ζήτημα των αρμοδιοτήτων του αποφασίζει ο ίδιος και αναλόγως πράττει<sup>73</sup> (Resmi Gazete 2007, 26526).

Αξιοσημείωτο είναι και το σύστημα διοίκησης του κάθε παραρτήματος του YEE στην κάθε χώρα όπου εδρεύει (Resmi Gazete 2007, 26526). Σε κάθε παράρτημα υπάρχει ένα συμβούλιο συντονισμού που αποτελείται από τρία μέλη που επιλέγει το Διοικητικό Συμβούλιο για τρία χρόνια μεταξύ ατόμων από γνωστούς Τούρκους επιχειρηματίες, επιστήμονες, ανθρώπους του πολιτισμού και της τέχνης που ζουν στην πόλη ή τη χώρα όπου είναι εγκατεστημένο το παράρτημα, ενός συμβούλου πολιτισμού και εκπαίδευσης και ενός αντιπροσώπου του ΤΙΚΑ ή της πρεσβείας της χώρας όπου βρίσκεται το παράρτημα.

### **3.2.8 Με τι αποτελέσματα;**

Το YEE παρέχει ποιοτικά, αξιόλογα και αποτελεσματικά μαθήματα τα οποία πλαισιώνονται από κατάλληλο καθηγητικό προσωπικό καθώς και εκπαιδευτικό υλικό έντυπο ή ηλεκτρονικό. Επιπλέον, από το 2016-2021 παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση του αριθμού των ατόμων τα οποία

---

<sup>73</sup> Δείτε το προηγούμενο κεφάλαιο (3.2.1) για την αναλυτική περιγραφή των δρόμων.

παρακολούθησαν δια ζώσης μαθήματα στις χώρες μελέτης (βλ. κεφ. 4.6). Επίσης, κάθε χρόνο δεκάδες άτομα παρακολουθούν μέσω υποτροφιών τα θερινά προγράμματα του YEE στην Τουρκία, βελτιώνοντας το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους και ταυτόχρονα γνωρίζοντας δια ζώσης τον τουρκικό πολιτισμό.

Στα ανά τον κόσμο παραρτήματα του YEE κάθε χρόνο διοργανώνονται με ιδιαίτερη επιτυχία εκδηλώσεις οι οποίες αποσκοπούν στην προώθηση της τουρκικής γλώσσας, στην προβολή της Τουρκίας και του πολιτισμού της, προσελκύοντας χιλιάδες άτομα τα οποία μπορεί να μην μαθαίνουν απαραίτητα την τουρκική γλώσσα αλλά να είναι μόνο ακροατές των εκδηλώσεων. Δηλαδή τα παραρτήματα του YEE είναι ανοιχτά στο ευρύ κοινό και λειτουργούν ως φορείς δωρεάν ψυχαγωγίας προσεγγίζοντας όχι μόνο γλωσσομαθείς αλλά οποιονδήποτε θελήσει να παρακολουθήσει τα δρώμενα τους. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι η Τουρκία μέσω του YEE επιδιώκει να κάνει ένα άνοιγμα προς όλο τον κόσμο δηλαδή να φαίνεται ως μια χώρα που έχει την «πόρτα» της ανοιχτή για όλους χωρίς διακρίσεις και προτιμήσεις. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι έχει καταφέρει σε σύντομο χρονικό διάστημα να βελτιώσει και να αναδείξει την φιλική εικόνα της χώρας της παγκοσμίως, καθώς επίσης έχει αυξηθεί η ζήτηση των μαθημάτων τουρκικής γλώσσας δια ζώσης ή μέσω της διαδικτυακής πύλης διότι η τουρκική γλώσσα προβάλλεται ως μια εν δυνάμει γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας τόσο σε περιφερειακό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Σύμφωνα με τον πρόεδρο του YEE τον κ. Seref Ates: *«η γλώσσα μοιάζει με ένα σπίτι που φιλοξενεί κάτι μέσα του. Προσπαθούμε να ανοίξουμε όχι μόνο τον πολιτισμό μας αλλά και τον ψυχικό κόσμο μας ο οποίος θέλει να αγκαλιάσει την ανθρωπότητα. Εμείς σαν ινστιτούτο καταβάλουμε ζήλο για να παρέχουμε συνεχώς νέες δυνατότητες οι οποίες θα βοηθήσουν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, ακολουθώντας τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις»* (Çangal 2021, 203).

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι προκύπτουν αρκετά θετικά αποτελέσματα από τις ενέργειες του γλωσσικού προγραμματισμού του YEE. Η περίπτωση του YEE εναρμονίζεται με το μοντέλο Cooper καθώς επίσης η λειτουργία του δηλώνεται με σαφή και κατανοητό τρόπο. Μπορούμε να θεωρήσουμε αρκετά επιτυχημένη την αποτύπωση του μοντέλου Cooper στο YEE διότι απαντώνται εύστοχα και τα οκτώ ερωτήματα του χωρίς να αναλώνεται σε περιττές λεπτομέρειες.

Τέλος, διαπιστώνουμε ότι το YEE ως δρων διαδραματίζει έναν σημαντικό ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση και την άσκηση της γλωσσικής πολιτικής της Τουρκίας καθώς η αποστολή του σχετίζεται με την ανάδειξη, την προώθηση, την προστασία, τη διάδοση και την προβολή της τουρκικής γλώσσας σε περιφερειακό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Στο μέλλον, θα μπορέσουν να διαπιστωθούν πιο

ξεκάθαρα τα αποτελέσματα της γλωσσικής πολιτικής του YEE διότι όπως έχουμε προαναφέρει (βλ. κεφ. 1.1), οποιαδήποτε άσκηση γλωσσικής πολιτικής θέλει χρόνο για να αποτιμηθεί.

### 3.3 Ο γλωσσικός σχεδιασμός της διδασκαλίας του YEE

Το Ινστιτούτο Yunus Emre στοχεύει να προωθήσει την τουρκική γλώσσα και παράλληλα τον τουρκικό πολιτισμό, μέσα από την αλληλεπίδραση γλώσσας, πολιτισμού, τέχνης και των εθνικών, παραδοσιακών και σύγχρονων αξιών. Το YEE δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο γλωσσικό σχεδιασμό της διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, δημιουργώντας αναλυτικά προγράμματα σπουδών, επιλέγοντας κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, συγγράφοντας ποικίλα διδακτικά εγχειρίδια και δημιουργώντας επικαιροποιημένα σχέδια μαθημάτων<sup>74</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, ο γλωσσικός σχεδιασμός της διδασκαλίας του YEE διαμορφώνεται σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσών (ΚΕΠΑ) (βλ. κεφ. 2.3.1), δίνοντας έμφαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Μέσω των μεθόδων διδασκαλίας του YEE, γίνεται προσπάθεια να καλλιεργούνται εξίσου οι τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή). Η διδασκαλία πραγματοποιείται σε έξι επίπεδα γλωσσομάθειας (A1, A2, B1, B2, C1, C2) τα οποία χωρίζονται σε υποεπίπεδα A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2, C2.1, C2.2, με στόχο την καλύτερη απόδοση των σπουδαστών/τριών. Δηλαδή, με τον διαχωρισμό σε υποεπίπεδα δίνεται η δυνατότητα να χωριστεί σε δύο τμήματα ένα ακαδημαϊκό έτος, στο οποίο πραγματοποιούνται συνολικά 144 ώρες μαθημάτων. Πιο αναλυτικά, ένας/μία σπουδαστής/στρια που έχει παρακολουθήσει 72 ώρες μαθημάτων, έχει ολοκληρώσει το μισό επίπεδο γλωσσομάθειας, κατόπιν αξιολογείται πάνω στην διδαχθείσα ύλη και εφόσον κριθεί επιτυχής συνεχίζει προς την ολοκλήρωση του υπόλοιπου επιπέδου. Σε αντίθετη περίπτωση, γίνονται επαναλήψεις, καλύπτονται τα κενά και αφότου ξανά κριθεί επιτυχής η εξέταση του/της σπουδαστή/στριας συνεχίζει προς την ολοκλήρωση του συνολικού επιπέδου (Çangal 2021, 203). Επομένως, κατανοούμε ότι με τον διαχωρισμό σε υποεπίπεδα εξασφαλίζεται ένας καίριος έλεγχος για την διαπίστωση των ενδεχόμενων προβλημάτων γλωσσομάθειας με σκοπό την αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γλώσσας.

Επίπεδο Ώρες μαθήματος Συνολικές ώρες μαθημάτων

<sup>74</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/turkce-ogretimi-ve-turkoloji-mudurlugu>

Düzey	Ders Saati	Toplam Ders Saati
<b>A1</b>		144 Saat
A1.1	72 Saat	
A1.2	72 Saat	
<b>A2</b>		144 Saat
A2.1	72 Saat	
A2.2	72 Saat	
<b>B1</b>		144 Saat
B1.1	72 Saat	
B1.2	72 Saat	
<b>B2</b>		144 Saat
B2.1	72 Saat	
B2.2	72 Saat	
<b>C1</b>		144 Saat
C1.1	72 Saat	
C1.2	72 Saat	
<b>C2</b>		144 Saat
C2.1	72 Saat	
C2.2	72 Saat	

Εικ. 16: Επίπεδα γλωσσομάθειας και ώρες διδασκαλίας  
(<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-ogretimi>)

Οι σπουδαστές/στρίες χωρίζονται σε διάφορα τμήματα ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες και το επίπεδο γλωσσομάθειας τους. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ιδιαιτερότητες, οι ανάγκες και οι στόχοι των σπουδαστών/τριών με βάση τα οποία αναπτύσσονται ανάλογα προγράμματα. Σε αυτό το πλαίσιο, εκτός από τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας, διοργανώνονται μαθήματα ειδικού σκοπού, όπως «τουρκικά για επιχειρήσεις», «τουρκικά για παιδιά», «Λογοτεχνική μετάφραση», «τουρκικά Τύπου και ΜΜΕ»<sup>75</sup> κ.λπ.

Επιπρόσθετα, το YEE έχει επιλέξει τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια ανάγνωσης των σειρών του να βασίζονται στα κριτήρια του ΚΕΠΑ σχετικά με τις ξένες γλώσσες. Επίσης, τα εγχειρίδια ανάγνωσης του YEE έχουν συγγραφεί σύμφωνα με την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας, προτάσσοντας την ενεργό συμμετοχή και τη διαδραστικότητα των μαθητευόμενων. Για αυτόν τον λόγο, το YEE μεριμνά ώστε να υπάρχει μια συνέχεια στη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα. Τα εγχειρίδια ανάγνωσης ετοιμάζονται κατάλληλα ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση των ανάλογων επιπέδων γλωσσομάθειας. Εκτός αυτού, επηρεάζουν την κατάκτηση του λεξιλογίου και της γνώσης που αφορά τον πολιτισμό της Τουρκίας, της οποίας τη γλώσσα μαθαίνουν (Şerin & Turan 2015, 1231). Επιπλέον, για να είναι αποδοτικό το μάθημα της τουρκικής γλώσσας, τα κείμενα που εντάσσονται στα εγχειρίδια ανάγνωσης θα πρέπει να είναι κατάλληλα ως προς το επίπεδο των σπουδαστών/τριών και τους σκοπούς του μαθήματος.

<sup>75</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-ogretimi>

Για παράδειγμα, σε έξι εγχειρίδια<sup>76</sup> [Yedi iklim] της βασικής σειράς του Yunus Emre, υπάρχουν συνολικά 35 κειμενικά είδη στα επίπεδα B1, B2 και C1, τα οποία έχουν ως εξής (Şerin & Turan 2015, 1245):

B1: Κατά κύριο λόγο, εμφανίζονται διάλογοι (13). Υπάρχουν βιογραφίες (9), άρθρα (5), κείμενα ειδήσεων (7), επιστημονικά κείμενα (8), δοκίμια (8), διηγήματα (4), ανέκδοτα (3), παρουσιάσεις (4), ταινίες (3), δημοσιεύσεις (2), αναμνήσεις (2), οδηγίες (2), προσκλήσεις (1), μύθος (1), λαϊκά διηγήματα (1), μαντινάδες (1), βιογραφικό (1), τραγούδι (1), ποίημα (1), αγγελία (1), έτοιμα προφορικά κείμενα (1), σημείωση (1), συζήτηση (1), επίσημο κείμενο (1) και ρεπορτάζ (1).

B2: Περισσότερο εμφανίζονται επιστημονικά κείμενα (12). Περιλαμβάνονται όμως και δοκίμια (11) διηγήματα (8), κείμενα ειδήσεων (7), διάλογοι (6), άρθρα (3), χρονογραφήματα (3), αναμνήσεις (2), βιογραφία (1), μύθος (1), ανέκδοτα (1), ποίημα (1), θεατρικό έργο (1), αίτηση (1), γράμμα (1), διάγραμμα (1), ρητό (1), ρεπορτάζ (1) και συνταγή (1).

G1: Προτεραιότητα έχει δοθεί στα επιστημονικά κείμενα (20) και στα δοκίμια (12). Θα βρούμε, όμως, και άρθρα (7), βιογραφίες (5), χρονογραφήματα (4), ανέκδοτα (4), ρητά (3), κείμενα ειδήσεων (3), οδηγίες (2), παρουσίαση ταινίας (2), ποίημα (2), διήγημα (2), αναμνήσεις (2), λαϊκά διηγήματα (1) αφίσα (1), πρόσκληση (1), διάγραμμα (1), επίσημο κείμενο (1), ρεπορτάζ (1) και περιγραφή (1).

Όπως παρατηρούμε, και τα τρία επίπεδα εγχειριδίων του YEE έχουν κατασκευαστεί με βάση τις αρχές του ΚΕΠΑ και διαθέτουν πλούσια ποικιλία κειμενικών ειδών. Ωστόσο, ενώ σε κάθε εγχειρίδιο δίνεται βαρύτητα σε αρκετά κειμενικά είδη, υπάρχουν ορισμένα που εμφανίζονται μόνο μία φορά. Και καθώς τα κείμενα για τα εγχειρίδια ανάγνωσης επιλέγονται, τόσο η ποικιλία των κειμένων όσο και ο αριθμός τους είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες. Διότι, για να μπορέσει κάποιος να μάθει τα χαρακτηριστικά ενός είδους, πρέπει να διαβάσει αρκετά τέτοια κείμενα.

Επιπρόσθετα, οι διδάσκοντες/ουσες του YEE παράλληλα με τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, πραγματοποιούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους ποικίλες δραστηριότητες τις οποίες εμπνέονται από την καθημερινότητα, την ιστορία, τα τουρκικά ήθη και έθιμα. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων στοχεύουν αφενός στην προβολή του τουρκικού πολιτισμού και γενικότερα της

---

<sup>76</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar/dersmateryalleri/yedi-iklim-turkce>



Τουρκίας ως χώρας και αφετέρου αποβλέπουν στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της τουρκικής γλώσσας από τους/ις εκπαιδευόμενους/ες (Çangal 2021, 204).

Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το YEE προσπαθεί να παρέχει μια άρτια διδασκαλία βασισμένη στις αρχές του ΚΕΠΑ, εφαρμόζοντας σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές, πραγματοποιώντας ποικίλες εκδηλώσεις και έχοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τους σκοπούς και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

### **3.3.1 Η μεθοδολογία διεξαγωγής αξιολογήσεων του YEE**

Η αξιολόγηση είναι μία εξαιρετικά σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Οι διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των σπουδαστών/τριών πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην αξιολόγηση, είτε πρόκειται για γραπτές είτε για προφορικές εξετάσεις. Στα παραρτήματα του YEE αλλά και μέσω της Εκπαιδευτικής Πύλης, διεξάγεται μια ευρεία ποικιλία εξετάσεων/αξιολογήσεων στο τέλος των μαθημάτων και των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με σκοπό την παροχή έγκυρης πιστοποίησης. Αυτές οι εξετάσεις απαιτούν μεγάλες τράπεζες θεμάτων που πρέπει να εμπλουτίζονται και να ενημερώνονται συνεχώς με νέα ερωτήματα. Άρα, η δημιουργία μιας τέτοιας τράπεζας ερωτήσεων/θεμάτων και η προετοιμασία των εξετάσεων είναι εφικτές μόνο με τη συμβολή ειδικών στον τομέα της διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Τα εξεταστικά κέντρα δημιουργούν ένα περιβάλλον ανταλλαγής πληροφοριών/απόψεων και για την πραγματοποίηση των εξετάσεων συνεργάζονται ειδικοί του YEE και άλλων φορέων, όπως του TÖMER.

Στο πλαίσιο δράσης του, το YEE διοργανώνει σεμινάρια και εργαστήρια για εκπαιδευτές/τριες που θέλουν να ασχοληθούν με τις εξετάσεις πιστοποίησης τουρκικής γλώσσας σε επίπεδο proficiency [Turkish Proficiency Exams]. Αυτά τα σεμινάρια και τα εργαστήρια περιλαμβάνουν θεωρητικές και εφαρμοσμένες μελέτες σε θέματα όπως «Τεχνικές προετοιμασίας ερωτήσεων» και «Αξιολόγηση και εκτίμηση». Το πρώτο σεμινάριο (διοργανώθηκε στις 4-8 Φεβρουαρίου 2013), το οποίο παρακολούθησε μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων, κρίθηκε πολύ επωφελές τόσο από ειδικούς όσο και από εκπαιδευτές/τριες και η διοργάνωσή του συνεχίζεται σε ετήσια βάση. Επιπλέον, κάθε χρόνο διοργανώνονται σεμινάρια προσανατολισμένα μόνο στις εξετάσεις του YEE. Αυτά τα σεμινάρια διοργανώνονται με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, συντονιστών/στριών και διδασκόντων/ουσών των παραρτημάτων του YEE και στοχεύουν κυρίως στην τυποποίηση των εξετάσεων που πραγματοποιούνται στα παραρτήματα του YEE. Το YEE διεξάγει τέσσερις διαφορετικές εξετάσεις,

φιλοδοξώντας να καλύψει τις ανάγκες των ατόμων που μαθαίνουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα στα παραρτήματά του<sup>77</sup>.

### 1) Εξετάσεις Πιστοποίησης [Sertifika Sinavları]<sup>78</sup>

Το ΥΕΕ αναπτύσσει μοντέλα εξετάσεων πιστοποίησης στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες και στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ. Αυτές οι εξετάσεις προετοιμάζονται από τους Τούρκους εκπαιδευτές/τριες του ΥΕΕ, αξιολογούνται διεξοδικά από ειδική εξεταστική επιτροπή του ΥΕΕ και διεξάγονται δια ζώσης στα παραρτήματά του ή διαδικτυακά, μέσω της Εκπαιδευτικής Πύλης<sup>79</sup>.

### 2) Τεστ κατάταξης [Seviye Tespit Sinavları]<sup>80</sup>

Τα τεστ κατάταξης (PTs) αναπτύχθηκαν από το εξεταστικό κέντρο του ΥΕΕ για την αξιολόγηση και τον προσδιορισμό του γλωσσικού επιπέδου και της επάρκειας των ατόμων που μαθαίνουν την τουρκική ως ξένη ή πρώτη γλώσσα. Αυτά τα τεστ διαμορφώνονται σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, αποτελούνται από τρεις ενότητες και μπορούν να διεξαχθούν στα επίπεδα A1, A2, B1, B2 και C1. Η πρώτη ενότητα του τεστ περιλαμβάνει δραστηριότητες κατανόησης διάρκειας 90 λεπτών. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει δραστηριότητες γραπτού λόγου διάρκειας 30 λεπτών και η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει δραστηριότητες προφορικού λόγου διάρκειας 10 λεπτών. Μαζί, οι τρεις ενότητες του τεστ διαρκούν 130 λεπτά.

### 3) Εξέταση επάρκειας τουρκικής γλώσσας [Türkçe Yeterlik Sınavı]<sup>81</sup> (TYS)

Η εξέταση επάρκειας τουρκικής γλώσσας<sup>82</sup> αναπτύχθηκε από το εξεταστικό κέντρο του ΥΕΕ σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, με σκοπό την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των ατόμων που μαθαίνουν την τουρκική ως ξένη ή πρώτη γλώσσα. Μέσω της ανάπτυξης της εν λόγω εξέτασης, το εξεταστικό κέντρο του ΥΕΕ σκοπεύει επίσης να δημιουργήσει μια διεθνώς αναγνωρισμένη τυπική εξέταση για τα τουρκικά, για να διευκολύνει την εγγραφή/εισδοχή αλλοδαπών φοιτητών/τριών σε τουρκικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η εξέταση έχει μεγάλη σημασία καθώς εξυπηρετεί όχι μόνο την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των αλλοδαπών φοιτητών/τριών για την Τουρκία, αλλά διευκολύνει την αξιολόγηση αυτών των φοιτητών/τριών παρέχοντας ένα πιο αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης.

<sup>77</sup> <https://www.yee.org.tr/en/content/service-training>

<sup>78</sup> ΑΓΓ. Exams for Course and Certificate

<sup>79</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/birim/sertifika-sinavlari>

<sup>80</sup> ΑΓΓ. Placement Tests

<sup>81</sup> ΑΓΓ. Turkish Proficiency Exam

<sup>82</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/sinavlar>

Επίσης, η εξέταση ως διεθνώς αναγνωρισμένη εξέταση για τα τουρκικά, στοχεύει στην αξιολόγηση της διδασκαλίας τους, που παρέχεται από διάφορα τουρκικά εκπαιδευτικά ιδρύματα εκτός Τουρκίας. Το 2011 προετοιμάστηκε για πρώτη φορά αυτή η εξέταση στο YEE από μια ομάδα εμπειρογνομόνων του Υπουργείου Παιδείας, από ακαδημαϊκούς του TÖMER και από τα πανεπιστήμια Ege, Gazi και Hacettepe. Η πρώτη εφαρμογή της εξέτασης σε διεθνές επίπεδο πραγματοποιήθηκε στις 24-25 Μαΐου 2013, σε συνολικά 10 χώρες. Αυτές ήταν το Κόσοβο, η Αλβανία, η Αίγυπτος, το Ιράν, το Αζερμπαϊτζάν, η Ιαπωνία, η Γεωργία, η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, το Βέλγιο και το Καζακστάν. Η εξέταση υλοποιείται τρεις φορές τον χρόνο, διεξάγεται με τη μορφή γραπτής εξέτασης και αξιολογεί τις δεξιότητες κατανόησης, ακουστικού, γραφής και ομιλίας των υποψηφίων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, διεξάγεται αποκλειστικά δια ζώσης με την συμμετοχή χιλιάδων ατόμων κάθε χρόνο αλλά μελλοντικά σχεδιάζεται να υπάρχει δυνατότητα διεξαγωγής της μέσω διαδικτύου με την ίδια μορφή και εγκυρότητα.

#### 4) Εξέταση ξένων φοιτητών [Yabancı Öğrenci Sınavları]<sup>83</sup> (YÖS)

Η εξέταση ξένων φοιτητών/τριών (YÖS) είναι μια εξέταση που διεξάγεται για αλλοδαπούς/ες φοιτητές/τριες που επιθυμούν να παρακολουθήσουν προγράμματα σε πανεπιστημιακά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία<sup>84</sup>. Τα αποτελέσματα αυτής της εξέτασης χρησιμοποιούνται και λαμβάνονται υπόψη κατά την υποβολή αίτησης σε τουρκικά πανεπιστήμια. Μέχρι το 2010, αυτή η εξέταση διενεργούνταν από το Κέντρο Επιλογής και Τοποθέτησης Φοιτητών [Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi] (ÖSYM). Ωστόσο, βάσει διοικητικής απόφασης που ελήφθη το 2010, η εξέταση οργανώνεται πλέον εντός των τουρκικών πανεπιστημίων. Το εξεταστικό κέντρο του YEE συμβάλλει, επίσης, στον συντονισμό αυτής της εξέτασης που διοργανώνεται από εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού. Πιο συγκεκριμένα, παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες και τα απαιτούμενα μέσα για τη διεξαγωγή αυτών των εξετάσεων (Sarigül 2018, 2). Το σύστημα εξέτασης γλωσσομάθειας για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια της Τουρκίας είναι αδιάβλητο, καινοτόμο και έχει κερδίσει την εκτίμηση των Ακαδημαϊκών.

<sup>83</sup> ΑΓΓ. Foreign Student Examination

<sup>84</sup><https://www.yee.org.tr/tr/birim/yabanci-ogrenci-sinavlari-yos>

### 3.4 Το ΥΕΕ ως δρών πολιτιστικής διπλωματίας

#### 3.4.1 Η ανάδειξη της ήπιας ισχύος μέσω της πολιτιστικής διπλωματίας

Τα νέα δεδομένα στη χάραξη της εξωτερικής πολιτικής μιας χώρας και η συνεχώς αυξανόμενη συμμετοχή νέων μη κρατικών δρώντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εξωτερικής πολιτικής έχουν προσδώσει νέο περιεχόμενο στη διπλωματία. Ένα κράτος για να επιτύχει τους διπλωματικούς κυρίως στόχους του στο διεθνές και περιφερειακό επίπεδο υποβοηθάται από την *ήπια ισχύ*. Πιο συγκεκριμένα, η *ήπια ισχύς* [soft power]<sup>85</sup> αναφέρεται στην «ικανότητα να κάνεις τους άλλους να θέλουν και να θεωρούν σωστό ή ιδανικό αυτό που εσύ θέλεις και θεωρείς σωστό ή ιδανικό». Δηλαδή η ήπια ισχύς έχει την ικανότητα να σμιλεύσει τις προτιμήσεις των άλλων έναντι της σκληρής ισχύος [hard power] που αναφέρεται στην επιβολή, μέσω πολιτικών, οικονομικών, στρατιωτικών κ.ά. μέσων εξαναγκασμού. Βασικά εργαλεία ήπιας ισχύος είναι η δημόσια διπλωματία και η πολιτιστική διπλωματία (Nye 2004, 2-5).

Η δημόσια διπλωματία και η πολιτιστική διπλωματία είναι δύο διακριτές αλλά συνδεδεμένες έννοιες στον τομέα των διεθνών σχέσεων και της διπλωματίας. Για κάποιους/ες, η πολιτιστική διπλωματία μπορεί να θεωρηθεί υποκατηγορία της δημόσιας διπλωματίας, καθώς αφορά τη χρήση πολιτιστικών μέσων και δράσεων για την προώθηση των στόχων και των συμφερόντων μιας χώρας το διεθνές πεδίο. Δηλαδή, κάποιου/ες βλέπουν τον πολιτισμό ως ένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία στη φαρέτρα της δημόσιας διπλωματίας (Pamment 2014, 50). Ωστόσο, για άλλους/ες μπορεί επίσης να θεωρηθεί και ως μια διαφορετική μορφή ήπιας ισχύος, καθώς η επιρροή μιας χώρας στον πολιτιστικό τομέα μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στις σχέσεις της με άλλες χώρες και στην εικόνα που δημιουργεί στον υπόλοιπο κόσμο. Συνεπώς, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως διαφορετική μορφή ισχύος που χρησιμοποιείται στη διεθνή σκηνή (Nye 2004, 176-178).

Πιο αναλυτικά, η δημόσια διπλωματία αφορά τις επίσημες και κυβερνητικές επαφές μεταξύ διαφορετικών κρατών. Περιλαμβάνει τη διαπραγμάτευση συνθηκών, την ανταλλαγή διπλωματικών αποστολών, τη συμμετοχή σε διεθνή φόρα και άλλες επίσημες δραστηριότητες που αφορούν την εξωτερική πολιτική και τις σχέσεις μεταξύ κρατών. Έτσι, η δημόσια διπλωματία με δρώντες

---

<sup>85</sup> Την έννοια της *ήπιας ισχύος* εισήγαγε ο Joseph Nye το 1990 στο βιβλίο του *Soft power. Foreign policy*. Στη συνέχεια, η έννοια της *ήπιας ισχύος* δέχτηκε διάφορες κριτικές και προκάλεσε μεγάλη σύγχυση. Έτσι, ο Nye συνέγραψε ένα ακόμη βιβλίο το 2004 (*Soft Power: The Means to Success in World Politics*), με σκοπό την επεξήγηση της έννοιας.

κυβερνητικούς φορείς αποβλέπει στην άσκηση επιρροής σε ξένα κράτη με σκοπό την εκπλήρωση εθνικών και πολιτικών στόχων της (Nye 2008, 94-95).

Η πολιτιστική διπλωματία, από την άλλη πλευρά, επικεντρώνεται στη χρήση της πολιτιστικής επιρροής και ανταλλαγών για την προώθηση των εθνικών συμφερόντων. Περιλαμβάνει την προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς, την προώθηση της γλώσσας και των τεχνών, και τη διεξαγωγή πολιτιστικών ανταλλαγών μεταξύ κρατών. Συνήθως, η πολιτιστική διπλωματία χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με τη δημόσια διπλωματία για να ενισχύσει τις σχέσεις μεταξύ κρατών μέσω της κοινής κατανόησης, της ανταλλαγής πολιτιστικών αξιών και της προώθησης της ειρήνης και της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών λαών (Nye 2004, 75-77). Πιο συγκεκριμένα, έχοντας ως δρώντες μη κρατικούς φορείς (πολιτικά ινστιτούτα/μορφωτικά ιδρύματα) προβάλλει τα πολιτιστικά επιτεύγματα μιας χώρας σε μια άλλη, με σκοπό την σύσφιξη των σχέσεων και την αμοιβαία κατανόησή τους (Cull 2009, 17-18).

Επιπρόσθετα, το εθνικό σήμα [national branding]<sup>86</sup> αναφέρεται στη διαδικασία και τις προσπάθειες μιας χώρας να καθορίσει και να προβάλει την εικόνα της στο διεθνές προσκήνιο. Το national branding συχνά εστιάζει στην ανάδειξη των θετικών χαρακτηριστικών, των πολιτιστικών πλούτων, της οικονομικής ανάπτυξης και των καινοτομιών που προέρχονται από μια συγκεκριμένη χώρα. Συχνά συνδέεται με την πολιτιστική διπλωματία, καθώς η προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς, των τεχνών και της καινοτομίας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέρος της εθνικής εικόνας που προωθεί μια χώρα. Επιπλέον, η πολιτιστική διπλωματία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων προς ένα κράτος μέσω της προβολής της πολιτιστικής του κληρονομιάς και των αξιών του. Έτσι, το national branding συχνά ενσωματώνει τόσο τη δημόσια όσο και την πολιτιστική διπλωματία ως μέρος της ευρύτερης προσπάθειας μιας χώρας να διαμορφώσει μια θετική εικόνα στη διεθνή σκηνή (Melissen 2005, 12-14).

---

<sup>86</sup> Το *nation* ή *national branding* αποτελεί έναν μη πολιτικό όρο που προέρχεται από τον χώρο του marketing και της διαφήμισης και αφορά πρακτικές του marketing αναφορικά με την προώθηση ενός στρατηγικού οράματος. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως και τα κράτη λειτουργούν όπως οι επιχειρήσεις, δηλαδή αφενός μεριμνούν για το εμπορικό τους σήμα, αφετέρου, διεκδικούν μια εξέχουσα θέση φτιάχνοντας το χαρακτηριστικό τους εμπορικό σήμα. Όπως σημειώνει ο Melissen (2005, 10-12), στις διεθνείς σχέσεις πρόκειται για την εφαρμογή τεχνικών μάρκετινγκ από τα κράτη με σκοπό την ενίσχυση της φήμης και της εικόνας τους στο διεθνές περιβάλλον προκειμένου να εδραιώσουν την πολιτική και οικονομική τους θέση.

### 3.4.2 *Ήπια ισχύς και δημόσια διπλωματία της Τουρκίας*

Προτού εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η Τουρκία ασκεί ήπια ισχύ μέσω της δημόσιας και της πολιτιστικής διπλωματίας, χρειάζεται να αποσαφηνίσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο. Η *ήπια ισχύς* αποτελεί μακράν τον πιο δημοφιλή όρο στο πεδίο των διεθνών σχέσεων και της εξωτερικής πολιτικής τις τελευταίες δεκαετίες. Σύμφωνα με τον Nye (1990) που εισήγαγε την έννοια, η *ήπια ισχύς* αναφέρεται στην ικανότητα ενός κράτους ή ενός οργανισμού να επηρεάζει τις πράξεις, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά άλλων με μη στρατιωτικά μέσα, μέσω πολιτισμικής επιρροής, ιδεών και αξιών. Κατά συνέπεια, η ήπια ισχύς ως έννοια έρχεται σε αντίθεση με την πιο παραδοσιακή αντίληψη που επικρατεί στις διεθνείς σχέσεις και η οποία βλέπει τον κόσμο ως ένα σύστημα όπου οι δρώντες χρησιμοποιούν σκληρά μέσα, όπως οικονομικές κυρώσεις και στρατιωτικές παρεμβάσεις, για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Η ήπια ισχύς δεν επιβάλλεται, είναι δύναμη έλξης και καθημερινή δημοκρατική πολιτική πρακτική. Με άλλα λόγια, μέσω της ήπιας ισχύος μπορεί κάποιος να κάνει τους άλλους να επιδιώκουν τους στόχους που αυτός επιθυμεί χωρίς εξαναγκασμό (Nye 2004, 118-120). Έτσι, η ήπια ισχύς έγκειται στην ικανότητα μιας χώρας να διαμορφώνει τις προτιμήσεις των άλλων και να επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα στην παγκόσμια πολιτική σκηνή, επειδή οι άλλες χώρες θαυμάζουν τις αξίες της, μιμούνται το παράδειγμά της και φιλοδοξούν να φτάσουν το επίπεδο ευημερίας και ελευθερίας της. Μέσω των δημοκρατικών της πολιτικών, μετατρέπεται σε πόλος έλξης (Τζουμάκα 2005, 118).

Η ήπια ισχύς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνικοπολιτικές αξίες τις οποίες το κράτος επιδιώκει μέσα στην εξωτερική του πολιτική όπως εκπαίδευση, επιστήμη, τέχνη, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.λπ. Σύμφωνα με τον Nye (2004, 120-121), ουσιαστικός παράγοντας για την απόκτηση 'ήπιας ισχύος' είναι η δημόσια διπλωματία.

Τον όρο *δημόσια διπλωματία* [Public Diplomacy] πρώτος εισήγαγε ο Edmund Cullion το 1965 με την έννοια της οποιασδήποτε μορφής διπλωματικής πρακτικής η οποία στόχευε όχι μόνο σε ξένες κυβερνήσεις αλλά και γενικότερα σε ξένες κοινωνίες. Ο στόχος της δημόσιας διπλωματίας είναι να ενσωματωθεί στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και να αυξήσει την εθνική φήμη μέσω απόψεων, ιδεολογιών και πολιτιστικών αξιών στη διεθνή αρένα (Eren, 2020, 125).

Η δημόσια διπλωματία αποτελεί έναν σχετικά νέο κλάδο διπλωματίας και περιγράφει το σύνολο των ενεργειών μιας κυβέρνησης, με σκοπό τη διαμόρφωση θετικής δημόσιας γνώμης αναφορικά με την

πολιτική δράση μιας χώρας<sup>87</sup>. Έτσι, η δημόσια διπλωματία συμπληρώνει τις ενέργειες της επίσημης διπλωματίας η οποία εκτυλίσσεται σε επίπεδο αξιωματούχων, αφού καταλαμβάνει έναν ενδιάμεσο χώρο, λειτουργώντας ως το μεθοδολογικό εργαλείο που επιτρέπει σε μια χώρα να απευθύνεται άμεσα στους πολίτες ενός άλλου κράτους [state-to-people diplomacy]. Κατά τους Κιζλάρη & Σιεχατέ (2021,19-20), η δημόσια διπλωματία αντλεί περιεχόμενο από τους εξής τρεις τομείς:

- 1) την εκπαίδευση: παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης, χορήγηση υποτροφιών, ανταλλαγές φοιτητών/τριών και επιστημονικού προσωπικού μεταξύ των πανεπιστημίων,
- 2) τον πολιτισμό: προβολή πολιτιστικών στοιχείων μέσω διαφόρων εκδηλώσεων καθώς και ανάδειξη της αίγλης των πολιτιστικών της ιδρυμάτων,
- 3) την επικοινωνία: παραγωγή αξιόπιστου υλικού και διάθεσή του στα μαζικής ενημέρωσης και τη ραδιοτηλεόραση.

Η δημόσια διπλωματία χρησιμοποιείται από τις κυβερνήσεις με στόχο τη δημιουργία συμπάθειας προς όφελος της χώρας τους και στοχεύοντας στη δημιουργία διαύλων επικοινωνίας με άλλες χώρες. Οι χώρες θα ήταν ωφέλιμο να γνωστοποιούν τους στόχους τους, να αλληλομοιράζονται τις ιδέες τους, να αφουγκράζονται τις απόψεις των άλλων χωρών, διότι στη δημόσια διπλωματία έχει μεγάλη σημασία όχι τόσο να μιλάς όσο να ακούς, όχι τόσο να εξηγείς όσο να καταλαβαίνεις (Özkan & Öztürk 2012, 3-4). Συνολικά, η ήπια ισχύς και η δημόσια διπλωματία συνεργάζονται συχνά για να ενισχύσουν την επιρροή μιας χώρας στη διεθνή σκηνή και να προωθήσουν τους στόχους τους μέσω ειρηνικών και συνεργατικών μέσων.

Στην περίπτωση της Τουρκίας, η δημόσια διπλωματία της περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες και προσπάθειες για την προβολή της χώρας στο διεθνές προσκήνιο και την ενίσχυση των εξωτερικών της σχέσεων. Η Τουρκία έχει μακρά ιστορία ως παγκόσμιος παίκτης σε διάφορους τομείς, όπως η γεωπολιτική, η οικονομία και η πολιτιστική κληρονομιά. Η δημόσια διπλωματία που ασκεί αναπτύχθηκε ευρέως με τη θεμελίωση φορέων όπως του ΤΙΚΑ (1992), του τουρκικού ραδιοφώνου

---

<sup>87</sup> Σύμφωνα με το Nye (2007, 154-157) η δημόσια διπλωματία διαπραγματεύεται τρεις διαστάσεις οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της αρεστής εικόνας μιας χώρας και έχουν ως εξής: 1) Καθημερινή επικοινωνία: Διευκρινίζει το εύρος των αποφάσεων εξωτερικής και εσωτερικής πολιτικής. Στοχεύει στη ροή των ειδήσεων και στα σχόλια του ξένου Τύπου. 2) Στρατηγική επικοινωνία: Μοιάζει με διαρκή προετοιμασία καμπάνιας. Σχεδιάζει αναγκαίες επικοινωνίες και γεγονότα για να αποκτηθεί η πρόοδος σε μια ιδιαίτερη κρατική πολιτική. 3) Ανάπτυξη μακροχρόνιων σχέσεων: Καταβάλλει προσπάθεια για ανάπτυξη μακροχρόνιων σχέσεων με σημαντικά πρόσωπα και μέσα μαζικής ενημέρωσης μέσω υποτροφιών, προγραμμάτων, σεμιναρίων, διαλέξεων.

(TRT) (1964), της τουρκικής τηλεόρασης (1968), του Ινστιτούτου Yunus Emre (2007), του Συντονισμού Δημόσιας Διπλωματίας (2010) του Ιδρύματος για τους Τούρκους του εξωτερικού και των τουρκόφωνων κοινωνιών (YTB) (2010) και της Διπλωματικής Πολιτιστικής Ακαδημίας (2016) (Eren 2020, 130). Ιδιαίτερα, οι αρμοδιότητες που δίνονται στο YEE σχετικά με τη διαμόρφωση της τουρκικής εξωτερικής πολιτικής επηρεάζουν τον προσανατολισμό των πρακτικών της δημόσιας διπλωματίας.

Το YEE θεωρείται «κλειδί» της ήπιας ισχύος της Τουρκίας (Eren 2020, 131) διότι, στο πλαίσιο της δημόσιας διπλωματίας της χώρας, καθώς και ως κύριος εφαρμοστής της πολιτιστικής διπλωματίας της, αποσκοπεί στο να αυξήσει την αναγνώριση, τη φήμη και την αξιοπιστία της Τουρκίας καθώς επίσης και τον αριθμό των χωρών που πρόσκεινται φιλικά προς αυτήν σε παγκόσμια κλίμακα.

Πιο συγκεκριμένα, το YEE αποσκοπεί στο να αυξηθεί ο σεβασμός, η συνεργασία, η αμοιβαία κατανόηση και εμπιστοσύνη μεταξύ των φιλικά προσκείμενων χωρών προς την Τουρκία. Το YEE δηλαδή αποτελεί ένα έμμεσο όργανο δημόσιας διπλωματίας, το οποίο αφενός συμβάλλει στην οικοδόμηση φιλικών σχέσεων μεταξύ των διαφόρων χωρών και ιδιαίτερος μεταξύ των τουρκογενών κοινωνιών, και αφετέρου στη δημιουργία θετικής εικόνας για την Τουρκία στο εξωτερικό. Κατά βάση, το YEE λειτουργεί ως κύριος εφαρμοστής της πολιτιστικής διπλωματίας της Τουρκίας, όπως θα δούμε στην αμέσως επόμενη ενότητα, προβάλλοντας και γνωστοποιώντας γενικότερα τα πολιτιστικά στοιχεία του τουρκικού έθνους.

### ***3.4.3 Το YEE ως εφαρμοστής πολιτιστικής διπλωματίας***

Όπως αναφέραμε, η ήπια ισχύς αναδύεται ως εναλλακτική λύση, επιτρέποντας στα κράτη να κινούνται στη διεθνή σκηνή με έναν τρόπο που δεν προσβλέπει στην ταπείνωση και εξαθλίωση του “Άλλου”, αλλά στην προσέγκυση του μέσω θετικού παραδείγματος. Σύμφωνα με αυτήν τη γραμμή σκέψης, ο πολιτισμός, η γλώσσα, οι τέχνες, η λογοτεχνία μπορούν να συμβάλουν στην ελκυστικότητα μιας χώρας και ως εκ τούτου μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία της θετικής εικόνας μιας χώρας στην παγκόσμια διεθνή κοινότητα. Επομένως, η *πολιτιστική διπλωματία* αποτελεί ένα σημαντικό κανάλι μέσω του οποίου μπορεί να ασκηθεί η ήπια δύναμη (Κιζλάρη & Σιεχατέ 2021, 21).

Σύμφωνα με τον γνωστό ορισμό του Milton Cummings, πολιτιστική διπλωματία [cultural diplomacy] είναι η ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών, αξιών, παραδόσεων, απόψεων και άλλων πλευρών πολιτισμού με σκοπό την ενθάρρυνση της αμοιβαίας κατανόησης. Στόχος της πολιτιστικής



διπλωματίας είναι να αντιπροσωπεύσει ένα κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο σε ξένες πολιτείες, ώστε να δημιουργήσει μια θετική εικόνα για ένα έθνος στη διεθνή αρένα. Η πολιτιστική διπλωματία είναι ένας τομέας διπλωματίας που σχετίζεται με τη δημιουργία, την ανάπτυξη και τη διατήρηση σχέσεων με ξένα κράτη μέσω του πολιτισμού, της τέχνης και της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Eren (2020, 126), οι πρακτικές πολιτιστικής διπλωματίας ενός κράτους θα πρέπει να βασίζονται στην αξιοκρατία, την ελεύθερη έκφραση, την ανταλλαγή απόψεων, τις κοινωνικές αξίες, τον αμοιβαίο σεβασμό, τη δημιουργία μακροπρόθεσμων σχέσεων καθώς και θετικών αντιλήψεων μεταξύ των εμπλεκόμενων κρατών. Η πολιτιστική διπλωματία ασχολείται με την παραγωγή, την προώθηση και την πολιτική χρήση δράσεων και γεγονότων για διπλωματικούς σκοπούς. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο πολιτισμός είναι μνήμη, συνειδητή και ασύνειδη, συλλογική και ατομική, λόγια και λαϊκή, και αποτελεί ένα σύνολο αξιών, συμπεριφορών, γνώσεων, δεξιοτήτων και τεχνοτροπιών κ.λπ. Η εμπλοκή με έναν πολιτισμό, συνιστά έναν πολυεπίπεδο ατομικό ή συλλογικό διάλογο ταυτόχρονα με το παρελθόν και με τον παρόν. Όπως επισημαίνει η Τζουμάκα (2005, 29), αυτός ο διάλογος έχει γλώσσα ή γλώσσες και τα όρια του δεν βρίσκονται ποτέ υπό τον απόλυτο έλεγχό μας.

Ειδικότερα, η πολιτιστική διπλωματία αποσκοπεί στην προβολή στο εξωτερικό των πολιτιστικών αξιών, των επιτεύξεων μιας χώρας και στην ενίσχυση της μορφωτικής συνεργασίας με άλλες χώρες στοχεύοντας στην αλληλογνωριμία, την αλληλοκατανόηση των λαών καθώς και στη δημιουργία κλίματος πρόσφορου για την προώθηση της ειρήνης και ευημερίας μεταξύ των λαών (Χριστογιάννης 2002, 75). Αξίζει να σημειωθεί ότι, μέσω του πολιτισμού μια χώρα βελτιώνει την εξωτερική εικόνα της καθώς επίσης οι πολιτιστικές ανταλλαγές της εδραιώνουν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αποβλέποντας μακροπρόθεσμα στην αλληλοκατανόηση, την αποφυγή πολιτικών κρίσεων και συγκρούσεων με άλλες χώρες. Στον σύγχρονο κόσμο, που χαρακτηρίζεται από μια πολυπλοκότητα, μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον, ολοένα και περισσότερο τα κράτη συνειδητοποιούν τη σημασία των πολιτιστικών σχέσεων (Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη 2015, 15-16). Συνακόλουθα, για πολλές χώρες ο πολιτισμός πλέον καταλαμβάνει μία νευραλγική θέση στην εξωτερική τους πολιτική.

Αναφορικά με τους τομείς και κλάδους της άσκησης της πολιτιστικής διπλωματίας, σύμφωνα με τον Χριστογιάννη (2002, 77), αναγράφονται στις οικείες διακρατικές μορφωτικές συμφωνίες και έχουν είτε μακροπρόθεσμους στόχους (ίδρυση μορφωτικών ιδρυμάτων, ινστιτούτων, πανεπιστημιακών τμημάτων, υποτροφίες, προγράμματα διδασκαλίας συγκεκριμένων γλωσσών, αδελφοποιήσεις πόλεων, επιστημονικά προγράμματα, θεσμική συνεργασία ΜΜΕ και καλλιτεχνικών οργανισμών κ.ά.)

είτε και ad hoc πολιτιστικές δραστηριότητες (θεατρικές παραστάσεις, καλλιτεχνικές εκθέσεις, συμμετοχή σε επιστημονικά και καλλιτεχνικά συνέδρια κ.λπ.

Ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία πολιτιστικής διπλωματίας που αξιοποιεί κάθε χώρα είναι η προβολή και η διάδοση της γλώσσας της στο εξωτερικό. Η γλώσσα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους που θέτει η πολιτιστική διπλωματία. Οι χώρες διδάσκοντας σε άλλες κοινωνίες τις δικές τους γλώσσες και εφαρμόζοντας διάφορα προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης, ταυτόχρονα αλληλομοιράζονται τις πολιτιστικές τους αξίες και να εδραιώνουν τη μεταξύ τους φιλία (Özkan & Öztürk 2012, 5). Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα μιας κοινωνίας αντιμετωπίζουν κάποια γλώσσα (πρώτη ή ξένη) επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο συμμετοχής τους σε γλωσσικές ανταλλαγές και τη δημιουργία πολιτιστικών σχέσεων (Γιανναράς 2003, 40). Ένα από τους βασικότερους πυλώνες της πολιτιστικής διπλωματίας αποτελεί η οργανωμένη γλωσσική πολιτική για την προώθηση μιας γλώσσας.

Η σημασία των δραστηριοτήτων προώθησης της γλώσσας στο πλαίσιο της πολιτιστικής διπλωματίας μπορεί να ποικίλλει σημαντικά σε διαφορετικές χώρες. Στη διπλωματική πρακτική ορισμένων κρατών, όπως σημειώνει ο Καραμάνης (2022, 21), οι δραστηριότητες προώθησης της γλώσσας αποτελούν πολύ σημαντικό μέρος της πολιτιστικής διπλωματίας.

Η άσκηση πολιτιστικής διπλωματίας επαφίεται κυρίως σε μη κρατικούς αλλά εθνικής και υπερεθνικής εμβέλειας φορείς, όπως είναι τα μορφωτικά ιδρύματα/πολιτιστικά ινστιτούτα, τα οποία την εφαρμόζουν ανάλογα με τους προσανατολισμούς που έχει το καθένα και με τα κριτήρια που διέπουν τη δράση τους (Τζουμάκα 2005, 56). Οι εν λόγω φορείς εποπτεύονται και χρηματοδοτούνται εξ ολοκλήρου ή μερικώς από το κράτος για την υλοποίηση των σκοπών τους.

Ας τονιστεί ότι οι αναπτυγμένες χώρες θεωρούν τα μορφωτικά ιδρύματα/πολιτιστικά ινστιτούτα ως βασικά «εργαλεία» για την άσκηση της πολιτιστικής τους διπλωματίας. Οι βασικοί λόγοι που αιτιολογούν τη θεώρηση αυτή μπορούν να συμπεκνωθούν ως εξής (Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη 2015, 17):

- 1) Πρώτον, η πολιτισμική διείσδυση σε άλλες χώρες, αφενός για να καταστούν γνωστές οι αξίες της χώρας και να περιοριστεί η πολιτισμική απόσταση, και αφετέρου, για να εξυπηρετηθούν κυριαρχικά συμφέροντα μέσω της διατήρησης σχέσεων πολιτισμικής εξάρτησης (π.χ. με πρώην αποικίες).

- 2) Μία δεύτερη πτυχή συνιστά η εδραίωση και εμπέδωση μιας θετικής εικόνας της χώρας στο εξωτερικό, που θα επιφέρει τη βελτίωση των διεθνών της σχέσεων.
- 3) Μία τρίτη διάσταση εστιάζει σε οικονομικούς λόγους. Οι εξαγωγές των πολιτιστικών προϊόντων, απευθυνόμενες στην παγκόσμια αγορά, συνιστούν μια ιδιαίτερα επικερδή διαδικασία. Η διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας της μιας χώρας στις άλλες διευκολύνει πολύ τις εμπορικές συναλλαγές σε αυτές τις χώρες.

Επομένως, οι φορείς που κατεξοχήν εφαρμόζουν την πολιτιστική διπλωματία είναι τα πολιτιστικά ινστιτούτα, τα οποία ακριβώς στοχεύουν στη διαμόρφωση μιας ελκυστικής εικόνας για τη χώρα τους, επηρεάζοντας με τον τρόπο αυτό τη διεθνή λειτουργία και συμπεριφορά της προβαλλόμενης χώρας (Γιανναράς 2003, 41).

Σήμερα, ο αριθμός των χωρών που θεωρούν την πολιτιστική διπλωματία ως αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση των συμφερόντων τους, ολοένα και αυξάνεται. Στο πλαίσιο αυτό, ιδρύουν πολιτιστικά ινστιτούτα για την προβολή της χώρας τους καθώς και τη διαμόρφωση μιας ελκυστικής της εικόνας στο διεθνές γίγνεσθαι. Ιδιαίτερα γνωστά είναι τα πολιτιστικά ινστιτούτα British Council (Μεγάλη Βρετανία), Institut Français (Γαλλία), Goethe-Institut (Γερμανία), Instituto Cervantes (Ισπανία), Istituto Italiano di Cultura (Ιταλία) που δραστηριοποιούνται σε διάφορα κράτη εδώ και αρκετά χρόνια (βλ. κεφ. 1.5). Μέσα από τα προγράμματα γλωσσομάθειάς τους και τις διάφορες πολιτιστικές τους εκδηλώσεις προβάλλουν την πολιτιστική κληρονομιά των χωρών τους και διαμορφώνουν μια θετική εικόνα για τις χώρες τους. Ειδικότερα η διδασκαλία μιας γλώσσας αποτελεί ένα μέσο που αξιοποιείται για την προώθηση της πολιτιστικής διπλωματίας από την πλευρά μιας χώρας σε παγκόσμιο επίπεδο. Για το λόγο αυτό, μέσω της διαμόρφωσης μιας συγκεκριμένης γλωσσικής πολιτικής μπορεί να προωθηθεί μια γλώσσα σε εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο<sup>88</sup>.

Η Τουρκία τα τελευταία 15 χρόνια έχει δώσει μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση και την άσκηση της ήπιας ισχύος ιδιαίτερα μέσω της πολιτιστικής διπλωματίας. Στα πλαίσια αυτού του σκοπού, ίδρυσε το 2007 το δικό της πολιτιστικό ινστιτούτο, το Yunus Emre Enstitüsü (YEE), στο μοτίβο των ινστιτούτων των άλλων χωρών με τους προαναφερόμενους σκοπούς (βλ. κεφ. 3.1) (Ünalmiş 2019, 145). Το YEE βασίζεται στις κοινωνικοπολιτισμικές αξίες του νεοοθωμανισμού και χρησιμοποιεί την οθωμανική

---

<sup>88</sup> [http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index_en.htm)>

πολιτιστική κληρονομιά ως γέφυρα μεταξύ της Τουρκίας και των Βαλκανίων με αποτέλεσμα να έχει μία επιτυχημένη πορεία, ειδικά στα Βαλκάνια (Eren 2020, 132).

Η κυβέρνηση Ερντογάν, στο πλαίσιο άσκησης της αναθεωρητικής πολιτικής της μέσω της πολιτιστικής διπλωματίας, επιδιώκει –δίχως την άμεση– παρέμβαση της, να εδραιώσει την τουρκική επιρροή (Öztürk 2020, 32-33). Διαμορφώνοντας, λοιπόν, το national branding, προσπαθεί να δημιουργήσει θετικά συναισθήματα στο μυαλό των ανθρώπων για τις οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και γεωγραφικές συνθήκες της Τουρκίας, επικαλούμενη τη διάδοση της γλώσσας και του πολιτισμού της, έχοντας ως δρώντα το YEE .

Επομένως, το YEE λειτουργεί ως ο κύριος δρών πολιτιστικής διπλωματίας της Τουρκίας μέσω της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας και της διεξαγωγής διαφόρων πολιτιστικών εκδηλώσεων (εκθέσεις τέχνης, συναυλίες, θεατρικές παραστάσεις, προβολές ταινιών κ.ά.) στα παραρτήματά του. Επίσης, το YEE δίνει μεγάλη σημασία στη διάδοση των πολιτιστικών αξιών της Τουρκίας στις τουρκογενείς κοινωνίες, ώστε να ενισχυθεί η μεταξύ τους εκτίμηση, υποστήριξη και συνεργασία (Özkan 2018, 5-6). Όπως διαπιστώνεται, η εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας είναι αλληλένδετη με τη γνωστοποίηση των παραδόσεων, των ηθών, των εθίμων, της ιστορίας και γενικότερα των πολιτιστικών στοιχείων της Τουρκίας.

Τα παραρτήματα του YEE δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διεξαγωγή εκδηλώσεων που τονίζουν τη σπουδαιότητα της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, την προστασία και τη διάδοση του τουρκικού πολιτισμού. Έτσι, η πολιτιστική κληρονομιά της Τουρκίας (κυρίως από το οθωμανικό παρελθόν) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο για την ενδυνάμωση των δεσμών της με άλλες χώρες. Επίσης τα παραρτήματα του YEE αποτελούν ένα «σπίτι» για τους Τούρκους μετανάστες που ζουν στο εξωτερικό. Δηλαδή οι Τούρκοι μετανάστες μπορούν να συγκεντρώνονται στα παραρτήματα των χωρών όπου διαμένουν, να παρακολουθούν και να διεξάγουν διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις. Επίσης, στα παραρτήματα συχνά εορτάζονται οι εθνικές και θρησκευτικές γιορτές της Τουρκίας, καθώς και οι γιορτές των διαφόρων κοινοτήτων στις χώρες όπου έχουν παρουσία. Αυτοί οι εορτασμοί συνήθως περιλαμβάνουν ειδικές εκδηλώσεις, εκθέσεις, μουσικές παραστάσεις, παραδοσιακούς χορούς, παραστάσεις θεάτρου και άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις που τιμούν τις εν λόγω γιορτές και προβάλλουν την πολιτιστική ποικιλομορφία της Τουρκίας (Kaya & Tecmen 2011, 11-13). Επιπλέον, αυτοί οι εορτασμοί συχνά προσελκύουν τόσο την τοπική κοινότητα όσο και τους αλλοδαπούς, προάγοντας την αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες.

Ακόμη, το YEE διεξάγει εκδηλώσεις γαστρονομικής διπλωματίας οι οποίες εντάσσονται στην ευρύτερη πολιτιστική διπλωματία που ασκεί (İşçimen 2021, 79-81). Η γαστρονομική διπλωματία εκφράζεται ως μια μορφή διπλωματίας μέσω της οποίας παρουσιάζεται ένα μέρος πολιτισμού σχετικά με τη μαγειρική. Μέσω της μαγειρικής παρουσιάζονται παραδοσιακές συνταγές και δίνεται η ευκαιρία να γευτούν διαφορετικές και άγνωστες γεύσεις. Στα παραρτήματα του YEE διοργανώνονται εκδηλώσεις σχετικά με την τουρκική κουζίνα όπως παρουσίαση και υλοποίηση συνταγών μαγειρικής, μαθήματα μαγειρικής από επώνυμους μάγειρες καθώς και γλωσσολογικές δραστηριότητες μέσω συνταγών (π.χ. «μαθήματα παραδοσιακών τουρκικών φαγητών» Βουδαπέστη 2014, «Διαγωνισμός παραδοσιακών τουρκικών συνταγών» Πολωνία 2014, «Πολιτισμός της Τουρκίας: φαγητό, καφές, λουκούμι, γλυκά» Λίβανος 2016) και γενικότερα εβδομαδιαίες δράσεις όπως «Εβδομάδα τουρκικής κουζίνας», «Εβδομάδα τουρκικού πολιτισμού» κ.λπ. Το 2020 ανακηρύχθηκε ως έτος τουρκικής κουζίνας αλλά λόγω της πανδημίας δεν κατέστη δυνατόν να πραγματοποιηθούν δια ζώσης εκδηλώσεις.

Γενικότερα, η πολιτιστική διπλωματία που ασκείται μέσω του YEE σε εκατομμύρια ανθρώπους που βρίσκονται σε ολόκληρο τον κόσμο και ειδικά στις τουρκογενείς κοινωνίες, αξιολογήθηκε ως μια πολύ σημαντική εξέλιξη από πλευράς της τουρκικής εξωτερικής πολιτικής και κατα συνέπεια της ήπιας ισχύος (Ünalmiş 2019, 148). Επιπλέον, όπως υπογραμμίζει ο Kirik (2018, 543), το YEE διεξάγει επιστημονικές έρευνες προσανατολισμένες στην αύξηση της τουρκικής πολιτιστικής διπλωματίας σε πανεπιστημιακά Τμήματα Τουρκολογίας σε χώρες όπου υπάρχουν παράλληλα και παραρτήματά του, ξεκινώντας αρχικά από τα Βαλκάνια και συνεχίζοντας με την Ευρώπη, την Αφρική, την Ασία, την Απω Ανατολή και τη Μέση Ανατολή.

Ιδιαίτερη μνεία χρειάζεται να γίνει στην *Ακαδημία Πολιτιστικής Διπλωματίας* του YEE, που δημιουργήθηκε το 2016 με πρωταρχικό στόχο την εκπαίδευση πολιτιστικών διπλωματών (<https://kda.yee.org.tr/kulturel-diplomasi-akademisi>). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον (Eren 2020, 132), το YEE ίδρυσε την Ακαδημία για να αναπτύξει τις προτεραιότητες της τουρκικής εξωτερικής πολιτικής και να ενισχύσει τις πρακτικές πολιτιστικής διπλωματίας του στην Τουρκία.

Η Ακαδημία αποτελείται από μια επιστημονική ομάδα που συνεργάζεται απευθείας υπό την εποπτεία του Προέδρου του YEE και λειτουργεί ως συμβουλευτική σε θέματα σχετικά με την «Πολιτιστική Διπλωματία», τις «Διεθνείς Πολιτικές» και τη «Στρατηγική Επικοινωνία». Δηλαδή, αποτελεί μια «δεξαμενή» επιστημονικής σκέψης σε θέματα σχετικά με την πολιτιστική διπλωματία και λειτουργεί στα πλαίσια εκπαιδευτικού και συμβουλευτικού κέντρου.

Η εν λόγω Ακαδημία, η οποία δρα με όραμα την εκπαίδευση των πολιτιστικών διπλωματών τόσο των εθνικών, φιλικών, συγγενικών όσο και συμμαχικών χωρών, δραστηριοποιείται σε αυτόν τον τομέα, με καινοτόμα προγράμματα ακαδημαϊκής κατάρτισης (όπως διαχείριση πολιτιστικών έργων, προβολή πολιτιστικών αξιών, διοίκηση πολιτιστικών οργανισμών και άλλα σχετικά θέματα), που αναπτύχθηκαν προσανατολισμένα στις πολιτικές της πολιτιστικής διπλωματίας της Τουρκίας. Η Ακαδημία αποτελεί ένα βασικό μέσο για την αύξηση της επαγγελματικής εξειδίκευσης και της ποιότητας των υπηρεσιών στον τομέα της πολιτιστικής διπλωματίας, ενισχύοντας την ικανότητα προβολής και προώθησης του τουρκικού πολιτισμού σε διεθνές επίπεδο. Παρέχει εκπαίδευση με γλώσσες επικοινωνίας τα τουρκικά και τα αγγλικά, καθώς επίσης έχει τη δυνατότητα να διοργανώνει διεθνή προγράμματα πιστοποίησης στον τομέα της πολιτιστικής διπλωματίας για ξένους διπλωμάτες, γραφειοκράτες, στρατιώτες, εκπροσώπους μέσων μαζικής ενημέρωσης, επιχειρηματίες και ακαδημαϊκούς. Κάθε χρόνο διεξάγει ένα πρόγραμμα με την ονομασία «Πολιτιστικός Διπλωμάτης» [Yurtdaş Kültür Diplomatı], που απευθύνεται σε νέους/ες διαφόρων επιστημονικών και επαγγελματικών ομάδων οι οποίοι/ες επιθυμούν να γίνουν πρεσβευτές της πολιτιστικής διπλωματίας της Τουρκίας. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης διαρκεί τρεις μήνες και είναι εμπλουτισμένο με σεμινάρια, συνεντεύξεις, συζητήσεις, εργαστήρια και πολλές καινοτόμες δραστηριότητες προσανατολισμένες στην πολιτιστική διπλωματική εκπαίδευση. Επίσης, διατίθενται εργαστήρια στα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν όσα έμαθαν κάνοντας ένα είδος πρακτικής εφαρμογής. Στο τέλος της εκπαίδευσης δίνονται πιστοποιητικά σε όλους/ες τους/ις συμμετέχοντες/ουσες που εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις του προγράμματος όπως ενεργός συμμετοχή σε σεμινάρια, εργαστήρια και ικανοποιητικά αποτελέσματα των εξετάσεων που θα διεξάγονται στο τέλος.

Σημαντικές, τέλος, είναι οι εθνικές, διεθνείς δημοσιεύσεις καθώς και οι εκδηλώσεις της ακαδημίας που την καθιστούν σημείο αναφοράς στον τομέα της πολιτιστικής διπλωματίας. Επίσης, η ακαδημία διοργανώνει κάθε χρόνο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας τεσσάρων ημερών με τίτλο «Εκπαίδευση Στρατηγικής ανάλυσης στην πολιτιστική διπλωματία» [Kültürel Diplomaside Stratejik Analiz Eğitimi], το οποίο απευθύνεται κυρίως σε διευθυντές των παραρτημάτων του που βρίσκονται σε ολόκληρο τον κόσμο (Ünalmiş 2019, 151).

## ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

#### 4.1 Οι σχέσεις της Τουρκίας με τις χώρες της ΝΑ Μεσογείου και των Βαλκανίων

Η Νότια Ανατολική (ΝΑ) Μεσόγειος αναφέρεται σε μια γεωγραφική περιοχή που περιλαμβάνει τα κράτη που βρίσκονται στο Νότιο και Ανατολικό τμήμα της Μεσογείου. Ουσιαστικά περιλαμβάνει οκτώ<sup>89</sup> από τα 20 μεσογειακά κράτη και εν μέρει τη Λιβύη. Στην εν λόγω περιοχή, το κράτος της Αιγύπτου θεωρείται κυρίαρχο σε έκταση και αμέσως μετά ακολουθεί η Τουρκία, ενώ μικρότερες επιφάνειες καταλαμβάνουν η Ελλάδα, η Κύπρος, ο Λίβανος, η Ιορδανία και το Ισραήλ (Χρυσόχου 2015, 47).

Αυτή η περιοχή είναι πλούσια από απόψεως ιστορίας, πολιτισμού, κληρονομιάς και γεωπολιτικής σημασίας. Ωστόσο, αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις, όπως η γεωπολιτική αστάθεια, ο πόλεμος, η ανασφάλεια και η πολιτική αναταραχή οι οποίες επηρεάζουν τις σχέσεις των κρατών. Ειδικότερα, στην περιοχή της ΝΑ Μεσογείου οι Μεγάλες Δυνάμεις όπως η ΕΕ, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Ρωσία και η Τουρκία ανταγωνίζονται εκ νέου για την ανακατανομή ισχύος καθώς διασταυρώνονται τα συμφέροντα τους (Λεχουρίτης 2015, 46).

Όσον αφορά τις σχέσεις της Τουρκίας με τις υπόλοιπες χώρες της Νοτιοανατολικής Μεσογείου, θα λέγαμε ότι είναι σύνθετες και πολυεπίπεδες, καθώς επίσης διαμορφώνονται υπό το πρίσμα ποικίλων πολιτικών, οικονομικών και γεωπολιτικών συνθηκών. Έτσι, ανάλογα με την χρονική περίοδο και τα συγκεκριμένα ζητήματα, οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι είτε στενές και συνεργατικές είτε εντατικές και επιφυλακτικές (Özeren & Holt 2010, 1168-1170). Στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικές από τις σημαντικές πτυχές αυτών των σχέσεων:

- 1) Πολιτικές εντάσεις: Υπάρχουν πολιτικές διαφορές και εντάσεις μεταξύ της Τουρκίας και ορισμένων χωρών της ΝΑ Μεσογείου, ιδιαίτερα όσον αφορά τις θαλάσσιες επικράτειες και την ενέργεια.
- 2) Οικονομική συνεργασία: Υπάρχει συνεργασία σε οικονομικούς τομείς όπως η ενέργεια, οι μεταφορές και το εμπόριο καθώς η Τουρκία αποτελεί μια σημαντική αγορά για πολλές χώρες της ΝΑ Μεσογείου.

---

<sup>89</sup> Τουρκία, Συρία, Αίγυπτος, Ισραήλ, Ελλάδα, Κύπρος, Ιορδανία, Λιβύη.

- 3) Ασφάλεια και στρατηγική: Η περιοχή είναι σημαντική για την ασφάλεια και τη στρατηγική ειδικότερα στην Ανατολική Μεσόγειο, λόγω των γεωπολιτικών παραμέτρων και των πόρων που εντοπίζονται εκεί.
- 4) Μετανάστευση: Η Τουρκία αποτελεί μια δίοδο διέλευσης για τους μετανάστες που εισέρχονται στην Ευρώπη ειδικά από τη Μέση Ανατολή και την Αφρική.

Αναμφίβολα, η Τουρκία<sup>90</sup> επιδιώκει να καταστεί ως η μεγαλύτερη μουσουλμανική δύναμη στην περιοχή της ΝΑ Μεσογείου, καθώς καταλαμβάνει προνομιά γεωπολιτική θέση στην Ανατολική Μεσόγειο και παράλληλα ελέγχει τη δίοδο του Καυκάσου και της Ευρώπης προς τη Μέση Ανατολή. Η Τουρκία συνορεύει με οκτώ χώρες: δυτικά με την Ελλάδα, βορειοδυτικά με τη Βουλγαρία, ανατολικά με τη Γεωργία, την Αρμενία, το Ιράν και το Αζερμπαϊτζάν και νοτιοανατολικά με το Ιράκ και τη Συρία. Επιπλέον, τα στενά της αποτελούν το πέρασμα ανάμεσα στον Εύξεινο Πόντο και τη Μεσόγειο. Έτσι, η Τουρκία λειτουργεί ως συνδετική γέφυρα μεταξύ της Ευρώπης και της Ασίας. Ως αποτέλεσμα αυτού, αξιοποιώντας την ήπια ισχύ της, συμβάλει στη μείωση της αστάθειας στην περιοχή της ΝΑ Μεσογείου (Λεχουρίτης 2015, 48-49), διασφαλίζοντας τα εθνικά της συμφέροντα και προβάλλοντας με ειρηνικούς και διπλωματικούς τρόπους (πολιτιστική διπλωματία) την υπεροχή της.

Σχετικά με τα Βαλκάνια, η Τουρκία έχει αναπτύξει μια πολύπλευρη σχέση, η οποία επηρεάζεται από ιστορικούς, πολιτιστικούς, οικονομικούς και γεωπολιτικούς παράγοντες (Demirtaş 2013, 163-164). Αν και η σχέση αυτή έχει γνωρίσει διάφορες φάσεις και πτυχές στο πέρασμα του χρόνου, μπορούμε να αναφέρουμε ορισμένα σημαντικά στοιχεία:

- 1) Ιστορία: Η Τουρκία και τα Βαλκάνια έχουν στενούς ιστορικούς δεσμούς, καθώς η Οθωμανική Αυτοκρατορία είχε επικρατήσει σε μεγάλο μέρος των Βαλκανίων για περίπου

---

<sup>90</sup> Η Τουρκία είναι μια διηπειρωτική χώρα τοποθετημένη γεωπολιτικά στο ανατολικό τμήμα της Βαλκανικής χερσονήσου (3% της συνολικής της έκτασης) της Ευρωπαϊκής ηπείρου, εκτεινόμενη ανατολικά στην Ασία. Ήταν τέρμα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ενώ ανακηρύχθηκε επίσημα ως Τουρκική Δημοκρατία στις 29 Οκτωβρίου 1923. Το πολίτευμα της Τουρκίας είναι Προεδρική Δημοκρατία. Η πρωτεύουσα της είναι η Άγκυρα και το επίσημο νόμισμα της είναι η τουρκική Λίρα (TRY) (Σειμένης & Σέιτης 2011, 98). Σύμφωνα με τον Ahmet B. Ercilasun οι πρόγονοι των Τούρκων ζούσαν από το 2000-1000 π.Χ. μεταξύ της Ουράλιας οροσειράς και των Αλτάιων όρων. Αυτή η γεωγραφική περιοχή ήταν το μέσον της Ευρασίας, η οποία άρχιζε από τα Βορειοανατολικά της Κασπίας και εκτεινόταν μέχρι τα όρη Σαγιά και τα Αλτάια όρη συμπεριλαμβανομένων και των λιμνών Αράλης και Βαϊκάλης. Οι πρώτες ιστορικές αναφορές σχετικά με τους Τούρκους εμφανίζονται στα κινεζικά αρχεία και χρονολογούνται περίπου το 200 π.Χ. Η ονομασία με την οποία αποκαλούνται οι τουρκικές φυλές είναι Hsiung-un (πρώιμη μορφή του δυτικού όρου Hun). Αργότερα, άλλες κινεζικές πηγές του 6<sup>ου</sup> μ.Χ. αιώνα κάνουν λόγο για το φυλετικό βασίλειο των Ku-Küe, που βρισκόταν στο νότο του ποταμού Ορχούν και της λίμνης Βαϊκάλης. Το πρώτο πλέον πρώιμο γραπτό δείγμα τουρκικής γλώσσας βρέθηκε στις όχθες του ποταμού Ορχούν και έχει χρονολογηθεί περίπου στο 730μ.Χ. Επίσης υπάρχουν και άλλα δείγματα γραπτών της τουρκικής, που αποκαλύφθηκαν σμιλεμένα σε βράχους στην Κεντρική Ασία στις περιοχές Yenisey και Talas (Ercilasun 2004, 33).



πεντακόσια χρόνια. Αυτό έχει αφήσει έντονα ιστορικά και πολιτιστικά ίχνη/κατάλοιπα σε πολλές χώρες των Βαλκανίων.

- 2) Οικονομία: Η Τουρκία συνεργάζεται οικονομικά με πολλές χώρες των Βαλκανίων. Επενδύει σε διάφορους τομείς όπως εκπαίδευση, ενέργεια, τουρισμός, μεταφορές, εμπόριο και κατασκευή υποδομών.
- 3) Πολιτική: Η Τουρκία διατηρεί πολιτικούς δεσμούς με πολλές χώρες των Βαλκανίων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η Τουρκία έχει παρέμβει σε εθνικά θέματα ή περιφερειακά ζητήματα, ειδικά όταν αφορούν μουσουλμανικές κοινότητες/μειονότητες.

Στην πρώτη φάση της πρωθυπουργίας του Ερντογάν (2003-2010), η τουρκική εξωτερική πολιτική είχε στραφεί προς τα Βαλκάνια, εξόχως σε Αλβανία και Βοσνία, έχοντας ως ευρύτερο σκοπό σε κάθε του κίνηση, να αναδείξει την Τουρκία ως ηγέτιδα δύναμη στην ευρύτερη γεωγραφική περιοχή αλλά, ταυτόχρονα, και ως ένα σημαντικό στρατηγικό εταίρο. Επίσης, ο πρόεδρος Ερντογάν έχει αναπτύξει προσωπικές σχέσεις με τους ομολόγους του στα Βαλκάνια και την ΝΑ Μεσόγειο. Ο δρ. Blendi Lami<sup>91</sup> αναφέρει ότι «δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι προσωπικές σχέσεις του Ερντογάν με τον Βόσνιο ηγέτη Μπακίρ Ιζετμπέκοβιτς<sup>92</sup> και τον Αλβανό πρωθυπουργό Έντι Ράμα αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της νεότερης φάσης εξάπλωσης της Τουρκίας στα Βαλκάνια. Αυτές οι προσωπικές αλληλεπιδράσεις αποτελούν το κορυφαίο διπλωματικό κανάλι της Τουρκίας στις χώρες τους». Στο ίδιο πλαίσιο, η Τουρκία έχει προχωρήσει στην υπογραφή διμερών συμφώνων [Cultural Cooperation Agreements] με βαλκανικά κράτη, με στόχο τη διάδοση του τουρκικού πολιτισμού (Ζωγραφίδης 2023, 26).

Συνοπτικά, οι σχέσεις της Τουρκίας με τα Βαλκάνια και την ΝΑ Μεσόγειο μπορούν να χαρακτηριστούν ως αμοιβαία ανταποδοτικές, ειδικά ως προς τον τομέα της οικονομίας όπου έχουν αναπτυχθεί σημαντικές εμπορικές σχέσεις, οι οποίες αυξάνουν τη χρήση της τουρκικής ως γλώσσας επικοινωνίας στις εμπορικές συναλλαγές (Ζωγραφίδης 2023, 35). Επίσης, οι κοινωφελής πολιτιστικές δράσεις του ΥΕΕ στις χώρες μελέτης όπως θα δούμε παρακάτω, επηρεάζουν τον τοπικό πληθυσμό κερδίζοντας την ευγνωμοσύνη και την εμπιστοσύνη του, αυξάνοντας ταυτόχρονα τη θέληση για εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας και καθιστώντας την Τουρκία ως σημαντική περιφερειακή δύναμη.

---

<sup>91</sup> Αναπληρωτής καθηγητής στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο των Τιράνων.

<sup>92</sup> Από το 2010, αντιπροσωπεύει τους Βόσνιους μουσουλμάνους στην προεδρία της Βοσνίας Ερζεγοβίνης και είναι πρόεδρος του Κόμματος της Δημοκρατικής Δράσης (SDA).

Παρακάτω θα αναφερθούμε πιο συγκεκριμένα στις σχέσεις της Τουρκίας με τις τέσσερις χώρες μελέτης μας (Αίγυπτος, Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Λίβανος), καθώς και στη γλωσσική πολιτική που ακολουθούν αυτές οι χώρες ως προς τη διδακτική της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.

## 4.2 Η Αίγυπτος και οι σχέσεις της με την Τουρκία

Η Αίγυπτος ή Αραβική Δημοκρατία της Αιγύπτου είναι μια διηπειρωτική χώρα καθώς ένα μέρος της βρίσκεται στη βορειοανατολική Αφρική και άλλο ένα μέρος της στη Χερσόνησο του Σινά. Συνορεύει βορειοανατολικά με τη Λωρίδα της Γάζας και το Ισραήλ, δυτικά με τη Λιβύη και νότια με το Σουδάν, βρέχεται βόρεια από τη Μεσόγειο και ανατολικά από την Ερυθρά Θάλασσα. Κατέχει σημαντική γεωπολιτική θέση, καθώς ελέγχει τη Διώρυγα του Σουέζ, η διάνοιξη της οποίας (1869) κατέστησε την Αίγυπτο σημαντικό παγκόσμιο κόμβο στον τομέα των μεταφορών. Το πολίτευμα της είναι Ημιπροεδρική Δημοκρατία με τον Πρόεδρο να καθορίζει την εξωτερική και αμυντική της πολιτική. Το Κάιρο είναι η πρωτεύουσα της χώρας, ο πληθυσμός της ανέρχεται σε 98.101.011 κατοίκους (απογραφή 2019) και το εθνικό της νόμισμα είναι η Λίρα Αιγύπτου<sup>93</sup> (EGD).

Πιο συγκεκριμένα, ο πληθυσμός της αποτελείται κυρίως από Αιγύπτιους (99,6%) και κάποιες άλλες εθν(ικ)ότητες. Σχετικά με τη θρησκεία το 90% είναι μουσουλμάνοι, κυρίως σουνίτες και το 10% χριστιανοί κυρίως κόπτες ορθόδοξοι. Επιπλέον, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό Αρμενίων, καθολικών, ορθοδόξων και αγγλικανών. Επίσημη γλώσσα της Αιγύπτου είναι τα αραβικά<sup>94</sup>, καθομιλουμένη ποικιλία η αιγυπτιακή αραβική, ενώ τα αγγλικά και τα γαλλικά είναι ευρέως κατανοητά<sup>95</sup>. Αξιοσημείωτη είναι η ύπαρξη άλλων αραβικών ποικιλιών όπως είναι η βόρεια λεβαντίνικη αραβική, η αραβική του Σουδάν, η συριακή αραβική κ.λπ.<sup>96</sup> Υπάρχει επίσης ένας μικρός πληθυσμός που

<sup>93</sup> <https://www.consilium.europa.eu/el/search/?Keyword=αιγύπτου>

<sup>94</sup> Στην τουρκική γλώσσα εντοπίζονται λεξιλογικές παρεμβολές από τα αραβικά. Στα πλαίσια της γλωσσικής μεταρρύθμισης για την κάθαρση και τον εκτουρκισμό της νέας τουρκικής γλώσσας, έγιναν οργανωμένες προσπάθειες για να απλουστεύσουν τη γλώσσα, να αλλάξουν το αραβικό της αλφάβητο και να την «απογυμνώσουν» από τους αραβικούς όρους. Για αυτό το λόγο, ο Κεμάλ προσάρμοσε το λατινικό αλφάβητο στο τουρκικό φωνητικό σύστημα, διότι πίστευε ότι το τουρκικό έθνος έπρεπε να έχει στοιχεία από το δυτικό πολιτισμό και όχι από τον Αραβικό κόσμο. Το 1928, η γλωσσική μεταρρύθμιση εφαρμόστηκε μέσω της Μεγάλης Εθνοσυνέλευσης, η οποία ενέκρινε το νέο λατινικό αλφάβητο καθώς και τις ενέργειες εκκαθάρισης της γλώσσας από αραβικές λέξεις. Ο Κεμάλ Ατατούρκ, αυτοπροσώπως, διέδωσε το νέο τουρκικό λατινογενές αλφάβητο σε διάφορα μέρη της Τουρκίας, και διαπίστωσε ότι υπήρχε μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού. Η γλωσσική αλλαγή της τουρκικής θεωρείται αρκετά επιτυχημένη (Lewis 1999, 27-28, 40-42).

<sup>95</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/eg.html>

<sup>96</sup> <https://www.ethnologue.com/country/EG>

χρησιμοποιεί άλλες γλωσσικές ποικιλίες (Καραντζόλα 2016, 106): τις εξής ποικιλίες: αραβική σαϊντι, μαροκινή και αλγερινή αραβική, αραβική του κόλπου, ανατολική και δυτική βεδουίνικη αιγυπτιακή αραβική, καθώς και τη νιλοσαχαριανή γλώσσα νομπίν, την ντομάρι και την κοπτική.

Τον 9ο αιώνα εμφανίστηκαν οι πρώτοι Τούρκοι στην Αίγυπτο ενώ τον 16ο αιώνα με την κατάκτηση της Αιγύπτου από τους Οθωμανούς, έγινε ιδιαίτερα αισθητή η εμφάνισή τους. Όπως έχει επισημανθεί (Kezel & Çetin 2016, 3), κατά την οθωμανική περίοδο (1517-1867) αυξήθηκε η οθωμανική επιρροή στον πολιτισμό, τις καθημερινές συνήθειες, την ενδυμασία και τη μουσική της Αιγύπτου (Kezel & Çetin 2016, 3).

Από τις αρχές του 19ου αιώνα και μετά, ο Μοχάμεντ Άλι κατάφερε να εξασφαλίσει για την Αίγυπτο ένα ιδιαίτερο καθεστώς αυτονομίας από την Υψηλή Πύλη, το οποίο διευρυνόταν συνεχώς. Όμως τότε άρχισε να παρακμάζει η Οθωμανική αυτοκρατορία και ταυτόχρονα αυξήθηκε η διείσδυση στη χώρα της Γαλλίας και της Μεγάλης Βρετανίας, οι οποίες δανειοδοτούσαν τα φιλόδοξα σχέδια εκσυγχρονισμού των διαδόχων του Μοχάμεντ Άλι. Στη συνέχεια η Αίγυπτος δεν είχε τη δυνατότητα αποπληρωμής των δανείων, με αποτέλεσμα να αυξηθεί κατακόρυφα η εξάρτησή της από τη Μεγάλη Βρετανία. Έτσι το 1882 η Βρετανία για να εξασφαλίσει τα συμφέροντά της, πήρε τον έλεγχο της αιγυπτιακής κυβέρνησης, αλλά η υπαγωγή στην οθωμανική αυτοκρατορία συνεχίστηκε μέχρι το 1914. Το 1922 η Αίγυπτος έγινε μερικώς ανεξάρτητη και το 1952 πλήρως ανεξάρτητη. Το γεγονός της κατάληψης της Αιγύπτου από τους Βρετανούς (1882), ήταν η αρχή του αιγυπτιακού εθνικισμού. Παράλληλα με το αιγυπτιακό εθνικιστικό κίνημα, αναπτύχθηκε μια έντονη κινητικότητα στο χώρο της ισλαμικής διανόησης, μέσω διαφόρων ισλαμιστών στοχαστών, οι οποίοι ήταν πολέμιοι του αυξανόμενου εκδυτικισμού της κοινωνίας με όπλο τους την προβολή των ισλαμικών αξιών και του ισλαμικού τρόπου ζωής. Σημαντικό επίτευγμα αποτέλεσε η δημιουργία της Μουσουλμανικής Αδελφότητας, η οποία μέσα σε λίγα χρόνια εξελίχθηκε σε μαζικό κίνημα σε ολόκληρη τη Μέση Ανατολή (Κουρίτας 2017, 11-12). Από το 1981 και για 30 χρόνια Πρόεδρος ήταν ο Χόσνι Σαΐντ Μουμπάρακ ο οποίος και αναγκάστηκε να παραιτηθεί το 2011 μετά από εξεγέρσεις που διεξήγαγε η «Αραβική Άνοιξη».

Όσον αφορά τις σχέσεις Τούρκων-Αράβων μέχρι το τέλος του 1990 συχνά διακρίνονταν από αμοιβαία δυσπιστία και επιφυλακτικότητα καθώς επίσης, παρατηρούνταν συνεχείς διακυμάνσεις. Οι Άραβες θεωρούσαν την Τουρκία ως αυτοκρατορική ηγεμονία που είχε κυριεύσει τα εδάφη τους υπό τους κανόνες της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Από την άλλη πλευρά οι Τούρκοι κρατούσαν ζωντανές τις μνήμες του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου κατά τη διάρκεια του οποίου οι Άραβες αρνούσαν να συνεργαστούν στο πλευρό των Συμμαχικών Δυνάμεων ώστε να λήξουν τις εχθροπραξίες εναντίον του

οθωμανικού στρατού. Παρόλα αυτά, οι διπλωματικές τους σχέσεις διατηρούνταν σταθερές αποφεύγοντας μια ανοικτή αναμέτρηση. Σημαντική είναι η αλλαγή που επήλθε μετά την εκλογή του ΑΚΡ το 2002, εγκαινιάζοντας μια νέα εποχή οικονομικής και πολιτικής συνεργασίας μεταξύ Τουρκίας και Αιγύπτου. Τα πιο αξιοσημείωτα αποτελέσματα από την τουρκική προοπτική που έχουν αυξήσει τις συναλλαγές με τον Αραβικό Κόσμο είναι τα εξής: Ελεύθερη βίζα με αρκετές χώρες συμπεριλαμβανομένων το Μαρόκο, την Τυνησία, τον Λίβανο και την Ιορδανία και συνεδριάσεις υπουργικών συμβουλίων με τη Συρία. Η τουρκική εξωτερική πολιτική της συνεργασίας εξαφανίστηκε με τον ερχομό της αποκαλούμενης «Αραβικής Άνοιξης<sup>97</sup>» (Yiğit 2013, 291). Ως αποτέλεσμα αυτού, η Τουρκία ξεκίνησε άμεσα συνεργασία με τις δυνάμεις της αντιπολίτευσης στην Αίγυπτο με αποτέλεσμα να προκύψει αλληλεπίδραση μεταξύ Τούρκων-Αράβων στους τομείς του εμπορίου και του πολιτισμού.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, η Τουρκία δεν επιδιώκει μία ευθεία σύγκρουση με την Αίγυπτο. Άλλωστε, ήδη οι δύο χώρες βρίσκονται σε αντιπαράθεση αναφορικά με τη Λιβύη και τη Συρία, οπότε μία ευθεία πρόκληση προς την Αίγυπτο δε θα ήταν ωφέλιμη. Επίσης, είναι εμφανές ότι από το 2013<sup>98</sup> και μετά οι σχέσεις Αιγύπτου – Τουρκίας άλλαξαν ριζικά διότι η ανάληψη της εξουσίας του στρατηγού Αλ Σίσι<sup>99</sup> σήμανε και την αλλαγή της στρατηγικής της Αιγύπτου, η οποία πλέον διεκδικεί έναν πρωτεύοντα ρόλο στα τεκταινόμενα της Ανατολικής Μεσογείου, μέσω των διαφόρων συνεργασιών που έχει αναπτύξει με τα όμορα κράτη αυτής της περιοχής (Συμεωνίδου 2020, 42).

Καταλήγοντας, διαπιστώνεται ότι κατά διαστήματα οι σχέσεις Τουρκίας-Αιγύπτου υπήρξαν τεταμένες χωρίς άμεσες συγκρούσεις αλλά και ουδέτερες. Αναμφίβολα, το κοινό τους μουσουλμανικό στοιχείο συμβάλλει στη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος καθώς και στη θέσπιση εμπορικών συναλλαγών μεταξύ των δύο χωρών. Ως αποτέλεσμα αυτού αυξήθηκε το ενδιαφέρον για εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στην Αίγυπτο όπως θα δούμε παρακάτω (Kezel & Çetin 2016, 5).

#### ***4.2.1 Γλωσσική πολιτική και διδακτική της τουρκικής γλώσσας στην Αίγυπτο***

Αρχικά, υπήρξε έκδηλο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από τους Αιγύπτιους λόγω των μεταξύ τους σχέσεων (οικονομικών, εμπορικών, πολιτιστικών, θρησκευτικών). Επιπλέον, το κοινό τους θρήσκευμα (Ισλάμ) και γενικότερα οι πολιτιστικές τους ομοιότητες συνέβαλαν στο

<sup>97</sup> [https://el.wikipedia.org/wiki/Αραβική\\_Άνοιξη](https://el.wikipedia.org/wiki/Αραβική_Άνοιξη)

<sup>98</sup> [https://el.wikipedia.org/wiki/Αιγυπτιακό\\_πραξικόπημα\\_2013](https://el.wikipedia.org/wiki/Αιγυπτιακό_πραξικόπημα_2013)

<sup>99</sup> [https://el.wikipedia.org/wiki/Αμπντέλ\\_Φατάχ\\_αλ\\_Σίσι](https://el.wikipedia.org/wiki/Αμπντέλ_Φατάχ_αλ_Σίσι)

αμείωτο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας καθώς και στην συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων ειδικά για Αιγύπτιους. Οι Αιγύπτιοι διαχρονικά ήθελαν να μάθουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα για διάφορους λόγους όπως: εύρεση εργασίας σε κάποια τουρκική εταιρεία, ενασχόληση με τον τουρισμό και επιρροή από την παρακολούθηση τουρκικών σειρών (Haramatli 2015, 35, 41-42).

Ήδη από το 1920 ξεκίνησε η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε ιδρύματα της Αιγύπτου. Ο Mehmet Akif στα χρόνια που βρέθηκε στην Αίγυπτο παρέδιδε μαθήματα τουρκικής γλώσσας στη φιλοσοφική σχολή του Καΐρου. Ωστόσο, η πιο οργανωμένη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας πραγματοποιήθηκε το 1954, όταν ιδρύθηκε ο κλάδος τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο πανεπιστήμιο Ayn Şems. Στην αρχή, σε αυτό το τμήμα δίδαξαν εκπαιδευτικοί από το πανεπιστήμιο Ezher και το 1960 το τμήμα έβγαλε τους δικούς του αποφοίτους οι οποίοι/ες στη συνέχεια έγιναν διδάσκοντες/ουσες του (İslamoğlu 2010, 143-145). Σήμερα σε αρκετά πανεπιστήμια της Αιγύπτου υπάρχουν Τμήματα Τουρκολογίας που έχουν ως αντικείμενο σπουδών τους την τουρκική γλώσσα, ιστορία και λογοτεχνία.

Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων Τουρκολογίας παρατηρούνται αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφορές. Στο Πανεπιστήμιο Αιγύπτου, οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν τα δύο πρώτα χρόνια γενικά μαθήματα από τον κλάδο ανατολικών γλωσσών και τα δύο τελευταία χρόνια παρακολουθούν μαθήματα τουρκικής γλώσσας. Ενώ, στο Πανεπιστήμιο Ayn Şems οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν μαθήματα τουρκικής γλώσσας από το πρώτο έτος μαζί με τα γενικά μαθήματα των ανατολικών γλωσσών και μέχρι να αποφοιτήσουν υποχρεούνται να συνεχίσουν μαθήματα της τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Επιπλέον, έχουν δημιουργηθεί αρκετά προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών όπου διδάσκονται τα εξής μαθήματα: τουρκική γλώσσα, ορολογία τουρκικής γλώσσας, μετάφραση τουρκικά-αραβικά (και αντιστρόφως), οθωμανικά, σύγχρονη τουρκική λογοτεχνία, κλασική λογοτεχνία, ιστορία των Σελτζούκων, οθωμανική και τουρκική ιστορία. Σε όλους τους/τις αποφοίτους των Τμημάτων Τουρκολογίας δίνεται η δυνατότητα να μεταβούν στην Τουρκία για συνέχιση των σπουδών τους (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) στο πλαίσιο διμερών σχέσεων μεταξύ Τουρκίας-Αιγύπτου (İslamoğlu 2010, 149-170).

Το 2013 δημιουργήθηκε Τμήμα Τουρκικών Σπουδών στο Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Αιγύπτου [Mısır Teknoloji Üniversitesi Diller ve Tercüme Fakültesi Türkçe Bölümü] στο οποίο φοιτούν εκατοντάδες άτομα. Επίσης έχουν δημιουργηθεί Τμήματα Τουρκολογίας στα εξής πανεπιστήμια: Sohag Üniversitesi, Kahire Üniversitesi, Mansura Üniversitesi, Hilvan Üniversitesi, İskenderiye Üniversitesi. Επιπλέον, υπάρχει η τουρκική ως επιλεγόμενη γλώσσα στα εξής αιγυπτιακά πανεπιστήμια: Munfiyye Üniversitesi, Minye Üniversitesi ve Asyut Üniversitesi. Σε όλα τα

πανεπιστήμια της Αιγύπτου που προαναφέρθηκαν, πραγματοποιούνται επιστημονικές έρευνες (πτυχιακές, μεταπτυχιακές, διδακτορικές) σχετικά με την τουρκική γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία πολιτισμό και γενικότερα με την Τουρκία ως χώρα. Επιπλέον, η Τουρκία υποστηρίζει τα Τμήματα Τουρκολογίας των πανεπιστημίων της Αιγύπτου, στο πλαίσιο διεθνών συνεργασιών και του Προγράμματος Τουρκολογίας (βλ.3.2.3), παρέχοντας οικονομική βοήθεια (υποτροφίες, εκπαιδευτικό υλικό, χρηματικά ποσά για διεξαγωγή εκδηλώσεων), καθώς επίσης στέλνοντας καθηγητικό προσωπικό (Hamaratli 2015, 48-49).

Στις 3 Μαρτίου του 2010 εγκαινιάστηκε στο Κάιρο<sup>100</sup> ένα παράρτημα του Ινστιτούτου Yunus Emre με κύριο σκοπό τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας και τη διεξαγωγή πολιτιστικών εκδηλώσεων. Αρχικά, παρακολούθησαν τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας μόνο σπουδαστές/τριες των Τμημάτων Τουρκολογίας των πανεπιστημίων και στη συνέχεια άλλα άτομα διαφόρων ηλικιών και επαγγελμάτων. Το παράρτημα του YEE στο Κάιρο, διαθέτει 7 αίθουσες των 17 ατόμων, μία αίθουσα διαλέξεων/εκδηλώσεων των 80 ατόμων, μια βιβλιοθήκη καθώς επίσης εκεί εργάζονται 8 Τούρκοι και 3 Αιγύπτιοι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές πολιτιστικές εκδηλώσεις σε συνεργασία με το υπουργείο εξωτερικών της Τουρκίας και την τουρκική πρεσβεία που εδρεύει στην Αίγυπτο όπως τουρκική νύχτα διασκέδασης, εβδομάδα τουρκικής κουζίνας, βραδιά τουρκο-αιγυπτιακού πολιτισμού και δραστηριότητες του συμποσίου Mehmet Akif Ersoy<sup>101</sup>. Το 2014 το παράρτημα του Καΐρου είχε τους περισσότερους σπουδαστές/τριες (4.380) συγκριτικά με όλα τα υπόλοιπα παραρτήματα του YEE και στη συνέχεια ακολουθούσε στη δεύτερη θέση το παράρτημα της Τεχεράνης<sup>102</sup> με 2.638 σπουδαστές/τριες (İltar 2014, 41) & (İşidan 2015, 10-11). Επίσης, στις μέρες μας κατέχει από τους μεγαλύτερους αριθμούς σπουδαστών/τριών συγκριτικά με τα υπόλοιπα παραρτήματα του YEE (βλ.κεφ.4.6).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι, αρκετοί φοιτητές/τριες των Τμημάτων Τουρκολογίας που παρακολούθησαν μαθήματα στο παράρτημα του YEE στο Κάιρο βελτίωσαν το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, διότι στα πανεπιστήμια δεν καλλιεργούνται εξίσου όλες οι δεξιότητες (ομιλία, γραφή, ανάγνωση, κατανόηση). Επίσης, το YEE παρέχει στους φοιτητές/τριες ειδικά μαθήματα

---

<sup>100</sup> <https://kahire.yee.org.tr/tr>

<sup>101</sup> Ο Μεχμέτ Ακίφ Ερσόι ήταν Τούρκος ποιητής. Είναι ο συγγραφέας των στίχων του Τουρκικού Εθνικού Ύμνου *Istiklâl Marşı*, ο οποίος υιοθετήθηκε το 1921. Θεωρείται από τους Τούρκους ως ο "Εθνικός Ποιητής" τους. Διδάχτηκε αραβικά, περσικά και γαλλικά και σπούδασε κτηνιατρική στο πανεπιστήμιο. Βαθιά αναστατωμένος από την έντονη κοσμική φύση που υιοθέτησε η δημοκρατία μετά την κατάργηση του σουλτανάτου το 1923, έφυγε από την Τουρκία το 1926 για το Κάιρο όπου δίδαξε τουρκικά στο πανεπιστήμιο του Καΐρου. Επέστρεψε μόλις λίγο πριν από το θάνατό του το 1936.[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CF%87%CE%BC%CE%AD%CF%84\\_%CE%91%CE%BA%CE%AF%CF%86\\_%CE%95%CF%81%CF%83%CF%8C%CE%B9](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CF%87%CE%BC%CE%AD%CF%84_%CE%91%CE%BA%CE%AF%CF%86_%CE%95%CF%81%CF%83%CF%8C%CE%B9)

<sup>102</sup> <https://tahran.yee.org.tr/tr>

μετάφρασης από τουρκικά-αραβικά και αντίστροφα όπου αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία (İltar 2014, 116).

Στις 27 Απριλίου του 2013 εγκαινιάστηκε στην Αλεξάνδρεια<sup>103</sup> ένα ακόμα παράρτημα του Ινστιτούτου Yunus Emre που ήταν το δεύτερο στην Αίγυπτο. Το παράρτημα διέθετε 3 αίθουσες όπου εργαζόνταν 5 Τούρκοι και 2 Αιγύπτιοι εκπαιδευτικοί. Στο παράρτημα αυτό μαζί με την εκπαίδευση στη γλώσσα διεξάγονταν και πολιτιστικές δραστηριότητες όπως εκθέσεις, προβολές ταινιών, διαλέξεις, συμπόσια και μουσικές εκδηλώσεις. Στην πρώτη χρονιά λειτουργίας του (2013-2014) είχε 215 σπουδαστές/τριες και το 2015 είχε 300 σπουδαστές/τριες. Το παράρτημα της Αλεξάνδρειας στη συνέχεια για αδιευκρίνιστους λόγους ανέστειλε τη λειτουργία του<sup>104</sup> (İltar 2014, 42) & (İsıdan 2015, 11-12).

Κατά τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε αρκετά πανεπιστήμια και ιδιωτικά κέντρα, στα πλαίσια του Προγράμματος Τουρκολογίας (βλ. κεφ. 3.2.3), χρησιμοποιείται κυρίως το εκπαιδευτικό υλικό του Ινστιτούτου Yunus Emre (YEE) (βλ. κεφ. 3.2.6.1). Αρκετοί/ες διδάσκοντες/ουσες προέρχονται από την Τουρκία και είναι απόφοιτοι/ες Τμημάτων Τουρκολογίας. Επίσης, δεν περιορίζονται μόνο στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας αλλά διδάσκουν τον τουρκικό πολιτισμό, την τουρκική ιστορία, τέχνη και λογοτεχνία, την οθωμανική γραφή, ιστορία και λογοτεχνία καθώς επίσης και τις διεθνείς σχέσεις της Τουρκίας με άλλες χώρες (İnan & Öztürk 2015, 392).

Σύμφωνα με μια έρευνα<sup>105</sup> που πραγματοποιήθηκε το 2014 στο παράρτημα του YEE στο Κάιρο (İltar 2014) σε επίπεδο γλωσσομάθειας A1 (144 ώρες διδασκαλίας), σχετικά με τη δημιουργία/εφαρμογή δραστηριοτήτων με κοινές καθημερινές λέξεις τουρκικών-αραβικών με σκοπό τη βελτίωση των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων, προέκυψαν τα εξής ενδιαφέροντα συμπεράσματα (İltar 2014, 115-116):

- 1) Υπάρχει μεγάλο όφελος από τη χρήση κοινών λέξεων (αραβικών-τουρκικών) διότι οι Άραβες αρχίζουν να μαθαίνουν πιο γρήγορα το λεξιλόγιο.

---

<sup>103</sup> <http://mg.biz.tr/iskenderiye-yetkm-acilis-organizasyonu-1>

<sup>104</sup> Για αυτό το λόγο δεν συμπεριλαμβάνεται στην παρούσα έρευνα η οποία ξεκίνησε το 2017.

<sup>105</sup> İltar, Latif. Yabancılar Türkçe öğretiminde Arapça-Türkçe ortak kelimeler yardımıyla etkinlik geliştirme ve uygulama: Mısır örneği. MS thesis. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

- 2) Τα κοινά πολιτιστικά στοιχεία των δύο πολιτισμών (αραβικού-τουρκικού) συμβάλλουν στην καλύτερη αφομοίωση της τουρκικής γλώσσας από τους Άραβες.
- 3) Εξαλείφονται οι τυχόν προκαταλήψεις των Αράβων για την τουρκική γλώσσα με την προβολή των κοινών (αραβικών-τουρκικών) στοιχείων.
- 4) Εκπλήσσονται ευχάριστα με την εκμάθηση μιας γλώσσας όταν εντοπίζουν τόσα κοινά στοιχεία με την πρώτη γλώσσα τους.
- 5) Μέσω των δραστηριοτήτων με τις κοινές λέξεις, διασκέδασαν, αφομοίωσαν λεξιλόγιο και αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.
- 6) Η διαφορετική γραφή ορισμένων κοινών λέξεων στην αραβική γλώσσα, τους δυσκόλεψε και προέκυψαν ορισμένα προβλήματα ορθογραφίας λόγω παρεμβολής της πρώτης γλώσσας τους.

Άρα, διαπιστώνουμε ότι τα κοινά στοιχεία μεταξύ της τουρκικής και της αραβικής αποτελούν έναν βοηθητικό παράγοντα στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από τους/ις Αιγύπτιους/ες (İltar 2014, 120). Επιπλέον, η δυνατότητα εύρεσης μιας επικερδούς εργασίας κατέχοντας γνώσεις τουρκικής γλώσσας αποτελούν το μεγαλύτερο κίνητρο για την επιλογή της εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.

Σύμφωνα με μια άλλη μεταγενέστερη έρευνα<sup>106</sup> που διεξήχθη το 2015 σε πέντε πόλεις της Αιγύπτου, διαπιστώθηκε ότι 4.835 άτομα μάθαιναν τουρκικά σε 19 κέντρα και 6.380 σε πανεπιστημιακά Τμήματα. Στην έρευνα αυτή τέθηκαν οκτώ ερωτήματα σε 50 άτομα που μάθαιναν τουρκικά σε πανεπιστήμιο στο Κάιρο. Ρωτήθηκαν γιατί μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα: κάποιοι/ες απάντησαν ότι θα μπορέσουν να βρουν πιο εύκολα δουλειά (16), άλλοι/ες επειδή αγαπούν τους Τούρκους και τα τουρκικά (17), άλλοι/ες επειδή έχουν κοινά στοιχεία πολιτισμού και ιστορίας (9) και άλλοι/ες επειδή τους αρέσουν οι τουρκικές σειρές και η τουρκική μουσική (8). Οι περισσότεροι/ες βρίσκουν την τουρκική ως μέτριας δυσκολίας γλώσσα (24), κάποιοι/ες ως δύσκολη γλώσσα (11), κάποιοι/ες άλλοι/ες ως εύκολη (9) ενώ κάποιοι/ες άλλοι/ες ως πολύ δύσκολη (6). Επίσης ρωτήθηκαν τι θέλουν να κάνουν αφότου μάθουν τα τουρκικά: οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι θα ψάξουν για μία

<sup>106</sup> İnan, R. & M. Öztürk. 2015. “Değişikler açısından Araplara Türkçe öğretimi (Urdun-Mısır örneği)”. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi 3(18): 377-392



κατάλληλη δουλειά που θα χρησιμοποιούν τα τουρκικά (31), κάποιου/ες άλλοι/ες θα ταξιδέψουν στην Τουρκία (11), ενώ κάποιου/ες θα εγκατασταθούν στην Τουρκία (3) και κάποιου/ες δεν έχουν καθόλου σχέδια (5). Επιπλέον ρωτήθηκαν τι τους αρέσει περισσότερο στα τουρκικά: οι περισσότεροι/ες απάντησαν οι πολλές κοινές λέξεις με τα αραβικά (29), άλλοι/ες ότι μιλώντας τουρκικά αποκτούν νέους φίλους (8), μερικοί/ες ότι τα τουρκικά είναι μία πολύ εύκολη γλώσσα (6) και άλλοι/ες ότι αποκτούν γνώσεις για τον τουρκικό πολιτισμό (7). Σχετικά με το τι τους δυσκόλεψε κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της τουρκικής: οι περισσότεροι/ες απάντησαν η θέση του ρήματος στο τέλος της πρότασης (24), κάποιου/ες ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν στην προφορά (12), κάποιου/ες άλλοι/ες βρήκαν δύσκολη τη συγκολλητική δομή της γλώσσας (9), ενώ κάποιου/ες δεν καταλαβαίνουν τίποτα (5). Ακόμη ρωτήθηκαν μεταξύ αραβικής, αγγλικής και τουρκικής ποια είναι η πιο δύσκολη γλώσσα, οι περισσότεροι/ες απάντησαν η τουρκική (36), κάποιου/ες η αραβική (9) και οι λιγότεροι/ες η αγγλική (5). Επιπλέον ρωτήθηκαν τι τους διευκόλυνε κατά την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας: οι περισσότεροι/ες απάντησαν οι αρκετές κοινές λέξεις με την αραβική (33), άλλοι/ες οι κλίσεις των λέξεων (9), κάποιου/ες άλλοι/ες η δομή της πρότασης (4), ενώ άλλοι/ες τα φωνητικά χαρακτηριστικά (4). Τέλος ρωτήθηκαν πώς θέλουν να διδάσκουν οι καθηγητές/τριες τους τα τουρκικά. Οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι είναι ευχαριστημένοι/ες από τις υπάρχουσες συνθήκες (24), κάποιου/ες άλλοι/ες βρίσκουν ωφέλιμο να εξηγείται το μάθημα στα αραβικά ή στα αγγλικά (18), κάποιου/ες θέλουν να μάθουν τουρκικά από Άραβα καθηγητή/τρια (3), ενώ κάποιου/ες θέλουν περισσότερο ενισχυτικό διδακτικό υλικό (5) (Παπαγεωργίου 2017, 36-37).

Έτσι, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι/ες από τους εκπαιδευόμενους/ες επιλέγουν να μάθουν την τουρκική γλώσσα με σκοπό να μπορέσουν να βρουν κάποια εργασία. Επίσης όσοι/ες παρακολουθούν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σχετικό με τα τουρκικά, κατευθύνονται προς τη μετάφραση για να έχουν την ευκαιρία μελλοντικά να εργαστούν ως μεταφραστές/τριες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτοί/ες που προτίθενται να μάθουν ταυτόχρονα τουρκικά και αγγλικά στα διάφορα εκπαιδευτικά κέντρα γίνονται ανάρπαστοι/ες και αυξάνουν τις πιθανότητες για εύρεση μιας επικερδούς εργασίας. Επιπλέον, αρκετοί Τούρκοι επιχειρηματίες κάνουν επενδύσεις στην Αίγυπτο και εξαιτίας αυτού υπάρχει ανάγκη μεταφραστών/τριών που να γνωρίζουν ταυτόχρονα τουρκικά και αραβικά. Όπως προαναφέρθηκε, αρκετοί/ες επίσης μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα επηρεαζόμενοι/ες από την εγγύτητα των δύο πολιτισμών, την προβολή των τουρκικών τηλεοπτικών σειρών και τα ακούσματα των Τούρκων καλλιτεχνών (İnan & Öztürk 2015, 377-380). Θα πρέπει επίσης να τονιστεί το γεγονός

ότι μεταξύ των δύο γλωσσών υπάρχει κοινό λεξιλόγιο, γεγονός το οποίο ενθουσιάζει όσους/ες μαθαίνουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα<sup>107</sup>.

### 4.3 Η Αλβανία και οι σχέσεις της με την Τουρκία

Η Αλβανία ή Δημοκρατία της Αλβανίας είναι μια βαλκανική χώρα έκτασης 28.748 τετραγωνικών χιλιομέτρων (km<sup>2</sup>) της ΝΑ Ευρώπης. Στα δυτικά βρέχεται από την Αδριατική θάλασσα, και νοτιοδυτικά από το Ιόνιο πέλαγος, ως εκ τούτου κατατάσσεται στις μεσογειακές χώρες. Συνορεύει βόρεια και βορειοδυτικά με το Μαυροβούνιο, βορειοανατολικά με την περιοχή του Κοσόβου, ανατολικά με τη Βόρεια Μακεδονία και νότια με την Ελλάδα<sup>108</sup>. Το πολίτευμά της είναι Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία και το επίσημο νόμισμα είναι το Αλβανικό Λέκ (ALL). Τα Τίρανα είναι η πρωτεύουσα της χώρας και ο πληθυσμός της ανέρχεται στους 2.862.427 κατοίκους (απογραφή 2019)<sup>109</sup>.

Πιο αναλυτικά, η σύνθεση του πληθυσμού της σήμερα υπολογίζεται ως εξής: το 82,2% είναι Αλβανοί, το 0,9% Έλληνες, το 1% περιλαμβάνει Βλάχους, Ρομά, Μαυροβούνιους, Αιγύπτιους και κάποιους καταγόμενους από την ΠΓΔΜ, καθώς επίσης υπάρχει και ένα 15,5% απροσδιόριστων εθν(ικ)οτήτων. Όσον αφορά τη θρησκεία, είναι κατά το 56,7% μουσουλμάνοι, 10% ρωμαιοκαθολικοί, 6,8% ορθόδοξοι, 2,5% άθεοι, 2,1% σούφιδες, 5,7% άλλες θρησκείες και 16,2% απροσδιορίστου θρησκείας<sup>110</sup> (Παπαγεωργίου 2017, 38).

Αναφορικά με τις γλωσσικές πολιτικές της χώρας, ο Ενβέρ Χότζα καθιέρωσε ως επίσημη την τοσκική διάλεκτο έναντι της γκεγκικής. Επιπλέον, η αλβανική ορίζεται ως επίσημη γλώσσα της χώρας στο αλβανικό σύνταγμα (άρθ. 14). Επίσης υπάρχουν και μειονοτικές γλώσσες που μιλιούνται στην Αλβανία: ελληνική, μακεδονική, ρομανί και αρομουνική. Η διδασκαλία πραγματοποιείται στα αλβανικά και από το 1995-1996 προστέθηκε το μάθημα ελληνικής γλώσσας για τους Έλληνες μειονοτικούς μαθητές/τριες ωστόσο, ο αριθμός αυτών των μαθητών/τριών φθίνει αισθητά (Καραντζόλα 2016, 87-89).

Ιστορικά, η Αλβανία κατακτήθηκε από τους Οθωμανούς τον 15ο αιώνα, οι οποίοι την απέκοψαν από τον δυτικό πολιτισμό για περισσότερους από τέσσερις αιώνες. Απαγόρευσαν τη διδασκαλία της

<sup>107</sup> Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε και στα δύο ερωτηματολόγια της έρευνας βλ. κεφ.5.

<sup>108</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/al.html>

<sup>109</sup> <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/enlargement/albania/>

<sup>110</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/al.html>

αλβανικής γλώσσας και επέτρεπαν μόνο τα ελληνικά και τα τουρκικά. Η Αλβανία ανακήρυξε την ανεξαρτησία της το 1912 και πρώτος κυβερνήτης της ήταν ο Ισμαήλ Κεμάλ. Πέρασε όμως μέσα από πολιτικά καθεστώτα Πριγκιπάτου, Δημοκρατίας και Βασιλείου μέχρι την εισβολή των Ιταλών το 1939, οπότε και έγινε προτεκτοράτο (Παπαγεωργίου 2017, 38). Καταλήγοντας, το 1944 έγινε Λαϊκή Σοσιαλιστική Δημοκρατία υπό τον Ενβέρ Χότζα<sup>111</sup>.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η Αλβανία διατηρεί φιλικές σχέσεις με την Τουρκία. Η Κυβέρνηση των Τιράνων κρατάει ενήμερη σε πολιτικό επίπεδο την Τουρκία, η οποία επιδιώκει να τη μετατρέψει σε προάστιο της Τουρκίας προς τη Δύση. Επίσης, η Τουρκία παρέχει τεχνική και νομική υποστήριξη στην Αλβανία επιδιώκοντας την εμπλοκή σε κάθε δραστηριότητά της, ενώ εκμεταλλεύεται στο έπακρο όλες τις προκύπτουσες καταστάσεις στην Αλβανία προωθώντας τα δικά της συμφέροντα στην εν λόγω χώρα (Πολυμίλης 2019, 61).

Αναμφίβολα, η βοήθεια που παρέχει η Τουρκία στην Αλβανία θεωρείται πολύτιμη διότι η Αλβανία αποτελεί μια χώρα απομονωμένη, φτωχική η οποία είχε μια αδύναμη οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη. Επίσης, δυσκολεύει την κατάσταση στην Αλβανία η ύπαρξη πολιτικής αστάθειας λόγω της αυξανόμενης μετανάστευσης των πληθυσμών της με σκοπό είτε την αναζήτηση εργασίας είτε καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (Μαραντίδου 2014, 19).

Άλλος ένας παράγοντας διατήρησης των στενών σχέσεων μεταξύ Αλβανίας και Τουρκίας είναι ότι η πλειοψηφία των Αλβανών είχε ασπαστεί το μουσουλμανικό θρήσκευμα ήδη από την οθωμανική κατοχή<sup>112</sup>. Επίσης λόγω των οθωμανικών δεσμών πολλοί Αλβανοί, θεωρούν την Τουρκία αδελφικό κράτος και τους Τούρκους αδελφικό λαό. Εξαιτίας αυτού, η Τουρκία έχει στηρίξει την Αλβανία σε διάφορες υποθέσεις, καθώς επίσης και τους αλβανικούς πληθυσμούς που βρίσκονται σε άλλες χώρες π.χ. Κόσοβο. Από τη δεκαετία του 1990 η Τουρκία άρχισε σταδιακά να προσεγγίζει όλο και

<sup>111</sup> <https://www.loc.gov/item/93042885/>

<sup>112</sup> Σήμερα θεωρείται πως το μεγαλύτερο μέρος του αλβανικού πληθυσμού έχει ως θρησκεία το Ισλάμ. Κατά το πρώτο μισό του 20 ου αιώνα το 70% του πληθυσμού ήταν μουσουλμάνοι. Ένδειξη αυτής της εδραιωμένης υπεροχής του Ισλάμ στην Αλβανία, αποτελεί το γεγονός ότι το 1926 όταν ο ηγέτης της Τουρκίας Κεμάλ Ατατούρκ έκλεισε τους τεκέδες των σούφι στην Τουρκία, πολλοί από αυτούς μεταφέρθηκαν στην Αλβανία. Ωστόσο, αρχής γενομένης από τη νίκη των κομμουνιστών το 1944 και με αποκορύφωμα το 1967 τη δήλωση του τότε ηγέτη της Αλβανίας Εμβέρ Χότζα ότι είναι άθεος, η επιβίωση του Ισλάμ στην Αλβανία αμφισβητήθηκε. Μετά τη πτώση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού κατά τα έτη 1990-1991, παρατηρήθηκε αναβίωση των θρησκευτικών πεποιθήσεων στην Αλβανία, αλλά η έλλειψη μουσουλμάνων νομομαθών και η καταστροφή των κέντρων λατρείας, που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του κομμουνισμού, είχαν εμφανή αποτελέσματα. Η περίπτωση της Αλβανίας για τα Βαλκάνια έχει ιδιαίτερη σημασία σχετικά με τις προσπάθειες επικυριαρχίας του πολιτικού Ισλάμ σε αυτόν τον χώρο. Η μεταβατική χρονική στιγμή της αλβανικής κοινωνίας από τον κομμουνισμό στον εθνικισμό συνυπάρχει με την ταυτόχρονη επιρροή του Ισλάμ στον κοινωνικό ιστό, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών πεποιθήσεων. Προς το παρόν το πολιτικό Ισλάμ δεν είναι η κινητήρια δύναμη στη χώρα, αλλά έχει τη φιλοδοξία να καταστεί ως τέτοια. Η Αλβανία τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μια αυξητική τάση οικοδόμησης τζαμιών, χρηματοδοτούμενων από την Τουρκία (Τοζακίδης 2017, 43-44).

περισσότερο την Αλβανία με αποτέλεσμα να ωφελείται η Αλβανία σε οικονομικό αλλά και σε διπλωματικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, η Τουρκία μέσω του ισλαμισμού προσπαθεί να δημιουργήσει ιστορική μνήμη (οθωμανικό παρελθόν) κερδίζοντας τη συμπάθεια όχι μόνο των εκάστοτε αλβανικών κυβερνήσεων αλλά και γενικότερα του αλβανικού λαού. Επιπλέον, η Τουρκία έχει συνάψει από το 1994 συνθήκη ελεύθερου εμπορίου με την Αλβανία και είχε συνδράμει στο χτίσιμο του μεγαλύτερου ισλαμικού τεμένους (Τζαμί Ναμαζιάσε) των Βαλκανίων στα Τίρανα, το οποίο εγκαινιάστηκε παρουσία του Ρετζέπ Ταγίπ Ερντογάν το 2022. Επίσης έχει βοηθήσει στην ανασύσταση των αλβανικών αερογραμμών, στο χτίσιμο σχολείων και στην ίδρυση των ιδιωτικών πανεπιστημίων Epoka<sup>113</sup> [Epoka university] το 2007 και Beder<sup>114</sup> [Beder university] το 2011 (Μαντζουράνης 2019, 19-20). Είναι εμφανές, ότι η διπλωματική προσέγγιση της Τουρκίας προς την Αλβανία ήταν πιο εύκολη σε σχέση με άλλες χώρες διότι υπάρχουν πολιτιστικοί και ιστορικοί δεσμοί που ενώνουν αυτές τις δύο χώρες.

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι στην Αλβανία δραστηριοποιούνται αρκετές τουρκικές εταιρείες. Ενδεικτικά, στα τέλη του 2011 καταγράφηκαν 98 τουρκικές εταιρείες. Το 1997 ανήλθαν σε 41,1 εκατομμύρια δολάρια οι εξαγωγές της Τουρκίας στην Αλβανία και το 2008 σε 282 εκατομμύρια δολάρια<sup>115</sup>. Στην Αλβανία υπάρχει ανεργία και αρκετοί/ες νέοι/ες αναγκάζονται να μεταναστεύσουν στην Ευρώπη για εύρεση εργασίας. Έτσι όσοι/ες γνωρίζουν τουρκικά μπορούν να εξασφαλίσουν μία θέση εργασίας σε κάποια τουρκική εταιρεία. Χαρακτηριστική είναι η φράση ενός δασκάλου τουρκικής γλώσσας «Μία μέρα αυτή η γλώσσα θα σας εξασφαλίσει την εργασία σας» (Balaban 2013, 629-630). Σε αυτή τη φράση θα λέγαμε ότι συνοψίζεται όλη η κατάσταση που επικρατεί στην Αλβανία. Ως αποτέλεσμα αυτού, διαπιστώνουμε ότι η ανάπτυξη των οικονομικών σχέσεων μεταξύ Τουρκίας-Αλβανίας έχει στρέψει πολλούς Αλβανούς στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας με σκοπό την απόκτηση μιας επικερδούς εργασίας. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε εκτενώς στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στην Αλβανία που γνωρίζει μεγάλη άνθηση στις μέρες μας.

---

<sup>113</sup> <https://www.epoka.edu.al>

<sup>114</sup> <https://www.beder.edu.al/en/>

<sup>115</sup> <http://www.counsellors.gov.tr>

#### **4.3.1 Γλωσσική πολιτική και διδακτική της τουρκικής γλώσσας στην Αλβανία**

Η τουρκική διδάσκεται ως ξένη γλώσσα στην Αλβανία ήδη από την οθωμανική περίοδο. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στην Αλβανία μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις περιόδους: Οθωμανική περίοδος (1389-1912), τα χρόνια της ανεξαρτησίας (1912-1945), κομμουνιστικά (1945-1969) και μετα-κομμουνιστικά χρόνια.

Όπως διαπιστώνεται, οι Αλβανοί έχουν δείξει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας λόγω της οθωμανικής κατοχής και των στενών σχέσεων (οικονομικών, διπλωματικών, πολιτιστικών) μεταξύ Τουρκίας-Αλβανίας. Σήμερα η τουρκική γλώσσα διδάσκεται σε πολλά δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια του προγράμματος «Η επιλογή μου τα τουρκικά» (βλ. κεφ. 3.2.6) προβλέπεται η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε σχολεία της Αλβανίας και αντίστοιχα της αλβανικής γλώσσας σε σχολεία της Τουρκίας καθώς επίσης και η ανταλλαγή μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σε αρκετές πόλεις της Αλβανίας εκδίδονται περιοδικά και εφημερίδες στα τουρκικά (Kastal 2021, 71).

Το 1996 στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων δημιουργήθηκε το τμήμα Σλαβικών και Βαλκανικών Γλωσσών όπου εκτός της ελληνικής, διδάσκονται η ρωσική και η τουρκική γλώσσα. Στο πρόγραμμα σπουδών προβλέπεται η εκμάθηση μιας επιλεγόμενης γλώσσας κατά τα δύο πρώτα έτη σπουδών, όπου οι σπουδαστές/τριες του τμήματος Ρωσικής Γλώσσας επιλέγουν την τουρκική ή την ελληνική γλώσσα, αντίστοιχα οι φοιτητές/τριες του τμήματος Ελληνικής Γλώσσας επιλέγουν την τουρκική ή την ρωσική γλώσσα και τέλος οι φοιτητές/τριες του τμήματος της Τουρκικής Γλώσσας επιλέγουν την ελληνική ή την ρωσική γλώσσα. Στο τρίτο έτος οι φοιτητές/τριες μπορούν να επιλέξουν μία από τις δύο κατευθύνσεις: α) γλώσσα, λογοτεχνία, πολιτισμό της αντίστοιχης γλώσσας ή β) μετάφραση, ερμηνεία της αντίστοιχης γλώσσας. Το πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθούν οι σπουδαστές/τριες είναι σύμφωνο με το σύστημα της Μπολόνια, το οποίο βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών. Ο πρώτος κύκλος διαρκεί το λιγότερο τρία χρόνια, ενώ τον δεύτερο κύκλο που είναι σε επίπεδο μεταπτυχιακού (Master), μπορούν να τον παρακολουθήσουν μόνο απόφοιτοι/ες του πρώτου κύκλου σπουδών<sup>116</sup>. Το τμήμα Σλαβικών και Βαλκανικών Σπουδών διαθέτει δύο μεταπτυχιακά προγράμματα: α) μετάφραση τεχνική-λογοτεχνική και ερμηνεία ή β) γλώσσα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο εν λόγω τμήμα διδάσκουν ορισμένοι/ες καθηγητές/τριες από την Ελλάδα, την Τουρκία και τη Βουλγαρία. Οι απόφοιτοι/ες αυτού του τμήματος που επιλέγουν την τουρκική γλώσσα συνήθως συνεχίζουν τις

<sup>116</sup> Universiteti I Tiranes, Fakulteti I Gjuheve te Huaja/Departamenti I Gjuhese Sllavo-Ballkanike, University of Tirana, <http://www.unitir.edu.al/layouts/fakulteti-i-gjuheve-te-huaja/departamenti-igjuheve-sllave-dhe-ballkanike>

σπουδές τους στην Τουρκία λόγω του ενδιαφέροντός τους για μια βαθύτερη μελέτη και κατάκτηση αυτής της γλώσσας (Balaban 2013, 625-634).

Σημαντική είναι η υποστήριξη που παρέχει η Τουρκική κυβέρνηση στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων στα πλαίσια του προγράμματος Τουρκολογίας (βλ. κεφ. 3.2.3). Το Τουρκικό Υπουργείο Παιδείας [Milli Eğitim Bakanlığı] και η Τουρκική Υπηρεσία Διεθνούς Συνεργασίας και Ανάπτυξης [Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı] (TİKA) συνδράμουν στην αρτιότερη εκπαίδευση των διδασκόντων/ουσών τουρκικής γλώσσας, παρέχοντας Τούρκους καθηγητές/τριες καθώς και εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας. Το 2004 η TİKA ίδρυσε ένα Τουρκικό Κέντρο Πολιτισμού μέσα στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων με σκοπό να βοηθήσει στην πιο αποδοτική εκμάθηση της γλώσσας και να προβάλει τον τουρκικό πολιτισμό. Επιπλέον, δημιούργησε μια βιβλιοθήκη και ένα σύστημα μέσω υπολογιστή που εξασφαλίζει την προβολή της τουρκικής τηλεόρασης για διδακτικούς σκοπούς. Επίσης, η TİKA παρέχει σε φοιτητές/τριες μέσω υποτροφιών μαθήματα τουρκικής γλώσσας στην Τουρκία (Parageorgiou 2019, 345).

Το 2009 ιδρύθηκε στα Τίρανα το πρώτο παράρτημα του Ινστιτούτου Yunus Emre στην Αλβανία,<sup>117</sup> και το 2011 το δεύτερο στη Σκόδρα<sup>118</sup>, με κύριο σκοπό τη διδασκαλία και τη διάδοση της τουρκικής γλώσσας, έχοντας την υποστήριξη του τουρκικού κράτους. Σε αυτά τα παραρτήματα παρέχονται μαθήματα τουρκικής γλώσσας τα οποία πλαισιώνονται από τη διεξαγωγή διαφόρων πολιτιστικών και επιμορφωτικών εκδηλώσεων (συναυλίες, διαλέξεις, συμπόσια, συνέδρια, προβολή ταινιών, εκθέσεις, ανάγνωση ποιημάτων κ.λπ.). Στο τέλος της διάρκειας των μαθημάτων πραγματοποιούνται εξετάσεις πιστοποίησης και στους/ις επιτυχόντες/ούσες δίνεται πιστοποιητικό γλωσσομάθειας του ανάλογου εξεταζόμενου επιπέδου. Επιπλέον, τα καλοκαίρια παρέχεται στους/ις πρωτεύσαντες/σασες σπουδαστές/τριες η δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων τουρκικής γλώσσας δωρεάν στην Τουρκία με σκοπό να έρθουν σε επαφή δια ζώσης με τον τουρκικό πολιτισμό καθώς και τον τρόπο ζωής των Τούρκων (Çağlayan 2013, 2-3).

Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποίησε ο Balaban<sup>119</sup> το 2013 σε 53 ενήλικες Αλβανούς που μαθαίνουν την τουρκική στο παράρτημα του YEE στα Τίρανα, οι παράγοντες που τους οδήγησαν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας ήταν οι δυνατότητες εργασίας, το εμπόριο, η εκπαίδευση, η

---

<sup>117</sup> <https://tiran.yee.org.tr/tr>

<sup>118</sup> <https://iskodra.yee.org.tr/tr>

<sup>119</sup> Σύμφωνα με τον Balaban (2013, 632), από το 2007 και μετά δημιουργήθηκαν στην Αλβανία περίπου 21 ιδρύματα ιδιωτικά και δημόσια όπου διδάσκεται η τουρκική ως ξένη γλώσσα και πραγματοποιούνται πολιτιστικές δραστηριότητες που αποσκοπούν κυρίως στην προβολή του τουρκικού πολιτισμού.

ζωή/μετανάστευση στην Τουρκία, η αγάπη για τη γλώσσα καθώς επίσης και διάφοροι άλλοι προσωπικοί λόγοι.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας εκμάθησης της τουρκικής είναι το γεγονός ότι από το 2008 άρχισαν να προβάλλονται τουρκικές σειρές<sup>120</sup> στα αλβανικά κανάλια, με πολύ υψηλό μέσο όρο τηλεθέασης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα σημαντικά τμήματα του αλβανικού πληθυσμού να αγαπήσουν τον τουρκικό πολιτισμό και να ωθηθούν στην εκμάθηση της γλώσσας που άκουγαν, κυρίως μετά τη διαπίστωση ότι οι δύο πολιτισμοί έχουν αρκετές ομοιότητες. Επίσης άρχισαν να γίνονται και γάμοι μεταξύ Αλβανών και Τούρκων. Κάποιοι Τούρκοι που δούλευαν ή σπούδαζαν στην Αλβανία παντρεύτηκαν με Αλβανούς και αντίστοιχα κάποιοι Αλβανοί που βρίσκονταν στην Τουρκία επέλεξαν να παντρευτούν με Τούρκους. Κατά συνέπεια, όπως επισημαίνει και ο Balaban (2013, 630), αυτοί οι άνθρωποι και τα παιδιά τους άρχισαν να μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα ως γλώσσα επικοινωνίας στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Αξίζει επίσης να αναφερθούμε σε μια αξιολογη μεταπτυχιακή έρευνα (Kastal 2021) που πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή 165 ατόμων από τα παραρτήματα του YEE στα Τίρανα και στη Σκόδρα σχετικά με την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας οι περισσότεροι Αλβανοί θεωρούν ότι (Kastal 2021, 72-73):

- 1) Η τουρκική είναι μία γλώσσα με κύρος και διεθνή αναγνωρισιμότητα.
- 2) Η τουρκική είναι μία γλώσσα που μαθαίνεται εύκολα και γρήγορα λόγω κυρίως της αποτελεσματικής και οργανωμένης διδασκαλίας που εφαρμόζεται στα παραρτήματα του YEE.
- 3) Η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στα παραρτήματα του YEE βασίζεται σε καινοτόμες μεθόδους με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, κάτι το οποίο την καθιστά μεταδοτική, ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.

---

<sup>120</sup> Οι τουρκικές σειρές (βλ. κεφ. 1.6.3), όπως όλες οι τηλεοπτικές σειρές αυτού του είδους, ως στοιχεία μαζικής κουλτούρας στοχεύουν εν γένει στη διαμόρφωση μέρους της κοινής γνώμης προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Μεταδίδουν στοιχεία πολιτιστικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Οι ανθρώπινες σχέσεις, τα κοινωνικά θέματα, όπως η ανεργία, η φτώχεια, ο πλούτος, παρουσιάζονται από μια διαφορετική σκοπιά. Επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πολιτικές στάσεις των ανθρώπων. Εμφανίζουν ιστορικά στοιχεία από το «λαμπρό» παρελθόν της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Για τους λόγους αυτούς είναι σημαντικές για την άσκηση ήπιας επιρροής από την πλευρά της Τουρκίας. Η πολιτική πρωτοκαθεδρία που επιθυμεί η Τουρκία στην περιοχή των Βαλκανίων θα πρέπει να συνοδεύεται και από πολιτιστική ηγεμονία. Για αυτό τα τουρκικά σίριαλ προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα αίσθημα εγγύτητας μεταξύ του λαού της Τουρκίας και των μουσουλμανικών κοινοτήτων στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στα Βαλκανικά κράτη. Η επιτυχία τους συμβάλλει στην ενίσχυση του πολιτικού προφίλ της Τουρκίας στον ισλαμικό κόσμο (Τοζακίδης 2017, 81).

- 4) Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στα παραρτήματα του ΥΕΕ περνούσαν δημιουργικά τον χρόνο τους, υπήρχαν οι κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες καθώς πραγματοποιούνταν και αρκετές ενδιαφέρουσες πολιτιστικές εκδηλώσεις που τους έφεραν σε στενότερη επαφή με τη διδαχθείσα γλώσσα και τον πολιτισμό της.
- 5) Η εκμάθησή της θα τους αποφέρει καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές και συνδέεται κυρίως με οικονομικούς παράγοντες.
- 6) Υπάρχουν μεγάλα ποσά καταθέσεων από Τούρκους σε αλβανικές τράπεζες καθώς επίσης υπάρχει αυξανόμενη επιχειρηματική δραστηριοποίηση Τούρκων επιχειρηματιών στην Αλβανία.
- 7) Υπάρχουν αρκετά κοινά πολιτιστικά και ιστορικά στοιχεία μεταξύ τουρκικού και αλβανικού πολιτισμού.
- 8) Υπάρχουν αρκετά κοινά γλωσσολογικά στοιχεία μεταξύ της τουρκικής και της αλβανικής γλώσσας (κυρίως κοινό λεξιλόγιο).
- 9) Η ύπαρξη μιας οικειότητας και μιας φιλίας μεταξύ των δύο λαών αποτελεί εσωτερικό κίνητρο για την ενασχόληση με την τουρκική γλώσσα.
- 10) Η προβολή των τουρκικών τηλεοπτικών σειρών αύξησε το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.
- 11) Τα σημαντικότερα κίνητρα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας συνοψίζονται σε τρεις παράγοντες: εργασία, εμπόριο, εκπαίδευση.

Θα πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι έχουν μεταφραστεί αρκετά λογοτεχνικά έργα από την τουρκική στην αλβανική γλώσσα. Από το 2000 και μετά μεταφράστηκαν στα αλβανικά έργα των Ahmet Hamdi Tanpınar, Orhan Kemal, Elif Şafak, Ayşe Kulin, Aziz Nesin, Yaşar Kemal, Serdar Özkan. Αυτές οι μεταφραστικές δραστηριότητες έχουν δημιουργήσει ανάγκες για μεταφραστές/τριες που να γνωρίζουν άριστα τόσο τα τουρκικά όσο και τα αλβανικά (Yurt 2013, 151).

Τέλος, πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι από το 2000 η τουρκική διδάσκεται ως ξένη γλώσσα στην Στρατιωτική Ακαδημία με το όνομα «Spiro Moisiu»<sup>121</sup> όπου κάθε χρόνο διοργανώνονται μαθήματα

---

<sup>121</sup> <http://www.tradoc.mil.al>



γλωσσομάθειας επιπέδων A1-A2, διάρκειας έξι μηνών με την συμμετοχή αξιωματικών και υπαξιωματικών των αλβανικών στρατιωτικών δυνάμεων (Παπαγεωργίου 2017, 42).

#### 4.4 Η Βοσνία-Ερζεγοβίνη και οι σχέσεις της με την Τουρκία

Η Ομοσπονδία της Βοσνίας – Ερζεγοβίνης είναι χώρα της Βαλκανικής Χερσονήσου έκτασης 51.197 km<sup>2</sup>. Βρίσκεται στα δυτικά Βαλκάνια και συνορεύει βόρεια, δυτικά και νότια με την Κροατία, ενώ ανατολικά και νοτιοανατολικά με τη Σερβία και το Μαυροβούνιο. Το πολίτευμα της Βοσνίας είναι Ομόσπονδη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία και το επίσημο νόμισμα είναι το Μετατρέψιμο μάρκο (BAM). Η πρωτεύουσα της χώρας είναι το Σεράγεβο.<sup>122</sup>

Όσον αφορά τον πληθυσμό της, σήμερα υπολογίζεται περίπου στα 3.861.912, από τους οποίους το 50,1% είναι Βόσνιοι, το 38% Σέρβοι, το 15,4% Κροάτες, και το υπόλοιπο 2,7% άλλες εθν(ικ)ότητες. Σχετικά με τη θρησκεία το 50,7% είναι μουσουλμάνοι<sup>123</sup>, το 30,7% χριστιανοί ορθόδοξοι, το 15,2% ρωμαιοκαθολικοί, το 0,8% άθεοι, το 0,3% αγνωστικιστές και το υπόλοιπο 1,2 % διάφορες άλλες θρησκείες. Χρησιμοποιούνται τρεις γλώσσες: τα βοσνιακά (52,9%), τα σερβικά (30,8%) και τα κροατικά (14,6%). Επίσης έχουμε την ύπαρξη δύο αλφαβήτων, του λατινικού και του κυριλλικού<sup>124</sup>. Άλλες μειονοτικές γλώσσες είναι η βουλγαρική, η ελληνική, η ιταλική, η γερμανική, η τουρκική και η ουκρανική. Στο σύνταγμα του κεντρικού κράτους της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης δεν υπάρχει αναφορά ούτε στις επίσημες γλώσσες του κράτους ούτε σε άλλες γλώσσες πολιτών που χρησιμοποιούνται στην επικράτεια. Σε όλες τις περιστάσεις χρήσης επίσημης γλώσσας στη δημόσια ζωή της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης γίνεται χρήση συγχρόνως τριών γλωσσών (βοσνιακής, σερβικής, κροατικής) και δύο αλφαβήτων (λατινικού, κυριλλικού) (Καραντζόλα 2016, 81-82).

Το 1483 η οθωμανική αυτοκρατορία κυριέυσε τα περισσότερα εδάφη της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης και τα κράτησε υπό την κυριαρχία της για τετρακόσια περίπου χρόνια. Το 1878 η μοναρχία των Αψβούργων της Αυστροουγγρικής αυτοκρατορίας διαπραγματεύτηκε με τους Ευρωπαίους

<sup>122</sup> <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/enlargement/bosnia-herzegovina/>

<sup>123</sup> Συγκρινόμενη με οποιαδήποτε άλλη χώρα στη νοτιοανατολική Ευρώπη, αλλά και με οποιαδήποτε άλλη βαλκανική χώρα, η Βοσνία έχει το μεγαλύτερο ποσοστό μουσουλμάνων στο σύνολο του πληθυσμού της. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το ποσοστό των μουσουλμάνων ήταν λιγότερο του 30%. Το 1991, τις παραμονές των εμφυλίων συγκρούσεων, οι Μουσουλμάνοι της Βοσνίας αποτελούσαν πάνω από το 45% του συνολικού πληθυσμού με ακόμη σημαντικότερα ποσοστά στα κύρια αστικά κέντρα (Τοζακίδης 2017, 35).

<sup>124</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/bk.html>

κυβερνήτες για τα διοικητικά δικαιώματα στην περιοχή (μέχρι το 1908). Το 1918 η Βοσνία-Ερζεγοβίνη αποτέλεσε τμήμα του ανεξάρτητου βασιλείου των Σέρβων, Κροατών και Σλοβένων. Το 1946 αποτέλεσε μία από τις Δημοκρατίες της Γιουγκοσλαβίας. Το 1991 η Σλοβενία καθώς και η Κροατία διακήρυξαν την ανεξαρτησία τους, με αποτέλεσμα τα γεγονότα αυτά να οδηγήσουν σε συγκρούσεις μεταξύ των λαών. Το 1992 το ίδιο έγινε στη Βοσνία και την Ερζεγοβίνη και στη συνέχεια ξέσπασε πόλεμος μεταξύ Σέρβων, Κροατών και Βοσνίων, που έμεινε γνωστός ως Πόλεμος της Βοσνίας. Το 1994 τερματίστηκαν οι συγκρούσεις μεταξύ των Κροατών και των Βόσνιων Μουσουλμάνων και συμφωνήθηκε να δημιουργήσουν μια κοινή ομοσπονδία συνδυάζοντας τη νέα ομοσπονδία με την Κροατία. Τον Δεκέμβριο του 1995 με το σύμφωνο Dayton που υπογράφηκε ιδρύθηκε το κράτος Βοσνίας-Ερζεγοβίνης (Παπαγεωργίου 2017, 43).

Σχετικά με τις σχέσεις Βοσνίας-Ερζεγοβίνης και Τουρκίας διαπιστώθηκε ότι έγιναν πιο στενές μετά τη λήξη του Ψυχρού Πολέμου και τη διαίρεση της Γιουγκοσλαβίας. Ο διαχωρισμός και η δημιουργία νέων χωρών διαμόρφωσαν τη στρατηγική της Τουρκίας στην περιοχή, ξεκινώντας ενεργά από τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η οποία κατέχει τον πιο μεγάλο μουσουλμανικό πληθυσμό καθώς και μία τουρκόφωνη μειονότητα (Ζωγραφίδης 2023, 9). Έτσι, η Τουρκία αυτοπροσδιορίζεται ως «προστάτης» των μουσουλμάνων και των τουρκόφωνων θέλοντας να διαδραματίσει ηγετικό ρόλο προβάλλοντας ως κοινό τους στοιχείο τους δεσμούς από το οθωμανικό παρελθόν.

Όπως διαπιστώνεται, η Τουρκία ασκεί μεγάλη πολιτική επιρροή στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη η οποία στηρίζεται στην προσωποπαγούς χαρακτήρα σχέση του ηγέτη της Ερντογάν με τον πρόεδρο του κόμματος των Βοσνίων Μουσουλμάνων. Επιπλέον, η Τουρκία, έχει διεισδύσει στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης χρηματοδοτώντας περιοδικά, εφημερίδες και τηλεοπτικά κανάλια (Ζωγραφίδης 2023, 59).

Από το 2002, η Τουρκία με τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη έχουν υπογράψει συνθήκη ελεύθερου εμπορίου καθώς επίσης πολλές τουρκικές επιχειρήσεις δραστηριοποιούνται στη χώρα. Στη Βοσνία έχει παράρτημα η τουρκική τράπεζα Ζιράτ, επίσης δραστηριοποιούνται κάποιοι τουρκικοί οργανισμοί κρατικοί ή μη όπως η ΤΙΚΑ, η οποία χρηματοδότησε την ανακαίνιση του νευρολογικού κέντρου του νοσοκομείου Doboj (Μαντζουράνης 2019, 34-35). Επιπλέον, οι διπλωματικές σχέσεις μεταξύ των δύο χωρών είναι άριστες καθώς επίσης έχουν υπογράψει μεταξύ αρκετά πρωτόκολλα συνεργασίας.

Συμπεραίνουμε ότι, η Τουρκία έχει προσεγγίσει όλα αυτά τα χρόνια τους μουσουλμανικούς και τους τουρκόφωνους πληθυσμούς αυτής της χώρας. Επίσης, διατηρεί οικονομικές και διπλωματικές σχέσεις με τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη και της ασκεί σημαντική πολιτική επιρροή (Ulutaş 2018, 333). Εκ των

πραγμάτων, διαπιστώνουμε ότι η ύπαρξη μιας φιλικής σχέσης μεταξύ των δύο χωρών καθώς και η αμοιβαία υποστήριξη τους έχει αυξήσει το ενδιαφέρον των Βοσνίων για εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας όπως θα δούμε παρακάτω.

#### **4.4.1 Γλωσσική πολιτική και διδακτική της τουρκικής γλώσσας στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη**

Σύμφωνα με τον Hüseyin Gönel (2012), η παρουσία της τουρκικής γλώσσας στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη χρονολογείται από την οθωμανική κατάκτηση (1483) της περιοχής. Το γεγονός ότι η τουρκική γλώσσα (δηλαδή οθωμανική) ήταν η επίσημη γλώσσα της αυτοκρατορίας και επίσης η ύπαρξη κοινής θρησκείας αύξησαν σημαντικά τη δημοτικότητα της τουρκικής γλώσσας στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη. Η οθωμανική πολιτική της κατάκτησης και πολιτισμικής αφομοίωσης είχε ιδιαίτερα μεγάλη επιρροή στην αύξηση της χρήσης της γλώσσας. Όμως, από το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα, η τουρκική παρουσία μειώθηκε σταδιακά στην χώρα, ωστόσο η τουρκική γλώσσα, κατάφερε να διατηρηθεί αλλά να περιοριστεί σημαντικά η χρήση της (Παπαγεωργίου 2017, 43). Ο δεσμός των Βόσνιων με την τουρκική γλώσσα φαίνεται και από το γεγονός ότι χρησιμοποιείται ακόμη ως γλώσσα προσευχής τους. Επιπλέον, ένα μεγάλο μέρος των ύμνων στους Τεκέδες απαγγέλεται στην τουρκική γλώσσα.

Στην εποχή μας, παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας σε ολόκληρη τη χώρα. Ειδικά, οι τουρκικές σειρές που προβάλλονται καθημερινά σε αρκετά κανάλια έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας και γενικότερα πολιτιστικών στοιχείων για την Τουρκία ως χώρα ((Ulutaş 2018, 334). Επιπλέον, έχουν δημιουργηθεί αρκετά ιδιωτικά κέντρα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας και πανεπιστημιακά Τμήματα Τουρκολογίας όπου διδάσκεται η τουρκική ως ξένη γλώσσα.

Πιο συγκεκριμένα, το 1950 το πανεπιστήμιο του Σεράγεβου (Saraybosna Üniversitesi) μαζί με την ίδρυση της Φιλοσοφικής Σχολής, ίδρυσε το τμήμα Φιλολογίας Ανατολικών Γλωσσών (Doğu Dilleri Filolojisi) όπου διδάσκονταν αραβικά, περσικά και τουρκικά. Ο πραγματικός σκοπός αυτού του τμήματος ήταν να διερευνηθεί η πολιτιστική και ιστορική κληρονομιά της Βοσνίας. Επίσης το 1950 ιδρύθηκε στο Ινστιτούτο Şarkiyat (Şarkiyat Enstitüsü) στο Σεράγεβο, το τμήμα Τουρκικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας όπου διεξάγονται έρευνες στην τουρκική γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία και τέχνη. Το 2005 ιδρύθηκαν στη Βοσνία στα πανεπιστήμια Zenica και Tuzla (Zenica ve Tuzla Üniversiteleri) Τμήματα Τουρκικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Τα Τμήματα αυτά στο πλαίσιο του Προγράμματος Τουρκολογίας (βλ. κεφ. 3.2.3) υποστηρίζονται από το Ινστιτούτο Yunus Emre και από την Τουρκική Υπηρεσία Διεθνούς Συνεργασίας και Ανάπτυξης (TİKA). Επίσης, το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009

ιδρύθηκε στο Σεράγεβο το Διεθνές Πανεπιστήμιο Burch όπου άνοιξε το τμήμα Διδασκαλίας Τουρκικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του οποίου το πρόγραμμα σπουδών οργανώθηκε σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών όμοιων τμημάτων Τουρκολογίας της Τουρκίας στο πλαίσιο του προγράμματος Τουρκολογίας (Osmanbegović & Arslan 2013, 102).

Σημαντικό είναι επίσης, το τμήμα Τουρκικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο πανεπιστήμιο Dzemat Bijedic [Dzemat Bijedić University] που ιδρύθηκε το 2012. Το τμήμα αυτό, στο πλαίσιο του Προγράμματος Τουρκολογίας (βλ. κεφ. 3.2.3) δίνει τη δυνατότητα στους σπουδαστές/τριες να μάθουν καλύτερα τα τουρκικά παρέχοντάς τους κάθε χρόνο τρεις ακαδημαϊκούς καθηγητές/τριες από πανεπιστήμια της Τουρκίας. Οι σπουδαστές/τριες διδάσκονται επίσης τουρκική λογοτεχνία και μετά την αποφοίτηση, τους παρέχεται η δυνατότητα εργασίας σε τουρκικά ιδρύματα, εταιρείες, φορείς και οργανισμούς, για αυτό το λόγο το τμήμα έχει αυξανόμενη ζήτηση (Ulutaş 2018, 331).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, το 2015 με τη συνδρομή του τουρκικού στρατού και του ΤΙΚΑ<sup>125</sup> κατασκευάστηκαν 40 αίθουσες διδασκαλίας στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη. Επίσης, υπογράφηκαν πρωτόκολλα συνεργασίας στο πλαίσιο του προγράμματος «η επιλογή μου τα τουρκικά» (βλ. κεφ. 3.2.6) μεταξύ των υπουργείων Παιδείας της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης και της Τουρκίας σύμφωνα με τα οποία οι Βόσνιοι/ες θα διδάσκονταν την τουρκική ως επιλεγόμενη ξένη γλώσσα καθώς επίσης αδελφοποιήθηκαν 130 σχολεία των δύο χωρών και δόθηκε η δυνατότητα ετήσιας επίσκεψης Βόσνιων μαθητών/τριών και καθηγητών/τριών στην Τουρκία. Επιπλέον, στα πλαίσια του Προγράμματος Τουρκολογίας (βλ. κεφ. 3.2.3) οι Βόσνιοι/ες φοιτητές/τριες που φοιτούν σε Τμήματα Τουρκικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας ή Τουρκολογίας έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε πανεπιστήμια στην Τουρκία με υποτροφία έως οκτώ έτη και μετά οφείλουν να επιστρέψουν στη χώρα τους και να παρέχουν τις υπηρεσίες τους (με μισθό από το Τουρκικό Κράτος) ως διδάσκοντες/ούσες της τουρκικής γλώσσας κυρίως σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ulutaş 2018, 330-331).

Στις 17 Οκτωβρίου του 2009 το ΥΕΕ ίδρυσε το πρώτο<sup>126</sup> παράρτημά του στο Σεράγεβο<sup>127</sup> σε δύο διαφορετικά κτίρια. Στο ένα στεγάστηκαν οι τάξεις για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας και στο άλλο δημιουργήθηκαν αίθουσες για να πραγματοποιούνται πολιτιστικές εκδηλώσεις, σεμινάρια και

---

<sup>125</sup> Το ΤΙΚΑ σε μια περιοχή της δυτικής Βοσνίας δημιούργησε ένα εργαστήριο χαλιών προκειμένου να ενισχυθούν οικονομικά οι γυναίκες της περιοχής. Επίσης επικεντρώθηκε στην αναστήλωση των τζαμιών και άλλων πολιτισμικών και ιστορικών μνημείων κυρίως της οθωμανικής περιόδου (Τοζακίδης 2017, 75).

<sup>126</sup> Δηλαδή το ΥΕΕ άρχισε να δραστηριοποιείται στο εξωτερικό με την ίδρυση του πρώτου παραρτήματος στο Σεράγεβο.

<sup>127</sup> <https://saraybosna.yee.org.tr/tr>

εκθέσεις. Στη συνέχεια το ΥΕΕ δημιούργησε παραρτήματα στο Μόσταρ<sup>128</sup> (2011) και στη Φότσα<sup>129</sup> (2014). Τα μαθήματα όλων των παραρτημάτων απευθύνονται σε κάθε ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα και στοχεύουν στο να ανταποκριθούν στις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευομένων. Επίσης στα παραρτήματα διεξάγονται εκδηλώσεις προσανατολισμένες στην κοινή ιστορία και πολιτιστική κληρονομιά μεταξύ της Τουρκίας και της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης προσπαθώντας να δημιουργηθεί μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των δύο χωρών (Yiğit 2021, 209). Επιπλέον, στα τρία παραρτήματα διοργανώνονται εκθέσεις, τελετές, σεμινάρια, συνέδρια, συμπόσια, διάφορα πολιτιστικά προγράμματα καθώς και επίσημες εθνικές γιορτές τόσο των Βοσνίων όσο και των Τούρκων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευόμενους/ες του παραρτήματος του ΥΕΕ στο Σεράγεβο το 2019-2020 σχετικά με τους λόγους που τους οδήγησαν να μάθουν τα τουρκικά από την οποία εκφράστηκαν τα εξής (Yiğit 2021, 213-214):

- 1) Η πλειοψηφία ήθελε να γνωρίσει καλύτερα τον τουρκικό πολιτισμό.
- 2) Εκτιμούν την Τουρκία, τον πολιτισμό της καθώς και την θετική αντίληψη των Τούρκων για τη χώρα τους.
- 3) Νιώθουν την ανάγκη για πραγματοποίηση επικοινωνίας με συγγενείς τους που ζουν στην Τουρκία ή με τους Τούρκους συντρόφους τους.
- 4) Ευελπιστούν στην απόκτηση καλύτερων σχέσεων με τους Τούρκους που ζούνε στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη.
- 5) Επιθυμούν την αναζήτηση μιας καλύτερης εργασίας όπου απαιτείται η γνώση της τουρκικής γλώσσας.
- 6) Θέλουν να πραγματοποιήσουν διακοπές ή σπουδές ή ταξίδι ή εμπορικές συναλλαγές στην Τουρκία.
- 7) Επιθυμούν να κατανοούν την τουρκική μουσική καθώς και τις τουρκικές τηλεοπτικές σειρές τις οποίες παρακολουθούν καθημερινά.

---

<sup>128</sup> <https://mostar.yee.org.tr/tr>

<sup>129</sup> <https://foynitsa.yee.org.tr/tr>

Σε αλληλεξάρτηση με τα παραπάνω, ο Yiğit (2021, 215) διατυπώνει τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την αύξηση του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας:

- 1) Θα μπορούσαν να γίνουν οικονομικές επενδύσεις και διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα αυξήσουν το ενδιαφέρον της Τουρκίας για τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη και τα Βαλκάνια γενικότερα.
- 2) Μέσω των παραρτημάτων του ΥΕΕ θα μπορούσαν να υλοποιηθούν περισσότερα προγράμματα διατήρησης και προβολής της πολιτιστικής κληρονομιάς των δύο χωρών.
- 3) Δύναται να ενισχυθούν οι δεσμοί της Τουρκίας και της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης με ειδικά πολιτιστικά προγράμματα καθώς και με ανταλλαγές σπουδαστών/τριών.
- 4) Διοργάνωση περισσότερων συμποσίων, συνεδρίων, εκθέσεων για την προβολή της Τουρκίας στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη καθώς και το αντίστροφο.
- 5) Δημιουργία περισσότερων ελκυστικών ευκαιριών για εκπαιδευόμενους/ες των δύο χωρών σε τομείς όπως: εκπαίδευση, τουρισμός, απασχόληση, υποτροφίες και μαθητεία.

Επιπλέον, σύμφωνα με μία άλλη προγενέστερη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Osmanbegović & Arslan (2013, 107-109) σε 47 φοιτητές/τριες του τρίτου και τέταρτου έτους που φοιτούσαν στα Τμήματα Τουρκικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας των πανεπιστημίων του Σεράγεβου και των πανεπιστημίων Zenica και Tuzla προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τις δυσκολίες κατά την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας. Πιο αναλυτικά, οι φοιτητές/τριες ρωτήθηκαν αν επηρεάστηκαν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από την πολιτιστική/ιστορική σχέση μεταξύ Βοσνίας-Τουρκίας όπου το 78,7% απάντησε θετικά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 74,5% δεν ήξερε καθόλου τουρκικά πριν ακολουθήσει αυτές τις σπουδές, ενώ το 23,4% είχε γνώσεις τουρκικής γλώσσας παρόλα αυτά όλοι/ες άρχισαν τις σπουδές τους από το βασικό επίπεδο, καθώς δεν υπήρχε κατατακτήρια εξέταση για να διαπιστωθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας και να χωριστούν οι σπουδαστές/τριες σε ανάλογες ομάδες. Επίσης το 70,2 % δήλωσε ότι διάλεξε συνειδητά να σπουδάσει σε αυτό το τμήμα. Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση της τουρκικής δήλωσαν ότι οφείλονται στους ακόλουθους λόγους: σε έλλειψη εξειδικευμένων διδασκόντων/ουσών τουρκικής γλώσσας (12,8%), στη διαφορετική δομή μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης τους γλώσσας (36,2%) και στο ότι δεν τους δίνεται η ευκαιρία να κάνουν πρακτική άσκηση στη διδασκόμενη γλώσσα (42,6%). Αναφορικά με τις ώρες διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας το 46,8%

δήλωσε ότι δεν υπερβαίνουν εβδομαδιαίως τις 10 ώρες, ενώ οι υπόλοιποι/ες δήλωσαν από 4-8 ώρες. Σχετικά με το επίπεδό τους, το 38,3% βρίσκεται στο βασικό (Α), 31,9% στο μέσο (Β) και το 27,7% στο προχωρημένο (C). Όσον αφορά τον σκοπό για τον οποίο μαθαίνουν τουρκικά απάντησαν τα εξής: για ακαδημαϊκή έρευνα (38,3%), για πολιτιστικές αξίες (23,4%) και για οικονομικούς σκοπούς (14,9%). Αφότου μάθουν την τουρκική απασχολούνται στους εξής τομείς: επιστήμη και εκπαίδευση (40,4%), μετάφραση (38,3%), τουρισμό (19,1%) και εμπόριο (2,1%). Δεδομένου ότι κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι πολύ σημαντικό να ζήσει κάποιος/α στο περιβάλλον όπου μιλιέται η γλώσσα και να κάνει πρακτική, αρκετοί/ες μεταβαίνουν στην Τουρκία ή παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα σε κάποιο κέντρο στη Βοσνία. Κατά την εκμάθηση της γλώσσας δηλώνουν ότι βοηθούνται από τους/τις διδάσκοντες/ουσες (54,7%), από την Τουρκική Υπηρεσία Διεθνούς Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΤΙΚΑ) (4,3%), από το Ινστιτούτο Yunus Emre (26,1%), από το περιβάλλον και τους φίλους τους (14,9%).

Αξιόλογες είναι οι προτάσεις που παρουσιάζονται από την προαναφερόμενη έρευνα με σκοπό να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα εκμάθησης και να βελτιωθεί η διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στα πανεπιστήμια (Osmanbegović & Arslan 2013, 111-112):

- 1) Να δοθεί βαρύτητα στη διδασκαλία της γλώσσας κατά τη διάρκεια της οποίας οι διδάσκοντες/ουσες θα πρέπει να χρησιμοποιούν περισσότερο την τουρκική ως γλώσσα επικοινωνίας.
- 2) Να προστεθεί στα προγράμματα σπουδών ως υποχρεωτικό το μάθημα της διδακτικής της ξένης γλώσσας.
- 3) Να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας και να δίνονται στους σπουδαστές/τριες επιπλέον καθήκοντα/εργασίες προκειμένου να εξασκούνται και να βελτιώνονται μετά το πέρας των μαθημάτων.
- 4) Να ενθαρρύνονται οι σπουδαστές/τριες του μέσου και προχωρημένου επιπέδου ώστε να διαβάζουν περισσότερα τουρκικά εγχειρίδια (λογοτεχνικά, επιστημονικά, ιστορικά κ.λπ.) και ειδησεογραφικά άρθρα από το διαδίκτυο ή έντυπα (εφημερίδες, περιοδικά κ.λπ.).
- 5) Οι διδάσκοντες/ουσες θα πρέπει να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους μέσω σεμιναρίων και να υιοθετούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευομένων.

- 6) Θα πρέπει να δίνονται υποτροφίες από τουρκικά ιδρύματα/ινστιτούτα (TİKA, YEE κ.λπ.) ώστε να μπορούν οι σπουδαστές/τριες να παρακολουθούν μαθήματα τουρκικής γλώσσας στην Τουρκία για να έρχονται σε άμεση επαφή με την καθημερινή χρήση της γλώσσας που μαθαίνουν.

#### 4.5 Ο Λίβανος και οι σχέσεις του με την Τουρκία

Ο Λίβανος ή Δημοκρατία του Λιβάνου είναι μια ορεινή αλλά και παραθαλάσσια χώρα η οποία κατέχει μια καίρια γεωπολιτική θέση διότι στα δυτικά βρέχεται από τη Μεσόγειο θάλασσα, στα ανατολικά και τα βόρεια βρίσκεται η Συρία, στα νότια δε το Ισραήλ (Σειμένης & Σείτης 2011, 88). Η πρωτεύουσα της χώρας είναι η πόλη της Βηρυτού και το εθνικό νόμισμα είναι η Λιβανέζικη Λίρα (LBP)<sup>130</sup>.

Ο πληθυσμός του Λιβάνου σήμερα υπολογίζεται περίπου σε 6.237.738 κατοίκους, από τους οποίους το 95% είναι Άραβες, το 4% Αρμένιοι και το υπόλοιπο 1% ανήκει σε διάφορες άλλες εθν(ικ)ότητες. Όσον αφορά τη θρησκεία, κυρίως είναι κατά το 54% μουσουλμάνοι (27% σουνίτες<sup>131</sup>, 27% σιίτες), το 40,5% χριστιανοί<sup>132</sup> (21% μαρωνίτες, 8% έλληνες ορθόδοξοι, 5% έλληνες καθολικοί και 6,5% άλλοι χριστιανοί), το 5,6% δρούζοι και επίσης υπάρχει ένας μικρός αριθμός εβραίων, μπαχαϊστών, βουδιστών, ινδουϊστών και μορμόνων<sup>133</sup> (Παπαγεωργίου 2017, 57).

Στον Λίβανο υπάρχουν τρεις ευρέως χρησιμοποιούμενες γλώσσες: τα γαλλικά, τα λιβανέζικα αραβικά και η κλασική αραβική<sup>134</sup>. Στο κοινοβούλιο χρησιμοποιούνται τα λιβανέζικα αραβικά και η κλασική αραβική κατά τις κοινοβουλευτικές συζητήσεις, όμως οι νόμοι, οι οποίοι παλαιότερα συντάσσονταν στα γαλλικά, συντάσσονται πλέον στην κλασική αραβική. Αν και εμφανίζει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά γραμματισμού στον αραβικό κόσμο (91%), στην εκπαίδευση υπάρχει ένα κενό. Από το 1996 στα δημόσια σχολεία το ωρολόγιο πρόγραμμα κατανέμεται ισομερώς ανάμεσα στην επίσημη γλώσσα (αραβικά) και την ξένη γλώσσα (γαλλικά, αγγλικά) (Καραντζόλα 2016, 97).

Ιστορικά, ο Λίβανος κατακτήθηκε από τους Ρωμαίους, τους Βυζαντινούς, τους Άραβες και αργότερα από τους Τούρκους. Το 1861 έγινε αυτόνομο κράτος υπό την επίβλεψη του Σουλτάνου. Στη συνέχεια,

<sup>130</sup> <https://www.consilium.europa.eu/el/search/?Keyword=ΛΙΒΑΝΟΣ>

<sup>131</sup> Οι σουνίτες του Λιβάνου βρίσκονται υπό την έντονη προστασία και την εμφανή βοήθεια της Τουρκίας (Κατσούλης 2022, 52).

<sup>132</sup> Πολλοί χριστιανοί Λιβανέζοι δεν αυτοπροσδιορίζονται ως Άραβες αλλά ως απόγονοι των αρχαίων Χαναανιτών και προτιμούν να αποκαλούνται Φοίνικες (Κατσούλης 2022, 52).

<sup>133</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/le.html>

<sup>134</sup> <https://www.ethnologue.com/country/LB>



το 1914 περιήλθε στη γαλλική σφαίρα επιρροής όπου παρέμεινε για είκοσι έτη και το 1943 έγινε ανεξάρτητο κράτος. Αλλά το 1975 το ξέσπασμα του εμφυλίου πολέμου κόστισε χιλιάδες τραυματίες, νεκρούς και καταστροφές αρκετών πόλεων<sup>135</sup>. Το 1996 οι Ισραηλινοί κατέλαβαν το νότιο τμήμα της χώρας με σκοπό την εξόντωση των Παλαιστινίων και αποχώρησαν στις 25 Μαΐου 2000<sup>136</sup>. Μέχρι το 2005 ο Λίβανος βρισκόταν υπό συριακή κατοχή, οπότε και αποχώρησε ο συριακός στρατός<sup>137</sup>. Το 2008 εκλέχθηκε για πρώτη φορά Πρόεδρος από το Κοινοβούλιο<sup>138</sup> ύστερα από διαμεσολάβηση του Αραβικού Συνδέσμου (Σεϊμένης & Σεΐτης 2011, 89).

Το 2012 ο συριακός εμφύλιος απείλησε να εξαπλωθεί στον Λίβανο, προκαλώντας ένοπλες συγκρούσεις μεταξύ θρησκευτικών ομάδων, κυρίως, στην περιοχή της Τρίπολης, δίνοντας την αίσθηση ότι το πολιτικό σύστημα του Λιβάνου υπονομευόταν από τους Σύριους πρόσφυγες. Στις αρχές του 2013, ο αριθμός των Σύριων προσφύγων στον Λίβανο αυξήθηκε από 250.000, σε περίπου 1.000.000 μέχρι τα τέλη του 2014, οδηγώντας έτσι την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ στην αναστολή της εγγραφής Σύριων προσφύγων, ικανοποιώντας το αίτημα της κυβέρνησης του Λιβάνου. Στις 17 Οκτωβρίου 2019, έγινε η πρώτη μαζική πολιτική διαδήλωση, η οποία προκλήθηκε λόγω της αγανάκτησης του κόσμου από την αύξηση της φορολογίας σε βασικά αγαθά και παροχές. Η στάσιμη οικονομία, η αυξητική τάση της ανεργίας, η διαφθορά στο δημόσιο, η νομοθεσία και γενικότερη αδυναμία της κυβέρνησης για την παροχή βασικών αγαθών στο λαό, δημιούργησε εκ νέου μία πολιτική και όχι μόνο κρίση, η οποία επιδεινώθηκε μετά την έκρηξη στο λιμάνι της Βηρυτού το 2020 καθώς επίσης ανέδειξε για άλλη μία φορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτή η πολύπαθη περιοχή (Κατσούλης 2022, 26-27). Ως αποτέλεσμα αυτού, στις μέρες μας η πολιτική αβεβαιότητα στο εσωτερικό του Λιβάνου συνεχίζει να παραμένει σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα.

---

<sup>135</sup> Τον Ιούνιο του 1976, ο συριακός στρατός εισέβαλε στο Λίβανο για την προστασία των χριστιανών, για την παροχή βοήθειας και για την αποκατάσταση της ειρήνης. Οι επιθέσεις των Παλαιστινίων μαχητών από τη βάση τους, στο Λίβανο, εναντίον του Ισραήλ το 1977 και 1978 κλιμάκωσαν την ένταση μεταξύ των δύο χωρών και προκάλεσαν την εισβολή ισραηλινών δυνάμεων στο έδαφος του Λιβάνου, καταλαμβάνοντας το νότιο τμήμα της χώρας. Άμεση ήταν η αντίδραση του Συμβουλίου Ασφαλείας του ΟΗΕ, με επικεφαλής τη Γαλλία, το οποίο έλαβε την απόφαση να αποχώρησουν άμεσα οι ισραηλινές κατοχικές δυνάμεις και τοποθετήθηκε προσωρινή δύναμη του ΟΗΕ στο Λίβανο (UNIFIL), ώστε να εδραιωθεί η ειρήνη στην περιοχή (Κατσούλης 2022, 25).

<sup>136</sup> Από τότε η παραπάνω ημέρα εορτάζεται από τους Λιβανέζους ως εθνική επέτειος της “Ημέρας Ανεξαρτησίας” (Κατσούλης 2022, 26).

<sup>137</sup> Στις 12 Ιουλίου 2006, Παλαιστίνιοι μαχητές στον Λίβανο, εξαπέλυσαν επιθέσεις με ρουκέτες και επιδρομές στο ισραηλινό έδαφος, προκαλώντας εκ νέου την αντίδραση του Ισραήλ με αεροπορικές, η οποία κατέληξε σε μια χερσαία εισβολή στο νότιο Λίβανο, με αποτέλεσμα τον πόλεμο του Λιβάνου το 2006. Η σύγκρουση τερματίστηκε επίσημα με το ψήφισμα 1701/2006 του Συμβουλίου Ασφαλείας του ΟΗΕ (Κατσούλης 2022, 26).

<sup>138</sup> Ο Λίβανος έχει ένα πολιτικό σύστημα που βασίζεται στην αντιπροσώπευση των αιρέσεων. Οι δεκαοκτώ θρησκείες που αναγνωρίζει το λιβανέζικο κράτος, έχουν επίσημους εκπρόσωπους, οι οποίοι διαθέτουν ποικίλες εξουσίες, κυρίως λόγω της διαφορετικής σχέσης που έχει η κάθε θρησκεία με το κράτος. Σε αυτές περιλαμβάνονται πέντε ισλαμικές αιρέσεις (σουνίτες, σίιτες, δρούζοι, αλαουίτες και ισμαηλίτες), οι Μαρωνίτες και έντεκα ακόμη χριστιανικές αιρέσεις, καθώς και η εβραϊκή κοινότητα (Κατσούλης 2022, 18-19).

Ο Λίβανος αν και είναι μια Αραβική χώρα, που βρίσκεται στη Μέση Ανατολή, διατηρεί διαφορετικό τρόπο ζωής σε σχέση με τις υπόλοιπες Αραβικές χώρες. Σε αυτή τη χώρα σήμερα συνυπάρχουν ποικίλα έθνη με διαφορετικές θρησκείες, γλώσσες και πολιτισμούς (Özdemir, Temizyürek & İltar 2015, 135). Δικαιολογημένα λοιπόν, σε αυτή τη χώρα στο παρελθόν, βιώθηκαν και συνεχίζουν να βιώνονται αρκετές συγκρούσεις λόγω της παρουσίας διαφορετικών πολυάριθμων εθνικοτήτων.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, 13.200 περίπου Τούρκοι ήρθαν στον Λίβανο τον 13ο αι κατά την περίοδο των Μαμελούκων, εγκαταστάθηκαν στο βόρειο τμήμα στην κοιλάδα Μπεκά και είναι γνωστοί ως Τουρκμένοι. Στη συνέχεια στα τέλη του 19ου αιώνα κατά την περίοδο του Σουλτάνου Αμπντούλ Χαμίτ II περίπου 9.000 Τουρκοκρητικοί μετανάστευσαν στον Λίβανο από την Κρήτη λόγω προβλημάτων που αντιμετώπιζαν στο νησί ως Τούρκοι. Τέλος, μια ομάδα Τούρκων μετανάστευσε εκεί από το Μάρντιν το 1940 για οικονομικούς λόγους και εγκαταστάθηκαν στη Βηρυτό (Özdemir, Temizyürek, İltar 2015, 137).

Ωστόσο οι Τουρκμένοι και οι Τουρκοκρητικοί που εγκαταστάθηκαν στον Λίβανο αρχικά δεν επηρεάστηκαν από την αραβική γλώσσα αλλά χρησιμοποιούσαν τις δικές τους γλώσσες στις περιορισμένες περιοχές όπου διέμεναν. Αυτές οι διάλεκτοι που ομιλούνται στα σύνορα του Λιβάνου συνυπάρχουν και προστατεύονται ως πολιτιστική κληρονομιά από την Ουνέσκο, σύμφωνα με τα κριτήρια των υπό εξαφάνιση γλωσσών. Με την πάροδο του χρόνου ένα μεγάλο μέρος τουρκικού πληθυσμού (Τουρκμένοι, Τουρκοκρητικοί) που ζει στο Λίβανο άρχισε να χρησιμοποιεί τα αραβικά επηρεαζόμενο από τη γλωσσική πολιτική της χώρας αφού δεν μπορούσε να χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα στις καθημερινές του επικοινωνιακές ανάγκες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παλαιότερα τα τουρκικά απαγορεύονταν να διδάσκονται στις μικρές περιοχές όπου ζούσαν. Οι νεότεροι/ες ομιλητές/τριες της τουρκικής γλώσσας είναι μεσήλικες σε κάποιες περιοχές του Λιβάνου καθώς επίσης οι συνομιλίες τους είναι αποσπασματικές αν όχι σπάνιες (Παπαγεωργίου 2017, 57-58). Στις μέρες μας την ύπαρξη της τουρκικής γλώσσας και του τουρκικού πολιτισμού κρατούν εν μέρει ζωντανή οι αξιέπαινοι αγώνες των Τουρκμένων.

Έτσι, στον Λίβανο, πλέον, το ένα τέταρτο του πληθυσμού είναι τουρκικής καταγωγής (Τουρκμένοι, Τουρκοκρητικοί, Τούρκοι μετανάστες) και η ύπαρξή τους δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή στην παγκόσμια κοινότητα καθώς δεν δηλώνονται ως Τούρκοι αλλά ως Λιβανέζοι σουνίτες. Διότι, κατά το πέρασμα της ιστορίας παρατηρείται ότι οι τουρκικοί πληθυσμοί δεν ήταν μια κλειστή κοινωνία αλλά προσαρμοζόταν στον τρόπο ζωής και στις συνήθειες των γηγενών καθώς ήθελαν να αφομοιώνονται. Όμως, παράλληλα προσπαθούσαν να μην ξεχάσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, με αποτέλεσμα να μιλάνε μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον τους τουρκικά ή να προσπαθούν να βρουν μαθήματα

διδασκαλίας τουρκικών για να διατηρήσουν τη γλώσσα τους. Για τους Τούρκους δεύτερης γενιάς η εκμάθηση και διατήρηση της γλώσσας τους αποτελεί μείζον ζήτημα διότι στα σχολεία που φοιτούσαν μάθαιναν μόνο τα Αραβικά. Επιπλέον, οι Τούρκοι τρίτης γενιάς νιώθουν πιο κοντά τους τον πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας που γεννήθηκαν και ζούνε με αποτέλεσμα να μην ενδιαφέρονται να μάθουν οργανωμένα και συστηματικά τη πρώτη τους γλώσσα (Özdemir, Temizyürek, İltar 2015, 132-133).

Η Τουρκία θεωρεί τον Λίβανο ως μέρος της δικής της σφαίρας επιρροής βασιζόμενη στους οθωμανικούς δεσμούς και στην ύπαρξη τουρκικών πληθυσμών (Τουρκμένοι, Τουρκοκρητικοί). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, ως μέρος του δόγματος του «στρατηγικού βάθους<sup>139</sup>», η Τουρκία έχει επενδύσει μαζικά στον Λίβανο, σε πολιτικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτιστικό επίπεδο στα πλαίσια πρωτοκόλων αρκετών συμφωνιών. Προσπαθεί να ανταγωνιστεί την επιρροή της Γαλλίας στον Λίβανο και να καταστεί η νέα περιφερειακή δύναμη της περιοχής η οποία θέλει να προστατεύσει τον Λίβανο και ταυτόχρονα να διασφαλίσει τα συμφέροντα της σε αυτήν τη χώρα. Κύρια επιδίωξη της Τουρκίας είναι να μετατρέψει τον Λίβανο σε αξιόπιστο ενεργειακό της εταίρο καθώς και να μπορεί να έχει πρόσβαση στο λιμάνι του αποσκοπώντας σε μια πιο έντονη παρουσία στην Ανατολική Μεσόγειο. Έτσι, η Τουρκία μέσω της ήπιας ισχύος και πιο συγκεκριμένα της πολιτιστικής διπλωματίας, προσπαθεί να ασκήσει επιρροή στον Λίβανο επιδιώκοντας να γίνει «προστάτης» της σουνιτικής κοινότητας της χώρας (Σαμαλής 2022, 31-32) και αυξάνοντας το ενδιαφέρον για εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, όπως θα δούμε παρακάτω.

#### **4.5.1 Γλωσσική πολιτική και διδακτική της τουρκικής γλώσσας στον Λίβανο**

Η γλωσσική πολιτική της κυβέρνησης του Λιβάνου προβάλλει τα αραβικά και τα γαλλικά<sup>140</sup> ως γλώσσες με κύρος. Η τουρκική γλώσσα και λογοτεχνία παρόλο που κατέχουν μία σημαντική θέση

---

<sup>139</sup> Το δόγμα Davutoglu για το Στρατηγικό Βάθος θεωρείται ως μια άσκηση ήπιας ισχύος, μια μορφή δημόσιας διπλωματίας, η οποία προσπαθεί να ενισχύσει το προφίλ της χώρας, το διεθνές κύρος και τη διεθνή επιρροή της. Η κύρια στρατηγική της Τουρκίας κατευθύνεται προς την ανάδειξη της χώρας ως ήπια δύναμη [soft power] σε περιφερειακό αλλά και σε διεθνές επίπεδο (Πασματζόγλου 2016, 41).

<sup>140</sup> Οι αλληλεπιδράσεις της μακρόχρονης σχέσης μεταξύ της Γαλλίας με τον Λίβανο κρατάει ζωντανή τη Γαλλική γλώσσα στο Λίβανο, παρά την αύξηση της παρουσίας της αγγλικής στον οικονομικό τομέα, λόγω της ανάγκης της διεθνούς ορολογίας των συναλλαγών αλλά και των επιστημών. Σχεδόν οι μισοί μαθητές του Λιβάνου έχουν υποχρεωτική τη γαλλική γλώσσα στα σχολεία τους, ενώ είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι σαράντα ιδρύματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έξι δευτεροβάθμιας λειτουργούν πλήρως με γαλλικό πρόγραμμα σπουδών. Ο κορυφαίος προορισμός για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των Λιβανέζων μαθητών/τριών, είναι η Γαλλία στην οποία ήδη φοιτούν περίπου 5.000 φοιτητές/τριες. Τέλος, το Γαλλικό Ινστιτούτο, με εννέα συνολικά παραρτήματα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη διάδοση της γαλλικής γλώσσας και του πολιτισμού της στο Λίβανο (Κατσούλης 2022, 33).

στην ιστορία του Λιβάνου, δεν διδάσκονται στη μέση εκπαίδευση παρά μόνο η σύγχρονη τουρκική ως ξένη γλώσσα σε ιδιωτικούς κυρίως φορείς και σε κάποια πανεπιστήμια (Aydemir 2013, 171).

Πιο συγκεκριμένα, στον Λίβανο υπάρχει ένα δημόσιο πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο του Λιβάνου (Lübnan Üniversitesi) όπου διαθέτει ένα τριετές τμήμα Τουρκολογίας το οποίο λειτούργησε για πρώτη φορά το 2017 και το 2020 αποφοίτησαν 13 άτομα<sup>141</sup>. Στα πλαίσια του προγράμματος Τουρκολογίας (βλ. κεφ. 3.2.3) πραγματοποιείται η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας με την υποστήριξη της Τουρκίας, μέσω κυρίως του YEE που παρέχει καθηγητικό προσωπικό και εκπαιδευτικό υλικό.

Επιπροσθέτως, στο Αμερικανικό Πανεπιστήμιο Βηρυτού<sup>142</sup>, στο τμήμα Αραβικών και Συγγενών Ανατολικών Γλωσσών<sup>143</sup>, στο πρόγραμμα σπουδών υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα τουρκικής γλώσσας. Στο ιδιωτικό πανεπιστήμιο Beirut Arab University<sup>144</sup> που βρίσκεται στη Βηρυτό υπάρχει ένα κέντρο ξένων γλωσσών όπου πραγματοποιούνται επιλεγόμενα μαθήματα τουρκικής γλώσσας 4 ώρες την εβδομάδα μέσα στο διάστημα ενός ακαδημαϊκού έτους.

Ακόμα το Πανεπιστήμιο της Τρίπολης<sup>145</sup> διαθέτει ένα νεοσύστατο τμήμα Αφροασιατικών σπουδών το οποίο χωρίζεται σε δύο κλάδους στις Αφρικανικές γλώσσες και στις Ασιατικές γλώσσες. Όσοι/ες σπουδαστές/τριες ακολουθήσουν τον κλάδο των Ασιατικών γλωσσών θα έχουν τη δυνατότητα στο μέλλον να παρακολουθήσουν και μαθήματα τουρκικής γλώσσας. Μέχρι τα τέλη του 2023 είχαν αποφοιτήσει από το τμήμα 48 άτομα.

Κάθε χρόνο στον Λίβανο πραγματοποιείται έκθεση<sup>146</sup> παρουσίασης τουρκικών πανεπιστημίων με σκοπό την προσέλκυση σπουδαστών/τριών για φοίτηση κυρίως μέσω υποτροφιών στην Τουρκία (Kürtüncü 2021, 95). Αξίζει να σημειωθεί ότι στον Λίβανο δεν υπάρχει το πρόγραμμα «η επιλογή μου τα τουρκικά» στα σχολεία (βλ. κεφ. 3.2.6), αλλά υπάρχει το Πρόγραμμα Τουρκολογίας στα προαναφερόμενα πανεπιστήμια (βλ. κεφ. 3.2.3) (Şahin 2022, 60, 67).

Το 2012 άνοιξε παράρτημα το Ινστιτούτο Yunus Emre στη Βηρυτό<sup>147</sup>. Σε αυτό το παράρτημα εργάζονται τρεις εκπαιδευτικοί και ένας διοικητικός υπάλληλος. Μέχρι το 2015 είχαν διδαχθεί την τουρκική γλώσσα περίπου 1.000 άτομα. Επιπλέον σε αυτό το παράρτημα διοργανώνονται διάφορες

---

<sup>141</sup> <https://www.yee.org.tr/en/news/department-turkology-lebanese-university-celebrates-its-first-graduates>

<sup>142</sup> <https://www.aub.edu.lb>

<sup>143</sup> <https://www.aub.edu.lb/fas/arabic/Pages/default.aspx>

<sup>144</sup> <https://www.bau.edu.lb/Center/Language-center>

<sup>145</sup> <https://uot.edu.ly/lan/afr/?lang=en>

<sup>146</sup> <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/lubnanda-ogrenci-bulusmasi-ve-turk-universiteleri-fuari-duzenlendi/14138>

<sup>147</sup> <https://beirut.yee.org.tr/tr>

πολιτιστικές εκδηλώσεις όπως διαλέξεις, εκθέσεις, ημέρα τουρκικής κουζίνας, εβδομάδα τουρκικού κινηματογράφου και εθνικές γιορτές. Το 2016 υπογράφηκε πρωτόκολλο άμεσης συνεργασίας μεταξύ του ΥΕΕ της Βηρυτού και του πανεπιστημίου του Λιβάνου [Lübnan Üniversitesi] σύμφωνα με το οποίο δηλώθηκε επίσημα το ΥΕΕ ως συνεργάτης του πανεπιστημίου και δόθηκαν υποτροφίες για δωρεάν μαθήματα τουρκικής γλώσσας σε σπουδαστές/τριες που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην εκμάθηση της (İşidan 2015, 10-18).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, την αύξηση από το 2012 και εξής των σπουδαστών/τριών που ήθελαν να μάθουν την τουρκική γλώσσα στο παράρτημα του ΥΕΕ στη Βηρυτό. Η πλειοψηφία των σπουδαστών/τριών αποτελείται από Λιβανέζους Άραβες. Γενικότερα, τα μαθήματα πραγματοποιούνται με μειωμένα δίδακτρα εκτός κάποιων υποτροφιών. Παρόλο που υπάρχει μεγάλη έκπτωση για τους Τούρκους σπουδαστές/τριες, αρκετοί/ες δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν λόγω της κακής τους οικονομικής κατάστασης. Το 2012 το τουρκικό υπουργείο παιδείας στα πλαίσια του προγράμματος Τουρκολογίας (βλ. κεφ. 3.2.3) έστειλε στον Λίβανο έναν καθηγητή τουρκικών ο οποίος μετέβη από την τουρκική πρεσβεία στο Πανεπιστήμιο της Τρίπολης για να παραδίδει μαθήματα τουρκικών σε φοιτητές/τριες που ήθελαν να μάθουν τα τουρκικά. Όμως, το 2013 η Τρίπολη που συνορεύει με την Συρία επηρεάστηκε από τις συγκρούσεις σε εκείνη την περιοχή και εξαιτίας αυτού ο καθηγητής που βρισκόταν εκεί απομακρύνθηκε για λόγους ασφαλείας (Özdemir, Temizyürek, İltar 2015, 142).

Στη συνέχεια, το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 το Ινστιτούτο Yunus Emre άνοιξε ένα μικρό παράρτημα στην Τρίπολη το οποίο όμως λειτούργησε μόνο μια χρονιά<sup>148</sup>. Κατόπιν, επικοινωνίας με τα κεντρικά του ΥΕΕ στην Άγκυρα πληροφορηθήκαμε ότι το παράρτημα στην Τρίπολη λειτούργησε μόνο το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 με 45 σπουδαστές/τριες και δεν συνέχισε τη φυσική λειτουργία του μετά το 2019 λόγω της πανδημίας αλλά τα μαθήματα συνεχίστηκαν διαδικτυακά και στη συνέχεια καλύφθηκαν οι ανάγκες διδασκαλίας από το παράρτημα του ΥΕΕ στη Βηρυτό.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στον Λίβανο δεν έχουν διεξαχθεί επαρκείς γλωσσολογικές έρευνες σχετικά με την τουρκική γλώσσα. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με μια γλωσσολογική έρευνα που διεξήχθη σε 25 καθηγητές/τριες που διδάσκουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα στον Λίβανο, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα (Çolakoglu & Karakus 2021, 448, 459-460):

---

<sup>148</sup> <https://www.yenisafak.com/dunya/lubnanda-ikinci-yunus-emre-enstitusu-acildi-2809854>

1. Η συγκολλητική δομή της τουρκικής γλώσσας προσελκύει το ενδιαφέρον των σπουδαστών/τριών.
2. Αρκετοί/ές σπουδαστές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολία στον εντοπισμό της ριζικής λέξης και στον διαχωρισμό των καταλήξεων.
3. Αρκετοί/ές σπουδαστές/τριες αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.
4. Αρκετοί/ές διδάσκοντες/ουσες δεν είναι εξειδικευμένοι/ες στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διδάξουν με σωστές μεθόδους.
5. Αρκετοί/ές διδάσκοντες/ουσες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ευχέρεια ομιλίας της τουρκικής γλώσσας καθώς και στη διδασκαλία της γραμματικής.
6. Ορισμένοι/ες διδάσκοντες/ουσες βρίσκουν ανεπαρκή τα εγχειρίδια διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας καθώς και τα βοηθητικά εγχειρίδια των καθηγητών/τριών.
7. Ορισμένοι/ες διδάσκοντες/ουσες θεωρούν ακατάλληλες τις αίθουσες όπου διδάσκουν λόγω έλλειψης υλικοτεχνικού εξοπλισμού όπως υπολογιστή, διαδραστικού πίνακα, ηχείων, σύνδεσης διαδικτύου κ.λπ.
8. Ορισμένοι/ες διδάσκοντες/ουσες που έχουν τα αραβικά ως πρώτη γλώσσα, αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγω διαφορετικής δομής τουρκικής-αραβικής γλώσσας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι από την εν λόγω έρευνα αναδείχθηκαν αρκετές χρήσιμες προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στον Λίβανο καθώς και σε οποιοδήποτε άλλο μέρος (Çolakoğlu & Karakuş 2021, 461-462):

- 1) Λόγω του ότι δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης της τουρκικής στην καθημερινότητα στον Λίβανο, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν σύλλογοι ατόμων τα οποία μαθαίνουν την τουρκική, ώστε να συναντιούνται, να μιλάνε μεταξύ τους τουρκικά και να πραγματοποιούν ή να παρακολουθούν διάφορες εκδηλώσεις σχετικά με την Τουρκία και την τουρκική γλώσσα.
- 2) Κατά τη διάρκεια του μαθήματος πρέπει να πραγματοποιούνται αρκετές οπτικοακουστικές δραστηριότητες για να προσελκύεται το ενδιαφέρον των σπουδαστών/τριών και να καλλιεργείται ο προφορικός τους λόγος ο οποίος υστερεί.

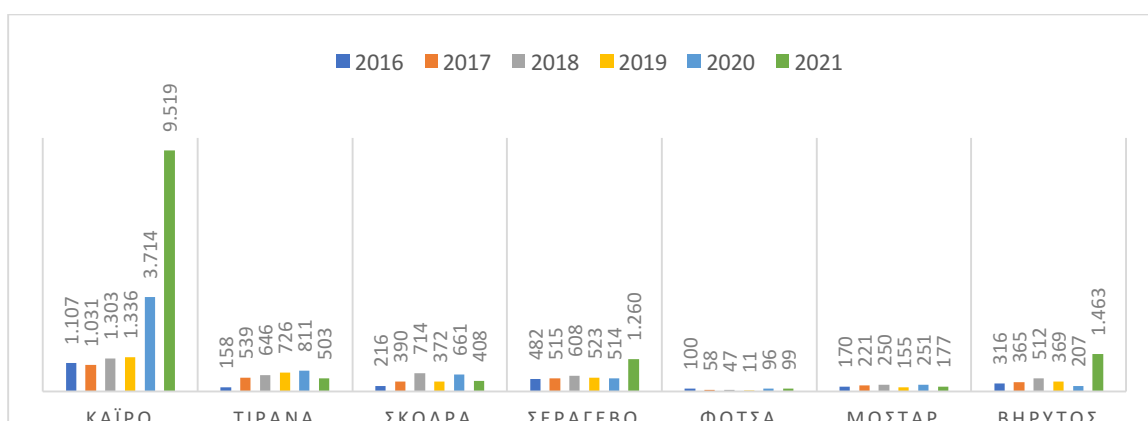
- 3) Κατά τη διάρκεια του μαθήματος πρέπει να δίνεται έμφαση εξίσου στην καλλιέργεια των τεσσάρων δεξιοτήτων.
- 4) Πρέπει να αποφεύγεται η παρεμβολή της πρώτης (αραβικά) κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (τουρκικά).
- 5) Θα ήταν ωφέλιμο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να χρησιμοποιείται υλικό που να περιέχει τα πολιτιστικά στοιχεία της χώρας (Λίβανος) όπου διδάσκεται η ξένη γλώσσα (τουρκικά).
- 6) Πρέπει να παρέχεται από τους διδάσκοντες/ουσες ενισχυτικό υλικό σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας.
- 7) Πρέπει να υπάρχει υποστηρικτικό, συμβουλευτικό υλικό για τους/τις διδάσκοντες/ουσες με σκοπό να διευκολύνεται το έργο τους και να καθορίζονται τα σημεία εστιασμού τους.
- 8) Πρέπει να δημιουργηθούν στα πανεπιστήμια του Λιβάνου μεταπτυχιακά προγράμματα ή σεμινάρια εξειδικευμένα για τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.
- 9) Πρέπει να εξασφαλιστούν χορηγίες από διάφορα ιδρύματα και οργανισμούς (π.χ. ΤΙΚΑ, ΥΕΕ) για τη δημιουργία σύγχρονων αιθουσών οι οποίες θα διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Οι ερευνητές καταλήγουν (Çolakoğlu & Karakuş 2021, 463) ότι κάθε χρόνο γίνονται αξιόλογες προσπάθειες για αποτελεσματικότερη διδασκαλία, αντιμετώπιση προβλημάτων και προσέλκυση νέων σπουδαστών/τριών που επιθυμούν να μάθουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα στον Λίβανο.

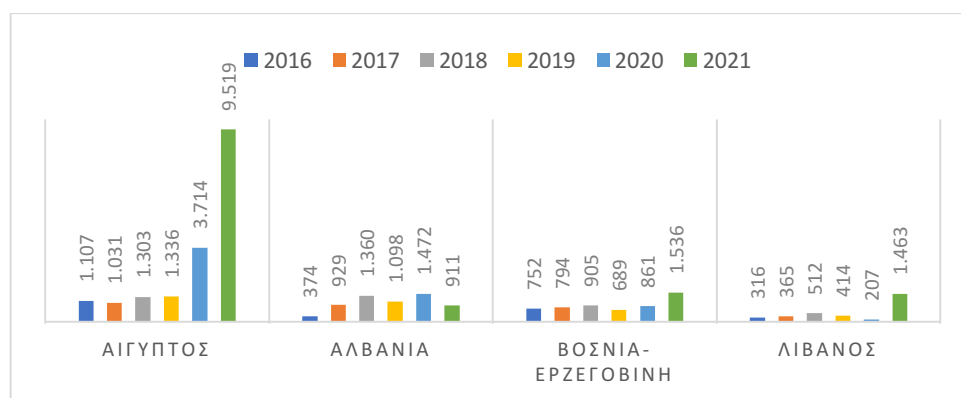
#### **4.6 Αριθμητικά δεδομένα σχετικά με τη φοίτηση στο ΥΕΕ στις χώρες μελέτης**

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η Τουρκία έχει εκμεταλλευτεί στο έπακρο τη γεωπολιτική της θέση, τους δεσμούς από την περίοδο οθωμανικής κυριαρχίας και την ήπια ισχύ της, ώστε να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για την εκμάθηση της γλώσσας της στις προαναφερθείσες χώρες (Αίγυπτο, Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Λίβανο). Η αυξανόμενη ζήτηση της τουρκικής γλώσσας έχει μετατρέψει την τουρκική σε ανταγωνιστική και υπολογίσιμη γλώσσα, κυρίως σε περιφερειακό επίπεδο αλλά και παγκόσμιο. Ειδικότερα, στην περιοχή της ΝΑ Μεσογείου η τουρκική γλώσσα έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται σε εμπορικές κυρίως συναλλαγές, καθώς επίσης η Τουρκία παρουσιάζεται σαν μια υπολογίσιμη οικονομική δύναμη στην εν λόγω περιοχή.

Σε όλες τις υπό μελέτη χώρες παρατηρήθηκαν φιλικές και υποστηρικτικές σχέσεις με την Τουρκία, γεγονός που δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την προώθηση της τουρκικής γλώσσας. Η ίδρυση παραρτημάτων του ΥΕΕ στις χώρες αυτές ενισχύει τη διάδοση και την αύξηση της χρήσης της γλώσσας της, καθώς σε ετήσια βάση αυξάνεται ο αριθμός των ατόμων που ξεκινούν ή συνεχίζουν να παρακολουθούν μαθήματα τουρκικής γλώσσας στα παραρτήματα του ΥΕΕ. Πιο συγκεκριμένα, στα γραφήματα που ακολουθούν μπορούμε να παρατηρήσουμε τον αυξανόμενο αριθμό των ατόμων που παρακολούθησαν μαθήματα τουρκικής γλώσσας στα παραρτήματα του ΥΕΕ σε Αίγυπτο, Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη και Λίβανο από το 2016 έως το 2021<sup>149</sup>.



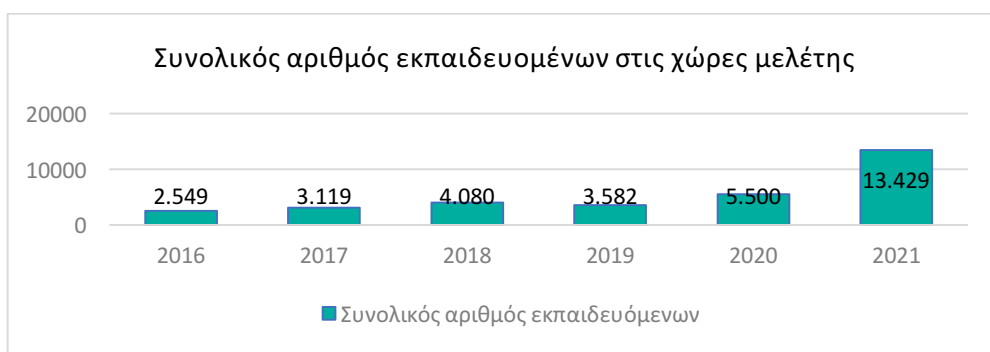
Γράφ. 1: Συνολικός αριθμός εκπαιδευομένων ανά παράρτημα και έτος.



Γράφ. 2: Συνολικός αριθμός εκπαιδευομένων ανά χώρα και έτος.

<sup>149</sup> Τα δεδομένα δόθηκαν κατόπιν επικοινωνίας με τα κεντρικά του ΥΕΕ στην Άγκυρα.

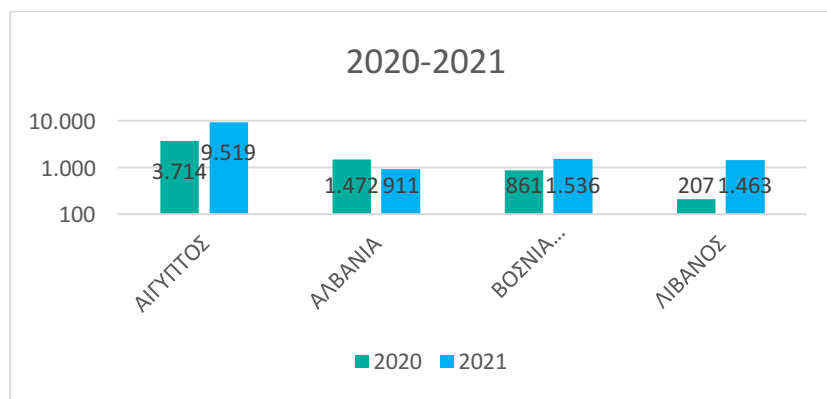




Γράφ. 3: Συνολικός αριθμός εκπαιδευόμενων στις χώρες ανά έτος.

Με βάση τους παραπάνω πίνακες, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευόμενοι/ες που φοίτησαν στο ΥΕΕ συνολικά το 2016-2021, σε απόλυτους αριθμούς, βρίσκονται στο παράρτημα του ΥΕΕ στην Αίγυπτο (Κάιρο) και ακολουθούν η Αλβανία (Τίρανα, Σκόδρα), η Βοσνία-Ερζεγοβίνη (Σεράγεβο, Φότσα, Μόσταρ) και τέλος ο Λίβανος (Βηρυτός). Το 2019 παρατηρήθηκε μια συνολική μείωση του αριθμού των εκπαιδευόμενων, η οποία οφείλεται στο ξέσπασμα της πανδημίας covid-19, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παραρτήματα παρέμειναν κλειστά για μεγάλο διάστημα και τα μαθήματα πραγματοποιούνταν μόνο μέσω της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΥΕΕ. Το 2020 διαπιστώνεται μια μικρή αύξηση των σπουδαστών/τριών λόγω της επαναλειτουργίας των παραρτημάτων κάποιους μήνες, ενώ το 2021 παρατηρείται σημαντική αύξηση, λόγω της κανονικότητας που επανήλθε μετά την πανδημία covid-19 κι ενός ανανεωμένου ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της τουρκικής.

Στο παρακάτω γράφημα (γράφ. 4) αποτυπώνονται οι μεταβολές στους αριθμούς των εκπαιδευόμενων που παρατηρήθηκαν τη διετία 2020-2021 όπου πραγματοποιήθηκε η κυρίως έρευνα μας:



Γράφ. 4: Αριθμητική μεταβολή εκπαιδευόμενων 2020-2021

Πιο αναλυτικά, το 2020 η Αίγυπτος φαίνεται να παρουσιάζει την πιο μεγάλη αύξηση του αριθμού των εκπαιδευομένων, και ακολουθούν Αλβανία και Βοσνία-Ερζεγοβίνη, ενώ μείωση των σπουδαστών/τριών εμφανίζεται στο παράρτημα του ΥΕΕ στον Λίβανο. Αντιθέτως, το 2021 βλέπουμε μια εντυπωσιακή αύξηση (επταπλάσια σε σχέση με το 2020) του αριθμού των ατόμων στον Λίβανο. Αυξητική είναι επίσης η τάση στην Αίγυπτο (τριπλάσια σε σχέση με το 2020) και (διπλασιάστηκε σε σχέση με το 2020) στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη· μείωση του αριθμού των εκπαιδευόμενων παρατηρείται στην Αλβανία.

Καταλήγοντας, παρατηρούμε γενικότερα ότι ο αριθμός των εκπαιδευομένων παρουσιάζει μια γενικά ανοδική πορεία στις υπό μελέτη χώρες. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες (όπως αναζήτηση νέων προσόντων/αγορά εργασίας, μετάβαση στην Τουρκία λόγω σπουδών/εργασίας/ταξιδιού, αρέσκειας του τουρκικού πολιτισμού, ομοιότητες μεταξύ της πρώτης γλώσσας και της τουρκικής γλώσσας κ.λπ.), που θα διερευνηθούν εκτενώς στο 5ο κεφάλαιο, που αποτελεί την κυρίως έρευνα.

## **Β' Μέρος**

### **ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **ΕΡΕΥΝΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΩΝ ΤΗΝ ΤΟΥΡΚΙΚΗ ΣΤΟ ΥΕΕ**

##### **5.1 Σχεδιασμός της έρευνας**

Η έρευνα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και έχει κεφαλαιώδη σημασία για κάθε επιστήμη και επιστημονικό κλάδο, εφόσον από αυτήν εξαρτάται η πρόοδος στον εκάστοτε επιστημονικό χώρο. Το ίδιο ισχύει συνεπώς για τη γλωσσική πολιτική και τη διδακτική μιας ξένης γλώσσας. Καθώς έχει αναγνωριστεί η αναγκαιότητα προώθησης της έρευνας, καταβάλλεται προσπάθεια για την καλλιέργεια της, ώστε να προκύψει η παραγωγή νέων δεδομένων (Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης 2014, 47). Ομοίως, στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια για παραγωγή νέων δεδομένων τα οποία θα διαμορφώσουν νέες διαπιστώσεις και συμπεράσματα.

Το κυρίως ζητούμενο της παρούσας διδακτορικής έρευνας είναι να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα των ατόμων που μαθαίνουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα στα παραρτήματα του Ινστιτούτου Yunus Emre και η στάση τους απέναντι στην τουρκική γλώσσα, την Τουρκία ως χώρα και το ΥΕΕ, σε τέσσερις συγκεκριμένες χώρες της ΝΑ Μεσογείου: Αίγυπτος, Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Λίβανος. Η διερεύνηση έγινε μέσω των απαντήσεων έδωσαν άτομα που μάθαιναν την τουρκική ως ξένη γλώσσα σε δύο ερωτηματολόγια που διακινήθηκαν στα εν λόγω παραρτήματα το 2018-2019 και το 2020-2021.

##### **5.1.1 Ερευνητικοί στόχοι**

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής μπορούν να διατυπωθούν ως εξής: Δεδομένης της λειτουργίας του ΥΕΕ ως δρώντος ΓΠΓΠ και πολιτιστικής διπλωματίας, ποια είναι τα δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά των ατόμων που επιχειρούν να μάθουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα στα υπό μελέτη παραρτήματα του ΥΕΕ, ποιοι λόγοι τους ωθούν να το κάνουν, πώς βλέπουν την τουρκική γλώσσα και την Τουρκία ως χώρα, γιατί

επιλέγουν το ΥΕΕ, ποιες είναι γενικότερα οι προσδοκίες τους από τη εκμάθηση της τουρκικής. Ενδιαφέρει επίσης η διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης δημογραφικών και κοινωνικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, επαγγελματική κατάσταση, χώρα καταγωγής, επίπεδο γλωσσομάθειας, διάρκειας φοίτησης, παράρτημα φοίτησης) σε πτυχές της εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.

### **5.1.2 Μεθοδολογία της έρευνας**

Σχετικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας, υιοθετήθηκε τελικά –για λόγους που θα εξηγήσουμε ευθύς αμέσως– η χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, μέσω του οποίου προέκυψαν ποσοτικά δεδομένα. Ο/η ερευνητής/τρια που ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση συγκεντρώνει με αμερόληπτο τρόπο δεδομένα που δηλώνονται αριθμητικά, τα οποία υφίστανται στατιστική επεξεργασία. Βασικός σκοπός είναι να εξαχθούν κατά το δυνατόν γενικεύσιμα και αντικειμενικά συμπεράσματα (Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης 2014, 52-53).

Σε γενικές γραμμές, τα βήματα που ακολουθούνται σε μια ποσοτική έρευνα περιλαμβάνουν (Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης 2014, 60-61):

- 1) Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων οι οποίες καθοδηγούν τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και λειτουργούν ως έναυσμα για την έρευνα προς επιβεβαίωση ή διάψευση των υποθέσεων.
- 2) Επαγωγικό και παραγωγικό τρόπο έρευνα, δηλαδή περιγραφή και εξήγηση του ερευνητικού προβλήματος. Αριθμητικά δεδομένα, τα οποία υφίστανται στατιστική επεξεργασία.
- 3) Καθορισμό του δείγματος της έρευνας. Συλλογή δεδομένων με προκαθορισμένα και κατάλληλα κατασκευασμένα ερευνητικά εργαλεία από μεγάλο αριθμό υποκειμένων. Το ερευνητικό εργαλείο παραμένει σταθερό κατά την υλοποίηση της έρευνας, επομένως απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην κατασκευή του.
- 4) Στατιστική ανάλυση των δεδομένων, περιγραφή τάσεων, συγκρίσεις και ανάδειξη σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, επανέλεγχος των υποθέσεων.

- 4) Συμπεράσματα/πορίσματα τα οποία είναι κατά το δυνατόν γενικεύσιμα στον πληθυσμό της έρευνας. Αυστηρά κριτήρια ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, η έννοια των οποίων είναι σαφώς προσδιορισμένη.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, είχαμε εξετάσει το ενδεχόμενο πραγματοποίησης επιτόπιων επισκέψεων για τη διενέργεια συνεντεύξεων με σπουδαστές/τριες των παραρτημάτων του ΥΕΕ ή/και ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο σε απευθείας επικοινωνία με τα παραρτήματα. Ωστόσο, αφενός το ξέσπασμα της πανδημίας covid-19 που κατέστησε απαγορευτικές τις μετακινήσεις, αφετέρου η πολιτική του ΥΕΕ σε θέματα των παραρτημάτων, μας οδήγησε να αναθεωρήσουμε τη μεθοδολογία. Ως προς το τελευταίο, ήδη από την πρώτη μας επαφή με το παράρτημα του ΥΕΕ στα Τίρανα, κατέστη σαφές ότι για οποιαδήποτε έρευνα αναφορικά με τη διδασκαλία της τουρκικής σε παράρτημα του ΥΕΕ χρειάζεται να γίνει επικοινωνία με τις κεντρικές υπηρεσίες του ιδρύματος.

Η εμπλοκή του ίδιου του ΥΕΕ στην έρευνα, μέσω της έγκρισης διακίνησης των ερωτηματολογίων από τις κεντρικές υπηρεσίες του ΥΕΕ στην Άγκυρα, επηρέασε αποφασιστικά διάφορες παραμέτρους του εγχειρήματος. Πιο αναλυτικά, το 2018 κατατέθηκε η αίτηση διεξαγωγής έρευνας με ερωτηματολόγιο, συνοδευόμενη από το βιογραφικό της ερευνήτριας, το σχέδιο της έρευνας και την αρχική μορφή του ερωτηματολογίου. Ύστερα από συνεχή επικοινωνία με τους εκπροσώπους του ΥΕΕ, δόθηκε η έγκριση διανομής του ερωτηματολογίου· ζητήθηκαν, ωστόσο, ορισμένες αλλαγές. Καταρχάς, η πρώτη μορφή του ερωτηματολογίου (2018-2019) περιείχε 20 ερωτήσεις. Έγινε σύσταση από το ΥΕΕ να αφαιρεθούν δύο ερωτήσεις, καθώς σύμφωνα με τους αρμοδίους, αποτελούσαν δεδομένα του ΥΕΕ που δεν ήθελαν να αναφερθούν. Ζητήθηκε επίσης να μειωθούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στις 15, για να μην είναι μακροσκελές.

Οι δύο ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου που δεν εγκρίθηκαν από το ΥΕΕ είναι οι ακόλουθες:

- Πώς σας φαίνονται τα μαθήματα στο Ινστιτούτο Yunus Emre;
  - 1) Πολύ ενδιαφέροντα
  - 2) Ικανοποιητικά
  - 3) Ανεπαρκή
  - 4) Βαρετά
- Ποιο είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίσατε σχετικά με τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας στο Ινστιτούτο Yunus Emre;

- 1) Οι καθηγητές/τριες δεν διδάσκουν πολύ καλά
- 2) Έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού
- 3) Η δυσκολία της γλώσσας
- 4) Τα μαθήματα δεν είναι διαδραστικά
- 5) Τα μαθήματα δεν είναι ενδιαφέροντα
- 6) Τα βιβλία δεν είναι τόσο καλά
- 7) Τα εβδομαδιαία μαθήματα δεν επαρκούν

Προκειμένου να μειωθούν οι ερωτήσεις στις 15, οι τρεις ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου που αφαιρέθηκαν είναι οι εξής:

- Τι σας δυσκόλεψε στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας;
  1. Η γραμματική
  2. Η σύνταξη
  3. Η ομιλία
  4. Η γραφή
  5. Το λεξιλόγιο
- Έχετε περιέργεια και διάθεση να αναζητήσετε περαιτέρω ζητήματα που σας προβλημάτισαν σε σχέση με όσα μαθαίνετε;
  1. Όχι
  2. Ναι
- Κάνετε εύκολα συσχετισμούς της γλώσσας που μαθαίνετε με άλλες γλώσσες που γνωρίζετε ή με την μητρική σας γλώσσα;
  1. Όχι
  2. Ναι

Σε ό,τι αφορά τη γλώσσα στην οποία ήταν συνταγμένο το ερωτηματολόγιο, οι κεντρικές υπηρεσίες του ΥΕΕ υπέδειξαν αποκλειστικά την τουρκική (και όχι την πρώτη γλώσσα των εκπαιδευομένων). Το γεγονός αυτό είχε ως άμεση συνέπεια να αποκλειστούν από τα άτομα που εν δυνάμει μπορούσαν να

συμμετάσχουν στην έρευνα, οι σπουδαστές/τριες σε αρχικό επίπεδο τουρκομάθειας (A1), χωρίς να αποκλείεται να αντιμετωπίσαν δυσκολίες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σπουδαστές/τριες επιπέδου A2 ή ακριβώς λόγω αυτού του λόγου να απέφυγαν να το συμπληρώσουν.

Μετά την πραγματοποίηση των παραπάνω αλλαγών, και την έγκρισή του, το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά από το YEE στα επιλεγμένα παραρτήματα (βλ. 5.1.3), όπως ζήτησε ο φορέας προκειμένου να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και είχε τη μορφή Google Forms<sup>150</sup>, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα να απαντηθεί μέσω έξυπνων συσκευών (φορητών υπολογιστών, tablet και smartphones). Επιπλέον, εξασφαλίστηκε ότι ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα μπορεί να απαντήσει μόνο μία φορά το ερωτηματολόγιο, μέσω της ηλεκτρονικής ρύθμισης του προγράμματος Google Forms. Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, δεν υπήρχε καμία παρέμβαση της ερευνήτριας. Με τον τρόπο αυτό, το εργαλείο της έρευνας συμπληρώθηκε με τυχαίο τρόπο, χωρίς να μπορεί να υπάρξει σε σχεδιαστικό επίπεδο οποιαδήποτε διαστρωμάτωση του δείγματος.

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο (2018-2019) διανεμήθηκε ηλεκτρονικά (μέσω της μορφής Google Forms) από τα κεντρικά του YEE στις τέσσερις υπό μελέτη χώρες. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο δόθηκαν 178 απαντήσεις, οι περισσότερες από τις οποίες προέρχονταν από τα παραρτήματα της Αλβανίας. Ωστόσο, διαπιστώθηκε σφάλμα απαντήσεων στην ερώτηση (A8) σχετικά με τη χώρα προέλευσης του/της ερωτώμενου/ης, διότι απαντήθηκε μόνο από 80 άτομα, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να έχουμε ξεκάθαρη εικόνα για την χώρα προέλευσης των ερωτώμενων, καθώς επίσης δεν φαίνονταν τα παραρτήματα από τα οποία προέρχονταν οι απαντήσεις.

Για τον λόγο αυτό, έγιναν κάποιες απαραίτητες αλλαγές στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (βλ. 5.1.4.2) και για το νέο ερωτηματολόγιο 2020-2021 ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία έγκρισης από τους αρμόδιους του YEE στην Άγκυρα. Η διακίνησή του ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2020 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2021. Συνολικά συμπληρώθηκε από 318 άτομα, με αντιπροσωπευτική αν και ανισοβαρή συμμετοχή από όλες τις χώρες (50% Αίγυπτος, 20,8% Βοσνία-Ερζεγοβίνη, 19,5% Αλβανία, 9,7% Λίβανος).

---

<sup>150</sup> Το Google Forms είναι μία δωρεάν υπηρεσία που προσφέρει η Google, η οποία εξειδικεύεται στη δημιουργία έγκυρων ερωτηματολογίων για τη διεξαγωγή έρευνας. Θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι αρκετά διαδεδομένο και αξιόπιστο στο είδος του. Αποτελεί ένα προσιτό περιβάλλον, με εύκολη χρήση για τον/την χρήστη/στρια. Επιπροσθέτως, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στη διαμόρφωσή του και όλες οι απαντήσεις παρουσιάζονται σε διάφορες μορφές διαγραμμάτων (βλ. σχετικά <https://www.google.com/forms/about/>)

### **5.1.3 Επιλογή χωρών ως μελετών περίπτωσης**

Στην παρούσα έρευνα, από το σύνολο των χωρών στις οποίες λειτουργούν παραρτήματα του ΥΕΕ, χρειάστηκε να γίνει επιλογή περιορισμένου αριθμού χωρών που να λειτουργήσουν ως μελέτες περίπτωσης. Ως κοινή συνισταμένη της επιλογής των χωρών μελέτης τέθηκε η ύπαρξη παραρτήματος του ΥΕΕ καθώς και η λειτουργία πανεπιστημιακού Τμήματος Τουρκολογίας, συνθήκες αμφότερες ευνοϊκές για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας ως ξένης. Επιλέγησαν τρεις χώρες (δύο βαλκανικές και μία χώρα της ΝΑ Μεσογείου) με μακρόχρονη ιστορική σχέση με την Τουρκία –η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η Αλβανία και η Αίγυπτος– και μία ακόμη μεσογειακή χώρα –ο Λίβανος– με σαφώς μικρότερη ιστορική σχέση με την Τουρκία, προκειμένου να μπορέσει να διαγνωστεί οποιαδήποτε διαφοροποίηση ως προς τα κίνητρα και τη στάση των σπουδαστών/τριών απέναντι στην τουρκική γλώσσα και την εκμάθησή της ως ξένης.

Θεωρήσαμε ότι η έρευνα έπρεπε να ξεκινήσει από τα Βαλκάνια, και συγκεκριμένα από τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη (βλ. κεφ. 4.4.1), όπου υπάρχουν πανεπιστημιακά Τμήματα Τουρκολογίας, ώστε να συμπεριληφθεί το πρώτο παράρτημα του ΥΕΕ, που ιδρύθηκε το 2009 στη και αποτέλεσε την απαρχή δραστηριοποίησης του ΥΕΕ. Η έντονη δραστηριοποίηση του ΥΕΕ στην Αλβανία, όπου ιδρύθηκε το δεύτερο παράρτημα του το 2010, η ύπαρξη πανεπιστημιακών Τμημάτων Τουρκολογίας καθώς και η δραστηριοποίηση τουρκικών εταιρειών και οι εξαιρετικά φιλικές σχέσεις μεταξύ Τουρκίας-Αλβανίας (βλ. κεφ. 4.3) υπήρξαν οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή της Αλβανίας ως δεύτερη χώρα μελέτης.

Αντίστοιχα, η Αίγυπτος επιλέχθηκε λόγω του μεγάλου αριθμού ατόμων που μαθαίνουν τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα, καθώς και της λειτουργίας αρκετών πανεπιστημιακών Τμημάτων Τουρκικών Σπουδών (βλ. κεφ. 4.2.1). Τέλος, ως τέταρτη χώρα συμπεριλήφθηκε ο Λίβανος, που αν και δεν παρουσιάζει τόσο μακρόχρονη ιστορική σχέση με την Τουρκία, έχει από παλιά παρουσία Τούρκων (Τουρκμένοι, Τουρκοκρητικοί) (βλ. κεφ. 4.5), διαθέτει πανεπιστημιακά τμήματα Τουρκολογίας (βλ. κεφ. 4.5.1) και παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον για εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.

### **5.1.4 Εργαλείο έρευνας**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Πρωταρχικός στόχος ήταν να σχεδιαστεί ένα ερωτηματολόγιο από το οποίο θα προκύψουν όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο όλες



οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με μεγάλη προσοχή. Όσον αφορά τη μορφή του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε ο τύπος του ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου έχουν προκαθορισμένες απαντήσεις, ως αποτέλεσμα αυτού είναι ευκολότερες στην απάντηση, την επεξεργασία και γενικότερα στην κωδικοποίηση, καθώς οι απαντήσεις που προκύπτουν δεν είναι διαφορούμενες ή αμφιταλαντευόμενες (Cohen, Manion & Morrison 2007, 322-328). Επίσης, οι κλειστές ερωτήσεις βοηθούν στο «φιλτράρισμα» των ερωτώμενων με βάση ορισμένες απαντήσεις κι έτσι κερδίζεται πολύτιμος χρόνος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ερωτήσεις που περιλαμβάνουν πολλά υποερωτήματα (Φίλιας 2001, 156). Επιπροσθέτως, επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς έτσι θα ήταν εφικτό να μελετηθούν οι συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς ανάλυσης αλλά και θα υπήρχε η δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των ομάδων.

Οι ερωτήσεις είναι της μορφής πολλαπλής επιλογής, όπου υπάρχει επιλογή δύο ή περισσότερων απαντήσεων. Επειδή, σε κάποιες ερωτήσεις οι εναλλακτικές απαντήσεις που παρέχονται δεν μπορεί να είναι εξαντλητικές και να περιλαμβάνουν όλες τις πιθανές επιλογές, υπήρξε η επιλογή «άλλο», χωρίς περαιτέρω διευκρίνιση ή δυνατότητα συμπλήρωσης από πλευράς του/της ερωτώμενου/ης. Επιπλέον, υπήρχαν διευκρινιστικές συνοδευτικές ερωτήσεις, έτσι ώστε να μην γίνει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τρόπο διεκπεραιωτικό, επιπόλαιο ή τυχαίο.

Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις, ήταν σύντομες και ξεκάθαρες, χαρακτηριστικό που καθιστά το ερωτηματολόγιο περισσότερο ελκυστικό και λιγότερο χρονοβόρο, χωρίς όμως να υπονομεύει την επαρκή διερεύνηση του ζητήματος. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σαφήνεια της διατύπωσης, ώστε να συλλεγούν απαντήσεις που να ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο της ερώτησης και να καταγράφουν πραγματικές καταστάσεις που εξυπηρετούν τον σκοπό της έρευνας. Από άποψη μορφής, οι ερωτήσεις ήταν αριθμημένες, διαδοχικές και ευδιάκριτες.

Εν κατακλείδι, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε να διασφαλιστεί ότι το ερωτηματολόγιο θα διαθέτει, όπως απαιτείται (Μαρκάτη 2018, 162): σαφήνεια (για να μην υπάρχει κίνδυνος παρανόησης από την πλευρά των ερωτώμενων), πληρότητα (ώστε να καλύπτει το υπό έρευνα ζήτημα), ξεκάθαρες οδηγίες και σαφή τρόπο συμπλήρωσής του. Σε κάθε περίπτωση στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να δοθεί η δυνατότητα στα άτομα να το απαντήσουν υποκειμενικά και αβίαστα, και να αντληθούν όλες οι επιθυμητές πληροφορίες σε όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο από τη μεριά των ερωτώμενων.

#### 5.1.4.1 Δομή ερωτηματολογίου-Ερωτήματα (2018-2019)

Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο του 2018-2019 αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν 8 ερωτήσεις, η κάθε μία εκ των οποίων προσβλέπει στη διερεύνηση των ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών σε συνάρτηση με τη μελέτη της έρευνας. Σκοπός της παρούσας ενότητας ήταν να καταγραφεί το προφίλ των συμμετεχόντων για να γίνει καλύτερη ερμηνεία των απαντήσεων τους και ενδεχόμενες συσχετίσεις. Πιο αναλυτικά, οι πρώτες οκτώ ερωτήσεις (A1-8) σχετίζονται με τη διακρίβωση των ανώνυμων στοιχείων ταυτότητας των ατόμων που μαθαίνουν τουρκικά ως ξένη γλώσσα στα παραρτήματα του ΥΕΕ, στις τέσσερις χώρες μελέτης: φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, πρώτη γλώσσα, εργασιακή κατάσταση, επίπεδο γλωσσομάθειας της τουρκικής γλώσσας, διάρκεια εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας, χώρα φοίτησης. Οι παραπάνω πληροφορίες αποτελούν ανεξάρτητες μεταβλητές που μπορούν να συσχετιστούν με τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Το δεύτερο, κυρίως, μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις που αναφέρονται σε θέματα της κυρίως έρευνας. Αναλυτικότερα οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι οι ακόλουθες<sup>151</sup>:

B1. Σύμφωνα με την άποψή σας, πώς είναι η Τουρκία ως χώρα;

B2. Θα θέλατε να ζήσετε στην Τουρκία;

B3. Γιατί επιλέξατε να μάθετε την τουρκική γλώσσα;

B4. Γιατί επιλέξατε το ΥΕΕ;

B5. Στην πόλη σας υπάρχουν άλλα μαθήματα τουρκικής γλώσσας;

B6. Στην πόλη σας, στην καθημερινότητά σας χρησιμοποιείτε την τουρκική γλώσσα;

B7. Για ποιο λόγο σας αρέσει η τουρκική γλώσσα;

B8. Σκέφτεστε να συνεχίσετε τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας; Εάν ναι, μέχρι ποιο επίπεδο;

B9. Προτού μάθετε την τουρκική γλώσσα γνωρίζατε κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της μητρικής σας γλώσσας;

B10. Στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας σας βοήθησαν οι κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της μητρικής σας γλώσσας;

---

<sup>151</sup> Για την πλήρη μορφή των ερωτηματολογίων, βλ. Παράρτημα σελ. 373-379

B11. Χρησιμοποιείτε την τουρκική γλώσσα στην καθημερινή σας ζωή; Εάν ναι, πού;

B12. Πόσες ώρες την εβδομάδα μελετάτε την τουρκική γλώσσα;

B13. Γνωρίζετε ή μαθαίνετε κάποια άλλη γλώσσα;

B14. Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που επιλέξατε συγκεκριμένα να μάθετε την τουρκική ως ξένη γλώσσα;

B15. Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό; Εάν ναι, σε ποια χώρα;

#### *5.1.4.2 Δομή ερωτηματολογίου-Ερωτήματα (2020-2021)*

Καθώς κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου του 2018-2019 διαπιστώθηκε ότι μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών δεν είχε συμπληρώσει τη χώρα όπου παρακολουθούσε μαθήματα τουρκικής (A8), αποφασίστηκε το 2020-2021 να γίνει μια μικρή αναθεώρηση του ερωτηματολογίου και να διακινηθεί με τον ίδιο τρόπο.

Η δομή του ερωτηματολογίου 2020-2021 είναι η ίδια με την δομή του πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019, δηλαδή αποτελείται από δύο μέρη όπως προαναφέρθηκε. Όσον αφορά το πρώτο μέρος, η βασική διαφορά των ερωτηματολογίων 2018-2019 και 2020-2021 είναι ότι στο ερωτηματολόγιο 2020-2021 επιλέχθηκε ως πρώτη ερώτηση (A1: Σε ποια χώρα μαθαίνετε τουρκικά;) και προστέθηκε μια ερώτηση<sup>152</sup> (A9: Σε ποιο παράρτημα του ΥΕΕ μαθαίνετε τουρκικά;), ώστε να μπορέσουμε να έχουμε σαφή εικόνα της προέλευσης του κάθε συμμετέχοντα/ουσας.

Στο δεύτερο μέρος δεν προστέθηκαν άλλες ερωτήσεις, καθώς οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου 2018-2019 κάλυπταν τα ζητούμενα της έρευνας. Οπότε, παρέμειναν οι ίδιες ερωτήσεις, με την προσθήκη μόνο κάποιων επιπλέον επιλογών στις απαντήσεις. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ερώτηση που αφορούσε την γνώμη τους για την Τουρκία, προστέθηκε μια επιπλέον επιλογή απάντησης (B1.7: χώρα με ενδιαφέροντα πολιτισμό). Στην τρίτη ερώτηση, που αναφέρεται στους λόγους εκμάθησης τουρκικών, προστέθηκαν δύο επιπλέον επιλογές απαντήσεων (B3.7: Θέλω να σπουδάσω σε πανεπιστήμιο στην Τουρκία, και B3.8: θέλω να ταξιδέψω στην Τουρκία). Στην έβδομη ερώτηση που αφορούσε τους λόγους που τους αρέσει η τουρκική γλώσσα, προστέθηκε μια επιπλέον επιλογή απάντησης (B7.6: ο τουρκικός πολιτισμός). Στην όγδοη ερώτηση, που αναφέρεται στη συνέχεια

---

<sup>152</sup> Όπως προαναφέρθηκε αυτή η ερώτηση στο ερωτηματολόγιο 2018 ήταν 8<sup>η</sup> (A8) και δεν απαντήθηκε από όλους (μόνο 80 απαντήσεις).

εκμάθησης τουρκικών μέχρι ποιο επίπεδο γλωσσομάθειας, προστέθηκε μια επιπλέον επιλογή απάντησης ( B8.1: B1). Στην ενδέκατη ερώτηση, που αναφέρεται στην χρήση της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα, προστέθηκαν τρεις επιπλέον επιλογές απαντήσεων (B11.6: στο πανεπιστήμιο, B11.7: στα ψώνια, B11.3: στην επικοινωνία με φίλους). Τέλος, στη δέκατη τέταρτη ερώτηση στους κύριους λόγους εκμάθησης τουρκικών, προστέθηκαν τρεις επιπλέον επιλογές απαντήσεων (B14.6: θέλω να σπουδάσω στην Τουρκία, B14.7: θέλω να επικοινωνώ με τούρκους φίλους, B14.8: θέλω να εργαστώ στην Τουρκία).

## **5.2 Ανάλυση δεδομένων**

### **5.2.1 Συλλογή και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Τα δεδομένα συνελέγησαν μέσω των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021) από σπουδαστές/τριες στα ακόλουθα παραρτήματα του YEE:

- 1) Κάιρο (Αίγυπτος)
- 2) Τίρανα, Σκόδρα (Αλβανία)
- 3) Μόσταρ, Σεράγεβο, Φότσα (Βοσνία-Ερζεγοβίνη)
- 4) Βηρυτός (Λίβανος)

Για να γίνει έλεγχος υποθέσεων, συσχέτιση των παραγόντων και εκτενής επεξεργασία, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει στατιστική επεξεργασία μέσω του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας SPSS (Statistical Package for Social Sciences), έκδοση 24.0. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ηλεκτρονικό αρχείο δεδομένων Microsoft office EXCEL 2013. Ο σκοπός της επεξεργασίας ήταν να διερευνηθούν, όπως έχει ήδη, τονιστεί, τα κίνητρα που υπαγορεύουν την επιλογή εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στα παραρτήματα του YEE, καθώς και να γίνουν συσχετισμοί σε σχέση με την τουρκική γλώσσα, την Τουρκία, το YEE και των παραγόντων (ηλικία, φύλο, εκπαίδευση, μητρική γλώσσα, επίπεδο γλωσσομάθειας, διάρκεια διδασκαλίας) που εμπλέκονται στην εν λόγω μαθησιακή διαδικασία στα παραρτήματα του YEE. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της πιλοτικής έρευνας, έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS, version 24.0<sup>153</sup>). Η στατιστική επεξεργασία των

---

<sup>153</sup> IBM Corp. Released 2016. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.

δεδομένων επικεντρώνεται κυρίως στην ανάλυση συχνοτήτων και μεταβλητών, κινείται δηλαδή στο πλαίσιο της Περιγραφικής Στατιστικής, του κλάδου της Στατιστικής που ασχολείται με την οργάνωση, συγκέντρωση και περιγραφή ενός συνόλου παρατηρήσεων με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη λήψη ορθών αποφάσεων, όπου αναλύονται συχνότητες και συσχετίζονται μεταβλητές (Κουγιουρούκη 2003, 89).

Στην παρούσα ανάλυση εξετάστηκαν όλες οι μεταβλητές ως προς τα περιγραφικά τους στοιχεία, τόσο οι ποιοτικές όσο και οι ποσοτικές μεταβλητές. Κατασκευάστηκαν ραβδογράμματα για τις ποιοτικές μεταβλητές και στις ποσοτικές μεταβλητές αναλύθηκαν όλα τα μέτρα θέσης (μέση τιμή, διάμεσος) και διασποράς (διασπορά, διακύμανση, εύρος). Αναφορικά με τον έλεγχο της κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό τεστ Shapiro-Wilk με στάθμη σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ . Στις ποσοτικές μεταβλητές όπου υπήρξε έλλειψη κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ όπως Mann Whitney καθώς και Kruskal Wallis. Για τον έλεγχο των συσχετίσεων ανάμεσα στις ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το Χ τετράγωνο τεστ καθώς και το Cochran Q τεστ, όπου κρίθηκε απαραίτητο. Επίσης χρησιμοποιήσαμε την *διαφοροποιούσα ανάλυση* [discriminant analysis] η οποία μας επιτρέπει να εξετάσουμε πόσο καλά είναι δυνατόν να ξεχωρίσουμε δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων (μεταβλητών) βασιζόμενη σε μεταβλητές που έχουμε επιλέξει. Να σημειώσουμε ότι η μετρική που επιλέχθηκε για την ανάλυση των αποστάσεων είναι η Ευκλείδεια. Η στάθμη σημαντικότητας ορίστηκε  $\alpha=0,05$  και κατά συνέπεια έχουμε 95% διαστήματα εμπιστοσύνης (Κουγιουρούκη 2003, 89-91).

Με τον τρόπο αυτό, πρώτα παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων κάθε μεταβλητής, αναφορικά με τα ατομικά στοιχεία των ατόμων του δείγματος της έρευνας, στη συνέχεια θα ακολουθήσει η ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με τα υπόλοιπα αντικείμενα της έρευνας. Τέλος, θα παρουσιάσουμε τα πορίσματα που προέκυψαν από τις κατανομές συσχετίσεων μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών των ατόμων του δείγματος και των απαντήσεών τους στις «εξαρτημένες» μεταβλητές του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας. Η περιγραφή και παρουσίαση των δεδομένων γίνεται αριθμητικώς σε πίνακες και διαγράμματα, ώστε να παρουσιαστεί μια πληρέστερη γενική εικόνα, να γίνουν εμφανείς σημαντικές διαφορές και ομοιότητες, καθώς και να διαπιστωθούν τυχόν σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών.

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι, η εγκυρότητα του μεθοδολογικού εργαλείου είναι υψηλής σημασίας για την άρτια διεξαγωγή της έρευνας καθώς και για την ορθή εξαγωγή των συμπερασμάτων της. Η εγκυρότητα εξετάζεται σε σχέση με το είδος του χρησιμοποιούμενου εργαλείου αλλά και με το περιεχόμενό του. Τα ζητήματα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, είναι μείζονος σημασίας και θα πρέπει πάντα να γίνονται οι απαιτούμενοι έλεγχοι. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξαρτάται από την ύπαρξη πολλών παραγόντων όπως είναι η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα και η πρακτικότητα (Κασσωτάκης 2003, 49-50).

### **5.2.2 Το δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από άτομα τα οποία μαθαίνουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα στα παραρτήματα του ΥΕΕ στις τέσσερις υπό μελέτη χώρες. Το συνολικό μέγεθος των δειγμάτων των δύο ερωτηματολογίων ανέρχεται στα 496 άτομα, αριθμός αρκετά ικανοποιητικός, που επιτρέπει την εξαγωγή κατά το δυνατόν γενικεύσιμων και αντικειμενικών συμπερασμάτων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ερωτηματολόγιο 2018-2019 συμπληρώθηκε από 178 άτομα, ενώ το ερωτηματολόγιο 2020-2021 από 318. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021).

Ερωτηματολόγιο 2018-2019 (178 άτομα):

- Φύλο: Το 76,4% είναι γυναίκες , το 23,6% άνδρες.
- Ηλικία: Το 80,3% 18-30, το 12,9% 31-40, το 6,7% 40+.
- Εκπαίδευση: Το 78,7% Πανεπιστήμιο, το 18% Λύκειο, το 3,4% Τεχνολογική σχολή.
- Μητρική γλώσσα: Το 64% Αλβανικά, το 6,7% Αραβικά, το 11,8% Βοσνιακά, το 7,9% Σερβικά, το 8,4% άλλη γλώσσα.
- Επαγγελματική κατάσταση: Το 53,9% φοιτητές, το 34,5% εργαζόμενοι, το 10,1% άνεργοι, 0,6% συνταξιούχοι.
- Επίπεδο γλωσσομάθειας: Το 40,4% B1.1, το 16,9% B1.2, το 16,3% B2.1, το 26,4% B2.2.
- Διάρκεια μάθησης: Το 48,9% 12+ μήνες , το 27% 6-12 μήνες, το 24,1% 0-6 μήνες.

- Παραρτήματα χωρών<sup>154</sup>: 0% Αίγυπτος, 92,5% Αλβανία, 1,2% Βοσνία-Ερζεγοβίνη, 1,2% Λίβανος.

Ερωτηματολόγιο 2020-2021 (318 άτομα):

- Χώρα προέλευσης: Το 50% Αίγυπτος, το 20,8% Βοσνία-Ερζεγοβίνη, το 19,5% Αλβανία και το 9,7% Λίβανος.
- Φύλλο: Το 87,7% είναι γυναίκες, το 12,3% άνδρες.
- Ηλικία: Το 84,6% 18-30, το 7,5% 31-40, το 7,9% 40+.
- Εκπαίδευση: Το 80,2% Πανεπιστήμιο, το 18,6% Λύκειο, το 1,3% Τεχνολογική σχολή.
- Μητρική γλώσσα: Το 19,5% Αλβανικά, το 59,7% Αραβικά, το 20,4% Βοσνιακά, το 0,3% άλλη γλώσσα.
- Επαγγελματική κατάσταση: Το 52,8% φοιτητές, το 25,5% εργαζόμενοι, το 20,8% άνεργοι, 0,9% συνταξιούχοι.
- Επίπεδο γλωσσομάθειας: Το 27,4% B1.1, το 17,3% B1.2, το 7,9% B2.1, το 12,6% B2.2, 9,4% A2.1, 17,6% A2.2, 7,9% C1.1<sup>155</sup>.
- Διάρκεια μάθησης: Το 32,1% 24+μήνες<sup>156</sup>, το 27,4% 12+ μήνες, το 19,5% 6-12 μήνες, το 21,1% 0-6 μήνες.
- Παραρτήματα χωρών: 50% Αίγυπτος (Κάιρο), 19,5% Αλβανία (11,6% Τίρανα, 7,9% Σκόδρα), 20,8% Βοσνία-Ερζεγοβίνη (15,1% Σεράγεβο, 2,8% Μόσταρ, 2,8% Φότσα, 9,7% Λίβανος (Βηρυτός).

<sup>154</sup> Σφάλμα απαντήσεων στην συγκεκριμένη ερώτηση (A8) διότι δόθηκαν μόνο 80 απαντήσεις από τις οποίες ήταν: 74 Αλβανία, 1 Βοσνία-Ερζεγοβίνη, 1 Λίβανος και καμία Αίγυπτος. Ήταν η μοναδική απάντηση η οποία απαντήθηκε μόνο από 80 άτομα. Πιθανόν εκ παραδρομής δεν απαντήθηκε από τους υπόλοιπους οπότε δεν θα ληφθεί υπόψη στα δεδομένα.

<sup>155</sup> Αυτά τα επίπεδα (A2.1, A2.2, C1.1) δεν υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο 2018.

<sup>156</sup> Αυτή η επιλογή (24+μήνες) δεν υπήρχε στο ερωτηματολόγιο 2018.

### 5.2.2.1 Κατανομή του δείγματος ανά χώρα μελέτης

Στο ερωτηματολόγιο 2018-2019, δόθηκαν 178 απαντήσεις όπως φαίνεται στον πίνακα 10 που ακολουθεί, το μεγαλύτερο δείγμα<sup>157</sup> προέρχεται από την Αλβανία, καθώς αποτελεί το 64% του δείγματός μας, ακολουθεί η Βοσνία-Ερζεγοβίνη με 22,7 %, μετά η Αίγυπτος και ο Λίβανος με 6,7%<sup>158</sup>.

ΧΩΡΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
ΑΛΒΑΝΙΑ	114	64
ΒΟΣΝΙΑ-ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗ	37	22.7
ΑΙΓΥΠΤΟΣ ΛΙΒΑΝΟΣ	12	6.7

Πίν. 3: Κατανομή του δείγματος ανά χώρα (ερωτηματολόγιο 2018-2019).

Στο ερωτηματολόγιο 2020-2021<sup>159</sup>, δόθηκαν 318 απαντήσεις, όπως φαίνεται στον πίνακα 12 που ακολουθεί: το μεγαλύτερο δείγμα προέρχεται από την Αίγυπτο, καθώς αποτελεί το 50% του δείγματός μας, ακολουθεί η Βοσνία-Ερζεγοβίνη με 20,8%, στη συνέχεια η Αλβανία με 19,5% και τέλος ο Λίβανος με 9,7%.

<sup>157</sup> Τα δεδομένα προήλθαν από την Α4 ερώτηση που αναφέρονται στη μητρική γλώσσα, οπότε με βάση τη μητρική γλώσσα συμπεράναμε για την χώρα προέλευσης διότι στο ερωτηματολόγιο 2018-2019 δεν υπήρχε ερώτηση για χώρα προέλευσης. Μόνο ένα 8,4% δεν έχει αναφέρει τις συγκεκριμένες μητρικές γλώσσες (αλβανικά, αραβικά, βοσνιακά, σερβικά) οπότε δεν γνωρίζουμε τη χώρα προέλευσης. Η ερώτηση για χώρα προέλευσης προστέθηκε στο ερωτηματολόγιο το 2020-2021.

<sup>158</sup> Θεωρούμε μητρική γλώσσα τα αραβικά και για τις δύο χώρες (Αίγυπτος, Λίβανος) οπότε δεν μπορούμε να τις διαχωρίσουμε, το ποσοστό των απαντήσεων ήταν ιδιαίτερα μικρό, στο ερωτηματολόγιο 2020-2021 υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα.

<sup>159</sup> Υπάρχει αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλες τις χώρες μελέτης.

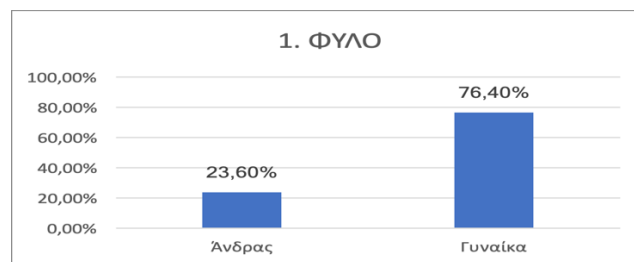


ΧΩΡΑ	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
ΑΙΓΥΠΤΟΣ	159	50
ΑΛΒΑΝΙΑ	62	19.5
ΒΟΣΝΙΑ- ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗ	66	20.8
ΛΙΒΑΝΟΣ	31	9.7

Πίν. 4: Κατανομή του δείγματος ανά χώρα (ερωτηματολόγιο 2020-2021)

### 5.2.3 Ανάλυση δεδομένων α' μέρους πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019

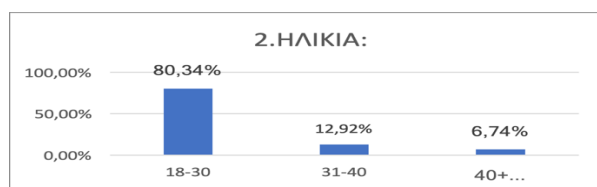
Ως προς το φύλο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών είναι γυναίκες, γεγονός που πιθανόν σχετίζεται με το αυξημένο ενδιαφέρον των γυναικών για νέες ευκαιρίες που προσφέρονται στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, τόσο για απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων, όσο και για δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους (γράφ. 5).



Γράφ. 5: Φύλο

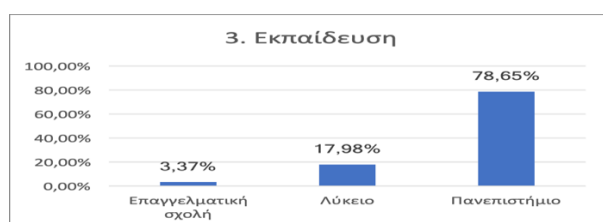
Η ηλικιακή ομάδα που εκπροσωπείται με τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι αυτή μεταξύ «18-30». Οι συγκεκριμένες ηλικίες αφορούν άτομα στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, που πιθανότατα δεν έχουν οργανώσει την επαγγελματική και οικογενειακή τους ζωή και, επομένως, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ευκολότερα σε μαθησιακές δράσεις. Στη συνέχεια, με ένα μικρό

ποσοστό ακολουθεί η δεύτερη ηλικιακή ομάδα «31-40». Αυτή η ομάδα βρίσκεται στη δεύτερη θέση με ποσοστό λίγο πάνω από το 10%, επειδή σε εκείνη την περίοδο το άτομο επικεντρώνει την προσοχή του στην επαγγελματική του καταξίωση και στη δημιουργία οικογένειας οπότε δύσκολα συμμετέχει σε μαθήματα. Τέλος, στην τρίτη θέση με ένα χαμηλό ποσοστό είναι οι «άνω των 40», που σημαίνει ότι οι ηλικίες αυτές έχουν πιθανότητα οργανώσει ή ολοκληρώσει την επαγγελματική και οικογενειακή τους ζωή και, επομένως, δεν έχουν κάποιο κίνητρο συμμετοχής σε μαθησιακές δράσεις (γράφ. 6).



Γράφ. 6: Ηλικία

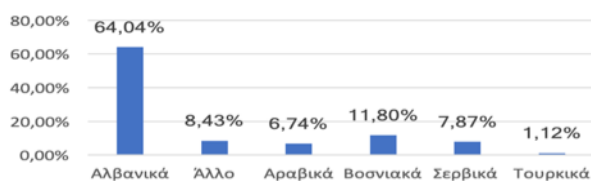
Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, η πανεπιστημιακή μόρφωση εμφανίζεται σε υψηλότερα ποσοστά γεγονός που σχετίζεται με την αναζήτηση εφοδίων για μια καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη και ακολουθεί η λυκειακή μόρφωση με ένα μικρό ποσοστό και τέλος η τεχνολογική με ένα ελάχιστο ποσοστό (γράφ. 7).



Γράφ. 7: Εκπαίδευση

Ακολουθώς, τα δεδομένα σχετικά με την πρώτη γλώσσα που αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα, φανερώνουν ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό έχει πρώτη γλώσσα τα Αλβανικά και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά τα Βοσνιακά, τα Σερβικά, τα Αραβικά και κάποια άλλη γλώσσα. Τα ποσοστά αυτά ήταν αναμενόμενα με βάση τη σύνθεση του δείγματος, όπως προέλυσε μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (γράφ. 8).

#### 4. Πρώτη Γλώσσα



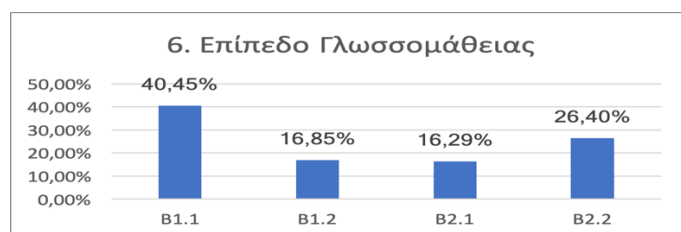
Γράφ. 8: Πρώτη γλώσσα

Ως προς την επαγγελματική κατάσταση, η μεγάλη σε ποσοστό παρουσία είναι η ομάδα των φοιτητών/τριών, γεγονός που αντανακλάται και στο μορφωτικό επίπεδο που αναφέραμε προηγουμένως, καθώς οι φοιτητικές ομάδες είναι αυτές που συμμετέχουν περισσότερο σε μαθησιακές διαδικασίες (σεμινάρια, ξένες γλώσσες, μεταπτυχιακά, διδακτορικά κ.λπ.). Συγκεκριμένα, τα υψηλά ποσοστά φοιτητών/τριών συνδέονται πιθανότατα με την προσπάθειά τους για διεύρυνση πνευματικών οριζόντων ή επαγγελματικής ανέλιξης, στο πλαίσιο μιας ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας. Στη δεύτερη θέση, εμφανίζεται η ομάδα των εργαζομένων, γεγονός που πιθανόν σχετίζεται με τις προσδοκίες τους για βελτίωση, επικαιροποίηση, αναβάθμιση ή εμπλουτισμό των δεξιοτήτων με σκοπό να ανταποκρίνονται καλύτερα στο περιβάλλον εργασίας τους. Στην τρίτη θέση, βρίσκονται οι άνεργοι/ες, γεγονός που καταδεικνύει ότι μαθαίνοντας τουρκικά εναποθέτουν προσδοκίες για την εύρεση κάποιας εργασίας ή επιδιώκουν κάποια επαγγελματική κατάρτιση. Το πολύ χαμηλό ποσοστό των συνταξιούχων/ες καταγράφει την έλλειψη ενδιαφέροντος για εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (γράφ. 9).



Γράφ. 9: Εργασιακή κατάσταση

Στη συνέχεια, αναφορικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκονται τα άτομα που παρακολουθούν μαθήματα τουρκικών στα υπό μελέτη παραρτήματα διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό βρίσκεται στο επίπεδο B1.1, στη δεύτερη θέση βρίσκεται το B2.2 και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά το B1.2 και το B2.1 (γράφ. 10).



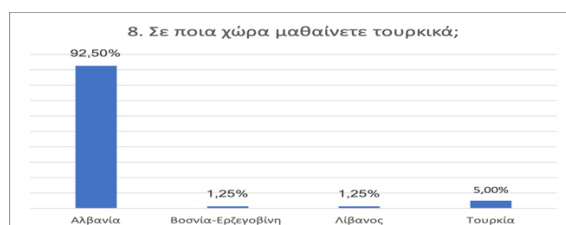
Γράφ. 10: Επίπεδο Γλωσσομάθειας

Αναφορικά με τη διάρκεια εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας στα υπό μελέτη παραρτήματα διαπιστώθηκε ότι, οι μισοί/ες παρακολουθούν μαθήματα πάνω από 12 μήνες, περίπου το ένα τρίτο 6-12 μήνες και τέλος το μικρότερο ποσοστό 0-6 μήνες (γράφ. 11).



Γράφ. 11: Διάρκεια διδασκαλίας

Τέλος, όσον αφορά τη χώρα στην οποία παρακολουθούν μαθήματα τουρκικής γλώσσας, όπως προαναφέρθηκε υπήρχε αστοχία απαντήσεων όπως έχει ήδη σχολιαστεί, διότι απαντήθηκε μόνο από 80 άτομα, εκ των οποίων τα 74 δήλωσε ως χώρα διδασκαλίας την Αλβανία. Ένα άτομο δήλωσε τον Λίβανο, ένα άτομο τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη και τέσσερα άτομα στην Αίγυπτο. Οπότε δεν μπορούμε να έχουμε σαφή εικόνα (γράφ. 12).

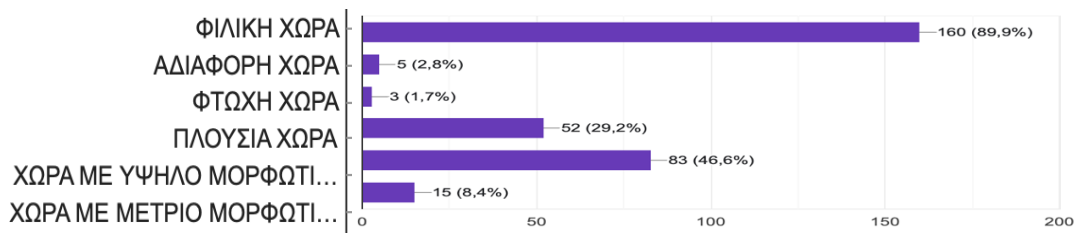


Γράφ. 12: Χώρα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας.

### 5.2.3.1 Ανάλυση δεδομένων β' μέρους πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019

Όπως προαναφέρθηκε, το β' μέρος αποτελεί το κυρίως μέρος της έρευνας όπου τέθηκαν τα βασικά ερωτήματα και συλλέχθηκαν απαντήσεις, με σκοπό να αναλυθούν και να εξαχθούν συμπεράσματα. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τις ερωτήσεις και θα σχολιάσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Αρχικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν (μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απάντηση), στην ερώτηση «πώς θεωρείτε την Τουρκία ως χώρα;» (B1), η πλειονότητα (89,9%) απάντησε ότι τη θεωρεί φιλική χώρα, οι μισοί απάντησαν ότι τη θεωρούν ως χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και το ένα τρίτο των ερωτηθέντων/είσων ότι τη θεωρεί πλούσια χώρα (γράφ. 13).

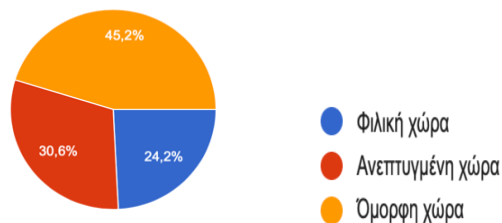


Γράφ. 13 : Η άποψη για την Τουρκία ως χώρα.

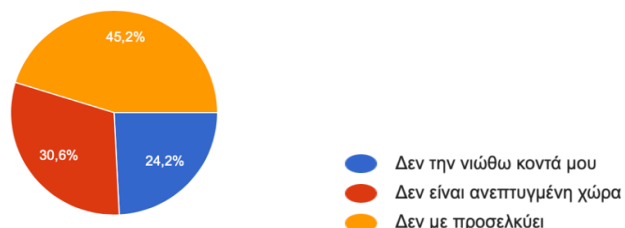
Αναφορικά με την ερώτηση «Θα θέλατε να ζήσετε στην Τουρκία;» (B2), οι απαντήσεις έδειξαν ότι, η πλειοψηφία (88,2%) θέλει να ζήσει στην Τουρκία διότι τη θεωρεί μια φιλική, αναπτυγμένη και ωραία χώρα. Ενώ μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό (11,8%) δεν θέλει να ζήσει στην Τουρκία διότι θεωρεί ότι δεν το προσελκύει (γράφ. 14).



Γράφ. 14 : Θέληση για διαμονή στην Τουρκία.

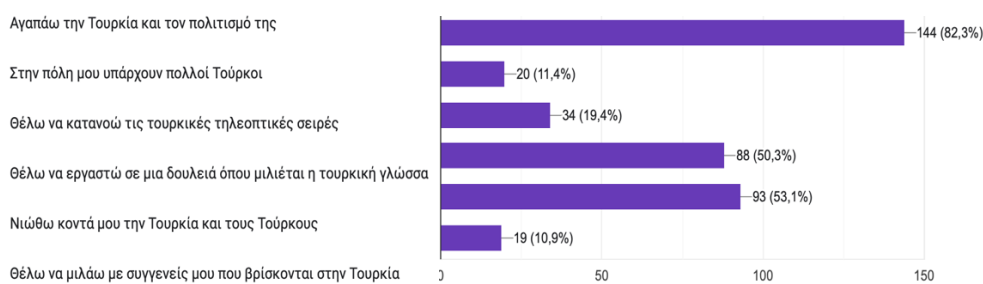


Γράφ. 15: Θέλουν να μείνουν στην Τουρκία για τους παραπάνω λόγους.



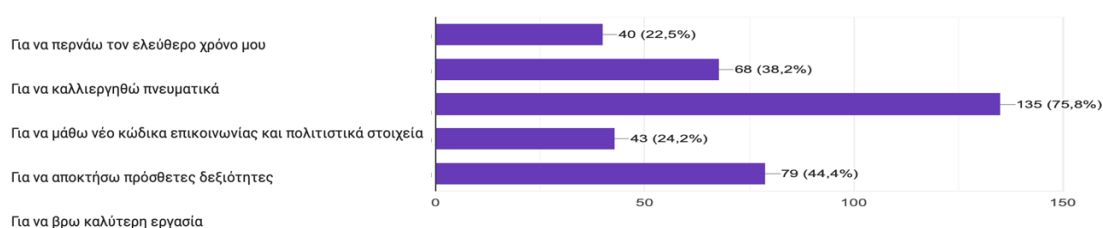
Γράφ. 16: Δεν θέλουν να μείνουν στην Τουρκία για τους παραπάνω λόγους.

Στην ερώτηση αναφορικά με το γιατί επέλεξαν να μάθουν τα τουρκικά (B3) (μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απάντηση), η πλειονότητα (82,3%) των ατόμων απάντησε ότι αγαπάει την Τουρκία και τον πολιτισμό της, οι μισοί/ες περίπου απάντησαν ότι νιώθουν κοντά τους την Τουρκία και τους Τούρκους ή ότι θέλουν να εργαστούν σε μία δουλειά όπου μιλάνε τουρκικά. Επίσης ένα μικρό ποσοστό (19,8%) απάντησε ότι θέλει να κατανοεί τις τουρκικές σειρές στην τηλεόραση ή ότι υπάρχουν πολλοί Τούρκοι στην πόλη του (11,4%) (γράφ. 17).



Γράφ. 17: Οι λόγοι που επέλεξαν να μάθουν τουρκικά

Ειδικότερα, στην ερώτηση ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που επέλεξαν να μάθουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα και όχι κάποια άλλη γλώσσα (B14), σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν (μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απάντηση), το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι ήθελε να μάθει νέα πολιτιστικά στοιχεία και νέο κώδικα επικοινωνίας (75,8%). Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι μαθαίνοντας την τουρκική ως ξένη γλώσσα επιδιώκει να βρει μια καλύτερη εργασία (44,4%). Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό, μαθαίνει τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα για να εξελιχθεί πνευματικά (38,2%), ένα άλλο μικρό ποσοστό για να αποκτήσει με τη γλωσσομάθεια επιπλέον προσόντα ή για να περνάει τον ελεύθερο χρόνο του (γράφ. 18).



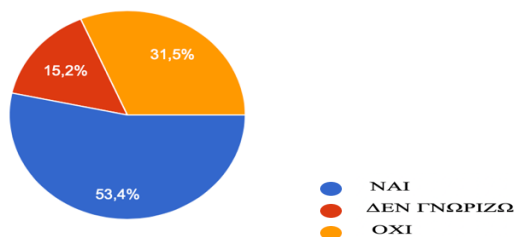
Γράφ. 18: οι κύριοι λόγοι που επιλέξαν να μάθουν συγκεκριμένα την τουρκική ως ξένη γλώσσα.

Στη συνέχεια, η μεγάλη πλειονότητα (91) των ατόμων που ρωτήθηκαν γιατί επέλεξαν το ΥΕΕ για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας (B4) απάντησε διότι το ΥΕΕ διδάσκει με οργανωμένες και αποτελεσματικές μεθόδους. Οπότε διαπιστώνεται μια θετικότερη άποψη για τον τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζεται στα παραρτήματα του ΥΕΕ (γράφ. 19).



Γράφ. 19: Οι λόγοι επιλογής του YEE.

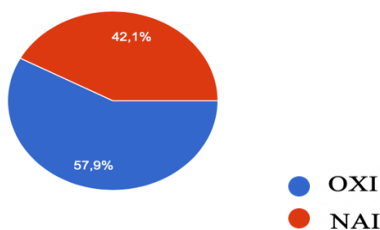
Όσον αφορά την ερώτηση εάν στην πόλη τους υπάρχουν άλλα μαθήματα τουρκικών (B5), οι απαντήσεις των ατόμων έδειξαν ότι υπάρχουν άλλα κέντρα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας εκτός του YEE στις πόλεις των μισών περίπου ερωτηθέντων/είσων (53,4%). Άρα, τα παραρτήματα του YEE δεν ήταν η μοναδική τους επιλογή. Σε αλληλεξάρτηση με την προηγούμενη ερώτηση, μπορούμε να πούμε ότι επέλεξαν το YEE συνειδητά διότι θεωρούν ότι έχει πιο αποτελεσματικές και οργανωμένες μεθόδους συγκριτικά με άλλα κέντρα (γράφ. 20).



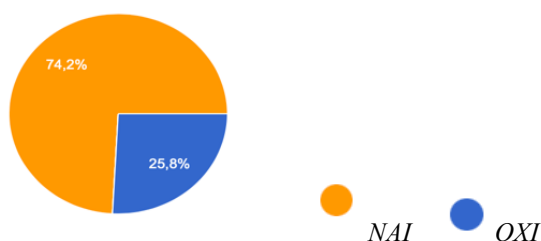
Γράφ. 20: Ύπαρξη άλλων μαθημάτων τουρκικών στην πόλη διαμονής

Σχετικά με την ερώτηση αν χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα στην πόλη τους την τουρκική γλώσσα (B6), λιγότερα από τα μισά άτομα (57,9%) απάντησαν «Όχι» και τα άλλα μισά (42,1%) απάντησαν «Ναι» (γράφ. 21). Άρα, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση των απόψεων σχετικά με τη χρήση της τουρκικής γλώσσας στις πόλεις όπου βρίσκονται οι ερωτηθέντες/είσες. Ενώ στην ερώτηση εάν χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα γενικότερα στην καθημερινή τους ζωή και πού (B11), οι απαντήσεις έδειξαν ότι, ένα μεγάλο ποσοστό (74,2%), χρησιμοποιεί την τουρκική γλώσσα στην καθημερινότητά του ενώ ένα μικρό ποσοστό δεν την χρησιμοποιεί καθόλου (γράφ. 22). Οι ερωτηθέντες/είσες χρησιμοποιούν την τουρκική περισσότερο στην παρακολούθηση ταινιών/σειρών (31,8%) και στο πανεπιστήμιο (25%) (γράφ. 23). Έτσι δικαιολογείται το μεγάλο ποσοστό χρήσης της τουρκικής στην καθημερινότητα που περιορίζεται σε παρακολούθηση σειρών/ταινιών και στο πανεπιστήμιο, σε αντίθεση με το μικρότερο ποσοστό χρήσης της τουρκικής στις πόλεις όπου διαμένουν οι ερωτηθέντες/είσες. Δηλαδή στις πόλεις τους σε μεγάλο ποσοστό δεν

χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα και περιορίζονται στη χρήση της τουρκικής σε ατομικό επίπεδο στο οικογενειακό περιβάλλον (15,9%) ή σε ταξίδι (15,2%) ή στον χώρο εργασίας (12,1%).



Γράφ. 21: Χρήση της τουρκικής γλώσσας στην πόλη διαμονής.



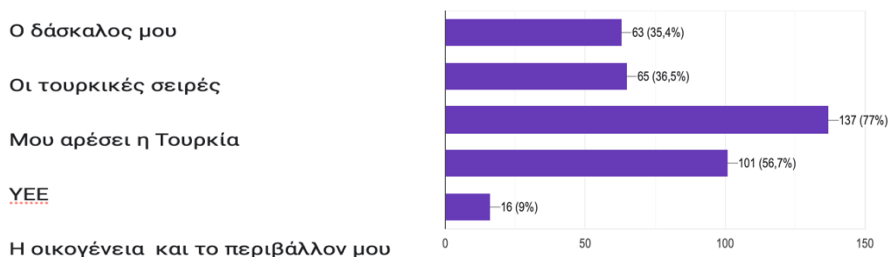
Γράφ. 22: Χρήση της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα.



Γράφ. 23: Τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας.

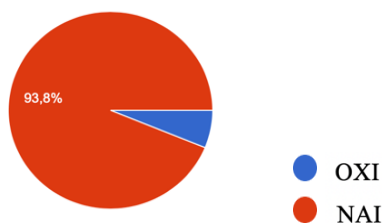
Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση, για ποιους λόγους τους αρέσει η τουρκική γλώσσα (B7) (μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απάντηση). Το μεγαλύτερο ποσοστό (77%) απάντησε ότι του αρέσει η Τουρκία. Ένα σημαντικό ποσοστό (56,7%) απάντησε ότι του αρέσει το Ινστιτούτο Yunus Emre, επίσης μικρότερα ποσοστά απάντησαν ότι τους αρέσουν οι τουρκικές σειρές (36,5%) καθώς και ο δάσκαλός τους (35,4%). Άρα, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια ποικιλία απόψεων με κυρίαρχη την αρέσκειά τους για την Τουρκία (γράφ. 24).



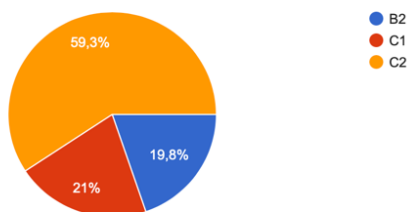


Γράφ. 24: Λόγοι αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας.

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός, ότι σχεδόν όλοι/ες (93,8%) από όσους/όσες συμμετείχαν στην έρευνα, στην ερώτηση «εάν σκέφτονται να συνεχίσουν τα μαθήματα τουρκικών» (B8) (γράφ. 25), εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν τα μαθήματα και μάλιστα οι περισσότεροι (59,3%) μέχρι το επίπεδο C2. Δηλαδή επιθυμούν να τελειοποιήσουν την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας (γράφ. 26).

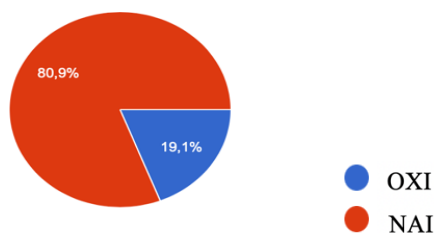


Γράφ. 25: Επιθυμία για συνέχιση των μαθημάτων.

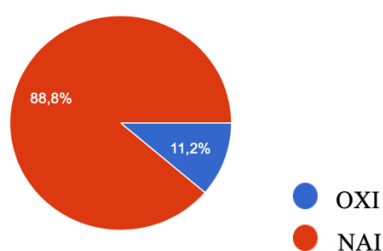


Γράφ. 26: Επίπεδο επιθυμίας

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων που έχουμε λάβει σχετικά με τις κοινές λέξεις μεταξύ της πρώτης γλώσσας των ερωτηθέντων/είσων και της τουρκικής γλώσσας (B9), διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία (80,9%) προτού μάθει τα τουρκικά γνώριζε κοινές λέξεις μεταξύ τουρκικής και της πρώτης γλώσσας (γράφ. 27), καθώς επίσης οι περισσότεροι/ες (88,8%) βοηθήθηκαν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από την ύπαρξη αυτών των κοινών λέξεων (B10) (γράφ. 28).

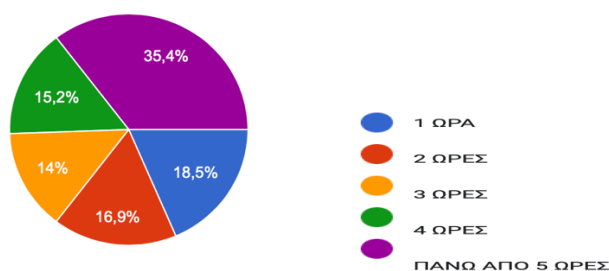


Γράφ. 27: Ύπαρξη κοινών λέξεων μεταξύ της πρώτης και της τουρκικής γλώσσας.



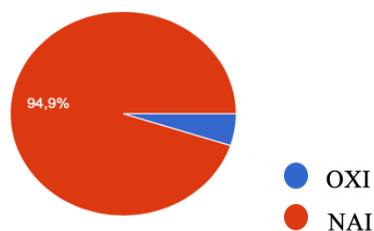
Γράφ. 28: Οι κοινές λέξεις βοήθησαν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.

Σχετικά με το πόσες ώρες την εβδομάδα μελετάνε τουρκικά (B12), οι απαντήσεις των ατόμων δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (35,4%) τείνει να μελετάει πάνω από πέντε ώρες ενώ μικρότερα ποσοστά μελετάνε λιγότερες ώρες όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα (29).



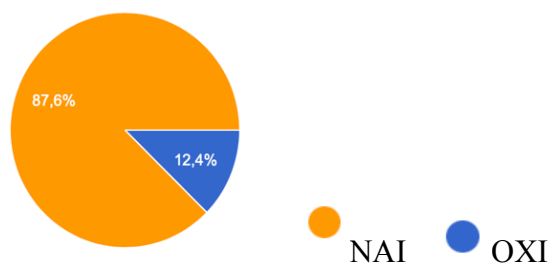
Γράφ. 29: Εβδομαδιαίες ώρες μελέτης τουρκικής γλώσσας.

Παράλληλα, όλοι/ες (94,9%) όσοι/ες συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι γνώριζαν ή μάθαιναν κάποια άλλη γλώσσα (B13). Οπότε η ανάλυση των δεδομένων μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι ερωτηθέντες/είσες είναι γλωσσομαθείς (γράφ. 30).

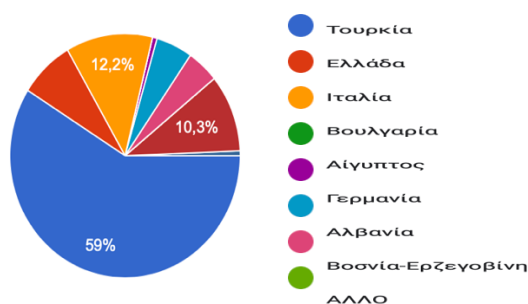


Γράφ. 30: Γνώση ή εκμάθηση κάποιας άλλης γλώσσας.

Τέλος, ερωτήθηκαν εάν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό και σε ποια χώρα (B15). Η μεγαλύτερη μερίδα ατόμων (87,6%) απάντησε ότι έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό (γράφ. 31). Σχετικά με τη χώρα όπου έχουν ταξιδέψει (γράφ. 32), το μεγαλύτερο ποσοστό (59%) απάντησε ότι έχει ταξιδέψει στην Τουρκία και το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό (12,2%) στην Ιταλία. Στη συνέχεια στο γράφημα παρατηρούμε τις υπόλοιπες χώρες ταξιδιού με τα μικρότερα ποσοστά.



Γράφ. 31: Ταξίδι στο εξωτερικό.



Γράφ. 32: Χώρα ταξιδιού.

### 5.2.3.2 Ανάλυση συσχετίσεων δεδομένων πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019

Στην ενότητα αυτή, θα αναλύσουμε τις συσχετίσεις των δεδομένων που προέκυψαν από τη χρήση των στατιστικών ελέγχων του λογισμικού SPSS24. Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση των μεταβλητών, και λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για ποιοτικές μεταβλητές, κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί ο

έλεγχος ανεξαρτησίας  $X^2$ , η μηδενική υπόθεση του οποίου είναι η ανεξαρτησία των μεταβλητών, ενώ η εναλλακτική υπόθεση, αφορά την ύπαρξη συσχέτισης των μεταβλητών.

Πιο αναλυτικά, η ορθή εφαρμογή του ελέγχου αυτού, προϋποθέτει την ανεξαρτησία των παρατηρήσεων, την απουσία αναμενόμενων τιμών μικρότερων από την τιμή «ένα» και την απουσία αναμενόμενων συχνοτήτων άνω του 20%, με τιμές μικρότερες της τιμής «πέντε». Έτσι, όταν πληρούνταν οι απαιτούμενες προϋποθέσεις, πραγματοποιούνταν ο έλεγχος  $X^2$ , ενώ αν δεν πληρούνταν, πραγματοποιούνταν ο έλεγχος Fisher' exact, όταν οι ποιοτικές μεταβλητές είχαν δύο κατηγορίες. Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι όλοι οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Αλασώνα 2021, 173). Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με την ύπαρξη συσχετίσεων παραγόντων:

### 1) ΦΥΛΟ

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει οριακή συσχέτιση φύλου και άποψης για την Τουρκία καθώς και της επιλογής του ΥΕΕ. Οι γυναίκες περισσότερο θεωρούν την Τουρκία ως φιλική χώρα (p-value = 0,057) (πίν. 5) και επέλεξαν το ΥΕΕ διότι θεωρούν ότι διδάσκει αποτελεσματικά και με οργανωμένες μεθόδους (πίν. 6) (p-value = 0,054).

		Β1.1 ΦΙΛΙΚΗ ΧΩΡΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α1.ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	1	41	42
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	119	136
ΣΥΝΟΛΟ		18	160	178

Πίν. 5: Συσχέτιση φύλου και άποψης για την Τουρκία (p-value = 0,057)

	B4. Γιατί επιλέξατε το YEE?	ΣΥΝΟΛΟ
--	-----------------------------	--------

		Διότι διδάσκει αποτελεσματικά και με οργανωμένες μεθόδους	Διότι βρίσκεται κοντά στο σπίτι μου	Διότι δεν γνώριζα κάποιο άλλο κέντρο	
ΛΙ.ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	35	1	6	42
	ΓΥΝΑΙΚΑ	127	0	9	136
ΣΥΝΟΛΟ		162	1	15	178

Πίν. 6: Συσχέτιση φύλου και άποψης για το YEE (p-value = 0,054).

Σημαντική είναι η απόλυτη συσχέτιση μεταξύ φύλου και συνέχειας μαθημάτων τουρκικής γλώσσας (πίν. 7) ( $p$ -value = 0,00). Το φύλο επηρεάζει το εάν θα συνεχίσουν τα μαθήματα. Όπως προκύπτει, οι γυναίκες περισσότερο εκφράζουν επιθυμία για συνέχιση των μαθημάτων τουρκικής γλώσσας.

		B8. Σκέφτεστε να συνεχίσετε τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας;		Σύνολο
		OXI	ΝΑΙ, μέχρι ποιο επίπεδο;	
Α1.Φύλο	Ανδρας	9	33	42
	Γυναίκα	2	134	136
Σύνολο		11	167	178

Πίν. 7: Συσχέτιση γυναικών και επιθυμίας για συνέχιση των μαθημάτων τουρκικής γλώσσας ( $p$ -value = 0,00).

Επίσης, εμφανίζεται κάποια συσχέτιση μεταξύ φύλου και χρησιμοποίησης της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα (πίν. 8) ( $p$ -value = 0,038). Παρατηρείται ότι περισσότερο οι γυναίκες χρησιμοποιούν την τουρκική στην καθημερινότητά τους.

		B11.Χρησιμοποιείτε την τουρκική γλώσσα στην καθημερινότητά σας;		ΣΥΝΟΛΟ
		OXI	ΝΑΙ, ΠΟΥ;	
Α1.ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	16	26	42
	ΓΥΝΑΙΚΑ	30	106	136
ΣΥΝΟΛΟ		46	132	178

Πίν. 8: Συσχέτιση γυναικών και χρησιμοποίησης της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητά ( $p$ -value = 0,038).

## 2) ΗΛΙΚΙΑ

Όπως διαφαίνεται, προκύπτει συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και άποψης για την Τουρκία ως φιλικής χώρας. Οι ηλικίες 18-33 θεωρούν περισσότερο την Τουρκία ως φιλική χώρα (πίν. 9) ( $p\text{-value} = 0,007$ ) καθώς και ως χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (πίν. 10) ( $p\text{-value} = 0,037$ ). Επίσης οι ηλικίες 18-33 περισσότερο μαθαίνουν τα τουρκικά διότι τους αρέσει η Τουρκία (πίν. 11) ( $p\text{-value} = 0,013$ ).

		B1.1 Φιλική χώρα		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α2. ΗΛΙΚΙΑ	18-30	10	133	143
	31-40	4	19	23
	40+...	4	8	12
ΣΥΝΟΛΟ		18	160	178

Πίν. 9: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με τη φιλική άποψη περί της Τουρκίας ( $p\text{-value} = 0,007$ ).

		B1.5 Χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α2. ΗΛΙΚΙΑ	18-30	71	72	143
	31-40	18	5	23

	40+...	6	6	12
ΣΥΝΟΛΟ		95	83	178

Πίν. 10: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με την άποψη περί υψηλού μορφωτικού επιπέδου της Τουρκίας  
(*p-value* = 0,037).

		B7.3 Για ποιο λόγο σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (Μου αρέσει η Τουρκία)		ΣΥΝΟΛΟ
		OXI	NAI	
A2.ΗΛΙΚΙΑ	18-30	26	117	143
	31-40	8	15	23
	40+...	6	6	12
ΣΥΝΟΛΟ		40	138	178

Πίν. 11: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με την αρέσκεια της Τουρκίας (*p-value* = 0,013).

Παράλληλα, εμφανίζεται κάποια συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και επιθυμίας να εργαστούν σε δουλειά όπου ομιλούνται τα τουρκικά (πίν. 12) (*p-value* = 0,016). Οι ηλικίες 18-30 θέλουν περισσότερο να εργαστούν σε δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα.

		B3.4 Θέλω να εργαστώ σε μια δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα		ΣΥΝΟΛΟ
		OXI	NAI	
A2.ΗΛΙΚΙΑ	18-30	69	74	143



	31-40	16	7	23
	40+...	10	2	12
ΣΥΝΟΛΟ		95	83	178

Πίν. 12: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με την επιθυμία χρήσης της τουρκικής στην εργασία ( $p$ -value = 0,016).

Αξιοσημείωτη είναι η συσχέτιση που προκύπτει μεταξύ ηλικίας και απροθυμίας χρήσης της τουρκικής στην επικοινωνία με συγγενείς που βρίσκονται στην Τουρκία (πίν. 13) ( $p$ -value = 0,002). Περισσότερο οι ηλικίες 18-30 δεν χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα για να επικοινωνήσουν με συγγενείς που βρίσκονται στην Τουρκία.

		B3. 6 Θέλω να μιλάω τουρκικά με συγγενείς που βρίσκονται στην Τουρκία		
		OXI	ΝΑΙ	9
Α2.ΗΛΙΚΙΑ	18-30	129	14	0
	31-40	21	2	0
	40+...	8	3	1
ΣΥΝΟΛΟ		158	19	1

Πίν. 13: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με την απροθυμία χρήσης της τουρκικής με την οικογένεια ( $p$ -value = 0,002).

Επίσης, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ χρήσης της τουρκικής περισσότερο από τις ηλικίες 18-30 στον χώρο της εκπαίδευσης και στην παρακολούθηση ταινίας/σειράς ( $p$ -value = 0,031).

			B11. Επικοινωνία							ΣΥΝΟΛΟ
			Σπίτι	Δουλειά	Επικοινωνία με φίλους	Ταξίδι	Παρακολούθηση Τουρκικών Σειρών	Παν/μιο	Ψώνια	
Α3. ΗΛΙΚΙΑ	18-30	Count	22	10	66	4	52	36	0	190
		% within	11,6%	5,3%	34,7%	2,1%	27,4%	18,9%	0,0%	100,0%
	31-40	Count	2	0	5	2	2	3	0	14
		% within	14,3%	0,0%	35,7%	14,3%	14,3%	21,4%	0,0%	100,0%
	40+...	Count	3	1	4	3	1	0	1	13
		% within	23,1%	7,7%	30,8%	23,1%	7,7%	0,0%	7,7%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	27	11	75	9	55	39	1	217
		% within	12,4%	5,1%	34,6%	4,1%	25,3%	18,0%	0,5%	100,0%

Πίν. 14: Συσχέτιση ηλικίας 18-33 με τη χρήση της τουρκικής στο πανεπιστήμιο και στην παρακολούθηση ταινιών ( $p\text{-value} = 0,031$ ).

### 3) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με όσα διαπιστώθηκαν, προκύπτει συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και γνώσης ύπαρξης άλλου κέντρου διδασκαλίας τουρκικής γλώσσας στην πόλη τους (πίν. 15) ( $p\text{-value} = 0,003$ ). Περισσότερο όσοι/ες έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση, γνωρίζουν εάν υπάρχει άλλο κέντρο διδασκαλίας τουρκικών στην πόλη τους.

		B5.Υπάρχουν άλλα κέντρα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας στην πόλη σας ?		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
Α3.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΛΥΚΕΙΟ	10	11	11
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ	3	2	1
	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	82	14	44
ΣΥΝΟΛΟ		95	27	56

Πίν. 15: Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου με γνώση κέντρων εκμάθησης τουρκικών στην πόλη τους  
(*p-value* = 0,003).

Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει οριακή συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και μη χρήσης της τουρκικής στην καθημερινότητα στην πόλη τους (πίν. 16) (*p-value* = 0,056). Περισσότερο όσοι/ες έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση, δεν χρησιμοποιούν τα τουρκικά στην καθημερινότητα στην πόλη τους.

		B6.Χρησιμοποιείτε τα τουρκικά στην καθημερινότητα στην πόλη σας;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α3.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΛΥΚΕΙΟ	22	10	32
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ	1	5	6

	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	80	60	140
ΣΥΝΟΛΟ		103	75	178

Πίν. 16: Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου και μη χρήσης της τουρκικής στην καθημερινότητα στην πόλη  
(*p-value* = 0,056).

#### 4) ΠΡΩΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η ανάλυση των δεδομένων μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ πρώτης γλώσσας και θέλησης για να ζήσουν στην Τουρκία (πίν. 17) (*p-value* = 0,040). Πιο συγκεκριμένα, περισσότερο όσοι/ες έχουν πρώτη γλώσσα τα αλβανικά θέλουν να ζήσουν στην Τουρκία.

		B2. Θέλετε να ζήσετε στην Τουρκία?		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
A4.Πρώτη Γλώσσα	ΑΛΒΑΝΙΚΑ	104	10	114
	ΑΡΑΒΙΚΑ	11	1	12
	ΒΟΣΝΙΑΚΑ	21	2	23
	ΣΕΡΒΙΚΑ	9	5	14
	ΑΛΛΟ	12	3	15
ΣΥΝΟΛΟ		157	21	178

Πίν. 17: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με θέληση για διαμονή στην Τουρκία (*p-value* = 0,040).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπάρχει απόλυτη συσχέτιση μεταξύ πρώτης γλώσσας και μη ύπαρξης Τούρκων στην πόλη τους (πίν. 18) (*p-value* = 0,00) καθώς και μη χρήσης των

τουρκικών στην καθημερινότητα στην πόλη τους (πίν. 19) ( $p$ -value = 0,018). Περισσότερο οι έχοντες/ουσες πρώτη γλώσσα τα αλβανικά δήλωσαν ότι στην πόλη τους δεν υπάρχουν Τούρκοι και δεν χρησιμοποιούν τα τουρκικά στην καθημερινότητα στην πόλη τους.

		B3.2 Στην πόλη μου υπάρχουν πολλοί Τούρκοι		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A4.Πρώτη Γλώσσα	ΑΛΒΑΝΙΚΑ	111	3	114
	ΑΡΑΒΙΚΑ	10	2	12
	ΒΟΣΝΙΑΚΑ	15	8	23
	ΣΕΡΒΙΚΑ	11	3	14
	ΑΛΛΟ	13	2	15
ΣΥΝΟΛΟ		160	18	178

Πίν. 18: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με ύπαρξη Τούρκων στην πόλη τους ( $p$ -value = 0,00).

		B6. Χρησιμοποιείτε τα τουρκικά στην καθημερινότητα στην πόλη σας;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A4.Πρώτη Γλώσσα	ΑΛΒΑΝΙΚΑ	72	42	114
	ΑΡΑΒΙΚΑ	10	2	12

	ΒΟΣΝΙΑΚΑ	9	14	23
	ΣΕΡΒΙΚΑ	7	7	14
	ΑΛΛΟ	5	10	15
	ΣΥΝΟΛΟ	103	75	178

Πίν. 19: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με την καθημερινή χρήση των τουρκικών στην πόλη διαμονής (p-value = 0,018).

Επίσης, φανερό είναι η συσχέτιση μεταξύ κοινών λέξεων τουρκικής και πρώτης γλώσσας (πίν. 20) (p-value = 0,019) καθώς και βοήθειας στην εκμάθηση της τουρκικής από τις κοινές λέξεις (πίν. 21) (p-value = 0,030). Οι περισσότεροι/ες που έχουν ως πρώτη τα αλβανικά δήλωσαν ότι προτού μάθουν τουρκικά γνώριζαν κοινές λέξεις μεταξύ τουρκικών και αλβανικών καθώς και ότι βοηθήθηκαν στην εκμάθηση τουρκικών επειδή γνώριζαν κοινές λέξεις μεταξύ τουρκικών και αλβανικών.

		B9. Πριν μάθετε τουρκικά γνωρίζατε κοινές λέξεις μεταξύ της πρώτης γλώσσας σας και της τουρκικής γλώσσας;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A4.Πρώτη Γλώσσα	ΑΛΒΑΝΙΚΑ	19	95	114
	ΑΡΑΒΙΚΑ	6	6	12
	ΒΟΣΝΙΑΚΑ	5	18	23
	ΣΕΡΒΙΚΑ	0	14	14
	ΑΛΛΟ	4	11	15

ΣΥΝΟΛΟ	34	144	178
--------	----	-----	-----

Πίν. 20: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με γνώση κοινών λέξεων μεταξύ πρώτης και τουρκικής ( $p$ -value = 0,019).

		B10. Οι κοινές λέξεις μεταξύ της πρώτης σας γλώσσας και της τουρκικής γλώσσας, σας βοήθησαν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας;		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A4.Πρώτη Γλώσσα	ΑΛΒΑΝΙΚΑ	10	104	114
	ΑΡΑΒΙΚΑ	1	11	12
	ΒΟΣΝΙΑΚΑ	1	22	23
	ΣΕΡΒΙΚΑ	3	11	14
	ΆΛΛΟ	5	10	15
ΣΥΝΟΛΟ		20	158	178

Πίν. 21: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με βοήθεια κοινών λέξεων στην εκμάθηση της τουρκικής ( $p$ -value = 0,030).

Επιπλέον, εξαιρετικά σημαντική είναι η συσχέτιση λόγων εκμάθησης τουρκικής και πρώτης γλώσσας. Περισσότερο όσοι/ες έχουν πρώτη γλώσσα τα αλβανικά δεν μαθαίνουν τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους (πίν. 22) ( $p$ -value = 0,003) καθώς και για να καλλιεργηθούν πνευματικά (πίν. 23) ( $p$ -value = 0,011).

	B14.1 Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που επιλέξατε να μάθετε τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους)	Σύνολο
--	---	--------

		OXI	ΝΑΙ	
Α4. Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	90	24	114
	Αραβικά	4	8	12
	Βοσνιακά	18	5	23
	Σερβικά	13	1	14
	Άλλο	13	2	15
Σύνολο		138	40	178

Πίν. 22: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με λόγο εκμάθησης της τουρκικής την απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο

(*p-value* = 0,003).

		B14.2 Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που επιλέξατε να μάθετε τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να καλλιεργηθώ πνευματικά)		Σύνολο
		OXI	ΝΑΙ	
Α4.Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	80	34	114
	Αραβικά	3	9	12
	Βοσνιακά	11	12	23
	Σερβικά	7	7	14
	Άλλο	9	6	15



Σύνολο	110	68	178
--------	-----	----	-----

Πίν. 23: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας με λόγο εκμάθησης της τουρκικής την πνευματική καλλιέργεια  
(*p-value* = 0,011).

## 5) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Είναι γεγονός ότι εμφανίζεται συσχέτιση μεταξύ του λόγου που τους αρέσει η τουρκική γλώσσα και της επαγγελματικής κατάστασης (πίν. 24) (*p-value* = 0,014). Οι φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι ο κύριος λόγος που τους αρέσει η τουρκική γλώσσα είναι η αρέσκειά τους για την Τουρκία.

		B7.3 Για ποιο λόγο σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (Μου αρέσει η Τουρκία)		Σύνολο
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A5. Επαγγελματική κατάσταση	Εργαζόμενοι	22	41	63
	Άνεργοι	5	13	18
	Φοιτητές	13	83	96
	Συνταξιούχοι	0	1	1
Σύνολο		40	138	178

Πίν. 24: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης φοιτητών με λόγο αρέσκειας της τουρκικής την Τουρκία  
(*p-value* = 0,014).

Επιπλέον, προκύπτει συσχέτιση μεταξύ εργασιακής κατάστασης και γνώσης κοινών λέξεων μεταξύ τουρκικής και πρώτης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, περισσότερο οι φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι προτού μάθουν τουρκικά γνώριζαν κοινές λέξεις μεταξύ τουρκικής και πρώτης

(πίν. 25) ( $p$ -value = 0,033) καθώς και ότι βοηθήθηκαν στην εκμάθηση τουρκικών επειδή γνώριζαν κοινές λέξεις μεταξύ τουρκικής και πρώτης (πίν. 26) ( $p$ -value = 0,027).

		B9. Πριν μάθετε τουρκικά γνωρίζατε κοινές λέξεις μεταξύ της πρώτης γλώσσας σας και της τουρκικής γλώσσας;		Σύνολο
		OXI	ΝΑΙ	
A5. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος	17	46	63
	Άνεργος	6	12	18
	Φοιτητής	11	85	96
	Συνταξιούχος	0	1	1
Σύνολο		34	144	178

Πίν. 25: Συσχέτιση φοιτητών/τριων με γνώση κοινών λέξεων μεταξύ πρώτης και τουρκικής γλώσσας

( $p$ -value = 0,033).

		B10. Οι κοινές λέξεις μεταξύ της πρώτης γλώσσας σας και της τουρκικής γλώσσας σας βοήθησαν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας;		Σύνολο
		OXI	ΝΑΙ	
A5. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος	13	50	63
	Άνεργος	2	16	18
	Φοιτητής	5	91	96

	Συνταξιούχος	0	1	1
Σύνολο		20	158	178

Πίν. 26: Συσχέτιση φοιτητών/τριών με βοήθεια στην εκμάθηση της τουρκικής λόγω κοινών λέξεων με την πρώτη τους ( $p\text{-value} = 0,027$ ).

Αξίζει να σημειωθεί ότι εμφανίζεται απόλυτη συσχέτιση μεταξύ χρήσης της τουρκικής στην καθημερινή ζωή περισσότερο από τους φοιτητές/τριες στον χώρο της εκπαίδευσης και στην παρακολούθηση ταινίας/σειράς και από τους/τις εργαζόμενους/ες στον χώρο εργασίας (πίν. 27) ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

		B11. Που χρησιμοποιείτε την τουρκική γλώσσα στην καθημερινή σας ζωή;				
		Σπίτι	Δουλειά	Σχολείο	Ταξίδι	Παρακολούθηση Ταινίας/σειράς
A5. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος	8	15	5	7	9
	Άνεργος	2	0	2	1	7
	Φοιτητής	11	1	26	12	25
	Συνταξιούχος	0	0	0	0	1
Σύνολο		21	16	33	20	42

Πίν. 27: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης με χρήση της τουρκικής στην καθημερινότητα ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

Άλλη μία σημαντική συσχέτιση είναι ο λόγος εκμάθησης τουρκικών και της επαγγελματικής κατάστασης. Περισσότερο οι φοιτητές/τριες και οι εργαζόμενοι/ες δεν μαθαίνουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους (πίν. 28) ( $p\text{-value} = 0,026$ ).

		B14.1 Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που επιλέξατε να μάθετε τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους)		Σύνολο
		OXI	ΝΑΙ	
A5. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος	51	12	63
	Άνεργος	10	8	18
	Φοιτητής	77	19	96
	Συνταξιούχος	0	1	1
Σύνολο		138	40	178

Πίν. 28: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης με εκμάθησης της τουρκικής την μη απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο ( $p\text{-value} = 0,026$ ).

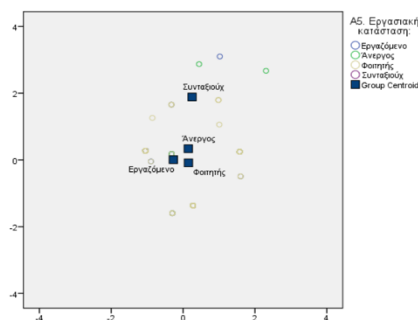
### 5.2.3.3 Διακριτική ανάλυση [*discriminant analysis*] του πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019

Η διακριτική ανάλυση χρησιμοποιείται για να καθορίσει ποιες μεταβλητές διαχωρίζουν τα δεδομένα σε δύο ή περισσότερες αμοιβαία αποκλειόμενες ομάδες και σε ποια συγκεκριμένη ομάδα ανήκει ένα αντικείμενο βάσει των χαρακτηριστικών του. Με τη βοήθεια της διακριτικής ανάλυσης μπορούμε να ταξινομήσουμε μία νέα παρατήρηση, να προβλέψουμε δηλαδή σε ποια ομάδα θα ανήκει με βάση κάποια χαρακτηριστικά της χρησιμοποιώντας τη συνάρτηση ταξινόμησης που προκύπτει από την ανάλυση. Η βασική ιδέα της διακριτικής ανάλυσης είναι να καθορίσει αν ομάδες διαφέρουν όσον αφορά τη μέση τιμή μιας μεταβλητής, και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσει τη μεταβλητή αυτή για την πρόβλεψη σε ποια ομάδα θα ανήκει μία παρατήρηση (Ορλώφ 2014, 34). Με άλλα λόγια, η διακριτική ανάλυση εφαρμόζεται ως τεχνική ταξινόμησης, μετά τον προσδιορισμό των μεταβλητών που επιτρέπουν τη διάκριση των παρατηρήσεων σε ομάδες σ' έναν ικανοποιητικό βαθμό.

Στην παρούσα ανάλυση, υποτίθεται ότι τα δεδομένα αντιπροσωπεύουν ένα δείγμα μιας πολυμεταβλητής κανονικής κατανομής. Μπορούμε να εξετάσουμε κατά πόσο οι μεταβλητές κατανέμονται κανονικά ή όχι με ιστογράμματα ή κατανομές συχνοτήτων. Με την τεχνική του «φυλλογραφήματος» κάθε μεταβλητής μπορούμε να ελέγξουμε αν η κατανομή είναι συμμετρική ή αν υπάρχουν ακραίες τιμές. Αν κάποια παρουσιάζει ασυμμετρία έχουμε μια ένδειξη για τη μη κανονικότητα της πολλαπλής κατανομής. Μέσω του διαγράμματος των καταλοίπων απόκλισης από την κανονικότητα (διαφορά μεταξύ παρατηρούμενων και θεωρητικών τιμών) μπορούμε να ελέγξουμε τη γραμμικότητα του διαγράμματος της κανονικής κατανομής με βάση τις πιθανότητες. Για να είναι κανονική μια ανεξάρτητη μεταβλητή πρέπει τα σημεία του διαγράμματος αυτού να βρίσκονται κοντά σε μια ευθεία γραμμή, η οποία προσεγγίζει τη μηδενική τιμή (Ορλώφ 2014, 40).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα δεδομένα της διακριτικής ανάλυσης του πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019. Εξετάζοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν σύμφωνα με την εργασιακή κατάσταση, παρατηρήθηκαν κάποιες αποκλίσεις.

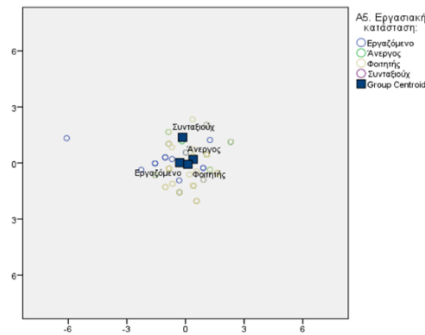
Όσον αφορά τις απαντήσεις της ερώτησης (B1)<sup>160</sup>, σχετικά με το πώς τους φαίνεται η Τουρκία ως χώρα (γράφ. 33) και τις απαντήσεις της ερώτησης (B3)<sup>161</sup>, σχετικά με τους λόγους που επέλεξαν να μάθουν τα τουρκικά (γράφ. 34), παρατηρούμε ότι πιο κοντά βρίσκονται οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών, των εργαζομένων και των ανέργων ενώ αποκλίνουν πάρα πολύ από τις προαναφερθείσες ομάδες οι απαντήσεις των συνταξιούχων.



Γράφ. 33: Αποψη για την Τουρκία ως χώρα με βάση την επαγγελματική κατάσταση

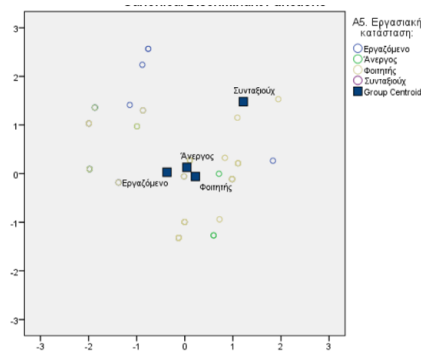
<sup>160</sup> B1.1 Αδελφική (φιλική) χώρα, B1.2 Χώρα δίχως ενδιαφέρον, B1.3 Φτωχή χώρα, B1.4 Πλούσια χώρα, B1.5 Χώρα με μορφωτικό επίπεδο, B1.6 Χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο.

<sup>161</sup> B3.1 Αγαπάω την Τουρκία και τον πολιτισμό της, B3.2 Υπάρχουν πολλοί Τούρκοι στην πόλη μου, B3.3 Θέλω να καταλαβαίνω τις τουρκικές σειρές στην τηλεόραση, B3.4 Θέλω να εργαστώ σε μια δουλειά όπου θα μιλάω Τουρκικά, B3.5 Νιώθω πολύ κοντά μου την Τουρκία και τους Τούρκους, B3.6 Θέλω να μιλάω Τουρκικά με τους συγγενείς και τους φίλους μου στην Τουρκία.



Γράφ. 34: Λόγοι επιλογής εκμάθησης της τουρκικής με βάση την επαγγελματική κατάσταση

Αναφορικά με τις απαντήσεις της ερώτησης (B7)<sup>162</sup> σχετικά με τους λόγους που τους αρέσει η Τουρκική γλώσσα (γράφ. 35), παρατηρούμε ότι υπάρχουν μικρές αποκλίσεις στις ομάδες των ανέργων, των εργαζομένων, των φοιτητών/τριών και μεγάλη απόκλιση στην ομάδα των συνταξιούχων.

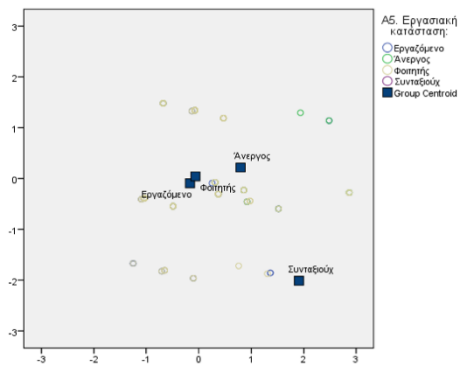


Γράφ. 35: Λόγοι αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας με βάση την επαγγελματική κατάσταση

Σχετικά με τις απαντήσεις της ερώτησης (B14)<sup>163</sup>, που αφορά τους λόγους που επέλεξαν συγκεκριμένα να μάθουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα (γράφ. 36), βλέπουμε ότι υπάρχει σύγκλιση απόψεων στις ομάδες των φοιτητών/τριών και των εργαζομένων, ενώ υπάρχει μια μικρή απόκλιση στην ομάδα των ανέργων και μια μεγαλύτερη απόκλιση στην ομάδα των συνταξιούχων.

<sup>162</sup> B7.1 ο καθηγητής μου, B7.2 οι τουρκικές σειρές, B7.3 η συμπάθειά μου για την Τουρκία, B7.4 το Ινστιτούτο YUNUS EMRE, B7.5 η οικογένεια και το περιβάλλον μου.

<sup>163</sup> B14.1 Για να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου, B14.2 Για να καλλιεργηθώ πνευματικά, B14.3 Για να μάθω νέο κώδικα επικοινωνίας και νέα πολιτισμικά στοιχεία, B14.4 Για να μπορέσω να έχω περισσότερα προσόντα, B14.5 Για να βρω μια καλύτερη εργασία.



Γράφ. 36: Λόγοι επιλογής εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας με βάση την επαγγελματική κατάσταση.

#### 5.2.3.4 Σύνοψη ευρημάτων από το πιλοτικό ερωτηματολόγιο 2018-2019

Συνοψίζοντας, σε συνέχεια της ανάλυσης των απαντήσεων του πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019 προέκυψαν τα εξής ευρήματα:

- Οι περισσότεροι/ες θεωρούν την Τουρκία ως φιλική και με μορφωτικό επίπεδο χώρα.
- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων/εισών θέλει να ζήσει στην Τουρκία διότι την θεωρεί φιλική και αναπτυγμένη χώρα.
- Τα περισσότερα άτομα επέλεξαν να μάθουν τα τουρκικά διότι αγαπούν την Τουρκία και τον τουρκικό πολιτισμό. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό επέλεξε να μάθει τα τουρκικά διότι θέλει να εργαστεί σε μία δουλειά όπου μιλάνε τουρκικά καθώς και γιατί νιώθει κοντά του την Τουρκία και τους Τούρκους.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων/εισών επέλεξε το Ινστιτούτο Yunus Emre διότι θεωρεί ότι διδάσκει με αποτελεσματικές και οργανωμένες μεθόδους.
- Το Ινστιτούτο YEE δεν αποτελεί το μοναδικό κέντρο εκμάθησης τουρκικής γλώσσας στην πόλη όπου βρίσκονται οι ερωτηθέντες/είσες.
- Οι περισσότεροι/ες στην πόλη τους στην καθημερινότητα δεν χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα.
- Οι κύριοι λόγοι που τους αρέσει η τουρκική γλώσσα είναι η αγάπη τους για την Τουρκία και το Ινστιτούτο Yunus Emre.

- Όλοι/ες σχεδόν οι ερωτηθέντες/είσες σκέφτονται να συνεχίσουν τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας και μάλιστα μέχρι το επίπεδο C2.
- Η πρώτη γλώσσα των ερωτηθέντων/εισών έχει κοινό λεξιλόγιο με την τουρκική και το γεγονός αυτό τους/τις βοήθησε στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.
- Ένα μεγάλο ποσοστό στην καθημερινότητα χρησιμοποιεί την τουρκική γλώσσα στην παρακολούθηση τουρκικών σειρών/ταινιών, στις σπουδές, στα ταξίδια, στην εργασία και στο σπίτι.
- Όσον αφορά τον εβδομαδιαίο χρόνο μελέτης, παρατηρήσαμε ότι οι περισσότεροι/ες αφιερώνουν πάνω από πέντε ώρες.
- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων/εισών γνωρίζει ή μαθαίνει κάποια άλλη ξένη γλώσσα.
- Σχετικά με τους λόγους που επέλεξαν να μάθουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα, οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν ένα νέο κώδικα επικοινωνίας καθώς και νέα πολιτιστικά στοιχεία. Επίσης σημαντικό ποσοστό επέλεξε να μάθει την τουρκική ως ξένη γλώσσα με σκοπό την εύρεση μιας καλύτερης εργασίας.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων/εισών έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό, κυρίως στην Τουρκία και στην Ιταλία.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις, μία σημαντική συσχέτιση που εμφανίστηκε είναι ότι περισσότερο όσοι/ες έχουν πρώτη γλώσσα τα αλβανικά δεν μαθαίνουν τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα για να περνάνε τον ελεύθερο χρόνο τους ή για να καλλιεργηθούν πνευματικά. Δηλαδή οι Αλβανοί μαθαίνουν τα τουρκικά αποσκοπώντας σε κάτι όπως: εύρεση καλύτερης εργασίας, απόκτηση περισσότερων προσόντων, εκμάθηση νέου κώδικα επικοινωνίας καθώς και νέων πολιτιστικών στοιχείων. Όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφ. 4.3.1), ο κύριος λόγος εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας είναι η εύρεση εργασίας σε τουρκική εταιρεία που εδρεύει στην Αλβανία.

Άλλη μια αξιοσημείωτη συσχέτιση που προέκυψε είναι ότι περισσότερο όσοι/ες έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση, δεν χρησιμοποιούν τα τουρκικά στην καθημερινότητα στην πόλη τους. Σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των ερωτήσεων (B6 & B11), επιβεβαιώνεται ότι όσοι/ες



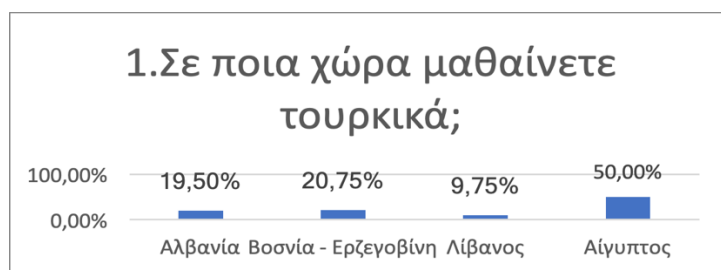
έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση χρησιμοποιούν τα τουρκικά μόνο στον χώρο του πανεπιστημίου και στην παρακολούθηση ταινιών/σειρών. Επίσης, περισσότερο οι φοιτητές/τριες και οι εργαζόμενοι/ες δεν μαθαίνουν συγκεκριμένα την τουρκική ως ξένη γλώσσα μόνο για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους (B14). Δηλαδή πίσω από την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας κρύβονται άλλοι λόγοι που αποσκοπούν σε εύρεση καλύτερης εργασίας ή απόκτηση εφοδίων ή εκμάθηση νέων πολιτιστικών στοιχείων/ νέου κώδικα επικοινωνίας.

#### 5.2.4 Δεύτερη φάση έρευνας ερωτηματολόγιο 2020-2021

Όπως προαναφέρθηκε το 2020-2021 αποφασίστηκε σε συνεννόηση με την κύρια επιβλέπουσα της διατριβής, να γίνει μια αναθεώρηση του πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019 και να διανεμηθεί εκ νέου στα υπό μελέτη παραρτήματα, προκειμένου να διεξαχθεί πιο αποτελεσματικά και έγκυρα η παρούσα έρευνά. Κατόπιν, συντάχθηκε το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο 2020-2021 από το οποίο παρήχθησαν αξιόλογα και ποικίλα συμπεράσματα όπως θα δούμε παρακάτω.

##### 5.2.4.1 Ανάλυση δεδομένων α' μέρους ερωτηματολογίου 2020-2021

Πρώτον, σχετικά με τις υπό μελέτη χώρες όπου μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα, σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες/είσες βρίσκονται στην Αίγυπτο, ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά κατά φθίνουσα σειρά, η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η Αλβανία και ο Λίβανος (γράφ. 37).



Γράφ. 37: Χώρες όπου μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα.

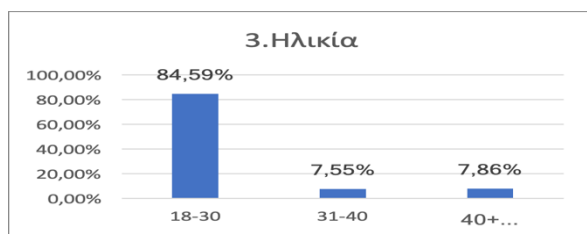
Δεύτερον, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών είναι γυναίκες. Το αυξημένο ενδιαφέρον των γυναικών ίσως σχετίζεται με τις νέες ευκαιρίες που προσφέρονται στο χώρο

της εκπαίδευσης ενηλίκων, τόσο για απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων, όσο και για δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους (γράφ. 38)



Γράφ. 38: Φύλο

Όσον αφορά την ηλικία των ατόμων που μαθαίνουν τα τουρκικά στα υπό μελέτη παραρτήματα, διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία κυμαίνεται μεταξύ 18-30, καθώς επίσης υπάρχουν ελάχιστα ποσοστά οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες (γράφ. 39).



Γράφ. 39: Ηλικία

Σχετικά με την εκπαίδευση η πλειοψηφία κατέχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση και ακολουθεί με πολύ μικρότερο ποσοστό η λυκειακή εκπαίδευση και ένα αμυδρό ποσοστό η τεχνολογική (γράφ. 40).



Γράφ. 40: Εκπαίδευση

Ακολούθως, αναφορικά με την πρώτη γλώσσα των ερωτηθέντων/είσων, παρατηρούμε ότι οι μισοί/ες έχουν ως πρώτη τα αραβικά. Στη συνέχεια με παρόμοια ποσοστά ακολουθούν τα Βοσνιακά και τα Αλβανικά (γράφ. 41). Τα δεδομένα της πρώτης γλώσσας επιβεβαιώνονται και από τη χώρα όπου μαθαίνουν τουρκικά (γράφ. 37). Δηλαδή παρατηρώντας τις χώρες και τις πρώτες γλώσσες διαπιστώνουμε ότι βρίσκονται σε αντιστοιχία.

## 5. Πρώτη Γλώσσα



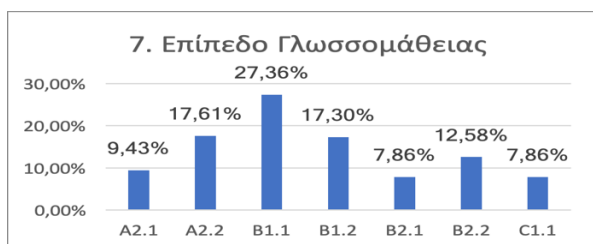
Γράφ. 41: Πρώτη γλώσσα

Στην αμέσως επόμενη ερώτηση της εργασιακής κατάστασης, φάνηκε ότι οι μισοί/ες ανήκουν στην ομάδα των φοιτητών/τριων, ακολουθεί το ένα τέταρτο που ανήκει στους/ις εργαζομένους/ες, το ένα πέμπτο στους/ις ανέργους/ες και εντοπίζεται ένα αμυδρό ποσοστό στους/ις συνταξιούχους/ες (γράφ. 42).



Γράφ. 42: Εργασιακή κατάσταση

Αναφορικά με τις δοθείσες απαντήσεις σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας όπου βρίσκονται οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό βρίσκεται στο επίπεδο B1.1 και στη συνέχεια κατά φθίνουσα σειρά ακολουθούν τα επίπεδα B1.2, A2.2, B2.2, A2.1, B2.1 και C1.1 (γράφ. 43).



Γράφ. 43: Επίπεδο γλωσσομάθειας

Όσον αφορά τη διάρκεια που διδάσκονται την τουρκική γλώσσα οι ερωτηθέντες/είσες, φαίνεται ότι το ένα τρίτο διδάσκεται τουρκικά πάνω από 24 μήνες γεγονός που επαληθεύεται και από το επίπεδο γλωσσομάθειας B1.1 που βρίσκεται πάλι παρόμοιο ποσοστό. Στη συνέχεια, κατά φθίνουσα σειρά παρατηρούνται τα διαστήματα 12-24 μήνες, 0-6 μήνες και 6-12 μήνες (γράφ. 44).



Γράφ. 44: Διάρκεια διδασκαλίας

Τέλος, αναφορικά με τα υπό μελέτη παραρτήματα όπου βρίσκονται οι ερωτηθέντες/είσες, διαπιστώθηκε ότι οι μισοί/ες παρακολουθούν μαθήματα στο Κάιρο. Γεγονός που επαληθεύεται και από τη χώρα όπου μαθαίνουν τουρκικά (Α1) (γράφ. 37). Εν συνεχεία, ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά το Σεράγεβο, τα Τίρανα, η Βηρυτός, τα Σκόδρα, το Μόσταρ και η Φότσα (γράφ. 45).

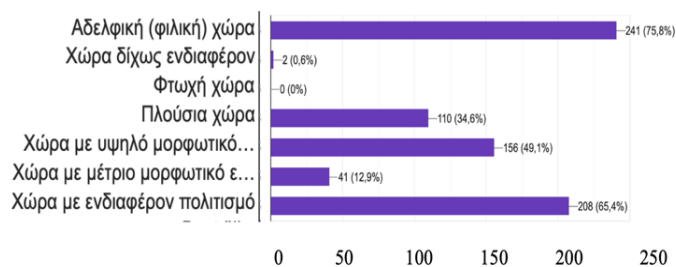


Γράφ. 45: Παράρτημα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας.

#### 5.2.4.2 Ανάλυση δεδομένων β' μέρους ερωτηματολογίου 2020-2021

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, το β' μέρος αποτελείται από τα καίρια ερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων αξιολογήθηκαν, με σκοπό να παραχθούν τα πορίσματα της έρευνάς μας. Εν συνεχεία θα αναφερθούμε αναλυτικά στις ερωτήσεις και θα ερμηνεύσουμε τις δοθείσες απαντήσεις.

Αρχικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν (μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απάντηση) στην ερώτηση «πως θεωρείτε την Τουρκία ως χώρα;» (B1), η πλειοψηφία (75,8%) απάντησε ότι τη θεωρεί φιλική χώρα και χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό (65,4%). Το ένα δεύτερο απάντησε ότι τη θεωρεί ως χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και περίπου το ένα τρίτο των ερωτηθέντων/εισών τη θεωρεί ως πλούσια χώρα. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (12,9%) τη θεωρεί χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (γράφ. 46).



Γράφ. 46 : Αποψη για την Τουρκία ως χώρα.

Σχετικά με την ερώτηση (B2) «Θα θέλατε να ζήσετε στην Τουρκία;» οι απαντήσεις έδειξαν ότι, η πλειονότητα (90,6%) θέλει να ζήσει στην Τουρκία (γράφ. 47) διότι τη θεωρεί μια φιλική, αναπτυγμένη και ωραία χώρα (γράφ. 48). Ενώ μόνο ένα αμυδρό ποσοστό δεν θέλει να ζήσει στην Τουρκία διότι θεωρεί ότι κυρίως δεν το προσελκύει (γράφ. 49).



Γράφ. 47: Θέληση για διαμονή στην Τουρκία

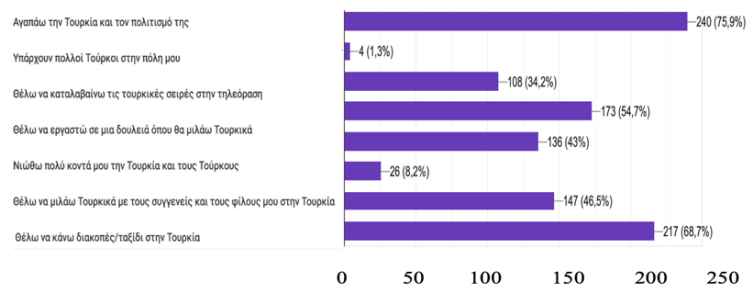


Γράφ. 48: Λόγοι θέλησης διαμονής στην Τουρκία



Γράφ. 49: Λόγοι μη θέλησης διαμονής στην Τουρκία

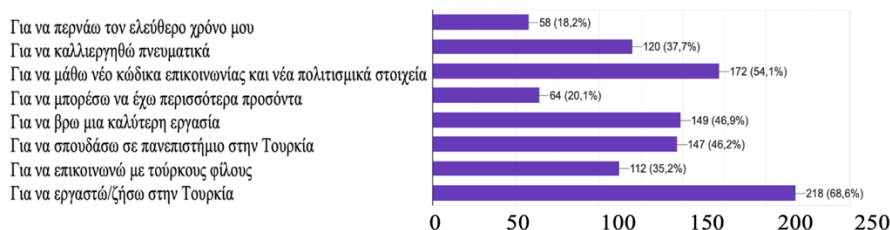
Στην ερώτηση που αναφέρεται στους λόγους που επέλεξαν να μάθουν τα τουρκικά (B3), (μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απάντηση), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων/είσων (75,9%) απάντησε ότι αγαπάει την Τουρκία και τον πολιτισμό της και ότι θέλει να ταξιδέψει στην Τουρκία. Ακόμα, οι μισοί περίπου απάντησαν ότι νιώθουν κοντά τους την Τουρκία και τους Τούρκους ή ότι θέλει να εργαστούν σε μια δουλειά όπου μιλάνε τουρκικά ή ότι θέλουν να σπουδάσουν στην Τουρκία. Επίσης το ένα τρίτο απάντησε ότι θέλει να κατανοεί τις τουρκικές σειρές στην τηλεόραση ή ότι θέλει να μιλάει με συγγενείς του που βρίσκονται στην Τουρκία (γράφ. 50).



Γράφ. 50: Λόγοι εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας.

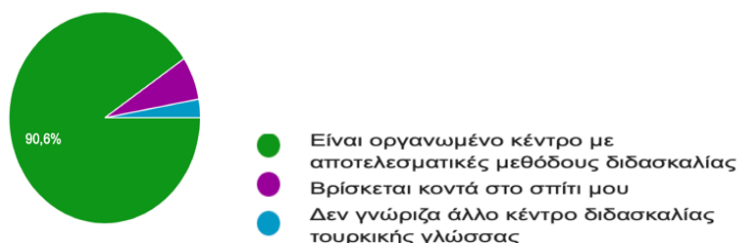
Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που επέλεξαν συγκεκριμένα να μάθουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα και όχι κάποια άλλη γλώσσα (B14), σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν (μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απάντηση), οι δύο στους τρεις (68,8%) απάντησαν ότι θέλουν να ζήσουν/εργαστούν στην Τουρκία. Στη δεύτερη θέση, οι μισοί/ες (54,1%) απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν νέα πολιτιστικά στοιχεία και νέο κώδικα επικοινωνίας. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι μαθαίνοντας την τουρκική ως ξένη γλώσσα επιδιώκει να βρει μια καλύτερη εργασία (46,9%) ή επιθυμεί να σπουδάσει σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία (46,2%). Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό μαθαίνει την τουρκική ως ξένη γλώσσα για να εξελιχθεί πνευματικά (37,7%) ή για να επικοινωνεί με Τούρκους φίλους (35,2%). Ακόμη, ένα άλλο μικρό ποσοστό για να αποκτήσει

με την γλωσσομάθεια επιπλέον προσόντα (20,1%) ή για να περνάει τον ελεύθερο χρόνο του (18,2%) (γράφ. 51).



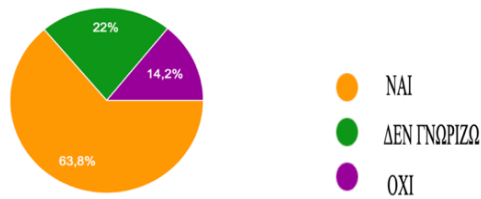
Γράφ. 51: Λόγοι εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας

Εν συνεχεία, όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν το ΥΕΕ για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας (B4), η συντριπτική πλειοψηφία (90,6%) των ατόμων που ερωτήθηκαν, απάντησε ότι επέλεξε το ΥΕΕ επειδή διδάσκει με οργανωμένες και αποτελεσματικές μεθόδους. Οπότε με βάση αυτό το ποσοστό απάντησης διαπιστώνεται μια θετική αντίληψη για τον τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζεται στα παραρτήματα του ΥΕΕ (γράφ. 52).



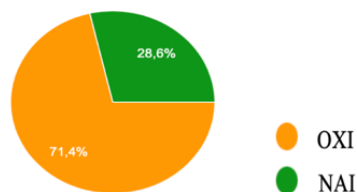
Γράφ. 52: Λόγοι επιλογής του ΥΕΕ

Στην επόμενη ερώτηση (B5) ρωτώνται εάν στην πόλη τους υπάρχουν άλλα κέντρα που παραδίδουν μαθήματα τουρκικής γλώσσας. Οι απαντήσεις των ατόμων έδειξαν ότι υπάρχουν άλλα κέντρα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας εκτός του ΥΕΕ στις πόλεις των μισών και λίγο παραπάνω ερωτηθέντων/είσων (63,8%) (γράφ. 53). Επομένως, τα παραρτήματα του ΥΕΕ δεν ήταν η μοναδική τους επιλογή. Σε συνδυασμό με την προηγούμενη ερώτηση (B4), μπορούμε να πούμε ότι επέλεξαν το ΥΕΕ συνειδητά διότι θεωρούν ότι κατέχει πιο αποτελεσματικές και οργανωμένες μεθόδους συγκριτικά με άλλα κέντρα.



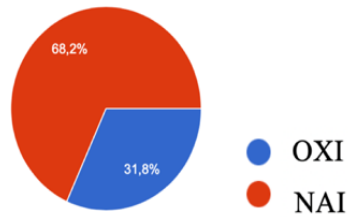
Γράφ. 53: Υπαρξη άλλων κέντρων διδασκαλίας τουρκικών στην πόλη τους.

Έπειτα, σχετικά με την ερώτηση «αν χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα στην πόλη τους την τουρκική γλώσσα» (B6), τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων/είσων απάντησαν «Όχι» (71,4%) και μόλις το ένα τρίτο απάντησε «Ναι» (γράφ. 54). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια μεγάλη διαφοροποίηση των απόψεων σχετικά με τη χρήση της τουρκικής γλώσσας στις πόλεις όπου βρίσκονται οι ερωτηθέντες/είσες. Ενώ στην ερώτηση «εάν χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα γενικότερα στην καθημερινή τους ζωή και που» (B11), οι απαντήσεις έδειξαν ότι, ένα μεγάλο ποσοστό (2/3), χρησιμοποιεί την τουρκική γλώσσα στην καθημερινότητά του ενώ ένα πιο μικρό ποσοστό (1/3) δεν την χρησιμοποιεί καθόλου (γράφ. 55). Οι ερωτηθέντες/είσες χρησιμοποιούν την τουρκική περισσότερο στην επικοινωνία με φίλους, στην παρακολούθηση ταινιών/σειρών και στο πανεπιστήμιο (γράφ. 56). Έτσι δικαιολογείται το μεγάλο ποσοστό χρήσης της τουρκικής στην καθημερινότητα που περιορίζεται κυρίως σε επικοινωνία με φίλους, παρακολούθηση σειρών/ταινιών και στο πανεπιστήμιο, σε αντίθεση με το μικρότερο ποσοστό χρήσης της τουρκικής στις πόλεις όπου διαμένουν οι ερωτηθέντες/είσες. Διότι δεν απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την τουρκική στα ψώνια, στη δουλειά όπου θα δικαιολογείτο η χρήση της γλώσσας στην πόλη τους. Δηλαδή διαπιστώνουμε ότι χρησιμοποιούν κυρίως την τουρκική γλώσσα σε ατομικό επίπεδο και για αυτό η πλειοψηφία απάντησε ότι την χρησιμοποιεί σε επικοινωνία με φίλους.

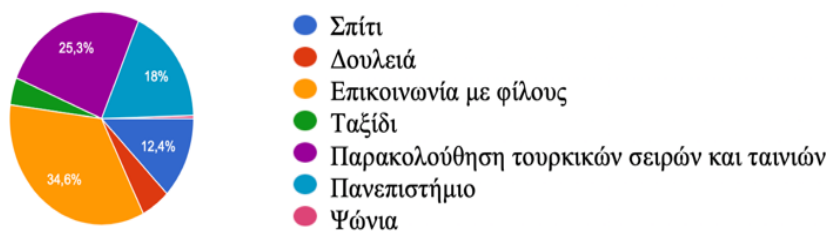


Γράφ. 54: Χρήση της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα στην πόλη τους.



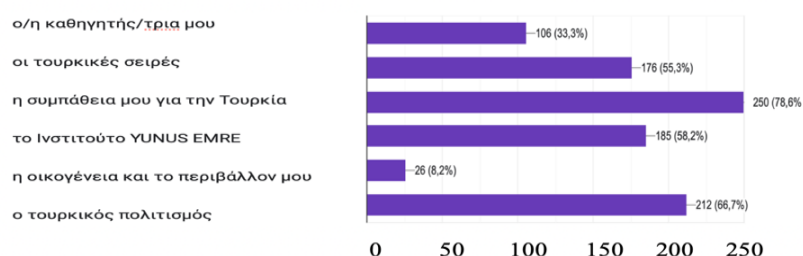


Γράφ. 55: Χρήση της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα.



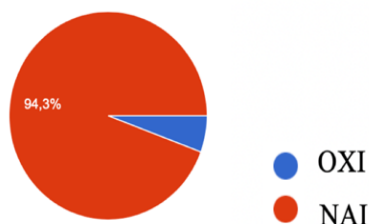
Γράφ. 56: Τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας.

Ακολουθως, στην έβδομη ερώτηση (B7), ζητήθηκε να δηλώσουν τους λόγους που τους αρέσει η τουρκική γλώσσα (μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απάντηση). Η συντριπτική πλειοψηφία (78,6%) απάντησε ότι ο κύριος λόγος είναι η αρέσκεια τους για την Τουρκία. Εξίσου, ένα μεγάλο ποσοστό (66,7%) απάντησε ότι του αρέσει ο τουρκικός πολιτισμός. Επίσης, σε υψηλά ποσοστά απάντησαν ότι τους αρέσει το ινστιτούτο Yunus Emre (58,2%), οι τουρκικές σειρές (55,3%) καθώς και ο δάσκαλός τους. Επιπλέον, μικρότερα ποσοστά απάντησαν ότι ο λόγος που τους αρέσει η τουρκική γλώσσα είναι η οικογένεια και το περιβάλλον τους (γράφ. 57). Άρα, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια ποικιλία απόψεων με κυρίαρχες την αρέσκειά τους για την Τουρκία και τον τουρκικό πολιτισμό.

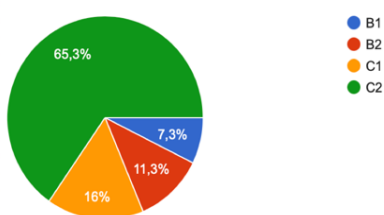


Γράφ. 57: Λόγοι αρέσκειας της τουρκικής γλώσσας.

Αναμενόμενη θα λέγαμε, ότι ήταν η θετική απάντηση στην ερώτηση «εάν σκέφτονται να συνεχίσουν τα μαθήματα τουρκικών» (B8), σχεδόν όλοι εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν τα μαθήματα και μάλιστα μέχρι το επίπεδο C2. Μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό απάντησε ότι δεν θέλει να συνεχίσει τα μαθήματα (γράφ. 58). Δηλαδή σκέφτονται όχι μόνο να συνεχίσουν τα μαθήματα αλλά και να τελειοποιήσουν την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας (γράφ. 59).

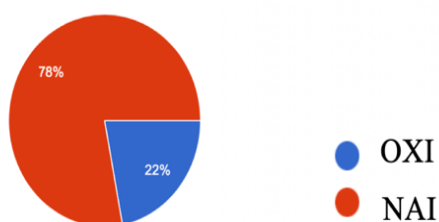


Γράφ. 58: Σκέψεις για συνέχιση των μαθημάτων τουρκικών.

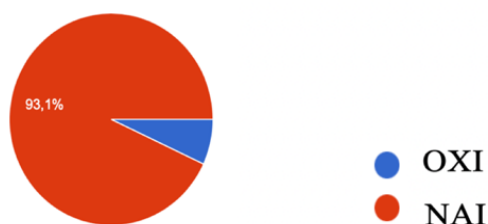


Γράφ. 59: Επίπεδο συνέχισης μαθημάτων.

Όσον αφορά τις απαντήσεις που έχουμε λάβει σχετικά με τις κοινές λέξεις μεταξύ της πρώτης γλώσσας των ερωτηθέντων/εισών και της τουρκικής γλώσσας (B9) διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία (78%) προτού μάθει τα τουρκικά γνώριζε κοινές λέξεις μεταξύ τουρκικής και της πρώτης γλώσσας (γράφ. 60), καθώς επίσης οι περισσότεροι (93,1%) βοηθήθηκαν στην εκμάθηση τουρκικής γλώσσας από την ύπαρξη αυτών των κοινών λέξεων (B10) (γράφ. 61).

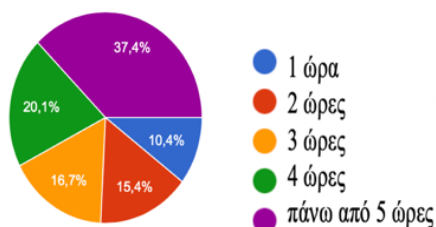


Γράφ. 60: Ύπαρξης κοινών λέξεων μεταξύ της πρώτης και της τουρκικής γλώσσας.



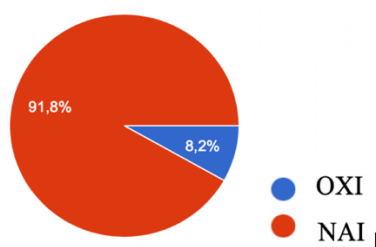
Γράφ. 61: Οι κοινές λέξεις βοήθησαν στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.

Σχετικά με τις εβδομαδιαίες ώρες μελέτης της τουρκικής γλώσσας (B12), οι απαντήσεις των ατόμων δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (37,4%) τείνει να μελετάει πάνω από πέντε ώρες. Ενώ στη συνέχεια μικρότερα ποσοστά μελετάνε λιγότερες ώρες όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα.



Γράφ. 62: Εβδομαδιαίες ώρες μελέτης τουρκικής γλώσσας.

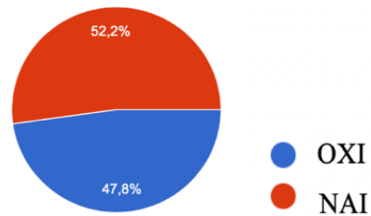
Όπως έγινε φανερό, σχεδόν όλοι/ες όσοι/ες (91,8%) συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι γνώριζαν ή μάθαιναν κάποια άλλη γλώσσα (B13). Οπότε η ανάλυση των δεδομένων μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι ερωτηθέντες/είσες είναι γλωσσομαθείς (γράφ. 63).



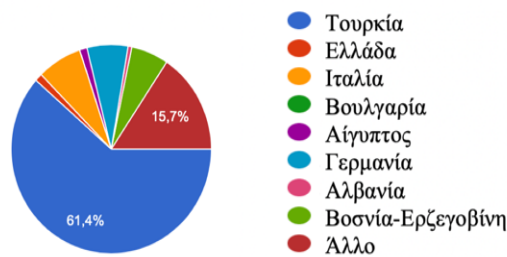
Γράφ. 63: Γνώση ή εκμάθηση κάποιας άλλης γλώσσας.

Στην τελευταία ερώτηση, ερωτήθηκαν εάν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό και σε ποια χώρα (B15). Οι μισοί/ες ερωτηθέντες/είσες (52,2%) απάντησαν ότι έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό (γράφ. 64). Σχετικά με τη χώρα που έχουν ταξιδέψει, το μεγαλύτερο ποσοστό (61,4%) απάντησε ότι έχει ταξιδέψει στην Τουρκία και το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό (15,7%) σε κάποια άλλη χώρα που δεν δίνεται στις επιλογές. Στη συνέχεια, στον παρακάτω

πίνακα παρατηρούμε τις υπόλοιπες χώρες ταξιδιού με τα μικρότερα ποσοστά (γράφ. 65). Ακόμη, λιγότεροι/ες από τους/ις μισούς/ές (47,8%) απάντησαν ότι δεν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό.



Γράφ. 64: Ταξίδι στο εξωτερικό.



Γράφ. 65: Χώρα ταξιδιού.

#### 5.2.4.3 Ανάλυση συσχετίσεων δεδομένων ερωτηματολογίου 2020-2021

Μια πιο αναλυτική εικόνα του δείγματος φαίνεται μέσα από τις συσχετίσεις των παραγόντων όπως προέκυψαν από τη χρήση των στατιστικών ελέγχων του λογισμικού SPSS24 και θα αναλύσουμε εκτενώς στη συνέχεια.

##### 1) Χώρα

Προέκυψαν απόλυτες συσχετίσεις μεταξύ χώρας και απόψεως για την Τουρκία (B1.1) (πίν. 29) ( $p\text{-value} = 0,000$ ), (B1.4) (πίν. 30) ( $p\text{-value} = 0,000$ ). Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση, σε Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Λίβανο η πλειοψηφία θεωρεί την Τουρκία ως φιλική χώρα (B1.1). Ενώ στην Αίγυπτο μόνο το 70% θεωρεί την Τουρκία ως φιλική χώρα (πίν. 31). Επίσης σε Αλβανία, Αίγυπτο, Λίβανο η πλειοψηφία δεν θεωρεί την Τουρκία ως πλούσια χώρα ενώ στην Βοσνία-Ερζεγοβίνη λιγότεροι από τους μισούς (B1.4) (πίν. 32) ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

			B1.1 ΦΙΛΙΚΗ ΧΩΡΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
			OXI	NAI		
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνεται τουρκικά;	Αλβανία	Count	6	56	62	
		% within	9,7%	90,3%	100,0%	
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	5	61	66	
		% within	7,6%	92,4%	100,0%	
	Λίβανος	Count	4	27	31	
		% within	12,9%	87,1%	100,0%	
	Αίγυπτος	Count	48	111	159	
		% within	30,2%	69,8%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	63	255	318
			% within	19,8%	80,2%	100,0%

Πίν. 29: Συσχέτιση χώρας και φιλικής απόψεως για την Τουρκία ( $p$ -value = 0,000).

			B1.4 ΠΛΟΥΣΙΑ ΧΩΡΑ		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	

Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	41	21	62
		% within	66,1%	33,9%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	27	39	66
		% within	40,9%	59,1%	100,0%
	Λίβανος	Count	20	11	31
		% within	64,5%	35,5%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	120	39	159
		% within	75,5%	24,5%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	208	110	318
		% within	65,4%	34,6%	100,0%

Πίν. 30: Συσχέτιση χώρας και απόψεως ότι η Τουρκία είναι πλούσια χώρα ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

Ενδιαφέρον, παρουσιάζει η συσχέτιση μεταξύ χώρας και της απόψεως ότι η Τουρκία είναι μία χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (B1.5) (πίν. 31) ( $p\text{-value} = 0,010$ ). Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση, σε Αλβανία και Αίγυπτο τα μεγαλύτερα ποσοστά θεωρούν ότι η Τουρκία δεν είναι μια χώρα με μορφωτικό επίπεδο ενώ σε Λίβανο και Βοσνία-Ερζεγοβίνη η πλειοψηφία θεωρεί την Τουρκία ως χώρα με μορφωτικό επίπεδο. Όμως όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ χώρας και της απόψεως ότι η Τουρκία είναι μία χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (B1.6) (πίν. 32) ( $p\text{-value} = 0,036$ ), εμφανίστηκε μια ομοιομορφία. Δηλαδή η πλειοψηφία στις τέσσερις χώρες δεν θεωρεί την Τουρκία ως χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο.

				B1.5 Χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο		ΣΥΝΟΛΟ
				OXI	ΝΑΙ	
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	35	27	62	
		% within	56,5%	43,5%	100,0%	
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	29	37	66	
		% within	43,9%	56,1%	100,0%	
	Λίβανος	Count	10	21	31	
		% within	32,3%	67,7%	100,0%	
	Αίγυπτος	Count	96	63	159	
		% within	60,4%	39,6%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	170	148	318
			% within	53,5%	46,5%	100,0%

Πίν. 31: Συσχέτιση χώρας και απόψεως ότι η Τουρκία είναι μια χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο  
(*p-value = 0,010*).

			B1.6 Χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	55	6	61
		% within	90,2%	9,8%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	59	7	66
		% within	89,4%	10,6%	100,0%
	Λίβανος	Count	31	0	31
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	131	28	159
		% within	82,4%	17,6%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	276	41	317
		% within	87,1%	12,9%	100,0%

Πίν. 32: Συσχέτιση χώρας και απόψεως ότι η Τουρκία είναι μια χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο

(*p-value* = 0,036).

Αξιοσημείωτη είναι η απόλυτη συσχέτιση μεταξύ χώρας και της απόψεως ότι η Τουρκία είναι μία χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό (B1.7) (πίν. 33) (*p-value* = 0,000). Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση, σε Αίγυπτο, Λίβανο και Βοσνία-Ερζεγοβίνη, τα μεγαλύτερα ποσοστά



θεωρούν ότι η Τουρκία είναι μια χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό ενώ διαφοροποιείται η Αλβανία όπου η πλειοψηφία δεν θεωρεί την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό.

			B1.7 Χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			OXI	ΝΑΙ		
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	39	23	62	
		% within	62,9%	37,1%	100,0%	
	Βοσνία - Ερζεγοβίνη	Count	15	51	66	
		% within	22,7%	77,3%	100,0%	
	Λίβανος	Count	9	22	31	
		% within	29,0%	71,0%	100,0%	
	Αίγυπτος	Count	52	107	159	
		% within	32,7%	67,3%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	115	203	318
			% within	36,2%	63,8%	100,0%

Πίν. 33: Συσχέτιση χώρας και απόψεως ότι η Τουρκία είναι μια χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

Σημαντική συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ χώρας και της θέλησης να ζήσουν στην Τουρκία (B2) (πίν. 34) ( $p\text{-value} = 0,016$ ) ή να ταξιδέψουν στην Τουρκία (B3.8) (πίν. 35) ( $p\text{-value} =$

0,018). Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία με σχεδόν ίδια ποσοστά σε όλες τις χώρες θέλει να ζήσει ή να ταξιδέψει στην Τουρκία.

			B2.Θέλετε να ζήσετε στην Τουρκία;		ΣΥΝΟΛΟ
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	58	4	62
		% within	93,5%	6,5%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	53	13	66
		% within	80,3%	19,7%	100,0%
	Λίβανος	Count	29	2	31
		% within	93,5%	6,5%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	148	11	159
		% within	93,1%	6,9%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	288	30	318
		% within	90,6%	9,4%	0

Πίν. 34: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για διαμονή στην Τουρκία ( $p$ -value = 0,016).

			B3.8 Θέλω να κάνω διακοπές/ταξίδι στην Τουρκία		ΣΥΝΟΛΟ

			OXI	NAI		
Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	30	32	62	
		% within	48,4%	51,6%	100,0%	
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	18	48	66	
		% within	27,3%	72,7%	100,0%	
	Λίβανος	Count	6	25	31	
		% within	19,4%	80,6%	100,0%	
	Αίγυπτος	Count	53	106	159	
		% within	33,3%	66,7%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	107	211	318
			% within	33,6%	66,4%	100,0%

Πίν. 35: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για ταξίδι στην Τουρκία ( $p\text{-value} = 0,018$ ).

Όσον αφορά τους λόγους που μαθαίνουν τα τουρκικά, στη συσχέτιση χώρας με επιθυμία κατανόησης τουρκικών σειρών (πίν. 36) (B3) ( $p\text{-value} = 0,044$ ) παρατηρούμε ότι διαφοροποιείται η Αλβανία και η Αίγυπτος. Τα μεγαλύτερα ποσοστά σε αυτές τις δύο χώρες δεν μαθαίνουν τουρκικά για να κατανοούν τις τουρκικές σειρές.

			B3.3 Θέλω να κατανιώ τις τουρκικές σειρές στην τηλεόραση		
			OXI	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	47	15	62
		% within	75,8%	24,2%	100,0%
	Βοσνία - Ερζεγοβίνη	Count	37	29	66
		% within	56,1%	43,9%	100,0%
	Λίβανος	Count	16	15	31
		% within	51,6%	48,4%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	106	53	159
		% within	66,7%	33,3%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	206	112	318
		% within	64,8%	35,2%	100,0%

Πίν. 36: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για κατανόηση των τουρκικών σειρών ( $p\text{-value} = 0,044$ ).

Αξιοπρόσεκτη είναι η απόλυτη συσχέτιση χώρας και επιθυμίας εργασίας σε δουλειά όπου μιλιούνται τα τουρκικά (B3.4) (πίν. 37) ( $p\text{-value} = 0,000$ ). Όπως διαπιστώθηκε, κυρίως όσοι/ες βρίσκονται στην Αίγυπτο, στο μεγαλύτερο ποσοστό (69,2%) θέλουν να εργαστούν σε μια δουλειά όπου ομιλούνται τα τουρκικά. Σε αντίθεση με την Αλβανία όπου το μεγαλύτερο ποσοστό (61,3%) δεν επιθυμεί να εργαστεί σε μια σε δουλειά όπου ομιλούνται τα τουρκικά.

			B3.4 Θέλω να εργαστώ σε μια δουλειά όπου ομιλούνται τα τουρκικά		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A1. Σε ποια χώρα μιλάτε; Τουρκικά;	Αλβανία	Count	38	24	62
		% within	61,3%	38,7%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	47	19	66
		% within	71,2%	28,8%	100,0%
	Λίβανος	Count	18	13	31
		% within	58,1%	41,9%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	49	110	159
		% within	30,8%	69,2%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	152	166	318
		% within	47,8%	52,2%	100,0%

Πίν. 37: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για χρησιμοποίηση της τουρκικής στην εργασία ( $p$ -value = 0,000).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η απόλυτη συσχέτιση μεταξύ χώρας και επιθυμίας ομιλίας με συγγενείς που βρίσκονται στην Τουρκία (B3.6) (πίν. 38) ( $p$ -value = 0,000). Όπως προέκυψε από την στατιστική ανάλυση, σε όλες τις χώρες εμφανίστηκε μικρό ποσοστό επιθυμίας για ομιλία με συγγενείς που βρίσκονται στην Τουρκία.

			B3.6 Θέλω να μιλάω με συγγενείς που βρίσκονται στην Τουρκία		
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	58	4	62
		% within	93,5%	6,5%	100,0%
	Βοσνία- Ερζεγοβίνη	Count	56	10	66
		% within	84,8%	15,2%	100,0%
	Λίβανος	Count	23	8	31
		% within	74,2%	25,8%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	155	4	159
		% within	97,5%	2,5%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	292	26	318
		% within	91,8%	8,2%	100,0%

Πίν. 38: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για επικοινωνία με συγγενείς στην Τουρκία ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

Επιπλέον, παρατηρείται σημαντική συσχέτιση μεταξύ χώρας και επιθυμίας σπουδών σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία (B3.7) (πίν. 39) ( $p\text{-value} = 0,004$ ). Σε όλες τις χώρες εκτός του Λιβάνου παρατηρούνται υψηλά ποσοστά επιθυμίας σπουδών σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία.

			B3.7 Θέλω να σπουδάσω σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία.		
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	27	35	62
		% within	43,5%	56,5%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	42	24	66
		% within	63,6%	36,4%	100,0%
	Λίβανος	Count	25	6	31
		% within	80,6%	19,4%	100,0%
Αίγυπτος	Count	87	72	159	
	% within	54,7%	45,3%	100,0%	
ΣΥΝΟΛΟ		Count	181	137	318
		% within	56,9%	43,1%	100,0%

Πίν. 39: Συσχέτιση χώρας και θέλησης για σπουδές στην Τουρκία ( $p\text{-value} = 0,004$ ).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απόλυτη συσχέτιση μεταξύ της χώρας και της αρεσκείας των τουρκικών λόγω του δασκάλου (B7.1) (πίν. 40) ( $p\text{-value} = 0,000$ ) ή λόγω των τουρκικών σειρών (B7.2) (πίν. 41) ( $p\text{-value} = 0,000$ ). Σε Βοσνία-Ερζεγοβίνη και Λίβανο η απόλυτη πλειοψηφία δήλωσε ότι δεν ήταν λόγος αρεσκείας των τουρκικών ο δάσκαλός τους ή οι

τουρκικές σειρές. Ενώ σε Αίγυπτο και Αλβανία, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι ήταν λόγος αρεσκείας των τουρκικών ο δάσκαλός τους ή οι τουρκικές σειρές.

			B7.1 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (ο δάσκαλός μου)		ΣΥΝΟΛΟ	
			OXI	NAI		
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	26	36	62	
		% within	41,9%	58,1%	100,0%	
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	62	4	66	
		% within	93,9%	6,1%	100,0%	
	Λίβανος	Count	31	0	31	
		% within	100,0%	0,0%	100,0%	
	Αίγυπτος	Count	93	66	159	
		% within	58,5%	41,5%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	212	106	318
			% within	66,7%	33,3%	100,0%

Πίν. 40: Συσχέτιση χώρας και αρέσκειας των τουρκικών λόγω του δασκάλου ( $p$ -value = 0,000).



			B7.2 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (οι τουρκικές σειρές)		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	18	44	62
		% within	29,0%	71,0%	100,0%
	Βοσνία -Ερζεγοβίνη	Count	55	11	66
		% within	83,3%	16,7%	100,0%
	Λίβανος	Count	31	0	31
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	35	124	159
		% within	22,0%	78,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	139	179	318
		% within	43,7%	56,3%	100,0%

Πίν. 41: Συσχέτιση χώρας και αρέσκειας των τουρκικών λόγω των σειρών ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η συσχέτιση μεταξύ χώρας και του YEE ως λόγου αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας (B7.4) (πίν. 42) ( $p\text{-value} = 0,011$ ). Όπως παρατηρείται, σε όλες τις ώρες εκτός της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε το YEE ως λόγο αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας.

			B7.4 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (Το YEE)		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	26	36	62
		% within	41,9%	58,1%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	39	27	66
		% within	59,1%	40,9%	100,0%
	Λίβανος	Count	12	19	31
		% within	38,7%	61,3%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	56	103	159
		% within	35,2%	64,8%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	133	185	318
		% within	41,8%	58,2%	100,0%

Πίν. 42: Συσχέτιση χώρας και αρέσκειας των τουρκικών λόγω του YEE ( $p$ -value = 0,011).

Πολύ σημαντική αποδείχθηκε η απόλυτη συσχέτιση χώρας με πρώτη γλώσσα και τουρκική γλώσσα (B9) (πίν. 43) ( $p$ -value = 0,000). Η πλειοψηφία σε όλες τις χώρες και ιδιαίτερα στην Αλβανία γνώριζε κοινές λέξεις πρώτης και τουρκικής προτού μάθει τουρκικά.

			B9. Προτού μάθετε την τουρκική γλώσσα γνωρίζατε κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας σας;		
			OXI	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	2	60	62
		% within	3,2%	96,8%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	10	56	66
		% within	15,2%	84,8%	100,0%
	Λίβανος	Count	10	21	31
		% within	32,3%	67,7%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	48	111	159
		% within	30,2%	69,8%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	70	248	318	
	% within	22,0%	78,0%	100,0%	

Πίν. 43: Συσχέτιση χώρας και αρέσκειας των τουρκικών λόγω του YEE ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

Εμφανή είναι η συσχέτιση μεταξύ χώρας και χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή (B11) (πίν. 44) ( $p\text{-value} = 0,042$ ). Σε όλες τις χώρες παρατηρείται εκτεταμένη χρήση της τουρκικής, πιο αναλυτικά κατά αύξουσα σειρά για την κάθε χώρα ισχύουν τα εξής (πίν. 45) ( $p\text{-value} = 0,000$ ):

Αλβανία: επικοινωνία με φίλους, σπίτι, παρακολούθηση ταινιών/σειρών, πανεπιστήμιο.

Βοσνία-Ερζεγοβίνη: παρακολούθηση ταινιών/σειρών, σπίτι, επικοινωνία με φίλους, ταξίδι, πανεπιστήμιο.

Λίβανος: επικοινωνία με φίλους, σπίτι, ταξίδι, πανεπιστήμιο, ψώνια.

Αίγυπτος: επικοινωνία με φίλους, πανεπιστήμιο, παρακολούθηση ταινιών/σειρών, δουλειά, σπίτι.

			B11. Στην καθημερινή σας ζωή χρησιμοποιείτε τουρκικά;		ΣΥΝΟΛΟ	
			ΟΧΙ	ΝΑΙ		
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	26	36	62	
		% within	41,9%	58,1%	100,0%	
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	20	46	66	
		% within	30,3%	69,7%	100,0%	
	Λίβανος	Count	14	17	31	
		% within	45,2%	54,8%	100,0%	
	Αίγυπτος	Count	41	118	159	
		% within	25,8%	74,2%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	101	217	318
			% within	31,8%	68,2%	100,0%

Πίν. 44: Συσχέτιση χώρας και χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα ( $p$ -value = 0,042).

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ							ΣΥΝΟΛΟ
Σπίτι	Δουλειά	Επικοινωνία με φίλους	Ταξίδι	Παρακολούθηση τουρκικών σειρών/ταινιών	Πανεπιστήμιο	Ψώνια	

Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	6	1	19	1	6	3	0	36
		% within	16,7%	2,8%	52,8%	2,8%	16,7%	8,3%	0,0%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	9	1	8	5	20	3	0	46
		% within	19,6%	2,2%	17,4%	10,9%	43,5%	6,5%	0,0%	100,0%
	Λίβανος	Count	4	0	9	2	0	1	1	17
		% within	23,5%	0,0%	52,9%	11,8%	0,0%	5,9%	5,9%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	8	9	39	1	29	32	0	118
		% within	6,8%	7,6%	33,1%	0,8%	24,6%	27,1%	0,0%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	27	11	75	9	55	39	1	217
		% within	12,4%	5,1%	34,6%	4,1%	25,3%	18,0%	0,5%	100,0%

Πίν. 45: Συσχέτιση χώρας και τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας ( $p$ -value = 0,000).

Σχετικά με τις ώρες μελέτης παρατηρείται απόλυτη συσχέτιση μεταξύ χώρας και των ωρών μελέτης (B12) (πίν. 46) ( $p$ -value = 0,000). Πιο αναλυτικά, μόνο στην Αίγυπτο οι μισοί/ες περίπου μελετάνε πάνω από πέντε ώρες ενώ στις υπόλοιπες χώρες παρατηρούνται μικρότερα ποσοστά ωρών μελέτης.

	B12. Πόσες ώρες την εβδομάδα μελετάτε;					ΣΥΝΟΛΟ
	1 ώρα	2 ώρες	3 ώρες	4 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	

Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	11	20	8	14	9	62
		% within	17,7%	32,3%	12,9%	22,6%	14,5%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	16	18	9	7	16	66
		% within	24,2%	27,3%	13,6%	10,6%	24,2%	100,0%
	Λίβανος	Count	2	2	8	9	10	31
		% within	6,5%	6,5%	25,8%	29,0%	32,3%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	4	9	28	34	84	159
		% within	2,5%	5,7%	17,6%	21,4%	52,8%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	33	49	53	64	119	318
		% within	10,4%	15,4%	16,7%	20,1%	37,4%	100,0%

Πίν. 46: Συσχέτιση χώρας και ωρών μελέτης της τουρκικής γλώσσας ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η συσχέτιση μεταξύ χώρας και γλωσσομάθειας (B13) (πίν. 47) ( $p\text{-value} = 0,010$ ). Πιο συγκεκριμένα, σε όλες τις χώρες οι εννέα στους δέκα μαθαίνουν ή γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα.

		B13. Γνωρίζετε ή μαθαίνετε κάποια ξένη γλώσσα;		ΣΥΝΟΛΟ	
		OXI	NAI		
	Αλβανία	Count	3	59	62

Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;		% within	4,8%	95,2%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	2	64	66
		% within	3,0%	97,0%	100,0%
	Λίβανος	Count	0	31	31
		% within	0,0%	100,0%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	21	138	159
		% within	13,2%	86,8%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	26	292	318
		% within	8,2%	91,8%	100,0%

Πίν. 47: Συσχέτιση χώρας και γλωσσομάθειας ( $p$ -value = 0,010).

Αξιοπρόσεκτες συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ των χωρών και των λόγων εκμάθησης των τουρκικών ως ξένη γλώσσα. Σε όλες τις χώρες η πλειονότητα, ιδιαίτερα σε Λίβανο και Βοσνία-Ερζεγοβίνη η απόλυτη πλειοψηφία, δεν μαθαίνουν τα τουρκικά για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους (B14.1) (πίν. 48) ( $p$ -value = 0,000). Επιπλέον, σε όλες τις χώρες η πλειονότητα δεν μαθαίνει τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα αποσκοπώντας στην απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων (B14.4) (πίν. 49) ( $p$ -value = 0,008). Επίσης, οι περισσότεροι σε όλες τις χώρες, εκτός της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης και της Αιγύπτου δεν μαθαίνουν τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα με σκοπό να βρουν μια καλύτερη εργασία (B14.5) (πίν. 50) ( $p$ -value = 0,029).

			B14.1 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου)		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	37	25	62
		% within	59,7%	40,3%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	62	4	66
		% within	93,9%	6,1%	100,0%
	Λίβανος	Count	31	0	31
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	100	59	159
		% within	62,9%	37,1%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	230	88	318
		% within	72,3%	27,7%	100,0%

Πίν. 48: Συσχέτιση χώρας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής η απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο  
(*p-value* = 0,000).

			B14.4 Για ποιο λόγο μαθαίνετε τουρκικά; (Για να αποκτήσω περισσότερες δεξιότητες)			ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΤΙΠΟΤΑ	



Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	55	6	1	62
		% within	88,7%	9,7%	1,6%	100,0%
	Βοσνία-Ερζεγοβίνη	Count	60	5	0	65
		% within	92,3%	7,7%	0,0%	100,0%
	Λίβανος	Count	24	7	0	31
		% within	77,4%	22,6%	0,0%	100,0%
	Αίγυπτος	Count	119	40	0	159
		% within	74,8%	25,2%	0,0%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	258	58	1	317
		% within	81,4%	18,3%	0,3%	100,0%

Πίν. 49: Συσχέτιση χώρας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής η απόκτηση δεξιοτήτων ( $p\text{-value} = 0,008$ ).

			B14.5 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να βρω καλύτερη εργασία)		
					ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	45	17	62
		% within	72,6%	27,4%	100,0%
	Βοσνία	Count	31	34	65
		% within			

	Ερζεγοβίνη	% within	47,7%	52,3%	100,0%
		Count	21	10	31
	Λίβανος	% within	67,7%	32,3%	100,0%
		Count	94	65	159
	Αίγυπτος	% within	59,1%	40,9%	100,0%
		Count	191	126	317
ΣΥΝΟΛΟ	% within	60,3%	39,7%	100,0%	

Πίν. 50: Συσχέτιση χώρας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής η εύρεση εργασίας ( $p$ -value = 0,029).

Ακόμη μια σημαντική απόλυτη συσχέτιση είναι μεταξύ χώρας και ταξιδιού στο εξωτερικό (B15) (πίν. 51) ( $p$ -value = 0,000). Όπως παρατηρήθηκε σε όλες τις χώρες, εκτός Αιγύπτου, η πλειοψηφία έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό. Διαπιστώθηκε μια αντίθεση, στον Λίβανο η απόλυτη πλειοψηφία έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό ενώ στην Αίγυπτο το 86% δεν έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό.

			B15 Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A1. Σε ποια χώρα μαθαίνετε Τουρκικά;	Αλβανία	Count	12	50	62
		% within	19,4%	80,6%	100,0%
	Βοσνία-	Count	3	63	66

	Ερζεγοβίνη	% within	4,5%	95,5%	100,0%
		Count	0	31	31
	Λιβανος	% within	0,0%	100,0%	100,0%
		Count	137	22	159
	Αιγυπτος	% within	86,2%	13,8%	100,0%
		Count	152	166	318
ΣΥΝΟΛΟ		% within	47,8%	52,2%	100,0%

Πίν. 51: Συσχέτιση χώρας και ταξιδιού στο εξωτερικό ( $p$ -value = 0,000).

## 2) ΦΥΛΟ

Σχετικά με τις συσχετίσεις φύλου και παραγόντων δεν εμφανίστηκαν αρκετά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Μόνο δύο συσχετίσεις χρήζουν σχολιασμού και είναι οι εξής:

Συσχέτιση φύλου και απόψεως για την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό (B1.7) (πίν. 52) ( $p$ -value = 0,036). Διαπιστώνεται ότι περισσότερο οι γυναίκες θεωρούν την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό.

			B1.7 Χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	ΝΑΙ	
Α2. Φύλο	Ανδρας	Count	20	19	39
		% within	51,3%	48,7%	100,0%

	Γυναίκα	Count	95	184	279
		% within	34,1%	65,9%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	115	203	318
		% within	36,2%	63,8%	100,0%

Πίν. 52: Συσχέτιση φύλου και απόψεως για την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό( $p$ -value = 0,036).

Συσχέτιση φύλου και λόγου εκμάθησης των τουρκικών ως ξένη γλώσσα (B14.7) (πίν. 53) ( $p$ -value = 0,043). Διαπιστώνεται ότι περισσότερο οι άντρες δεν μαθαίνουν τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα για να επικοινωνούν με Τούρκους φίλους.

			B14.7 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να επικοινωνή με Τούρκους φίλους)		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A2.Φύλο	Ανδρας	Count	31	8	39
		% within	79,5%	20,5%	100,0%
	Γυναίκα	Count	175	103	278
		% within	62,9%	37,1%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	206	111	317
		% within	65,0%	35,0%	100,0%

Πίν. 53: Συσχέτιση φύλου και λόγου εκμάθησης της τουρκικής την επικοινωνία με Τούρκους φίλους ( $p$ -value = 0,043).

### 3) ΗΛΙΚΙΑ

Σχετικά με τις συσχετίσεις ηλικίας και παραγόντων παρατηρήθηκαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Αρχικά, στη συσχέτιση ηλικίας και την ερώτηση «εάν νιώθουν κοντά τους την Τουρκία και τους Τούρκους», περισσότερο οι 18-30 απάντησαν ότι νιώθουν κοντά τους την Τουρκία και τους Τούρκους (B3.5) (πίν. 96) (p-value = 0,000).

			B3.5 Δεν νιώθω κοντά μου την Τουρκία και τους Τούρκους		
			OXI	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
Α3.ΗΛΙΚΙΑ	18-30	Count	168	101	269
		% within	62,5%	37,5%	100,0%
	31-40	Count	9	15	24
		% within	37,5%	62,5%	100,0%
	40+...	Count	7	18	25
		% within	28,0%	72,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	184	134	318
		% within	57,9%	42,1%	100,0%

Πίν. 54: Συσχέτιση ηλικίας και αίσθηση εγγύτητας με την Τουρκία και τους Τούρκους (p-value = 0,000).

Αξιοπρόσεκτη είναι η απόλυτη συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και αρέσκειας των τουρκικών σειρών (B7.2) (πίν. 55) (p-value = 0,000). Πιο συγκεκριμένα, στις ηλικίες 18-30, στους

περισσότερους αρέσουν τα τουρκικά λόγω των τουρκικών σειρών ενώ αντιθέτως στις ηλικίες 31-40, στα 2/3 δεν αρέσουν τα τουρκικά λόγω των τουρκικών σειρών.

			B7.2 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσουν τα τουρκικά; (οι τουρκικές σειρές)		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α3. Ηλικία	18-30	Count	101	168	269
		% within	37,5%	62,5%	100,0%
	31-40	Count	18	6	24
		% within	75,0%	25,0%	100,0%
	40+...	Count	20	5	25
		% within	80,0%	20,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	139	179	318
		% within	43,7%	56,3%	100,0%

Πίν. 55: Συσχέτιση ηλικίας και αρέσκειας της τουρκικής γλώσσας λόγω των τουρκικών σειρών  
(*p-value* = 0,000).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η απόλυτη συσχέτιση ηλικίας και χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην επικοινωνία (B11) (πίν. 56) (*p-value* = 0,000). Πιο αναλυτικά, διαπιστώνουμε ότι περισσότερο οι ηλικίες 18-30 χρησιμοποιούν την τουρκική στην επικοινωνία με φίλους και στην παρακολούθηση τουρκικών σειρών. Ενώ οι ηλικίες 31-40 περισσότερο στην επικοινωνία με φίλους και στο πανεπιστήμιο. Τέλος οι ηλικίες 40+ περισσότερο στην επικοινωνία με φίλους, στο σπίτι και στο ταξίδι.

			B11. Επικοινωνία							ΣΥΝΟΛΟ
			Σπίτι	Δουλειά	Επικοινωνία με φίλους	Ταξίδι	Παρακολούθηση Τουρκικών Σειρών	Παν/μο	Ψώνια	
Α3. ΗΛΙΚΙΑ	18-30	Count	22	10	66	4	52	36	0	190
		% within	11,6%	5,3%	34,7%	2,1%	27,4%	18,9%	0,0%	100,0%
	31-40	Count	2	0	5	2	2	3	0	14
		% within	14,3%	0,0%	35,7%	14,3%	14,3%	21,4%	0,0%	100,0%
	40+...	Count	3	1	4	3	1	0	1	13
		% within	23,1%	7,7%	30,8%	23,1%	7,7%	0,0%	7,7%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	27	11	75	9	55	39	1	217	
	% within	12,4%	5,1%	34,6%	4,1%	25,3%	18,0%	0,5%	100,0%	

Πίν. 56: Συσχέτιση ηλικίας και τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας ( $p$ -value=0,000).

Επιπλέον, μια άλλη απόλυτη συσχέτιση προέκυψε μεταξύ ηλικίας και ταξιδιού στο εξωτερικό (B15) (πίν. 57) ( $p$ -value = 0,000). Πιο αναλυτικά, στις ηλικίες 18-30 οι μισοί/ες περίπου δεν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό, ενώ στις άλλες δύο κατηγορίες η πλειοψηφία έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό.

	B15. Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;	ΣΥΝΟΛΟ
--	-------------------------------------	--------

			OXI	NAI	
Α3. Ηλικία	18-30	Count	147	122	269
		% within	54,6%	45,4%	100,0%
	31-40	Count	2	22	24
		% within	8,3%	91,7%	100,0%
	40+...	Count	3	22	25
		% within	12,0%	88,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	152	166	318
		% within	47,8%	52,2%	100,0%

Πίν. 57: Συσχέτιση ηλικίας και ταξιδιού στο εξωτερικό ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

#### 4) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από την στατιστική επεξεργασία προέκυψαν ορισμένες συσχετίσεις μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και διαφόρων παραγόντων. Αρχικά εμφανίστηκε απόλυτη συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και θέλησης εργασίας σε μια δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα (B3.4) (πίν. 58) ( $p\text{-value} = 0,000$ ). Πιο συγκεκριμένα, περισσότερο οι έχοντες/ουσες πανεπιστημιακή μόρφωση θέλουν να εργαστούν κάπου όπου να μιλάνε τουρκικά. Σε αντίθεση με την πλειοψηφία των αποφοίτων λυκείου και τεχνολογικών σχολών, οι οποίοι δεν επιθυμούν να εργαστούν σε μια δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα.

	B3.4 θέλω να εργαστώ σε μια δουλειά όπου μιλιέται η τουρκική γλώσσα		ΣΥΝΟΛΟ
	OXI	NAI	



Α4.Εκπαίδευση	Λύκειο	Count	41	18	59
		% within	69,5%	30,5%	100,0%
	Τεχνολογική σχολή	Count	4	0	4
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Πανεπιστήμιο	Count	107	148	255
		% within	42,0%	58,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	152	166	318	
	% within	47,8%	52,2%	100,0%	

Πίν. 58: Συσχέτιση εκπαίδευσης και χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην εργασία ( $p$ -value = 0,000).

Ακόμη μια απόλυτη συσχέτιση εμφανίστηκε μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και γνώσης ύπαρξης άλλων μαθημάτων τουρκικής γλώσσας εκτός του YEE (B5) (πίν. 59) ( $p$ -value = 0,000). Πιο αναλυτικά, περισσότερο οι έχοντες/ουσες πανεπιστημιακή μόρφωση δήλωσαν ότι γνώριζαν την ύπαρξη άλλων μαθημάτων τουρκικής γλώσσας εκτός του YEE.

		B5. Στην πόλη σας υπάρχουν άλλα μαθήματα τουρκικής γλώσσας;			ΣΥΝΟΛΟ	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ		
Α4.Εκπαίδευση	Λύκειο	Count	25	18	16	59
		% within	42,4%	30,5%	27,1%	100,0%
	Τεχνολογική σχολή	Count	2	1	1	4

		% within	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		Count	176	26	53	255
Πανεπιστήμιο		% within	69,0%	10,2%	20,8%	100,0%
		Count	203	45	70	318
ΣΥΝΟΛΟ		% within	63,8%	14,2%	22,0%	100,0%
		Count	203	45	70	318

Πίν. 59: Συσχέτιση εκπαίδευσης και γνώσης ύπαρξης άλλων μαθημάτων εκτός του ΥΕΕ ( $p$ -value = 0,000).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα συσχέτιση προέκυψε μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και αρέσκειας των τουρκικών σειρών (B7.2) (πίν. 60) ( $p$ -value = 0,003). Δηλαδή σχετικά με τους λόγους που τους αρέσουν τα τουρκικά, περισσότερο οι έχοντες/ουσες πανεπιστημιακή εκπαίδευση δήλωσαν ως λόγο αρεσκείας τις τουρκικές σειρές.

			B7.2 Για ποιο λόγο σας αρέσει η τουρκική γλώσσα (Τουρκικές σειρές)		
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
Α4.Εκπαίδευση	Λύκειο	Count	34	25	59
		% within	57,6%	42,4%	100,0%
	Τεχνολογική σχολή	Count	4	0	4
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Πανεπιστήμιο	Count	101	154	255
		% within	39,6%	60,4%	100,0%

ΣΥΝΟΛΟ	Count	139	179	318
	% within	43,7%	56,3%	100,0%

Πίν. 60: Συσχέτιση εκπαίδευσης και αρέσκειας της τουρκικής γλώσσας λόγω των τουρκικών σειρών (p-value = 0,003).

Πολύ σημαντική αποδείχθηκε η συσχέτιση εκπαίδευσης με πρώτη γλώσσα και τουρκική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, οι έχοντες/ουσες πανεπιστημιακή μόρφωση, και ιδιαιτέρως οι απόφοιτοι/ες λυκείου γνώριζαν κοινές λέξεις μεταξύ πρώτης και τουρκικής προτού μάθουν τουρκικά. Αντιθέτως, οι απόφοιτοι/ες τεχνολογικής σχολής δεν γνώριζαν κοινές λέξεις μεταξύ πρώτης και τουρκικής προτού μάθουν τουρκικά (B9) (πίν. 61) (p-value = 0,001). Επίσης η πλειοψηφία από τους έχοντες/ουσες πανεπιστημιακή μόρφωση, καθώς και από τους/ις αποφοίτους/ες λυκείου βοηθήθηκαν στην εκμάθηση τουρκικής από τις κοινές λέξεις μεταξύ πρώτης και τουρκικής γλώσσας (B10) (πίν. 62) (p-value = 0,003).

			B9. Προτού μάθετε την τουρκική γλώσσα γνωρίζατε κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας σας;		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α4. Εκπαίδευση	Λυκείου	Count	5	54	59
		% within	8,5%	91,5%	100,0%
	Τεχνολογική σχολή	Count	3	1	4
		% within	75,0%	25,0%	100,0%
	Πανεπιστήμιο	Count	62	193	255
		% within	24,3%	75,7%	100,0%

ΣΥΝΟΛΟ	Count	70	248	318
	% within	22,0%	78,0%	100,0%

Πίν. 61: Συσχέτιση εκπαίδευσης και γνώσης κοινών λέξεων μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας ( $p$ -value = 0,001).

			B10. Στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας σας βοήθησαν οι κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας σας;		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A4.Εκπαίδευση	Λύκειο	Count	4	55	59
		% within	6,8%	93,2%	100,0%
	Τεχνολογική σχολή	Count	2	2	4
		% within	50,0%	50,0%	100,0%
	Πανεπιστήμιο	Count	16	239	255
		% within	6,3%	93,7%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	22	296	318
		% within	6,9%	93,1%	100,0%

Πίν. 62: Συσχέτιση εκπαίδευσης και βοήθειας στην εκμάθηση της τουρκικής από τις κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας ( $p$ -value = 0,003).

Ενδιαφέρουσα είναι η προκύπτουσα συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και ωρών μελέτης. Παρατηρούμε ότι περισσότερες ώρες μελετάνε οι έχοντες/ουσες πανεπιστημιακή εκπαίδευση (B12) (πίν. 63) ( $p$ -value = 0,001).

			B12. Πόσες ώρες την εβδομάδα μελετάτε;					ΣΥΝΟΛΟ
			1 ώρα	2 ώρες	3 ώρες	4 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	
A4. Εκπαίδευση	Λύκειο	Count	15	13	8	7	16	59
		% within	25,4%	22,0%	13,6%	11,9%	27,1%	100,0%
	Τεχνολογική Σχολή	Count	0	2	0	1	1	4
		% within	0,0%	50,0%	0,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	Πανεπιστήμιο	Count	18	34	45	56	102	255
		% within	7,1%	13,3%	17,6%	22,0%	40,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	33	49	53	64	119	318
		% within	10,4%	15,4%	16,7%	20,1%	37,4%	100,0%

Πίν. 63: Συσχέτιση εκπαίδευσης και ώρες εβδομαδιαίας μελέτης ( $p\text{-value} = 0,001$ ).

Τέλος, αξιόλογη είναι η απόλυτη συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και ταξιδιού στο εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των αποφοίτων λυκείου και η απόλυτη πλειοψηφία των αποφοίτων τεχνολογικών σχολών έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό, ενώ λίγο περισσότεροι από τους μισούς του πανεπιστημίου δεν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό (B15) (πίν. 64) ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

		B15. Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;		ΣΥΝΟΛΟ
		OXI	NAI	

Α4.Εκπαίδευση	Λύκειο	Count	11	48	59
		% within	18,6%	81,4%	100,0%
	Τεχνολογική Σχολή	Count	0	4	4
		% within	0,0%	100,0%	100,0%
	Πανεπιστήμιο	Count	141	114	255
		% within	55,3%	44,7%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	152	166	318	
	% within	47,8%	52,2%	100,0%	

Πίν. 64: Συσχέτιση εκπαίδευσης και ταξιδιού στο εξωτερικό( $p$ -value = 0,000).

## 5) ΠΡΩΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ της πρώτης γλώσσας και παραγόντων προέκυψαν αξιόλογα αποτελέσματα. Αρχικά, παρατηρήθηκε απόλυτη συσχέτιση μεταξύ πρώτης γλώσσας και απόψεων ότι η Τουρκία είναι πλούσια χώρα ή χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό. Πιο συγκεκριμένα, μόνο όσοι έχουν πρώτη τα βόσνιακά δεν θεωρούν περισσότερο ότι η Τουρκία είναι πλούσια χώρα (B1.4) (πίν. 65) ( $p$ -value = 0,000). Επιπλέον, σε μεγαλύτερο ποσοστό μόνο όσοι/ες έχουν πρώτη τα αλβανικά δεν θεωρούν την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό (B1.7) (πίν. 66) ( $p$ -value = 0,000).

	B1.4 Πλούσια χώρα	ΣΥΝΟΛΟ
--	-------------------	--------

			OXI	NAI	
Α5. Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	41	21	62
		% within	66,1%	33,9%	100,0%
	Αραβικά	Count	140	50	190
		% within	73,7%	26,3%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	27	38	65
		% within	41,5%	58,5%	100,0%
	ΆΛΛΟ	Count	0	1	1
		% within	0,0%	100,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	208	110	318
		% within	65,4%	34,6%	100,0%

Πίν. 65: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και απόψεως για την Τουρκία ως πλούσια χώρα ( $p$ -value = 0,000).

			B1.7 Χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
Α5.Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	39	23	62
		% within	62,9%	37,1%	100,0%

	Αραβικά	Count	61	129	190
		% within	32,1%	67,9%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	14	51	65
		% within	21,5%	78,5%	100,0%
	ΑΛΛΟ	Count	1	0	1
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	115	203	318	
	% within	36,2%	63,8%	100,0%	

Πίν. 66: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και απόψεως για την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό (p-value =0,000).

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, η συσχέτιση πρώτης γλώσσας και επιθυμίας εργασίας σε μία δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα. Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία όσων έχουν ως πρώτη γλώσσα τα αραβικά θέλουν να εργαστούν σε μία δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα (B3.4) (πίν. 67) (p-value = 0,000).

			B3.4 Θέλω να εργαστώ σε μία δουλειά όπου μιλάται η τουρκική γλώσσα		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
	Αλβανικά	Count	38	24	62
		% within	61,3%	38,7%	100,0%



Α5.Πρώτη Γλώσσα	Αραβικά	Count	68	122	190
		% within	35,8%	64,2%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	46	19	65
		% within	70,8%	29,2%	100,0%
	ΑΛΛΟ	Count	0	1	1
		% within	0,0%	100,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	152	166	318	
	% within	47,8%	52,2%	100,0%	

Πίν. 67: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και επιθυμίας χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην εργασία  
(*p-value* = 0,000).

Αξιοσημείωτη είναι η απόλυτη συσχέτιση πρώτης γλώσσας και γνώσης ύπαρξης άλλων μαθημάτων τουρκικής γλώσσας στην πόλη τους. Πιο συγκεκριμένα, περισσότερο όσοι/ες έχουν πρώτη τα αραβικά δήλωσαν ότι στην πόλη τους υπάρχουν και άλλα μαθήματα τουρκικών εκτός του ΥΕΕ (B5) (πίν. 68) (*p-value* = 0,000).

		B5.Στην πόλη σας υπάρχουν άλλα μαθήματα τουρκικής γλώσσας:			ΣΥΝΟΛΟ	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ		
Α5. Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	29	10	23	62
		% within	46,8%	16,1%	37,1%	100,0%

	Αραβικά	Count	148	13	29	190
		% within	77,9%	6,8%	15,3%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	25	22	18	65
		% within	38,5%	33,8%	27,7%	100,0%
	Άλλο	Count	1	0	0	1
		% within	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	203	45	70	318	
	% within	63,8%	14,2%	22,0%	100,0%	

Πίν. 68: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και γνώσης άλλων μαθημάτων τουρκικής γλώσσας στην πόλη τους (p-value = 0,000).

Αξιοπρόσεκτες είναι οι συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ πρώτης γλώσσας και λόγων αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας. Πιο αναλυτικά, προέκυψε απόλυτη συσχέτιση μεταξύ πρώτης γλώσσας και αρέσκειας του δασκάλου (B7.1) (πίν. 69) (p-value = 0,000). Πιο πολύ όσοι/ες έχουν πρώτη τα αλβανικά δήλωσαν ότι τους αρέσει ο δάσκαλός τους. Επιπλέον, περισσότερο όσοι/ες έχουν πρώτη τα αλβανικά και τα αραβικά δήλωσαν ότι τους αρέσουν οι τουρκικές σειρές (B7.2) (πίν. 70) (p-value = 0,000) και το YEE (B7.4) (πίν. 71) (p-value = 0,015).

	B7.1 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (ο δάσκαλός μου)		ΣΥΝΟΛΟ
	OXI	ΝΑΙ	

Α5. Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	26	36	62
		% within	41,9%	58,1%	100,0%
	Αραβικά	Count	125	65	190
		% within	65,8%	34,2%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	61	4	65
		% within	93,8%	6,2%	100,0%
	Άλλο	Count	0	1	1
		% within	0,0%	100,0%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	212	106	318
		% within	66,7%	33,3%	100,0%

Πίν. 69: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας λόγω του δασκάλου ( $p$ -value = 0,000).

			B7. 2 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (Οι τουρκικές σειρές)		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α5.Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	18	44	62
		% within	29,0%	71,0%	100,0%
	Αραβικά	Count	67	123	190

		% within	35,3%	64,7%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	54	11	65
		% within	83,1%	16,9%	100,0%
	Άλλο	Count	0	1	1
		% within	0,0%	100,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	139	179	318
		% within	43,7%	56,3%	100,0%

Πίν. 70: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας λόγω των τουρκικών σειρών

(*p-value* = 0,000).

			B7.4 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (YEE)		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A5. Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	26	36	62
		% within	41,9%	58,1%	100,0%
	Αραβικά	Count	69	121	190
		% within	36,3%	63,7%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	38	27	65
		% within	58,5%	41,5%	100,0%

	Άλλο	Count	0	1	1
		% within	0,0%	100,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	133	185	318	
	% within	41,8%	58,2%	100,0%	

Πίν. 71: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας λόγω του YEE (p-value = 0,015).

Άξιες σχολιασμού είναι οι συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ πρώτης γλώσσας και τομέων χρήσης της τουρκικής γλώσσας (B11) (πίν. 72) (p-value = 0,004). Πιο συγκεκριμένα, όσοι/ες έχουν πρώτη τα αλβανικά και τα αραβικά χρησιμοποιούν τα τουρκικά περισσότερο στην επικοινωνία με φίλους ενώ όσοι/ες έχουν πρώτη τα βοσνιακά χρησιμοποιούν τα τουρκικά περισσότερο στην παρακολούθηση τουρκικών σειρών/ταινιών.

			B11. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ							
			Σπίτι	Δουλειά	Επικοινωνία με φίλους	Ταξίδι	Παρακολούθηση Τουρκικών σειρών/ταινιών	Παν/μο	Ψόνια	ΣΥΝΟΛΟ
A5.Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	6	1	19	1	6	3	0	36
		% within	16,7%	2,8%	52,8%	2,8%	16,7%	8,3%	0,0%	100,0%
	Αραβικά	Count	12	9	47	3	29	33	1	134
		% within	9,0%	6,7%	35,1%	2,2%	21,6%	24,6%	0,7%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	9	1	8	5	20	3	0	46
		% within	19,6%	2,2%	17,4%	10,9%	43,5%	6,5%	0,0%	100,0%

	Άλλο	Count	0	0	1	0	0	0	0	1
		% within	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	27	11	75	9	55	39	1	217
		% within	12,4%	5,1%	34,6%	4,1%	25,3%	18,0%	0,5%	100,0%

Πίν. 72: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και τομέων χρήσης της τουρκικής γλώσσας ( $p$ -value = 0,004).

Όσον αφορά τη συσχέτιση πρώτης γλώσσας και ωρών μελέτης της τουρκικής γλώσσας, παρατηρούμε ότι περισσότερες ώρες μελετάνε κυρίως όσοι έχουν πρώτη τα αραβικά (B12) (πίν. 73) ( $p$ -value = 0,000).

			B12.Πόσες ώρες την εβδομάδα μελετάτε την τουρκική γλώσσα;					ΣΥΝΟΛΟ
			1 ώρα	2 ώρες	3 ώρες	4 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	
A5.Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	11	20	8	14	9	62
		% within	17,7%	32,3%	12,9%	22,6%	14,5%	100,0%
	Αραβικά	Count	6	11	36	44	93	190
		% within	3,2%	5,8%	18,9%	23,2%	48,9%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	16	18	9	6	16	65
		% within	24,6%	27,7%	13,8%	9,2%	24,6%	100,0%
	Άλλο	Count	0	0	0	0	1	1
		% within	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%

		% within	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count		33	49	53	64	119	318
	% within		10,4%	15,4%	16,7%	20,1%	37,4%	100,0%

Πίν. 73: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και ωρών μελέτης της τουρκικής γλώσσας (p-value = 0,000).

Σημαντικές είναι οι συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ πρώτης γλώσσας και λόγων εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Αναλυτικότερα, η απόλυτη πλειοψηφία όσων έχουν πρώτη τα βοσνιακά δεν μαθαίνουν τουρκικά για να περνάνε τον χρόνο της (B14.1) (πίν. 74) (p-value = 0,000) ή για να αποκτήσουν επιπρόσθετες δεξιότητες (B14.4) (πίν. 75) (p-value = 0,001). Επιπλέον, περισσότερο οι αλβανόφωνοι δεν μαθαίνουν τουρκικά για να βρουν μια καλύτερη εργασία, ενώ οι μισοί βοσνιόφωνοι δήλωσαν ότι μαθαίνουν τουρκικά αποσκοπώντας στο να βρουν καλύτερη εργασία (B14.5) (πίν. 76) (p-value = 0,027).

			B14.1 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου)		ΣΥΝΟΛΟ
			ΤΗΣ	ΝΑΙ	
Α5. Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	37	25	62
		% within	59,7%	40,3%	100,0%
	Αραβικά	Count	132	58	190
		% within	69,5%	30,5%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	61	4	65
		% within	93,8%	6,2%	100,0%
Άλλο	Count	0	1	1	

		% within	0,0%	100,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count		230	88	318
	% within		72,3%	27,7%	100,0%

Πίν. 74: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας η μη απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

			B14.4 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να αποκτήσω περισσότερες δεξιότητες)		ΣΥΝΟΛΟ
			ΤΗΣ	ΝΑΙ	
A5.Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	55	6	62
		% within	88,7%	9,7%	100,0%
	Αραβικά	Count	143	47	190
		% within	75,3%	24,7%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	60	4	64
		% within	93,8%	6,3%	100,0%
	Άλλο	Count	0	1	1
		% within	0,0%	100,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	258	58	317



	% within	81,4%	18,3%	100,0%
--	----------	-------	-------	--------

Πίν. 75: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας η απόκτηση πρόσθετων δεξιοτήτων ( $p\text{-value} = 0,001$ ).

			B14.5 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να βρω μια καλύτερη εργασία)		ΣΥΝΟΛΟ	
			OXI	NAI		
A5.Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	45	17	62	
		% within	72,6%	27,4%	100,0%	
	Αραβικά	Count	115	75	190	
		% within	60,5%	39,5%	100,0%	
	Βοσνιακά	Count	31	33	64	
		% within	48,4%	51,6%	100,0%	
	Άλλο	Count	0	1	1	
		% within	0,0%	100,0%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	191	126	317
			% within	60,3%	39,7%	100,0%

Πίν. 76: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και λόγος εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας η έρευνα εργασίας ( $p\text{-value} = 0,027$ ).

Μια τελευταία απόλυτη συσχέτιση προέκυψε μεταξύ πρώτης γλώσσας και ταξιδιού στο εξωτερικό (B15) (πίν. 77) ( $p$ -value = 0,000). Δηλαδή περισσότερο οι αραβόφωνοι δεν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό.

			B.15 Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;		ΣΥΝΟΛΟ
			ΤΗΣ	ΝΑΙ	
A5. Πρώτη Γλώσσα	Αλβανικά	Count	12	50	62
		% within A5.	19,4%	80,6%	100,0%
	Αραβικά	Count	136	54	190
		% within A5.	71,6%	28,4%	100,0%
	Βοσνιακά	Count	3	62	65
		% within A5.	4,6%	95,4%	100,0%
	Άλλο	Count	1	0	1
		% within A5.	100,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	152	166	318
		% within A5.	47,8%	52,2%	100,0%

Πίν. 77: Συσχέτιση πρώτης γλώσσας και ταξιδιού στο εξωτερικό ( $p$ -value = 0,000).

## 6) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Αρχικά, όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής κατάστασης και απόψεως ότι η Τουρκία είναι πλούσια χώρα, διαπιστώσαμε ότι περισσότερο οι εργαζόμενοι/ες και οι άνεργοι/ες δεν θεωρούν την Τουρκία ως πλούσια χώρα (B1.4) (πίν. 78) (p-value = 0,019).

			B1.4 Πλούσια χώρα		ΣΥΝΟΛΟ
			ΤΗΣ	ΝΑΙ	
Α6. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος	Count	62	19	81
		% within	76,5%	23,5%	100,0%
	Άνεργος	Count	45	21	66
		% within	68,2%	31,8%	100,0%
	Φοιτητής	Count	98	70	168
		% within	58,3%	41,7%	100,0%
	Συνταξιούχος	Count	3	0	3
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	208	110	318
		% within	65,4%	34,6%	100,0%

Πίν. 78: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και απόψεως για την Τουρκία ως πλούσια χώρα (p-value = 0,019).

Όσον αφορά τη συσχέτιση της επαγγελματικής κατάστασης και των ωρών μελέτης τουρκικής γλώσσας, παρατηρούμε ότι περισσότερες ώρες μελετάνε κυρίως οι συνταξιούχοι/ες και οι φοιτητές/τριες (B12) (πίν. 79) ( $p\text{-value} = 0,009$ ).

			B12. Πόσες ώρες την εβδομάδα μελετάτε την τουρκική γλώσσα;					ΣΥΝΟΛΟ
			1 ώρα	2 ώρες	3 ώρες	4 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	
Α6. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος	Count	13	13	14	18	23	81
		% within	16,0%	16,0%	17,3%	22,2%	28,4%	100,0%
	Ανεργος	Count	2	5	15	22	22	66
		% within	3,0%	7,6%	22,7%	33,3%	33,3%	100,0%
	Φοιτητής	Count	18	31	24	23	72	168
		% within	10,7%	18,5%	14,3%	13,7%	42,9%	100,0%
		Count	0	0	0	1	2	3
		% within	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	Συνταξιούχος	Count	0	0	0	1	2	3
		% within	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	33	49	53	64	119	318
		% within	10,4%	15,4%	16,7%	20,1%	37,4%	100,0%

Πίν. 79: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και ωρών μελέτης ( $p\text{-value} = 0,009$ ).

Αναφορικά με τη απόλυτη συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και θέλησης για σπουδές στην Τουρκία, παρατηρούμε ότι περισσότερο οι φοιτητές/τριες και οι άνεργοι/ες θέλουν να σπουδάσουν στην Τουρκία (B3.7) (πίν. 80) (p-value = 0,000).

			B3.7 Θέλω να σπουδάσω σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α6. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος	Count	62	19	81
		% within	76,5%	23,5%	100,0%
	Άνεργος	Count	36	30	66
		% within	54,5%	45,5%	100,0%
	Φοιτητής	Count	80	88	168
		% within	47,6%	52,4%	100,0%
	Συνταξιούχος	Count	3	0	3
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	181	137	318
		% within	56,9%	43,1%	100,0%

Πίν. 80: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και θέλησης για σπουδές στην Τουρκία (p-value = 0,000).

Αξιόλογη είναι η απόλυτη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής κατάστασης και ταξιδιού στο εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα, κατά φθίνουσα σειρά, περισσότερο έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό οι συνταξιούχοι/ες, εργαζόμενοι/ες και οι φοιτητές/τριες (B15) (πίν. 81) (p-value = 0,000).

			B15. Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;		ΣΥΝΟΛΟ	
			ΟΧΙ	ΝΑΙ		
Α6. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος	Count	25	56	81	
		% within	30,9%	69,1%	100,0%	
	Ανεργος	Count	46	20	66	
		% within	69,7%	30,3%	100,0%	
	Φοιτητής	Count	81	87	168	
		% within	48,2%	51,8%	100,0%	
	Συνταξιούχος	Count	0	3	3	
		% within	0,0%	100,0%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	152	166	318
			% within	47,8%	52,2%	100,0%

Πίν. 81: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και ταξιδιού στο εξωτερικό ( $p$ -value = 0,000).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής κατάστασης και τομέων χρήσης της τουρκικής γλώσσας (B11) (πίν. 82) ( $p$ -value = 0,000). Πιο αναλυτικά, διαπιστώσαμε ότι οι επαγγελματικές ομάδες μας χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα περισσότερο κατά φθίνουσα σειρά στους εξής τομείς:

Εργαζόμενος/η: επικοινωνία με φίλους, δουλειά, παρακολούθηση σειρών/ταινιών, σπίτι

Ανεργος/η: επικοινωνία με φίλους, παρακολούθηση σειρών/ταινιών, σπίτι

Φοιτητής/τρια: επικοινωνία με φίλους, παρακολούθηση σειρών/ταινιών, παν/μιο

Συνταξιούχος/α: ταξίδι, σπίτι.

			B11.ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ							ΣΥΝΟΛΟ
			Σπίτι	Δουλειά	Επικοινωνία Με φίλους	Ταξίδι	Παρακολούθηση τουρκικών σειρών/ταινιών	Παν/μιο	Ψόνια	
Α6. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος	Count	6	10	15	4	10	3	0	48
		% within	12,5%	20,8%	31,3%	8,3%	20,8%	6,3%	0,0%	100,0%
	Άνεργος	Count	7	0	21	1	15	1	1	46
		% within	15,2%	0,0%	45,7%	2,2%	32,6%	2,2%	2,2%	100,0%
	Φοιτητής	Count	13	1	39	3	30	35	0	121
		% within	10,7%	0,8%	32,2%	2,5%	24,8%	28,9%	0,0%	100,0%
	Συνταξιούχος	Count	1	0	0	1	0	0	0	2
		% within	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	27	11	75	9	55	39	1	217
		% within	12,4%	5,1%	34,6%	4,1%	25,3%	18,0%	0,5%	100,0%

Πιν. 82: Συσχέτιση επαγγελματικής κατάστασης και τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

## 7) Επίπεδο Γλωσσομάθειας

Όσον αφορά τις συσχετίσεις επιπέδου γλωσσομάθειας και παραγόντων προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αρχικά, εμφανίστηκε απόλυτη συσχέτιση μεταξύ επιπέδου γλωσσομάθειας και ωρών μελέτης (B12) (πίν. 83) ( $p\text{-value} = 0,000$ ). Πιο αναλυτικά, περισσότερο στο επίπεδο B1.1 μελετάνε εβδομαδιαίως πάνω από πέντε ώρες. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο διότι στο επίπεδο B1 αρχίζει να γίνεται πιο απαιτητική και δύσκολη η εκπαιδευτική διαδικασία.

			B12.Πόσες ώρες την εβδομάδα μελετάτε;					ΣΥΝΟΛΟ
			1 ώρα	2 ώρες	3 ώρες	4 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	
A7. ΕΠΙΠΕΔΟ	A2.1	Count	3	5	5	6	11	30
		% within	10,0%	16,7%	16,7%	20,0%	36,7%	100,0%
	A2.2	Count	7	12	12	8	17	56
		% within	12,5%	21,4%	21,4%	14,3%	30,4%	100,0%
	B1.1	Count	5	8	16	14	44	87
		% within	5,7%	9,2%	18,4%	16,1%	50,6%	100,0%
	B1.2	Count	3	8	7	16	21	55
		% within	5,5%	14,5%	12,7%	29,1%	38,2%	100,0%
	B2.1	Count	0	4	3	7	11	25
		% within	0,0%	16,0%	12,0%	28,0%	44,0%	100,0%



	B2.2	Count	4	8	7	10	11	40
		% within	10,0%	20,0%	17,5%	25,0%	27,5%	100,0%
	C1.1	Count	11	4	3	3	4	25
		% within	44,0%	16,0%	12,0%	12,0%	16,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	33	49	53	64	119	318
		% within	10,4%	15,4%	16,7%	20,1%	37,4%	100,0%

Πίν. 83: Συσχέτιση επιπέδου γλωσσομάθειας και εβδομαδιαίων ωρών μελέτης ( $p$ -value = 0,000).

Άλλη μια αξιοσημείωτη απόλυτη συσχέτιση προέκυψε μεταξύ επιπέδου γλωσσομάθειας και λόγου εκμάθησης τουρκικής γλώσσας (B14.1) (πίν. 84) ( $p$ -value = 0,000). Δηλαδή περισσότερο στο επίπεδο A2.1 δήλωσαν ότι δεν μαθαίνουν τα τουρκικά για να περνάει η ώρα τους ενώ αντιθέτως στο επίπεδο B2.1 δήλωσαν οι περισσότεροι/ες ότι μαθαίνουν τα τουρκικά για να περνάει η ώρα τους. Άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στο επίπεδο A2.1, που αποτελεί επίπεδο αρχαρίων, άρχισαν να μαθαίνουν την γλώσσα αποσκοπώντας κάπου και όχι για να κάνουν κάτι στον ελεύθερο χρόνο τους. Στη συνέχεια, στο επίπεδο B2.1, το οποίο αποτελεί ένα μέσο επίπεδο πιο απαιτητικό, πιθανόν να συνέχισαν τη διδασκαλία όσοι/ες είχαν χρόνο, χωρίς να αποσκοπούν σε κάτι παρά μόνο στο να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους.

			B14.1 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε την τουρκική ως ξένη γλώσσα; (Για να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου)		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A7. ΕΠΙΠΕΔΟ	A2.1	Count	20	10	30
		% within	66,7%	33,3%	100,0%

	A2.2	Count	46	10	56
		% within	82,1%	17,9%	100,0%
	B1.1	Count	74	13	87
		% within	85,1%	14,9%	100,0%
	B1.2	Count	38	17	55
		% within	69,1%	30,9%	100,0%
	B2.1	Count	10	15	25
		% within	40,0%	60,0%	100,0%
	B2.2	Count	26	14	40
		% within	65,0%	35,0%	100,0%
	C1.1	Count	16	9	25
		% within	64,0%	36,0%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	230	88	318
		% within	72,3%	27,7%	100,0%

Πίν. 84: Συσχέτιση επιπέδου γλωσσομάθειας και εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας ως απάσχολης στον ελεύθερο χρόνο ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

Επιπλέον, μια τελευταία απόλυτη συσχέτιση προέκυψε μεταξύ επιπέδου γλωσσομάθειας και ταξιδιού στο εξωτερικό (B15) (πίν. 85) ( $p\text{-value} = 0,000$ ). Πιο αναλυτικά, όσοι/ες βρίσκονται στο επίπεδο C1.1 έχουν ταξιδέψει περισσότερο στο εξωτερικό.

			B15. Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A7. ΕΠΙΠΕΔΟ	A2.1	Count	16	14	30
		% within	53,3%	46,7%	100,0%
	A2.2	Count	22	34	56
		% within	39,3%	60,7%	100,0%
	B1.1	Count	53	34	87
		% within	60,9%	39,1%	100,0%
	B1.2	Count	30	25	55
		% within	54,5%	45,5%	100,0%
	B2.1	Count	13	12	25
		% within	52,0%	48,0%	100,0%
	B2.2	Count	16	24	40
		% within	40,0%	60,0%	100,0%
	C1.1	Count	2	23	25
		% within	8,0%	92,0%	100,0%

ΣΥΝΟΛΟ	Count	152	166	318
	% within	47,8%	52,2%	100,0%

Πίν. 85: Συσχέτιση επιπέδου γλωσσομάθειας και ταξιδιού στο εξωτερικό (p-value = 0,000).

## 8) ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Συνεχίζοντας, δεν θα πρέπει να παραλειφθούν μερικές συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ διάρκειας μάθησης και παραγόντων. Πρώτον, εμφανίστηκε συσχέτιση μεταξύ διάρκειας μάθησης και θέλησης κατανόησης τουρκικών τηλεοπτικών σειρών (B3.3) (πίν. 86) (p-value = 0,001). Πιο αναλυτικά, περισσότερο όσοι/ες μαθαίνουν τουρκικά στο διάστημα 6-12 μήνες δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να κατανοούν τις τουρκικές σειρές/ταινίες που προβάλλονται στην τηλεόραση.

			B3.3 Θέλω να κατανοώ τις τουρκικές σειρές/ταινίες στην τηλεόραση		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A8.Διάρκεια Μάθησης	0- 6 μήνες	Count	43	24	67
		% within	64,2%	35,8%	100,0%
	6-12 μήνες	Count	50	12	62
		% within	80,6%	19,4%	100,0%
	12-24 μήνες	Count	43	44	87
		% within	49,4%	50,6%	100,0%
	24+ μήνες	Count	70	32	102

		% within	68,6%	31,4%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	206	112	318
		% within	64,8%	35,2%	100,0%

Πίν. 86: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και θέληση για κατανόηση των τουρκικών σειρών ( $p$ -value = 0,001).

Ας σημειωθεί επίσης η συσχέτιση διάρκειας μάθησης και επιθυμίας ταξιδιού στην Τουρκία (B3.8) (πίν. 87) ( $p$ -value = 0,047). Πιο συγκεκριμένα, περισσότερο όσοι/ες μαθαίνουν τουρκικά πάνω από 12 μήνες επιθυμούν να ταξιδέψουν στην Τουρκία.

			B3.8 Θέλω να κάνω ταξίδι/διακοπές στην Τουρκία		ΣΥΝΟΛΟ	
			ΟΧΙ	ΝΑΙ		
A8.Διάρκεια Μάθησης	0- 6 μήνες	Count	22	45	67	
		% within	32,8%	67,2%	100,0%	
	6-12 μήνες	Count	30	32	62	
		% within	48,4%	51,6%	100,0%	
	12-24 μήνες	Count	24	63	87	
		% within	27,6%	72,4%	100,0%	
	24+ μήνες	Count	31	71	102	
		% within	30,4%	69,6%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	107	211	318

	% within	33,6%	66,4%	100,0%
--	----------	-------	-------	--------

Πίν. 87: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και επιθυμίας ταξιδιού στην Τουρκία ( $p$ -value = 0,047).

Αξίζει να επισημανθεί η συσχέτιση διάρκειας μάθησης και λόγου αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας (B7.2) (πίν. 88) ( $p$ -value = 0,031). Για την ακρίβεια, περισσότερο όσοι/ες μαθαίνουν τουρκικά 0-6 μήνες, δήλωσαν ότι ο λόγος που τους αρέσει η τουρκική γλώσσα είναι οι τουρκικές σειρές.

			B7.2 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; Οι τουρκικές σειρές)		
			OXI	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
A8.Διάρκεια Μάθησης	0- 6 μήνες	Count	19	48	67
		% within	28,4%	71,6%	100,0%
	6-12 μήνες	Count	29	33	62
		% within	46,8%	53,2%	100,0%
	12-24 μήνες	Count	39	48	87
		% within	44,8%	55,2%	100,0%
	24+ μήνες	Count	52	50	102
		% within	51,0%	49,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	139	179	318

	% within	43,7%	56,3%	100,0%
--	----------	-------	-------	--------

Πίν. 88: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και λόγου αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας τις τουρκικές σειρές (p-value = 0,031).

Επιπρόσθετα, σημαντική είναι η σχεδόν απόλυτη συσχέτιση μεταξύ διάρκειας μάθησης και εβδομαδιαίων ωρών μελέτης (B12) (πίν. 89) (p-value = 0,001). Ειδικότερα, περισσότερο όσοι/ες μαθαίνουν τουρκικά από 0-6 μήνες μελετάνε εβδομαδιαίως πάνω από πέντε ώρες. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο διότι στο επίπεδο των αρχαρίων χρειάζεται περισσότερη μελέτη.

			B12.Πόσες ώρες την εβδομάδα μελετάτε την τουρκική γλώσσα;					ΣΥΝΟΛΟ
			1 ώρα	2 ώρες	3 ώρες	4 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	
A8.Διάρκεια Μάθησης	0- 6 μήνες	Count	1	8	9	14	35	67
		% within	1,5%	11,9%	13,4%	20,9%	52,2%	100,0%
	6-12 μήνες	Count	3	5	16	18	20	62
		% within	4,8%	8,1%	25,8%	29,0%	32,3%	100,0%
	12-24 μήνες	Count	13	17	16	9	32	87
		% within	14,9%	19,5%	18,4%	10,3%	36,8%	100,0%
	24+ μήνες	Count	16	19	12	23	32	102
		% within	15,7%	18,6%	11,8%	22,5%	31,4%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	33	49	53	64	119	318

	% within	10,4%	15,4%	16,7%	20,1%	37,4%	100,0%
--	----------	-------	-------	-------	-------	-------	--------

Πίν. 89: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και εβδομαδιαίων ωρών μελέτης (p-value = 0,001).

Κλείνοντας, θα αναφερθούμε στη συσχέτιση διάρκειας μάθησης και ταξιδιού στο εξωτερικό (B15) (πίν. 90) (p-value = 0,003). Πιο συγκεκριμένα, περισσότερο όσοι/ες μαθαίνουν τουρκικά πάνω από 24 μήνες έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό.

			B15. Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A8.Διάρκεια Μάθησης	0- 6 μήνες	Count	43	24	67
		% within	64,2%	35,8%	100,0%
	6-12 μήνες	Count	32	30	62
		% within	51,6%	48,4%	100,0%
	12-24 μήνες	Count	41	46	87
		% within	47,1%	52,9%	100,0%
	24+ μήνες	Count	36	66	102
		% within	35,3%	64,7%	100,0%



ΣΥΝΟΛΟ	Count	152	166	318
	% within	47,8%	52,2%	100,0%

Πίν. 90: Συσχέτιση διάρκειας μάθησης και ταξιδιού στο εξωτερικό ( $p$ -value = 0,003).

## 9) ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ YUNUS EMRE

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στις αξιοσημείωτες συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ παραρτημάτων του Ινστιτούτου Yunus Emre και διαφόρων παραγόντων. Αρχικά, όσον αφορά τις απόψεις σχετικά με την Τουρκία των ερωτηθέντων/εισών από τα επτά υπό μελέτη παραρτήματα παρατηρήθηκαν ενδιαφέρουσες γνώμες.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκαν απόλυτες συσχετίσεις μεταξύ παραρτημάτων του YEE και απόψεων για την Τουρκία. Δηλαδή, όσον αφορά την άποψη ότι η Τουρκία είναι φιλική χώρα, όλα τα παραρτήματα απάντησαν θετικά και μόνο στο Κάιρο το ένα τρίτο απάντησε αρνητικά (B1.1) (πίν. 91) ( $p$ -value = 0,001). Επιπλέον, σχετικά με την άποψη ότι η Τουρκία είναι πλούσια χώρα υπήρξε ποικιλία γνώμων, στα Τίρανα και στο Μόσταρ οι μισοί/ες δεν θεωρούν την Τουρκία πλούσια χώρα, στη Σκόδρα, στη Βηρυτό και στο Κάιρο σχεδόν οι δύο στους τρεις δεν θεωρούν την Τουρκία πλούσια χώρα, ενώ αντιθέτως στο Σεράγεβο και στη Φότσα λίγο περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές θεωρούν την Τουρκία πλούσια χώρα (B1.4) (πίν. 92) ( $p$ -value = 0,000). Επίσης, αναφορικά με την άποψη ότι η Τουρκία είναι μια χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό, παρατηρήθηκε εύρος απαντήσεων, δηλαδή στα Τίρανα και στη Σκόδρα λίγο περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές απάντησαν αρνητικά, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παραρτήματα όπου τα δύο τρίτα απάντησαν θετικά (B1.7) (πίν. 93) ( $p$ -value = 0,000).

			B1.1 Φιλική χώρα		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	3	34	37

		% within	8,1%	91,9%	100,0%
		Count	3	22	25
	Σκόδρα	% within	12,0%	88,0%	100,0%
		Count	4	44	48
	Σεράγεβο	% within	8,3%	91,7%	100,0%
		Count	1	8	9
	Φότσα	% within	11,1%	88,9%	100,0%
		Count	0	9	9
	Μόσταρ	% within	0,0%	100,0%	100,0%
		Count	4	27	31
	Βηρυτός	% within	12,9%	87,1%	100,0%
		Count	48	111	159
	Κάιρο	% within	30,2%	69,8%	100,0%
		Count	63	255	318
ΣΥΝΟΛΟ	% within	19,8%	80,2%	100,0%	

Πίν. 91: Συσχέτιση παραρτήματος με φιλική άποψη για την Τουρκία ( $p$ -value = 0,001).

			B1.4 Πλούσια χώρα		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
Α9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	21	16	37
		% within	56,8%	43,2%	100,0%
	Σκόδρα	Count	20	5	25
		% within	80,0%	20,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	19	29	48
		% within	39,6%	60,4%	100,0%
	Φότσα	Count	3	6	9
		% within	33,3%	66,7%	100,0%
	Μόσταρ	Count	5	4	9
		% within	55,6%	44,4%	100,0%
	Βηρυτός	Count	20	11	31
		% within	64,5%	35,5%	100,0%
	Κάιρο	Count	120	39	159

		% within	75,5%	24,5%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	208	110	318
		% within	65,4%	34,6%	100,0%

Πίν. 92: Συσχέτιση παραρτήματος και άποψης για την Τουρκία ως πλούσια χώρα ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

			B1.7 Χώρα με ενδιαφέρον Πολιτισμό		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	23	14	37
		% within	62,2%	37,8%	100,0%
	Σκόδρα	Count	16	9	25
		% within	64,0%	36,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	13	35	48
		% within	27,1%	72,9%	100,0%
	Φότσα	Count	1	8	9
		% within	11,1%	88,9%	100,0%
	Μόσταρ	Count	1	8	9
		% within	11,1%	88,9%	100,0%

	Βηρυτός	Count	9	22	31
		% within	29,0%	71,0%	100,0%
	Κάιρο	Count	52	107	159
		% within	32,7%	67,3%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	115	203	318	
	% within	36,2%	63,8%	100,0%	

Πίν. 93: Συσχέτιση παραρτήματος και άποψης για την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό  
(*p-value = 0,000*).

Επιπρόσθετα, αξιόλογη είναι η απόλυτη συσχέτιση που προέκυψε μεταξύ παραρτημάτων και θέλησης για εργασία σε μία δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, στα Τίρανα, στο Σεράγεβο, στη Φότσα, στο Μόσταν και στην Βηρυτό περίπου τα δύο τρίτα δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να εργαστούν σε μία δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα, ενώ στη Σκόδρα περίπου οι μισοί/ές και στο Κάιρο το ένα τρίτο δεν εξέφρασαν επιθυμία εργασίας σε μία δουλειά όπου μιλιέται η τουρκική γλώσσα (B3.4) (πίν. 94) (*p-value = 0,000*).

			B3.4 Θέλω να εργαστώ σε μια δουλειά όπου μιλιέται η τουρκική γλώσσα		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	26	11	37
		% within	70,3%	29,7%	100,0%
	Σκόδρα	Count	12	13	25
		% within			

		% within	48,0%	52,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	34	14	48
		% within	70,8%	29,2%	100,0%
	Φότσα	Count	6	3	9
		% within	66,7%	33,3%	100,0%
	Μόσταρ	Count	7	2	9
		% within	77,8%	22,2%	100,0%
	Βηρυτός	Count	18	13	31
		% within	58,1%	41,9%	100,0%
	Κάιρο	Count	49	110	159
		% within	30,8%	69,2%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	152	166	318
		% within	47,8%	52,2%	100,0%

Πίν. 94: Συσχέτιση παραρτήματος και επιθυμίας για χρήση της τουρκικής γλώσσας στην εργασία  
(*p-value* = 0,000).

Σε συνέχεια λοιπόν όλων των παραπάνω, μία ακόμη άξια σχολιασμού συσχέτιση προέκυψε μεταξύ παραρτημάτων και επιθυμίας για σπουδές σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία. Δηλαδή, μισοί/ές περίπου όσων βρίσκονται σε Τίρανα, Σκόδρα, Σεράγεβο και Κάιρο

εξέφρασαν την επιθυμία για να σπουδάσουν σε πανεπιστήμιο στην Τουρκία, ενώ αντιθέτως η πλειοψηφία σε Φότσα, Μόσταρ και Βηρυτό απάντησε αρνητικά (B3.7) (πίν. 95) (p-value = 0,001).

			B3.7 Θέλω να σπουδάσω σε ένα πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Α9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	18	19	37
		% within	48,6%	51,4%	100,0%
	Σκόδρα	Count	9	16	25
		% within	36,0%	64,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	25	23	48
		% within	52,1%	47,9%	100,0%
	Φότσα	Count	8	1	9
		% within	88,9%	11,1%	100,0%
	Μόσταρ	Count	9	0	9
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Βηρυτός	Count	25	6	31
		% within	80,6%	19,4%	100,0%

	Κάιρο	Count	87	72	159
		% within	54,7%	45,3%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	181	137	318
		% within	56,9%	43,1%	100,0%

Πίν. 95: Συσχέτιση παραρτήματος και επιθυμίας για σπουδές στην Τουρκία ( $p$ -value = 0,001).

Σε αυτό το πλαίσιο, άξια σχολιασμού είναι η συσχέτιση μεταξύ παραρτημάτων και ύπαρξης άλλων μαθημάτων τουρκικών στις πόλεις όπου εδρεύουν. Πιο αναλυτικά, σε Τίρανα και Σεράγεβο οι μισοί/ές δήλωσαν ότι υπάρχουν άλλα μαθήματα τουρκικών στις πόλεις τους, εντούτοις στην Φότσα η απόλυτη πλειοψηφία δήλωσε ότι δεν υπάρχουν άλλα μαθήματα. Επιπροσθέτως στη Σκόδρα υπήρξε ποικιλία απαντήσεων, το ένα τρίτο δήλωσε ότι υπάρχουν, το ένα τέταρτο δήλωσε ότι δεν υπάρχουν και λιγότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν. Στο Μόσταν οι μισοί/ές δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν άλλα μαθήματα, ενώ εξίσου το ένα τέταρτο δήλωσε ότι δεν γνωρίζει ή ότι υπάρχουν άλλα μαθήματα. Στη Βηρυτό, τα τρία τέταρτα δήλωσαν ότι υπάρχουν άλλα μαθήματα και το ένα τέταρτο δεν γνωρίζει. Τέλος, στο Κάιρο, η πλειοψηφία δήλωσε ότι υπάρχουν άλλα μαθήματα τουρκικών (B5) (πίν. 96) ( $p$ -value = 0,000).

			B5. Στην πόλη σας υπάρχουν άλλα μαθήματα τουρκικής γλώσσας;			ΣΥΝΟΛΟ
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	20	4	13	37
		% within	54,1%	10,8%	35,1%	100,0%
	Σκόδρα	Count	9	6	10	25



		% within	36,0%	24,0%	40,0%	100,0%
Σεράγεβο	Count		23	8	17	48
	% within		47,9%	16,7%	35,4%	100,0%
Φότσα	Count		0	9	0	9
	% within		0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Μόσταρ	Count		2	5	2	9
	% within		22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
Βηρυτός	Count		23	1	7	31
	% within		74,2%	3,2%	22,6%	100,0%
Κάιρο	Count		126	12	21	159
	% within		79,2%	7,5%	13,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count		203	45	70	318
	% within		63,8%	14,2%	22,0%	100,0%

Πίν. 96: Συσχέτιση παραρτήματος και γνώσεως για σπουδές στην Τουρκία ( $p$ -value = 0,000).

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα συσχέτιση είναι μεταξύ παραρτημάτων και χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα στις πόλεις τους. Πιο αναλυτικά, σε Τίρανα, Σκόδρα, Σεράγεβο, Βηρυτό και Κάιρο η πλειοψηφία δεν χρησιμοποιεί τα τουρκικά ενώ στο Μόσταρ οι

μισοί/ές περίπου χρησιμοποιούν τα τουρκικά. Επιπλέον, στη Φότσα η απόλυτη πλειοψηφία δεν χρησιμοποιεί καθόλου τα τουρκικά (B6) (πίν. 97) (p-value = 0,039).

			B6. Χρησιμοποιείτε τα τουρκικά στην καθημερινότητα στην πόλη σας;		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	24	13	37
		% within	64,9%	35,1%	100,0%
	Σκόδρα	Count	18	7	25
		% within	72,0%	28,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	30	18	48
		% within	62,5%	37,5%	100,0%
	Φότσα	Count	9	0	9
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Μόσταρ	Count	4	5	9
		% within	44,4%	55,6%	100,0%
	Βηρυτός	Count	27	4	31

	Κάιρο	% within	87,1%	12,9%	100,0%
		Count	115	44	159
ΣΥΝΟΛΟ		% within	72,3%	27,7%	100,0%
		Count	227	91	318
		% within	71,4%	28,6%	100,0%

Πίν. 97: Συσχέτιση παραρτήματος και χρήσης της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα στην πόλη τους (p-value = 0,039).

Συμπληρωματικά, δεν θα πρέπει να παραλειφθούν οι συσχετίσεις μεταξύ παραρτημάτων και λόγων αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας δηλώθηκε σε μεγάλο ποσοστό μόνο στα Τίρανα. Αντιθέτως, σε Σκόδρα, Φότσα, Κάιρο οι μισοί/ές περίπου δήλωσαν τον δάσκαλο ως λόγο αρεσκείας και σε Σεράγεβο, Μόσταρ, Βηρυτό η απόλυτη πλειοψηφία απάντησε αρνητικά (B7.1) (πίν. 98) (p-value = 0,000). Όσον αφορά τις τουρκικές σειρές ως λόγο αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας δηλώθηκε σε μεγάλο ποσοστό σε Τίρανα, Σκόδρα, Μόσταρ, Κάιρο και σε μικρότερο ποσοστό στη Φότσα. Σε αντίθεση με Σεράγεβο και Βηρυτό όπου η απόλυτη πλειοψηφία απάντησε αρνητικά (B7.2) (πίν. 99) (p-value = 0,000). Επιπλέον, σχετικά με τη συμπάθεια προς την Τουρκία ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας δηλώθηκε σε μεγάλο ποσοστό σε Τίρανα, Σκόδρα, Σεράγεβο, Μόσταρ, Βηρυτό, Κάιρο και σε μικρότερο ποσοστό σε Φότσα (B7.3) (πίν. 100) (p-value = 0,007). Επιπροσθέτως, αναφορικά με το ΥΕΕ ως λόγο αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας δηλώθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό σε Τίρανα, Σκόδρα, Μόσταρ, Βηρυτό, Κάιρο και σε μικρότερο ποσοστό σε Σεράγεβο και Φότσα (B7.4) (πίν. 101) (p-value = 0,029).

	B7.1 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (ο δάσκαλος μου)	ΣΥΝΟΛΟ
--	---	--------

			OXI	ΝΑΙ	
Α9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	13	24	37
		% within	35,1%	64,9%	100,0%
	Σκόδρα	Count	13	12	25
		% within	52,0%	48,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	48	0	48
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Φότσα	Count	5	4	9
		% within	55,6%	44,4%	100,0%
	Μόσταρ	Count	9	0	9
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Βηρυτός	Count	31	0	31
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Κάιρο	Count	93	66	159
		% within	58,5%	41,5%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	212	106	318

	% within	66,7%	33,3%	100,0%
--	----------	-------	-------	--------

Πίν. 98: Συσχέτιση παραρτήματος και ο δάσκαλος ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας ( $p$ -value = 0,000).

			B7.2 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (οι τουρκικές σειρές)		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά,	Τίρανα	Count	13	24	37
		% within	35,1%	64,9%	100,0%
	Σκόδρα	Count	5	20	25
		% within	20,0%	80,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	48	0	48
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Φότσα	Count	6	3	9
		% within	66,7%	33,3%	100,0%
	Μόσταρ	Count	1	8	9
		% within	11,1%	88,9%	100,0%
	Βηρυτός	Count	31	0	31

		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Κάτρο	Count	35	124	159
		% within	22,0%	78,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	139	179	318	
	% within	43,7%	56,3%	100,0%	

Πίν. 99: Συσχέτιση παραρτήματος και οι τουρκικές σειρές ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας  
(*p-value* = 0,000).

			B7.3 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (Μου αρέσει η Τουρκία)		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	8	29	37
		% within	21,6%	78,4%	100,0%
	Σκόδρα	Count	4	21	25
		% within	16,0%	84,0%	100,0%
	Σεράγγεβο	Count	2	46	48
		% within	4,2%	95,8%	100,0%

	Φότσα	Count	5	4	9
		% within	55,6%	44,4%	100,0%
	Μόσταρ	Count	1	8	9
		% within	11,1%	88,9%	100,0%
	Βηρυτός	Count	9	22	31
		% within	29,0%	71,0%	100,0%
Κάιρο	Count	38	121	159	
	% within	23,9%	76,1%	100,0%	
ΣΥΝΟΛΟ	Count	67	251	318	
	% within	21,1%	78,9%	100,0%	

Πίν. 100: Συσχέτιση παρατηρήματος και η Τουρκία ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας ( $p$ -value = 0,007).

			B7.4 Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα, (ΥΕΕ)			ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI		
	Τίπανα	Count	15	22	37	

Α9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;		% within	40,5%	59,5%	100,0%
	Σκώδρα	Count	11	14	25
		% within	44,0%	56,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	30	18	48
		% within	62,5%	37,5%	100,0%
	Φότσα	Count	6	3	9
		% within	66,7%	33,3%	100,0%
	Μόσταρ	Count	3	6	9
		% within	33,3%	66,7%	100,0%
	Βηρυτός	Count	12	19	31
		% within	38,7%	61,3%	100,0%
	Κάιρο	Count	56	103	159
		% within	35,2%	64,8%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	Count	133	185	318
% within		41,8%	58,2%	100,0%	

Πίν. 101: Συσχέτιση παραρτήματος και το YEE ως λόγος αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας ( $p$ -value = 0,029).



Ενδιαφέρουσα είναι η συσχέτιση μεταξύ παραρτημάτων και πρώτης γλώσσας. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τη γνώση κοινών λέξεων μεταξύ πρώτης και τουρκικής γλώσσας, σε όλα τα παραρτήματα δήλωσαν ότι γνώριζαν κοινές λέξεις. Τα ποσοστά κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα όπως παρατηρούμε κατά φθίνουσα σειρά: Σκόδρα, Τίρανα, Μόσταρ, Φότσα, Σεράγεβο, Κάιρο, Βηρυτό (B9) (πίν. 102) (p-value = 0,001).

			B9. Προτού μάθετε την τουρκική γλώσσα γνωρίζατε κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας σας;		ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	2	35	37
		% within	5,4%	94,6%	100,0%
	Σκόδρα	Count	0	25	25
		% within	0,0%	100,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	8	40	48
		% within	16,7%	83,3%	100,0%
	Φότσα	Count	1	8	9
		% within	11,1%	88,9%	100,0%
	Μόσταρ	Count	1	8	9
		% within	11,1%	88,9%	100,0%

	Βηρυτός	Count	10	21	31
		% within	32,3%	67,7%	100,0%
	Κάιρο	Count	48	111	159
		% within	30,2%	69,8%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	70	248	318	
	% within	22,0%	78,0%	100,0%	

Πίν. 102: Συσχέτιση παραρτήματος και γνώσεως κοινών λέξεων μεταξύ της πρώτης και της τουρκικής γλώσσας ( $p$ -value = 0,001).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η συσχέτιση μεταξύ παραρτήματος και τομέων χρήσης της τουρκικής γλώσσας (B11) (πίν. 103) ( $p$ -value = 0,000). Πιο αναλυτικά, διαπιστώσαμε ότι στα παραρτήματα χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα περισσότερο κατά φθίνουσα σειρά στους εξής τομείς:

Τίρανα: επικοινωνία με φίλους, σπίτι, παρακολούθηση σειρών/ταινιών, πανεπιστήμιο, δουλειά, ταξίδι

Σκόδρα: επικοινωνία με φίλους, παρακολούθηση σειρών/ταινιών, σπίτι

Σεράγεβο: παρακολούθηση σειρών/ταινιών, σπίτι, επικοινωνία με φίλους

Φότσα: επικοινωνία με φίλους, σπίτι, παρακολούθηση σειρών/ταινιών

Μόσταρ: παρακολούθηση σειρών/ταινιών, πανεπιστήμιο, επικοινωνία με φίλους,

Βηρυτός: επικοινωνία με φίλους, σπίτι, ταξίδι, πανεπιστήμιο, ψώνια

Κάιρο: επικοινωνία με φίλους, πανεπιστήμιο, παρακολούθηση σειρών/ταινιών, δουλειά, σπίτι, ταξίδι

	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
--	-------------	--------

			ΣΠΠΤΙ	ΔΟΥΛΕΙΑ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΤΑΞΙΔΙ	ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΣΕΙΡΩΝ/ΤΑΙΝΙΩΝ	ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΨΩΝΙΑ	
Α9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	4	1	8	1	3	3	0	20
		% within	20,0%	5,0%	40,0%	5,0%	15,0%	15,0%	0,0%	100,0%
	Σκόδρα	Count	2	0	11	0	3	0	0	16
		% within	12,5%	0,0%	68,8%	0,0%	18,8%	0,0%	0,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	8	1	4	5	15	0	0	33
		% within	24,2%	3,0%	12,1%	15,2%	45,5%	0,0%	0,0%	100,0%
	Φόσσα	Count	1	0	3	0	1	0	0	5
		% within	20,0%	0,0%	60,0%	0,0%	20,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Μόσταρ	Count	0	0	1	0	4	3	0	8
		% within	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	50,0%	37,5%	0,0%	100,0%
	Βηρυτός	Count	4	0	9	2	0	1	1	17
		% within	23,5%	0,0%	52,9%	11,8%	0,0%	5,9%	5,9%	100,0%
	Κάιρο	Count	8	9	39	1	29	32	0	118
		% within	6,8%	7,6%	33,1%	0,8%	24,6%	27,1%	0,0%	100,0%

ΣΥΝΟΛΟ	Count	27	11	75	9	55	39	1	217
	% within	12,4%	5,1%	34,6%	4,1%	25,3%	18,0%	0,5%	100,0%

Πίν. 103: Συσχέτιση παραρτήματος και τομείς χρήσης της τουρκικής γλώσσας (p-value = 0,000).

Όσον αφορά τη συσχέτιση παραρτημάτων και ωρών μελέτης της τουρκικής γλώσσας, διαπιστώσαμε ότι περισσότερες ώρες μελετάνε στο Κάιρο και σε μικρότερα ποσοστά καταφθίνουσα σειρά σε Μόσταν, Φότσα, Βηρυτό, Σεράγεβο, Σκόδρα και Τίρανα (B12) (πίν. 104) (p-value = 0,000).

			B12. Πόσες ώρες την εβδομάδα μελετάτε την τουρκική γλώσσα;					ΣΥΝΟΛΟ
			1 ΩΡΑ	2 ΩΡΕΣ	3 ΩΡΕΣ	4 ΩΡΕΣ	ΠΑΝΩ ΑΠΟ 5 ΩΡΕΣ	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	5	10	6	12	4	37
		% within	13,5%	27,0%	16,2%	32,4%	10,8%	100,0%
	Σκόδρα	Count	6	10	2	2	5	25
		% within	24,0%	40,0%	8,0%	8,0%	20,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	10	16	9	3	10	48
		% within	20,8%	33,3%	18,8%	6,3%	20,8%	100,0%
	Φότσα	Count	3	1	0	2	3	9
		% within	33,3%	11,1%	0,0%	22,2%	33,3%	100,0%

	Μόσταρ	Count	3	1	0	2	3	9
		% within	33,3%	11,1%	0,0%	22,2%	33,3%	100,0%
	Βηρυτός	Count	2	2	8	9	10	31
		% within	6,5%	6,5%	25,8%	29,0%	32,3%	100,0%
	Κάιρο	Count	4	9	28	34	84	159
		% within	2,5%	5,7%	17,6%	21,4%	52,8%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	33	49	53	64	119	318	
	% within	10,4%	15,4%	16,7%	20,1%	37,4%	100,0%	

Πίν. 104: Συσχέτιση παραρτήματος και εβδομαδιαίων ωρών μελέτης ( $p$ -value = 0,000).

Σχετικά με τους λόγους που επέλεξαν να μάθουν τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα προέκυψαν αρκετές συσχετίσεις μεταξύ παραρτημάτων και παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι δεν μαθαίνουν τα τουρκικά για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους (B14.1) (πίν. 105) ( $p$ -value = 0,000). Ιδιαίτερα σε Σεράγεβο, Μόσταρ, Βηρυτό η απόλυτη πλειοψηφία δήλωσε ότι δεν μαθαίνει τα τουρκικά για να περνάει τον χρόνο της. Επίσης η πλειοψηφία δεν μαθαίνει τα τουρκικά για να αποκτήσει πρόσθετες δεξιότητες (B14.4) (πίν. 106) ( $p$ -value = 0,035). Επιπροσθέτως, διακυμάνσεις παρατηρούνται στο εάν θέλουν να ζήσουν/εργαστούν στην Τουρκία (B14.8) (πίν. 107) ( $p$ -value = 0,030). Δηλαδή, οι περισσότεροι/ες σε όλα τα παραρτήματα εκτός από το Μόσταρ θέλουν να εργαστούν/ζήσουν στην Τουρκία.

			B14.1 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε την τουρκική ως ξένη γλώσσα; (Για να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου)		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	23	14	37
		% within	62,2%	37,8%	100,0%
	Σκόδρα	Count	14	11	25
		% within	56,0%	44,0%	100,0%
	Σεράγγεβο	Count	48	0	48
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Φότσα	Count	5	4	9
		% within	55,6%	44,4%	100,0%
	Μόσταρ	Count	9	0	9
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Βηρυτός	Count	31	0	31
		% within	100,0%	0,0%	100,0%
	Κάρο	Count	100	59	159
		% within	62,9%	37,1%	100,0%

ΣΥΝΟΛΟ	Count	230	88	318
	% within	72,3%	27,7%	100,0%

Πίν. 105: Συσχέτιση παραρτήματος και της απασχόλησης στον ελεύθερο χρόνο ως λόγου εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

			B14.4 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να αποκτήσω περισσότερες δεξιότητες)			ΣΥΝΟΛΟ
			OXI	NAI	11	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	34	2	1	37
		% within	91,9%	5,4%	2,7%	100,0%
	Σκόδρα	Count	21	4	0	25
		% within	84,0%	16,0%	0,0%	100,0%
	Σεράγγεβο	Count	43	4	0	47
		% within	91,5%	8,5%	0,0%	100,0%
	Φότσα	Count	9	0	0	9
		% within	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Μόσταρ	Count	8	1	0	9
		% within	88,9%	11,1%	0,0%	100,0%

	Βηρυτός	Count	24	7	0	31
		% within	77,4%	22,6%	0,0%	100,0%
	Κάιρο	Count	119	40	0	159
		% within	74,8%	25,2%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	Count	258	58	1	317	
	% within	81,4%	18,3%	0,3%	100,0%	

Πίν. 106: Συσχέτιση παραρτήματος και της απόκτησης πρόσθετων δεξιοτήτων ως λόγου εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας ( $p$ -value = 0,035).

			B14.8 Ποιος είναι ο λόγος που μαθαίνετε τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα; (Για να ζήσω/εργαστώ στην Τουρκία)		ΣΥΝΟΛΟ	
			OXI	NAI	11	
A9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	11	26	0	37
		% within	29,7%	70,3%	0,0%	100,0%
	Σκόδρα	Count	9	16	0	25
		% within	36,0%	64,0%	0,0%	100,0%
	Σεράγεβο	Count	17	29	2	48
		% within	35,4%	60,4%	4,2%	100,0%



		% within	35,4%	60,4%	4,2%	100,0%
		Count	1	8	0	9
	Φότσα	% within	11,1%	88,9%	0,0%	100,0%
		Count	6	3	0	9
	Μόσταν	% within	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
		Count	5	26	0	31
	Βηρυτός	% within	16,1%	83,9%	0,0%	100,0%
		Count	48	111	0	159
	Κάιρο	% within	30,2%	69,8%	0,0%	100,0%
		Count	97	219	2	318
	ΣΥΝΟΛΟ	% within	30,5%	68,9%	0,6%	100,0%

Πίν. 107: Συσχέτιση παραρτήματος και της διαμονής στην Τουρκία ως λόγω εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας ( $p\text{-value} = 0,030$ ).

Μία τελευταία απόλυτη συσχέτιση προέκυψε μεταξύ παραρτημάτων και ταξιδιού στο εξωτερικό. Πιο αναλυτικά, σε όλα τα παραρτήματα η πλειοψηφία έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό, εκτός του Καίρου όπου μόνο ο ένας στους δέκα έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό (B15) (πίν. 108) ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

			B15. Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;		ΣΥΝΟΛΟ	
			ΟΧΙ	ΝΑΙ		
Α9. Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;	Τίρανα	Count	6	31	37	
		% within	16,2%	83,8%	100,0%	
	Σκόδρα	Count	6	19	25	
		% within	24,0%	76,0%	100,0%	
	Σεράγεβο	Count	1	47	48	
		% within	2,1%	97,9%	100,0%	
	Φότσα	Count	1	8	9	
		% within	11,1%	88,9%	100,0%	
	Μόσταρ	Count	1	8	9	
		% within	11,1%	88,9%	100,0%	
	Βηρυτός	Count	0	31	31	
		% within	0,0%	100,0%	100,0%	
	Κάιρο	Count	137	22	159	
		% within	86,2%	13,8%	100,0%	
	ΣΥΝΟΛΟ		Count	152	166	318

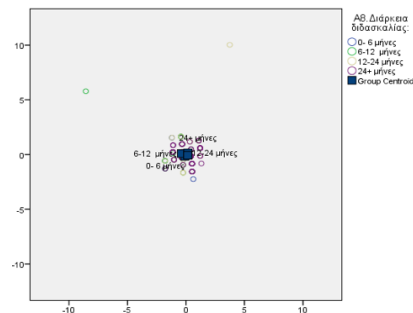
	% within	47,8%	52,2%	100,0%
--	----------	-------	-------	--------

Πίν. 108: Συσχέτιση παραρτήματος και ταξιδιού στο εξωτερικό ( $p\text{-value} = 0,000$ ).

#### 5.2.4.4 Διακριτική ανάλυση (*discriminant analysis*) του ερωτηματολογίου 2020-2021

Εξετάζοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν, παρατηρήθηκαν κάποιες αποκλίσεις και κάποιες συγκλίσεις στα δεδομένα της διακριτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου 2020-2021.

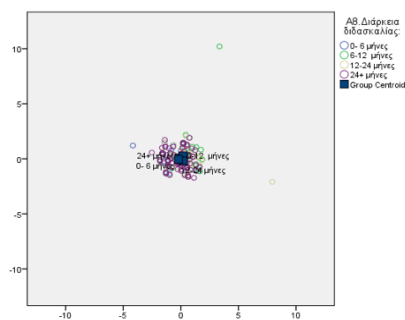
Αρχικά, όσον αφορά τη διάρκεια εκμάθησης στις απαντήσεις των ερωτήσεων «πώς θεωρείτε την Τουρκία ως χώρα;» (B1)<sup>164</sup> (γράφ. 66) και «Ποιοι είναι ο λόγοι που μαθαίνετε συγκεκριμένα την τουρκική ως ξένη γλώσσα;» (B14)<sup>165</sup> (γράφ. 67), δεν παρατηρήθηκαν αποκλίσεις, αντιθέτως καταγράφηκε μια ομοιογενής εικόνα.



Γράφ. 66: Αποψη για την Τουρκία ως χώρα με βάση τη διάρκεια εκμάθησης.

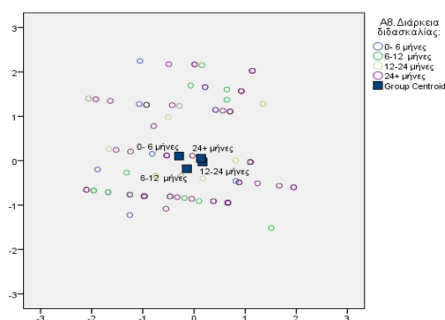
<sup>164</sup> B1.1 Αδελφική (φιλική) χώρα, B1.2 Χώρα δίχως ενδιαφέρον, B1.3 Φτωχή χώρα, B1.4 Πλούσια χώρα, B1.5 Χώρα με μορφωτικό επίπεδο, B1.6 Χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο, B1.7 Χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό.

<sup>165</sup> B14.1 Για να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου, B14.2 Για να εξελιχθώ πνευματικά, B14.3 Για να μάθω νέο κώδικα επικοινωνίας και νέα πολιτιστικά στοιχεία, B14.4 Για να αποκτήσω επιπλέον προσόντα, B14.5 Για να βρω καλύτερη εργασία, B14.6 Για να σπουδάσω σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία, B14.7 Για να επικοινωνώ με Τούρκους φίλους, B14.8 Θέλω να ζήσω/εργαστώ στην Τουρκία.



Γράφ. 67: Λόγος εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας με βάση τη διάρκεια εκμάθησης.

Όσον αφορά τη διάρκεια εκμάθησης στις απαντήσεις της ερώτησης σχετικά με το «εάν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό» (B15) (γράφ. 68) παρατηρούμε ότι πιο κοντά βρίσκονται οι απαντήσεις αυτών που δήλωσαν διάρκεια διδασκαλίας 12-24 και πάνω από 24 μήνες ενώ αποκλίνουν πάρα πολύ από τις προαναφερθείσες ομάδες οι απαντήσεις αυτών που δήλωσαν διάρκεια διδασκαλίας 0-6 και 6-12 μήνες.

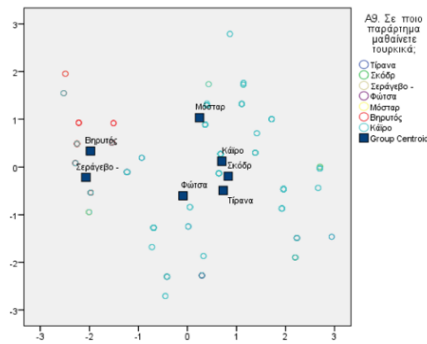


Γράφ. 68: Πραγματοποίηση ταξιδιού στο εξωτερικό με βάση τη διάρκεια εκμάθησης.

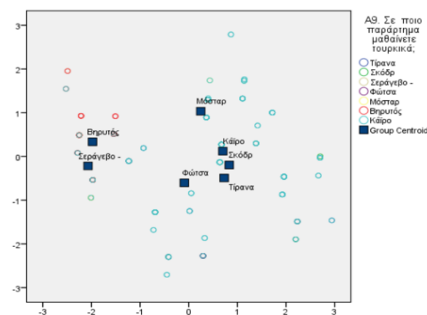
Σχετικά με τα παραρτήματα στις απαντήσεις των ερωτήσεων «Πώς θεωρείτε την Τουρκία ως χώρα;» (B1)<sup>166</sup> (γράφ. 69) και «Για ποιο λόγο σας αρέσει η τουρκική γλώσσα;» (B7)<sup>167</sup> (γράφ. 70), παρατηρήσαμε μεγάλες αποκλίσεις. Πιο αναλυτικά, πιο κοντά στις απαντήσεις βρίσκονται η Βηρυτός και το Σεράγεβο, το Κάιρο, η Σκόδρα και τα Τίρανα ενώ αποκλίνουν από όλα τα προαναφερόμενα παραρτήματα το Μόσταιρ και η Φότσα.

<sup>166</sup> B1.1 Αδελφική (φιλική) χώρα, B1.2 Χώρα δίχως ενδιαφέρον, B1.3 Φτωχή χώρα, B1.4 Πλούσια χώρα, B1.5 Χώρα με μορφωτικό επίπεδο, B1.6 Χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο, B1.7 Χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό.

<sup>167</sup> B7.1 Ο δάσκαλός μου, B7.2 Οι τουρκικές σειρές, B7.3 Μου αρέσει η Τουρκία, B7.4 Το ινστιτούτο Yunus Emre, B7.5 Η οικογένεια και το περιβάλλον μου, B7.6 Ο τουρκικός πολιτισμός.

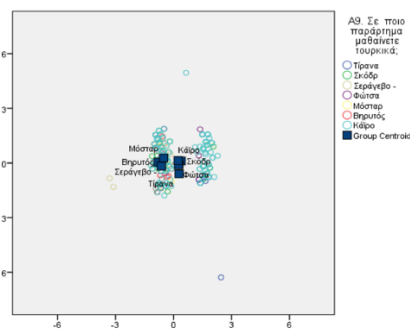


Γράφ. 69: Άποψη για την Τουρκία ως χώρα με βάση το παράρτημα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας.



Γράφ. 70: Λόγοι αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας με βάση το παράρτημα εκμάθησης της.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το διάγραμμα παραρτημάτων και της ερώτησης «Ποιοι είναι ο λόγοι που μαθαίνετε συγκεκριμένα την τουρκική ως ξένη γλώσσα;» (B14)<sup>168</sup> (γράφ. 71), παρατηρούμε ότι υπάρχουν συγκλίνουσες απαντήσεις μεταξύ Μόσταρ, Βηρυτού, Σερράγβεο και μεταξύ Κάιρου, Φώτσας, Σκόνδρας και Τραπεζώνων.



Γράφ. 71: Λόγοι εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας με βάση το παράρτημα εκμάθησής της.

<sup>168</sup> B14.1 Για να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου, B14.2 Για να εξελιχθώ πνευματικά, B14.3 Για να μάθω νέο κώδικα επικοινωνίας και νέα πολιτιστικά στοιχεία, B14.4 Για να αποκτήσω επιπλέον προσόντα, B14.5 Για να βρω καλύτερη εργασία, B14.6 Για να σπουδάσω σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία, B14.7 Για να επικοινωνώ με Τούρκους φίλους, B14.8 Θέλω να ζήσω/εργαστώ στην Τουρκία.

#### 5.2.4.5 Σύνοψη ευρημάτων από το ερωτηματολόγιο 2020-2021

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου 2020-2021 χρήζουν περαιτέρω σχολιασμού διότι παρατηρήθηκαν αρκετές ομοιότητες όσο και διαφορές μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων/εισών από τα επτά υπό μελέτη παραρτήματα της παρούσας έρευνας.

Ειδικότερα, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε εδώ ότι σε όλα τα υπό μελέτη παραρτήματα των τεσσάρων χωρών, η πλειοψηφία δεν μαθαίνει τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα για να περνάει τον ελεύθερο χρόνο της ή για να αποκτήσει πρόσθετες δεξιότητες. Άρα συμπεραίνουμε ότι η εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας αποσκοπεί σε κάτι συγκεκριμένο το οποίο επιβεβαιώνεται από την απάντηση της ερώτησης (B14) «Ποιοι είναι οι λόγοι που μαθαίνετε τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα;» όπου η πλειονότητα δήλωσε ότι μαθαίνει τα τουρκικά ως ξένη γλώσσα διότι επιθυμεί να εργαστεί ή να ζήσει στην Τουρκία, κυρίως σε Λίβανο, Βοσνία-Ερζεγοβίνη και Αίγυπτο. Περισσότερο στο επίπεδο A2.1, που αποτελεί επίπεδο αρχαρίων, δήλωσαν ότι δεν μαθαίνουν τα τουρκικά για να περνάει η ώρα τους άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, άρχισαν να μαθαίνουν την γλώσσα αποσκοπώντας κάπου και όχι για να κάνουν κάτι στον ελεύθερο χρόνο τους.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τη χρήση της τουρκικής γλώσσας διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία σε όλες τις χώρες, τη χρησιμοποιεί κυρίως για να επικοινωνήσει με φίλους/ες ή στην παρακολούθηση τουρκικών σειρών/ταινιών. Αντιθέτως δεν χρησιμοποιείται καθόλου στα ψώνια ή στη δουλειά. Πιο συγκεκριμένα, όσοι/ες έχουν πρώτη τα αλβανικά και τα αραβικά χρησιμοποιούν τα τουρκικά περισσότερο στην επικοινωνία με φίλους/ες ενώ όσοι/ες έχουν πρώτη τα βοσνιακά χρησιμοποιούν τα τουρκικά περισσότερο στην παρακολούθηση τουρκικών σειρών/ταινιών.

Δεν θα πρέπει να παραλειφθούν οι λόγοι αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας. Η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι ο κύριος λόγος είναι η συμπάθειά για την Τουρκία. Ένα μεγάλο ποσοστό αντίστοιχα απάντησε ότι του αρέσει ο τουρκικός πολιτισμός. Επίσης, σε υψηλά ποσοστά απάντησαν ότι τους αρέσει το Ινστιτούτο Yunus Emre, οι τουρκικές σειρές καθώς και ο δάσκαλός τους. Ως λόγο αρεσκείας τις τουρκικές σειρές δήλωσαν οι έχοντες/ουσες πανεπιστημιακή εκπαίδευση, καθώς και όσοι/ες έχουν πρώτη τα αλβανικά και τα αραβικά.

Αξίζει να σχολιαστούν, σε αυτό το σημείο, οι λόγοι επιλογής του YEE για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας. Σχεδόν όλοι/ες επέλεξαν το YEE συνειδητά διότι θεωρούν ότι διαθέτει

πιο αποτελεσματικές και οργανωμένες μεθόδους συγκριτικά με άλλα κέντρα διδασκαλίας. Να σημειωθεί ότι, στις πόλεις των μισών και λίγο παραπάνω ερωτηθέντων/εισών υπάρχουν και άλλα κέντρα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας εκτός του ΥΕΕ, επομένως, τα παραρτήματα του ΥΕΕ δεν ήταν η μοναδική τους επιλογή.

Συμπληρωματικά, σχεδόν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες γνώριζαν κοινές λέξεις μεταξύ τουρκικής και πρώτης τους γλώσσας, γεγονός που τους/τις βοήθησε στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας. Ειδικότερα στην Αλβανία οι εννέα στους δέκα γνώριζαν κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης τους γλώσσας.

Σε όλες τις χώρες, εκτός της Αιγύπτου, οι ερωτηθέντες/είσες έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό. Αξιοπρόσεκτη είναι η αντίθεση μεταξύ Λιβάνου και Αιγύπτου, όπου στον Λίβανο η απόλυτη πλειοψηφία έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό, ενώ στην Αίγυπτο οι εννέα στους δέκα δεν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό.

Επιπλέον, οι άντρες περισσότερο δεν μαθαίνουν τουρκικά για να επικοινωνούν με φίλους τους. Ακόμη, οι περισσότεροι/ες στην ηλικιακή ομάδα 18-30 νιώθουν κοντά τους την Τουρκία και τους Τούρκους, καθώς επίσης η εν λόγω ηλικιακή ομάδα δεν έχει ταξιδέψει ποτέ στο εξωτερικό.

Όσον αφορά τις απόψεις των ερωτηθέντων/εισών περί Τουρκίας, η πλειοψηφία απάντησε ότι τη θεωρεί φιλική χώρα, με ενδιαφέροντα πολιτισμό καθώς και με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Ως προς αυτό, διαφοροποιείται, διαφοροποιείται η Αλβανία όπου η πλειοψηφία δεν θεωρεί την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέροντα πολιτισμό. Επίσης, κυρίως σε Λίβανο και Βοσνία-Ερζεγοβίνη η πλειοψηφία θεωρεί την Τουρκία ως χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέληση της πλειονότητας από όλες τις χώρες να ζήσει στην Τουρκία διότι την θεωρεί μια φιλική, αναπτυγμένη και ωραία χώρα.

Σχεδόν όλοι/ες εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν τα μαθήματα και μάλιστα μέχρι το επίπεδο C2. Όσον αφορά τις ώρες μελέτης, μόνο στην Αίγυπτο οι μισοί/ες περίπου μελετάνε πάνω από πέντε ώρες, ενώ στις υπόλοιπες χώρες παρατηρούνται μικρότερα ποσοστά ωρών μελέτης. Παρατηρούμε ότι περισσότερες ώρες μελετάνε οι έχοντες/ουσες πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Περισσότερο στο επίπεδο B1.1 μελετάνε εβδομαδιαίως πάνω από πέντε ώρες. Τέλος, οι ερωτηθέντες/είσες είναι γλωσσομαθείς διότι δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι γνώριζαν ή μάθαιναν κάποια άλλη γλώσσα.

### **5.2.5 Αντιπαραβολική ανάλυση α' μέρους των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021)**

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία (α' μέρος) των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021) παρατηρήθηκαν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές.

Όσον αφορά τις ομοιότητες των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021) διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών είναι γυναίκες.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων/εισων βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 18-30, καθώς επίσης υπάρχουν ελάχιστα ποσοστά στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.
- Η πλειοψηφία των ατόμων κατέχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση και ακολουθεί με πολύ μικρότερο ποσοστό η λυκειακή εκπαίδευση και ένα αμυδρό ποσοστό η τεχνολογική.
- Οι μισοί/ες ερωτηθέντες/είσες κατέχουν τη ιδιότητα του/της φοιτητή/τριας.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων βρίσκεται στο επίπεδο γλωσσομάθειας B1.1.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021) στο α' μέρος παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Οι συμμετέχοντες/ουσες του πιλοτικού ερωτηματολογίου 2018-2019 προέρχονταν κυρίως (64%) από την Αλβανία.
- Οι μισοί/ες συμμετέχοντες/ουσες του ερωτηματολογίου 2020-2021 προέρχονταν από την Αίγυπτο και μικρότερα ποσοστά από τις υπόλοιπες υπό μελέτη χώρες.
- Στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο 2018-2019 οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 35% εργαζόμενοι/ες και 10% άνεργοι/ες ενώ στο ερωτηματολόγιο 2020 οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 25,5% εργαζόμενοι/ες και 20,8% άνεργοι/ες.



- Στο επίπεδο γλωσσομάθειας στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο 2018-2019 υπήρχαν τέσσερις επιλογές επιπέδων ( B1.1, B1.2, B2.1, B2.2) ενώ στο ερωτηματολόγιο 2020-2021 υπήρχαν επτά επιλογές επιπέδων (A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1) οπότε προέκυψε πιο σαφής εικόνα για το επίπεδο γλωσσομάθειας των συμμετεχόντων/ουσών.

#### *5.2.5.1 Αντιπαραβολική ανάλυση β' μέρους των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021)*

Στην πρώτη ερώτηση, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν και στα δύο ερωτηματολόγια 2018-2019 & 2020-2021 (μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απάντηση) σχετικά με το πώς θεωρούν την Τουρκία ως χώρα (B1), η πλειοψηφία απάντησε ότι τη θεωρεί φιλική χώρα. Επίσης, εξίσου μεγάλα ποσοστά και στα δύο ερωτηματολόγια απάντησαν ότι τη θεωρούν ως χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και πλούσια χώρα. Όμως, στο ερωτηματολόγιο 2020-2021 υπήρχε μια επιπλέον επιλογή της χώρας με ενδιαφέροντα πολιτισμό, την οποία επέλεξε ένα μεγάλο ποσοστό (65%). Άρα από το ερωτηματολόγιο 2020-2021, προέκυψε ένα αξιόλογο συμπέρασμα σχετικά με την εκτίμηση και το ενδιαφέρον που τρέφουν οι ερωτηθέντες/είσες για τον τουρκικό πολιτισμό.

Σχετικά με την επιθυμία τους να ζήσουν στην Τουρκία (B2), υπήρξε ίδιο ποσοστό απαντήσεων και στα δύο ερωτηματολόγια. Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα θέλει να ζήσει στην Τουρκία διότι τη θεωρεί μια φιλική, αναπτυγμένη και ωραία χώρα, ενώ μόνο ένα αμυδρό ποσοστό δήλωσε ότι δεν θέλει να ζήσει στην Τουρκία διότι θεωρεί ότι κυρίως δεν το προσελκύει.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποικιλία των απαντήσεων σχετικά με τους λόγους που επέλεξαν να μάθουν οι σπουδαστές/τριες την τουρκική γλώσσα (B3) διότι στα δύο ερωτηματολόγια εμφανίστηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις. Αρχικά, υπήρξε κοινή η απάντηση στα δύο ερωτηματολόγια, με το μεγαλύτερο ποσοστό να δηλώνει ως κύριο λόγο την αγάπη του για την Τουρκία και τον τουρκικό πολιτισμό. Στη συνέχεια στο δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων της τρίτης ερώτησης (B3) υπήρξε διαφοροποίηση, στο μεν ερωτηματολόγιο 2018-2019 απάντησαν ότι νιώθουν κοντά τους την Τουρκία και τους Τούρκους, στο δε ερωτηματολόγιο 2020-2021 απάντησαν ότι θέλουν να ταξιδέψουν στην Τουρκία, επιλογή που δεν υπήρχε. Στην τρίτη θέση των απαντήσεων σημειώθηκε η κοινή απάντηση στα δύο ερωτηματολόγια, ότι θέλουν να εργαστούν σε μια δουλειά όπου μιλιέται η τουρκική γλώσσα.

Αξιοσημείωτοι είναι οι πιο συγκεκριμένοι λόγοι που επέλεξαν να μάθουν την τουρκική γλώσσα ως ξένη γλώσσα και όχι κάποια άλλη γλώσσα (B14) διότι στα δύο ερωτηματολόγια προέκυψαν αρκετές διαφορετικές απαντήσεις. Στο ερωτηματολόγιο 2018-2019 το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι ήθελε να μάθει νέο κώδικα επικοινωνίας και πολιτιστικά στοιχεία, ενώ στο ερωτηματολόγιο 2020-2021 απάντησαν ότι θέλουν να ζήσουν/εργαστούν στην Τουρκία, απάντηση η οποία δεν υπήρχε στο ερωτηματολόγιο 2018-2019. Εν συνεχεία, στο δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων της ερώτησης (B14), στο μεν ερωτηματολόγιο 2018-2019 απάντησαν ότι θέλουν να βρουν μια καλύτερη εργασία, στο δε ερωτηματολόγιο 2020-2021 απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν νέο κώδικα επικοινωνίας και πολιτιστικά στοιχεία. Τέλος, στο τρίτο μεγαλύτερο ποσοστό στο ερωτηματολόγιο 2018-2019 απάντησαν ότι θέλουν να καλλιεργηθούν πνευματικά σε αντίθεση με το ερωτηματολόγιο 2020-2021 που θέλουν να σπουδάσουν σε πανεπιστήμιο στην Τουρκία ή να βρουν μια καλύτερη εργασία. Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ότι στο ερωτηματολόγιο 2018-2019 δεν υπήρχε η επιλογή της απάντησης να σπουδάσουν σε πανεπιστήμιο στην Τουρκία.

Εντυπωσιακό είναι το πλειοψηφικό ποσοστό που εμφανίζεται όμοιο στα δύο ερωτηματολόγια σχετικά με τον λόγο που επέλεξαν να μάθουν τουρκικά στο YEE (B4). Οι εννέα στους δέκα, στα δύο ερωτηματολόγια, δήλωσαν ότι επέλεξαν το YEE διότι διδάσκει με σειρά και με αποτελεσματικές μεθόδους. Επίσης, η επιλογή του YEE από τους ερωτηθέντες/είσες των δύο ερωτηματολογίων φάνηκε ως συνειδητή διότι δήλωσαν ότι υπάρχουν άλλα κέντρα διδασκαλίας τουρκικής γλώσσας στις πόλεις όπου διαμένουν (B5). Άρα ξεκάθαρα φαίνεται ότι δεν επέλεξαν το YEE διότι ήταν η μοναδική τους επιλογή αλλά ότι υπήρχαν επιλογές οπότε επέλεξαν το YEE για κάποιους συγκεκριμένους λόγους.

Μια σημαντική διαφοροποίηση εμφανίστηκε στα δύο ερωτηματολόγια σχετικά με την χρήση της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινότητα στις πόλεις τους (B6). Στο ερωτηματολόγιο 2018-2019 οι μισοί/ες περίπου απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα στην καθημερινότητα στις πόλεις τους ενώ στο ερωτηματολόγιο 2020-2021 το ποσοστό αυξήθηκε στο 70%. Αντιθέτως στην ερώτηση (B11) σχετικά με το εάν χρησιμοποιούν γενικότερα στην καθημερινότητα τα τουρκικά στα δύο ερωτηματολόγια εμφανίστηκαν όμοια ποσοστά δηλαδή περίπου το 70% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την τουρκική. Όσον αφορά το που την χρησιμοποιεί, στο ερωτηματολόγιο 2018-2019 δήλωσαν ότι περισσότερο την χρησιμοποιούν στην παρακολούθηση σειρών/ταινιών ενώ στο ερωτηματολόγιο 2020-2021 δήλωσαν ότι

περισσότερο την χρησιμοποιούν στην επικοινωνία με φίλους, επιλογή η οποία δεν υπήρχε στο ερωτηματολόγιο 2018-2019.

Σχετικά με την έβδομη ερώτηση (B7), παρατηρούμε ότι στα δύο ερωτηματολόγια υπάρχουν κοντινά ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τους λόγους που τους αρέσει η τουρκική γλώσσα. Δηλαδή οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι τους αρέσει η Τουρκία, το YEE και οι τουρκικές σειρές. Η μόνη διαφορά που υπάρχει είναι ότι στο ερωτηματολόγιο 2020-2021 στην έβδομη ερώτηση υπήρχε επιπλέον η επιλογή αρεσκείας του τουρκικού πολιτισμού που όπως διαπιστώθηκε επιλέχθηκε από πολύ μεγάλο αριθμό ατόμων (66,7%).

Ακολούθως, στην όγδοη ερώτηση (B8), διαπιστώσαμε ότι δόθηκαν ακριβώς οι ίδιες απαντήσεις. Δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι επιθυμεί να συνεχίσει τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας και μάλιστα μέχρι την τελειοποίηση τους στο επίπεδο C2.

Όσον αφορά, τις σχέσεις μεταξύ της πρώτης γλώσσας των ερωτηθέντων/εισών και της τουρκικής γλώσσας, στα δύο ερωτηματολόγια παρατηρήθηκαν ίδιες απαντήσεις. Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις που έχουμε λάβει σχετικά με τις κοινές λέξεις μεταξύ της πρώτης γλώσσας των ερωτηθέντων/εισών και της τουρκικής γλώσσας (B9) διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία προτού μάθει τα τουρκικά γνώριζε κοινές λέξεις μεταξύ τουρκικής και της πρώτης γλώσσας, καθώς επίσης οι περισσότεροι/ες βοηθήθηκαν στην εκμάθηση τουρκικής γλώσσας από την ύπαρξη αυτών των κοινών λέξεων (B10). Άρα διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κοινά λεξιλογικά στοιχεία μεταξύ της τουρκικής και αλβανικής, αραβικής, βοσνιακής, σερβικής που αποτέλεσαν τις πρώτες γλώσσες των ερωτηθέντων/εισών.

Σχετικά με τις εβδομαδιαίες ώρες μελέτης της τουρκικής γλώσσας (B12) και με τον εάν γνώριζαν ή μάθαιναν κάποια άλλη γλώσσα (B13), οι απαντήσεις των δύο ερωτηματολογίων είναι πανομοιότυπες. Πιο συγκεκριμένα, δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό τείνει να μελετάει πάνω από πέντε ώρες και η πλειοψηφία γνωρίζει ή μαθαίνει κάποια άλλη γλώσσα. Οπότε η ανάλυση των δεδομένων μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι ερωτηθέντες/είσες και των δύο ερωτηματολογίων είναι επιμελείς και γλωσσομαθείς.

Αξιοσημείωτη είναι η μεγάλη διαφοροποίηση που παρατηρείται στα δύο ερωτηματολόγια σχετικά με την ερώτηση, εάν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό και σε ποια χώρα (B15). Στο ερωτηματολόγιο 2018-2019 οι πλειοψηφία (9/10) απάντησε ότι έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό και πιο συγκεκριμένα σε Τουρκία και Ιταλία. Η επιλογή της Ιταλίας δικαιολογείται διότι γειτνιάζει με την Αλβανία από την οποία προήλθαν οι περισσότερες απαντήσεις του

ερωτηματολογίου 2018-2019. Αντιθέτως, στο ερωτηματολόγιο 2020-2021, μόνο οι μισοί/ές ερωτηθέντες/είσες απάντησαν ότι έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό, κυρίως στην Τουρκία και το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό σε κάποια άλλη χώρα που δεν δίνεται στις επιλογές των χωρών.

## 5.2.6 Προβλήματα των δύο ερωτηματολογίων (2018-2019 & 2020-2021)

### *A) Πιλοτικό ερωτηματολόγιο 2018-2019*

Αρχικά, στο α' μέρος το πρώτο βασικό πρόβλημα που εντοπίστηκε στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο 2018-2019 είναι ότι δεν υπήρξε ποικιλία απαντήσεων διότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες προέρχονταν από την Αλβανία και τα ποσοστά των υπόλοιπων υπό μελέτη χωρών ήταν κάτω από το δέκα. Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα είναι ότι δεν υπήρχε ερώτηση για να διαπιστωθεί σε ποια από τα υπό μελέτη παραρτήματα παρακολούθησαν μαθήματα. Επιπλέον, σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας (A6) δεν υπήρχαν επιλογές για τα επίπεδα A2 και C1. Επιπροσθέτως, αναφορικά με το ερώτημα σε ποια χώρα μαθαίνουν τουρκικά (A8), υπήρξε αστοχία απαντήσεων διότι απαντήθηκε μόνο από ογδόντα άτομα τα οποία δήλωσαν μόνο την Αλβανία. Τέλος, όσον αφορά τη διάρκεια μάθησης, θα μπορούσε να έχει και άλλες επιλογές χρονικών διαστημάτων μεγαλύτερες του έτους διότι όπως παρατηρήθηκε στο ανανεωμένο ερωτηματολόγιο 2020-2021, οι περισσότεροι/ές δήλωσαν διάρκεια εκμάθησης πάνω από δύο έτη.

### *B) Ερωτηματολόγιο 2020-2021*

Πρωτίστως, στο α' μέρος, όσον αφορά τη διάρκεια μάθησης, θα μπορούσε να διαθέτει και άλλες επιλογές χρονικών διαστημάτων μεγαλύτερες των δύο ετών π.χ. τρία, τέσσερα έτη κ.λπ. για να γίνει πιο συγκεκριμένο το χρονικό διάστημα και να υπάρξει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα. καθώς παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι/ές (32,1%) δήλωσαν διάρκεια εκμάθησης πάνω από δύο έτη.

Αναφορικά με το β' μέρος, στα δύο ερωτηματολόγια υπάρχουν οι ίδιες ερωτήσεις. Σίγουρα θα μπορούσαν και στα δύο ερωτηματολόγια να προστεθούν και άλλες ερωτήσεις που θα οδηγούσαν σε καλύτερη διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών/τριών, λόγω όμως της σύστασης από το ΥΕΕ για δημιουργία ενός σύντομου ερωτηματολογίου, αποφασίστηκε το

ερωτηματολόγιο περιορίστηκε σε 15 ερωτήσεις. Τέτοιες ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι: ποια άλλη ξένη γλώσσα γνωρίζουν ή μαθαίνουν, ποιες δυσκολίες σε γλωσσικό επίπεδο αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας, εάν μελετάνε την τουρκική λογοτεχνία ή τον τουρκικό πολιτισμό κ.ά.

## ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### 6.1 Διάδοση της τουρκικής ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας από το YEE

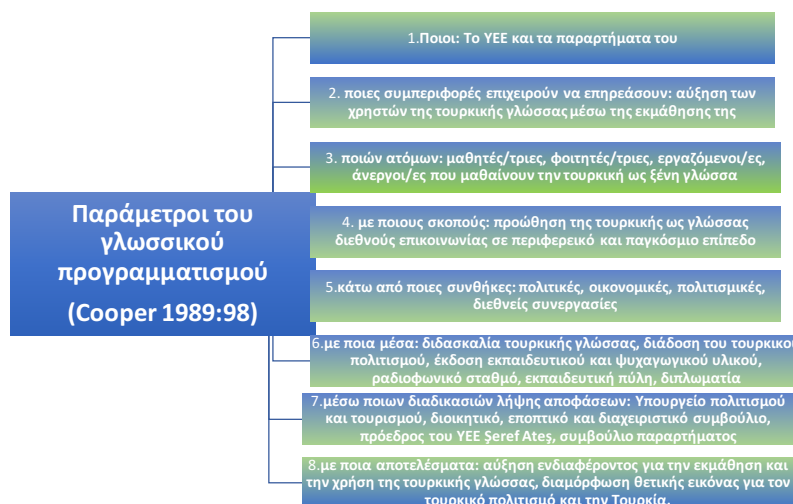
Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η Τουρκία επιδιώκει να καταστήσει τη γλώσσα της γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας στη ΝΑ Μεσόγειο (και όχι μόνο). Έχοντας ως πρότυπο άλλες χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία κ.λπ.), ιδρύθηκε το 2007 το Ινστιτούτο Yunus Emre (YEE) το οποίο λειτουργεί ως ο βασικός δρων γλωσσικής πολιτικής, και πιο συγκεκριμένα της «εξωτερικής» διάδοσης της τουρκικής γλώσσας σε παγκόσμια κλίμακα. Το YEE εφαρμόζοντας γλωσσικό προγραμματισμό εκμάθησης [acquisition planning] προσπαθεί να αυξήσει τους/τις ομιλητές/τριες της τουρκικής γλώσσας, με σκοπό να καταστεί η τουρκική γνωστή και υπολογίσιμη τόσο σε περιφερειακό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Είναι αναμενόμενο το Ινστιτούτο Yunus Emre της Τουρκίας να παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με άλλα ανάλογα μορφωτικά ιδρύματα/πολιτιστικά ινστιτούτα, όπως το Ινστιτούτο Goethe της Γερμανίας, το British Council της Μεγάλης Βρετανίας και το Γαλλικό Ινστιτούτο, τα οποία επιδιώκουν να προβάλουν τις χώρες τους και τις γλώσσες τους σε παγκόσμια κλίμακα. Πέρα από τη διαδικασία διδασκαλίας των γλωσσών τους, τα ινστιτούτα αναπτύσσουν προγράμματα, φιλοδοξώντας να δημιουργήσουν ένα παγκόσμιο δίκτυο για τις γλώσσες τους, το οποίο θα προάγει τη διάδοση των γλωσσών τους μέσω ανταλλαγής ή φιλοξενίας σπουδαστών/τριών στις χώρες τους.

Κοινό επίσης στοιχείο των προαναφερόμενων ινστιτούτων είναι ότι η διδασκαλία των γλωσσών τους πλαισιώνεται με διάφορες πολιτιστικές δράσεις, ώστε οι αλλοδαποί/ες σπουδαστές/τριες να μην μαθαίνουν μόνο τη γλώσσα, αλλά να γνωρίζουν και στοιχεία του πολιτισμού της κάθε χώρας παρακολουθώντας τον τρόπο ζωής των πολιτών της. Έτσι, στα παραρτήματα των ινστιτούτων διοργανώνονται ποικίλες πολιτιστικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την πολιτιστική ζωή στις αντίστοιχες χώρες, όπως ταινίες, τηλεόραση, ραδιόφωνο· εκθέσεις, συμπόσια, σεμινάρια, για την ανάδειξη των παραδοσιακών και σύγχρονων τεχνών, π.χ. γλυπτική, ζωγραφική, φωτογραφία, αρχιτεκτονική, μόδα κ.ά.· μουσικές εκδηλώσεις, χρηματοδότηση πολιτιστικών ανταλλαγών και εκδηλώσεων με Άγγλους/Γάλλους/Γερμανούς/Τούρκους μουσικούς· παραστάσεις

θεάτρου-χορού, παρουσίαση του αγγλικού/γαλλικού/γερμανικού/τουρκικού πολιτιστικού τρόπου ζωής στο κοινό του εξωτερικού, θεατρικές και χορευτικές παραστάσεις με Τούρκους/Γερμανούς καλλιτέχνες· λογοτεχνικά έργα για την προώθηση της αγγλικής/γαλλικής/γερμανικής/τουρκικής λογοτεχνίας στο αναγνωστικό κοινό του εξωτερικού κ.ο.κ. Την ίδια στιγμή, προσπαθούν να δημιουργήσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα των χωρών που εκπροσωπούν, μέσω δημοσιεύσεων, διανομής έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού κ.ά.

Για να κατανοήσουμε τη λειτουργία ενός μορφωτικού ιδρύματος/πολιτιστικού ινστιτούτου, που λειτουργεί ως δρών ΓΠΓΠ όπως το ΥΕΕ, ιδιαίτερα χρήσιμο είναι το περιγραφικό μοντέλο του Cooper (1989), που υιοθετήσαμε για την περιγραφή του ΥΕΕ στην παρούσα διατριβή. Πρόκειται, όπως είδαμε, για ένα απλό, εμπειρικό και ολιστικό μοντέλο που εμπεριέχει όλες τις κρίσιμες παραμέτρους που υπεισέρχονται σε κάθε δραστηριότητα γλωσσικού προγραμματισμού (βλ. κεφ. 1.2). Προσδιορίζοντας τις παραμέτρους αυτές, δηλαδή ποιοι δρώντες επιχειρούν να επηρεάσουν ποιες συμπεριφορές, ποιων ατόμων, με ποιους σκοπούς, κάτω από ποιες συνθήκες, με ποια μέσα, μέσω ποιων διαδικασιών λήψης αποφάσεων και με ποια αποτελέσματα, καταλήξαμε σε ένα ικανοποιητικό πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι γλωσσικές πρακτικές σχεδιάζονται και υλοποιούνται από έναν φορέα όπως το ΥΕΕ (βλ. Σχεδ. 2).



Σχεδ.2: Συνοπτική ανάλυση του μοντέλου Cooper προσαρμοσμένο στο ΥΕΕ

Ο γλωσσικός προγραμματισμός και η ήπια ισχύς είναι δύο έννοιες που μπορούν να σχετίζονται μεταξύ τους, ειδικά όταν αναφερόμαστε στην επιρροή που οργανισμοί, ή γενικότερα δρώντες,

έχουν στις γλωσσικές πρακτικές και τις γλωσσικές πολιτικές. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα και η προώθησή της κατέχουν κεντρική θέση στη σημαντικότερη μορφή «ήπιας ισχύος», την πολιτισμική διπλωματία. Τα μέτρα «ήπιας ισχύος» της μεταψυχροπολεμικής εποχής λειτουργούν ως επιταχυντές για την επίτευξη των στόχων των κρατών και των κυβερνήσεων τους. Διδάσκοντας σε άλλες κοινωνίες μια χώρα τη δική της γλώσσα και εφαρμόζοντας διάφορα προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης, ενδυναμώνεται η αμοιβαία επικοινωνία και συνεργασία. Η πολιτιστική διπλωματία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στον σχεδιασμό εξωτερικής πολιτικής της Τουρκίας, επί προεδρίας Ερντογάν. Είναι απόλυτα συμβατή με τις νεο-οθωμανικές αντιλήψεις άσκησης επιρροής σε τουρκογενείς και τουρκόφωνους πληθυσμούς αλλά και σε εδάφη που συνδέονται ιστορικά με την οθωμανική αυτοκρατορία (βλ. κεφ. 3.4.3).

Η διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας βρίσκεται στο επίκεντρο των δράσεων του ΥΕΕ ως δρώντα ΓΠΓΠ. Η τουρκική τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής στους ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες σε αρκετές χώρες για διάφορους λόγους, όπως εργασία, σπουδές, ταξίδι, πρόσθετα προσόντα κ.λπ. (Ateş 2021, 185). Η προσέλκυση όλο και περισσότερων εκπαιδευτικών και εκπαιδευμένων ανά τον κόσμο, συμβαδίζει με την ταχεία ανάπτυξη της διδακτικής της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ως αντικειμένου έρευνας. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα το ΥΕΕ, έχει αναπτύξει ποικίλα μέσα για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, όπως εκπαιδευτικό υλικό, διά ζώσης μαθήματα, θερινό σχολείο, διαδικτυακή εκπαιδευτική πύλη, ψηφιακό κέντρο, πρόγραμμα πιστοποίησης διδασκαλίας τουρκικής γλώσσας σε ξένους, ραδιοφωνικό σταθμό, προγράμματα διάδοσης και προστασίας του τουρκικού πολιτισμού, περιοδικές εκδόσεις κ.ά., τα οποία έχουν μεγάλη απήχηση και έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων του αλλά και των διδασκόντων/ουσών (βλ. κεφ. 3.2.6).

Από γραμματική άποψη, η διδασκαλία της τουρκικής συνιστά ένα δύσκολο εγχείρημα για εκπαιδευόμενους/ες που έχουν ως πρώτη γλώσσα κάποια ινδοευρωπαϊκή, καθώς ορισμένα φαινόμενα, όπως λ.χ. η συγκολλητική δομή της, διαφέρουν αισθητά. Σε κάθε περίπτωση, απώτερος στόχος της διδασκαλίας της τουρκικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικες δεν είναι να αποκτήσουν μόνο γνώσεις πάνω στη γλώσσα, ούτε να αποστηθίσουν πίνακες λεξιλογίου ή γραμματικής, αλλά να γίνουν επαρκείς χρήστες της, να είναι δηλαδή σε θέση να τη χειρίζονται εύστοχα για τον σκοπό που επιθυμούν και ανάλογα με την περίπτωση. Για τον λόγο αυτό, η συστηματική αναφορά σε πολιτιστικά στοιχεία, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη χρήση



μιας γλώσσας, συμβάλλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη εκμάθησή της. Στη λογική αυτή, το ΥΕΕ προσπαθεί να παρέχει μια καλά οργανωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη διδασκαλία της τουρκικής, που βασίζεται σε σύγχρονες μεθόδους και, ταυτόχρονα, πλαισιώνεται από ποικίλες πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Οι ρυθμοί ανάπτυξης των παραρτημάτων του ΥΕΕ και των σπουδαστών/τριών που φοιτούν σε αυτά είναι εντυπωσιακοί. Αν και δεν κατέστη εφικτό να πιαστεί ο στόχος των 100 συνολικά παραρτημάτων με βάση το «Όραμα 2023» (βλ. κεφ. 3.2.4.1), επίσημη ανακοίνωση που εκδόθηκε τον Ιανουάριο του 2024 έκανε αναφορά στη λειτουργία «περίπου 90 παραρτημάτων σε πάνω από 60 χώρες» (ακριβέστερα, 88 παραρτήματα σε 66 χώρες), με παράλληλη μνεία στην πραγματοποίηση εκατοντάδων εκδηλώσεων.

Προκειμένου να διερευνηθούν τα κίνητρα των εκπαιδευομένων και ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στο ΥΕΕ, στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκαν τέσσερις χώρες (δύο βαλκανικές και δύο μεσογειακές) που διαθέτουν παραρτήματα του ΥΕΕ και, παράλληλα, τμήματα Τουρκολογίας, ενώ ιστορικοί δεσμοί τις συνδέουν με την Τουρκία: η Βοσνία-Ερζεγοβίνη η Αλβανία, η Αίγυπτος και ο Λίβανος.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε δύο φάσεις, σε πιλοτική μορφή το 2018-2019 και σε πληρέστερη μορφή το 2020-2021, με εργαλείο δομημένα ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου απαντήσεις. Τα 496 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν (178 στην α' φάση και 318 στη β' φάση) κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να γίνει στατιστική επεξεργασία μέσω του προγράμματος SPSS.

Σε ό,τι αφορά το ερευνητικό κομμάτι (2020-2021), η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε, στη συντριπτική πλειοψηφία, από γυναίκες, ηλικίας 18-30 ετών. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα εκπαίδευσης, που συμπεριλαμβάνει και αρκετούς/ές φοιτητές/τριες, επιδιώκει κυρίως επαγγελματική ανέλιξη ή διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων. Δεδομένου ότι σε όλες τις χώρες που μελετώνται στην παρούσα διατριβή υπάρχουν πανεπιστημιακά Τμήματα Τουρκολογίας, δεν εκπλήσσει που η παρακολούθηση μαθημάτων τουρκικής γλώσσας στα παραρτήματα του ΥΕΕ αποσκοπεί συχνά στη βελτίωση της γλωσσομάθειάς των σπουδαστών/τριών. Αυτό είναι ιδιαίτερα αισθητό στην Αίγυπτο, όπου υπάρχουν αρκετά Τμήματα Τουρκολογίας, και το ΥΕΕ έχει υπογράψει Πρωτόκολλο Συνεργασίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Τουρκολογίας [Türkoloji Projesi İşbirliği Protokolü] λειτουργώντας υποστηρικτικά (βλ. κεφ. 3.2.3).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας 2020-2021, περίπου οι μισοί (44,7%), βρίσκονταν σε επίπεδο γλωσσομάθειας B1 (27,4% B1.1 & 17,3% B1.2) και παρακολουθούσαν μαθήματα τουρκικής γλώσσας πάνω από 24 μήνες, γεγονός που καταδεικνύει το ενδιαφέρον για εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας πέραν του βασικού επιπέδου A2, όπου βρίσκεται ένα μικρότερο ποσοστό του δείγματος (27%). Παρόλο που οι περισσότεροι/ες δήλωσαν ότι θέλουν να συνεχίσουν την εκμάθηση της γλώσσας σε υψηλότερα επίπεδα, καταγράφηκαν στην έρευνα μάλλον χαμηλά ποσοστά στα επίπεδα γλωσσομάθειας B2 (20,5%) και C1 (7,9%). Ανάλογη εικόνα παρουσιάζει και το ερωτηματολόγιο του 2018-2019.

Όσον αφορά την πρώτη γλώσσα των ερωτηθέντων/εισών, οι μισοί/εις περίπου (59,7%) δήλωσαν τα αραβικά, γεγονός που συνδέεται με τη χώρα προέλευσης των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς το 50% δήλωσε ως χώρα προέλευσης την Αίγυπτο και ένα 10% τον Λίβανο. Ας σημειωθεί ότι στα υλικά του ΥΕΕ δεν υπάρχει ιδιαίτερη πρόνοια για τη Γ1 των σπουδαστών/τριών.

## **6.2 Συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά χώρα**

Όπως προαναφέρθηκε (βλ. κεφ. 5.1.3), η έρευνα εστιάζεται σε τέσσερις χώρες στις οποίες κατά τη διάρκεια του 2020-2021 λειτουργούσαν συνολικά επτά παραρτήματα του ΥΕΕ. Σε αυτά, από το 2016 έως το 2018 παρατηρείται συνεχής αύξηση του αριθμού των σπουδαστών/τριών, τάση που υποχωρεί λόγω της πανδημίας covid-19 το 2019, για να επανέλθει το 2020 και να εκτιναχτεί το 2021. Πιο συγκεκριμένα, ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευομένων το 2021 ανερχόταν στις 13.429 έναντι 5.500 το 2020 (βλ. κεφ. 4.6), στην Αίγυπτο 9.519 άτομα, στην Αλβανία 911 άτομα (Τίρανα: 503, Σκόδρα: 408), στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη 1.536 άτομα (Σεράγεβο: 1.260, Φότσα: 99, Μόσταρ: 177) και στον Λίβανο 1.463 άτομα.

Σε ό,τι αφορά την **Αίγυπτο**, οι μισοί/ές ερωτηθέντες/είσες (ερωτηματολόγιο 2020-2021), διδάσκονταν την τουρκική στο παράρτημα του Καΐρου. Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς από το 2020 διαπιστώνουμε μία αύξηση του αριθμού των ατόμων που παρακολούθησαν μαθήματα τουρκικής γλώσσας στο Κάιρο (3.714), αριθμός που τριπλασιάστηκε το 2021 (9.519) (βλ. κεφ. 4.6), ενώ στα υπόλοιπα παραρτήματα υπήρχε μικρότερος αριθμός ατόμων.

Παλαιότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο παράρτημα του Καΐρου (İltar 2014, 115-116, βλ. κεφ. 4.2.1), είχε διαπιστώσει ότι υπάρχει μεγάλο όφελος από τη χρήση κοινών λέξεων (σε αραβικά και τουρκικά) για τους/τις σπουδαστές/τριες, οι οποίοι/ες μαθαίνουν πιο γρήγορα το λεξιλόγιο λόγω των κοινών λέξεων. Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα οδηγηθήκαμε και στην παρούσα έρευνα, παρατηρώντας τη συσχέτιση πρώτης γλώσσας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και τουρκικής γλώσσας (B9). Διαπιστώθηκε, δηλαδή, πως οι δύο στους τρεις στην Αίγυπτο γνώριζαν κοινές λέξεις μεταξύ της πρώτης και της τουρκικής γλώσσας προτού μάθουν την τουρκική γλώσσα, γεγονός που βοήθησε στην εκμάθησή της. Η έρευνά μας, επίσης, επιβεβαίωσε προγενέστερη, που πραγματοποιήθηκε σε κέντρα εκμάθησης τουρκικών και σε πανεπιστήμια τουρκολογίας στην Αίγυπτο το 2015 (İnan & Öztürk 2015, 377-392, βλ. κεφ. 4.2.1), ως προς το ότι οι δημοφιλέστεροι λόγοι για οποίους οι Αιγύπτιοι μαθαίνουν τουρκικά είναι η εύρεση εργασίας, η παρακολούθηση τουρκικών σειρών και η συνέχιση των σπουδών τους σε τουρκικό πανεπιστήμιο: σχεδόν οι μισοί/ες Αιγύπτιοι του δείγματος επέλεξαν τους παραπάνω λόγους εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας (βλ. ερώτηση B14).

Με βάση όλες τις προκύπτουσες συσχετίσεις του ερωτηματολογίου 2020-2021, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε την κατάσταση που επικρατεί στην Αίγυπτο σχετικά με την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας ως εξής:

- Υπάρχει έκδηλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.
- Οι περισσότεροι/ες που επιλέγουν να μάθουν τουρκικά σπουδάζουν σε κάποιο πανεπιστήμιο και επιθυμούν τη συνέχιση των σπουδών τους ή την εύρεση εργασίας στην Τουρκία καθώς και την απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων.
- Διευκολύνονται στην εκμάθηση της τουρκικής λόγω του κοινού λεξιλογίου μεταξύ τουρκικής και αραβικής γλώσσας.
- Αφιερώνουν αρκετό χρόνο εβδομαδιαίως στην μελέτη και θέλουν να συνεχίσουν τα τουρκικά μέχρι το ανώτατο επίπεδο C2. Επίσης, γνωρίζουν/μαθαίνουν κάποια άλλη ξένη γλώσσα.
- Θεωρούν την Τουρκία φιλική και με ενδιαφέροντα πολιτισμό χώρα.

- Οι ερωτηθέντες/είσες δεν έχουν ταξιδέψει εκτός Αιγύπτου, και επιθυμούν να ταξιδέψουν στην Τουρκία.
- Επιθυμούν να εργαστούν σε μια δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα και αυτό το γεγονός αποτελεί κίνητρο για την εκμάθησή της.
- Στο Κάιρο υπάρχουν άλλα κέντρα που διδάσκουν τα τουρκικά αλλά προτίμησαν το YEE διότι διδάσκει με οργανωμένες και αποτελεσματικές μεθόδους.
- Στην καθημερινότητά τους στην πόλη τους χρησιμοποιούν ελάχιστα την τουρκική γλώσσα. Η χρήση της τουρκικής περιορίζεται κυρίως στους χώρους των πανεπιστημίων, στην επικοινωνία με φίλους, στην παρακολούθηση σειρών/ταινιών, στη δουλειά, στο σπίτι και στα ταξίδια.
- Οι κύριοι λόγοι αρεσκείας της τουρκικής είναι οι τουρκικές σειρές, η Τουρκία, ο δάσκαλός τους και το YEE. Άρα διαπιστώνουμε ότι ένας λόγος που το YEE έχει κερδίσει τη συμπάθεια των σπουδαστών/τριών του είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό του.

Όσον αφορά την **Αλβανία**, σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη το 2013 (Balaban 2013, βλ. κεφ. 4.3.1) στο παράρτημα του YEE στα Τίρανα, ως λόγους εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας οι ερωτώμενοι/ες δήλωσαν την εύρεση εργασίας, την εκπαίδευση και τη ζωή/μετανάστευση στην Τουρκία. Η επιδίωξη καλύτερων επαγγελματικών προοπτικών αναδείχτηκε ως βασικός λόγος εκμάθησης της τουρκικής και σε πρόσφατη μεταπτυχιακή έρευνα που διεξήχθη στα παραρτήματα του YEE στα Τίρανα και στη Σκόδρα (Kastal 2021, βλ. κεφ. 4.3.1). Ομοίως, στην παρούσα έρευνα, από τις συσχετίσεις διαπιστώθηκε ότι αρκετοί Αλβανοί δεν μαθαίνουν τουρκικά για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους (B14.1), αλλά αποσκοπούν στο να εργαστούν σε μια δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα (B3.4), επιθυμούν να σπουδάσουν σε πανεπιστήμιο στην Τουρκία (B3.7) και θέλουν να ζήσουν/εργαστούν στην Τουρκία (B14.8). Άρα διαπιστώνουμε ότι στην Αλβανία, η επαγγελματική αποκατάσταση είναι κινητήριοις δύναμη για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας περίπου εδώ και μια δεκαετία.

Η έρευνά μας επιβεβαίωσε επίσης τη λειτουργία του ίδιου του YEE ως λόγου αρεσκείας, σε μεγάλο ποσοστό, της τουρκικής γλώσσας σε Τίρανα και Σκόδρα (B7.4). Πιο συγκεκριμένα,

στην ερώτηση γιατί επέλεξαν το YEE (B4), η σχεδόν απόλυτη πλειοψηφία (90%) των ερωτηθέντων/εισών απάντησε ότι επέλεξε το YEE διότι διδάσκει οργανωμένα και με αποτελεσματικές μεθόδους, όπως ακριβώς είχε προκύψει και στην έρευνα Kastal (2021, 71-73). Επομένως, πρόκειται για συνειδητή επιλογή των ερωτηθέντων/εισών να παρακολουθήσουν μαθήματα τουρκικής γλώσσας στα παραρτήματα του YEE, παρόλο που, όπως δήλωσαν σε άλλη ερώτηση (B5), υπάρχουν και άλλοι φορείς που διδάσκουν τουρκικά στις πόλεις τους. Επομένως, αυτή η σημαντική διαπίστωση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το YEE ως δρων ΓΠΓΠ έχει εξασφαλίσει μεγάλη απήχηση στο έργο του.

Δυο ακόμη ευρήματα της έρευνας Kastal επιβεβαιώθηκαν από την παρούσα έρευνα. Αφενός ότι η ύπαρξη κοινών λεξιλογικών στοιχείων μεταξύ τουρκικής και αλβανικής γλώσσας βοήθησε στην εκμάθηση της τουρκικής: η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθέντων/εισών σε Τίρανα και Σκόδρα δήλωσε ότι γνώριζε κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της αλβανικής γλώσσας (B9), και ότι βοηθήθηκε στην εκμάθηση της τουρκικής χάρη στις κοινές λέξεις (B10). Αφετέρου, ότι η οικειότητα και η φιλία που νιώθουν μεταξύ των δύο λαών αποτέλεσε εσωτερικό κίνητρο για την ενασχόληση με την τουρκική γλώσσα: εννέα στους δέκα συμμετέχοντες/ουσες σε Τίρανα και Σκόδρα εξέφρασαν την άποψη ότι η Τουρκία είναι μια φιλική χώρα (B1.1).

Σε διαφορετικά αποτελέσματα κατέληξε η έρευνά μας, σχετικά με τις τουρκικές σειρές. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα Kastal οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν δηλώσει ότι η προβολή των τουρκικών σειρών αύξησε το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας. Στην παρούσα έρευνα μόνο ο ένας στους τέσσερις δήλωσε ότι θέλει να μάθει τουρκικά για να κατανοεί τις τουρκικές σειρές (B3.3).

Συνοψίζοντας, με βάση τις προκύπτουσες συσχετίσεις του ερωτηματολογίου 2020-2021, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε την κατάσταση που επικρατεί στην Αλβανία σχετικά με την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας ως εξής:

- Υπάρχει έκδηλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.
- Θεωρούν την Τουρκία φιλική και με υψηλό μορφωτικό επίπεδο χώρα, και επιθυμούν ή να ζήσουν ή να ταξιδέψουν ή να σπουδάσουν στην Τουρκία.

- Εκφράζουν επιθυμία να εργαστούν σε δουλειά όπου θα ομιλείται η τουρκική γλώσσα.
- Δήλωσαν ως κύριους λόγους αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας την Τουρκία, το ΥΕΕ, τον δάσκαλό τους και τις τουρκικές σειρές. Άρα διαπιστώνουμε ότι το ΥΕΕ έχει κερδίσει την εκτίμηση των εκπαιδευομένων του, καθώς επίσης έχει αυξήσει το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.
- Όλοι/ες γνώριζαν κοινές λέξεις της αλβανικής με την τουρκική προτού αρχίσουν μαθήματα τουρκικής γλώσσας και ακριβώς αυτή η ύπαρξη κοινού λεξιλογίου διευκολύνει την εκμάθηση της.
- Χρησιμοποιούν ελάχιστα στην καθημερινότητα στην πόλη τους την τουρκική γλώσσα. Περιορίζονται κυρίως στη χρήση της στην επικοινωνία με φίλους, στο σπίτι, στην παρακολούθηση ταινιών/σειρών καθώς και στο πανεπιστήμιο.
- Οι πιο πολλοί/ες μελετάνε σχετικά λίγες ώρες τουρκικά, γνωρίζουν/μαθαίνουν κάποια άλλη ξένη γλώσσα και έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό.
- Οι περισσότεροι/ες δεν μαθαίνουν τουρκικά για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους ή για να αποκτήσουν πρόσθετες δεξιότητες αλλά αποσκοπούν στο να ζήσουν/εργαστούν/ σπουδάσουν στην Τουρκία.
- Στα Τίρανα και στην Σκόδρα υπάρχουν άλλα κέντρα όπου διδάσκουν την τουρκική αλλά προτίμησαν το ΥΕΕ διότι θεωρούν ότι διδάσκει με οργανωμένες και αποτελεσματικές μεθόδους.

Αναφορικά με τους λόγους εκμάθησης της τουρκικής στη **Βοσνία-Ερζεγοβίνη**, ενδιαφέρον παρουσιάζει έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2021 σε εκπαιδευόμενους/ες του παραρτήματος του ΥΕΕ στο Σεράγεβο (Yiğit 2021, 213-214, βλ. κεφ. 4.4.1). Σύμφωνα με αυτήν, η πλειοψηφία μαθαίνει την τουρκική γλώσσα διότι θέλει να γνωρίσει καλύτερα τον τουρκικό πολιτισμό, εκτιμά την Τουρκία και τον πολιτισμό της, επιθυμεί να κατανοεί καλύτερα τις τουρκικές τηλεοπτικές σειρές και να επικοινωνεί με συγγενείς τους που ζουν στην Τουρκία. Ομοίως, στην παρούσα έρευνα, από τις συσχετίσεις διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των Βοσνίων, θεωρούν την Τουρκία ως φιλική χώρα (B1.1), χώρα με ενδιαφέροντα πολιτισμό (B1.7), επιθυμούν να κατανοούν καλύτερα τις τουρκικές σειρές

(B3.3) και σε μικρό ποσοστό επιθυμούν να επικοινωνούν με συγγενείς τους που ζουν στην Τουρκία (B3.6).

Άλλοι λόγοι εκμάθησης της τουρκικής, που δηλώθηκαν στην έρευνά μας από μικρότερα ποσοστά των συμμετεχόντων/ουσών, σχετίζονται με την επιθυμία τους να πραγματοποιήσουν διακοπές/ταξίδι/ σπουδές στην Τουρκία (B3.8, B14.8) ή να αναζητήσουν καλύτερη εργασία (B3.4), όπως ακριβώς είχε διαφανεί και στην έρευνα του Yiğit 2021. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά φοιτητές/τριες των τμημάτων Τουρκικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας των πανεπιστημίου του Σεράγεβου και των πανεπιστημίων Zenica και Tuzla, που είχαν συμμετάσχει σε έρευνα το 2013 (Arslan 2013, βλ. κεφ. 4.4.1), είχαν δηλώσει ως λόγους εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας την ακαδημαϊκή έρευνα, τις πολιτιστικές αξίες, τους οικονομικούς σκοπούς, ενώ είχαν εκφράσει επίσης την επιθυμία να μεταβούν στην Τουρκία για να παρακολουθήσουν ενισχυτικά μαθήματα. Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα μέσω των συσχετίσεων, παρατηρήσαμε ότι οι μισοί Βόσνιοι/ες μέσω της εκμάθησης της τουρκικής επιθυμούν να βρουν μια καλύτερη εργασία (B14.5) και θεωρούν την Τουρκία ως χώρα με ενδιαφέροντα πολιτισμό (B1.7), με μορφωτικό επίπεδο (B1.5) και πλούσια (B1.4), ενώ το 1/3 των Βοσνίων δήλωσε ότι επιθυμεί να σπουδάσει σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία (B3.7).

Καταλήγοντας, με βάση τις προκύπτουσες συσχετίσεις του ερωτηματολογίου 2020-2021, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε την κατάσταση που επικρατεί στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη σχετικά με την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας ως εξής:

- Υπάρχει αξιοσημείωτο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.
- Θεωρούν την Τουρκία ως πλούσια, με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, με ενδιαφέροντα πολιτισμό χώρα καθώς επίσης τους αρέσει γενικότερα ως χώρα.
- Ένα μικρό ποσοστό επιθυμεί να εργαστεί σε μια δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα είτε να κατανοεί τις τουρκικές σειρές/ταινίες είτε να σπουδάσει σε πανεπιστήμιο στην Τουρκία.
- Δεν επιθυμούν να μιλάνε με συγγενείς που βρίσκονται στην Τουρκία και δεν δήλωσαν ως λόγο αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας τον δάσκαλό τους ή τις τουρκικές σειρές. Μόνο στο Μόσταρ δήλωσαν ως λόγο αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας τις τουρκικές σειρές.

- Λίγο λιγότεροι/ες από τους/ις μισούς/ες δήλωσαν ως λόγο προτίμησης της τουρκικής γλώσσας το YEE. Αρα διαπιστώνουμε ότι το YEE δεν διαδραματίζει τον πρωταρχικό ρόλο στην επιθυμία εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας.
- Διευκολύνονται στην εκμάθηση της τουρκικής λόγω του κοινού λεξιλογίου μεταξύ της τουρκικής και της βοσνιακής γλώσσας εφόσον όλοι/ες γνώριζαν κοινές λέξεις προτού μάθουν την τουρκική γλώσσα.
- Μεγάλο ποσοστό χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του την τουρκική γλώσσα, κυρίως στην επικοινωνία με φίλους, στο σπίτι, στην παρακολούθηση ταινιών/σειρών, στο ταξίδι και στο πανεπιστήμιο. Όσον αφορά τη χρήση της τουρκικής στην πόλη τους, στο Σεράγεβο και στο Μόσταρ τη χρησιμοποιούν λίγοι ενώ στη Φότσα κανένας.
- Η πλειοψηφία μελετάει σχετικά λίγες ώρες την τουρκική γλώσσα, γνωρίζει/μαθαίνει κάποια άλλη ξένη γλώσσα και έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό.
- Η πλειοψηφία δεν μαθαίνει τουρκικά για να περνάει τον ελεύθερο χρόνο της ή για να αποκτήσει πρόσθετες δεξιότητες αλλά αποσκοπεί στο να ζήσει/εργαστεί/ταξιδέψει στην Τουρκία.
- Στο Σεράγεβο και στο Μόσταρ υπάρχουν άλλα κέντρα εκτός του YEE που διδάσκουν την τουρκική γλώσσα, ενώ στην Φότσα όχι.

Στην περίπτωση, τέλος, του **Λιβάνου**, δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία των τουρκικών ως ξένης γλώσσας. Η μόνη σχετική έρευνα που εντοπίστηκε διεξήχθη το 2021 σε καθηγητές/τριες που διδάσκουν την τουρκική γλώσσα, εστιάζει όμως στη διαδικασία της διδασκαλίας και τα προβλήματά της (Çolakoğlu & Karakuş 2021, 448, 459-460, βλ. κεφ. 4.5.1). Επομένως δεν μπορεί να γίνει συστηματική αντιπαραβολή ευρημάτων άλλων σχετικών ερευνών και της παρούσας έρευνας.

Σε κάθε περίπτωση, από την παρούσα έρευνα προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας στον Λίβανο, τα οποία θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε ως εξής:

- Υπάρχει αρκετά αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας.



- Ένα κίνητρο εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας αποτελεί η κατανόηση των τουρκικών τηλεοπτικών σειρών ή η επιθυμία απασχόλησης σε μια δουλειά όπου ομιλείται η τουρκική γλώσσα.
- Δεν επιθυμούν να σπουδάσουν σε πανεπιστήμιο που βρίσκεται στην Τουρκία, αλλά η πλειοψηφία επιθυμεί να ζήσει ή να ταξιδέψει στην Τουρκία.
- Η απόλυτη πλειοψηφία δεν δήλωσε ως λόγο προτίμησης της τουρκικής γλώσσας τον/την δάσκαλό/ά τους ή τις τουρκικές τηλεοπτικές σειρές. Αντιθέτως, αποτελεί λόγο αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας το ΥΕΕ και η Τουρκία. Οπότε διαπιστώνουμε ότι το ΥΕΕ έχει κερδίσει την εκτίμηση των σπουδαστών/τριών του.
- Διευκολύνθηκαν στην εκμάθηση της τουρκικής λόγω του κοινού λεξιλογίου μεταξύ της τουρκικής και της αραβικής γλώσσας.
- Αφιερώνουν αρκετό χρόνο εβδομαδιαίως στην μελέτη και θέλουν να συνεχίσουν την τουρκική γλώσσα μέχρι το ανώτατο επίπεδο C2. Επιπλέον, γνωρίζουν/μαθαίνουν κάποια άλλη ξένη γλώσσα και έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό.
- Θεωρούν την Τουρκία ως μια φιλική, με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και με ενδιαφέροντα πολιτισμό, χώρα.
- Δεν μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα για να περνάνε τον χρόνο τους ή για να αποκτήσουν πρόσθετες δεξιότητες.
- Στη Βηρυτό υπάρχουν άλλα κέντρα που διδάσκουν την τουρκική γλώσσα αλλά προτίμησαν το ΥΕΕ διότι διδάσκει με οργανωμένες και αποτελεσματικές μεθόδους.
- Στην καθημερινότητά τους στην πόλη τους δεν χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα. Η χρήση της περιορίζεται κυρίως στην επικοινωνία με φίλους, στο σπίτι και στα ταξίδια.

Αναφορικά με όσα αναλύθηκαν παραπάνω, παρατηρούμε ότι στις τέσσερις χώρες μελέτης (Αίγυπτος, Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Λίβανος) υπάρχουν αξιοπρόσεκτες ομοιότητες αλλά

και διαφοροποιήσεις σχετικά με τα κίνητρα που ώθησαν τους/τις ερωτηθέντες/είσες στην εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, οι οποίες χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης.

Το πρώτο κοινό στοιχείο μεταξύ των τεσσάρων χωρών είναι το έκδηλο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, το οποίο όμως δεν αυξάνεται με τον ίδιο ρυθμό. Πιο αναλυτικά, εντοπίζεται ένας αυξημένος ρυθμός ιδιαίτερα σε Βοσνία-Ερζεγοβίνη και λιγότερο στην Αλβανία, όπως καταδεικνύουν αφενός η ίδρυση, αντίστοιχα, τριών και δύο παραρτημάτων του ΥΕΕ και αφετέρου ο αυξανόμενος αριθμός των σπουδαστών/τριών κατά το διάστημα 2016-2021 (βλ. κεφ. 4.6). Στην Αίγυπτο, που είναι η μεγαλύτερη σε έκταση και πληθυσμό χώρα μελέτης, αν και υπάρχει μόνο ένα παράρτημα του ΥΕΕ, η αύξηση της ζήτησης για τουρκομάθεια είναι συνεχής, όπως προφαίνεται από τον αυξανόμενο αριθμό των σπουδαστών/τριών κατά το διάστημα 2016-2021 (βλ. κεφ. 4.6). Τέλος, στον Λίβανο, μια μικρή χώρα σε έκταση και πληθυσμό, υπάρχει μόνο ένα παράρτημα του ΥΕΕ που φαίνεται ότι καλύπτει τις υπάρχουσες ανάγκες, οπότε η αυξητική τάση κινείται σε πιο χαμηλό ρυθμό όπως καταδεικνύει η μικρότερη άνοδος του αριθμού των σπουδαστών/τριών το 2016-2021 (βλ. κεφ. 4.6). Κοινή συνιστώσα και στις τέσσερις χώρες μελέτης, αποτελεί ότι η πολιτική «εξωτερικής» γλωσσικής διάδοσης της Τουρκίας μέσω του ΥΕΕ φαίνεται επιτυχημένη, καθώς ολοένα και αυξάνεται ο αριθμός των ατόμων που επιλέγουν να μάθουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα στα παραρτήματα του ΥΕΕ.

Αν και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων/εισών σε όλες τις χώρες δήλωσε ότι δεν μαθαίνει τουρκικά μόνο ή κυρίως για να περνάει τον ελεύθερο χρόνο της, παρατηρείται διαφοροποίηση στις απαντήσεις των σπουδαστών/τριών ως προς τους λόγους που τους/τις ώθησαν στην επιλογή εκμάθησης ειδικά της τουρκικής ως ξένης γλώσσας (B3, B14). Στην Αίγυπτο φαίνεται ότι οι περισσότεροι/ες αποσκοπούν στην πιθανότητα εύρεσης μιας δουλειάς όπου θα ομιλείται η τουρκική γλώσσα, καθώς επίσης και στη συνέχιση των σπουδών τους στην Τουρκία. Στην Αλβανία και στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη μαθαίνουν την τουρκική ως ξένη γλώσσα κυρίως αποσκοπώντας στο να ζήσουν/εργαστούν/σπουδάσουν στην Τουρκία, ενώ στον Λίβανο επιθυμούν μόνο να ζήσουν/εργαστούν και όχι να σπουδάσουν στην Τουρκία. Θα μπορούσαμε, επομένως να πούμε, ότι οι απαντήσεις των Βαλκάνιων σπουδαστών/τριών συγκλίνουν απόλυτα, ενώ των Μεσογειακών σπουδαστών/τριών κοινό σημείο έχουν μόνο την αναζήτηση εργασίας. Επίσης, στον Λίβανο και στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη μεγάλο ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι μαθαίνει την τουρκική γλώσσα διότι επιθυμεί να κατανοεί τις τουρκικές τηλεοπτικές σειρές, τις οποίες παρακολουθεί με μεγάλο ενδιαφέρον. Ακόμη, οι

περισσότεροι/ες στις υπό μελέτη χώρες, εκτός της Αλβανίας, μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα διότι θέλουν να ταξιδέψουν στην Τουρκία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη που υπάρχει στους/στις σπουδαστές/τριες της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στις τέσσερις χώρες αναφορικά με την Τουρκία (B1). Και στις τέσσερις χώρες θεωρούν την Τουρκία ως μια φιλική χώρα, για αυτό το λόγο παρατηρείται έκδηλο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της γλώσσας της. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, εκτός της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης, οι σπουδαστές/τριες των άλλων χωρών δεν θεωρούν την Τουρκία πλούσια χώρα. Σε ό,τι αφορά το μορφωτικό επίπεδο, η πλειοψηφία του δείγματος στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη και στον Λίβανο θεωρούν την Τουρκία ως μια χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, και συγχρόνως πολύ λίγα άτομα έκαναν την επιλογή να χαρακτηρίσουν την Τουρκία ως χώρα μετρίου μορφωτικού επιπέδου. Ακόμη, στις τρεις χώρες μελέτης (εκτός της Αλβανίας) θεωρείται η Τουρκία ως μια χώρα με ενδιαφέροντα πολιτισμό (γενικό ποσοστό 65,4%). Το γεγονός αυτό συνδέεται με τη θέληση των σπουδαστών/τριών από αυτές τις χώρες να ταξιδέψουν στην Τουρκία, προκειμένου να γνωρίσουν από κοντά τον πολιτισμό και την ιστορία της. Αντιθέτως, στην Αλβανία επιθυμούν μόνο να εργαστούν/σπουδάσουν στην Τουρκία, άρα διαπιστώνεται ότι η εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας στην Αλβανία έχει μάλλον εργαλειακή βάση.

Το μεγαλύτερο ποσοστό καθημερινής χρήσης της τουρκικής γλώσσας δηλώθηκε στην Αίγυπτο (74,2%), ακολουθεί η Βοσνία-Ερζεγοβίνη (69,7%), η Αλβανία (58,1%) και τέλος ο Λίβανος (54,8%). Όσον αφορά τη χρήση της τουρκικής γλώσσας, σε όλες τις χώρες, πλην της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης, η πλειοψηφία (Αλβανία 52,8%, Λίβανος 52,9%, Αίγυπτος 33,1%,) δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί κυρίως για επικοινωνία με φίλους, ενώ στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη (43,5%) στην παρακολούθηση ταινιών/σειρών. Η μόνη από τις μελετώμενες χώρες όπου χρησιμοποιείται σε μεγάλο ποσοστό την τουρκική γλώσσα στο πανεπιστήμιο είναι η Αίγυπτος (27,1%) γεγονός που δικαιολογείται από το προφίλ των περισσότερων ερωτηθέντων/εισών (φοιτητές/τριες). Μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση προκύπτει στον Λίβανο όπου εμφανίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό (23,5%) χρήσης της γλώσσας στο σπίτι: το γεγονός μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη Τουρκμένων ή Τουρκοκρητικών που εντοπίζονται στον Λίβανο (βλ. κεφ. 4.5)

Σε όλες τις χώρες παρατηρείται επιθυμία για γλωσσομάθεια, δηλαδή η πλειοψηφία (91,8%) μαθαίνει ή ξέρει κάποια άλλη ξένη γλώσσα (B13). Μια κοινή διαπίστωση σε όλες τις χώρες είναι η διευκόλυνση στην εκμάθηση της τουρκικής λόγω του κοινού λεξιλογίου μεταξύ της τουρκικής γλώσσας και των μητρικών τους γλωσσών (αραβικά, αλβανικά, βοσνιακά) (B10).

Μια αξιοπρόσεχτη διαφοροποίηση εντοπίζεται ως προς την κινητικότητα των ερωτηθέντων/εισών (βλ. ερώτηση για ταξίδι στο εξωτερικό, B15). Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία, σε όλες τις χώρες πλην Αιγύπτου (Αλβανία 80,6%, Βοσνία-Ερζεγοβίνη 95,5%, Λίβανος 100%, Αίγυπτος 13,8%), έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό. Ωστόσο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών από την Αίγυπτο δήλωσε ότι θέλει να ταξιδέψει προς την Τουρκία για τους εξής λόγους: να ζήσει εκεί (93,1%) (B2) ή να συνεχίσει τις σπουδές της εκεί (45,3%) (B3) ή για εύρεση εργασίας εκεί (B14) (68,9%). Επίσης μεγάλο ποσοστό Αιγυπτίων επέλεξε να μάθει τα τουρκικά (B3) για να ταξιδέψει μόνο στην Τουρκία (66,7%). Μια επιπλέον διαφοροποίηση εμφανίστηκε αναφορικά με τις ώρες μελέτης των ερωτηθέντων/εισών της Αίγυπτου και των υπόλοιπων τριών χωρών: κατά δήλωσή τους, οι Αιγύπτιοι/ες μελετούν τις περισσότερες ώρες από όλους. Πιο συγκεκριμένα, πάνω από 5 ώρες μελετάει το 52,8% στην Αίγυπτο, ενώ στην Αλβανία το 14,5%, στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη το 24,2% και στον Λίβανο το 32,3%. Συνδυαστικά, επομένως, συνάγεται ότι οι Αιγύπτιοι/ες ερωτηθέντες/είσες ήταν κυρίως φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες μελετούν αρκετές ώρες την τουρκική γλώσσα, την χρησιμοποιούν στους χώρους του πανεπιστημίου, επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τουρκία αλλά λόγω της νεαρής τους ηλικίας δεν έχουν ταξιδέψει εκτός Αιγύπτου.

Σε ό,τι αφορά τους λόγους για τους οποίους αρέσει η τουρκική γλώσσα στους σπουδαστές/τριες (B7), ως κύριο λόγο οι περισσότεροι/ες επέλεξαν την αγάπη τους για την Τουρκία (78,6%) και τον τουρκικό πολιτισμό (66,7%). Επίσης, μεγάλα ποσοστά σε Αλβανία (58,1%) και Αίγυπτο (41,5%) (σε Λίβανο 0,0% και Βοσνία-Ερζεγοβίνη 6,1%) δήλωσαν ως λόγους αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας τον/την δάσκαλο/α. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι το ίδιο το YEE δηλώθηκε μεταξύ των λόγων αρεσκείας της τουρκικής, σε μεγαλύτερα ποσοστά σε Αίγυπτο (64,8%), Λίβανο (61,3%) και Αλβανία (58,1%) και σε μικρότερα στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη (40,9%). Άρα διαπιστώνεται ότι το YEE ως δρων ΓΠΠΠ, στο ευρύτερο πλαίσιο της τουρκικής πολιτιστικής διπλωματίας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη διάδοση της τουρκικής γλώσσας στις χώρες μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, έχει αυξήσει το ενδιαφέρον των ατόμων για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας στις χώρες μελέτης και αποτελεί έναν αξιόλογο παράγοντα γλωσσομάθειας και γνωριμίας με τον τουρκικό πολιτισμό.

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε όλες τις υπό μελέτη χώρες, και σε πολύ υψηλά ποσοστά, μεταξύ των λόγων αρεσκείας της τουρκικής γλώσσας καταγράφηκε το ίδιο το YEE (B7.4). Πιο συγκεκριμένα, η σχεδόν απόλυτη πλειοψηφία (90%) δήλωσε ότι επέλεξε το YEE

συνειδητά, παρόλο που υπήρχαν στις πόλεις τους άλλα κέντρα διδασκαλίας τουρκικής γλώσσας, διότι διδάσκει οργανωμένα και με αποτελεσματικές μεθόδους (B4). Όπως έγινε αντιληπτό από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα σχετικά με την ύπαρξη άλλων κέντρων εκμάθησης τουρκικής γλώσσας στις πόλεις τους (B5), σημαντικά ποσοστά του δείγματος ανέφεραν την ύπαρξη άλλων κέντρων (στο Κάιρο το 79,2%, στην Βηρυτό το 74,2%, στα Τίρανα το 54,1%, στη Σκόδρα το 36,0% και στο Σεράγεβο το 47,9%). Αντιθέτως, στο Μόσταρ και στη Φότσα δεν υπάρχουν άλλα κέντρα διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας, οπότε το YEE ήταν η μοναδική τους επιλογή.

Η ανάλυση των παραπάνω δεδομένων καταδεικνύει ότι το YEE λειτουργεί ως αποτελεσματικός δρών ΓΠΓΠ, έχοντας πετύχει την προβολή της τουρκικής γλώσσας στα Βαλκάνια, τη ΝΑ Μεσόγειο αλλά και διεθνώς, καθώς και την αύξηση των χρηστών/τριών της. Στην πραγματικότητα, Τουρκία και YEE αποτελούν αλληλοσυμπληρούμενους δρώντες σχεδιασμού και υλοποίησης «εξωτερικής» πολιτικής γλωσσικής διάδοσης. Έτσι, η θετική εν γένει άποψη για την Τουρκία έχει ενισχύσει την επιθυμία για την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας, ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία που έχει αναπτύξει και προωθεί το YEE, διδάσκει τη γλώσσα προβάλλοντας γενικότερα την Τουρκία και τον πολιτισμό της, στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου γλωσσικού προγραμματισμού εκμάθησης. Με τη σειρά του το YEE, προωθώντας τη γλωσσική πολιτική της Τουρκίας για τη διάδοση της τουρκικής ως γλώσσας διεθνούς επικοινωνίας σε περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο, στο πλαίσιο της τουρκικής πολιτιστικής διπλωματίας, συμβάλλει στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος διδασκαλίας και παράλληλα στη διαμόρφωση των βέλτιστων αντιλήψεων περί Τουρκίας.

### **6.3 Περιορισμοί και μελλοντικές προοπτικές έρευνας**

Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα, προκύπτει ότι η Τουρκία, έχοντας ως έναν από τους βασικούς της δρώντες ΓΠΓΠ και πολιτιστικής διπλωματίας το Ινστιτούτο Yunus Emre, έχει καταφέρει, σε σύντομο χρονικό διάστημα, να κάνει ευρέως γνωστά τη γλώσσα και τον πολιτισμό της σε ολόκληρο τον κόσμο. Από τις απαντήσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα συνάγεται ότι έχει διαμορφωθεί το κατάλληλο πλαίσιο για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, η οποία με το πέρασμα του χρόνου γίνεται όλο και πιο δημοφιλής μεταξύ των γλωσσών διεθνούς επικοινωνίας, ιδιαίτερα στην περιοχή της ΝΑ Μεσογείου.

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα τις μεθόδους διδασκαλίας και το υλικό που έχει αναπτύξει το YEE για τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, παρακολουθούν, σε μεγάλο βαθμό, τις πιο σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της ξеноδιδακτικής (βλ. κεφ. 3.2.3). Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δεν κατέστη δυνατόν –αν και ήταν μέσα στους στόχους του αρχικού μας ερευνητικού σχεδιασμού– οι συγκεκριμένες πτυχές του κεντρικού γλωσσικού προγραμματισμού και σχεδιασμού του YEE να αποτιμηθούν σε βάθος από πλευράς των σπουδαστών/τριών. Ο πρώτος περιοριστικός παράγοντας υπήρξε αναμφίβολα η πανδημία covid-19, η οποία περιόρισε τις μεθοδολογικές δυνατότητες διερεύνησης των ερευνητικών ερωτημάτων που μας ενδιέφεραν. Καθώς η επιτόπια έρευνα και η διενέργεια συνεντεύξεων (είτε ατομικών είτε σε ομάδες εστίασης) αποκλείστηκε, η μόνη δυνατότητα που απέμεινε ήταν η πραγματοποίηση ποσοτικού τύπου έρευνας, στη βάση δομημένων ερωτηματολογίων.

Από την άλλη πλευρά, η ενεργός εμπλοκή των κεντρικών υπηρεσιών του YEE στην αποστολή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στα παραρτήματα των χωρών που επιλέξαμε έγινε αισθητή σε διάφορες επιμέρους ερευνητικές επιλογές. Για παράδειγμα, καθώς το ερωτηματολόγιο διακινήθηκε από το ίδιο το YEE, συμπληρώθηκε με εντελώς τυχαίο τρόπο χωρίς να μπορέσει να υπάρξει οποιαδήποτε διαστρωμάτωση του δείγματος. Αντίστοιχα, οδηγηθήκαμε στον αποκλεισμό από την έρευνα σπουδαστών/τριών που φοιτούσαν σε αρχικό επίπεδο τουρκομάθειας (A1), αφού το YEE απαίτησε το ερωτηματολόγιο να είναι διατυπωμένο αποκλειστικά στα τουρκικά, και όχι δίγλωσσο (στην πρώτη γλώσσα σπουδαστών/τριών) όπως επιθυμούσαμε. Η διατύπωση των κλειστών ερωτήσεων μόνο στα τουρκικά δεν αποκλείεται να δημιουργήσει επιμέρους προβλήματα κατανόησης και σε σπουδαστές/τριες μεγαλύτερου επιπέδου (λ.χ. A2). Ο σημαντικότερος όμως περιορισμός, όπως ήδη σημειώθηκε (βλ. κεφ. 5.1.2), αφορά την απομάκρυνση ερωτημάτων στα ερωτηματολόγια που θα μπορούσαν να προσφέρουν μια πιο κριτική εικόνα σχετικά με τη λειτουργία του YEE από την οπτική των σπουδαστών/τριών του.

Ασφαλώς, η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και επισημάνσεις τους σχετικά με ενδεχόμενα προβλήματα στην όλη διαδικασία φοίτησης στα παραρτήματα των χωρών που μελετήσαμε, παραμένει ένα ερευνητικό desideratum, το οποίο στο μέλλον θα μπορούσε να απαντηθεί με τη διενέργεια ποιοτικών ερευνών εφόσον το επιτρέψουν οι συνθήκες. Ιδιαίτερο, επίσης, ενδιαφέρον θεωρούμε ότι παρουσιάζει η συγκριτική εξέταση του τρόπου με τον οποίο η τουρκική διδάσκεται ως ξένη γλώσσα στο YEE και από άλλους φορείς που δραστηριοποιούνται στο εξωτερικό ή από Τμήματα Τουρκολογίας,

καθώς και η συμβολή της Τουρκικής Υπηρεσίας Διεθνούς Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı, TİKA) στη διδασκαλία ή την προβολή της τουρκικής ως ξένης γλώσσας στο εξωτερικό.

Θα άξιζε ακόμη να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλες χώρες της ΝΑ Μεσογείου ή και ευρύτερα, με τις οποίες δεν συνδέουν την Τουρκία ιστορικοί δεσμοί (όπως σε βαλκανικές χώρες όπου υπάρχουν μουσουλμανικοί πληθυσμοί και στενές σχέσεις με την Τουρκία, π.χ. Κόσοβο, Βουλγαρία, Βόρεια Μακεδονία, Κροατία, Ρουμανία) και, εάν τη συνδέουν, οι σχέσεις μεταξύ των χωρών είναι πιο δύσκολες. Για παράδειγμα, σε χώρες της Μεσογείου όπως λ.χ. το Ισραήλ, η Συρία ή η Κύπρος όπου λειτουργούν παραρτήματα του ΥΕΕ είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν η απήχηση του ΥΕΕ βαίνει αυξανόμενη και ποια είναι τα κίνητρα και οι απόψεις των σπουδαστών/τριών για την τουρκική γλώσσα και τη διδασκαλία της. Αλλά και σε ευρωπαϊκές χώρες όπου υπάρχει μεγάλη παρουσία Τούρκων μεταναστών (π.χ. Γερμανία, Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία κ.α.), ανάλογου τύπου έρευνες θα είχαν να προσθέσουν νέα δεδομένα.

Τέλος, η παρούσα εργασία καταδεικνύει, πιστεύουμε, πόσο απαραίτητη είναι η συνομιλία μεταξύ διαφορετικών πεδίων προκειμένου να περιγραφούν και να ερμηνευθούν σύνθετες πρακτικές στις σύγχρονες κοινωνίες, όπως ακριβώς επιχειρήθηκε στην παρούσα διατριβή μεταξύ των πεδίων της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού προγραμματισμού, της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και των διεθνών σχέσεων.

## Βιβλιογραφικές πηγές

### 1) Ελληνική βιβλιογραφία

Αλασώνα, Ν. 2021. Οι ΤΠΕ και η εξ αποστάσεως μέθοδοι στις παραμεθόριες περιοχές: η περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα. 2011. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. 2013. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Βασιλειάδης, Ν. & Σ. Μπουτσιούκη. 2015. *Πολιτιστική Διπλωματία*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Γαλαντόμος, Ι. 2012. *Μαθήματα διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γεωργιοπούλου, Θ. 2015. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας σε σχέση με τη γλωσσική πολιτική. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γιανναράς, Χ. 2003. *Πολιτιστική Διπλωματία: Προθεωρία Ελληνικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίκαρος.

Γκίβαλος, Μ. 2000. *Παγκοσμιοποίηση- έθνος/κράτος-κοινωνική διάρθρωση*. Στο *Οι νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό* (Πρακτικά του Β' Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα: 2-4/06/2000), 190-203. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γλένη, Χ. 2019. Παιδαγωγικές και διδακτικές παραδοχές για τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης. Στο *Καλές πρακτικές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα ενίσχυσης του γραμματισμού*, επιμ. Χ. Παρθένος, 30-67 Αθήνα: Gutenberg.

Γουβιάς, Κ. & Ν. Θεριανός. 2014. *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δρακούλη, Α. 2018. Η διδασκαλία της Ιταλικής γλώσσας στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση 1830-1950. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζωγραφίδης, Ι. 2023. Ο ρόλος της Τουρκίας στα Δυτικά Βαλκάνια από το 2009 έως τον Απρίλιο 2023: Οι σχέσεις της Τουρκίας με τη Σερβία και το Κόσοβο. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Θεοφάνους Π. 2015. Γλωσσική πολιτική και οικονομική δραστηριότητα: Η περίπτωση τριών κυπριακών επιχειρήσεων. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Καϊλή, Χ. 2015. Αντιπαραβολική θεώρηση των συμπληρωματικών προτάσεων Ελληνικής και Τουρκικής και η εκμάθηση των συμπληρωματικών προτάσεων της Τουρκικής από ελληνόφωνο κοινό. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.



- Καραντζόλα, Ε. & Α. Φλιάτουρας. 2004. *Γλωσσική αλλαγή*. Αθήνα: Νήσος.
- Καραντζόλα, Ε. 2016. *Γλωσσικές πολιτικές στις χώρες της Μεσογείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καραντώνη, Χ. 2021. Εκμάθηση και διδασκαλία ξένων γλωσσών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση-βιβλιογραφική έρευνα. Διπλωματική διατριβή. ΕΑΠ.
- Κασσωτάκης, Μ. 2003. *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσούλης, Π. 2022. Η ειδική σχέση της Γαλλίας με το Λίβανο και οι μελλοντικές προοπτικές. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κιζλάρη, Δ. & Μ. Σιεχατέ. 2021. *Βασικές έννοιες της πολιτιστικής διπλωματίας και χαρτογράφηση της ελληνικής πραγματικότητας*. Ελληνική Πολιτιστική Διπλωματία. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κόκκος, Α. 2002. *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόνσολα, Ν. 2006. *Πολιτιστική Ανάπτυξη και Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοτζιάς, Ν. 1998. *Η θεωρία της διασποράς και της μετανάστευσης (εθνοοιολογική αποσαφήνιση) και η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Στο ανθολόγιο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Τομέας Φιλοσοφίας. Ο Ελληνισμός της Διασποράς. Προβλήματα και προοπτικές (διεθνές επιστημονικό συνέδριο), 15-41. Αθήνα: Α. Λιβάνη- «Νέα Σύνορα».
- Κουγιουμτζής, Γ. 2020. Καταβολές και εκφάνσεις της σύγχρονης διδακτικής. Στο *Προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τουρκικής & ΤΠΕ*, επιμ. Γ. Κουγιουμτζής, 31-46 Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουγιουμτζής, Γ., Α. Δερέκα, Ν.-Ε. Ρούσσου & Α.Χουλάκη. 2020. Διδακτική της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και αξιοποίηση των ΤΠΕ: Διδακτικό σεμινάριο με εστίαση στη διδασκαλία του ρηματικού συντάγματος της ικανότητας/δυνατότητας και της πιθανότητας *Yeterlik Kiril (-y-Abil)*. Στο *Προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τουρκικής & ΤΠΕ*, επιμ. Γ. Κουγιουμτζής, 237-245. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουγιουρούκη, Μ. 2003. *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Απόψεις υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κουλαουζίδης, Γ. 2006. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως «αποστολή»: Επανεξετάζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 41.
- Κουρίτας, Α. 2017. Αίγυπτος-Τουρκία και πολιτικό Ισλάμ: συγκλίσεις και αποκλίσεις. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κουτσογιάννης, Δ. 2017. Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση. Νο. ΙΚΕΕBOOK-2020-035. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Κουτσούρης, Α. 2009. Η θέση της ελληνικής γλώσσας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη μετά το 1990 και η ελληνική πολιτική γλωσσικής διάχυσης. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κορρές, Γ. 2002. *Οικονομία του Πολιτισμού-Οικονομική Διαχείριση*. τόμ. Α'. Πάτρα: Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λεχουρίτης, Ε. 2015. Αποκλειστικές οικονομικές ζώνες στη Νοτιοανατολική Μεσόγειο: η περίπτωση της Κύπρου. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Littlewood, W. 2009. *Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία: Μια εισαγωγή*. Μτφρ. Ε. Τζιβελόγλου & Α. Χατζηπαναγιωτίδη. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μαντζουράνης, Γ. 2019. Αναπηρικές επιπλοκές των ασθενών με ιδιοπαθή φλεγμονώδη πάθηση των εντέρων στη Βορειοδυτική Ελλάδα. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μαραντίδου, Γ. 2014. Η διδασκαλία των βαλκανικών γλωσσών και της ρωσικής τα τελευταία είκοσι χρόνια στα ΑΕΙ, ΤΕΙ και ιδρύματα της χώρας. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαρκάτη, Δ. 2018. Η κατάκτηση του γραμματισμού στην τουρκική γλώσσα από ελληνόφωνους φοιτητές: η συμβολή της λογοτεχνίας στα πλαίσια της μελέτης αυτής. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μήτσης, Ν. 2004. *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. 2019. *Γλώσσα, Γλωσσολογία και γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν., Μ. Παραδιά & Α. Μήτση. 2012. *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης Γ. 1998. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσα. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Νημά, Ε. & Α. Καψάλης. 2015. *Σύγχρονη διδακτική*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Ξιούφη, Σ. Γ. 2021. Διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με εφαρμογές στο Moodle (No. GRI-2021-33036). Aristotle University of Thessaloniki.

Ορλώφ, Μ. 2014. Μέθοδοι Πολυμεταβλητής Ανάλυσης και Εφαρμογές σε Τραπεζικά Δεδομένα. Μεταπτυχιακή διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Παλουκίδου, Σ. 2016. Τα κίνητρα των ενηλίκων για την εκμάθηση βαλκανικών, σλαβικών και ανατολικών γλωσσών. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπαγεωργίου, Μ. 2017 Ζητήματα γλωσσικής πολιτικής και διδακτικής της τουρκικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικες στη ΝΑ Μεσόγειο. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαδόπουλος, Θ. 2019. *Η Γλωσσική Πολιτική της Νεότερης Ελλάδος*. Αθήνα: Οσελότος.

Παπαρίζος, Χ. 2004. *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασματζόγλου, Α. 2016. Δημόσια διπλωματία και διακυβέρνηση: η απεικόνιση Τουρκίας και Ελλάδος στην δημόσια ρητορική των κυβερνήσεων Γεωργίου. Α. Παπανδρέου και Ρετζέπ Ταγίπ Ερντογάν. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πολυμίλης, Χ. 2019. Η εξέλιξη των ελληνοαλβανικών σχέσεων από το τέλος του Ψυχρού Πολέμου έως σήμερα: η στρατηγική τους σημασία για την ΝΑ Ευρώπη. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σακελλαρίου, Α. 2000. *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαμαλής, Γ. 2022. Αναζητώντας κυριαρχία στη Μεσόγειο: η γαλλική αντίδραση απέναντι στην τουρκική προβολή ισχύος. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σειμένης, Α. & Κ. Σεΐτης. 2011. *Η Μεσόγειος στις αρχές του 21ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Σελλά-Μάζη, Ε. 1997. Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα. Στο *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*, επιμ. Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος, 351-413. Αθήνα: Κριτική.

Σελλά, Ε. 2014. Τουρκικές σπουδές στην Ελλάδα και Ελληνικές σπουδές στην Τουρκία: Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο *Η διαχρονική συμβολή της ελληνικής γλώσσας σε άλλες γλώσσες*, επιμ. Γ. Καναράκης, 491-502. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σελλά-Μάζη, Ε. 2016. *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.

Σελλά, Ε., Γ. Κουγιουμτζής, Α. Ναζαριάν, Φ. Κουρκουτσάκη & Σ. Καλαϊτζής. 2020. Σχεδιασμός διδακτικού σεμιναρίου με εστίαση στον πολιτισμό και παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών-ΤΠΕ: Η διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τουρκικής & ΤΠΕ*, επιμ. Γ. Κουγιουμτζής, 113-153. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σηφάκης Ν. 2012. *Αγγλική γλώσσα και παγκοσμιοποίηση: όψεις της σύγχρονης πραγματικότητας στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Σκούρτου, Ε. 1997. *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*. Στο *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, επιμ. Ε. Σκούρτου, Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε., & Β. Κούρτη-Καζούλλη. 2015. *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Στόγιος, Ν. 2008. Η εκπαίδευση στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης. Στο *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες* (Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας, Πάτρα 1-3/10/ 2004). επιμ. Ε. Χοντολίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Τσουκαλά & Α. Λάζαρης. 267-268. Αθήνα: Gutenberg.

Συμβούλιο της Ευρώπης. 2001. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Στρασβούργο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Συμεωνίδου, Μ. 2020. *Η Τουρκία σε πορεία ανάδειξης της σε περιφερειακό ηγεμόνα στην Ανατολική Μεσόγειο; Αντιδράσεις ΗΠΑ, Γαλλίας, Ε.Ε., Αιγύπτου και Ισραήλ*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Τζουμάκα, Ε. 2005. *Πολιτιστική Διπλωματία: Διεθνή Δεδομένα και Ελληνικές Προοπτικές*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Τοζακίδης, Δ. 2017. Ο ισλαμικός φονταμενταλισμός ως παράγων αστάθειας στη νοτιοανατολική Ευρώπη. Διπλωματική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

Τοκατλίδου, Β. 2004. *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τριάρχη - Hermann, Β. 2000. *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαγγάρης, Π. 2020. Η Τουρκία στον 21ο αιώνα. Διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Σ. Χατζησαββίδης. 2008. *Κοινωνιολογικές Αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φίλιας, Β. 2001. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηδάκη, Α. 2020. *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηδήμου, Κ. & Δ. Σταμοβλάσης. 2014. *Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική της γλώσσας*. Αθήνα: Διάδραση.

Χριστογιάννης, Γ. 2002. *Ελληνική Πολιτιστική Διπλωματία*. Αθήνα: Σιδέρης.

Χριστοδούλου, Α.-Χ. 2003. *Σημειωτική ανάλυση και πολιτισμός στην ξένη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χρυσοχού, Γ. 2015. Γεωπολιτικοί ανταγωνισμοί και οριοθετήσεις θαλασσίων ζωνών στην Νοτιοανατολική Μεσόγειο. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

## 2) Ξενογλωσση βιβλιογραφία

Açık, F. 2013. *Dil politikaları bağlamında Türkçenin öğretimi. Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yay.

Akıllı, E. 2018. Yunus Emre Institute as a tool for cultural diplomacy and nation branding. *Turkish Studies, Economics, Finance and Politics* 13(22): 19-30.

Akıllı, E. 2018. Language, culture an Yunus Emre Institutes: a new type of diplomacy. Στο 9o International Conference “National Identity in Language and Culture” within the I International Symposium “Humanitarian Discourse of the Multicultural World : Science, Education, Communication, (Κίεβο 22-23/03/2018), 76-85.

Almalı, M. 2019. Yabancı dil olarak türkçe ders kitaplarında kültürel unsurların kullanımı: yunus emre enstitüsü yedi iklim türkçe öğretim seti örneği (C1–C2 seviyesi). *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Arıcı A. F., & A. Kaldırım. 2015. 21. Yüzyılda bir medeniyet ve bilim dili olarak türkçe: sorunlar ve çözümler. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(2): 269-284.

Ateş, Ş. 2021. Dil Öğretimi Aynı Zamanda Kültür Aktarımıdır. *TRT Akademi*, special issue: 190-197.

Aydemir, Ö. K. 2013. Türk Dili Haritasına Bir Katkı: Lübnan’daki Türkler ve Türkçe. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks* 5(1): 159-173.

Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Barın, E., Ö. Çangal & U. Başar. 2017. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy* 5(7): 81-98.

Barut, M. 2022. *Türk Dizileri ve Türkçe. Türk Dizilerinin Türkçeye ve Türk Kültürüne Yakınlaştırıcı Etkisi. Saha Araştırması*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

Başal, A. & T. Aytan. 2014. Investigation of cultural elements in coursebooks developed for teaching Turkish as a foreign language. *International Online Journal of Educational Sciences* 6(2): 328-336.

Başar, U. & Ö. Çangal. 2021. Yunus Emre Enstitüsü Uzaktan Türkçe Öğretim Portaline Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Educational Policy Analysis and Strategic Research* 16(1): 210-235.

Beacco, J. C. & M. Byram. [2003]. 2007. *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*. Conseil de l’Europe, Division des Politiques Linguistiques.

Boylu E. & U. Başar. 2015. Televizyondan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması: İran Örneği. *International Journal of Language Academy* 3(4): 401-414.

Çağ, H. D. & K. F. Bölükbaş. 2021. Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimine genel bir bakış. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi* 2(1): 74-101.

Cameron, D. & D. Block. 2002. *Globalization and Language Teaching*. Λονδίνο: Routledge.

Çangal, Ö. 2013. Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή*. Αγκυρα: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çangal, Ö. 2021. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma: Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23. *Yunus Emre ve Türkçe Özel Sayısı* : 198-211.

Ceylan, E. 2014. Tarihi ve kültürel mirasımızın korunmasında Yunus Emre Enstitüsü'nün önemi. Στο Türk dünyası sivil toplum zirvesi (Eskişehir, 11-13/5/14) επιμ. G. Durgun, U. Saran & Y. Pustu, 449-452. Αγκυρα: Kamu araştırmaları vakfı yayınları.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge Falmer.

Çolakoğlu, A. V. & N. Karakuş. Lübnan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *Türkiye Eğitim Dergisi* 6(2): 444-463.

Cook, V. 2016. *Second language learning and language teaching*. Λονδίνο: Routledge.

Cooper, R. [1989]. 1996. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. 2003. 2<sup>n</sup> έκδ. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cull, N. 2009. Public Diplomacy: Lessons from the Past. Los Angeles: CRD Perspectives on Public Diplomacy.  
<http://kamudiplomasisi.org/pdf/kitaplar/PDPerspectivesLessons.pdf>

Curd-Christiansen, X. 2009. Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy* 8(4): 351-357.

Demir, N., & E. Yılmaz. 2003. *Türk Dili El Kitabı*. Αγκυρα: Grafiker Yay.

Demirkaya, Y. & F. Çelik. 2021. Kamu destekli sivil örgütlenme gücü: Yunus Emre Enstitüsü (YEE). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10: 137-156.

Demirtaş, B. 2013. Turkey and the Balkans: Overcoming prejudices, building bridges and constructing a common future. *Perceptions: Journal of International Affairs* 18(2): 163-184.

Düzgün, S. 2019. Kültürel diplomasi platformu olarak Türkçenin Sesi Radyosu. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 22(1): 112-128. Αγκυρα: Gazi Üniversitesi.

Ekşi, M. 2015. Kültürel Diplomasi ve Yunus Emre Enstitüsü. *Türk dış politikası ve kamu diplomasisi*, επιμ. M. Şahin & B. Senem Çevik, 345-363. Άγκυρα: Nobel Yayınları.

Ekşi, M. 2017. Turkey's cultural diplomacy and soft power policy towards the Balkans. *Karadeniz Araştırmaları* 55: 189-208.

Elmacı, Z. 2016. Türkiye Cumhuriyeti'nin dil politikası. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο İnönü, Μαλάτια.

Ercilasun, A. 2004. *Türk Dili Tarihi*. Άγκυρα: Akçağ.

Eren, E. 2020. Education policies as a tool of soft power: Alliance Française and Yunus Emre Institute. *Current Research in Social Sciences* 6(2): 125-134. doi:10.30613/uresosc.741167.

Fişekçiođlu, A. 2019. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi* 12(27): 871-893.

Güleç, İ. & E. Ömerođlu. 2016. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının biçimsel özellikleri. Στο *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi tam metin bildiri kitabı*, επιμ. A. Okur, B. İnce & İ. Güleç, 69-83. Τουρκία: TEKE.

Güzel, S. Ç. 2016. Dış yardımlarda destekleyici bir unsur olarak kültürel diplomasi ve Yunus Emre Enstitüsü örneđi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 30(2): 343-359.

Hamaratlı, E. 2015. *Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ađı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneđi*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zongkουλντάκ, Τουρκία.

Han, Y., P. I. De Costa & Y. Cui. 2019. Exploring the language policy and planning/second language acquisition interface: ecological insights from an Uyghur youth in China. *Language Policy* 18(1): 65-86.

Haugen, E. 1959. Planning for a standard language in Norway. *Anthropological Linguistics* 1(3): 8-21.

Haugen, E. 1983. The implementation of corpus planning: Theory and practice. *Progress in language planning: International perspectives*, 31, 269-290.

Hiemstra, R. & B. Sisco. 1990. *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hua, Z., & L. Wei. 2016. Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37(7): 655-666.

İltar, L. 2014. Yabancılara Türkçe öğretiminde Arapça-Türkçe ortak kelimeler yardımıyla etkinlik geliştirme ve uygulama: Mısır örneđi. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Gazi Üniversitesi, Άγκυρα.

İnan, R. & M. Öztürk. 2015. Değişkenler Açısından Araplara Türkçe Öğretimi (Ürdün-Mısır Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3(18): 377-392.

İscan, A., B. Karagöz & M. Konyar. 2017. Cultural Transfer and Creating Cultural Awareness in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Sample from Gaziosmanpaşa University Tömer. *Journal of Education and Practice* 8(9): 53-63.

İşcan, A. & T. Yassıtaş. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi* 3(1): 47-66.

İşcan, A. & B. Karagöz. 2020. Türkçe eğitimi akademik alanının sorunlarına ilişkin gözlemler. *Turkish Studies-Educational Sciences* 15(2): 911-921.

İşçimen, B. 2021. Kamu diplomasisi aracı olarak "gastro diplomasi": Yunus Emre Enstitüsü'nün gastro diplomasi alanındaki faaliyetleri. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 4(7): 75-83.

Işık, A. & B. Işık. 2020. Where do the problems in the Turkish foreign language education stem from. *International Journal of Languages Education* 8(1): 1-19.

İslamoğlu, A. 2010. Mısır üniversitelerinde Türkoloji çalışmaları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9(18): 143-171.

Johnson, D. C. 2015. Intertextuality and Language Policy. Στο *Research methods in language policy and planning: A practical guide*, επιμ. F. M. Hult, & D. C. Johnson, 166-180. John Wiley & Sons.

Kaplan, R. B. & R. B. Baldauf. 1997. Language planning: From practice to theory. Κλίβεντον & Φιλαδέλφεια: Multilingual Matters.

Kaplan, R. B. & R. B. Baldauf. 2005. Language-in-education policy and planning. *In Handbook of research in second language teaching and learning* (1013-1034). Λονδίνο: Routledge.

Kaplan, K. 2021. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti (Temel Seviye A1) Ders Kitabında Kullanılan Görsellerle Sağlanan Kültür Aktarımının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi (International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language)* 4(1): 78-92.

Kaplan, K. & B. Gülden. 2021. Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 24: 233-258.

Karababa-Candaş, Z. C. 2009. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 42(2): 265-277.

Karadoğan, S. 2016. Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. Στο *Türkiye'de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri I*, επιμ. R. Aksu, 47-84. Άγκυρα: Maya Akademi.



Kastal, F. G. 2021. *Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik algı ve ihtiyaçlarının incelenmesi*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkκale, Τουρκία.

Kaya, A. & A. Tecmen. 2011. The role of common cultural heritage in external promotion of modern Turkey: Yunus Emre Cultural Centres. Working Paper No: 4 EU/4/2011. Κωνσταντινούπολη: İstanbul Bilgi University, European Institute.

Kesebir, E. 2015. The effect of series transferred from novel on balkan countries in turkish teaching as a foreign language. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. Special issue UDES: 742-750.

Kezel, E. & M. Çetin. 2016. Mısır'da Türk dizilerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi üzerine etkisi. Burch university <https://omeka.ibu.edu.ba/items/show/255>.

Κirik, E. 2018. - Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Yunus Emre Enstitüsünün Sudan'da Gerçekleştirdiği Faaliyetler Üzerine. 3.rd. International Scientific Researches Congress (Νεβσεχίρ, 9 – 12/9/2018), 543-556.

Κorkmaz, Z. 2010. Bir Dünya Dili Olma Açısından Türkçemiz. Üzerinde Genel Bir Değerlendirme. Στο III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı (Σμύρνη, 16-18/12/10), επιμ. İ. Yazar, XXXIX-XLVI. Σμύρνη: Kanyılmaz Matbaası.

Kürtüncü, B. 2022. Türkiye'nin kamu diplomasisinin inşacı perspektiften karşılaştırmalı analizi: Kosova ve Lübnan örneği. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. T.C. Marmara Üniversitesi, Κωνσταντινούπολη.

Lewis, E. G. [1972] 2019. Multilingualism in the Soviet Union: Aspects of language policy and its implementation. Βερολίνο: Walter De Gruyter.

Maden, S. 2017. Attitudes of Foreigners Who Learn Turkish as a Second Language towards Turkish Culture. *Online Submission* 8(21): 18-27.

Melissen, J. 2005. *The New Public Diplomacy Between Theory and Practice. In The New Public Diplomacy – Soft Power in International Relations*. Νέα Υόρκη: Palgrave Macmillan

Mesut, G. & R. Şimşek. 2020. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyo-kültürel yansımalar. *Turkish Journal of Primary Education* 5(1): 46-58.

Nahir, M. 1984. Language planning goals: A classification. *Language Problems and Language Planning* 8(3): 294–327.

Nguyen, H. T. M., H. T. Nguyen, H. Van Nguyen, & T. T. T. Nguyen. 2018. 12 Local challenges to global needs in English language education in Vietnam: The perspective of language policy and planning. Στο *Un (intended) Language Planning in a Globalising World: Multiple Levels of Players at Work*, 214-233. De Gruyter Open Poland.

Nye, J. S. 1990. *Soft power. Foreign policy*. Slate Group, LLC. <https://www.jstor.org/stable/1148580?origin=crossref>

- Nye, J. S. 2004. *Soft power: The means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- Nye, J. S. 2005. Soft power and higher education. Educause: Forum for the future of higher education, 11-14. URL: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/FFP0502S.pdf>.
- Nye, J. S. 2008. Public diplomacy and soft power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 616(1) : 94-109.
- Oakes, L. & Y. Peled. 2017. *Normative language policy: Ethics, politics, principles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Riordan, T. & A. Jordan. 1999. Institutions, climate change and cultural theory: towards a common analytical framework. *Global Environmental Change* 9(2): 81-93.
- Osmanbegoviç, S.& M. Arslan. 2013. Bosna Hersek’te türkçe öğretimi ve öğrenciler açısından problemleri. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 2(3): 100-112.
- Özdemir, C., F. Temizyürek & L. İltar. 2015. Lübnan'daki Türk Varlığı ve Türkçe Öğretimi. *International Journal of Languages'Education and Teaching* 3(3):131-143.
- Özveren, M. S. & W. E. Holt. 2010. The dynamics of the eastern Mediterranean and eastern Turkey. *Geophysical journal international* 183(3): 1165-1184.
- Özkan, A. 2018. Kamu diplomasisi perspektifinden Türk dilinin yurtdışında temsilinin Türkiye'nin marka değerine katkısı: Yunus Emre Enstitüsü üzerinden bir inceleme, *Στο İletişim Çalışmaları*, επιμ. A. Z. Özgür & A. İşman, 1-13. Σακάρια: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, A. & T. Öztürk, επιμ. 2012. *Kamu diplomasisi*. Κωνσταντινούπολη: Tasam Yayınları.
- Phillipson, R. & T. Skutnabb-Kangas. 1996. English only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly* 30(3): 429–452.
- Öztürk, A. E. 2020. The Many Faces of Turkey's Religious Soft Power.[online]berkleycenter.georgetown.edu.<https://berkleycenter.georgetown.edu/publications/the-many-faces-of-turkey-s-religious-soft-power>.
- Papageorgiou, M. 2019. Turkish Language Policy and Teaching in Albania: The Case of the Yunus Emre Institute. 5<sup>o</sup> Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi” (26-27/06/2019, Atina) 343-351.( <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/76086>)
- Pamment, J. 2014. Articulating influence: Toward a research agenda for interpreting the evaluation of soft power, public diplomacy and nation brands. *Public Relations Review* 40 (1): 50-59.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. & T. Skutnabb-Kangas. 1996. English only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly* 30 (3): 429–452.
- Resmî Gazete. 18 Mayıs 2007 Cuma. YUNUS EMRE VAKFI KANUNU. Kanun No. 5653.

Ricento, Th. 2000. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics* 4(2): 196-213.

Rubin, J. 1971. A view towards the future. Στο *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*, επιμ. J. Rubin, & B. Jernudd, 307-310. Χονολουλού: The University Press of Hawaii.

Şahin, M. M. 2022. Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretimi Kapsamında Ortadoğu'daki Varlığı ve Ortadoğu Vatandaşlarının Türkçe Öğretim Portalı'ne İlgisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi* 5(1): 55-71.

Salim, S. K. 2017. Teaching language and teaching culture. Στο *8th International Visible Conference on Educational Studies & Applied Linguistics*: 464-470.

Sarıgül, K. 2018. Turkish Teaching Activities of Yunus Emre Institute. *International journal of Instruction* 11(4): 1-5.

Saydam, M. & O. Çangal. 2018. The Effect of Extra-Curricular Activities with Active Participation on the Student Motivation in Teaching Turkish to the Foreigners. *Journal of Theoretical Educational Science* 11(2): 342-358.

Schiffman, F. H. 1996. *Linguistic culture and language policy*. Λονδίνο: Routledge.

Schiffman, H. 2006. Language policy and linguistic culture. Στο *An introduction to language policy: Theory and method*, επιμ. T. Ricento, 112-126. Malden & Οξφόρδη: Blackwell Publishing Ltd.

Sciriha, L. 1995. The interplay of language and identity in Cyprus. *The Cyprus Review* 7(2): 7-34.

Sella -Mazi, E. 1992. La minorité turcophone musulmane du nord-est de la Grèce et les dernières évolutions politiques dans les Balkans. *Plurilinguismes*. CERPL 4: 203-231. Παρίσι.

Şengül, K. 2021. What do you think this approach or method says? Opinions of turkish language teachers' knowledge levels of language teaching approaches and methods. *International Journal of Eurasian Education and Culture* 6(14): 1832-1861.

Serin, N., & E. Turan. 2015. Yunus Emre Türkçe öğretimi setinde yer alan metinlerin tür, tema ve özgünlük açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 4(3): 1229-1250.

Smits, Y. Daubeuf, C. & P. Kern. 2016. Research for Cult Committee European Cultural Institutes abroad, Directorate-General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Culture and Education, Brussels: European Union.

Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. 2009. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Temur, N. 2021. Dil Politikaları Çerçevesinde Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminin Dünü, Bugünü ve Yarını. *TRT Akademi*, special issue 180-189.
- Tollefson, J. W. & A. B. Tsui. [2007]. 2017. *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Türkan, H. K. 2017. Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies* 60(80): 149-152.
- Ulutaş, N. 2018. Yönelimler, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çağdaş yönelimler: Mostar Örneği. *International Journal of Language Academy* 6(22): 328-336.
- Ünalmiş, A. N. 2019. Yumuşak gücün tesis edilmesinde kültürel diplomasinin önemi ve bir uygulayıcı olarak Yunus Emre Enstitüsü. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi - Bilig* 91: 137-159. Άγκυρα.
- Wiley, T. G. 2015. Language policy and planning in education. Στο *The handbook of bilingual and multilingual education*, επιμ. W. Wright, S. Boun & O. García, 164-184. Νιου Τζέρσι: Willy Blackwell. DOI:10.1002/9781118533406.
- Wojciuk, A., M. Michalek & M. Stormowska. 2015. Education as a source and tool of soft power in international relations. *European Political Science* 14: 298-317.
- Yağmurlu, A. 2019. Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Kültür Enstitüleri: Yunus Emre Kültür Enstitüsü. *Current Debates on Social Sciences 2, Law Political Sciences and Economy 1*: 12-22. Άγκυρα: Bilgin Kültür ve Sanat Yayınları.
- Yaylı, D. & Y. Bayyurt. 2014. *Yabancılara Türkçe öğretimi: politika yöntem ve beceriler*. Anı Yayıncılık.
- Yiğit, A. 2013. Turkish drama in the Middle East: Secularism and cultural influence. *IEMed: Mediterranean yearbook* 2013: 291-294.
- Yiğit, M. 2021. Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki Kursiyerlerin Türkiye Algisi ve Türkçe Öğrenme Sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(1): 207-216.
- Yılmaz-Yurtseven, H. & D. Gülçiçek-Esen. 2016. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını değerlendirme ölçütleri. Στο *Yabancılara türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* (Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi, Γερμανία 20-21/5/2016), επιμ. A. Okur, B. İnce & İ. Güleç, 85-96. Σακάρια : Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, F. 2016. Turkish language and teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Humanities and Social Science Invention* 5(12): 77-81.
- Zhou, Y. 2010. Manipulation of Globalization. *Asian Social Science* 6(7): 171-175.

### 3) Διαδικτυακές πηγές

<https://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/hakkimizda-14649> 07/10/23

<https://kda.yee.org.tr/kda-egitim-programi> 08/11/22

<http://turkceninsesi.yee.org.tr> 13/02/22

[http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index_en.htm) 15/02/22

<https://www.goethe.de/en/kul/lit/22091006.html> 23/03/20

<https://www.goethe.de/en/kul.html> 16/03/21

<https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> 16/03/21

<https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/birimler> 18/03/21

<https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/turkce-ogretimi-ve-turkoloji-mudurlugu> 18/03/21

<https://www.yee.org.tr/tr/haber/dunya-dili-turkceye-ilgi-artiyor> 22/02/20

<https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/vizyon-misyon> 23/02/22

<http://turkceninsesi.yee.org.tr> 24/05/22

<https://turkce.yee.org.tr/tr/> 10/09/23

<https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar?k=24> 23/02/22

[https://el.wikipedia.org/wiki/Συμβούλιο\\_Επιστημονικής\\_και\\_Τεχνολογικής\\_Έρευνας\\_της\\_Τουρκίας](https://el.wikipedia.org/wiki/Συμβούλιο_Επιστημονικής_και_Τεχνολογικής_Έρευνας_της_Τουρκίας) 25/02/22

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Türk\\_İşbirliği\\_ve\\_Koordinasyon\\_Ajansı\\_Başkanlığı](https://tr.wikipedia.org/wiki/Türk_İşbirliği_ve_Koordinasyon_Ajansı_Başkanlığı) 25/02/22

[https://en.wikipedia.org/wiki/Turkish\\_Aerospace\\_Industries](https://en.wikipedia.org/wiki/Turkish_Aerospace_Industries) 25/02/22

<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/sinavlar> 20/09/23

<https://www.yee.org.tr/tr/birim/yabanci-ogrenci-sinavlari-yos> 25/12/22

<https://www.yee.org.tr/tr/birim/sertifika-sinavlari> 15/09/23

<https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar?k=24> 23/06/22

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Türk\\_Dil\\_Kurumu](https://tr.wikipedia.org/wiki/Türk_Dil_Kurumu) 28/02/22

<https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AnadilAbout> 23/03/22

<https://www.yee.org.tr/tr/haber/ilani-3> 15/02/22

<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/egitim-programlari> 17/02/22

[https://yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet\\_raporu\\_2021\\_28.06\\_kucuk.pdf](https://yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf) 13/01/22

<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-ogretimi> 07/02/22

<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/hizmet-ici-egitim> 12/02/22

<https://www.consilium.europa.eu/el/policies/enlargement/albania/> 22/06/22

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/al.html> 22/02/17

<https://www.loc.gov/item/93042885/> 13/02/17

<https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/al.html> 21/01/17

Universiteti I Tiranes, Fakulteti I Gjuheve te Huaja/Departamenti I Gjuhese Sllavo-Ballkanike, University of Tirana, <http://www.unitir.edu.al/layouts/fakulteti-i-gjuheve-te-huaja/departamenti-igjuheve-sllave-dhe-ballkanike> 02/05/16

<http://www.counsellors.gov.tr> 09/04/16

<http://www.tradoc.mil.al> 12/12/17

<https://www.consilium.europa.eu/el/policies/enlargement/bosnia-herzegovina/> 15/06/22

<https://www.consilium.europa.eu/el/search/?Keyword=αιγύπτου> 25/06/22

<https://www.consilium.europa.eu/el/search/?Keyword=ΛΙΒΑΝΟΣ> 02/07/22

<https://www.yenisafak.com/dunya/lubnanda-ikinci-yunus-emre-enstitusu-acildi-2809854> 21/08/20

<https://www.yenisafak.com/dunya/lubnanda-ikinci-yunus-emre-enstitusu-acildi-2809854> 23/05/19

<https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar?k=23> 10/09/23

[https://yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet\\_raporu\\_2021\\_28.06\\_kucuk.pdf](https://yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf) 12/07/2021

<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/egitim-programlari> 14/11/22

<https://www.yee.org.tr/tr/haber/yunus-emre-enstitusu-turk-kulturunu-2023te-dunyanin-dort-bir-kosesine-tasidi> 05/01/24

<https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar/dersmateryalleri> 05/03/22

<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-ogretim-portali> 08/07/23

<https://kda.yee.org.tr/kulturel-diplomasi-akademisi> 09/04/23

[https://el.wikipedia.org/wiki/Οργανισμός\\_Τουρκογενών\\_Κρατών](https://el.wikipedia.org/wiki/Οργανισμός_Τουρκογενών_Κρατών) 10/10/23

<https://trdergisi.com> 07/01/22

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2022-faaliyet-raporu> 05/01/23

[https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2022\\_faaliyet\\_raporu.pdf](https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2022_faaliyet_raporu.pdf) 07/01/24

[http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index_en.htm)> 22/11/21

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CF%87%CE%BC%CE%AD%CF%84\\_%CE%91%CE%BA%CE%AF%CF%86\\_%CE%95%CF%81%CF%83%CF%8C%CE%B9](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CF%87%CE%BC%CE%AD%CF%84_%CE%91%CE%BA%CE%AF%CF%86_%CE%95%CF%81%CF%83%CF%8C%CE%B9) 6/12/23

<https://kahire.yee.org.tr/tr> 24/09/22

<https://tiran.yee.org.tr/tr> 11/11/21

<https://iskodra.yee.org.tr/tr> 09/02/21

<https://saraybosna.yee.org.tr/tr> 19/03/20

<https://mostar.yee.org.tr/bs> 19/12/22

<https://foynitsa.yee.org.tr/tr> 10/11/21

<https://beyrut.yee.org.tr/tr> 07/12/20

<https://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/> 04/06/22

<https://tdk.gov.tr> 07/11/23

<https://tabip.global/ecosystem/views/portal?lang=en> 09/02/21

<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/tercihim-turkce> 10/07/22

<https://el.wikipedia.org/wiki/Μπατούμι> 08/03/23

<https://el.wikipedia.org/wiki/Κωνσταντζα> 10/03/23

<https://el.wikipedia.org/wiki/Αμμάν> 04/10/23

<https://el.wikipedia.org/wiki/Μόσταρ> 09/02/22

<https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-yaz-okulu> 02/04/21

<https://learnturkish.com/byyourself/tr> 01/04/22

<https://www.yee.org.tr/tr/faaliyet/turkceyi-yunus-emre-enstitusunde-ogren> 12/03/21

<https://www.yee.org.tr/tr/haber/yunus-emre-enstitusunun-ev-sahipliginde-tarih-yaz-okulu-programi-duzenlendi-0> 12/12/21

[https://el.wikipedia.org/wiki/Αραβική\\_Ανοιξη](https://el.wikipedia.org/wiki/Αραβική_Ανοιξη) 12/11/23

[https://el.wikipedia.org/wiki/Αμπντέλ\\_Φατάχ\\_αλ\\_Σίσι](https://el.wikipedia.org/wiki/Αμπντέλ_Φατάχ_αλ_Σίσι) 15/11/22

[https://el.wikipedia.org/wiki/Αιγυπτιακό\\_πραξικόπημα\\_2013](https://el.wikipedia.org/wiki/Αιγυπτιακό_πραξικόπημα_2013) 02/12/23

<https://tahran.yee.org.tr/tr> 09/09/21

<http://mg.biz.tr/iskenderiye-yetkm-acilis-organizasyonu-1> 13/07/22

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-a1-ders-kitabi> 18/02/21

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-a2-ders-kitabi> 10/03/22

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-b1-ders-kitabi> 20/05/22

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-b2-ders-kitabi> 24/05/22

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-c1-ders-kitabi> 28/05/22

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-c2-ders-kitabi> 01/06/22

<https://www.beder.edu.al/en/> 09/11/22

<https://www.epoka.edu.al/> 10/12/22

<https://uot.edu.ly/lan/afr/?lang=en> 21/12/23

<https://www.bau.edu.lb/Center/Language-center> 23/12/23

<https://www.aub.edu.lb/fas/arabic/Pages/default.aspx> 24/12/23

<https://www.aub.edu.lb> 24/12/23

<https://www.ayu.edu.tr/hakkimizda/ahmet-yesevi-kimdir> 28/12/23



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2018-2019 (μετάφραση από τα τουρκικά)

#### **A. Ατομικά στοιχεία**

*Κυκλώστε την επιλογή που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.*

##### **1) Φύλο:**

1. Άνδρας
2. Γυναίκα

##### **2) Ηλικία:**

1. 18-30
2. 31-40
3. 40 και άνω

##### **3) Εκπαίδευση :**

- 1) Λύκειο
- 2) Επαγγελματική σχολή
- 3) Πανεπιστήμιο

##### **4) Πρώτη γλώσσα:**

1. Αλβανικά
2. Αραβικά
3. Βοσνιακά
4. Κροατικά
5. Σερβικά
6. Άλλο
7. Τουρκικά

##### **5) Εργασιακή κατάσταση:**

1. Εργαζόμενος /η
2. Άνεργος/η
3. Φοιτητής /τρια
4. Συνταξιούχος/α

##### **6) Επίπεδο γλωσσομάθειας:**

1. B1.1
2. B1.2
3. B2.1
4. B2.2

##### **7) Διάρκεια διδασκαλίας:**

1. 0- 6 μήνες
2. 6-12 μήνες
3. 12+ μήνες

##### **8) Σε ποια χώρα μαθαίνετε τουρκικά;**

1. Αλβανία
2. Βοσνία-Ερζεγοβίνη
3. Αίγυπτος
4. Λίβανος
5. Τουρκία

## **B. Ερωτήσεις έρευνας**

*Κυκλώστε την επιλογή που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.*

- 1) Ποια είναι η άποψή σας για την Τουρκία ως χώρα;**
  1. Αδελφική (φιλική) χώρα
  2. Χώρα δίχως ενδιαφέρον
  3. Φτωχή χώρα
  4. Πλούσια χώρα
  5. Χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο
  6. Χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο
- 2) Θα θέλατε να ζήσετε στην Τουρκία;**
  1. Ναι, επειδή η Τουρκία είναι:
    - i. Φιλική χώρα
    - ii. Ανεπτυγμένη χώρα
    - iii. Όμορφη χώρα
  2. Όχι, επειδή:
    - i. Δεν την νιώθω κοντά μου
    - ii. Δεν είναι ανεπτυγμένη χώρα
    - iii. Δεν με προσελκύει
- 3) Γιατί επιλέξατε να μάθετε την τουρκική γλώσσα; (Μπορείτε να διαλέξετε πάνω από μία επιλογή)**
  1. Αγαπάω την Τουρκία και τον πολιτισμό της
  2. Υπάρχουν πολλοί Τούρκοι στην πόλη μου
  3. Θέλω να καταλαβαίνω τις τουρκικές σειρές στην τηλεόραση
  4. Θέλω να εργαστώ σε μια δουλειά όπου θα μιλάω τουρκικά
  5. Νιώθω πολύ κοντά μου την Τουρκία και τους Τούρκους
  6. Θέλω να μιλάω τουρκικά με τους συγγενείς και τους φίλους μου στην Τουρκία
- 4) Γιατί επέλεξατε το Ινστιτούτο YUNUS EMRE;**
  1. Είναι οργανωμένο κέντρο με αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας
  2. Βρίσκεται κοντά στο σπίτι μου
  3. Δεν γνώριζα άλλο κέντρο διδασκαλίας τουρκικών
- 5) Υπάρχουν άλλα κέντρα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας στην πόλη σας;**
  1. Όχι
  2. Ναι
  3. Δεν γνωρίζω
- 6) Χρησιμοποιείται την τουρκική γλώσσα στην καθημερινότητα σας στην πόλη σας;**
  1. Όχι
  2. Ναι
- 7) Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (Μπορείτε να διαλέξετε πάνω από μία επιλογή)**
  1. ο/η καθηγητής/τρια μου
  2. οι τουρκικές σειρές
  3. η συμπάθεια μου για την Τουρκία
  4. το Ινστιτούτο YUNUS EMRE
  5. η οικογένεια και το περιβάλλον μου
- 8) Σκέφτεστε να συνεχίσετε τα μαθήματα της τουρκικής γλώσσας;**
  1. Όχι
  2. Ναι, μέχρι ποιο επίπεδο;

- I. B2
- II. C1
- III. C2

**9) Προτού μάθετε την τουρκική γλώσσα γνωρίζατε κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης σας γλώσσας;**

- 1. Όχι
- 2. Ναι

**10) Στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας σας βοήθησαν οι κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης σας γλώσσας;**

- 1. Όχι
- 2. Ναι

**11) Χρησιμοποιείτε την τουρκική γλώσσα στην καθημερινότητά σας;**

- 1. Όχι
- 2. Ναι, πού;
  - 1. Σπίτι
  - 2. Δουλειά
  - 3. Σχολείο
  - 4. Ταξίδι
  - 5. Παρακολούθηση τουρκικών σειρών και ταινιών

**12) Πόσο χρόνο αφιερώνετε εβδομαδιαίως στην μελέτη της τουρκικής γλώσσας;**

- 1. 1 ώρα
- 2. 2 ώρες
- 3. 3 ώρες
- 4. 4 ώρες
- 5. πάνω από 5 ώρες

**13) Γνωρίζετε ή μαθαίνετε κάποια άλλη ξένη γλώσσα;**

- 1. Όχι
- 2. Ναι

**14) Για ποιους λόγους επιλέξατε συγκεκριμένα να μάθετε την τουρκική ως ξένη γλώσσα;**

- 1. Για να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου
- 2. Για να καλλιεργηθώ πνευματικά
- 3. Για να μάθω νέο κώδικα επικοινωνίας και νέα πολιτισμικά στοιχεία
- 4. Για να μπορέσω να έχω περισσότερα προσόντα
- 5. Για να βρω μια καλύτερη εργασία

**15) Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;**

- 1. Όχι
- 2. Ναι, σε ποιες χώρες;
  - 1) Τουρκία
  - 2) Ελλάδα
  - 3) Ιταλία
  - 4) Βουλγαρία
  - 5) Αίγυπτος
  - 6) Γερμανία
  - 7) Αλβανία
  - 8) Βοσνία-Ερζεγοβίνη
  - 9) Άλλο

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2020-2021(μετάφραση από τα τουρκικά)

### **A. Ατομικά στοιχεία**

*Κυκλώστε την επιλογή που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.*

**1) Σε ποια χώρα μαθαίνετε τουρκικά;**

2. Αλβανία
3. Βοσνία-Ερζεγοβίνη
4. Λίβανος
5. Αίγυπτος

**2) Φύλο:**

1. Άνδρας
2. Γυναίκα

**3) Ηλικία:**

1. 18-30
2. 31-40
3. 40 και άνω

**4) Εκπαίδευση:**

- 1) Λύκειο
2. Επαγγελματική σχολή
3. Πανεπιστήμιο

**5) Πρώτη γλώσσα:**

1. Αλβανικά
2. Αραβικά
3. Βοσνιακά
4. Κροατικά
5. Σερβικά
6. Άλλο

**6) Εργασιακή κατάσταση:**

- 1.Εργαζόμενος/η
2. Άνεργος/η
3. Φοιτητής/τρια
4. Συνταξιούχος/α

**7) Επίπεδο γλωσσομάθειας:**

- 1) A2.1
- 2) A2.2
- 3) B1.1
- 4) B1.2
- 5) B2.1
- 6) B2.2
- 7) C1.1

**8) Διάρκεια διδασκαλίας:**

1. 0- 6 μήνες
2. 6-12 μήνες
3. 12-24 μήνες
4. 24+ μήνες

**9) Σε ποιο παράρτημα μαθαίνετε τουρκικά;**

1. Τίρανα
2. Σκόδρα
3. Σεράγεβο

4. Φώτσα
5. Μόσταρ
6. Βηρυτός
7. Κάιρο

## **B. Ερωτήσεις έρευνας**

*Κυκλώστε την επιλογή που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.*

### **1) Ποια είναι η άποψη σας για την Τουρκία ως χώρα;**

1. Αδελφική (φιλική) χώρα
2. Χώρα δίχως ενδιαφέρον
3. Φτωχή χώρα
4. Πλούσια χώρα
5. Χώρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο
6. Χώρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο
7. Χώρα με ενδιαφέρον πολιτισμό

### **2) Θα θέλατε να ζήσετε στην Τουρκία;**

1. Ναι, επειδή η Τουρκία είναι:
  - i. Φιλική χώρα
  - ii. Ανεπτυγμένη χώρα
  - iii. Όμορφη χώρα
2. Όχι, επειδή:
  - i. Δεν την νιώθω κοντά μου
  - ii. Δεν είναι ανεπτυγμένη χώρα
  - iii. Δεν με προσελκύει

### **3) Γιατί επιλέξατε να μάθετε την τουρκική γλώσσα; (Μπορείτε να διαλέξετε πάνω από μία επιλογή)**

1. Αγαπάω την Τουρκία και τον πολιτισμό της
2. Υπάρχουν πολλοί Τούρκοι στην πόλη μου
3. Θέλω να καταλαβαίνω τις τουρκικές σειρές στην τηλεόραση
4. Θέλω να εργαστώ σε μια δουλειά όπου θα μιλάω τουρκικά
5. Νιώθω πολύ κοντά μου την Τουρκία και τους Τούρκους
6. Θέλω να μιλάω τουρκικά με τους συγγενείς και τους φίλους μου στην Τουρκία
7. Θέλω να σπουδάσω σε ένα πανεπιστήμιο στην Τουρκία
8. Θέλω να κάνω διακοπές/ταξίδι στην Τουρκία

### **4) Γιατί επέλεξε το Ινστιτούτο YUNUS EMRE;**

1. Είναι οργανωμένο κέντρο με αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας
2. Βρίσκεται κοντά στο σπίτι μου
3. Δεν γνώριζα άλλο κέντρο διδασκαλίας τουρκικής γλώσσας

### **5) Υπάρχουν άλλα κέντρα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας στην πόλη σας;**

1. Όχι
2. Ναι
3. Δεν γνωρίζω

### **6) Χρησιμοποιείται την τουρκική γλώσσα στην καθημερινότητά σας στην πόλη σας;**

1. Όχι
2. Ναι

### **7) Ποιος είναι ο λόγος που σας αρέσει η τουρκική γλώσσα; (Μπορείτε να διαλέξετε πάνω από μία επιλογή)**

1. ο/η καθηγητής/τρια μου

2. οι τουρκικές σειρές
  3. η συμπάθεια μου για την Τουρκία
  4. το Ινστιτούτο YUNUS EMRE
  5. η οικογένεια και το περιβάλλον μου
  6. ο τουρκικός πολιτισμός
- 8) Σκέφτεστε να συνεχίσετε τα μαθήματα της τουρκικής γλώσσας;**
1. Όχι
  2. Ναι, μέχρι ποιο επίπεδο;
    1. B1
    2. B2
    3. C1
    4. C2
- 9) Προτού μάθετε την τουρκική γλώσσα γνωρίζατε κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας σας;**
1. Όχι
  2. Ναι
- 10) Στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας σας βοήθησαν οι κοινές λέξεις μεταξύ της τουρκικής και της πρώτης γλώσσας σας;**
1. Όχι
  2. Ναι
- 11) Χρησιμοποιείτε την τουρκική γλώσσα στην καθημερινότητα σας;**
1. Όχι
  2. Ναι, πού;
    1. Δουλειά
    2. Επικοινωνία με φίλους
    3. Ταξίδια
    4. Παρακολούθηση τουρκικών σειρών και ταινιών
    5. Πανεπιστήμιο
    6. Ψώνια
- 12) Πόσο χρόνο αφιερώνετε εβδομαδιαίως στη μελέτη της τουρκικής γλώσσας;**
1. 1 ώρα
  2. 2 ώρες
  3. 3 ώρες
  4. 4 ώρες
  5. πάνω από 5 ώρες
- 13) Γνωρίζετε ή μαθαίνετε κάποια άλλη ξένη γλώσσα;**
1. Όχι
  2. Ναι
- 14) Για ποιους λόγους επιλέξατε συγκεκριμένα να μάθετε την τουρκική ως ξένη γλώσσα;**
1. Για να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου
  2. Για να καλλιεργηθώ πνευματικά
  3. Για να μάθω νέο κώδικα επικοινωνίας και νέα πολιτισμικά στοιχεία
  4. Για να μπορέσω να έχω περισσότερα προσόντα
  5. Για να βρω μια καλύτερη εργασία
  6. Για να σπουδάσω σε πανεπιστήμιο στην Τουρκία
  7. Για να επικοινωνώ με τούρκους φίλους
  8. Για να εργαστώ/ζήσω στην Τουρκία

**15) Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;**

1. Όχι
2. Ναι, σε ποιες χώρες;
  - 1) Τουρκία
  - 2) Ελλάδα
  - 3) Ιταλία
  - 4) Βουλγαρία
  - 5) Αίγυπτος
  - 6) Γερμανία
  - 7) Αλβανία
  - 8) Βοσνία-Ερζεγοβίνη
  - 9) Άλλο

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΥΕΕ ΣΤΑ ΒΑΛΚΑΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΝΑ ΜΕΣΟΓΕΙΟ**

ΧΩΡΑ	ΠΟΛΗ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ
ΒΟΣΝΙΑ-ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗ	ΣΕΡΑΓΕΒΟ	2009
ΒΟΣΝΙΑ-ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗ	ΜΟΣΤΑΡ	2011
ΒΟΣΝΙΑ-ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗ	ΦΟΝΙΤΣΑ	2014
ΑΛΒΑΝΙΑ	ΤΙΡΑΝΑ	2009
ΑΛΒΑΝΙΑ	ΣΚΟΔΡΑ	2011
ΒΟΡΕΙΑ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΣΚΟΠΙΑ	2010
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	ΒΟΥΚΟΥΡΕΣΤΙ	2011
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	ΚΩΝΣΤΑΝΤΖΑ	2015
ΣΕΡΒΙΑ	ΒΕΛΙΓΡΑΔΙ	2015
ΚΟΣΟΒΟ	ΠΡΙΣΤΙΝΑ	2011
ΚΟΣΟΒΟ	ΠΕΓΙΑ	2012
ΚΟΣΟΒΟ	ΠΡΙΖΡΕΝ	2013
ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟ	ΠΟΝΤΓΚΟΡΙΤΣΑ	2014
ΓΚΑΓΚΑΟΥΖΙΑ	ΚΟΜΡΑΤ	2015
ΚΡΟΑΤΙΑ	ΖΑΓΚΡΕΜΠ	2015
ΙΤΑΛΙΑ	ΡΩΜΗ	2014
ΚΑΤΕΧΟΜΕΝΑ	ΛΕΥΚΩΣΙΑ	2014
ΛΙΒΑΝΟΣ	ΒΗΡΥΤΟΣ	2012



ΛΙΒΑΝΟΣ	ΤΡΙΠΟΛΗ	2017
ΣΥΡΙΑ	ΑΖΑΖ	2017
ΣΥΡΙΑ	ΑΦΡΙΝ	2021
ΣΥΡΙΑ	ΕΛ ΜΠΑΜΠ	2020
ΣΥΡΙΑ	ΤΖΑΡΑΜΠΟΥΛΟΥΣ	2021
ΑΙΓΥΠΤΟΣ	ΚΑΙΡΟ	2010
ΙΟΡΔΑΝΙΑ	ΑΜΜΑΝ	2015