

上海外国语大学
博士学位论文

土耳其大学汉语专业文化课程教学研究

院系：国际文化交流学院

学科专业：汉语国际教育

姓名：HIKMET ABABAIKERE

指导教师：张红玲 教授

2021 年 5 月

Shanghai International Studies University

**RESEARCH ON TEACHING CHINESE CULTURE COURSES TO
CHINESE MAJORS IN TURKISH UNIVERSITIES**

A Dissertation

Submitted to the School of Chinese Studies

And Exchange in Partial Fulfillment of the Requirements for

The Degree of Doctor of Philosophy

By

Hikmet ABABAIKERE

Under the Supervision of Professor ZHANG Hongling

May 2021

学位论文原创性声明

本人郑重声明：本学位论文是在导师的指导下，本人独立进行研究取得的成果。除文中已经加以标注和致谢的部分外，本论文不包含任何其他个人或集体已经发表或撰写过的作品和成果，也不包含本人为获得任何教育机构的学位或学历而使用过的材料。对本文研究做出贡献的个人或集体，均已在文中以明确方式说明。本人对所写的内容负责，并完全意识到本声明法律结果由本人承担。

学位论文作者签名：



签名日期：2021年5月21日

学位论文使用授权声明

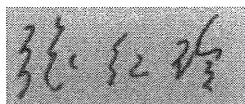
本人完全了解学校有关保留、使用学位论文的规定，同意上海外国语大学保留并向有关部门或机构送交论文的书面版和电子版，允许论文被查阅和借阅。本人授权上海外国语大学将本论文的全部或部分内容网上公开或编入有关数据库进行检索，可以采用影印、缩印或扫描等方式保存和汇编本论文。对于保密论文，按保密的有关规定和程序处理。

学位论文作者签名：



签名日期：2021年5月21日

导师签名：



签名日期：2021年5月21日

答辩委员会成员

主席：窦卫霖教授（华东师范大学）

成员：颜静兰教授（华东理工大学）

张雪梅教授（上海外国语大学）

张艳莉教授（上海外国语大学）

刘 芳教授（上海外国语大学）

致谢

在本论文完成之际，回顾我的博士生涯，我要向给予支持和帮助我的所有人表示衷心感谢。

首先我非常感谢我的导师张红玲教授。张教授不仅是我学业上的授业恩师，更是在生活中给我无微不至的关怀。在论文写作过程中，老师从头到尾不厌其烦地耐心阅读我的论文，并给出专业指导意见。博士学术研究期间，我在生活学习方面遇到了不少困难，张教授总是积极鼓励我、热心帮助我。张老师在学术研究上拥有严谨的治学态度，在生活中开朗宽容，从她身上我学到许多宝贵的学术知识和为人处事的心态，受益匪浅，特此向张红玲教授致以我最真挚的感谢。

我还要感谢我的副导师刘芳教授。刘老师在开题、初稿、预答辩、校内校际盲审、定稿的整个过程中，提出了很多宝贵的意见，每次遇到问题，她都很会耐心给我解释并帮我解决。

其次，我要感谢上海外国语大学国际文化交流学院汉语国际教育专业的各位授课教师：金立鑫教授、吴春相教授、郑新民教授和黄一苇老师。在我博士研究生学习阶段，各位教授不仅传递给我丰富的专业学术知识，也教会了我很多为人处世的原则。感谢多年来互相帮忙的博士同学们：史又今、马金莲、雅塞敏、赵涵、邓琼蓉及其他同学。因为有他们的陪伴和支持，才有了我读博士期间的美好回忆。

非常感谢答辩委员窦卫霖教授、颜静兰教授、张雪梅教授、张艳莉教授和刘芳教授。各位教授从预答辩开始就非常认真对待我的学术研究，多次提到非常宝贵的修改意见，让我的学术论文变得更有价值。

感谢愿意参加本论文访谈调查的每位中国籍和土耳其籍汉语老师，你们的大力支持和配合对我的研究至关重要，有了各位老师的意见和建议，我对土耳其大学文化课程教学的未来有了更加具体的设想，设计了更有效、更完善的文化教学课程。感谢参加本论文问卷调查的安卡拉大学汉学系和埃尔吉耶斯大学中文系的所有学生。

特别感谢土耳其政府教育部和中国政府，感谢两国政府给我提供在华学习的宝贵机会和博士研究生学习的资助。

此外，感谢土耳其共和国驻上海总领馆领事 Kenan Ağa 自从博士第一年开

像家人一样关心我、支持我。

最后，我要感谢我的父母、兄弟姐妹。一直以来对我的宽容和支持，他们是我继续前进追求学术梦想的动力。要深切地感谢我的爱人，博士学术研究期间分担养育孩子的责任，每次看他跟孩子玩耍，我都会从他们那里得到无尽的力量。作为一名博士生妈妈，我努力克服一切艰难险阻，在我导师和副导师的指导下、各位师友的关心和帮助下不断向前，我深信“苦尽甘来”。再次由衷感谢关心、支持、帮助我的所有人！



摘要

在二十一世纪全球化的背景下,随着中国经济的持续发展和国际地位的不断提高,汉语日益受到世界各国的重视,世界上学习汉语的人数近年来大幅增长。在教汉语的过程中,要把中国文化传播给学生是不可或缺的。对外汉语教学当中,如果适当引入中国文化,则可以弥补语言教学的枯燥性和单一性,使对外汉语教学更加丰富多彩。文化课程的发展相对语言课程的发展是滞后的,许多高校开展的文化课程也缺乏规范的教学指导。为更好地实施文化课程的教学,我们要加强文化课程教学设计的研究,特别是具体的文化课程教学设计的研究,增强对文化课程的教学实践指导。

土耳其的汉语教育历史悠久,自从 1935 年至今,高等院校的汉语教学在土耳其汉语推广事业中一直扮演了重要的角色。土耳其汉语人才的主要来源就是汉语专业大学毕业生,所以,在土耳其和在中国对土耳其大学的汉语教学方面研究越来越多。众所周知,学好一门语言也要把握目的语的文化。依据中国知网及土耳其高等教育机构论文中心数据,目前没有土耳其大学汉语专业中国文化教学的研究,这是非常需要关注的一个方面,因此,在该领域上需要开展一定的研究,改善我国中国文化教学情况。

为了给土耳其大学汉语专业学生提供更完善的更具创造性的中国文化课程教学,本研究对土耳其大学汉语专业文化教学现状和需求进行探讨,并通过提出:“土耳其大学汉语专业中国文化课文化教学现状如何?”,“土耳其大学汉语专业学生对文化课教学的评估、意见和需求是哪些?”,“土耳其大学汉语专业老师们对文化教学的想法是什么?”,“土耳其大学汉语专业文化课老师对目前使用的文化课设计方案的想法和期望是什么?”这些问题,研究者从四个方面构建研究思路与框架,即:

1) 对土耳其大学汉语专业文化课教学进行现状与需求分析。本研究综合运用了三个研究方法:首先进行半结构访谈,再给土耳其学生发放问卷调查,最后是采用文件分析法补充学校文化课程相关数据,并对这些相关文件及调查的结果进行整理与分析。半结构访谈对象是土耳其大学汉语专业老师,问卷调查对象是土耳其大学汉语专业全体学生,最后对土耳其大学汉语专业文化课程教学设计方面进行细致的文件分析。

为了获得研究问题的答案，首先，通过以上的三个研究方法来收集土耳其大学汉语专业文化教学现状信息。

现状研究发现可分为三个部分，第一部分，通过半结构访谈数据分析结果发现，目前土耳其汉语专业老师对该专业文化教学的意见及老师对该专业文化课程教学设计的意见和期望。老师对文化教学进行评估时，依据的是文化课程的数量和类型或者该专业是否有实践活动情况。大多数老师虽然很了解汉语教学与文化教学同时进行的必要性，但因为认为一年级学生语言水平不够，课上使用的土耳其语材料也太少，所以把文化课程大部分放在第二年后阶段上。土耳其没有统一大学汉语教学大纲对汉语专业文化教学上的影响也很大；虽然老师们已了解统一汉语大纲的需要，但由于土耳其目前开设汉语专业的大学只有四所的原因，老师认为目前不需要制定，以后其他大学还开设此专业的话可以再制定。课程教学设计方面，老师们认为目前使用的教学方法是有效的，但是教材上面有很多的问题，包括很难获得教材，没有新版教材，教材没有针对性、等级性等。实践活动是文化教学过程中非常重要的一部分，但是土耳其大学汉语专业实践活动远远不够。文化课程教学内容方面，中国古代文化的内容过多，而了解当代中国的内容太少。

第二部分，通过问卷调查发现，学生对目前的文化课程教学有满意的地方，也有不满意的地方。总体上来说，虽然大部分学生都对中国文化非常的感兴趣，一部分学生对文化教学方法和文化教材感到满意，但还有一部分学生认为存在已有教法过于传统，教材内容不适合学生语言水平，语言教学是非目的文化环境，缺乏课内课外文化实践活动等问题。

第三部分，通过文件分析法得到了土耳其四所大学汉语专业的文化课程设计特点。主要内容可以分为教学目的、教学内容、教学时间、教学手段和教学方法五大部分。教学目的是按照该专业成立目的设计的，教学内容集中与传统文化相关的，教学时间每个大学不同，教学手段使用图片、视频和电影，常用的教学方法是讨论法、小组合作法和展示法。

2) 现状研究结果发现的存在的问题与产生的原因：享有资源不平衡，无固定、适合学生水平和无规范化的旧版本教材，文化教学没有等级性，缺乏文化实践活动，没有统一教学大纲和无重视中国现代文化内容。这些问题跟院校是否开办孔子学院，现有教材以老师自备、自选，缺乏选材资源，等级性教材的不足，

教学设施设备的缺乏及不注重,汉语专业少及专业目标的不同,现有教材光包含传统文化内容有关系。

3) 了解目前土耳其大学汉语专业文化课教学现状后,为了改善土耳其大学汉语专业文化教学,按照ADDIE教学设计模型步骤,进行文化课教学大纲设计。ADDIE 教学设计模型 1975 年起源于美国佛罗里达州立大学受美国陆军委托,该模型是教学范围常用的有效的模型,包括分析、设计、开发、实施与评价 5 个阶段。研究者通过问卷调查方法得到了学生文化学习需求。考虑到每个年级的学生文化学习需求可能不同,根据年级对学生需求进行了分析。分析结果可以包括文化课时、文化教学方法、教学手段、教学工具内容特点、文化课程内容、文化课老师的国籍、文化课使用的语言等方面的期望。

4) 本研究中深入了解土耳其四所大学汉语专业文化课教学后,分析了学生文化学习需求。基于老师观点及学生需求分析,进行了文化课教学大纲设计。对象选为土耳其大学汉语专业一年级学生。大纲设计过程中,不仅非常重视老师相关意见及改善建议,而且非常重视一年级学生希望学什么、怎么学、多长时间学、使用什么手段学等ADDIE模型基本关键问题。

研究者特别希望本研究能够为改善土耳其大学汉语专业文化课教学做出贡献,还特别希望通过本研究,让研究进行对外汉语中国文化教学、土耳其中国文化教学的老师和学生更关注对外汉语教学中的文化课的重要性。

关键词: 土耳其大学汉语专业; 中国文化课教学; ADDIE 模型

Abstract

In the context of globalization in the 21st century, with the continuous development of China's economy and the continuous improvement of its international role, the Chinese language has been increasingly attracting people worldwide. The number of people learning Chinese is increasing substantially in recent years, and a new round of "Chinese language craze" began booming in the world. In the process of teaching Chinese, it is essential to teach Chinese culture to students as well, but the development of cultural courses falls behind the development of the language courses. To better implement cultural courses, we must strengthen the research on the teaching design and practice guidance of cultural courses, especially the research on specific cultural courses' teaching design.

Turkey has a long history of Chinese language education. Since 1935, the Chinese language in higher education institutions has played an essential role in promoting the Chinese language in Turkey. The primary source of Turkish - Chinese language interactions is the graduates of Chinese-language majors. Therefore, in Turkey and China, there is more and more research on Chinese language teaching in Turkish universities. According to the data from CNKI and the Thesis Center of Turkish Higher Education Institutions, there is currently no research on Chinese culture teaching for Chinese majors in Turkish universities. Therefore, particular research needs to be carried out to improve the teaching of Chinese culture in Turkey.

In order to provide complete and more creative Chinese culture course teaching experiences for Chinese majors in Turkish universities, this research explores the current situation and needs of Turkish universities' Chinese majors in teaching culture, and proposes: "How is the current situation of Chinese culture teaching in Chinese culture courses in Turkish universities?", "What are students' opinions and needs in Turkish universities of Chinese majors for teaching culture in Chinese courses?" , "What are the thoughts of the Chinese teachers of Chinese majors in Turkish universities on teaching culture?", "What are the thoughts and expectations of Turkish universities' Chinese language teachers on the current Chinese culture course design?" Under the highlight of these questions, The researcher constructed research ideas and frameworks from four aspects, namely:

1) Analysis of the current situation and needs of Chinese culture courses of Chinese majors in Turkish universities. This research uses three research methods:

First, semi-structured interviews, questionnaires, and document analysis methods. Semi-structured interview subjects are teachers of Chinese majors in Turkish universities, and the questionnaire subjects are all students in Chinese majors at Turkish universities. A detailed document analysis of Chinese majors' teaching design in Turkish universities is also carried out, and the results are sorted and analyzed.

The current research findings can be divided into three parts. The first part is based on the analysis of semi-structured interview data. It explores the current Turkish Chinese teachers' opinions and expectations on teaching culture and relevant teaching syllabus design. Although most teachers are well aware of the necessity of Chinese language and culture teaching should be simultaneously, yet they think that the first-year students' language proficiency is not enough, and the Turkish language materials used in the class are just a few. Therefore, most of the culture courses are placed after the second year. The lack of a unified Chinese syllabus in Turkey's universities also dramatically impacts Chinese majors' teaching. Although the teachers agree on the need for a unified Chinese teaching syllabus, as only four universities offer Chinese majors in Turkey currently, the teachers believe it is not needed. In terms of syllabus design, teachers believe that the current teaching methods are effective, but there are many problems in the Chinese culture course textbooks, including the difficulty of obtaining textbooks, the lack of new edited textbooks, and also textbooks are not based on students level. Practical activities are an essential part of the cultural teaching process, but Chinese majors' practice activities in Turkish universities are far from enough. There is too much content in ancient Chinese culture and too little content in understanding contemporary China in terms of cultural courses' teaching content.

In the second part, through the questionnaire, it is found that which aspects students are satisfied and dissatisfied with the current culture teaching. Although most students are very interested in Chinese culture, some students think that existing teaching methods are too traditional and the content of textbooks is not suitable for students' language level, lack of cultural practice activities in and out of class.

In the third part, through the document analysis method, the Chinese majors' cultural syllabus design characteristics were obtained. The main content can be divided into five parts: teaching purpose, teaching content, teaching time, teaching materials and methods. The teaching purpose is designed according to the purpose of the establishment of the major. The teaching content is concentrated and related to

traditional culture. The teaching time varies for each university. The commonly used teaching materials are pictures, videos, and movies, and the commonly used teaching methods are discussion, group cooperation, and presentation.

2) The following problems and reasons found in the current research results: Inadequate access to resources, not fixed and suitable for students' level and not standardized old edition textbooks, lack of cultural practice activities, not unified syllabus, and the lack of emphasis on the content of modern Chinese culture. These problems have associated with whether the university has established a Confucius Institute, the teaching materials are prepared and selected by the teachers themselves, as there is a lack of selection resources, the lack of teaching materials according to students' level, and the lack of teaching facilities and equipment's.

3) After analyzing the status quo, the ADDIE instructional design model was used to design Chinese culture courses' syllabus. The ADDIE model originated from Florida State University in the U.S. in 1975 and was applied by the U.S. Army. This model is commonly used and effective in the teaching scope and includes five stages; analysis, design, development, implementation, and evaluation. The researcher obtained the students' cultural learning needs through the questionnaire. Considering different levels, students' needs should be analyzed according to their level. The analysis results can include expectations on culture class hours, teaching methods, teaching materials, teaching tools, course content, the teacher's nationality, and the language used in the culture class.

4) In this study, after an in-depth understanding of Chinese majors' Chinese culture course in four Turkish universities, based on the teacher's opinion and the analysis of students' needs, the syllabus of culture courses is designed. The study object is first-year students of Chinese majors in Turkish universities.

The researcher especially hopes that this research can improve Chinese culture teaching in Chinese majors in Turkish universities. Through this research, the author also hopes that teachers and students who study Chinese as a foreign language and Chinese culture in Turkey can pay more attention to the importance of the Chinese culture course teaching.

Keywords: Chinese Majors in Turkish Universities; Teaching Chinese Culture Course; ADDIE model

图目录

图 1: 研究框架及思路示意图.....	7
图 2: 语言的交际功能.....	11
图 3: 外语教学目的层次.....	18
图 4: 教学设计四个基本组成 Morrison, Ross, Kalman & Kemp (2012)	60
图 5: 教学设计流程图.....	62
图 6: ADDIE 模型的组成 (Seel, Lehmann, Blumschein and Podolskiy, 2017).....	65
图 7: 课程开发的任务 (Wiles & Bondi, 2007).....	70
图 8: 课程开发的简化模型 (Whitfield, 1971).....	71
图 9: 惠勒模式 (Urevbu, 1991:22).....	74
图 10: 坦纳模式 (Kulahçı, 1995:5).....	74
图 11: 土耳其大学汉语专业所在的城市.....	87
图 12: 安卡拉大学汉学系汉语老师数量与国籍.....	88
图 13: 安卡拉大学汉学系学生数量.....	88
图 14: 埃尔吉耶斯大学中文系汉语老师数量与国籍.....	89
图 15: 埃尔吉耶斯大学中文系学生数量.....	89
图 16: 伊斯坦布尔大学中文系汉语老师数量与国籍.....	90
图 17: 伊斯坦布尔大学中文系学生数量.....	90
图 18: 奥坎大学中文翻译系汉语老师数量与国籍.....	91
图 19: 奥坎大学中文翻译系学生数量.....	91
图 20: 安卡拉大学和埃尔吉耶斯大学大学调查对象性别构成比例.....	99

表目录

表 1: CEFR (2018) 社会文化信息.....	15
表 2: 外语教学中的文化元素.....	15
表 3: 文化的特征.....	18
表 4: 中土两国在土耳其高校中文系汉语教学领域上的学术研究.....	38
表 5: HSK 一、二级文化教学目标.....	42
表 6: HSK 三、四级文化教学目标.....	42
表 7: HSK 五、六级文化教学目标.....	44
表 8: 《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》文化类课程.....	45
表 9: 中国和国外专家的课程定义与界定.....	55
表 10: 课程的类型.....	56
表 11: 多层次教学设计的内容.....	61
表 12: 访谈研究对象土耳其四所大学中文系老师.....	77
表 13: 问卷调查研究对象土耳其两所大学中文系学生.....	78
表 14: 访谈实施情况.....	83
表 15: 安卡拉大学汉学系和埃尔吉耶斯大学中文系问卷调查回收情况.....	98
表 16: 土耳其大学汉语专业学生去过中国情况.....	100
表 17: 土耳其大学汉语专业学生对中国文化的感兴趣度.....	100
表 18: 土耳其大学汉语专业学生对中国文化的了解程度.....	101
表 19: 土耳其大学汉语专业学生对老师的教学方法的满意度.....	102
表 20: 土耳其大学汉语专业学生对教师在课堂上所使用教材的满意度.....	102
表 21: 学生对于学习中国文化对语言技能影响的看法.....	103
表 22: 土耳其大学汉语专业学生在学习文化过程中面临的挑战.....	103
表 23: 土耳其大学汉语专业学生在课余时间学习中国文化的途径.....	104
表 24: 学生在课余时间是否有机会去学习和体验中国文化.....	104
表 25: 课余时间学校安排进行的文化活动.....	105
表 26: 文化课程内容较少涉及的中国文化题目.....	106
表 27: 安卡拉大学汉学系文化类课时间安排.....	109
表 28: 埃尔吉耶斯大学中文系文化类课时间安排.....	110

表 29: 伊斯坦布尔大学中文系文化类课时间安排.....	110
表 30: 安卡拉大学汉学系使用的文化教学教科书.....	116
表 31: 埃尔吉耶斯大学中文系使用的文化教学教科书.....	117
表 32: 伊斯坦布尔大学中文系使用的文化教学教科书.....	118
表 33: 奥坎大学中文翻译系使用的文化教学教科书.....	118
表 34: 一年级学生希望文化课的每周课时.....	122
表 35: 学习文化过程中一年级学生最喜欢的教学方式.....	123
表 36: 一年级学生最喜欢的学习文化媒体方式.....	124
表 37: 一年级学生希望讲授文化课老师的国籍.....	125
表 38: 一年级学生希望老师上课使用的语言.....	125
表 39: 对一年级学生来说, 最重要的文化课工具的功能.....	126
表 40: 一年级学生最感兴趣的文化内容.....	126
表 41: 对一年级学生来说课程中最重要的影响因素.....	127
表 42: 二年级学生希望文化课的每周课时.....	129
表 43: 学习文化过程中二年级学生最喜欢的教学方式.....	130
表 44: 二年级学生最喜欢的学习文化媒体方式.....	131
表 45: 二年级学生希望讲授文化课老师的国籍.....	131
表 46: 二年级学生希望老师上课使用的语言.....	132
表 47: 对二年级学生来说, 最重要的文化课工具功能.....	132
表 48: 二年级学生最感兴趣的文化内容.....	133
表 49: 对二年级学生来说, 课程中最重要的影响因素.....	134
表 50: 三年级学生希望文化课的每周课时.....	136
表 51: 学习文化过程中三年级学生最喜欢的教学方式.....	137
表 52: 三年级学生最喜欢的学习文化媒体方式.....	138
表 53: 三年级学生希望讲授文化课老师的国籍.....	138
表 54: 三年级学生希望老师上课使用的语言.....	139
表 56: 三年级学生最感兴趣的文化内容.....	140
表 58: 四年级学生希望文化课的每周课时.....	143
表 59: 学习文化过程中四年级学生最喜欢的教学方式.....	144
表 60: 四年级学生最喜欢的学习文化媒体方式.....	145

表 61: 四年级学生希望讲授文化课老师的国籍.....	146
表 62: 四年级学生希望老师上课使用的语言.....	146
表 63: 对四年级学生来说, 最重要的文化课工具功能.....	147
表 64: 四年级学生最感兴趣的文化元内容.....	147
表 65: 对四年级学生来说, 课程中最重要的影响因素.....	148
表 66: 中国大学汉语言进修课程文化类课程安排情况.....	154
表 67: 中国大学中文系文化类课程安排情况.....	155
表 68: 土耳其大学汉语专业文化课教学大纲基本信息.....	162
表 69: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第一周.....	162
表 70: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第二周.....	163
表 71: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第三周.....	163
表 72: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第四周.....	164
表 73: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第五周.....	164
表 74: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第六周.....	164
表 75: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第七周.....	165
表 76: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第八周.....	165
表 77: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第九周.....	165
表 78: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十周.....	165
表 79: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十一周.....	166
表 80: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十二周.....	166
表 81: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十三周.....	166
表 82: 土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十四周.....	167

目录

致谢.....	I
摘要.....	III
Abstract.....	VI
图目录.....	IX
表目录.....	X
第一章 导论.....	1
1.1 研究背景.....	1
1.1.1 对外汉语教学中的文化教学.....	2
1.1.2 课程教学设计及 ADDIE 模式.....	3
1.1.3 土耳其大学汉语专业文化课程教学研究.....	4
1.2 选题缘由.....	4
1.3 研究目的与研究问题.....	5
1.4 研究意义和创新性.....	5
1.5 研究结构及框架.....	6
第二章 文献综述.....	8
2.1 语言与文化.....	9
2.2 文化教学.....	14
2.2.1 语言教学中文化因素的重要性.....	14
2.2.2 文化教学中最常用的方法.....	22
2.2.3 文化教学技巧.....	25
2.2.4 文化教学中技术的应用.....	30
2.2.5 文化教学和语言技能的关系.....	32
2.3 中国文化教学.....	34
2.3.1 中国文化的基本内容.....	34
2.3.2 对外汉语教学中的中国文化教学.....	35
2.3.3 汉语教学和文化教学的概述.....	36
2.3.4 语言教学中的文化教学.....	36
2.3.5 土耳其高校中文系汉语教学领域上的学术研究.....	38
2.4 文化课程.....	41

2.4.1 对外汉语文化课程大纲.....	41
2.4.2 中国文化课程教学等级性内容.....	46
2.4.3 文化教学内容的选择	50
2.4.4 文化实践活动---“实践出真知”.....	51
2.4.5 中国和国外高校对外汉语文化类课程设置的不同情况	53
2.5 课程设计.....	54
2.5.1 课程的定义.....	54
2.5.2 课程的类型.....	56
2.5.3 课程设计内涵.....	57
2.6 教学设计.....	58
2.6.1 教学设计的特点.....	59
2.6.2 教学设计的过程模式.....	61
2.6.3 教学设计模式的分类.....	62
2.6.4 ADDIE 模型.....	64
2.7 课程开发 --- 一个“循环往复”的过程.....	69
2.7.1 课程开发的定义和内含.....	69
2.7.2 课程开发理论的早期发展.....	71
2.7.3 课程开发的几种模式.....	72
2.8 本章小结.....	76
第三章 研究设计.....	77
3.1 调研对象.....	77
3.2 调研目的.....	78
3.3 研究方法.....	78
3.4 收集数据方法.....	80
3.5 研究方法及选择依据.....	81
3.5.1 问卷调查.....	81
3.5.2 访谈.....	82
3.5.3 文件分析.....	82
3.6 调查问卷发放回收及访谈实现情况.....	83
3.7 本章小结.....	84

第四章 土耳其大学汉语专业文化课程教学现状研究.....	85
4.1 土耳其高校汉语专业教学情况.....	85
4.1.1 土耳其大学汉语教学历史追溯—1935 年至今.....	85
4.1.2 土耳其大学汉语专业基本概述.....	87
4.2 土耳其大学汉语专业文化课程教学现状.....	92
4.2.1 引言.....	92
4.2.2 土耳其大学汉语专业老师半结构访谈分析及评论.....	93
4.2.3 土耳其大学汉语专业文化课程教学现状调查问卷结果分析及评论.....	98
4.2.4 土耳其大学汉语专业文化课程设置情况数据分析.....	109
4.2.5 存在的问题及产生的原因.....	119
4.3 本章小结.....	121
第五章 土耳其大学汉语专业文化课程教学内容的需求分析与教学设计.....	122
5.1 文化课程教学内容的需求分析.....	122
5.1.1 一年级学生中国文化课程教学需求分析及结果评论.....	122
5.1.2 二年级学生中国文化课程教学需求分析及结果评论.....	129
5.1.3 三年级学生中国文化课程教学需求分析及结果评论.....	136
5.1.4 四年级学生中国文化课程教学需求分析及结果评论.....	143
5.1.5 四个年级需求差异的分析.....	151
5.2 基于新模式的试验文化课程教学设计.....	152
5.2.1 本文中文化课程教学对象的选择.....	157
5.2.2 一年级文化课程教学大纲的总体设计.....	158
5.2.3 一年级文化课程教学大纲的具体设计.....	161
5.2.4 一年级文化课程教学的实施.....	167
5.3 本章小结.....	176
第六章 结论.....	177
6.1 本研究的主要观点.....	177
6.2 本研究的发现.....	178
6.3 文化课改善.....	180
6.4 本研究的局限性.....	180
参考文献.....	182

中文文献.....	191
附件 1 调查问卷大纲（土耳其语版）	196
附件 1 调查问卷大纲（中文版）	203
附件 2 访谈大纲（土耳其语版）	209
附件 2 访谈大纲（中文版）	211



第一章 导论

一切问题，由文化问题产生；一切问题，由文化问题解决。

——钱穆

21 世纪随着中国综合国力的日益提升，在国际社会的影响力不断增强，随之而来的是汉语以及它所承载的中国文化越来越成为举世瞩目。渴望了解、学习中国文化的外国人越来越多，目前国外出现了“中国文化热”，“汉语热”依然在不断地升温，大家都在学习“中国话”，世界各地接连不断开办了孔子学院、孔子课堂，海外各地大学开设中文系或者选修汉语课。巴西前总统迪尔马·罗塞夫（2015）表示“我本人对中国文化非常感兴趣，希望我的孙子从小就学习中文。随着中国在世界舞台影响力的越来越大，中文一定会成为国际语言。”

1923 年土耳其共和国成立以来，中土关系一直处于持续发展状态。这种关系促进了两国的经贸发展和文化交流。最近几年，随着中国经济发展的成就，土耳其政府也更加重视汉语教学，并在多所高等学校设立汉语专业，中学院校设立汉语选修课程，让更多的土耳其学生有机会去了解中国文化、学习中国语言文字。在这种教育氛围下，很多土耳其学生很乐意去学习并了解中国文化和语言文字，在土耳其也引发了中国文化热。

1.1 研究背景

文化是一个国家、一个民族的灵魂。不同的民族及地区都有不同的语言和文化。语言与文化两者是相互影响的；语言是文化的重要表现形式，文化对语言也有制约作用。了解语言文化知识有助于我们的交际。相反地，缺乏语言文化背景知识必然会导致交际障碍。

语言与文化研究不仅是在中国乃至国外都有迅速的进步。在美国，语言与文化及人类语言学领域发表了许多学术专著，包括 Bonvillain 的《语言、文化与交际》（1993）、澳大利亚悉尼大学 Foley 的《人类语言学导论》（1997）及美国加州大学洛杉矶分校 Duranti 的《人类语言学》（1997）。跨文化交际研究学也有成果显著；

最具有代表性的著作包括 Dodd 著的《动态跨文化交际学》（1991）, Gudykunst 等著《与陌生人交际-跨文化交流方法》（2002）, 《跨文化与不同文化之间的交际》（2003）等。Kramsch（1993）认为, 外语教学过程中的目的文化教学应定位于“提高意识”（consciousness raising）。通过外国语言文化学习的“跨文化对话”让学习者具备跨文化的交流意识和理解意识（cross-cultural awareness）是文化教学的目的, 了解母语文化与目的文化的相互作用（马冬虹, 2007）。

本研究以土耳其大学汉语专业文化课程为着眼点, 从教师意见及学生评估角度探究土耳其大学汉语专业中国文化课教学现状, 关注土耳其大学汉语专业中国文化课程教学需求。因此, 本研究包含多个研究领域, 一方面围绕对外汉语教学中的中国文化课程教学领域研究; 另一方面涉及到课程设计以及土耳其大学汉语专业文化课程研究的现状。

1.1.1 对外汉语教学中的文化教学

文化学习是一段漫长的里程, 通常一开始学习文化总是使学者充满兴奋、新奇, 随着学习时间的延长, 就需要学者踏实的去研究。中国文化极其深厚, 从文字到艺术, 从儒家到历史, 从地理到天文, 中国文化历史悠久, 世界上难以找到能类似悠久文化历史。为了使其能学好汉语言文化, 做为外语的学生能够在使用汉语时很好的交流并获得跨文化交际的技能, 学习汉语的过程需要参加文化课程。在对外汉语教学的过程中, 文化课程是最受学生喜爱的课程之一, 学生非常渴望学习和了解中国文化的丰富内容, 但同时文化课也有对课程的兴趣需要不断地培养和提升、难度系数高、包含内容覆盖面广等特点。刘珣（2000: 31）说过: “语言教学与文化教学在教学的目的、内容、教学原则、方法等方面都有根本的区别, 是两种完全不同性质的教学和学科”。这句话告诉我们, 对外汉语教学过程中, 我们把语言教学的方式和文化课教学的方式不能放在同样的位置, 更不能只有重视语言教学, 而忽略文化教学, 一定要把两者分开去教。

贾放（1994）提出设立专门文化课是有必要的, 并阐述了文化课应有的内容以及文化课的难点和对策。由于其词法和正字法特征, 语言和文化从历史一直延续到

今天一直是相互补充的。塑造社会的文化与语言互动发展。因此，教学文化在汉语作为母语和外语的教学中都起着主导作用。张德鑫（1996:42）认为：对外汉语教学的最佳模式就是语言文化一体化教学，将文化教学渗透、融化在语言教学之中。对外汉语教学不仅要教授目标语言的语法和单词，并提供基本的语言技能，而且要教该语言的文化。外语学习者同时学习一种新的文化，对于学习汉语的土耳其学生来讲，文化教学从对中国文化进行解释，反映，展示和维持的方式去进行。由于构成中国文化的要素非常广泛和多样，在对外汉语教学过程中“哪一年级教什么内容”是要被谨慎地选择。土耳其大学关于汉语教学研究取得了一定成果，基本确定了文化教学在汉语教学中的地位和文化教学的大概内容。但是仍有这样几个方面值得我们思考：文化教学具体什么阶段要教什么的问题仍然没有定论。文化教学大纲迟迟未能确立，这势必会影响到文化教学的规范；还有缺乏实践的验证；缺少面向不同受众和层次的教材。

1.1.2 课程教学设计及 ADDIE 模式

根据土耳其教育学家 Şimşek 的描述教学设计是“为满足教学需求而开发高效和吸引力的学习系统。”（Şimşek, 2011: 10）。根据 Orton 和 Cui（2016）的观点，准备课程单元的原则：选择主题，创建内容，确定学习目标，计划课程，设计活动和策略，选择教学和测试技术。Demirel（2014）对课程计划的定义如下：“这是准备进行演讲的依据，该演讲显示了课程中要涵盖的重要主题的顺序。这包括课程的目的，要重点关注的重点，要提出的问题，要应用的作品，资源和作业。”对于教师来说，学习如何制定，实施，评估甚至报告教学计划至关重要。在这项研究中，使用 ADDIE 方法准备了一个文化课程，旨在指导教师。

ADDIE 模型是在语言教学中广泛使用的、系统性的教学设计方法，教学目标的指定、教学策略的运用、教学实施和评价是该模型的主要内容。ADDIE 名字里面的英文字母分为表示：Analysis（分析），Design（设计），Development（开发），Implement（实施）和 Evaluation（评价）。ADDIE 模型代表教学系统设计过程的一系列核心步骤，以实现教学目标和满足学习需求为根本出发点，体现教学活动时

序性、系统性和针对性特征。

1.1.3 土耳其大学汉语专业文化课程教学研究

外语教育的最重要目标之一就是教授该语言的文化。尤其是在本科阶段，课程的安排应符合文化教育的目的。本研究基于事实对土耳其大学汉语专业文化课程进行了调查。土耳其的汉语教学始于 1935 年汉学系的建立(安卡拉大学 Ankara Üniversitesi)。由于该系的基本宗旨，因此一直将古典学科作为研究领域。在该部门，科学研究主要在历史，哲学和文学领域进行。该系是为了从最初的来源研究土耳其历史而建立的，已经教授了 85 年中文，并根据其建立的目的进行了翻译和研究。安卡拉大学汉学系成立后，还成立了埃尔吉耶斯大学(Erciyes Üniversitesi)中文系、奥坎大学(Okan Üniversitesi)翻译系、伊斯坦布尔大学(İstanbul Üniversitesi)中文系，并招收了学生。尽管近年来在几所大学中都建立了中文系，但尚未开始招生。对土耳其大学汉语专业的学术研究进行审查时，没有发现本科、硕士学位、博士学位及以上水平的中国文化教学研究。在这项研究中，为了消除中文教学中文化教学的不足并达到通用标准的学习目标，旨在于调查土耳其大学汉语专业的中国文化课程教学现状与需求，并将创新带入这一领域。

1.2 选题缘由

学习语言，不仅要学习语言文化符号，而且要学习这种语言所承载的文化内涵。美国语言学家克拉姆契 Kramersch (2013) 认为，“语言是我们进行社会活动所采用的主要方式，语言表述承载着、象征着文化现实，与文化密不可分。”文化的所有元素，比如信仰、风俗、艺术等，均可通过语言进行分析及评价。

对外汉语教学当中文化教学是必要的。语言教学与文化教学应该同步进行教学。如果不安排专门的文化课，其他语言技能课程里进行的文化教育肯定远远不及。因为，语言课程中的文化教学（也可以说语言教学中的文化导入或融入）虽然是文化技能中最基本的，但文化技能还包含多方面，而且要在专门开设的文化课程中教。

笔者选题缘由与研究动机源于本人是土耳其大学汉语专业毕业的。四年的本科教育过程中比较了解土耳其大学汉语专业的文化教学情况。学校安排的中国舞蹈、太极拳等课程笔者一一踊跃参与其中。本科毕业后笔者有机会到中国兰州市某所大学攻读硕士学位汉语国际教育专业，在此期间，开始对中国高校的教育系统以及中国国际汉语推广有初步的了解认知。攻读硕士阶段文化理论课程和书法、太极拳、武术、等文化实践课程的过程当中，笔者对中国文化更加感兴趣。其在中国接受汉语教育过程中还了解文化学习中实践活动的重要性。

土耳其大学汉语专业目前开设了专门教授文化课或文化类课。土耳其大学汉语专业文化课程遇到缺少实践活动、缺少教材等一系列问题。笔者发现土耳其目前没有中国文化教学方面的研究，认为本文给土耳其中国文化教学领域带来新思路。

1.3 研究目的与研究问题

本研究目的是：

- 1) 调研土耳其大学汉语专业文化课程教学现状；
- 2) 确定土耳其大学汉语专业学生对文化课教学需求；
- 3) 确定土耳其大学汉语专业老师的对文化教学的想法和期望；
- 4) 学生文化学习需求和老师的建议基础上，按照 ADDIE 模型阶段，设计中国文化课教学大纲。

为了达到研究目的，本文寻求以下 4 个具体研究问题的答案：

- 1.土耳其大学汉语专业中国文化课文化教学目前如何？有何问题？为什么会有？
- 2.土耳其大学汉语专业学生对文化课教学的评估、意见和需求是哪些？
- 3.土耳其大学汉语专业老师们对文化教学的想法是什么？
- 4.土耳其大学汉语专业老师对目前的文化课教学大纲有什么想法和期望？

1.4 研究意义和创新性

首先，研究者针对土耳其高等教育机构论文中心、中国知网、万方数据网和

Researchgate 进行了检索，到目前为止在土耳其汉语教学领域当中，没有发现有关土耳其大学汉语专业文化教学学术研究，大部分研究项目都是有关于中国历史、中国文学等领域的学术研究，还有几项是关于汉语教学学术的研究。此论文，是唯一一项有关于土耳其汉语教学研究领域里面，较为全面的文化教学学术研究。同样在中国也没有发现有关于土耳其大学汉语专业中国文化教学领域的研究项目。因此，研究者认为对土耳其大学汉语专业文化课教学的研究非常有必要进行研究。

其次，本研究的学术性和实践性可为汉语国际教育领域中土耳其汉语教学发展提供助推。近些年来，土耳其汉语教学越来越注重中国文化传播及教学。因此，土耳其学校“中国文化教学”会成为土耳其汉语教学研究的一项重要课题。笔者还希望此研究项目能够给土耳其中国文化教学范围的研究者提供一份有参考价值的文献，在此研究领域当中能起到一定的带头作用。

1.5 研究结构及框架

本研究共分为六章：第一章“导论”主要解释本研究课题名称的由来、研究目的、研究问题、研究的意义等基本组成部分。本章分为四个部分，即研究背景、研究缘由，研究目的与研究问题、研究意义及研究创新性。

第二章“文献综述”说明了相关课题的理论梳理。最初，语言与文化的关系开始，其次阐述了文化教学的重要性、文化教学方法及技巧，文化教学中的技术应用及文化教学和语言技能的关系，再次解释了对外汉语教学中的中国文化教学，然后为了进一步了解对外汉语文化课程的教学设计，课程大纲、各阶段课程内容、中外文化类课程基本对比方面进行阐释。最后，阐述课程设计、教学设计，课程开发部分里列出了重要模型；针对本论文中文化课教学设计使用的 ADDIE 教学设计模型进行详细地介绍。

第三章“研究设计”是共分为七个部分，第一节介绍本课题调研对象，第二节介绍调研目的，第三节说明研究方法，第四节收集数据方法，第五节为选择依据包括问卷调查、半结构访谈及文件分析。第六节为发放的问卷回收及访谈实施情况。最后一节是本章小结。

第四章“土耳其大学汉语专业文化课程教学现状”，第一节首先介绍土耳其大学汉语专业教学概述与历程，提供土耳其大学首列汉语专业开办至今的情况，第二节为土耳其大学汉语专业文化课程教学现状，该节包括通过第三章中提到的研究方法得到的现状研究结果，分析与讨论；详细列出了存在的问题。第三节为本章小结。

第五章“土耳其大学汉语专业文化课程教学内容的需求分析与教学设计”是本研究的重要组成部分，共有三节。第一节先列出了一、二、三、四年级学生中国文化课程教学需求结果，并进行结果分析及评论。第二节文化课程教学设计，主要包括本研究中尝试制定的文化课程大纲对象选择、文化课程大纲的总体设计、具体设计及教学大纲实施。本章的最后部分为本章小结。

第六章“结语”，先归纳本研究的主观点于主要发现。然后总结本研究中设计的教学大纲特点，最后说明本研究的局限性。

本研究框架及具体思路可见以下示意图。

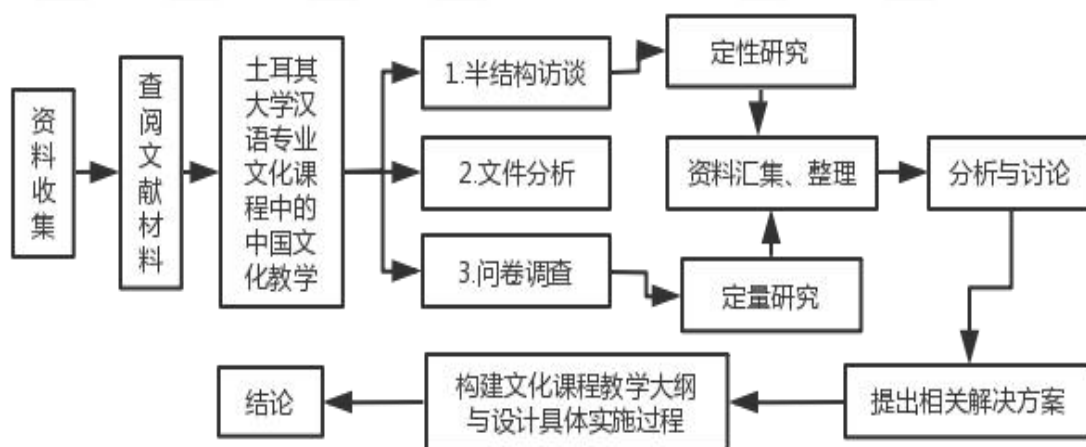


图 1：研究框架及思路示意图

第二章 文献综述

上一章对本研究的研究背景、选题缘由、研究目的与研究问题、研究意义及研究创新性等作出了报告。在研究目的及研究问题的导向下，本章对相关的理论和已有的研究成果进行文献回顾和概述。笔者以语言与文化的密切关系及文化教学概念为切入点，着重文化课程教学与课程设置及教学设计的相关理论和研究；并且解释中国和国外高校对外汉语文化类课程设置情况，从而建设研究的概念框架。本章在梳理理论的基础上，着眼于发现前人研究中的不足和可以继续研究的课题，为建立本研究中的理论框架打下基础。

本章共有七个部分。首先，2.1 为语言与文化部分，此部分讨论语言与文化的密切关系，通过使用中国和西方不同国家的语言里面的特点来证明语言和文化的互相影响。其次，2.2 文化教学标题下，讨论语言教学中的文化因素的重要性、文化教学中最常用的方法、文化教学技巧、文化教学中技术的应用及文化教学和语言技能的关系。之后，2.3 介绍中国文化的基本内容，对对外汉语教学中的中国文化教学进行探究。另外，检索中国和土耳其学术数据库，列出两国在土耳其高校中文系汉语教学领域上的学术研究。此外，2.4 讨论对外汉语文化课程大纲相关的内容，包括中国文化课程教学内容的等级性特点，文化课内容方面由中国一些学者研究过的文化教学内容层面、分类和特点，讨论文化课程实践活动。同时，讨论中国和国外高校对外汉语文化类课程设置的不同情况。谈到文化教学相关概念后，2.5 探讨课程的定义和类型，课程设计的内涵。2.6 从教学设计理论的视野论述教学设计的特点、教学设计的过程模式和模式的分类，与此同时，针对本论文中文化课教学设计使用的 ADDIE 教学设计模型进行详细地介绍。为了进一步了解教学设计与课程开发的关系，2.7 介绍课程开发理论的早期发展、课程开发的内涵和课程开发的几种模式。最后，2.8 为本章小结部分。

2.1 语言与文化

语言是文化的路线图，它告诉我们人类是从哪里来以及往哪个方向走。语言是一种反映其所属社会思维方式的工具。由于语言是与社会一起发展的，因此掌握外语的首要条件就是要像社会一样思考。例如，土耳其语有个谚语叫“Dereyi görmeden paçaları sıvama（还没看到流水，别卷起来裤脚）。”这句谚语在英语中不同的形式来讲：“it isn’t over till the fat lady sings.- 直到胖女唱，歌剧还没结束。”虽然两个谚语的目的是相同的，但由于文化差异，不同的方式来做描述。给其他例子就是英语里面有谚语说“The early bird catches the worm”也在土耳其语里不同的形式来讲：“Erken kalkan yol alır（早起的人提前上路。”德语里虽然讲的意思一样但说法形式不一样：“Morgenstund hat Gold im Mund（早上嘴里有金子）。”世界上的有不同的语言和文化背景的社会都会有自己特色的说法。中国有一个俗谚说：“三个臭皮匠顶个诸葛亮”意思是人多力量大。相似的谚语在英语里表达“Two heads are better than one”，意思就是两个人的智慧总比一个人强。土耳其语里面也有同意思但是土耳其语的说法不一样，就是说“Bir elin nesi var, iki elin sesi var”，翻译成就是一只手无能，一双手能拍出来声音。意思跟以上提到的中文里面的“三个臭皮匠顶个诸葛亮”和“Two heads are better than one”一样，人多力量大。以上的几个例子都表示语言和文化相辅相成的，互相依赖而不可分割。每个语言有源于自己的文化和自己的历史的谚语、俗语、成语等。根据 Aksan (1995: 67)，不仅谚语而且有时甚至是语言中的单词都可以使人了解国家的文化、信仰、传统以及民族，物质和精神文化之间的关系。另一方面，Tüm (2010) 在她的“谚语在不同语言和文化中的作用”研究项目内调查出来了还有一些谚语在很多语言里面是一模一样的。

给个例子：

土耳其语的“Bana arkadaşımı söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim.” 谚语意思是“告诉我你的朋友是谁，我会告诉你你是谁”。

这谚语在其他语言里面表达的意思如下：

德语：Sag mir mit wem du umgehst, dann sage ich dir, wer du bist.（跟土耳其语的相同）

波兰语: Powiedz mi kto jest Twoim przyjacielem, a powiem Ci kim jesteś. (跟土耳其语的相同)

立陶宛语: Pasakyk, kas tavo draugai ir as pasakysiu, kas tu. (跟土耳其语的相同)

匈牙利语: Mondd meg, ki a barátod megmondok ki vagy. (跟土耳其语的相同)

斯洛伐克语: Povedz mi kto je tvoj priateľ a ja Ti poviem kto si. (跟土耳其语的相同) (Tüm, 2010:670) “告诉我你的朋友, 我会告诉你你是谁”。这谚语在德语、波兰语、立陶宛语、匈牙利语和斯洛伐克语中具有与土耳其语相同的特征。从上面的例子可以看出, 谚语、成语、俗语等反映了文化的趋势。它们是语言与文化密切关系的非常好的证据。它们创造了一种可以理解语言和文化的环境。

TDK 2016 (土耳其语言机构) 描述, 语言是一种具有独特规则的通信系统, 人们用它来表达自己的感受和想法。这里强调语言是个交际工具。邦维兰 Bonvillain (2003) 也认为: “语言是人们交际的主要方式。说话者用语言向他人表达自己的思想、情感、目的和欲念。语言将交际双方置于一个动态的、反射的过程。我们通过人们说什么、怎么说来了解他们, 通过他人对我们话语的反应来了解自己, 通过这交际中的一对一答来了解我们与他人的关系。”

波特 (2017:155) 提到: 语言不仅是我们与外部世界联系的主要纽带, 有而且是将我们与生活在同一世界的其他动物区分在开来的标志。关于这一点, 托马斯的表述非常到位。托马斯 (1990) 说: “语言是我们唯一的、独有的特征, 它将我们与其他生物区分开来, 鸟有鸟巢, 蜂有蜂巢, 人类则有语言, 这是全人类特有的生物活动。我们都在不可避免地、不知不觉地使用语言。没有语言, 我们不能称其为人离开了语言, 我们的思想就会死亡, 就像离开蜂巢的蜜蜂一样。”

语言是一中多功能的工具, 能够满足各种需求。萨默瓦, 波特 & 麦克丹尼尔 (2007) 在《跨文化传播》书本中分析了语言的交际功能如下:

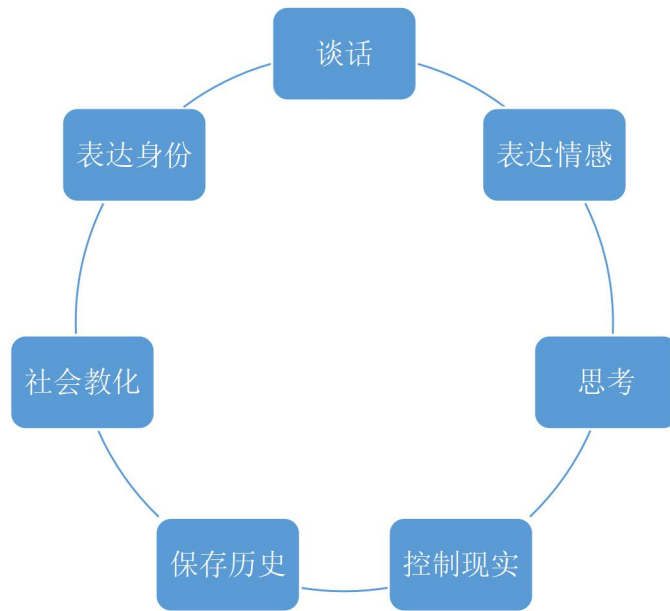


图 2：语言的交际功能

土耳其语言学家 Demirel（2007）提出语言是人与人之间的交流手段。语言有一项社会性任务，语言建立了社会与社会文化之间的关系。

语言学家和人类学家早已发现，特定语言的形式和使用，反映了使用该语言的社会文化价值。应该知道，适合我们自己的语言社会的行为和语调模式，在目的语言社会中可能会被不同的理解。因此，为了使交流成功，语言使用必须与其他适合文化的行为相关联。

文化和交流的基础，文化和交流是密不可分的，因为文化不仅指示谁与谁交谈，关于什么以及如何进行交流，还有助于确定人们对消息的编码方式，消息的含义以及各种消息可能会或可能不会发送，注意到或解释的条件和情况。文化是交流的基础。

语言的变化带来了文化的变化，文化的变化带来了语言的变化。例如，塞尔维亚和波斯尼亚和黑塞哥维那等国家，在奥斯曼帝国统治下将近五百年。目前，这些国家的语言和文化中还存在着土耳其的语词汇，而且又许多土耳其文化的痕迹。波

斯尼亚著名东方学者 Abdullah Škaljić (1966) 的判决表示, 塞尔维亚语、克罗地亚语和波斯尼亚语中有 8742 个土耳其语词汇。

人们普遍认为语言是文化的一部分, 它在语言中起着非常重要的作用。许多学者强调语言和文化之间的密切关系。不论语言学家、哲学家还是人类学学家, 对此十分关心。根据 Hedge (2004) 语言是文化的指标; 文化是语言的关键和中介。Brown (1994: 165) 描述了两种情况: “语言是一种文化的一部分, 文化是一种语言的一部分; 语言和文化错综复杂地交织在一起, 因此, 在不失去语言或文化意义的前提下, 两者不能分开。”

语言是人类特有的文化行为, 它是文化产生的重要形式。郭锦桴 (2010:16) 还提到: “文化是语言的‘底座’。没有文化, 语言便不复存在。”这一点美国著名的语言学家萨丕尔 (1985) 在他《语言论》遗嘱中提到, 语言有一个底座……语言也不脱离文化而存在, 就是说不脱离社会流转下来的, 决定我们生活面貌的风俗和我信仰的总体。欧洲理事会 (2018) 欧洲共同语言参考框架: 学习, 教学, 评估 (CEFR) 里也强调语言与文化的关系, 提出: “语言与文化不能留在分离的心理隔间。”

笔者较赞同 Jiang (2000) 的比喻, 觉得太恰当了。他认为, 语言是身体的话, 那么文化就是血液。没有文化的话, 语言就会消亡, 没有语言的文化无法成形。

语言是文化的载体, 文化是语言的管轨。人类的各种文化通过语言能传播、交流、发展、延续。Wei (2005: 56) 提到, “语言具有双重性: 既是沟通的手段, 也是文化的载体。没有文化的语言是不可想象的, 没有语言的人类文化也是如此。”

语言与文化不可分离的观点第一次在 18 世纪被德国著名的学者和外交家 Wilhelm von Humboldt (洪堡尔) 阐释了, 他强调了世界上的语言与文化多样性的重要。世界上不同的人有不同的语言, 这是因为他们的思维方式不同, 思维方式差别的原因是他们的语言为之提供了不同的表达方式。后来, 美国的语言学家萨丕尔 (Sapir) 和他的学生沃尔夫 (Woolf) 在研究印第安语言的过程中相继接受了这一观点。1990 年后, 随着社会科学的发展, 语言相对论又重新受到了人们的关注。语言相对论强调指出, 影响人们感知和思维的主要因素是其语言习惯和文化经历, 不同文化和语言群体的人们通常具有不同的感知和思维模式。由此可见, 感知、思维、

语言、文化和交际之间的关系可谓水乳交融，不可分割。语言的使用反映人们的价值观念、生活方式和思维习惯，而社会文化的发展变化又是语言赖以生存和发展的基础。交际是像将语言和文化统一起来的纽带。至今，语言和文化的紧密关系一直被研究者所关心，并且已经得到了广泛认可。

Xing (2006:239) 表达：“吕必松提出‘语言是文化的基础’（吕必松，1999: 20-21），我不同意他的这个想法。我认为这种关系是相反的，也就是说，文化是语言发展的基础。没有这个基础，我们可能没有或不需语言。”

Abacıoğlu (2002) 基于 Vossler 和 Humboldt 的想法将语言描述为文化的一面镜子。根据这种观点，通过考察一个国家的语言，可以启发一个民族的文化及其世界观。众所周知，各国根据自己的社会需求产生词语，并且民族语言在社会认为重要的领域和分支方面得到发展和丰富。例如，在爱斯基摩人中，关于雪有许多不同的词，但在不同的语言中，这个概念可以用一个词来表达。这清楚地表明了生活条件和生活方式对文化的影响太大，而文化对语言的影响也太大。基于这些概念，可以说语言是文化的一部分，没有语言就无法表达文化。世界上没有语言的文化或者没有受到文化影响的语言就没有了。自从过去以来存在于地球上的所有语言都出现于文化思想结构的表达。

Sargsyan, Islomova 和 Kholov (2015) 总结了语言和文化从一开始就密不可分的几个原因：

- (1) 语言习得不是遵循普遍的顺序，而是因文化而异；
- (2) 成为社区胜任成员的过程，通过在特定的社交场合中交换语言来实现；
- (3) 每个社会都精心策划儿童在特定情况下的参与方式，这个还影响儿童话语的形式，功能和内容；
- (4) 护理员的主要关注不是语法输入，而是社会文化知识的传播；
- (5) 母语学习者除了语言外，还获得了他/她文化的副语言模式和身势语。

总结起来，文化和语言就像是相互补充的两个来源。语言和文化之间的这种紧密关系表明，目的语言和文化教学在语言教学中应具有同样的重要性。在语言专业

上，文化教学不仅应作为语言课的辅助手段，而且应作为独立于语言课的单独课程进行。

2.2 文化教学

2.2.1 语言教学中文化因素的重要性

Kitao (1991: 293) 提到“文化教学在 60 年代越来越受到重视。1960 年，东北现代语言教学大会邀请了语言学家和人类学家，提出了一个文化定义，并阐明了它在语言教学中应发挥的作用。他们的建议引起了许多语言教师重新评估他们作为文化所教什么，并将其扩大事实数据以外。”同样，Karabinar 和 Yunuslar Güler (2012) 提出“1960 年在社会语言学研究兴起后，语言教学里面的文化教学开始更加受关注。”Karabinar 和 Yunuslar Güler 表示，在 80 年代和 90 年代之后，新一代人开始容忍文化差异并容易适应新形势。自从 1980 年以来，文化与语言教学之间的强大纽带已被众多学者所接受。这一假设为“语言教学必然伴随着对文化现象的教学”这一观点提供了基础。在他的“外语教学中的文化研究”一书的介绍部分，Byram (1989) 强调文化在语言教学中作为“外语教学的隐藏课程”的重要性。这句话总结了文化在外语教学中的作用。

Kramersch (2013: 3) 阐述了语言和文化如何结合在一起的三种方式：

首先，语言表达了文化的现实（用人的话表达事实和想法，但也反映他们的态度）。其次，语言体现了文化的现实（人们通过交流手段使自己的经历有意义）。再次，语言象征着文化现实（人们将其语言视为其社会身份的象征）。因此，如果我们在教授语言的同时却不教授其运作的文化，我们教无意义的符号给学习者，或者学习者会将错误的含义附加到符号上。语言学习需要交际能力，并且交际和文化密切相关，为了传达正确的信息，学习者还必须具备文化能力。Thanasoulas (2001:6) 如此描述了这个关系：“文化与交流是分不开的，因为文化不是仅指示谁与谁交谈，关于什么以及如何进行。它还可以帮助确定人们如何编码消息，消息的含义以及各

种消息可能会或可能不会发送，注意到或解释的条件和环境文化是交流的基础。语言学习的最出色目标是与目标语言的使用者进行交流。”

Thanasoulas 说得太有道理。正如 Thanasoulas（2001： 6）将文化定义为交流的基础一样，文化是语言学习过程中的“必不可少”。Saville-Troike (1989) 指定，儿童学习语言的过程也是一个文化培养的过程。孩子学习母语的同时也学习自己母语文化，所以习得第二语也需要了解第二语文化。

欧洲委员欧洲语言共同参考框架(Common European Framework of Reference)里强调，文化因素在语言教学中的重要性。(Council of Europe, 2018)在 2018 年的欧洲委员会宣言中提到，外语教学过程中，同时给学生讲授目的语的社会文化知识。

欧洲委员会提供的社会文化信息如下：

表 1： CEFR（2018）社会文化信息

1.日常生活	食物、饮料、用餐时间、餐桌礼仪、公众假期、工作时间、空闲时间活动、兴趣爱好、阅读习惯、体育等
2.生活条件	生活水平、房屋条件、福利状况等
3.人际关系	类结构和阶级之间的关系、男女关系、家庭结构和关系、代际关系、政治和宗教、团体之间的关系等
4.价值观、信念和行为	社会阶层、工作团、福利、收入、传统、艺术、音乐等
5.身体语言	
6.社会传统	守时、礼品、服装、餐、饮料、禁令等
7.习俗	宗教情况、出生、婚姻、表演、仪式、典礼、节日、舞蹈等

根据 Brooks（1986）外语教学中的一些文化元素是：

表 2： 外语教学中的文化元素

1	朋友之间的问候，告别和对话
---	---------------

2	介绍人
3	对话当中根据年龄、性别、亲密度、社交定位该使用的说法
4	不该提出的问题
5	传统、游戏、音乐、电话交谈
6	写信
7	邀请某人，预约
8	饮食习惯
9	交通等

第二语言习得过程中，仅仅学习目的是远远不够的，学者必须在学习语言的同时，了解目的语言背后文化，以便在使用目的语进行交流的过程中，流利、成功地达到交流的目的。这一点以往已经有很多学者论证过。Kramsch (1993:8) 指出“如果把学习语言看成是社会实习的话，文化就是语言教学的核心。文化知识必须看成是提高语言能力的手段，也是衡量语言能力的标准。”

第二语言教学中，为了提高语言交流能力要为语言和文化教学体系定位，我们必须明确四点，邢志群（2010：94）解释这四点：第一，提高语言能力是语言教学的主要目的；第二，文化知识是提高语言能力的手段，所以任何能够说明学生提高语言能力的文化知识都应该在适当的时候用适当的方法介绍给学生；第三，语言能力随着文化认知能力的提高而提高；第四，语言课上的文化内容跟用学生母语上的中国文化课应该有所区别，前者注重所谓的“语言交流文化”，也就是用汉语交流时需要的文化内容，后者涉及所谓的“知识文化”，泛指根据学生的语言水平讲解的文化内容，没有语言基础的初级水平可以用母语为课程语言。明确了语言和文化在教学中的地位以后，我们就可以着手下一步的工作：先辨别不同类型和等级的文化内容，然后把这些内容用合理的方法给合理的对象去教，构成更针对性的、有效的文化教学法。

根据 Schumann (1978), 学生掌握他/她学习的语言越多, 他/她在某种意义上变得越文化, 他/她学习语言就越好。学生越了解目的语文化, 越能学好目的语言。

美国俄亥俄州立大学东亚语言文学系吴伟克教授 (Prof. Galal Walker, 2016) 强调教语言时必须专注文化, 学生在学习外语, 特别是在学习中国语言时, 一定要了解中国的文化、理解中国的文化、走进中国的文化中去。他在 2016 年受的采访里提出: “如果你了解了某种特定的文化, 比如说中国文化, 你就会把语言作为和那种文化沟通的工具来学得更好, 就能把需要学习的知识记得更牢, 就能记住怎样在某种特定的中国情境下与人交流”。

文化教学跟语言教学的三个阶段相对应, 成分三个等级的文化内容标准主要以汉语语言教学不同等级的目标为基础, 即初级阶段以学发音、汉字和简单的句型为主, 中级阶段以学句子的交际功能为主, 高级阶段以学篇章、语体和典雅度为主(Xing, 2006)。很多人认为语言教学初级阶段以语言为主, 文化课程在中高级阶段是必要的。最早提出这一观点的是 Wierzbicka (1997), Myers (2000) 把此观点介绍到汉语教学中。中级语言阶段的文化内容主要包括可以用汉语不同的或特有的句型表示的文化概念, 当然任何一个文化概念不一定非要用某种句式表, 但是如果学生学会了汉语常用的句式, 就应该可以表达日常生活中常见的, 也就是中国人一般的风俗和习惯; 高级语言阶段 的文化内容比中级又进了一步, 包括用汉语不同的篇章、语体模式表述的比较复杂、抽象的文化概念。

Tseng (2002) 认为, 为了在语言学习方面取得成功, 学习语言的人也应该掌握他们所学语言的文化知识。例如, 你了解该语言的文化, 在你阅读的时候, 帮助你更容易的去理解。

因为语言与文化有紧密关系, 在培养语言和交际技能的过程中, 文化因素起着很大的作用, 文化渗透在语言运用的各个层面。语言材料的丰富和掌握更多更复杂的语言形式是为了提高运用语言的能力很重要, 其他很重要的一点就是文化含量高的内容进行充实, 这一点千万不能忽略。

语言与文化的紧密关系角度来认识文化, 下面表述的特点较为重要 (胡文仲、高一虹, 1997):

表 3：文化的特征

1	文化是社会遗产
2	语言是文化的重要组成部分
3	世界观是文化的核心
4	通过学习可以获得文化知识
5	文化是多元的、会变的、相互渗透的

根据胡文仲、高一虹(1997)的讲述，外语教学目的可分为三个层次；其中宏观、中观及微观层次；从宏观层次到微观层次涉及的内容是社会文化能力、语言交际能力和语言能力；

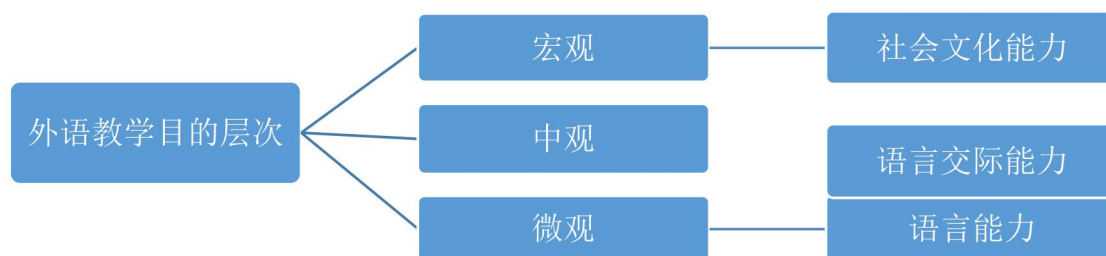


图 3：外语教学目的层次

李晓琪 (2006) 在“对外汉语文化教学研究”这一本书上的例子：汉语水平考试 (HSK) 样题中的一个题目：

问：办喜事时，他们的新房很简陋。这句话中“新房”指的是？

- A:新盖的房子
- B:新买的房子
- C:刚刷过的房子
- D:结婚用的房子

这道题答案为 D。喜事指的就是婚事，那么这里“新房”的意思就是结婚后住的房子。如果学生不知道这一点，还不理解中国人结婚时的一系列风俗习惯和传统文化的话，这道题很难选对。

美国语言学家和人类学家爱德华·萨丕尔 Edward Sapir (1985) 觉得文化是语言背后的，而且对语言的影响很明显的东西。世界上每个语言包含的词汇、语法规则特点等都是与它所根植的文化土壤密切相连，离开文化背景的话，对其解释都是孤立片面的。在中华文明五千年的历史长河中，汉民族的文化对汉语的形成与发展产生了特大的影响和贡献，这证明萨丕尔的说法。对外汉语教学中的文化教学的研究目的是从理论上指导文化课的具体教学实践，而教学实践又必然涉及教学导向、教学原则、大纲拟制、教材编写、课堂教学等方面在对外汉语教学中注入文化内容目前有两种做法。一种是在语言教学过程中注入和语言密切有关的文化内容，另一种是专门开设文化课。本研究中，笔者关注专门开设的文化课程教学。

邢福义(1990)认为，文化和语言不是一般的并列关系，而是部分与整体的对峙关系，具体而言就是指文化包括语言，语言是一种特殊的文化。从应用语言学学科层面而言，语言教学和文化教学是不同的教学内容，两者的教学内容和教学目标也截然不同。对外国人进行汉语教学，以汉语基础知识教学为基础，从而弘扬中华文化，既是对外汉语教学的有效方法也是对外汉语教学的一项重要任务。虽然语言教学和文化教学在对外汉语教学都息息相关，但是首先要明确这是两个不同的课程类型，不能混为一谈。让留学生了解、学习中国文化方式很多，可以借助语言教学，让学生在学习汉语知识的同时了解中国文化；也可通过专门的文化教学让学生学习中国文化；甚至还可通过参观、走访、举办主题活动等多种方式让学生学习了解中国文化。但是，在对外汉语教学中，如果把语言教学和文化教学完全割裂开来，那么就会出现事倍而功半，影响整个教学效果。要想让留学生掌握并熟练运用汉语，就要同时学习了解汉语所负载的中国文化。只有留学生了解一定的中国文化，才能把课堂上所学到的语言知识运用到实际交际中，实现对外汉语教学的目标。所谓的“知识文化”和“交际文化”对学生来说，都是知识，只不过是一种不同性质的知识罢了（张占一，1990）。

在对外汉语教学中，要处理好语言教学中文化因素的教学。理想的对外汉语教学是要留学生即习得汉语知识，同时也掌握中国文化。在对待语言教学中的文化因素问题上，对外汉语教学历来的共识是，以汉语语言教学为主，以相关的文化教学为辅，文化因素在语言教学中的比重控制在 30%以内。对外汉语语言教学中，要突出汉语基本知识教学的主体地位，在学生掌握汉语语言知识的基础上，增加文化知识背景地介绍。

文化教学的内容，我们首先需要罗列出来的应该是第一文化和第二文化差异的内容，不仅如此，我们还需要把它们像语法条例一样分成不同的层次，以便融合到不同语言等级的教学中。“文化教学内容分成三个等级，即初级阶段、中级阶段和高级阶段”（邢志群，2010）。这三个阶段跟语言教学的初中高三个阶段相对应。划分这三个等级的文化课教学内容标准主要以汉语语言课教学不同等级的目标为基础，即初级阶段以学发音、汉字和简单的句型为主，中级阶段以学句子的交际功能为主，高级阶段以学篇章、语体和典雅度为主 (Xing, 2006)，所以初级阶段的语言课中的文化内容主要包括由不同的字和词表示的各种文化含义，而初级阶段的文化课程内容主要包括物质文化含义。语言课中的文化教学与文化课中的文化教学是两回事。

根据 Kitao 提供的信息以及其他一些信息搜集，Genç & Bada (2005)为外语教师提供了一些关于文化教学优势的内容。事实上，文化教学确实能有以下的优势：

- 1.文化教学就是语言教学。
- 2.文化教学可以让学生更加熟悉目标语社会。
- 3.文化教学有助于语法教学。
- 4.文化教学可以增强语言习得者使用目标语的交流能力。
- 5.文化教学可以增加词汇量。
- 6.文化教学可以为到达目标语国家之前提供有用的信息。

因此，汉语教师需要明白文化教学的重要性。

Thanasoulas (2001) 在他的研究之中提到一个问题：“我们为什么该关注文化教学？”因为无论谁在学习外语，他还要学习成为合格的第二语——外语讲者所需

的文化知识和技能；在外语教学中明确地讲授文化是为了使学生能够控制自己的学习，以及通过评估和质疑嵌入目标语言学习的更广泛的上下文来实现自主性。

Tomalin 和 Stempleski (1993: 7-8) 修改了 Seelye (1988) 提出的“文化教学的 7 个目标”之后更为具体地解答同样的问题。根据研究，文化教学有以下目的，也就是说通过文化教学可以完成以下这些教学内容：

1. 帮助学生理解所有人的行为都时有文化指向性的。
2. 帮助学生了解社会的不同性，如年龄、性别、社会阶层，以及不同人居住的地方。
3. 帮助学生了解说话以及行为方式。
4. 帮助学生了解目标语文化中通常发生的对话行为。
5. 帮助学生增加对目标语语言中的词汇和语句的文化含义。
6. 帮助学生发展评价和完善目标语文化的概括能力。
7. 激发学生对于目标语文化的好奇心，并且鼓励学生对目标语人群的认同感。

这七个目标不仅专注于向学生介绍目标文化，而且要强调增加对目标文化的兴趣，好奇心和意识。如果一个人不学习目标语文化，他的语言知识就不够与目的文化背景的人交流。在课堂上使用文化内容将培养学习者的动力。从这一方面来看，将文化融入课堂，在提高学习者兴趣的同时，也增加他们的动力。因此，在课堂上增加的动机无疑会导致更好地学习目标语言，这是教学过程期望的结果。

除此之外，Strasheim (1986) 指出了学习目的文化的两个主要目标。

1. ‘透视意识’ (Perspective consciousness) 他的世界观不是普遍分享的，这种世界观已经有，并且继续由有意识地逃离影响着，而其他人则具有世界观与自己的世界观截然不同。

2. ‘跨文化意识’ (Cross-cultural awareness) 世界各地人类社会中思想和实践的多样性的意识到，以及如何从其他角度看待自己的社会的想法和方式。

(Strasheim, 1981: 6)

Strasheim 的思想指出，对本土文化和目标文化的意识在语言教学过程中变得越来越重要。通过这种方式，学生不仅拓宽了对目标文化的视野，而且获得提供关于其他人观点的跨文化意识。

另外，莫兰（Patrick R. Moran）（2013：134）总结了文化教学的12条基本原则：

1. 文化教学包括引导学习者通过文化体验拓展文化知识。
2. 通过体验性学习循环的四个阶段使文化内涵与整体学习过程相连接。
3. 文化内涵源自对文化的三个层面（文化产物、文化实践和文化观点）的要素的分析。
4. 学习者在体验性学习中发展文化行为规则、获得文化信息、形成文化理解意识、形成个人反应，最终形成个人文化能力。
5. 学习者在参与、描述、阐释、反映的阶段中获得语言与演化。
6. 教师需要分辨不同的文化学习结果。
7. 每个学习者的文化学习过程有着自己的独特性。
8. 体验性循环的不同阶段（参与、描述、阐释、反映的阶段）中学习文化的不同层面。
9. 在不同的学习阶段，教师应选择或构建不同的文化学习内容、学习活动和学习成果。
10. 在不同的教学阶段，教师需要扮演不同的角色。这些角色源于不同的教学策略，并要求教师采取不同的观点或态度。
11. 教师应该有丰富的知识的能力。
12. 教师也应是文化学习者。他们需要经历他们在语言课中为学习者提议的文化体验。

2.2.2 文化教学中最常用的方法

2.2.2.1 Risager 的四种文化教学方法

Risager (1998: 243-252) 描述了四种教学文化的方法：跨文化方法（intercultural approach）、多元文化方法（multicultural approach）、全球化背景下的（transcultural approach）方法和外国文化方法（foreign cultural approach）。

1.跨文化方法

跨文化方法基于这样的思想，即通过比较可以最好地学习文化。重点是目的文化，但是该方法处理学习者自己的国家与目的文化国家之间的关系。该方法包括两种文化之间的比较，以及发展了学习者对两者的理解。目的是发展学习者的跨文化和交流能力，使他们两种文化之间能够充当调解员。自 1980 年代以来，这种方法已变得越来越流行。

2.多元文化方法

多元文化方法源于一种文化中存在多种文化的观念。它着重于目标国家/地区的各种民族和语言多样性以及学习者自己的文化。与跨文化方法一样，比较很重要。Risager（1998）强调，应当采取平衡和反种族主义的文化观点。该方法强调了文化不是单一的原则。

3.全球化背景下的方法

这种方法背后的主要思想是，由于全面的旅游，移民，世界范围的交流和全球化，当今的世界文化相互交织。该文化方法以外国语言为国际语言为前提。这种方法的主要目标是教学生使用外语进行国际交流，它拒绝语言和文化之间的联系。

4.外国文化方法

外国文化方法就像单一文化方法，它只关注目的文化。它并没有关注学习者自己的国家和文化，以及第一文化和第二文化之间的关系。教学的目的是发展学习者的交流和文化能力。该方法到 1980 年很流行的，后来由于缺乏不同文化之间的交流受到批评。

本研究中设计的土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲中，不同的内容上使用了不同的文化教学方法。思量 Risager 的四个文化教学方法，本研究 1) 为了让学生通过对自己的文化和目的文化之间进行比较，发展对两个文化的理解、并发展跨文化交际能力，采用跨文化方法。2) 为了让学生了解目的国家文化中存在的民族和语言多样性，采用了多元文化方法。

2.2.2.2 其他文化教学方法

除了上述讨论的方法外，还有几种方法围绕目的文化的不同方面或集中于发展

学习者的某些技能。以下方法着重于对国家文化的了解和理解，并鼓励学生将其与自己的文化进行比较。这些包括基于主题方法（**theme-based approach**）、基于话题方法（**topic-based approach**）、以问题为导向的方法（**problem-oriented approach**）、以任务为导向的方法（**task-oriented approach**）、以技能为中心的方法（**skill-centered approach**）。

1. 基于主题方法基于某些主题，例如象征主义、价值、仪式、爱情、荣誉、幽默、美丽、知识分子、生活艺术、现实主义、常识、家庭、自由、爱国主义、宗教和教育。这种方法是单一文化的，但是它试图显示目标文化中的关系和价值，并以此方式帮助学习者更好地理解它（Saluveer, 2004）。

2. 基于话题的方法集中于涉及各种文化问题的更一般和跨截面的话题。基于话题的文化教学方法将课堂带入生活，并发展对目的文化的更全面和综合的看法。通过了解目的文化社会、信仰和习俗，可以提高文化意识，并增进人们对语言和文化的兴趣。

3. 以问题为导向的方法旨在使学习者对目标文化感兴趣，并鼓励他们自己进行一些研究。Seelye（1993：47）看到了教师在定义学习者感兴趣的问题中的作用。他声称，问题越精确，学习者就越容易达到期望的结果。学生可以口头或准备报告介绍他们的研究。

4. 以任务为导向的方法

该方法也基于学习者自己的研究，但是它具有合作任务的特征。学习者在目标文化的不同方面成对或小组合作。他们与同学分享并讨论他们的发现，并创建更完整的图片。最后，学习者在另一个文化背景下讨论信息，并将其与自己的文化进行比较。（Tomalin & Stempleski 1993：9）

5. 以技能为中心的方法

以技能为中心的方法不同于上述方法，因为它对需要生活在目的语言国家的学生会更实用及有用。目的是发展学习者的帮助他们管理文化/社会之间的交流问题的技能。根据 Bolt (2001) 以技能为中心的方法强调意识、技能、内容、过去-现在-未来、文化上的相似之处以及差异。

他提出以下的方法:

- 提出和探索未解决的问题，而不是回答已解决的问题；
- 提出和探索开放式问题，而不是封闭式问题；
- 在课程结束时可以做的事情与已知的事情一样重要；
- 活动的过程与结果一样重要；
- 文化输入不足，文化成果必要；
- 学习者的参与与老师提供的材料一样重要；
- 调查态度，以发展发现，评估，分析和最终交流文化方面的技能；
- 老师和学生为了共同的目标而共同努力；
- 语言是中央和有前景的（Saluveer 2004: 36-37）

在后面提到的五种方法中，教师可以根据班级的目标选择另一种进行文化教学的方法。如果目的是帮助学生生活在目的国家并在社会中保持有效的沟通，则可以用以技能为中心的方法。另一方面，如果课程的目的是提高对目的语言文化的意识，则可以在教学过程中实用基于主题的方法或基于话题的方法。

本研究中设计的土耳其大学文化课程教学大纲中，除了 Risager 的两个方法以外，还使用了基于话题的方法和以技能为中心的方法。为了提高学生对目的文化的认识和兴趣，采用了基于话题的方法。还有，考虑学生毕业后在目的国家学习或工作的情况，为了帮助学生生活在目的文化社会中保持有效的沟通，采用了以技能为中心的方法。

2.2.3 文化教学技巧

从 1960 年代中期开始，文化教学学者介绍了一系列文化教学技术，简要概述如下：

2.2.3.1 文化信息（Culture Capsules）

该技巧也称为“文化胶囊”。文化信息最初在 1961 年，由外语教师 Darrel Taylor 以及人类学家 John Sorensen 研究出来的。文化信息实际就是一段简短的文字，通

常一到两段的长度，同时用图片、幻灯片或者一些其他视觉上的教学用品来体现目标语文化和本土文化中的某一个细微的差别。老师或学生都可以展示信息。学生做陈述之前，需要进行搜索和准备过程。为了激发讨论，口头陈述通常与教具和视觉资料或一系列问题相结合。文化信息的好处是学习者可以参与讨论并可以考虑自己文化的基本特征（Chastain 1988: 310）。如果在文化教学中学生之间的相互作用及学生的参与最重要，那么文化信息是将文化融入课堂的好方法。通过这种方式，学生会提高他们的研究技巧以及陈述技巧。Lett 提出了一些跟进的课堂教学活动（Hadley, 1993:395）：

1. 学生根据文化信息的内容进行角色扮演。
2. 根据信息、提供的内容学生分小组编写角色内容。
3. 个人或小组编写相似的文化信息，以供下一次的学习。
4. 个人或者小组根据信息提出的特别内容调查和报告相似的文化要点。
5. 文化信息的内容需要融入在语言的学习过程中，例如听力和阅读理解练习，口头交流练习，以及跟进的写作练习（如听写、概述、写小短文、写简历等等。）

2.2.3.2 文化情境（Culture Clusters）

这是在目的文化中与生活相关的主题上一组三个或更多个带插图的文化信息（Saluveer, 2004）。文化信息和文化情境是向学生提供相关文化方面知识的好方法，但它们通常不会引起太多的情感移情。比如，家庭会餐的程序可以是问候、邀请、到主人家用餐。这几个步骤可以制作成一段录像短片以作为多媒体报告的一部分，以及之后的后续学习活动，学生可以通过角色扮演的过程了解自己已经学会了什么以及不足的地方。

2.2.3.3 文化同化（Culture Assimilators）

它们是对事件或情况的简短书面描述，其中一个事件或情况发生在目的文化的一个人和另一个文化之间（Henrichson, 1998）。描述之后是关于交互中参与者的行为，动作或单词的含义的四个可能的选择，重点是目标语言个体的行为，动作或单词。学生阅读描述的信息，然后选择他们认为正确的四个选项之一（Thanasoulas,

2001)。一旦所有学生做出了各自的选择,老师就会开始讨论为什么某些选择在解释上正确或不正确。教师必须事先计划每个选项的讨论应涵盖的问题。文化同化者是让学生在现实生活和同化者所处情况之间建立联系的好方法。

2.2.3.4 文化短剧 (Culture Minidramas)

一出短剧通常包含了三到五个片段,这些片段都表现一些文化冲突或者文化上的误解,有些有点类似于上文的文化同化。教师可以通过让学生在课堂上讨论的形式让学生尝试解释一些文化误解的原因。文化信息都将充分提现在每个片段里,但并不十分清晰地解释这些信息所导致的问题缘由,所有的解释都只出现在短剧的最后一个片段中。每段片后,老师都会问学生短剧中人物的动作和使用的单词是什么意思,并引导他们对那片剧中人物的行为进行解释。描绘了所有场景并发表了“知道”人物的演讲后,要求学生根据已知人物提供的信息重新解释他们所看到的东西(Lafayette, 1978)。通过这种方式,学生不仅可以获得有关目标社区行为的某些知识,还可以将表现出来并对目的文化进行解释。

2.2.3.5 创建一个真实的环境 (Creating an authentic environment) (Chastain 1988: 313; Stern 1992: 224)

这技巧通常称为“文化岛”(Culture Island)。可以将其称为一种更难忘的学习环境。教师可以在教室布置一个“文化角”,然后在“文化角”展示照片、张贴画、地图等资料使同学们对目的语文化有一个直观认识(赵素华, 2010: 173)。图片、海报、幻灯片、布告栏,地图可以在文化教学中使用。这将创造目的文化的视觉和有形的存在,并使学生在课堂上可想象目的文化的真实氛围。“文化岛”的存在可帮助学生意识到文化在语言学习中的重要性。尤其是非目的文化环境下的文化教学中(像在土耳其的中国文化教学),用上述物品装饰教室将在学生的脑海中绘制目的文化。

2.2.3.6 文化旁白 (Culture Aside)

老师在课文中还会提供一条信息,这通常是无计划的简短文化评论。例如,当在语言教学中包含有关感恩节“Thanksgiving Day”的信息时,教师可以顺便介绍

感恩节的由来，庆祝方式和习俗等（Huang & Xu, 2011: 686）。

2.2.3.7 生活的一部分（A slice of life）

在这种技巧中，老师选择生活的一小部分，并在课程开始时进行介绍。这可以是与主题相关的歌曲或新闻项的录制。该技巧的优势在于它既可以引起学习者的注意，又可以引起他们的兴趣。

2.2.3.8 听觉能动单元（Audio-motor unit）-全身反应法（Total Physical Response method）

主要采取听力练习形式，有一系列口头指令构成，学生按指令行事，这些指令是由教师安排的。这些命令的排列方式可以帮助学生通过表演来学习新的文化体验。听觉能动单元以正确的行为提供知识和实践（Saluveer, 2004）。该技巧可以成为文化同化的补充技巧。通过文化同化技巧进行文化教学后，教师可以要求学生执行与文化同化所涵盖的主题相关的某些命令。

2.2.3.9 文化误解分析（Critical incidents/ problem solving）

这种方法要求教师提供素材，通常是描写在跨文化交往过程中出现误解的实例。学生们读完文章后，回答所提出的问题或选择正确选项。然后学生分组讨论他们的答案，并分析交流失败的原因，从而避免在日后的跨文化交流中重蹈覆辙。

2.2.3.10 学生做研究（Student research）

这是高级阶段学生可以使用的最有效的技巧之一，因为学生在课堂活动中使用自己的兴趣。首先，老师要求学习者在互联网上或图书馆搜索，以找到他们感兴趣的文化的任何方面的信息。学习者向小组解释他们发现了什么，并回答其他成员可能想出来的任何问题。研究方法使学习者能够自己发现事物并“以开放的态度对待新社会”（Stern, 1992: 229）。

2.2.3.11 小测试

出几道测试题的形式不仅可以检测学生对以前所学知识的掌握程度，而且可以用来导入新内容。测试被看作是文化教学活动中比较成功的方法，因为好胜之心人

皆有之，同学们可以高度参与其中。赵素华（2010）说过下面的一组判断正误试题就可以用于介绍不同文化的生活习俗及礼仪等：

- 在日本，数字 4 被认为是幸运的。
- 巴西人通常在办公室穿黑鞋。
- 日本人更重视书面合同，而不是口头协议。
- 第一次访问芬兰主人的家时，您应该带巧克力去。
- 在希腊，沉默是一种美德。
- 德国人注意截止时间。

除了以上的技巧以外，还有谚语、音乐、歌曲、庆祝节日（Hendon, 1980）、电影、出国留学（到目的文化国家）。电影通常是封装一种文化的外观，感觉和节奏的最新且更全面的方法之一（Peterson, 2003）。通过看电影，学生可以发展理解目标文化的技能，并增加对培养目标文化的其他领域的兴趣。一项研究表明，上课观看相关目的文化的视频后，学生在整体文化知识方面获得了重大收获（Herron, Cole, Corrie, & Dubreil, 1999）。

例如，Hughes（1986）提出了文化意识的教学策略，其中包括比较方法、文化同化、全身反应法、短剧、报纸和媒体。Krasner（1999）通过电影和其他真实材料来促进观察，让学生参观民族餐厅或民族居住地区，介绍目的文化的习俗和传统，并让学生进行相关文化的角色扮演。

思量以上的文化教学技巧，在本研究，为了使学生在课堂上可想象目的文化的真实氛围并帮学生易于学习及记住所教学的文化内容，采用了“创建真实的环境”或“文化岛”的技巧。这技巧帮助海外学校接受中国文化教育的学生通过视听觉教材和“文化角”途径得到更有趣的学习。

文化同化被用作在目的文化社会中传达正确行为的一种手段。通过这种方式，可以在汉语教学环境中在课堂上保持良好的学生互动以及 C2 和 C3 之间的比较。使用文化同化进行教学会有益于他们在目的语言社会中在学校或工作中的表现。为了得到这目标，本研究还采用了“文化同化”文化教学技巧。最后采用了文化信息技巧，是因为学生通过讨论提高对自己的文化和目的文化的认识，给他们积极参与课

堂的机会。还有，学生对讨论的话题有兴趣的话可以进行研究。

2.2.4 文化教学中技术的应用

技术改变了教学和学习的性质。各专业老师在探索数字技术，以提高学习效率并积极吸引学生。技术给外语教师提供了各种机会，以创造更好，更有效的教学材料来教授目标文化。技术的好处之一是它可以提供在促进文化教学的互动环境中进行真实的交流（Lee, 2009）。通过使用交互媒体，学生可以少用印刷的文字，而可以更加自由地使用真实的文化内容，因为他们可以更好地控制材料和资源的选择和使用。Moore（2006）提到“这些大量的资源和材料让教师调整数字媒体，以使文化学习在课堂上对学生更相关和更易获得。”

另一方面，有些研究者使用互联网进行活动。Kukulska-Hulme（2010）提供了2005-2010年间出现的各种活动的清单，这些活动可以在外语教学使用。这些活动包括社交应用（例如 Facebook、Instagram、Tweeter、微博、微信、QQ、Pinterest）；移动互联网访问（浏览网站和阅读新闻）；多媒体的使用（观看电影、听有声读物、播客）；基于位置的活动（使用 GPS 查找位置）；用户创建内容（制作电影，创建播客）（Kukulska-Hulme, 2010: 8）。这些活动使语言学习者能够在有意义和真实的环境和听众中最大程度地接触目的语和目的语文化。这导致学习者构建自己的目的语文化知识。本土文化及目的语文化学生可以在当今广泛使用的社交媒体上交朋友，并分享自己的文化因素。通过“微信聊天”，学生能够与中国人成为“键友”。这为学生提供机会，不仅可以练习他们的语言技能，还可以发现并与中国文化建立联系（Poole, 2015）。这方法可以叫“学生作为文化资源”有利于学生了解中国文化。

另外，传统的教学文化方法通过技术可以改进。学生学习目的语文化的有效方法之一是观看有关目的语文化的视频、电影和纪录片。这些媒体之类传统的文化教学方法可以通过数字媒体的集成来更增强。外语教师可以通过“图像、声、剧情和对话的综合效果”为学生提供“通向文化的窗口”（Stephens, 2001: 2）。Watson（1990）指出，所有大众媒体，特别是电视和电影，都是包含非常重要的环境因素

的文化传播重要的工具。通过观看电影，不仅可以增强学生对目的文化的理解，还可以培养他们对目的文化其他领域的兴趣。Thorold（1964）让学生观看有关目的语言的电影都发现，他们在历史、哲学、语言学、心理学、社会学、地理和美术领域的知识也有所增加了（Groves，1996）。

作为文化教育者，老师在选择合适的电影和开展课堂活动中起着至关重要的作用。Istanto（2009）提出，在把电影应用到文化课教学时应考虑以下因素：

1. 应考虑学生的语言水平，语言水平的低初级学生观看带字幕的（也可以带英语字幕）电影更合适。
2. 对于高级的学生，应该选择包含文化深层的电影。
3. 为了传授目的文化不同的特征，电影应该在目的文化国家的不同地区拍。

电影不仅是语言教学中的重要工具，它也是跨文化学习中使用的有效工具。文化受到交流的影响，因此，电影通过课堂活动协助教师教授不同的方言，传统和习俗以及其他文化元素。许多电影都包含跨文化交流的杰出典范。Roell（2010）提到，电影可以帮助学生理解他人的行为并获得同感。此外，电影可以减少跨文化的误解（Iskan，2017）。Tognozzi（2010）指出，在选择适合语言教学中的文化教学的电影场景时，应注意一点就是该片场景必须与学生生活有关。据他说，电影中语言的难易程度和人物的辩证法很重要，但不必很容易地理解场景。Tognozzi（2010）觉得选择电影时应考虑以下特征：

1. 电影场景不应超过 1.5-2 分钟。
2. 每片场景里应该首选对话方式，并且这些对话中人数不要超过两个。
3. 每片场景应该具有目的文化和社会现实生活的痕迹。
4. 角色的手势必须与听众的反应一致。

这些元素引出了人们对现实生活交流的更深刻理解。

较之于一般的电影、电视剧或娱乐节目，纪录片对于对外汉语课堂的教学也很适用。对于在母语环境中学习外语的学习者来说，看纪录片特别重要。因为纪录片可以让学习者加深对目的文化历史、传统等各方面的了解，这样一来就会有利于语言的学习。不是所有的记录片都可以作为文化课的内容，教师在把纪录片应用到文

化课教学时，需要对纪录片进行选择，同时在教学过程中，如何把纪录片和教学内容融合到一起进行有效的教学，也需要遵循一定的教学原则。

学生的语言水平不同，在选择纪录片时应该遵循契合性原则，适合学生的语言水平，不同语言水平的学生选取不同的纪录片。教师可以根据学习者的爱好选择历史或者生活类的文化纪录片。例如，要教授中国文化，可以通过 CCTV（中国中央电视台）推出的美食类纪录片《舌尖上的中国》；文物文化纪录片《如果国宝会说话》；人文景观、自然地理纪录片《航拍中国》；中国最新科技成就和创新纪录片《创新中国》，深入与全面地了解中国文化的各方面。

民俗和童话已被视作在外语课堂上进行文化教学的有效场所。它们是人类生活中不可分割的一部分。民俗学让学生探索民间故事的主题和结构，将其与他们的第一语言背景知识相关联，然后得出关于目标文化、其信仰、价值观、生活方式、历史等的结论（Akpınar & Öztürk, 2009）。童话不仅为学生提供探索历史背景信息的机会，而且还使他们了解价值观和道德观念并建立自己的判断力。

2.2.5 文化教学和语言技能的关系

语言学习目标就是与其他人交流。我们想与其他文化的人交流，应该首先学习和理解文化对他们的行为以及他们的活动和语言表达形式的影响。这说明语言教学离不开文化教学，而文化与其他听力、口语、阅读和写作等语言技能一起学习时最好学的。

在语言教学中，词汇教学很重要。与其他文化的人交流时使用错误的单词通常会破坏沟通。词汇最好是在语境化的词汇中学习的，为了接收和传达正确的意思，一定要学习语境化的词汇。因此，在同时教授文化和词汇时，文化背景将是文化融入语言的最佳材料。据 Zhang（2004），词汇学习应与学习目标语言的文化内容紧密结合。否则，学习者将偏离语言学习的基本任务。老师本人不仅了解文化在语言和词汇学习中的重要性，同时，还需要学习各种向学生讲授文化知识的技术。

语法是语言特征之一，也受文化的各方面影响。语法课上老师将为学生提供来自现实生活的例子，这样学生了解得会更深。与词汇相似，由于语境化的教学

是语法教学的最佳方法，因此教师可以将文化课文用于语法教学。通过这种方式，学生可以获得文化信息以及目标语言的结构。

听力对于学习外语进行交流非常重要，交流的主要内容是听力和口语。为了不忽略听力技能的重要性，老师可以通过与文化信息配合的听力活动来开始口语课，这样，老师不仅可以让学生练习听力，还可以为口语课做准备。口语包含了该国文化的许多元素，说话者自然地具有该文化的特征。学生除了课堂上的交际活动以外，课程后剩下的时间还可以参加其他活动。Juan and Martinez-Flor（2008）建议了一些交际活动，通过整合文化知识来提高学习者的口语能力。其中之一是面对面的配对语言学习。为了加强跨文化交流，很多学校可以安排给交换生这种学习方式。配对语言学习是一种久经考验的方法，可让您以独立和非正式的方式提高语言技能。首先，学生认识 and 了解他/她的同伴，并安排配对课程的地点和时间。他们选择一个特定的文化主题，并与相应的同伴进行讨论。目前，来自世界各地的许多学生来到中国留学，学生们认识的朋友之间选配对学习的同伴，这样不仅更深地了结中国文化而且提高口语能力。得益于技术的飞速发展，来自世界各地不同文化的人们可以在互联网和社交媒体上交流。不能到目的文化国家学习的学生，在互联网上可以跟同伴交流。现在世界上大都数人用这个方法。Juan and Martinez-Flor（2008：165）提出的另一项交际活动是向以目的语言为母语的人提问。以目标语言为母语的人（例如，外国留学生）可以参观课堂，然后可以指派学习者以小组形式准备问题，以便采访访问者。访谈结束后，老师的主要任务是领导后续讨论，以便由母语者提供的答案可以由学习者解释。

写作技能为整合语言和文化提供了很好的机会。Juan and Martinez-Flor（2008：167）建议使用配对电子邮件学习（tandem e-mail learning）进行写作。两个母语不同的人使用电子邮件互相帮助学习彼此的语言。学习者首先自我介绍，然后一个特定文化主题上进行书面对话。通过选择具有文化误解的段落，可以提高学习者的文化想象力。目前，有很多社交媒体、如微信、微博、instagram、facebook、whatsapp、twitter、QQ、QQzone、抖音等软件方便用于学生在线写作练习。

阅读课上主要使用阅读课来做学习内容，因此文化内容丰富的阅读课文是将在阅读时提高学生的文化能力。Juan and Martinez-Flor (2008: 165) 建议用判断性阅读，也就是说，阅读以判断课文的论断方式。这是一种有益的反思活动类型，可在练习阅读能力的同时提高学生的跨文化能力。做预阅读活动时，学生通过策略性地预览课文来确定阅读内容，然后判断所识别的内容是否代表他们自己的文化或目标文化。做阅读后活动时可以问学生，如果课文内容由不同文化的另一位作者撰写或在不同文化背景下由另一位读者阅读的话，课文内容意识是否会发生变化。

关于通过学习文化可以提高语言技能和跨文化能力，Genç & Bada (2005) 的研究可以作证据。Genç & Bada 在 2003-2004 学年秋季学期进行了一项研究。这项研究是在土耳其Çukurova 大学的 ELT 系的学生的参与下进行的。他试图找出学生如何看待他们在 2003-2004 学年秋季学期参加的文化课的影响。在秋季文化课程结束时，学生通过回答问卷对课程进行了评估。研究中使用的五项问卷旨在评估以下主题：

1. 语言技能，
2. 对本地和目标文化的文化意识，
3. 对目标文化的态度以及，
4. 对准教学专业的贡献。(Genç&Bada, 2005: 76)

在第一个主题中有两个问题，他询问参与者文化课程对他们的任何语言技能是否有任何贡献，如果是，与其他技能相比，哪些技能得到了改善。第一个问题是“这门课程对您的语言技能有帮助吗？”。全部参与者都回答“有”。然后第二个问题是“这门课程对哪些语言技能贡献最大？”。结果是学生觉得文化课程最有帮助的第一个语言技能是口语，然后阅读和听力能力也是学生觉得最受贡献的语言技能。这项研究的结果表明，文化课对语言技能有显着的好处。

2.3 中国文化教学

2.3.1 中国文化的基本内容

人们常说一句话：“中国文化博大精深。”这句话中的“博大”二字说得一点

没错，中国文化的内容极其丰富，物质遗存数量巨大，非物质文化洋洋大观且独树一帜。概括来讲，中国文化的基本内容主要包括这几个部分：一是影响中人思维能力和思维方式、信息承载力极强的汉语言文字。二是见证中华文明脚步和发展进程的各种物质文化遗存，包括各类出土文物、古代工程、历史建设等。三是优化人格、提高人生价值的中华美德与中国精神。四是数量可观、思想博大的文化典籍，以及承载于其中的诸子百家思想。五是形式多样、极具魅力的中国艺术。六是思想内涵丰富，能够涵养性情的汉字、书法与中国画。七是具有启迪思想、提升智慧和激励精神等多方面作用的中国文学和历史。八是历代圣贤们总结出来的具有中国特色的治学经验。

中华民族是中国文化的创造主体。中华民族中国境内由华夏族演衍而来的汉族及 56 个少数民族的总称。“中华”之得名，由来已久。“中”，意谓居四方之中。“华”，本义为光辉、文采、精粹，用于族名，蕴含文化发达之意（张岱年、方克立，2017）。

中国文化的特点是注重人与社会、人与自然关系的协调以及人际关系的和谐。这种文化传统不仅体现在思维方式、价值观念、审美情趣、道德情操、民族性格等多个方面，同时也体现在制度、规定上，并在物质文明中大量地反映、显示出来。

2.3.2 对外汉语教学中的中国文化教学

近年来，渴望了解、学习中国文化的外国学者越来越多，目前国外出现的“汉语热”实际上是“中国文化热”。对外汉语教学承担着语言传播的同时，文化传播的双重任务，外国学生也迫切希望“双丰收”。

学好一种语言，兴趣是关键。因此在对外汉语教学中有目的地运用心理学知识进行情感教育，激发学生学习的潜能，调动学生学习的积极性尤其重要。一名讲授汉语的老师，本身就是中国文化的一面镜子，一言一行都应散射出中国文化的魅力。在与学生接触中可用游戏、绘画、唱歌、表演、小组活动等愉快的教育方式介绍中国的传统节日文化，如春节、中秋节、端午节、七夕等，并与西方传统的圣诞节、感恩节、范伦泰节等相对比，挖掘学生学习汉语的潜能并培养他们学习的兴趣与热

情。

对外汉语教学不只是一种外语教学，同时也是一种文化教学。对外汉语教学的根本目的就是培养学生利用汉语进行交际的能力，进而对中国文化有所了解，最终实现文化上的互相理解和尊重（谢玲玲，2012:12）。

在汉语教学中有两种形式和性质不同的文化教学。第一种是开设专门文化课；第二种是语言课中的文化因素或文化内容的教学。李晓琪（2012：346）在他的《对外汉语文化教学研究》这一本书当中把两种形式的区别描述为：“两种形式的区别在于，语言课中的文化教学是以语言知识（语音、汉字、词汇、语法）的学习和言语技能（听、说、读、写、译）的训练为主要内容，目的是提高学习者运用目的语进行思维、表达和交际的能力；文化课的文化教学是以系统介绍中国文化为主要内容，目的是为学习者提供必要的文化知识储备，以加强他们对目的语国家的思维方式、审美倾向、民族心理、风俗习惯等意识形态的理解。”文化课的主要教学方式是教师用学生的母语教授，学生汉语水平高的话也可以用汉语教授。而语言课中的文化教学方式是和语言技能训练和交际能力的培养紧密结合。

2.3.3 汉语教学和文化教学的概述

许嘉璐（1996）强调：文化的理解与语言的理解是相辅相成的，文化的理解越好对语言的理解就越准确；语言的理解越准确，对文化的理解就越透彻。虽然，语言教学离不开文化阐述，积极而充分的文化阐述对语言教学而言，有百利而无一害。从课堂体系来说，语言课和文化课在各个教学阶段比重不同，这需要有与其相适应的教学方式和手段，与此同时，每一类型的课，所包含的文化内容不同，这也要求我们“因课而异”。但无论如何，针对教学内容，认真做好文化阐述都是最重要的。针对于提高教学质量，优化教学效果，具有显而易见得作用。

2.3.4 语言教学中的文化教学

当我们学习汉语，我们学到的是单词、是语法、是表达，还是语言背后的更深

刻的中国文化？

语言教学中不能只局限于语言工具的“部件”和“结构”的教学，而且还必须导入或融入与该语言相关的文化因素。而“文化因素，从语言教学的角度来说，它是一种不可或缺的语言要素，也可以说是一个以培养学生交际能力为目标的语言教学的一个内容”。在课程设计上，文化教学分别为两类：语言课中的文化教学和文化类课中的文化教学。

2.3.4.1 汉语课中的文化教学

汉语课程中，文化教学最基础的是汉语本身的结构规律，而从交际的角度来看，更多的也是文化层面的渗透，通过语言本身的结构和文化内涵，将其转化成为可以沟通交流所有的中介，在交际活动中加以应用。在语言课中进行文化教学，主要是分析语言本体结构和文化规约，也就是语言基本的文化含义，阐述在语言学习过程中的目的，再加上通过具体的联系，将语言置于具体的语境中，这样使得语言中的文化色彩更加浓厚，其中的文化融合也能使得学习者语言交际能力有所提升。

汉语课中的文化教学可以分为语构文化、语义文化和语用文化：

语构文化，这是语言体系中的基本文化特点，例如在汉语中，关于复数的词汇并不明显，大多数都是通过“-们”或者是一些量词，包括“群”、“堆”等，再加上一些具有复数含义的词汇，如“马匹”、“枪支”等。英语中，描述复数的词汇则更加有规律，也较为简单，基本上就是“-s”或“-es”表示名词复数。

李晓琪（2012：280）提出：“语义文化，是一种语言的语义系统所包含的文化内容和所体现的文化心理。”对于一个民族的发展来说，民族发展中一些特有的内容，会在相应的概念、谚语中有所表现。例如“龙（dragon）”在中国是祥瑞，在西方国家大多数是邪恶的物种；“狗（dog）”在中国成语中大多数是一些贬义词，而在西方国家中，“lucky dog（幸运儿）”等很多都代表着褒义。

李晓琪（2012：282）提出：“语用文化是指使用语言的文化规约，即语言运用同社会情境和人际关系相联系起来所必须遵循的规则。”从中可以看出，语言在使用过程中，并不是随意的使用，需要和不同的情境相结合，根据谈话对象的不同，有针对性的选择，这一选择的过程是学习的基础发音与语言组织的过程，也是文化

理解和渗透的过程，这才能保证语言的得体，“见人说人话，见鬼说鬼话”就表现了这一内容，这也代表了语言学习很容易，只是简单的拼音汉字即可，而文化学习则难度较高，需要将多方面的知识相互融合起来，这也是汉语学习人员需要重点掌握的内容，既是学习的重点，也是学习的难点。

2.3.4.2 文化课中的文化教学

汉语作为第二语言教学，在文化课的学习中，一般都是同语言课中渗透的文化因素以及专门的文化课程入手，例如文学发展历史、地理、政治等，通过其他内容的辅助学习，方能了解到更多的文化知识。文化课程主要学习的内容是中国的传统文化，文化教学的目的就是为学习的人员提供相应的文化知识，通过这一知识的学习，对于国家的民族、风俗、审美、社会等多方面理解的更加透彻，学习过程也是文化融入的过程。

国外的学生在学习汉语时，不仅仅学习的是一些简单的字音字形，更是进行文化层面的学习，这样，国外的学生在了解了中国的文化之后，更加会认可自己的汉语学习，也能提高学习的效率，从自身出发，主动的去学习汉语，并在此过程中，了解中国的历史文化发展历程。

2.3.5 土耳其高校中文系汉语教学领域上的学术研究

近几年土耳其和中国的友好关系不断加强，两国人民之间贸易、文化来往日益频繁。随着中土多方面的交流发展，两国越来越多的研究者对土耳其汉语教学方面进行研究。在土耳其学习汉语的大部分人员都是土耳其大学中文系学生，土耳其商业界所需要的汉语人员大部分都毕业于土耳其大学中文系的学生，这现象逐步吸引很多人对土耳其大学汉语教学的关注。在中国知网（CNKI）的跨库，土耳其国家论文中心和 Researchgate 学术平台上的数据查询中，以“土耳其高校汉语教学”为题名进行汉语-土语检索，检索到的学术研究如下：

表 4：中土两国在土耳其高校中文系汉语教学领域上的学术研究

作者	题名	发表时间	数据库	发表国家
黎海情	土耳其汉语教学概况	2011	会议	中国
杨晓霁	汉语“本土化”教学与汉语国际教育专业硕士的培养—以土耳其汉语教学为个案	2012	期刊	中国
刘军	土耳其汉语教学的发展与困境	2013	期刊	中国
贾昊	土耳其安卡拉地区汉语教学“三教”（教师、教材、教法）问题调查研究	2013	硕士	中国
杜婷	对外汉语教学中英语作为中介语的策略研究—以土耳其法蒂赫大学中文系学生为例	2013	硕士	中国
董雨薇	Investigation and Research of Chinese Teaching Condition in Turkey: With the Instances of Learners of Chinese Language and Literature Department of Fatih University	2013	硕士	中国
Lale Aydın	初级阶段土耳其学生汉语听力障碍及其对策研究—以土耳其两所大学中文系为例	2014	硕士	中国
甘琳	土耳其学生汉字偏误分析及教学策略研究	2014	硕士	中国
高子晴	Chinese Teaching at Turkish Universities:A Case Study of the Department of Sinology at Ankara University	2015	期刊	中国
Ismigül	An Analysis on Chinese Character	2016	期刊	土耳其

Cantürk	Learning Strategies			
Mesut Keskin	土耳其学生汉语学习动机调查	2017	硕士	中国
Kaan Koçyigit	土耳其学生习得汉字问题及对策研究	2017	硕士	中国
Ismigül Cantürk	A material development study for reading comprehension in Chinese	2019	博士	土耳其
Tuğba Akgür	Need Analysis in Teaching Chinese Written Expression at Undergraduate Level	2020	期刊	土耳其
Tuğba Akgür	A Process-genre Oriented Class Material Proposal for Chinese Written Expression Based on Requirement Analysis	2020	博士	土耳其
Aierken Maiergeya	Issues Undergraduate Students Who Learn Chinese Have During Listening Activities	2020	硕士	土耳其

上面提到的都是针对土耳其高校中文系汉语教学方面做的土耳其语、英语和汉语的研究（为了更好的理解，土耳其语论文的名字也用英文写的）。表 4 可见，在此领域进行的汉语或者土语研究，自 2010-2011 年之后才引起对外汉语研究的重视，这也说明汉语教学领域的研究也就是在近 20 年在中土两国开始得到重视。此领域研究一般都集中在硕士学位论文或期刊中，在博士论文研究中极为稀少。此领域的研究最初是中国开展的，其次是土耳其留学生、两国交换师生开始参与研究，可见此领域的研究逐日增多。除了这些，土耳其在汉语方面做的研究大都是相关中土经济关系、中国历史、汉语-土耳其语的对比。

2.4 文化课程

文化课的文化教学以传授文化知识为主要目的。文化课的主要任务是系统地讲授文化知识，而不是交际能力的培养。文化课有语言技能训练的作用，但不是该课程的主要任务。

2.4.1 对外汉语文化课程大纲

对外汉语文化大纲将课程内容划分为六个等级，与汉语水平考试（HSK）相一致。HSK 一、二级指的是初级阶段，就是汉语专业一年级；HSK 三、四年级指的是中级，就是汉语专业二年级；HSK 五、六年级指的是高级，就是汉语专业三、四年级。根据《国际汉语教学通用课程大纲》（2014）每个等级文化能力目标简单地描述如下：

- | | | |
|----|---|------------------------------------|
| 初级 | { | 一级：开始了解中国的文化知识，开始具有初步的跨文化能力和国际视野。 |
| | | 二级：开始了解中国的文化知识，具有初步的跨文化能力和国际视野。 |
| 中级 | { | 三级：了解简单的中国文化知识，具有一般跨文化能力和国际视野。 |
| | | 四级：了解中国文化中基本的文化知识，具有基本的跨文化能力和国际视野。 |
| 高级 | { | 五级：比较深入地了解中国的文化知识，具有跨文化能力和国际视野。 |
| | | 六级：深入了解中国的文化知识，具有跨文化能力和国际视野。 |

文化能力是国际汉语教学课程目标结构的重要组成部分之一。文化能力包括文化知识、文化理解、跨文化能力与国际视野四个部分。根据《国际汉语教学通用课程大纲》（2014）标准，每级的文化知识、文化理解、跨文化能力与国际视野目标如下描述：

HSK 一、二级（初级）目标描述一下：

表 5：HSK 一、二级文化教学目标

文化能力	目标描述
文化知识	1. 开始了解个人使用不同语言在各自国家的好处； 2. 开始了解各自国家和中国在文化的基本方面存在的发展； 3. 开始体验中国文化中的食品、服装，艺术、传统节日等物质文化特征； 4. 开始了解中文里面的简单的故事等作品中的丰富文化内涵； 5. 开始了解中国文化中的语言交际和非语言交际功能； 6. 开始了解中国基本礼仪、风俗与习惯； 7. 开始了解中国老百姓之间的交际；
文化理解	1. 开始喜欢中国文化； 2. 逐步了解通过学习语言来理解中国文化； 3. 能通过学习汉语来体会中国文化基本价值概念； 4. 能体会到文化的多元性、心态性及包容性；
跨文化能力	1. 初步发现中国文化和各自文化的共同点和区别； 2. 开始理解跨文化交际能力培养的必要性； 3. 关于各自国家文化与中国文化的某些文化现象开始客观思考； 4. 学习借鉴中国优秀文化，为提升各自国家文化作出积极贡献；
国际视野	1. 体会中国文化的拓宽自身国际视野； 2. 初步开始考虑从多视角来看世界的感觉； 3. 理解并提升应当具有的社会服务能力。

HSK 三、四级（中级）目标描述以下：

表 6：HSK 三、四级文化教学目标

文化知识	1. 进一步理解各自国家学习外语的权利；
------	--

	2. 进一步了解各自国家和中国在经济、文化、科学、教育等的以前及现在、发展及成就； 3. 进一步体会中国文化的发展成就及对世界文化的积极贡献； 4. 进一步了解中国文化在世界文化中的地位以及对世界文化的积极贡献； 5. 进一步理解中国汉语中常见的成语和歇后语； 6. 进一步理解中国文化所具备的语言交际和非语言交际功能； 7. 进一步理解中国百姓的交际和风俗习惯； 8. 进一步了解中国文化中的社会和交际； 9. 进一步体会中国对各自国家的贡献。
文化理解	1. 进一步了解可以通过学习中国汉语来理解中国文化； 2. 进一步体会中国文化基本价值观念； 3. 进一步体会到中国汉语的多元性、动态性以及包容性； 4. 进一步对各自国家的某些文化现象进行客观思考； 5. 进一步提升个人交际能力。
跨文化能力	1. 进一步理解中国文化和各自国家文化的共性和差异性； 2. 进一步理解如何正确培养跨文化的能力； 3. 进一步对各自国家的某些文化现象进行客观思考； 4. 进一步学习借鉴中国优秀文化，为提升各自国家文化作出积极贡献。
国际视野	1. 进一步体会中国文化的博大精深，拓宽自身国际视野； 2. 进一步考虑从多视角看世界； 3. 开始理解民族认同感和世界文化认同感； 4. 进一步拓展世界文化思维和视野； 5. 进一步思考在世界多元文化中的参与意识、合作意识和竞争意识； 6. 进一步提升应当具有的社会服务能力。

HSK 五、六级（高级）目标描述一下：

表 7：HSK 五、六级文化教学目标

文化知识	1. 充分理解各自国家学习外语的权利； 2. 充分理解各自国家和中国各个方面的发展差异； 3. 充分体会中国文化的发展成就及对世界文化的积极贡献； 4. 充分了解中国文化对世界文化的积极贡献； 5. 充分理解中国汉语中常见的成语和歇后语； 6. 充分理解中国文化所具备的语言交际和非语言交际功能； 7. 充分理解中国百姓的的交际和风俗习惯； 8. 充分理解中国的社会结构和人际关系； 9. 开始自行发现中国的某些文化现象并具备对之进行自行解释的能力； 10. 了解文化的阶段性，学会用发展的眼光看待和自行解释文化现象。
文化理解	1. 充分了解可以通过学习中国汉语来理解中国文化； 2. 开始体会中国百姓的的心理结构、思维方式和价值观念； 3. 充分体会到中国汉语的多元性、动态性以及包容性； 4. 对各自国家的某些文化现象进行充分客观思考； 5. 具备熟练的个人交际能力。
跨文化能力	1. 充分理解中国文化和各自国家文化的共性和差异性； 2. 充分理解如何正确培养跨文化的能力； 3. 对各自国家的某些文化现象进行充分客观思考； 4. 充分学习借鉴中国优秀文化，为提升各自国家文化作出积极贡献。
国际视野	1. 充分体会中国文化的博大精深，拓宽自身国际视野； 2. 充分考虑从多视角看世界；

	3. 充分理解世界由多重文化组成, 充分理解全球多元化; 4. 充分理解中国与所在国的历史文化渊源; 5. 用审视的眼光看世界各国文化, 批判地吸收当今世界各国的先进文化, 学会不断开阔国际眼界; 6. 充分思考在世界多元文化中的参与意识、合作意识和竞争意识; 7. 不断提升应当具有的社会服务能力。
--	--

文化课含义是大范畴的文化内容, 它至少包括中国地理、历史、经济、法律、哲学思想、文学艺术等人文学科的知识。文化课的设置是语言教学中的一个重要组成部分。

设置文化课是对外汉语教学的需要。为了掌握汉语这个工具, 了解中国文化去从事与中国有关的经济、法律、旅游其他专业的工作。李泉(2006: 360)提出“文化在中高级汉语中也来越大的作用又要求在课程设置中得到相应的体现”, 因此要掌握和使用与文化因素紧密糅合在一起的更高层的汉语, 必须学习中国文化; 更重要的是, 文化课课程是留学生汉语语言专业中, 不能缺少的主干课程之一, 不能不设。

根据《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》(2007: 4)对母语非汉语的外国汉语言专业本科生准备的教学大纲里的文化类课程为如下:

表 8: 《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》文化类课程

	第一学年		第二学年		第三学年		第四学年	
	第一 学期	第二 学期	第一 学期	第二 学期	第一 学期	第二 学期	第一 学期	第二 学期
中国近代史			2					
中国现代史				2				
中国人文地理			2	2				
中国概况					2	2		

当代中国经济					2	2		
中国古代史					2	2		
中国现当代文学					2	2		
中国文化					4			
中国哲学						4		
当代中国话题							4	4
中国古代文学							2	2

表中发现除了第一学年以外其他年级都有文化类课程。一年级有语言技能课程：综合课、汉语听力、汉字读写、汉语阅读、汉语口语、汉语视听说、汉语写作入门；没有专门教文化的课程。

中国大学开不同的文化类课。北京语言学院来华留学生二系（现代汉语专业）开设的文化类课程是：二年级开了中国近历史、中国现代史和中国文化地理；三年级开中国经济、中国涉外经济政策与法规、中国文化史、中国当代文学史、当代中国国情和中国古代史；四年级开中国古代文学史和中国哲学史。

2.4.2 中国文化课程教学等级性内容

文化是一个十分宽泛的概念。中国有着五千年的历史，文化底蕴深厚，且文化内容包罗万象。在教学中，我们不可能把如此庞杂的文化一一呈现给学生。这一方面是因为中国文化确实广厚，教学时长不够将其一一呈现；另一方面是因为学生不会对中国文化的方方面面都感兴趣。因此，在教学中，我们要根据学生的学习基础、文化水平、语言水平、学习目标、接受能力以及所感兴趣的文化知识来进行适度教学。让学生既能轻松地接受这种程度的教学。

很多研究者觉得第二语言教学中或者外语教学中文化教学是应该从第一年开始教的。Hammerly（1982：517）提出文化教学“应该从第二语言教学上课的第一天开始进行”。Hendon（1980）觉得语言程序开始时进行同时开始教文化，刚开始时可以用学生第一语言，就是他们的母语。为了实现这一目标，Sellami（2000）提

出了一种三阶段的方法，即文化教学的初级阶段应该在初级学生水平。在此级别上，语言学习者仅了解文化事实，并且刚开始熟悉目的文化。然后学生进入第二阶段，第二阶段指的就是中级阶段。学生开始将自己的文化与目的文化进行比较，“尝试理解、同情、欣赏和接受他人的尝试仍处于萌芽阶段”（Sellami, 2000:10）。最后一个阶段适合高级学生，因为它涉及与目的文化的更深入接触，并且上第二阶段的目标终于得以实现。

Xing 提出了一种选择应该教哪种文化的模型。该模型根据文化知识在语言发展和认知密度方面的功能将其分类。她建议初级学生应学习能促进词汇习得的文化。应向中级学生介绍具体文化概念和抽象文化概念的混合，并更多地关注消息中词典的功能。最后，高级学习者应该几乎完全将专注于抽象概念上，并研究结构以不同类型呈现时的功能。

2.4.2.1 初级阶段文化课程：（指的是汉语专业一年级阶段）

Xing（2006：245）为初级水平提出了以下文化概念内容：

1. 中文名称（形式、含义）
2. 汉字（形成、发展）
3. 中文标准语言和方言
4. 颜色术语
5. 文房四宝（笔、墨、纸、砚）
6. 中国食品和饮料
7. 中国家庭
8. 中国十二生肖
9. 简单的人际关系
10. 简单的习惯性活动（打招呼，称赞，表达谢意等。）

初级阶段汉语学生通过学习上面的内容可以了解的具体，特定和共同特征的文化因素。例如，在获取中文姓名的过程中，学生可以学习中文姓名的结构，主要姓氏，不同姓名的含义，不同社会政治时期内特定姓名的含义，不同社会和经济背景的人之间的差异（例如，名字传达了繁荣、政治、历史、地理位置、信仰、世代等

的含义。) (Xing, 2006) 同样, 通过学习汉字的形成, 学生还学习了汉字创建和发展的原理。教师可以教授色彩术语及其在交流中的意思。例如, 红色表示幸福; 白色表示悲伤。老师可以让学生对比自己的文化和中国文化的颜色表达的意思差异。例如, 在中国“戴绿帽子”表示妻子或丈夫不忠实; 解释这个文化观点之后可以问学生“戴绿帽子”在本土文化的含义, 并让他们做对比。首先从难度和在交流中的重要性程度方面选择与语言要素相匹配的文化要素; 那么必须使用关键词教那些元素, 以便学生了解这些文化元素在交流中的重要性。

对外汉语教学中, 文化类课程可以用母语或者汉语教学。一年级学生没有语言基础所以可以用母语教文化。学生学习了一年汉语, 掌握 1600-2000 个基本词汇, 学完基本语法之后可以用汉语教授文化 (李泉, 2006)。

2.4.2.2 中级阶段文化课程: (指的是汉语专业二年级阶段)

中级阶段建议教授的内容如下:

1. 中国的节日及其影响
2. 中国民族及其特征
3. 中国家庭生活 (例如婚姻, 家庭关系等)
4. 人际关系 (例如友谊, 尊重)
5. 教育
6. 现代历史上的重大事件和人物 (例如文化革命, 毛泽东, 邓小平)
7. 中国菜及其特点
8. 中国思想 (例如儒教, 道教, 佛教)
9. 中国人的生活水平和社会地位
10. 中国美术 (例如京剧, 绘画, 乐器)
11. 中华文明 (例如中医)
12. 体育 (例如武术)
13. 时事

上面列出的所有元素都可以根据学生的语言水平作为具体或抽象的概念进行教授和学习。这阶段学生应该了解一些问题: 例如, 中国人在节日做什么? 汉族和其

他民族之间的主要区别是什么？中国家庭构成是什么样的？中国人怎么表示他们的感情？中国教育体系的结构是什么？在这阶段，应该引入简单的抽象概念，例如庆祝不同节日的原因、家庭成员、朋友和同事之间的关系，对中国传统思想的一般理解等。这些题目可以与简单的抽象概念相关联，使学生可以轻松地与自己的生活联系起来并与自己的文化进行比较。

2.4.2.3 高级阶段文化课程：（指的是汉语专业三、四年级阶段）

Xing（2006:251）建议高级汉语学生通过抽象概念学习各种文化元素。毫无疑问，这一学习阶段是充满挑战的，但同时，它也可能是有趣且令人兴奋的，因为抽象概念传达了无法被看见的思想，许多情况下只能理解或感觉到它们。对学生来说，这是一个快乐和里程碑了解和交流不可见的事物。以下是一些抽象概念的文化元素的列表：

1. 家庭价值观念
2. 道德
3. 民族
4. 中国意识形态（例如中国哲学）
5. 食品与健康
6. 生命与长寿
7. 协议
8. 教育
9. 历史大事和人物
10. 分娩
11. 妇女的问题
12. 社会问题
13. 宗教
14. 美学（例如，优雅，美丽）
15. 艺术（例如绘画，文学）
16. 时事（例如政治，经济）

根据 Sellami (2000) 文化教学包含三个问题：“什么？、怎么？、为什么？”

“Culture WHAT”的观点旨在定义和识别文化现象；

“Culture HOW” 这观点强调对文化现象和文化含义的解释和分析；

“Culture WHY” 这观点利用学生使自己文化和目的文化进行对比并采用多种观点的能力。

Soh-Yong Kian(1995)在她的 Chinese Language and Culture Curriculum: Teacher's Manual (汉语与中国文化课程：教师手册) Chinese Language and Culture Curriculum for the Elementary Grades (初级汉语与中国文化课程) 研究中提出了中国文化教学目的为：一年的初级阶段结束时学生将：

- 1.对中国风俗和传统有基本的了解，
- 2.能够用普通话进行简单的对话（介绍自己、询问信息），
- 3.知道并非所有中国人都生活在中国，也有中国人生活在亚洲其他地区和美国等讲英语的国家，
- 4.学生将开发他们的活动和学习资料的档案袋。

文化可以分为表层文化和深层文化，表层文化大多属于可以视听或直接感知的文化现象，可以通过音像影视等多媒体手段传授给汉语水平处于初、中阶段的留学生；深层文化属于思想、观念、制度等一类的文化，是民族整体文化的基石，属于文化中最理性的部分，认识它必须有理性的思考，接受这一层面的文化，必须有一定语言和文化基础，因此深层文化应该是高级班的文化教学范围（张英，2004:58）。

文化课程内容应该从表面开始到核心、简单到复杂教。给一年级学生可以教物质文化，给二年级学生可以教行为文化，给三和四年级学生可以教心态文化。

2.4.3 文化教学内容的选择

中国文化博大精深，源远流长。经过千年的沉淀，内容丰富，门类繁杂。在对外汉语文化教学中，如何选择教学内容，选择哪些教学内容，选择教学内容的标准是什么，遵守什么样的原则，这一系列的问题都是首要考虑的。

张英《论对外汉语文化教学》(1994)、李晓琪《对外汉语文化教学研究》(2006)、

欧阳楨人《对外汉语教学的文化透视》（2009）、唐智芳《文化视域下的对外汉语教学研究》（2012）、陈莹《国际汉语文化与文化教学》（2013）、华萍《对外汉语教学中的文化教学研究》（2013）等人从不同的角度对上述一系列问题进行了探讨。提出了从表层文化和深层文化的分类来确定各个阶段汉语文化教学的内容，文化教学应该抓住中国文化的本质和灵魂，考虑学生的接受性来设计教学内容等观点。陈莹《国际汉语文化与文化教学》为例，该文认为文化教学内容应该符合四个特点：“活”的文化，“可触”的文化，“可适应不同层次”的文化，“可体验实践”的文化。这些理论研究这为对外汉语教学中文化教学内容的选择提供了参考性建议。

从现有的研究内容来看，对外汉语的文化教学难度并不低，其中教学内容的选择尤为困难，但是结合国内外的研究资料来看，也可以找到一些可以参考的内容。在教学内容的选择上，可以分析学习者自身的文化背景，从这一方面入手，了解其国家的文化环境、现有文化水平等，这样在教学内容选择上更具有方向，符合学习者的需求。将汉语作为语言交流的中介工具的学习者，学习的内容符合汉语学习的标准，在了解中国历史发展重点文化之外，也要理解目前中国的国家现状。对中国国家文化感兴趣的学习者，学习的内容主要是中国的文化底蕴，了解国家文化的内容，文化发展历程等。其中，不容忽视的是，尽管要符合学习者的学习需求与方向，但不能失去文化精髓，要从学习者的角度出发，而不是毫无原则的迎合，真正的以中国历史文化的深刻内涵来吸引学习者。

2.4.4 文化实践活动---“实践出真知”

对外汉语中的文化教学形式主要有两种，即专门开设的文化课程和课外进行的文化实践活动。专门开设的文化课程一直以来都受到足够重视，但是文化实践活动在对外汉语教学中长期被忽视。文化实践活动是文化课程课堂教学的延伸，其作用不容小觑，应该受到重视，成为对外汉语文化教学中重要的环节。

课外文化实践活动，在对外汉语教学中的作用不可忽视。文化实践活动与课堂理论教学截然相同，充满了趣味性，能够激发留学生学习汉语的热情，引发留学生了解中国文化的兴趣，为汉语学习提供源源不断的动力。同时，在课外文化实践活

动中，学生可以接触到言语交际中的汉语，听到最地道的汉语，这对留学生开口说汉语，提高汉语交际能力都是有好处的。就这个层面而言，文化实践活动其实是留学生汉语学习和实践的机会。此外，课外文化实践活动可以让留学生将书本中学到的中国文化，在现实生活中亲眼所见、亲耳所听、亲身经历，加深其直观印象，既可以让留学生更加了解中国文化，还可以让留学生体验中国文化的独特魅力，增强留学生对中国文化的认可度。由此可见，重视并开展课外文化实践活动，在对外汉语教学中益处颇多。

根据不同的活动目的，目前在对外汉语教学中可以采取两种不同的文化活动方式，一种语言实践类，另一种是文化侵入类。语言实践类的，如汉语角、汉语演讲、中外学生交流联谊会、献爱心活动、家庭体验活动、工作体验活动等。文化侵入类的，如书写中国书法、欣赏中国武术、学习体验中国乐器、习练中国太极拳、尝试中国剪纸、共度中国传统节日等。语言实践类的文化实践活动可以有效提高留学生的汉语交流水平，文化侵入类的文化实践活动可以让留学生进行文化体验，充分了解中国文化。

课外文化实践活动是传统的课堂教学之外的一种文化教学方式，是区别于借助于多媒体现代教学手段的教学方式。这种教学方式更适合当前先进的教学理念，真正实现了以学习者为中心的教学模式，让学习者积极主动学习。课外文化教学对从事对外汉语教学的教师提出了更高的要求。教师要在传统的课堂教学模式之外，根据学生的实际情况和教学环境，提取中国文化中优秀的部分进行教学设计，协商沟通，最终才能有目的、有计划的开展课外文化实践活动。

文化活动课程会运用到的常用教学方法是对比法、角色扮演法、体验式教学法、任务型教学法、实地访问调研（张杨，2015）。课外文化实践活动形式多样，内容丰富，不局限于课堂，将课堂延伸到课外，延伸到校园外，延伸到社会中；教学方式不局限于教师的讲解，而是注重学生的参与、体验、感悟。

虽然课外文化活动形式多样，内容丰富，教学方式多样，但是这并不意味着可以随意开展文化活动。一场有效的课外文化实践活动，要有活动前的计划、安排、预测，活动中要有收获，活动后要评估、反思。否则，无目的、无计划地开展文化

实践活动，只能让其流于形式，不能产生实际效用。课外文化实践活动是对外汉语教学中重要的组成部分，需要对外汉语教师不断地探索，总结经验，形成具有特色的活动实践案例，完善文化实践活动课程理论。

2.4.5 中国和国外高校对外汉语文化类课程设置的不同情况

李晓琪(2006)主编的《对外汉语文化教学研究》一书中对课程设置进行了界定：“课程设置是在教育目的和具体教学目的的指导下，从学习者的特点和需要出发，根据专业对知识结构和能力结构的要求，最优化地选择教学内容、组织教学进程，形成合理的、相互配合的课程体系。”此外，这书中还详细分析比较了国内外高校对外汉语教学中文化类课程的设置情况以及国外大学开设文化类课程的特点。

根据《对外汉语文化教学研究》一书中的结论，目前中国的大学中，留学生汉语语言专业本科教学中，文化类课程的设置情况现状为：初级阶段以汉语知识技能课为主，中国文化课基本没有安排；中高级阶段，逐渐增加文化课程。这种课程安排设置，符合第二语言习得规律，能有效地提高留学生汉语水平。同时，该书以是否属于“汉字文化圈”标准将中国以外的国家划分为两类来考察研究其汉语教学中文化类课程的设置情况。以日本、韩国、越南等同属于“汉字文化圈”的国家和以美国、英国、法国等同属于非“汉字文化圈”的国家，在汉语教学文化课内容编排方面表现出了不同的倾向，前者在文化课设置中更偏向于中国古代文化部分，而后者更偏向于中国近现代文化部分。此外，该书还从横向比较的角度，总结了所列举的国家在汉语教学中开设文化课程的共同特点。比如，与中国高校相比，这些国外大学开设文化课内容丰富，开设时间较早，并且充分运用多媒体等现代化教学手段，非常重视教学方法的改进。

除此以外，林慧秀《中国概况课的教学调查、分析及建议》(2012)、韩滢《对外汉语中的文化课教学研究》(2012)、高致远《韩国留学生文化课教学初探》(2014)等论文对从不同的角度探讨了中国对外汉语文化类课程的设置情况及特点，以及存在的问题并提出了有效的改善措施。以韩滢《对外汉语中的文化课教学研究》一文为例，该论文对广西医科大学国际教育学院的文化课进行了调查分析，全面分析了

该校文化课设置的具体情况，指出该校文化课设置中的一大亮点就是结合学校自身优势，开设了特色的药膳课程。这是学校充分利用自身优势，创造性地开发校本课程的成功案例，值得推广学习。

分析研究国内外高校对外汉语文化类课程设置的不同情况，有利于拓展视野，更好地推动对外汉语教学改革，促进对外汉语教学的发展。

2.5 课程设计

2.5.1 课程的定义

课程(curriculum)这一术语最早在英国教育家 H. Spencer 于 1859 年撰写的《什么知识最有价值?》一文中出现的。该词是从拉丁语“currere”一词派生而来，意为“跑道”(race-course)。从词源的字面来看，课程的定义可理解为“学习的进程”(course of study)，又称学程。课程既可以指一门学程，又可以指学校提供的所有学程。

汉语中的“课程”一词始见于唐宋期间(施良方, 1996)。唐朝孔颖达在为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙，君子作之”句作疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”但他用这个词的含义与我们现在通常所说的课程的意思差异很大。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等。虽说他只是提及课程，并没有明确界定，但意思还是清楚的，即指功课及其进程。可见，早期对课程的理解范围较广，普遍指学科的总和，或指学生在教师的指导下的各种活动的总和。后来，该词在《中国大百科全书·教育》(1985)以及《辞海》(1980)中有了狭义的解释，课程是一门学科教学的科目，可以指一个教学科目，或可以指学校的或一个专业的全部教学科目，或指一组教学科目。

可见，从字面的角度来解析课程的含义，西方人与中国人对狭义课程和广义课程的解释基本上是吻合，他们普遍认为课程既可以指一门学程，又可以指学校提供的所有学程。但对课程的界定则是仁者见仁、智者见智。为了扼要的回顾课程的定义及界定，本研究将有代表性的观点总结如下(详见表)。

表 9：中国和国外专家的课程定义与界定

研究者	课程定义及界定
Rugg（1947）	课程是学校的生活和计划...一种知道生活的事业、是构成一代又一代人生活的生气勃勃的活动流
Smith et al. （1957）	在学校建立一系列具有潜力的经验，目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动。这类经验被称为课程
Foshay & Lois （1969）	学习者在学校的指导下所学得的全部经验
Taba（1962）	课程是一种学习计划
Westbury & Steimer（1971）	我们坚持课程是一种对教师、学生、学科和环境等教材组织称部分的范围的方法论的探究
Tanner & Tanner （1975）	通过有组织地重建知识和经验而得到系统陈述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果，在学校的帮助下，推动学习者个人的社会有力不断地、有目的地向前发展
王策三（1985）	课程主要是指学校教育的教学内容和设置的各种具体教学科目，课程概括多种意义：教学内容（学科、活动等），安排，进程，时限，也包括大纲和教材。
施良方（1996）	“课程”的含义归并为 6 个基础的方面：1）课程即教学科目；2）课程即有计划的教学活动；3）课程即预期的学习结果；4）课程即学习经验；5）课程即文化再生产；6）课程即社会改造的过程。

本文认为，课程是指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排。课程是对教育的目标、教学内容、教学活动方式的规划和设计，是教学计划、教学大纲等诸多方面实施过程的总和。广义的课程是指学校为实现培养目标而选择的教育内容及其进程的总和，它包括学校老师所教授的各门学科和有目的、有计划的教育活动。狭义的课程是指某一门学科。

2.5.2 课程的类型

表 10：课程的类型

标准	类型	内涵 / 核心关键词	例
按照课程的组织方式	分科课程（又叫学科课程）	某一门学科	
	综合课程（又叫统整课程） a、相关课程 / 联络课程 b、融合课程 / 合科课程 c、广域课程	强调学科整合 a、科际联系 b、相邻学科 c、合数门相邻学科	a、历史与地理
按照内容的固有属性	学科课程（又称分科课程）	以学科为核心，以人类对只是经验的科学分类为基础	
	活动课程（又叫经验课程、儿童中心课程）	经验	手工课
按课程计划对课程实施的要求	必修课	必须学习	
	选修课	自由地选择学习	
根据课程设置的主体	国家课程	国家	
	地方课程	地方	
	校本课程	学校教师	
根据课程呈现形式	显性课程	显性	
	隐形课程	隐性	

按照不同的划分标准，可以将课程分为不同的类型。综合而言，当前对课程类型的划分较为认可和常见的有以下几种：

（1）按照学科内容的属性，将课程分为学科课程和活动课程。学科课程是以不同的学科编定课程，将不同领域的文化知识按一定的逻辑体系编排而成。活动课程以学习者的兴趣和学习动机为基础编定的课程，引导学习者获得直接经验。

（2）按照课程的组织方式，将课程分为分科课程和综合课程。分科课程指从不同领域选取文化知识以分科教学的形式教授学生的课程，比如数学课、地理课、英语课等。综合课程是指将不同领域中具有关联性的文化知识合并起来以综合教学的形式教授学生的课程，比如历史与地理的综合课程。

（3）按照课程呈现的形式，将课程分为显性课程和隐性课程。显性课程更为常见的名称为公开课程、学校课程、官方课程等，是指列入学校教学计划中的各门学科课程。隐性课程也叫潜在课程、隐蔽课程等，是指学生在无意识中受到的教育与影响，常见的隐性课程有师生关系、校风、班风等。

此外，根据开发主体的不同，课程可以划分为国家课程、地方课程、校本课程；根据课程实施的要求，课程可以划分为必修课程与选修课程等，这都是根据不同的划分标准，对课程进行的分类。

2.5.3 课程设计内涵

有关课程设计的理论，David Nunan（1998）指出，外语课程设计是建立在课程内容的选择和分类的基础上的，它和教学法有着明显的区别，因为学习法指的是学习任务和学习活动的选择。

Ek（1975）认为一个语言教学设计必须由八个部分组成，既：1）学习者将使用外语的环境，包括所涉及的话题；2）学习者参与的语言活动；3）学习者将要掌握的语言技能；4）学习者对主题能做出的处理及反应；5）学习者能够掌握的普遍的概念；6）学习者能够理解的特定概念；7）学习者能够使用的语言形式；8）学习者能够掌握的技能水平。

何绍菊（1997：29）认为，课程设计指的是某一种语言教学计划的内容，而教学法则指的是实现这一计划的方式、方法。

基于以上所述的研究成果，本文认为，教学设置这一术语涵盖教学项目、教学材料、教学工具以及评估工具。一个完整的教学大纲是一个针对学生学习过程的整体计划。它必须明确教师在特定的时间内上课的具体内容，换个说法，反应出学生在特定的时间范围内需要掌握的内容。

2.6 教学设计

教学设计（Instructional Design），也被称为教学系统设计，是医学系理论、教学理论和传播理论为基础，运用系统方法，分析教学中的问题和需求，从而找出最佳解决方案的一种理论和方法。教学设计是在教学实施之前，教学或教学设计者通过对教学需求、教学目标、教学内容教学对象的分析，对教学过程、教学方法、教学媒体、教学评估方法等事项的安排（崔永华，2008）

对于教学设计，中国和国外学者在不同的角度许多定义。根据土耳其教育学家 Şimşek 的描述教学设计是 “为满足教学需求而开发高效和吸引力的学习系统。

（Şimşek，2011：10）”关于教学设计的概念，多位学者提出了明确的界定。乌美娜（1994）将教学设计定义为：教学设计是运用系统方法分析教学问题和确定教学目标，进而确定教学问题的策略方案，评价试行结果和对方进行修改过程。

何克抗(2003)也在《教学系统设计》一书中对教学设计的定义进行了阐述：运用系统方法，将学习理论与教学理论的原理转换成对教学活动的各个环节进行具体计划、创设“教与学”系统“过程”或“程序”，创设该系统的根本目的是促进学习者的学习。

史密期（P.L. Smith）和 雷根（T.J.Ragan）（2008:4）在其《教学设计》一书中指出：教学设计指将学习与教学的原理转化为教学材料、教学活动、信息资源和教学评价计划的系统化和反思性过程。

上面几位学者对教学设计的界定虽然在表述上有很大的不同，但是都涉及到了教学设计的核心要素：教学目标、教学理论、教学活动、教学评价等，看似不同，

但都是从不同层面对教学设计进行了界定。综合而言，教学设计就是通过系统性安排教学资源 and 教学过程，优化教与学的过程，以此满足学习者吸收知识的目的。Morrison（2012:2）把教学设计目的总结一句：“教学设计的目标是使学习更有效，并且更少困难”。

2.6.1 教学设计的特点

教学设计具有以下特点：

1. 系统性与具体性

系统性是教学设计最突出的特点。在教学设计中，对于教学资源和教学过程都要做出系统性安排，把教学设计中涉及的各要素作为一个整体和系统，进行统筹安排，最终实现优化教学的目的。在系统性思维的指导下，还要兼顾具体性。教学设计是为了解决教学活动中实际存在的各种各样的具体问题的，是切实可行的。

2. 理论性与创造性

教学设计是在教育理论、教学理论、心理学理论等一系列理论地指导下，把教学原理转化成教学过程中的材料、资源、计划等。教学设计要遵循一定的教育教学基本规律，因此理论性是其基本的特点。同时，同一个教学设计的模式并非放之四海而皆准，要根据具体实际创造性地运用理论。针对不同的教学对象、教学环境、教学资源等现实情况，在遵循基本的设计模式基础之上，还需要有创造性，让理论和实际紧密结合。

3. 计划性与灵活性

教学设计要根据教学对象的特点、教学目标等，合理地有计划的安排教学过程的一系列要素，包括计划教学步骤、教学时间等具体环节，因此计划性也是教学设计内在的特点之一。教学评价是教学设计的要素之一，教学评价的目的是为了进行反思，从而优化教学活动，因此教学设计必须要有修正、完善的空间，这体现出了教学设计灵活性特点。

冯光伟（2016：2）在他的《课程教学设计理论与实践》书中提出教学设计四个特点如下：

- 1.教学设计有明确的的目的性，且常常指向最优化的教学效果
- 2.教学设计受多种因素的制约，需要考虑教学的各构成要素及相互关系，任何一个小学因素都可能成为影响教学的关键因素。
- 3.教学设计的主体主要是教师，但也不排除其他相关人士（如学生、教学设计专家等）的参与。
- 4.教学设计主要教学活动实施前进行，也可以在教学实施的过程中或教学实施后进行。

Morrison, Ross, Kalman, & Kemp（2012）曾经提到了教学设计包含四个基本组成。它们可以由以下的问题表示：

- 1- 该课程是为谁开发的？（学习者的特征）
- 2- 您想让学习者学习或显示什么？（目标）
- 3- 如何最好地学习主要内容或技能？（教学策略）
- 4- 您如何确定学习实现程度？（评价程序）

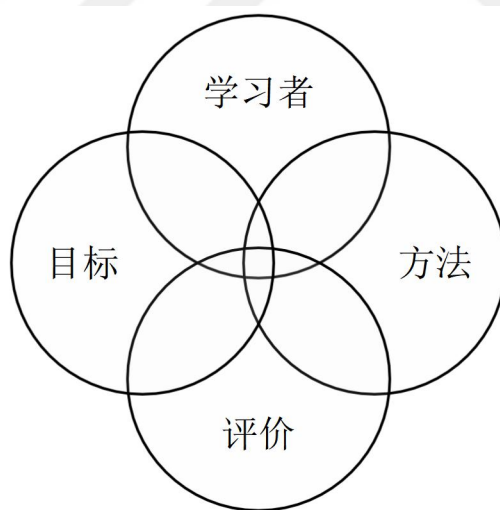


图 4：教学设计四个基本组成 Morrison, Ross, Kalman & Kemp（2012）

教学设计的理论和方法可以用于不同层次的教学设计。崔永华（2008）把教学设计分为三个层次，即以系统为中心的层次、以产品为中心的层次和以课堂为中心的层次。

- 1.以产品为中心的层次：这里提到的产品指的是教材、多媒体工具、计算机教

学系统等。教学设计从产品层次开始发展起来，教师对产品进行设计。通常这个层次的设计是有教学设计人员、学科专家、教育技术专家等共同参加，并对产品进行设计、开发、测试和评价。

2. 以课堂为中心的层次：这个层次的教学设计相当于教师常做的备课和教案设计。课堂层次的教学设计一般有教师自己承担。教材设计者只是为教师提供了可选的思路，具体的课堂操作设计，还要靠教师来规划。老师在教学大纲的指导下，依据所选的教材，针对学习对象的不同，在教学设施及资源特点的情况下对教学进行设计。其目的是根据现有的条件、实施、利用特定的教学材料来达到教学目标，这份层次的设计者主要是老师。

3. 以系统为中心的层次：系统层次里面的系统是比较大的，比较复杂和综合的教学系统，比如 一个学校，一个新专业的课程。这个层次主要包括四个阶段：教学目标，建立方案，实施和评价，修改。这个层次的教学设计一般包括专业课程设置、培养方案、教学大纲、课程标准等。针对这一复杂层次的教学设计一般是有教学设计人员、专家学者、教师、学生等共同来完成。

表 11：多层次教学设计的内容

层次	设计内容
以系统为中心的层次	课程标准、课程计划等
以产品为中心的层次	教材、多媒体教学软件、计算机教学系统等
以课堂为中心的层次	教案、课堂活动设计

2.6.2 教学设计的过程模式

提高教学效率和教学质量，使学习者尽可能多的收获知识，提升学习者能力，是教学设计的最终目的。运用系统方法进行教学开发与设计的理论称之为教学设计过程模式。运用不同的理论与方法，针对不同的对象，不同的教学目标，教学设计的过程模式也有所不同，教学设计的流程图是其中之一。本文将采用崔永华在其著

作《对外汉语教学设计导论》中提出的教学设计流程图，图表如下：

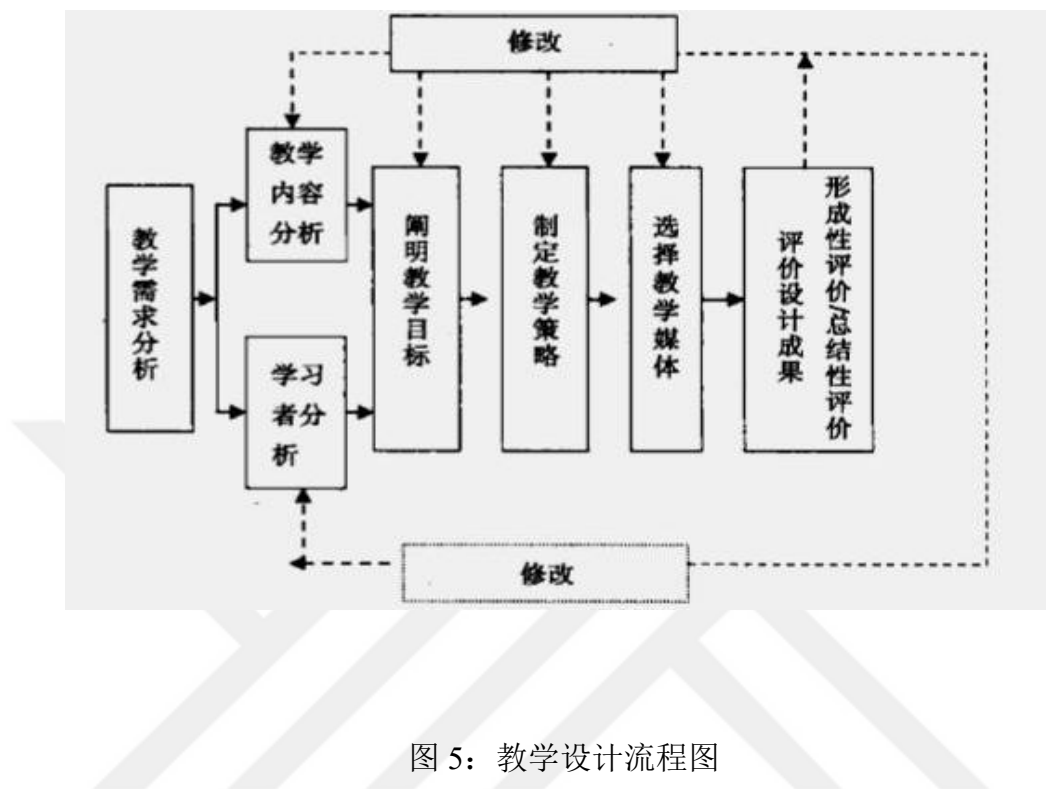


图 5：教学设计流程图

从这个教学设计流程图中我们可以看到：

- (1) 此流程图中有七个要素，是上一节所介绍的。
- (2) 图中所示的流程就是在教学设计中关键要素的处理顺序。
- (3) 教学设计流程是有顺序的，从左向右，前一个过程结束，下一个过程才能开始，每一个过程都环环相扣。
- (4) 值得注意的是，此流程图反映的教学设计过程中可以针对任何反馈及时作出修正。

从上面的阐述以及流程图的展示，足以说明教学设计必须要有一种贯穿始终的系统性的设计思路。

2.6.3 教学设计模式的分类

根据教学设计所依据的学习理论的不同分为：行为主义的教学设计、认知学派的教学设计、建构主义的教学设计三种模式。

1.行为主义的教学设计模式，主要是在行为主义心里学的基础上发展而来的，它们的共同之处是从人的行为的角度来观察人的心理，试图找出人的行为的本质及其变化的规律。

2.认知学派的教学设计模式，是以认知心理学为基础的教学设计模式，认知心理学的一共同之处，就是致力于研究人的智能或认知活动的性质及其过程。

3.建构主义的教学设计模式，以建构主义教学理论为基础，强调学习的本质是学习者主动建构心理表征的过程，教学过程是教师和学生对世界的意义进行合作性建构的过程，学习环境由情境、协作、会话和意义建构四个要素构成。

根据教学设计围绕主体分为三：老师中心的教学设计、学生中心的教学设计、教师学生双主体的教学设计三种模式。

1.教师中心的教学设计，强调老师是教学活动的主体，教学设计围绕教师的“教”进行。

2.学生为中心的教学设计，以建构主义的教学为基础，强调以学生为中心，以问题为核心来驱动学习，学习问题必须在真实的情境中展开，要求设计能保证学习任务展开的环境，学习任务必要提供学习资料，认知工具和帮助等内容，应设计多种自主学习策略，使学习能够在以学生为主体中顺利展开。

3.教师与学生双主体的教学设计模式。强调教学活动是师生双方合作进行的活动，教师是教的主体，学生是学的主体，教师在教学活动中起主人，在教学过程中应充分发挥学习主体的主观能动性。

根据教学设计的价值取向不同可以把教学设计分为过程模式与问题模式（冯光伟，2016:60）。过程模式把教学看成是由一系列相对稳定的步骤或程序组成，这就是分析（analysis）,设计（design）,开发（develop）,实施（implement）,评价（evaluate）组成的 ADDIE 模式。还有，肯普模型，迪克-凯瑞模型，史密斯-雷根模型也属于过程模式。问题模式该认为教学设计的目的就是解决教学问题。问题模式关注的基本问题是：1.希望学习者真正学到什么？2.如何激发学习者的兴趣和动机？3.如何使学习者认识到教学的价值及其与生活的关联性？4.如何让学习者作用自己的认知去

解决真实场景中的问题？5.学习环境中是否提供了足够的信息，指导和支撑？

本论文基于 ADDIE 模式开发土耳其高校汉语专业文化课程，以下把该模式更详细地解释。

2.6.4 ADDIE 模型

ADDIE 是一个课程开发和教学设计模型。1975 年，美国军方委托佛罗里达州立大学开发设计的。这一模型一经开发，就被广泛应用于组织培训领域，并得到一致好评。ADDIE 模型是一种针对各种各种教学活动进行课程设计的有效策略，通过分析、设计、开发、实施、评价等五个阶段，系统化地开发一套有效的教学设计。发展至今，ADDIE 课程开发模型已经成为一种方法论，为解决教育技术问题提供了思路，成为大多数设计和开发教学项目者通用的模型。在课程开发和教学设计中，采用 ADDIE 五步分析，可以保证课程开发的有效性，并且在每一步分析中都可以结合实际情况以及其他教学设计理念，确保所开发课程的针对性和实用性。

根据 Seel, Lehmann, Blumschein & Podolskiy (2017) ADDIE 框架有七个基本关键问题：

谁→目标学习者群体？

什么→要教授/学习的内容？

为何目的→有哪些教学目的和学习目标？

为什么→问责制（需求分析）？

如何→教学策略和方法？

什么时候→教学时间表？

何处→学习环境场所？

ADDIE 还称为五步教学系统设计模型，将分为五个阶段，即分析 (Analysis)、设计 (Design)、开发 (Development)、实施 (Implementation) 和评价 (Evaluation)（详见图）。ADDIE 五个阶段中，分析与设计属于前提，开发与实施是核心，评价为保证，五个阶段互为联系，密不可分（徐金，2017：125）。整个模型不是简单的线性而是动态循环的过程，每两部分之间有逻辑连接。该模型设计人员可以返回到

任何步骤进行自省和改进。

ADDIE 模型从最初的分析、设计到最后的实施、评价，都是为了能够开发一套让学习者有最佳学习体验的课程，这体现出了以学习者为中心的生本位思想。对于课程开发而言，ADDIE 模型系统性和针对性两大突出的优点。

(1) ADDIE 模型具有系统性。ADDIE 模型将教学设计分为分析、设计、开发、实施、评价五个部分，这五个部分互为联系，是教学设计过程中一种系统化流程。

(2) ADDIE 模型具有针对性。针对不同的学习对象、不同的课程类型，借助 ADDIE 模型的前期分析，会形成全面地分析与探索，因此在这种模式下开发的课程设计，是有的放矢，具有针对性的。

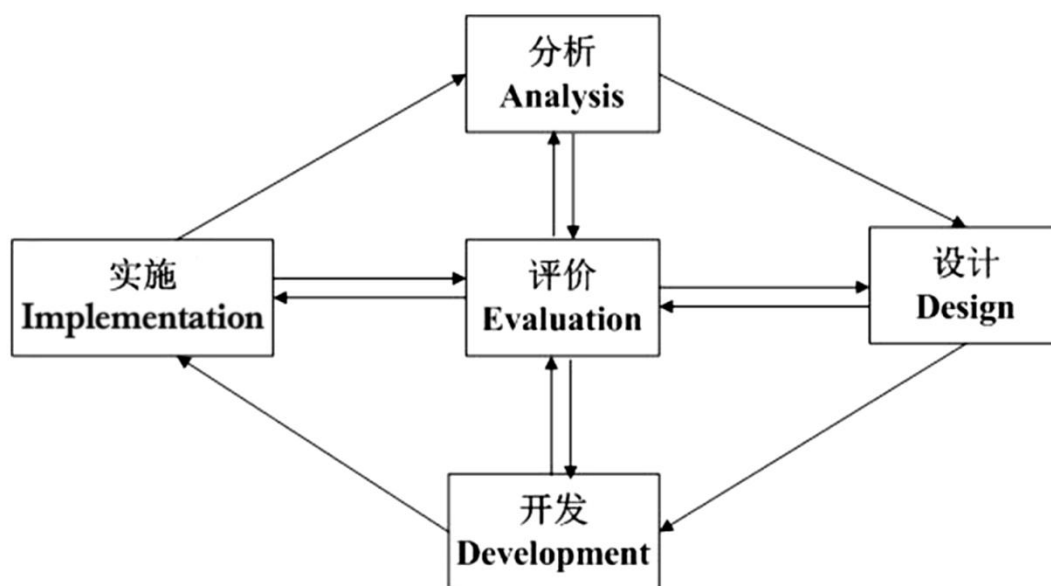


图 6：ADDIE 模型的组成 (Seel, Lehmann, Blumschein and Podolskiy, 2017)

2.6.4.1 ADDIE 框架：五个阶段

ADDIE 框架是一个周期性的过程，随着时间的流逝而发展，在整个教学计划和实施过程中继续进行。该框架包含五个阶段，每个阶段在教学设计的发展过程中都有自己独特的目的和功能 (Peterson, 2003: 228)。

2.6.4.1.1 第一阶段：分析（Analysis）

分析是教学设计的前功，而且整个模型最重要的阶段。教学设计师的主要考虑因素是目标受众。首先，进行需求分析，通过区分学生已经知道的内容和他们在课程结束时需要知道的内容来确定听众的需求。Aldoobie (2015) 觉得为了进行分析阶段，我们必须分析四件事：

- 1.我们必须分析学习者（我们需要了解学习者的需求和问题。为了确定这一点，我们可以进行问卷调查、访谈、预测试或对学习者进行预先评估以收集有关他们的数据）；

- 2.我们要建立教学目标（我们希望学习者学习什么？设计者要清楚地确定自己的特定目标时，将节省大量时间和资源。）

- 3.开发一个教学分析(当我们确定目标时，我们将开始写出实现目标所需的所有重要步骤和所有细节。此很复杂的阶段，我们还需要往返编辑)；

- 4.开发学习目标（如何衡量目标的实现。这一步设计者要定义教学完成后学习者应该能够做到什么。）

在此阶段，设计者已经能够大致勾勒出课程蓝图，并能依据此阶段所得，继续深入开展。

2.6.4.1.2 第二阶段：设计（Design）

该阶段的工作是基于分析阶段所得到的结果，要求设计者在分析的基础上明确课程目标或教学目标，对将要进行的活动进行设计，同时也需考虑课程实施的方法与教学策略。ADDIE 的设计阶段主要涵盖教学活动的整体规划和必要的决定，这些决定涉及编排学习的相关外部条件（例如：教学方、社交互动、媒体和交付系统、环境的组织、界面设计等。）此阶段的重要活动是：

- 1.选择主题
- 2.建立适当的方法和程序，
- 3.确定一系列支持学习的具体活动
- 4.确定一套特定的学习技能。

(Seel, Lehmann, Blumschein and Podolskiy, 2017:70)

Peterson（2003）提醒，在前两个阶段中必须进行彻底的规划，这将减少对该程序后期进行进一步研究。设计过程中的另一个方面是评估。作为教学计划的重要组成部分，设计人员确定在实施之前如何评估目标以及将使用哪种形式的评估。目标和评估应保持一致并有意义。

此阶段的设计结果将直接影响课程的开发阶段。

2.6.4.1.3 第三阶段：开发（Development）

在开发阶段是 ADDIE 模型应用的一个重要阶段，并且需要以分析阶段和设计阶段作为前提，开发阶段主要目的是对教学资源进行应用，对教学内容进行开发。当课程设计者掌握学情与明晰课程目标后，要“生成课程计划和课程材料，在该阶段必须开发教学、教学中所应用到的媒体以及任何支持性资源。”换言之，即根据前面两个阶段得到的各要素对拟定的课程框架进行填充，尤其要认真对待选择与设计课程的内容，搭建学习者的学习内容与学习任务。在第三阶段，教学设计人员将技术与教学情境和过程集成在一起。

根据 Aldoobie 的描述（2015），该阶段首先我们将创造我们材料的事实样本。当我们从创建教学设计的总体样本中获得反馈时，我们可以顺利进行工作并确定我们的弱点，而无需重做所有材料。在我们完成了样本并对其设计感到满意之后，可以开始开发我们的课程材料了。我们可以将课程材料的复习部分提供给朋友，以查看任何评论和建议。开发课程材料之后，我们可以做实践或者初步试验。这是使用我们创建的所有材料来排练我们课程的实际时间。

根据 Peterson（2003），开发阶段强调三个领域：草案、生产和评估。在这一阶段的教学设计人员开发或选择材料和媒体，并进行形成性评估（Seels & Glasgow, 1998）。在开发阶段的评估与在 ADDIE 流程的第 5 阶段发生的实际评估不一样。开发阶段的评估要求注意产品和产品的质量。教学设计人员将确定学生是否将从产品中学习以及在实施之前如何对其进行改进。

2.6.4.1.4 第四阶段：实施（Implementation）

在该阶段需要依据开发阶段的设计对已经开发完成的课程进行实践，并给予课程实施的必要条件。实施阶段是指知识的实际传输，可以是课堂教学也可以是远程

教学（李佳楠，2019：190）。参与此阶段的群体还有教学者与学习者。这一阶段，主要通过情景教学，让学生更好地对知识进行理解和掌握。

在实施阶段，教学设计者必须发挥积极作用。为了有效的实施过程，教学设计者要继续增强产品。如果产品或课程以其自然状态运行，可能会对程序的实施产生反作用。如果没有在整个实施阶段进行评估和必要的修订，任何产品、课程或计划都不会有效。详细地描述的话，该阶段包含三个重要的步骤，就是：

1. 对教师进行培训
2. 让学生做好准备
3. 组织学习环境

为什么对教师进行培训？因为有时候教师可能不是创作教材的人。对教师进行的培训包括我们确定的资料，课程目标，多媒体，评估和活动。培训之后，实际课程开始之前教师将了解要用的材料。学生在准备的过程中，我们要确认学生具备有助于课程的所有材料、工具和知识。最后，我们要组织学习环境，学习环境指的不是椅子、桌子和白板。根据教学设计者准备的课程需求，要安排什么样的地方（比如实验室、音乐室等等）要进行教学，需要什么设备等。

2.6.4.1.5 第四阶段：评价阶段（Evaluation）

ADDIE 模型中，评价阶段主要是为了对学习情况进行检测，并对开发设计的课程资源有效性进行分析。评价阶段主要分为形成性、总结性和确认性三种（Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2012）。

1.形成性评价：形成性评价是开发过程的质量控制。（Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2012: 254）形成性评价主要是针对于实施阶段的评价，是实施的一部分，对于试图了解教学系统为何有效或没效，学习环境中还有哪些内部因素和外部因起作用至关重要。

2.总结性评价则是针对于教学计划之后的评价，对教学最终效果进行评价。所以，该评价种类也可以称为“ex-post evaluation”。总结性评估旨在衡量教学结果，例如在教学设计过程开始时由教学目标定义的增长的知识和提高的技能。诸如调查、观察、访谈和焦点小组等策略经常用于收集数据，然后对数据进行分析以确定程序

的成功或所需的更改。（Giberson, Tracey, & Harris, 2006）。

3. 确认性评价是支持特需改进的评价类型。1978年由 Misanchuk 介绍的确认评价是形成性和总结性评价的下一步。确认性评估建立在形成性和总结性评估过程中产生的发现和建议之上。类似于形成性评估和总结性评估，确认性评估依赖于多种数据收集工具。

评估结果是对课程设计、实施等阶段的反馈，其结果是作为评价与改进课程方案、教学策略等的重要依据。评估阶段应该是继续分析和有效实施未来课程和计划的组成部分。

Bates (2016) 在他的 “Teaching in Digital Age” - Guidelines for designing teaching and learning 一书中描述 ADDIE 模型的优点：“ADDIE 模型如此成功的原因之一就是它与高质量设计紧密相关，它有着清晰的学习目标、精心设计的结构化内容、教职员和学生可控的工作量、整合后的媒体、相关的学生活动，以及测评与预期学习结果紧密挂钩。尽管这些好的设计原则可以应用或者不应用 ADDIE 模型，但 ADDIE 模型仍是一个能够指出设计原则，并且将其实施与一个系统、全面的基础上的模型。它还是一个十分有用的管理工具，可以使大量课程的设计和发展达到一个高质量标准。”

不难发现，ADDIE 模型反映出课程开发的线性过程，即分析学习者的已有能力及学习需要，设计相应学习目标，开发编排学习内容，实施开展学习活动，进行评价总结。ADDIE 模型具有较强的响应能力，它是上下联动的、主动的、交互的。这一模型的开发五个阶段间的联系更加密切、扁平化，更合理高效。现在，这一课程开发模型正被广泛地应用于线上学习、企业培训等领域。

2.7 课程开发 --- 一个“循环往复”的过程

2.7.1 课程开发的定义和内含

课程开发是（指在课程开发过程中，根据某种思想和理论，确定课程目标、选择和组织课内容、规划课程实施，以及制定课程评价原则等）一系列活动与过程的

整体。简单的来说：课程目标，内容，教学-学习过程和评估要素之间动态关系的整体。以下有几位专家对课程开发（curriculum development）的定义。

课程开发是一项研究，涵盖了在操作上以健康有效的方式确定和实现计划目标所使用的原理，理论和活动（实践）（Varış, 1988:21）。Wiles 和 Bondi（2007: 116）也提出：“课程开发是一个创造教育经验，达到计划制定者目的的过程。”根据 Wiles 和 Bondi，课程开发遵循“如果……那么……”的逻辑，并课程开发包括的阶段是：明确目的，设定目标和教学目标，安排课程内容，关注学习者的关键需要，制定一个教育计划。不同的课程开发模式有不同的教育哲学和心理学基础，代表不同的课程组织结构和教学过程，反映课程与相关领域的不同关系。

Wiles 和 Bondi（2007）觉得课程开发第一步是必须要澄清目的。首先确定一种哲学后要演绎出目标和教学目标。根据学习者的目标进行需求评估。最后对课程本身进行分析，安排调整好教学活动，以求取得更好的效果。图 7 表示课程开发的任务。

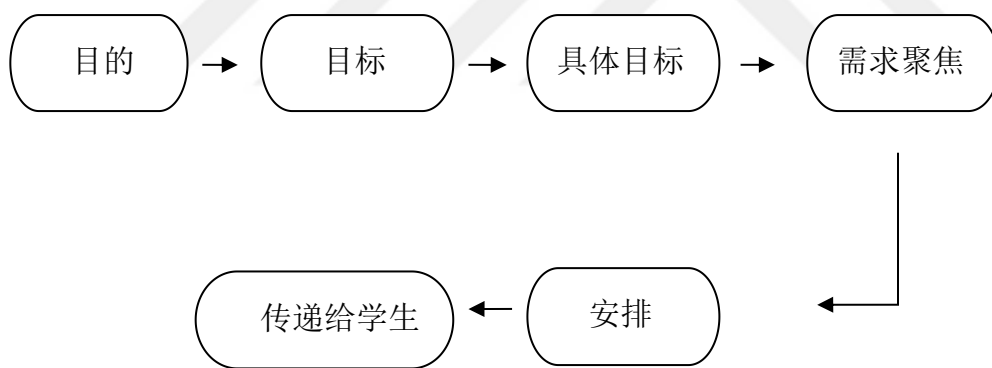


图 7：课程开发的任务 (Wiles & Bondi, 2007)

Richards（2001）提出课程开发包括：“用于确定学习者需求，为满足这些需求而制定课程目的或目标，确定适当的课程提纲，课程结构，教学方法和材料的过程，以及对语言课程进行评估的过程”。Seel & Dijkstra (2004) 提出：“课程开发的中心问题是分配与学生现在和未来生活中的挑战相关的内容和方法。课程开发产生了关于目标，学习者特征，教学内容和策略，学习评估以及学习资源的一系列决策，这些决策必须转化为可用的提法或结构。”

在培训活动结束时实现目标结果需要一致且详细的计划并有效执行该计划。教

育的效率取决于对提供给个人的行为的现实确定，实现这些变化的适当教育环境的安排，对学生进行行为变化的系统指导以及对设计行为变化程度的可靠控制。

（Sezgin, 1994: 3-4）。

课程开发通常始于一组问题，这些问题最初揭示价值倾向，继而为计划成果和方案评价提供支持。做个例子可以说是“学生真正的学习是怎么样的”或者“我们希望促进学习者哪些方面的结果”。如果不做这种清楚和指导就开始课程工作，不能产生完善的成果。

为使课程开发过程具有逻辑性，先要确定包含什么或者不包含什么的极限。这些极限平常在确定目的、目标或预期结果的过程中得以产生，而且目的、目标或预期结果位课程开发提供了结构的方向。我们发现，课程开发是一个循环往复的过程，无论在州、区、学校等宏观层次还是微观层次（课堂）都是这样。课程工作者的目标就是确保将计划目的的失真度降到最小。

Whitfield 在他的“Curriculum Development in Britain”文章中把课程开发活动成为四部分的系统，图 8 表示：

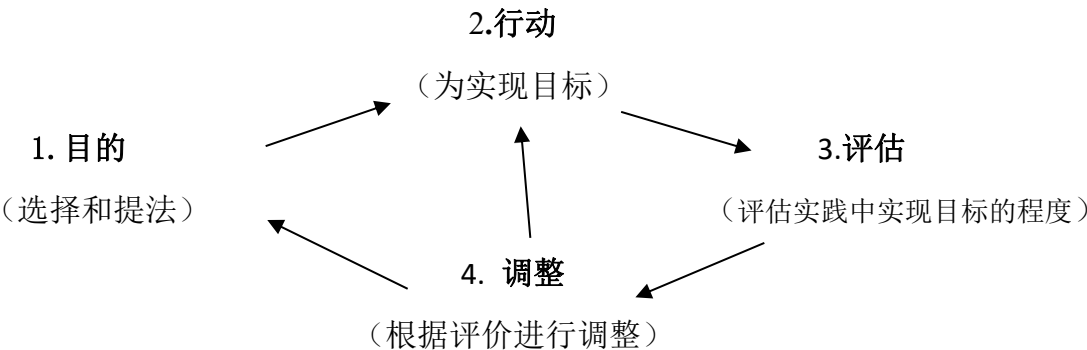


图 8：课程开发的简化模型 (Whitfield, 1971)

2.7.2 课程开发理论的早期发展

Bobbitt 继 1918 年出版的《课程》之后，1924 年又出版了 How to Make A Curriculum《怎么编制课程》一书，其课程开发理论进一步完善。1923 年，美国另一教育学者 Charters 出版了 Curriculum Construction《课程编制》一书。他们俩的课

程编制理论具有内在的一致性。Bobbitt 和 Charters 的课程开发理论与实践启动了“课程开发的科学化运动”，他们的课程理论也因而被称为“科学化课程开发理论”。

美国教育学家、课程理论专家、评价理论专家泰勒（Ralph Tyler）是现代课程理论的重要奠基者、科学化课程开发理论的集大成者。由于对教育评价理论、课程理论的卓越贡献，泰勒被誉为“当代教育评价之父”、“现代课程理论之父”。（张华，2017:9）。泰勒，1949 年出版了 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*《课程与教学的基本原理》一本书，由此确立起其“课程基本原理”。泰勒原理被大家认为课程开发原理最完美、简明的。泰勒提出他的课程发展计划以来，课程开发成为一个发达的领域。

在国外，不同的学者用不同的词语来描述课程的制作和构建。Bobbitt (1924)曾采用 Curriculum making (课程编订)；Charters (1923) 的用词是 Curriculum Construction (课程建设)。后来 1935 年，美国学者 Casswell 和 Campbell 合著的《课程开发》Curriculum Development 出版了之后 curriculum development 的概念引起大家的高度关注（王本陆，2017）。

2.7.3 课程开发的几种模式

许多教育工作者为了提高课程开发的效率和效能都致力于构建课程开发的一般模式。这些模式按照价值取向和计划过程不同的。王本陆（2017）在他的《课程与教学论》一书中把典型的课程开发模式主要包括“目标模式”、“过程模式”和“实践模式”。

2.7.3.1 目标模式（objective model）

目标模式是以目标为课程开发的基础和核心。目标模式 20 世纪初开始的课程开发科学化运动的产物，因此该模式还被称为“经典模式、传统模式”。主要代表是 Ralph W.Tyler 的“泰勒模式”。

2.7.3.1.1 泰勒模式

泰勒的 1949 年出版的“课程与教学的基本原理”书成为课程研究与开发领域的

经典之作。该模型指教育工作者以教育目标为核心，组织规划和具体开展课程的开发活动。这一模式的奠基者是现代课程论之父博比特，泰勒则是这一模式的最终集大成者。泰勒在深入研究的基本上，提出了课程开发的四个经典问题：

- 1.学校应该达到哪些教育目标？
- 2.提供哪些教育经验才能实现这些目标？
- 3.怎样才能有效地组织这些教育经验？
- 4.怎样才能确定这些目标正在得到实现？

这四个基本问题确定教育目标、选择教育经验（学习经验）、组织教育经验、评价教育计划---构成著名的“泰勒原理”。

经过半个多世纪的实践检验，该模型被证明不仅行之有效，而且其他模式也难以真正取代它。泰勒将目标贯彻于课程开发的各个环节之中，不仅使“目标模式”具有极强的操作性，而且也使“目标模式”获得了强大的生命力，真正成为扩展为包含八个细节的模式。在理论和实践中都具有重要影响的课程开发模式。

2.7.3.1.2 塔巴模式

塔巴(H. Taba)是泰勒的学生和助手。Stenhouse (1993: 55) ， Ornstein & Hunkins (1988: 194) 把塔巴的模式七个步骤解释如下：

- 1.课程开发者要确定学生的需求，了解学生的不足，缺陷极其背景差异；
- 2.学生需求基础上建立达成的目标；
- 3.根据所建立的目标，参考题材或主题本身的效度重要性，选择应学习的题材和主题；
- 4.按照学习者的成熟度和学业成就水平，安排学习题材主题的恰当顺序；
- 5.选择完成题材或主题的内容要按照学生的需求来选；
- 6.对选定的学习活动经验加以组织，合理安排其内涵及实施顺序；
- 7.设计适当的方法和工具，评价学生的学业成就，确定目标达成程度。

2.7.3.1.3 惠勒模式

惠勒（D.K.Wheeler）对目标模式的发展，在于将泰勒模式的直线式转变圆圈式。

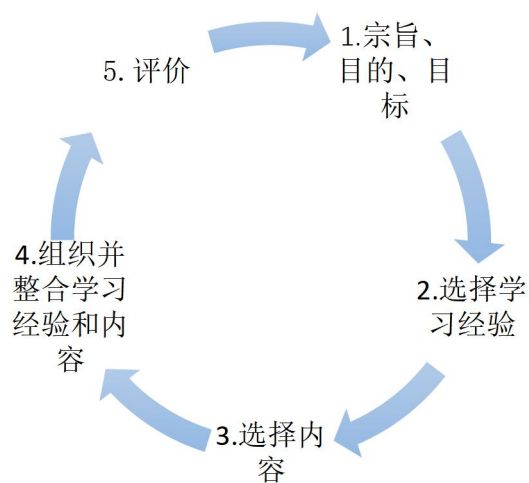


图 9：惠勒模式 (Urevbu, 1991:22)

2.7.3.1.4 坦纳模式

坦纳（Tanner&Tanner）(1975)也认为“泰勒原理”中对基本问题的直线式排列是错误的，因为这些问题本应对相互依赖的，直线式排列显然不能说明这种依赖关系。因此，他们把泰勒的模式修改成一种立体的模式。

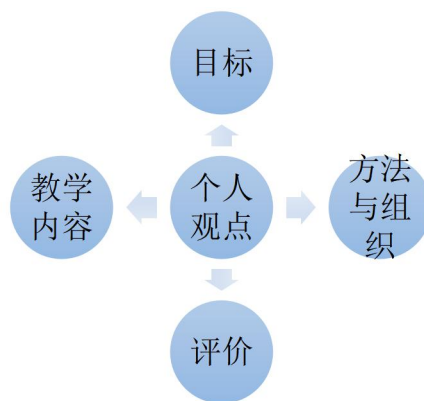


图 10：坦纳模式 (Külahçı, 1995:5)

2.7.3.2 斯滕豪斯（Stenhouse）的“过程模式”（process model）

2.7.3.2.1 对目标模式的批判

斯滕豪斯（Stenhouse）是英国著名的课程论专家。他对目标模式进行了批判性分析，产生了很大的社会反响。他认为，目标模式的优越性集中体现在条理性和简洁性两个方面——目标模式的“条理性”是指：课程内容的选择和组织、课程效果的评价都以事先确定和分解目标为依据，便于实践操作；目标模式的“简洁性”是指：将错综复杂的课程现象用目标的达成与否作为衡量标准，使教师的教、学生的学、结果的好坏都能被描述得很明确。但是斯滕豪斯觉得目标模式的缺点也多的：第一，目标模式并不符合学校中课程实践展开的程序，很容易压制优秀教师才能的发挥。第二，目标模式误解了知识的本质，知识的本质是服务于创造性思维的，而目标模式放大了预设的目标，忽视了学生个性化、创造性的学习成长。第三，目标模式的“目标”自身具有一定的模糊性。目标是对谁而言的？所有学习者的目标是否都是一致的？第四，目标模式限制了评价的范围，它容易使人们忽视一些无法测量的、但有可能是最有价值的学习结果。

2.7.3.2.2 过程模式的内涵

斯滕豪斯在 1975 年课程研究与开发导论一书中提出了他的“过程模式”。他提到过：开发课程的过程不是产生出一套“计划”并予以实施和评价的过程，而应当是一个持续研究的过程，在这个研究中，涉及的所有变量、要素及其相互关系都应得到不断的评价和修正。

过程模式强调以确定知识与教育活动的内在价值为基础，鼓励学生主动探索具有内在价值的知识领域，并重视培养学生的思考能力和创造能力，重视课程实施的复杂性，重视教师在课程设计与实施中的作用，提出了教师作为研究者的观点，这些都是创见的。

2.7.3.2.3 施瓦布（Schwab）的“实践模式”（practice model）

施瓦布也对泰勒的“目标模式”和 斯滕豪斯的“过程模式”进行了批判。并在此基础上提出了“实践性课程观”，组织并发起了课程领域的“走向实践运动”。施瓦布的实践模式以杜威哲学中的实践理性为重要思想来源。

实践模式把教师和学生看作课程开发的主体，他们与学科内容、环境一起构成课程的四要素。教师作为课程开发的主要设计者，也参与了课程的创造，这样教师对课程内容就可以根据学生特点以及教育情境来进行调整和加工，进而更好地适应学生的学习。

施瓦布认为课程开发的基本要素包括：学科内容、教师、学生和环境，而集体审议的重要内容就是谋求课程四要素的相互协调和平衡。施瓦布的实践模式注意到了课程开发的复杂性，同时还满足了不同课程开发主体的价值愿望，尤其是充分尊重了教师和学生的主体性。

2.8 本章小结

本章综述了组成中国文化课程设计的相关概念、理论以及回顾前人的研究成果；首先讨论语言与文化、文化教学基本概念和相互之间的关联；然后讨论了对外汉语与对外汉语教学中的中国文化教学；此外，本章按照中国知网和土耳其高校机构论文中心的数据，检索了土耳其大学中文系汉语教学相关的文献。在后是讲述对外汉语中国文化课程大纲的基本特点和内容，中国和国外高校对外汉语文化类课程设置情况。最后，讲述课程设计基本含义；教学设计模式的分类和特点；对 ADDIE 教学设计模型的五个阶段进行详细地介绍，并课程开发从早期开始的发展、基本内涵与基本模型进行介绍。下一章将论述本研究的研究设计，陈述研究对象、调研目的、收集数据方法、调查问卷发放回收及访谈实现情况。

第三章 研究设计

本章在本研究中所成立的概念框架以及研究问题的基础上，将对研究设计的过程进行详细的阐述：3.1 调研对象介绍；3.2 调研目的；3.3 论述研究方法，包括使用定性研究和定量研究方法的结合研究方法的选择；3.4 陈述收集数据方法；3.5 研究方法的选择依据，包括对研究对象进行访谈和问卷调查以及收集土耳其大学中文系文化课程大纲相关材料的文件分析方法；3.6 调查问卷发放回收及访谈实现情况；3.7 为本章小结部分。

3.1 调研对象

本文研究对象大致可分为两种组，即在土耳其大学中文系老师和土耳其大学中文系 1 年级、2 年级、3 年级及 4 年级学生。

第一：受访者一土耳其四所大学中文系老师

表 12：访谈研究对象土耳其四所大学中文系老师

研究对象	国籍		性别		年龄	教龄	职业身份
	土耳其	中国	女	男			
埃尔基耶斯大学中文系	5	3	8	0	30-47	6-19	1 位教授 3 位讲师 4 位助教
安卡拉大学汉学系	3	1	2	2	34-50	10-25	3 位副教授 1 位讲师
伊斯坦布尔大学中文系	2	0	0	2	41-50	5-23	1 位教授 1 位讲师
奥坎大学中文翻译系	0	1	0	1	40	15	1 位讲师

第二：问卷调查研究对象一土耳其两所大学中文系学生

表 13：问卷调查研究对象土耳其两所大学中文系学生

研究对象	性别		总共	年龄
	女	男	226	17~32
埃尔吉耶斯大学 1 年级学生	25	14	40	
埃尔吉耶斯大学 2 年级学生	21	13	34	
埃尔吉耶斯大学 3 年级学生	18	5	23	
埃尔吉耶斯大学 4 年级学生	10	7	17	
安卡拉大学 1 年级学生	21	15	36	17~32
安卡拉大学 2 年级学生	22	17	39	
安卡拉大学 3 年级学生	12	8	20	
安卡拉大学 4 年级学生	10	7	17	

3.2 调研目的

调研目的旨在通过调研，发现土耳其大学汉语专业文化教学现状，存在的问题和产生的原因。其次，为了设计完善的文化课程，通过调研分析学生的文化学习需求。

3.3 研究方法

在本研究的调查数据收集过程中，使用了定性(qualitative)和定量(quantitative)研究方法的结合 (mixed) 方法。Tashakkori 和 Teddlie (2003) 提出，结合研究方法出现于 1990 年代后期,近年来在教育和社会研究中有广泛的应用。在研究过程中，通过了解、发现、描述和分析所有有关研究对象的具体信息和线索。Denzin & Lincoln (2005) 认为，定性方法使研究者在真实的情景中探讨研究的问题，对所发生的事

件做出思考和总结其意义。因此，在质化研究中，研究者从自己的认知角度来揭示现象意义，而不像在定量研究中研究者根据问卷调查所提供的量化数据得出结论（Uwe, 2009）。Yıldırım&Şimşek（2008：39）将定性研究定义为“使用观察、访谈和文件分析等的定性数据收集方法，以现实的方式提出思想的研究形式。”。定性数据以文字或图像的形式而不是数字来收集。定性研究人员从访谈，录音，照片，日记，个人评论，正式文件，观察等方法中获取数据（Bogdan&Biklen, 2007; Marshall & Rossman, 2006）。通过归纳法检查获得的数据。通过归纳法检查获得的数据。换句话说，在开始调查之前，不会收集任何数据或证据来证明或拒绝考虑的假设。假设是通过将组合在一起的细节分组而形成的（Bogdan&Biklen, 2007）。

定量研究用于收集数值数据和是简化为指标的研究类型。在定量研究方法中，更多的控制和客观性占主导地位。因此，这类研究的主要目的是对事实进行有效和客观的描述。在定量研究中，通常使用问卷，标准化考试和分级量表等工具。在这样的调查中，提出了一组假设或理论，然后测试这些假设或理论与研究的问题相符的程度。（Taylor, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2008）。

最近，使用定性方法和定量方法进行混合使用研究，引起了很多研究者的兴趣（Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012）。研究者对结合方法的使用取决于研究目的，研究问题以及研究中要达到的目的。在研究的不同阶段定性方法和定量方法的结合使用，可以为研究者提供全面的了解的原因，使用结合方法研究对研究者会更有益的（Hassemi, 2012）。

Fraenkel , Wallen & Hyun（2012：560-561）将结合方法研究分为三个不同的组：

- 三角测量设计(Triangulation Design): 同时收集定量和定性数据，并检查获得的数据是否相互支持。
- 探索性设计(Exploratory Design): 首先，收集质性数据，这些数据用于指导定量数据。
- 解释性设计(Explanatory Design): 首先，收集和分析定量数据，然后收集质性数据以完善和改进定量数据。

本调查研究收集数据阶段持续一年半时间，在每个阶段里面，研究者经过研究

对象的同意之后开始进行具体的数据收集，具体如下：

第一步：收集研究对象相关的资料，联系以及邀请研究对象参与到本此调查研究。

第二步：通过初步与研究对象的调研访谈，以便得知研究对象的基本信息，了解从教师角度来看土耳其大学汉语专业文化教学的内涵，并采集他们在此领域的期待及提高、改善教学效率的看法。

第三步：为了了解目前土耳其大学汉语专业文化教学现状与学生的受教需求和期望，以学生作为研究对象进行定量研究的问卷调查。

第四步：前两步结束之后，为了更了解土耳其大学汉语专业的文化课程设计情况，将对专业文化课程和文化类课程设置状况进行文件分析。包括课程表、教学大纲、教学计划等学校、专业和老师准备的一些资料。

3.4 收集数据方法

在这项研究中，通过访谈、问卷调查和文件分析等方法收集数据，以便根据学生的需求和老师对文化课的认知来创建课程设计建议。定性数据是通过访谈和文件分析；定量数据是通过问卷调查获得的。

本研究收集数据阶段用过三角互证方法。三角互证法是指使用多种方法，理论，观点或数据源进行研究。定性研究通常需要使用三角互证法来提高解释的有效性。(Cohen, Manion & Morrison, 2018)。

Denzin(1970)指出有多种类型的三角互证方法(Cohen, Manion & Morrison, 2018:265)：

- 时间三角互证法 (time triangulation)
- 空间三角互证法 (space triangulation)
- 总和水平三角互证法 (combined levels of triangulation)
- 理论三角互证法 (theoretical triangulation)
- 研究者三角互证法 (investigator triangulation)
- 方法论三角互证法 (methodological triangulation)

其中最受欢迎的是“方法论三角互证方法”(Uwe, 2018: 529)。本此研究中

研究者所用方法论三角互证法。方法论三角互证法，是在不同的研究题目中使用相同的方法或在同一种研究题目中使用不同的方法。下图显示了此方法在研究数据收集集中使用情况：

学生参与的调查

土耳其大学中文系文化课教学现状 → 问卷调查

土耳其大学中文系文化课程学生学习需求 → 问卷调查

老师参与的调查

土耳其大学中文系文化课教学现状；老师想法语
议 → 访谈

相关课程设置的资料

土耳其大学中文系文化课程设置 → 文件分析

3.5 研究方法的选择依据

本节根据研究问题的类型和研究对象的具体情况（Yin，1994）论述本研究的研究方法选择依据，包括：3.5.1 讨论研究中的问卷调查为定量研究；3.5.2 讨论研究中的访谈调查和 3.5.3 讨论研究中的文件分析为质性研究。

3.5.1 问卷调查

调查法指的是研究者运用统一设计的问卷向被选取的调研对象了解情况或征询意见的调查方法（徐智鑫、张黎黎，2014： 117）。问卷调查法是广泛用于教育，传播，心理学和社会学等许多领域 (Griffiee, 2012)。问卷调查是一种非常合适的方法，用于收集有关个人对某些问题的想法或信念的数据。因此，问卷调查是用于需求分析的非常管用的数据收集工具。

本论中为了解文化课文化教学现状及学生需求对土耳其大学汉语专业学生进行

问卷调查。该调查包括两个部分，第一部分包括 11 个问题。在第一部分中，通过向学生提问有关文化教学的问题来了解目前的情况。第二部分包括 9 个需求分析问题，问题之一是开放式意见问题。

采用统计分析软件 SPSS 17.0 统计软件和 Microsoft Office Excel 2016 工作表对回收的问卷数据进行统计，其充分了解土耳其大学中文系学生中国文化课文化教学学习基本情况及他们的需求。

3.5.2 访谈

质性研究设计允许研究者了解研究对象的社会环境的影响，同时寻求参与者的个人观点（Creswell, 2008）。访谈是质性研究方法之内最常用的方法之一。访谈具有互动性，研究者与研究对象面对面沟通帮助研究者获得第一手资料。研究者在访谈过程中更深入地了解研究对象认知、态度与观点等。可以专门用作研究工具的主要访谈类型是结构式访谈、半结构式访谈、非结构式访谈、非定向式访谈、焦点式访谈（Cohen, Manion, Morrison, 2018: 511）。Uwe（2018:234）认为，到 1970 年代，结构化和非结构化访谈已成为社会学领域公认的数据收集形式）。在半结构访谈法中，访谈者有一个粗略的路线图，但会根据被访者的兴趣和知识，通过在此总体框架内提出不同的问题来尝试揭示主题的不同方面。在这种采访中，有时谈话会自发地朝着不同的方向移动。在本研究中更合适用半结构式访谈。

3.5.3 文件分析

本研究的最后数据来源是有关文化课程设置文件部分。文件也可以在定性研究中使用和收集。在人类学中，文件被认为是获得可用于评价目的的丰富信息的宝贵来源。

这些文件可分为成以下几类：

- （1） 大学汉语专业文化课程表、
- （2） 大学汉语专业文化教学大纲、

- (3) 大学汉语专业教学计划、
- (4) 大学汉语专业文化课使用教科书。

本研究认为，充分利用这四类文件，可以给本研究的访谈数据和观察数据提供背景资料，同时增强数据多方面的认证。文件分析提供了研究者未知的信息。

3.6 调查问卷发放回收及访谈实现情况

为了对土耳其大学中文系文化课文化教学现状进行调查，本人跟土耳其大学相关学院中文系主任老师联系，利用上课之前 15 分钟，发放并要求参与调查者完成问卷。实施问卷调查前，已向参与者学生说明了本调查的目标和重要性，要求参与者诚心回答，选择最符合自身情况的答案，以确保数据的准确性和可靠性。参与本次问卷调查的受访者有安卡拉大学人文学院汉学系 4 个年级学生和埃尔吉耶斯大学文学院中文系 4 个年级的学生，总共发放问卷有 226 份，共回收问卷有 192 份，有效率达到 84.96%。详细信息在第 4 章 4.2.3 土耳其大学汉语专业文化课程教学现状调查问卷结果分析及评论标题下表 15 可见。

为了更加了解土耳其大学中文系中国文化教学情况，本人提前预约老师，在学校跟中文系汉语教师面对面访谈了。访谈的实践、地点、时长和访谈类型将在表 14 可见。

表 14：访谈实施情况

研究对象	访谈时间	访谈地点	访谈时长	访谈类型
埃尔吉耶斯大学老师	2018 年 9 月 20 日	老师办公室和教室	每位 30 分钟到 1 个小时	半结构访谈
安卡拉大学老师	2018 年 9 月 21 日	老师办公室	每位 25 分钟到 45 分钟	半结构访谈
伊斯坦布尔大学老师	2018 年 9 月 24 日	老师办公室	每位 30 分钟	半结构访谈

奥坎大学老师	2018 年 9 月 25 日	老师办公室	每位 1 个小时	半结构访谈
--------	-----------------	-------	----------	-------

3.7 本章小结

本章详细地介绍本研究的设计。首先，本章明确研究目的及研究问题的基础上，选择研究对象后采用混合研究方法进行研究，通过半结果访谈、问卷调查及文件分析法探索土耳其大学汉语专业文化课程教学现状与需求。其次，笔者阐述收集数据及分析数据的过程。

下面第四章和第五章将讲述，本研究中通过访谈、问卷调查以及文件分析收集的数据结果，第四章是土耳其的汉语教学历史、土耳其大学汉语专业基本概述，以及通过访谈、问卷调查和文件分析收集的数据将进行结果分析。第五章是通过问卷调查收集的文化课程教学需求信息进行结果分析。

第四章 土耳其大学汉语专业文化课程教学现状研究

本章同时采用访谈法、问卷调查法、文件分析法及结合研究方法,对土耳其大学汉语专业中现有的文化课程教学现状与需求进行详细介绍。在 4.1 部分,首先对土耳其的汉语教学历史、土耳其大学汉语专业进行概述,其次包含土耳其现有汉语专业的各所大学特征和现状进行讲述。在本研究 4.2 土耳其大学汉语专业文化课程教学现状部分,与现有的 4 所大学在任的 10 位本土和中国籍的汉语老师进行的半结构访谈结果进行了详细分析,接着讲述参与本研究问卷调查调查对象现状的同时,进行问卷调查结果分析。最后,笔者对土耳其大学汉语专业文化课程设置状况进行深度研究,探讨土耳其大学现有的文化课类型及课时的同时,对课程教学大纲内容及教学计划进行分析,列出现有的 4 所大学在用的文化课教科书。明确说明土耳其大学汉语专业文化课程教学存在的问题与产生的原因。最后,4.3 为本章小结。

4.1 土耳其高校汉语专业教学情况

4.1.1 土耳其大学汉语教学历史追溯—1935 年至今

土耳其的汉语教学历史,最早在 1935 年土耳其国父凯末尔创办的安卡拉大学汉学系。土耳其安卡拉大学语言历史地理学院东方语系汉语专业是土耳其的第一汉语教学中心。1935 年由土耳其国父穆斯塔法·凯末尔·阿塔土克设立的汉语专业原为汉学系,至今已有 85 年的历史。设立汉学系的目的之一是,为了用科学的方法研究有关突厥历史在中文史料及土耳其与中国之间的历史和文化关系,而想运用中国史料,首先就必须掌握中国同一语言文字。1935 年之前有关中国的研究几乎都是从少数几个旅行家的回忆录和一些西方语言译著中获得的,如奥斯曼帝国时期,阿里·艾克巴尔(Ali Ekber) 1516 年写成的《中国旅行记》和阿卜杜莱希特·伊勃拉姆 (Abdurreşid Ibrahim) 1900 年游历了北亚、中国、朝鲜、日本和南亚后写成的《伊斯兰世界》。土耳其共和国成立后,法国东方学家、汉学家德金 Joseph De Guignes (1721-1800) 1748 年出版的《匈人、土耳其人起源的历史记忆》(*Mémoire historique sur l'origine*

des Huns et des Turcs)。1756 年至 1758 年间根据中国《通鉴纲目》写成的三卷本《匈奴、土耳其、蒙古和其它鞑靼诸国通史》(*Histoire générale des Huns, des Mongoles, des Turcs et des autres Tartares occidentaux*)出版。《匈奴·蒙古·突厥及其他挹鞑人通史》一书,奥斯曼帝国时期法文译成奥斯曼语,1980 年代译成当代土耳其语,名字改 *Büyük Türk Tarihi* (Great Turk History)。所有这些都促使研究突厥史的学者们认识到,为了利用丰富的中文资料 and 更详细的了解中国,需要重视汉语学习与研究。

安卡拉大学汉学系成立后主要发展一下两个方向。第一就是研究中国语言与文化,基本上有跟现在的汉语系一样的内容,比如汉语语法、中国地理。相关中国语言和中国文化有很少部分的汉学家做过研究。第二研究方向就靠着中国古代至当代的历史资料研究土耳其历史与文化 (Saritaş, 2009)。

1935 年土耳其国父凯末尔邀请了德国著名 Turcologue、汉学家教授 Annemarie von Gabain 来到安卡拉大学汉学系授课。1937 年她回去德国后,德国汉学家 Wolfram Eberhard 1937 至 1948 年在土耳其·安卡拉大学担任汉语教师职位,他在土耳其开创中国研究之先河。这段时间内他总做过 155 项研究,其中 70 个相关土耳其人历史和文化,其余的都是关于中国文化、中国历史、中国民俗学、中国民间文学、中国少数民族历史和本地文化方面的研究。

汉学系成立后出版了许多有关中国历史和语言的著作,如:《汉学入门》、《中国文学史》、《中国故事选集》、《中国杂文》、《古代汉语语法纲要》、《中国历史》、《中国北方毗邻民族》、《远东史》等。Wolfram Eberhard 离开土耳其国以后穆德雷·纳比·欧兹尔第姆教授 (Prof. Dr. Muhaddere Nabi Özerdim)继任汉学系主任。他是在土耳其本地培养的第一名土耳其汉学家。他曾把中国古代经典著作,如:《论语》、《孟子》、《大学》、《中庸》、《道德经》等译成土文。此外,他还发布了许多文章,在沟通中国和土耳其两国间的文化交流起了桥梁作用。汉语专业主任为阿赫迈特·勒沙·白根教授 (Prof. Dr. Ahmet Riza Bekin),他对 19 世纪后期的新疆史有深入的研究,并著有《丝绸之路》一书。他还将中国新疆出版的《丝绸之路—汉唐织物》一书译成土文,介绍到土耳其。汉语专业教授普拉特·欧特钢 (Prof. Dr. Pulat Otkan),是研究南北朝十六国和拓跋魏时期经济和社会方面的专家。他写

过《中国古代史分期问题》、《世界汉学研究简史》等论文,还翻译了中国古代史书:《史记》、《汉书》、《晋书》、《魏书》、《唐书》中的一些传记,以及鲁迅的短篇小说、现代中国短篇小说等。

4.1.2 土耳其大学汉语专业基本概述



图 11：土耳其大学汉语专业所在的城市

以上是土耳其共和国的地图，图中将能够给当地学生提供中文本科教育的高等学校做了红色的特殊标注。到目前为止，土耳其只有四所高等院校为学生提供了中文专业本科教育，其中有一所（奥坎大学）是私立高等学校，其余三所都是公立大学。这些学校开办的中文专业虽然它们在组织目的和部门名称方面看起来有所不同，但在汉语教学方面都具有相同的特点。

★ 安卡拉大学坐落于土耳其首都安卡拉市。为了能够充分利用中国所拥有的古时代中亚历史研究资源，早在 1935 年就开办了汉学系，开始有系统的教授口语课、写作课、语法课、语音课、汉字课、基础汉语课等基本语言技能课程。除此之外，还开设有中国历史课、中国文学课、中国哲学课、中国艺术课、汉语教学技术课、汉学入门课、中国文化入门课、作文课、汉语句法课、汉语句型课、翻译课（同声翻

译和文本翻译）阿塔图尔克（Atatürk）政策和革命历史课、土耳其语和第二外语课（德语、法语和英语学生自选）等文化类课程。目前汉学系有 7 位老师担任教授，其中有 1 位中国籍老师是通过汉办选拔来到该学院任课，有 2 位是由安卡拉大学聘任的中国籍老师，其余的土耳其籍老师都曾赴中国留学，攻读了不同学位。该学院的 7 位任课老师团队由 3 位副教授，1 位助理教授，1 位调研助教，2 位讲师组成。

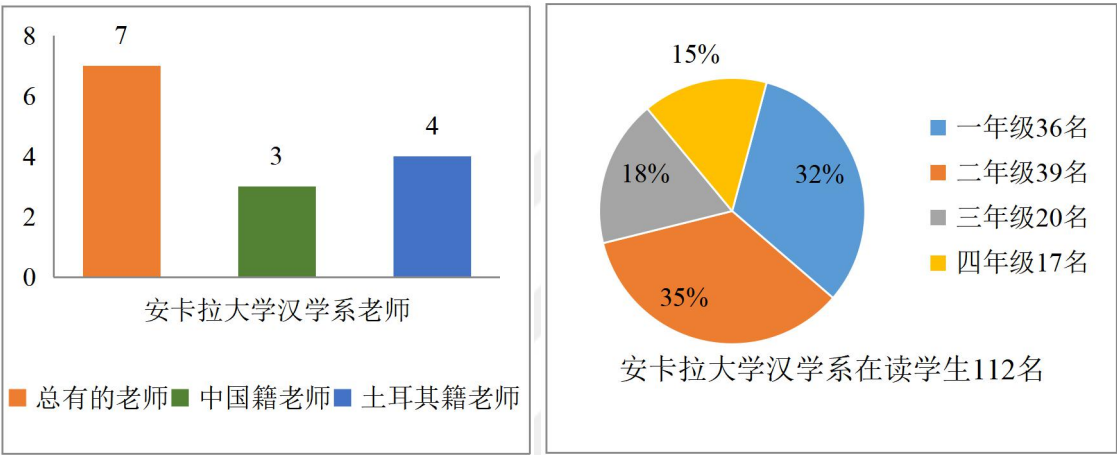


图 12：安卡拉大学汉学系汉语老师数量与国籍

图 13：安卡拉大学汉学系学生数量

◆ 埃尔吉耶斯大学坐落于开塞利市。为了能够提高学生语言技能，能准确、流利的使用汉语，该学校在 1998 年正式开办中文系。设置课程不仅有口语课、写作课、阅读课、汉字课、语音课、语法课、听力等语言技能类课程，而且还设置有中国文化入门课程、汉语水平考试（HSK）预备课程、中国文学课程、中国历史课程、翻译等课程，目的则是为了确保学生更全面的了解有关中国。目前中文系一共有 8 位中文老师，其中有 2 位是通过汉办选拔来该学校任课的中国籍老师，有 1 位是来自中国大学互换任课的中国籍老师，其余的土耳其籍老师同样曾经都赴中国留学，攻读了不同学位。该教师团队由 1 位教授、4 位助理教授、2 位调研助教、1 位讲师组成。

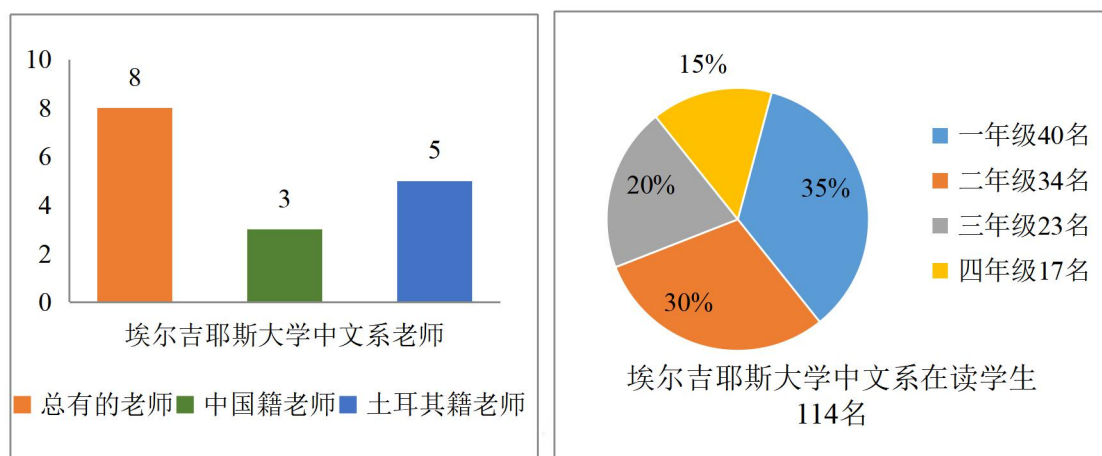


图 14：埃尔吉耶斯大学中文系汉语老师数量与国籍

图 15：埃尔吉耶斯大学中文系学生数量

● 伊斯坦布尔大学坐落于土耳其历史文化名城、风景旅游胜地伊斯坦布尔市欧洲部分。相比于其它三所大学，伊斯坦布尔大学中文系较为年轻，随着学习中国语言及文化的热潮日益显著，为了满足众多学者在此方面的需求，该学校在 2016 年开办了中文系。目前伊斯坦布尔大学中文系开设有中国古代汉语教学和现代汉语教学，学生既可以学习古代汉语来研究中亚地区历史和中国的历史，也可以学习现代汉语来了解当下的中国。此中文系开设有口语课、语法课（初级、中级、高级）、汉字课、写作课等基本语言课程，还开设有翻译课、媒体中文课、汉学入门课、中国文化历史课、中国历史课、中国文学课、中国现代文学文本课、中国现代历史文本课、中国艺术课、中国哲学课、古代中国京剧课、古代中文课、中国考古研究课、古典文学文献翻译课、古典历史文献翻译课、丝绸之路课、土耳其与中国关系、中国媒体上的土耳其人、中国资源的土耳其历史研究课、西方国家的汉学研究课、作文课等学生必修课及选修课。学院现共有 3 位土耳其籍老师担任讲授课程，其中有 1 位教授、1 位助理教授、1 位调研助教。3 位土耳其籍老师同样都曾赴中国求学，攻读了不同学位。最近，汉办派往伊斯坦布尔大学的 2 位中国籍老师也加入了此年轻的教学团队。

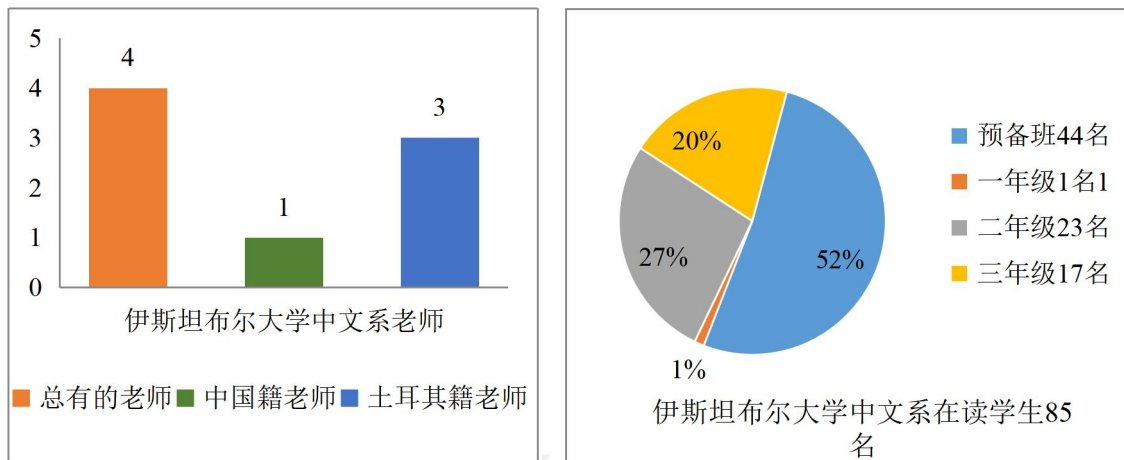


图 16: 伊斯坦布尔大学中文系汉语老师数量与国籍

图 17: 伊斯坦布尔大学中文系学生数量

▲ 奥坎大学位于伊斯坦布尔市亚洲部分。随着中土经贸关系的日益繁荣发展，自 2005 年起，为了满足土耳其商业界的中土翻译人才的需求，学校决定开办土耳其大学教育历史上前所未有的、唯一的中文翻译系。此中文翻译系提供翻译类为主的学科内容（口语课、写作课、汉字课、），除此之外，还开设有文明历史课、中国文学课、历史上的翻译、土耳其语文课、英语课、外语课（德语、俄语、阿拉伯语）、阿塔图尔克（Ataturk）政策和革命历史课、国际贸易基础原则课、语言学的概念课、创业实践等课程。该系一共有 5 位任课老师，有 4 位老师均为通过汉办选拔的中国籍老师，其余的 1 位是学校聘任的土耳其籍老师。此教师团队有 1 位助理教授、1 位调研助教、3 位讲师。

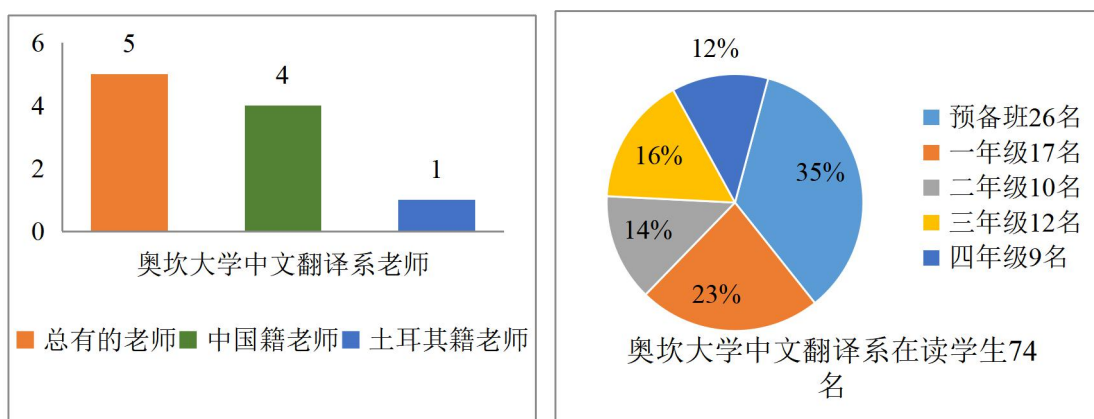


图 18：奥坎大学中文翻译系汉语老师数量与国籍

图 19：奥坎大学中文翻译系学生数量

目前，土耳其大学生可以通过土耳其大学和中国大学国际交流框架下的交换生或自考生的身份赴往中国大陆或台湾求学，攻读不同学位。攻读学科期间他们均有机会申请中国政府奖学金、孔子学院奖学金、中国驻土耳其大使馆奖学金、台湾代表处奖学金和土耳其教育部奖学金等奖学金的资格。另外，土耳其埃尔吉耶斯大学 2011 年开始进行 3+1 的教学模式，学生在四年的本科教育期间内有机会去往中国参加实践学习，学生自愿报名赴往中国参加实践学习，期限通常为一年，此教学模式得到了学生和老师们的认可，取得了很好的教学效果。土耳其奥坎大学在读学生暑假期间有机会前往中国参与夏令营，在当地语言文化环境内边游边学，此类教学模式也同样得到了教师和学生、家长的高度认可。

在过去的十几年来，中国国家汉办非常支持土耳其的汉语教学，不断向土耳其输送汉语教师，中国国家汉办输送汉语教师的对象主要是土耳其公立大学、私立大学和孔子学院。土耳其几年前虽然也面临过本土汉语教师和中国籍汉语教师缺少的问题，但目前这样的问题也越来越少了。土耳其毕业的汉语专业的大学生想攻读硕士、博士学位，也有机会报名土耳其或者中国大学相关专业攻读硕士或博士学位。不过土耳其大学的学科领域还是很有限，很多学生毕业后选择申请到高校中文系当汉语教师。目前，土耳其还有几所大学准备开办中文系，有的还在等待允许开办的机会，有的已经开设了汉语专业但还没有开始招生。这几所大学就是安卡拉社会科学大学(Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)外国语学院中文系、迪兹杰大学(Düzce Üniversitesi)外国语学院中文系、科尼亚塞尔丘克大学(Konya Selçuk Üniversitesi)文学院中文系。因此，土耳其的汉语教学仍然需要加大本土教师的培训和中国教师输入的力度。

除此之外，大多数汉语教材目前在土耳其没有版权，选购教材依然存在着一一定的困难，学生上课时一般都用汉办赠书的复印件。另外，现行汉语教材大多数是英文注释，用土耳其语注释的汉语教材到现在仅有《当代汉语》、《快乐汉语》、《互动汉语》和《成功之路》，这些情况对于土耳其大学汉语教学工作带来很大程度的

不便。土耳其语有其自身的特点，土耳其学生在学习汉语的时候会受母语影响，而导致一些偏误问题，这些问题我们无法用英文注释的教材来解释。因此，为了适应日益发展的土耳其汉语教学需要，迫切需要编写出一套用土耳其语注释的、适合土耳其人特点的汉语教材。有些学校的教材直接是由汉办所提供的，还有一些学校所用的教材是由任课老师选购的。高等学校是否有孔子学院直接影响他们是否有最新的教材的问题，因为拥有孔子学院的高等学校中文系几乎没有教材问题，而且拥有的教材都是新版本。没有孔子学院的高等学校则仍然存在着关于教材的问题，而且所用教材大部分都不是新版本，只能依靠旧版本教材或任课老师选购的教材来完成学习汉语，还有很少一部分教材很早之前由大使馆提供。这些情况也导致各高等学校教学的不平衡问题。

教学过程中，为了得到更好的教学效果，任课老师除了讲授课本上的知识外，还利用网络找出各种视频和音频资源来充实课堂内容，提高课堂学习气氛和学生的积极性。平时，除了教师讲授之外，通常也会引导学生进行研究，由学生亲自去探索，以 PPT 的形式由学生汇报研究成果。一般使用的教学方法和教学设施有对比法、展示法、演示法、讨论与对话和 PPT、CD\DVD、电影、视频、图片等多媒体教学设备。

目前，在土耳其进行的有关中国的研究工作绝大部分是在中国历史、文学、政治、经济、中土两国关系、中国哲学等领域。关于中国语言文字教育，调查研究语言文字的研究项目（论文、文章、演讲）很少。中国语言文字研究工作，几乎都由赴往中国大陆或台湾求学，攻读硕士研究生和博士生来进行，这些研究者回归土耳其之后继续进行有关中国语言文字研究工作。

4.2 土耳其大学汉语专业文化课程教学现状

4.2.1 引言

本项研究的目的是根据学生的需求完善目前（土耳其）大学中文系的文化课程的课程设置。首先，此研究通过半结构访谈的方式，对讲授文化课程的老师们进行

了有关文化课程的采访，询问了安卡拉大学人文科学学院汉学系、埃尔吉耶斯大学文学院中文系、奥坎大学人文社会科学学院中文翻译系和伊斯坦布尔大学人文学学院中文系老师们对该系文化教学当前情况的看法和建议。对安卡拉大学人文科学学院汉学系和埃尔吉耶斯大学文学院中文系整体学生进行了问卷调查，同时调查了中文系目前的文化课程教学现状和学生对于文化课学习的需求。其次，笔者也研究了该专业课程表及文化课老师目前所使用的教学大纲。

本项研究通过半结构访谈、调查问卷和审视相关课程资料等方式收集数据，更为具体的了解土耳其大学汉语专业文化课程教学现状。为了更清晰地展现土耳其大学汉语专业文化课程教学现状，把现状主题分为了以下几点：

4.2.2 土耳其大学汉语专业老师半结构访谈分析及评论

安卡拉大学汉学系接受访谈的老师有 4 位，其中 1 位是汉办派过来的中国老师、3 位本土汉语老师。埃尔吉耶斯大学中文系有 8 位接受访谈的老师，其中 3 位老师是中国籍、5 位是土耳其籍。3 位中国老师中，有一位是大学合作老师、其他两位是汉办派过来的。伊斯坦布尔大学中文系有两位老师接受了访谈。两位都是土耳其籍。奥坎大学中文翻译系接受访谈的老师只有 1 位，是汉办派过来的中国籍老师。

针对土耳其大学中文系汉语老师进行的访谈调查中包含有访谈对象的基本信息、学习和教学经历、及课程安排（内容、教法、教材）还包括老师从自己角度所提到的一些意见和建议。

接受访谈者中有 5 位中国籍老师。1 位是土耳其大学与中国合作大学派的教师、另 4 位都是中国汉办公派教师。中国国籍教师年龄 30 到 58 岁。老师教学经历最少的 7 年最多的 36 年。5 位老师都有对外汉语教学经验。

通过四所大学中文系老师的访谈分析结果，笔者总结了在汉语文化教学上所存在的五点问题：

埃尔吉耶斯大学

埃尔吉耶斯大学中文系土耳其籍老师都去过中国，而且最少也在中国呆过一年做学术研究。有的老师在中国读过硕士和博士学位。老师们针对本学校中文系中国

文化教学情况的看法如下：

1.老师们认为作为专门的文化课来说，由于一年级的文化接受程度有限所以能教的文化知识也不多，从二年级开始才可以讲授大量的文化知识。除此之外，一年级文化课一周只有一节，因此所涉及的文化内容也只能很浅显快速的讲解。

2.土耳其高校中文系没有统一的汉语教学大纲。目前，土耳其汉语教学文化课程的教学大纲是由课程老师组织实施的。接受访谈的老师中觉得不需要统一大纲的老师有 3 位。他们认为，土耳其只有四所大学有汉语专业，数量太少、成立目标不同，所以暂时不用统一汉语教学大纲，因为各个学校有自己固定的教学大纲。若以后有更多的大学开设汉语专业，则可以考虑统一教学大纲。其余 5 位老师认为制定一个统一的教学大纲或是有必要的。关于是否统一教学大纲有一位中国籍老师还建议：土耳其应该成立一个汉语教学与研究委员会，指导并监督土耳其各大学的汉语教学。

3.文化教学除了课堂上教师讲授外，还会经常搞一些课外文化活动，比如中国饮食文化日、中国文化日等，中国教师还曾利用课余时间教授太极拳、中国书法、中国烹饪等，还曾经搞过中国电影周。但是从数量和种类上来看还是有些匮乏，应该再多安排一些文化体验类活动让学生更深的了解中国文化。

4.所用教材是老师们自己出资购买的，而且教材版本比较老，为了弥补这一点，有时候中国汉办和中国驻土耳其大使馆会提供一些图片、CD、服装类等教学设备。但是所能购买的教材都是针对来华留学生的教材，并没有土耳其学生在土耳其学习的教材。

5.老师们在教学时经常使用对比法，因为他们觉得如果有共同点的话学生会更容易接受，如果有完全不一样的点也会引起学生的好奇心。除此之外，老师们在教学时最常用的方法是把学生分为几个小组，老师确定每组讲的文化内容，学生们开始研究并收集资料然后提前准备 PPT，上课时用 PPT 做发表。讲完后开始辩论，有问题的同学可以向老师提问进行回答。老师常用多媒体教学设备为 PPT、电影、视频、图片等。

安卡拉大学

安卡拉大学老师们都去过中国，里面有几位老师在中国获得硕士和博士学位。安卡拉大学老师们针对本学校中文系中国文化教学情况的想法如下：

1.目前，安卡拉大学汉学系老师们觉得文化课的课时设置比较多。有中国艺术课程、中国哲学课、中国文学课、中国历史课等文化类课。学生的汉语水平相对较高，大多数学生已达到 HSK4 级，部分学生还通过了 HSK5 级和 HSKK 中级考试，1/3 左右的学生曾在中国大陆或台湾地区进修汉语一年左右时间。但是，相比其他几所土耳其孔子学院的中国文化教学，安卡拉大学汉学系因在人才培养目标、课程设置等方面较为侧重专业性、学术性的特点和现有中方师资数量、教学场地、多媒体教学手段等相对不足的因素，文化活动的开展目前依旧面临着较多困难。

2.安卡拉大学受访谈的老师中有 3 位老师认为没有必要统一汉语教学大纲，若以后随着开设汉语专业大学增多可以考虑设置统一的教学大纲。因此目前只需要统一教材，课程教学由中国公派教师组织实施即可。有 1 位中国籍中国文化课程老师在关于统一汉语教学大纲上提出了以下建议，说：“不以规矩，不成方圆”。随着汉语教学在土耳其高校的深入开展，应把尽快制订、出台统一的基本汉语教学大纲提上重要议事日程，以此进一步规范、提高全土汉语教学水平。当然，在实行统一的汉语教学大纲之外，各高校、孔子学院还可以结合各自学校不同的发展定位，制订各自的实施性教学计划，凸显各自学校汉语教学的传统和优势。换言之，在汉语教学中，既要用统一的汉语教学大纲体现“原则性”，也需在个性化的实施性教学计划能体现其“灵活性”。

3.除了课堂上由教师讲授中国文化外，还应该安排中国文化日，书法课等文化体验活动。要将知识与实践结合起来，才能极大的吸引学生学习的兴趣。

4.所用教材都是老师自己出资购买或者使用中国驻土耳其大使馆提供的材料。并没有土耳其本国专用中国文化的统一教材。

5.文化教学常用对比法来进行教学活动，还有老师讲完课后会做辩论。另外，也有老师会用到演示法、体验法、对比法、发现法等教学方法。老师在进行中国文化教学活动时，经常通过实物展示，或使用投影、手机 Whatsapp 等为学生展示提前准备的大量图片、音视频等资料。

伊斯坦布尔大学

伊斯坦布尔大学的中文老师也是在中国留学并获得博士或硕士学位。老师们针对本学校中文系中国文化教学情况的看法如下：

1.老师们认为文化类的课程设置时间已经足够。有 6 门文化类课，其中 2 门是必修课、4 门是选修课。

2.针对教学大纲的看法，该学校的其中一位老师认为统一教学大纲是有必要的，另一位老师觉得统一汉语教学大纲意义不大，各自准备适合自己学校的教学大纲即可。

3.学校设置的文化体验活动较少。文化课的教学除了要讲授文化知识，让学生了解不同国家的文化之外，更重要的应该是文化的体验活动，让学生亲身体验不同文化才是文化教学的核心。

4.所用教材是中国驻土耳其大使馆所提供的，没有专属于本国学生的文化课教材。

5.文化课的教授方法是老师把学生分成几个组，老师确定每组讲的文化内容。学生们开始研究并收集信息然后提前准备 PPT，上课时间用 PPT 将内容展示给其他同学。讲完后开始辩论，有问题的同学提问老师进行作答。

奥坎大学

奥坎大学接受访谈的老师是汉办公派的中国籍老师。

1.虽然奥坎大学没有专门的中国文化课，但是其他语言课内容中包含有大量的中国文化的内容，因此，老师们觉得开设专门的文化课是有必要的。这样不仅可以丰富学生的知识，也能减少学生学习汉语时的为难情绪。

2.该校老师认为设置一个统一的教学大纲对于语言技能教学来说是可行的，但是由于每个学校设置汉语专业的目的不同，因此统一教学大纲几乎是不可能的。

3.除了讲授文化知识外，学校还应该更多的安排一些课外文化活动，比如中国饮食文化日、中国文化日等。

4.所用教材为汉办提供的。老师们认为使用适合所在国家的本土教材是最好的。

5.在教学方法上,老师会选择实物展示法进行讲授,例如在讲到筷子、包饺子、衣服等词时,老师会把筷子、衣服等展示让学生看,包饺子的过程也会给学生展示。有时也会用多媒体,视频,图片等教学设备教文化内容。除此之外,老师建议学生用亲身体验的方法来学习中国文化。例如在伊斯坦布尔有中国餐厅,老师会建议学生去尝一下饺子。中国有很多电视剧很好看,老师也会推荐学生看一些电视剧,还可以认识一些他们喜欢的明星。从而极大促进了他们对汉语以及中国文化的兴趣。暑假时也会建议学生去中国的上海北京等地旅游学习,亲身感受体验中国的文化。

访谈调查对象分析到的共同点

1) 四所大学的本土汉语老师都已经来过中国。而且最少去过一次,有的老师来华留学时学习过汉语语言课程,有的老师来华攻读本科、硕士研究生或者博士研究生和博士后。

2) 虽然老师们都想要更系统更统一的中文教学,但他们认为土耳其的大学统一汉语教学大纲是暂时不可能的、而且是不需要的。因为土耳其高校中文系少,目前每个学校使用自己固定的教学大纲就可以。

3) 土耳其汉语教学教材方面存在没有针对性的问题。没有专属于本国学生的文化课教材,老师们觉得有必要编写针对土耳其汉语学生的汉语课以及文化课教材。

4) 老师们在文化课教学时所使用的教学方法都基本相同。具体有演示法、对比法、辩论法还有学生小组讲课的方法。

访谈调查对象分析到的差异

1) 有些老师认为文化课的课时设置时间不够,应该加大课时的设置。有些老师认为文化课的课时设置时间已经足够,但应该加大文化体验课的课程设置。

2) 有的大学的教材所使用的书还有图片、CD 等教学手段材料都是由老师们自己出资购买的;有的大学的教材是由汉办孔子学院、中国驻土耳其大使馆提供的。

3) 不同学校所使用的教材,有的大学没有教材短缺的问题,有的大学教材极其缺乏而且教材的版本很老旧。

根据中文系老师们的回答,总结如下:

对于文化课程的设置时间产生了两种不同的看法,一部分老师认为设置时间过

于少，因此只能快速讲解一些很浅显的文化知识，还有部分老师觉得文化课程设置时间已经足够，应该加大时间在文化课体验的设置上。针对缺少统一大纲的问题，大部分老师觉得目前还不用统一教学大纲，因为中文系里只有四所大学开设有中文系，若以后有更多的大学开设中文系的话，则可以考虑设置统一的教学大纲。而且，大部分老师都认为没有统一大纲并不会影响汉语和中国文化的教学。老师们全都提出“同一教材”需求，他们觉得这四所大学汉语专业教学目标几乎一样，所以可以用统一的教材。每个大学虽然都安排了文化活动但是种类和活动次数都很少，主要是安排文化日，还有一些文化实践活动包括中国书法、茶艺、武术、中国剪纸、中国京剧与脸谱、太极扇等活动。老师们在教材方面还不太满意，因为手上的教材比较老旧并且存在教材短缺的情况。除此之外，所用教材还没有针对性的问题、而且面向土耳其学生的中文教科书也相对较少。而且通过对老师们访谈做对比就发现在教材问题上有资源分配不均的现象，有的大学汉语专业没有缺少教材的问题，但有的大学汉语专业教材就有短缺的现象。文化课程的教学上老师常用的教学方法就是对比法、体验法、发现法、演示法、小组合作法。对此可以看出文化课程缺少实践性，一般文化课都是作为理论课由老师讲授为主。课堂上，虽然使用了图片、PPT、视频、电影等多媒体工具，但是教学资源还是有待加强，需要更多样化的教学方式和设备。

4.2.3 土耳其大学汉语专业文化课程教学现状调查问卷结果分析及评论

本次抽样的范围由安卡拉大学人文科学学院汉学系和埃尔吉耶斯大学文学院中文系整体学生。

表 15：安卡拉大学汉学系和埃尔吉耶斯大学中文系问卷调查回收情况

对象	受访者	发放问卷数量	回收问卷数量	回收百分比
埃尔吉耶斯大学 人文学院中文系	一年级学生	40	32	80.00%
	二年级学生	34	34	100.00%

	三年级学生	23	23	100.00%
	四年级学生	17	17	100.00%
安卡拉大学人文 学院汉学系	一年级学生	36	30	83.33%
	二年级学生	39	20	51.28%
	三年级学生	20	20	100.00%
	四年级学生	17	16	94.12%
总计		226	192	84.96%

如表所示，参与本次问卷调查的受访者有安卡拉大学人文学院汉学系 4 个年级学生和埃尔吉耶斯大学文学院中文系 4 个年级的学生，总共发放问卷有 226 份，共回收问卷有 192 份，有效率达到 84.96%。

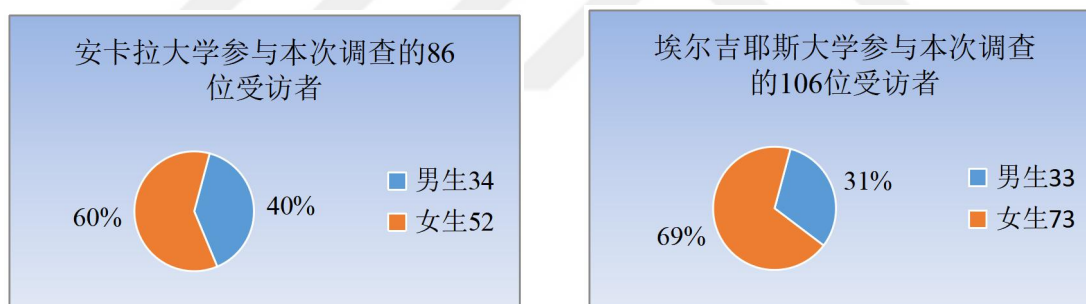


图 20：安卡拉大学和埃尔吉耶斯大学大学调查对象性别构成比例

4.2.3.1 调查工具

本次调查采取问卷方法收集资料。问卷由20个问题构成，其中有19个问题为封闭式问题（选择题），1个开放式问题。封闭式问题有11个问题主要询问受访者，目前土耳其汉语专业大学生及教学环境现状，其余9个问题主要询问受访者，土耳其汉语专业大学生的文化课程教学需求，并对于从今往后的教学工作期望和改善等问题，问卷调查项目具体情况可参见附录。

4.2.3.2 资料整理与分析

全部问卷资料由调查员检查核实后进行编码,然后输入计算机,利用SPSS 17.0统计软件分析软件进行统计分析。分析类型主要为单变量的描述统计和双变量的交互分类统计。

4.2.3.3 结果分析

参与本次调查的受访者有安卡拉大学人文科学学院汉学系 4 个年级学生和埃尔吉耶斯大学人文科学学院中文系 4 个年级的学生。

参与本次调查的受访者是否去过中国,待过的时长情况如表 16 所示。

表 16: 土耳其大学汉语专业学生去过中国情况

类别	频率	百分比
没有去过	167	87.0%
少于3个月	1	0.5%
3至6个月	8	4.2%
6至12个月	13	6.8%
1年及更长	3	1.6%
总计	192	100.0%

注: 百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

由表 1 可知,参与本次调查的受访者大部分从没去过中国,占参与调查受访者人数的 87%,剩余的 13%的受访者去过中国。另外在中国待过一年及更长时间的受访者有 3 人占去过中国受访者的 12%,待过 6 至 12 个月的受访者 13 人占去过中国受访者的 52%,待过 3 至 6 个月的受访者 8 人占去过中国受访者的 32%,待过少于 3 个月的受访者 1 人占去过中国受访者的 4%。

表 17: 土耳其大学汉语专业学生对中国文化的感兴趣度

类别	频率	百分比
我很感兴趣	94	49.0%
我有兴趣	77	40.1%
不太感兴趣	16	8.3%
我一点都不感兴趣	5	2.6%
总计	192	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表 17 的调查显示，参与本次调查的受访者里面有 94 人对于中国文化非常感兴趣（49%），有感兴趣的群体有 77 人（40.1%），不太感兴趣的受访者有 16 人（8.3%），对于中国文化没有兴趣的有 5 人（2.6%）。可以明显的看得出将近有 90%的受访者对中国文化感兴趣或非常感兴趣，很少一部分受访者对于中国文化不太有兴趣或没有兴趣。

表 18：土耳其大学汉语专业学生对中国文化的了解程度

类别	频率	百分比
非常了解	5	2.6%
了解够深	95	49.5%
了解不够深	86	44.8%
一点都不了解	6	3.1%
总计	192	100.0%

注意：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表18的调查显示，参与本次调查的受访者里面有5人非常了解中国文化（2.6%），觉得自己了解够深的受访者有95人（49.5%），认为自己对中国文化的了解不够深的受访者有86人（44.8%），不了解中国文化的受访者有6人（3.1%）。可以说是将近有一半的受访者对于中国文化的了解不够深。

表 19：土耳其大学汉语专业学生对老师的教学方法的满意度

类别	频率	百分比
满意	142	74.0%
不满意	50	26.0%
总计	192	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表 20：土耳其大学汉语专业学生对教师在课堂上所使用教材的满意度

类别	频率	百分比
满意	100	52.1%
不满意	92	47.9%
总计	192	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

对于学生而言，在课堂中教师的教学方法及所使用的教材直接影响到学生的积极性和老师所讲授内容吸取及了解程度，因此学生对于老师的教学方法和所使用的教材的满意度相当重要。调查结果如表19、表20所示。

表19的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面有142人（74%）对于老师的教学方法满意，有50位（26%）受访者对于自己老师的教学方法不满意或有意见。

表20的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面有100人（52.1%）对于课堂上所使用的教材感到满意，有92位（47.9%）受访者对于课堂上所使用的教材感到不满意或有意见。很明显的看得出将近有一半的受访者对于课堂上所使用的教材不满意或有意见。

表 21：学生对于学习中国文化对语言技能影响的看法

类别	频率	百分比
很有用	101	52.6%
有用	77	40.1%
没有用	14	7.3%
总计	192	100.0%

注意：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表21的调查显示，参与本次调查的受访者里面有101人（52.6%）认为学习中国文化对语言技能（说、读、写、听）很有用，觉得有用的受访者有77人（40.1%），有14人认为学习中国文化对语言技能（说、读、写、听）没有用（7.3%）。可以明显的看得出来参与本次调查的大部分受访者（92.7%）认为学习中国文化对语言技能（说、读、写、听）非常有用或有用，很少一部分受访者认为学习中国文化对语言技能（说、读、写、听）没有用（7.3%）。

表 22：土耳其大学汉语专业学生在学习文化过程中面临的挑战

类别	个案数	百分比
我的语言水平不足以完全理解所教的内容。	79	18.8%
土耳其文化和中国文化的有些不同方面使我很难理解。	14	3.3%
课程教学工具较少/内容不丰富/内容不适合我的水平。	58	13.8%
由于课程时间有限，没有得到足够的知识。	50	11.9%
因为我不在目标文化环境中，所以我无法巩固所学到的知识。	129	30.7%
由于缺乏实践，我学到的知识就在理论上。	85	20.2%
其他（请注明）	5	1.2%

总计	420	100.0%
----	-----	--------

注意：192位参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表22的调查结果表明，参与本次调查的受访者当中，认为因为自己不在目标文化环境中而无法巩固所学到的文化知识的较为多（30.7%），认为由于缺乏实践，学到的知识就在理论上存在的也有20.2%，还有相对来说较为多的参与者（18.8%）认为自己语言水平不足以完全理解教师所教内容，分别认为土耳其文化和中国文化有些不同方面使参与者很难理解的有3.3%，课堂教学工具较少、内容不丰富、内容不合适自己水平的有13.8%；由于课程时间有限，没有得到足够的文化知识的有11.9%，还有很少一部分（1.2%）选择其他挑战。可明显的看得出，认为文化学习过程中面临的挑战大部分都是因为自己不在目标文化环境中生存或缺乏参与实践的机会（占50.7%）。

表 23：土耳其大学汉语专业学生在课余时间学习中国文化的途径

类别	个案数	百分比
电影/音乐/电视	95	23.4%
书籍/杂志	47	11.6%
互联网/社交媒体	169	41.6%
与中国人交流	88	21.7%
其他	7	1.7%
总计	406	100.0%

注意：192位参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表 24：学生在课余时间是否有机会去学习和体验中国文化

类别	频率	百分比
总是	8	4.2%

经常	66	34.4%
很少	112	58.3%
没有	6	3.1%
总计	192	100.0%

注意：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

学好一门课程，学生不仅在课堂上吸取老师所讲内容，还要在课余时间找机会自学或参与实践的方式掌握更丰富的学科内容。学生是否有机会学习中国文化或体验中国文化。学生条件允许经过哪些途径来学习中国文化此课程。调查结果如表23、表24所示。

表23的调查显示，参与本次调查的参与者里面，首先选择课余时间通过互联网、社交媒体途径学习中国文化的占比率较高（41.6%），其次就是通过电影、音乐、电视节目等途径学习中国文化的相对而言较为多（23.4%），然后就是通过跟中国人交流学习中国文化的较为多（21.7%），课余时间，通过阅览书籍、杂志的途径来学习中国文化的占比率相对而言稍微少（11.6），选择其他途径学习中国文化的远远少于以上几种途径的学习（1.7%）。

表24的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面有112人（58.3%）很少有机会在课余时间学习和体验中国文化，经常在课余时间有机会学习和体验中国文化的有66人（34.4%），总是有机会学习和体验的有8人（4.2%），没有机会在课余时间学习和体验中国文化的有6人（3.1%）。可以明显的看得出，有一般以上的受访者很少有机会或没有机会去利用课余时间学习和体验中国文化。

表 25：课余时间学校安排进行的文化活动

类别	个案数	百分比
文化日	112	56.6%
文化艺术比赛	7	3.5%

知识竞赛	5	2.5%
中国传统节日活动	2	1.0%
其他	42	21.2%
没有过	30	15.2%
总计	198	100.0%

注意：192位参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表25的调查显示，当前学校条件允许的范围内安排进行一些文化活动，调查显示学校组织进行的文化日活动占学校文化活动的56.6%，学校课余时间安排进行文化艺术比赛、知识竞赛、中国传统日等活动占学校课余时间组织安排进行的文化活动比率的不到10%，安排进行其他文化活动的占比率有21.2%，还有15.2%没有进行任何一种形式的文化活动。调查结果可看得出，学校还是比较注重课余时间安排进行一系列文化活动来丰富学者的文化知识教育。

表 26：文化课程内容较少涉及的中国文化题目

类别	个案数	百分比
饮食	69	10.5%
服装	71	10.8%
建筑物	120	18.2%
政治，经济，技术	126	19.1%
传统风俗	21	3.2%
出生，婚姻，死亡	35	5.3%
礼节	44	6.7%
社会价值观，思维方式	58	8.8%
历史，文学，地理，人口，资源	14	2.1%

哲学，宗教	34	5.2%
艺术，音乐，体育	68	10.3%
总计	660	100.0%

注意：192位参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表26的调查结果所示，参与本次调查的受访者当中，课程内容有19.1%认为政治、经济、技术方面较少涉及中国文化，接下来就是建筑物18.2%，服装10.8%，饮食10.5%，艺术、音乐、体育10.3%，社会价值观、思维方式8.8%，礼节6.7%，出生、婚姻、死亡5.3%，哲学、宗教5.2%，传统风俗3.2%，历史、文学、地理、人口、资源2.1%方面较少涉及中国文化。

4.2.3.4 结果评论

调查中可以看出土耳其的大学的汉语专业学生对中国文化课程的一些评价和看法：

首先，汉语专业的大部分学生没有去过中国。只有极少一部分的学生去过，并且呆的时间非常短。这表明汉语专业的学生来中国的机会比较少，也可能是由于所提供的奖学金机会有限。汉语专业 90% 的学生对中国文化都特别的感兴趣。他们中有一半觉得自己对中国文化的了解程度还不够深，还有一半觉得自己已经对中国文化做了深入的了解。这表明中国文化课程的教学还没有做到尽善尽美的程度。不过大部分学生对与老师在文化课上使用的教学方法还是比较满意的，只有很少一部分学生感到不满意。老师访谈结果分析部分提到老师使用的教法主要是对比法、演示法、体验法、小组合作法、发现法等教学方法。学生对文化教学方法满意的原因是，老师访谈结果和学生需求分析结果里面能看得出来。学生希望老师使用实践法、对比法、讨论法、展示法、演示法、角色扮演法、通过多媒体的视听觉法等教法。访谈结果发现，老师目前在文化教学过程中所使用的最有效果教学方法也就是展示法、演示法、发现法、讨论法、小组合作法。而学生们最想要的实践法老师运用的极少，这一点使学生不满意。因为大多数学生都很希望通过实践活动方法得到文化知识，但是学校安排的课内课外实践活动时间确实很少。关于教材，有一半学生对

老师使用的教材感到满意，还有一半学生对于教师使用的教材感到不满意。对于为什么还有学生会对现有教材感到满意和不满意的问题上，研究者发现两个不同想法的学生人数很接近。访谈结果发现，四所大学给汉语专业提供教材的途径不一样，有的大学现有教材由中国大使馆或者孔子学院所供应的，没有供应教材问题；有的大学所用的教材仅有由老师自己选购，由中国大使馆、孔子学院或其他机构所供应的材料相对较少，所以就面临缺乏教材问题。这个对文化教学的影响也很大。学生问卷调查结果发现，不少学生选择“课程教学工具较少/内容不丰富/内容不适合我的水平”这一项。对文化课教材满意的学生认为学校安排的材料已经满足学生的期望。对文化课教材不满意的学生而言，已有的教材不一定合适他们的水平，也不能够满足学生的期望。除此之外，学生们也觉得学习中国文化对学习语言技能课有很大的影响，而且还对语言学习有极大帮助。这表明学生们已经发现文化和语言是不分家的，语言学习还必须同步文化知识的学习。从表中我们还可以看出，学生们在学习中国文化的过程中遇到的困难还是很多。这主要是因为他们不在目的语的文化环境中，所以只能了解到一些理论知识，无法在实践中运用，也没办法亲身感受所了解的中国文化。除此之外，还有文化实践活动较少的原因，使得学生们对于中国文化不能学以致用。文化课所学知识都只是停留在理论上，缺乏具体的实践经验。还有一点是因为教材内容或者教学内容就不合适部分学生现有的语言水平，而且教材内容不丰富、文化课程时间少等因素也增加了学生在学习中国文化中的难度。除了这一点外，还有超过一半的学生课外时间没有机会去学习或者体验中国文化；少于一半的学生表示自己经常有机会体验中国文化。课外的时间他们最常使用互联网、社交媒体来接触中国文化，还有很大一部分学生选择通过与中国人交流来了解中国文化。还有一些其他的途径就是看电影、看视频、听音乐、看相关文化的书等。学校安排的文化活动方面，安排最多的是中国文化日活动，还有一些比赛和传统节日活动。文化课堂上最少提到的内容有政治、经济、技术和建设物等。涉及的文化内容由多到少排序依次是：服装文化、饮食文化、艺术、音乐和体育，社会价值和思想结构、礼节、出生、结婚和死亡、宗教和哲学、传统风俗、历史、文学等文化内容。

以上是从学生角度来评价土耳其大学汉语专业文化教学课程现状。下面是笔者通过审视相关文化课程资料对文化课程现状做了更详细的分析。

4.2.4 土耳其大学汉语专业文化课程设置情况数据分析

为了能够更全面的了解土耳其大学汉语专业文化课程设置情况的信息，笔者详细地查阅了土耳其大学汉语专业文化课程的相关资料。笔者所查阅使用的资料是这四所大学的课程表、文化课程教学大纲、教育计划和文化课程教科书。为了清楚起见把所用资料分为几点做主要论述。

4.2.4.1 文化课程种类及课程时间

目前安卡拉大学汉学系开设的文化课程种类有针对一年级的中国文化入门课，这门课程是选修课，课时为一周2节。二年级有中国历史入门课和中国哲学入门课，两门课都是选修课，课时都是一周2节。三年级有中国历史课和中国文学入门课。中国历史课是必修课，一周4节，中国文学入门课是选修课，一周3节。四年级有三门文化类的课，分别是中国哲学课、中国艺术课和中国文化课。这三门课都是一周3节，且都是选修课，为了更清楚地了解课程设置笔者做了以下的表格：

表 27：安卡拉大学汉学系文化类课时间安排

课程 \ 学年	第一年(每周)	第二年(每周)	第三年(每周)	第四年(每周)
中国文化入门课	2节课(选修)			
中国历史入门课		2节课(选修)		
中国哲学入门课		2节课(选修)		
中国历史课			4节课(必修)	
中国文学入门课			3节课(选修)	
中国哲学课				3节课(选修)
中国艺术课				3节课(选修)

中国文化课				3节课（选修）
-------	--	--	--	---------

笔者通过观察课程表和教学计划资料得到了上面的信息。安卡拉大学汉学系每个年级都开设了文化类的课，除了第三学年开设的中国历史课外，其他课程全都是选修课。表上红色字体的课程是笔者所关注的中国文化课程，其他都是文化类的课程。

埃尔吉耶斯大学中文系的文化类课程包括中国文化入门课、中国历史课和中国文学课。这三门课程都是2节课（一周），而且都是必修课。

埃尔吉耶斯大学文化课程种类、课时和开设年级的表以下：

表 28：埃尔吉耶斯大学中文系文化类课时间安排

学年 课程	第一年（每周）	第二年（每周）	第三年（每周）	第四年（每周）
中国文化入门课	2节课（必修）			
中国历史课		2节课（必修）		
中国文学课			2节课（必修）	

从表中可以发现四年级没有开设中国文化类的课程。笔者关注的文化入门课只有第一年开设。

伊斯坦布尔大学的一年级没有文化课或文化类的课。二年级有选修的中国文化历史课，一周有2节课。还有中国历史和中国文学课，两门课都是必修课，两门课程都为每周2节课。三年级有中国艺术课和中国哲学课，两门课都是选修课，课时都为每周2节课。四年级有中土文化关系课，是选修课，一周2节课。

表 29：伊斯坦布尔大学中文系文化类课时间安排

学年 课程	第一年（每周）	第二年（每周）	第三年（每周）	第四年（每周）
中国文化历史课		2节课（选修）		

中国历史课		2节课（必修）		
中国文学课		2节课（必修）		
中国艺术课			2节课（选修）	
中国哲学课			2节课（选修）	
中土文化关系 课				2节课（选 修）

以上课程都为文化类的课。一年级学生学的都是语言技能课，没有文化课或者文化类的课。除了二年级的中国历史和中国文学课外，其他课程都是选修课。

奥坎大学没有文化课程。

4.2.4.2 文化课程教学大纲及教学计划

研究者为了更好了解土耳其大学汉语专业文化课程教学情况，对四所大学该专业文化课程教学大纲和教学计划进行详细地探索。以下信息是在这四所大学官方网站汉语专业公开宣布的。

安卡拉大学汉学系：

1) 课程名：中国文化课

课程目标：本课程的目标为建立学生对于中国文化的基础知识框架体系。

课程使用语言：汉语、土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：演示法、问题式教法、头脑风暴法、对比法、讨论法。

课程教材：视觉资料、听觉资料、教科书。

课程内容：孔子、长城、中国建筑、西安兵马俑、中国画、中国书法、中国音乐、中国食品、中国节日、中国春节、中国传说、中国服装、中国的龙凤、风筝、中国剪纸艺术、秦始皇等。

2) 课程名：中国文学

课程目标：获得有关中国文学的常识，了解中国的一些主要作品和作家。

课程使用语言：汉语、土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：演示法、问题式教法、头脑风暴法、对比法、讨论法。

课程教材：视觉资料、听觉资料、教科书。

课程内容：了解中国文学的时期、赏析著名作家茅盾的作品。了解杜甫以及学习他的作品，赏析杜甫的诗，学习中国俚语和谚语，了解屈原以及赏析他的作品，探讨屈原对中国文化的影响的重要性，了解长城以及与长城有关的孟姜女的故事。

3) 课程名称：中国历史

课程目标：本课程旨在介绍中国历史的各个阶段及其特点。

课程使用语言：汉语、土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：讨论法

课程教材：视觉资料、听觉资料、教科书、视频。

课程内容：中国历史年表

4) 课程名：中国哲学

课程目标：向学生介绍中国古代思想。

课程使用语言：汉语、土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：头脑风暴法、问题式教学法、讨论法、对比法。

课程教材：视觉资料、听觉资料、教科书。

课程内容：中国哲学与哲学概论、孔子、五经、论语、墨子思想、中国古代的“法律”概念、道学、先秦思想、唐代文化与思想、道教与佛教、佛教及其向东亚的传播、古文经学、中国早期的现代化、春秋战国时期的四个基本思想、清朝时期思想结构。

5) 课程名：中国艺术

课程目标：了解有关中国文化和艺术的详细信息

课程使用语言：汉语、土耳其语

课程老师国籍：中国

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：演示法、体验法、对比法、发现法。

课程教材：视觉资料、听觉资料、教科书、图片、现场展示实物。

课程内容：中国青铜制品资料汇编与审查、研究中国雕塑艺术、了解中国雕塑艺术的历史发展和中国著名的雕塑家。了解京剧的形成和发展，京剧脸谱的重要性和意义。了解中国电影的发展、了解有关著名演员和导演。了解中国剪纸艺术、中国戏剧与西方戏剧的异同研究和讨论、“孙子兵法”作品、“孙子兵法”对社会的影响、“孙子兵法”中使用的方法对中国现代艺术和社会结构的影响。赏析商代和夏代、周朝、春秋战国的艺术品、探讨儒家思想对中国艺术的影响、中国绘画艺术的产生与发展、中国音乐的起源和特点、中国音乐在中国历史进程中的变化、皮影戏及其在中国的历史发展、外国人对中国艺术的影响。

埃尔吉耶斯大学中文系：

1) 课程名：中国文化入门课

课程目标：让学生了解历史悠久的中国文化。

课程使用语言：土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：小组合作法、讨论法。

课程教材：视觉资料、听觉资料、卡片、CD、DVD、教科书、电影、视频。

课程内容：汉语的发展、中国的少数民族、中国的思想流派和古代思想家、中国古代科学家和四大发明、十二生肖和风筝、风扇、灯笼、玉石、名胜古迹、丝绸之路、中国古代政治家和皇帝、中国古都：西安、安阳、洛阳、开封、杭州、南京、北京和主要城市：香港、澳门、台湾、上海、广州、中国传统歌剧、书法、唐代三色陶与中国瓷器、中国著名故事、中国茶文化和酒文化、中国的假日和传统节日、中国宗教、中药。

2) 课程名：中国历史课

课程目标：介绍从夏商开始到当今悠久的历史。

课程使用语言：土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：讨论法、访谈法。

课程教材：教科书、视觉资料、听觉资料。

课程内容：夏商周、春秋战国、秦汉时期、元明清、第一次鸦片战争、太平天国起义、第二次鸦片战争、洋务运动、1894 年中日战争、义和团运动、孙中山与 1911 年革命、南京大屠杀、毛泽东与新中国的建立、新中国时期周恩来的外交、邓小平与改革开放、香港和澳门的回归、当今中国。

3) 课程名：中国文学

课程目标：学习中国的经典文学作品，掌握基本的文学作品知识和文学常识，加深对中国文化、中国文学悠久传统历史和主要特点的认识和理解。

课程使用语言：土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：讨论法

课程教材：教科书、视频、电影等。

课程内容：中国第一部诗歌选集《诗经》、道德经、论语、孟子、庄子、屈原和他的作品《离骚》、魏晋文学、李白和杜甫、关汉卿和王世福、元曲、四大名著《红楼梦》、《三国演义》、《水浒传》、《西游记》、清代短篇小说。

伊斯坦布尔大学中文系：

1) 课程名：中国文化历史课

课程目标：让学生了解中国文化史

课程使用语言：土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：小组合作法

课程教材：视听觉资料、视频、教科书。

课程内容：从公元前16世纪到现在，中国在历史、经济、文化和技术等领域的成就与表现。

2) 课程名：中国历史

课程目标：让学生了解中国历史

课程使用语言：土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：讨论法、聊天法、小组合作法。

课程教材：视频、教科书。

课程内容：讨论公元前16世纪至公元1911年中国的政治历史及其与邻国的关系。

3) 课程名：中国文学

课程目标：让学生了解中国文学。

课程使用语言：土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：小组合作法、讨论法。

课程教材：教科书、视听觉资料。

课程内容：讨论公元前16世纪至公元1911年的时期中国文学史的发展。

4) 课程名：中国艺术

课程目标：让学生了解中国艺术

课程使用语言：土耳其语

课程老师国籍：土耳其

课程理论性/实践性：理论性

课程教学方法：展示法、讨论法。

课程教材： 视频、事物展示、教科书。

课程内容： 将讨论中国从公元前16世纪开始在各个艺术领域所取得的成就以及在这些领域上跟邻国的一些互动。

5) 课程名： 中国哲学

课程目标： 让学生了解中国哲学

课程使用语言： 土耳其语

课程老师国籍： 土耳其

课程理论性/实践性： 理论性

课程教学方法： 讨论法、聊天法、小组合作法。

课程教材： 教科书

课程内容： 自古以来在中国发展并壮大的哲学思想，孔子、孟子、庄子和列子等中国哲学家的哲学观点。

7) 课程名： 中土关系

课程目标： 了解中国和土耳其历史上从开始到现在的关系。

课程使用语言： 土耳其语

课程老师国籍： 土耳其

课程理论性/实践性： 理论性

课程教学方法： 讨论法。

课程教材： 教科书

课程内容： 从中国的资料和研究成果出发，对公元前3世纪中国跟匈奴族，古突厥族、维吾尔族和卡尔鲁克人的政治、经济和文化关系进行解释。

4.2.4.3 文化课程教师使用的教科书

安卡拉大学汉学系使用的文化教学教科书：

表 30： 安卡拉大学汉学系使用的文化教学教科书

书名	作者	出版社	出版年
Çin Tarihi (中国历史)	Wolfram Eberhard (艾)	TTK Yayınevi	1946.

史)	伯华)	(TTK 出版社)	
中国文化常识	国务院侨务办公室 国家汉语国际推广 领导小组办公室	高等教育出版社	2007
汉语分级阅读	史迹	华语教学出版社	2015
中国文化面面观	梅立崇、魏怀鸾、杨 俊萱	花语教学出版社	1996
新实用汉语课本	刘珣	北京语言大学出版社	2002

埃尔吉耶斯大学中文系使用的文化教学教科书:

表 31: 埃尔吉耶斯大学中文系使用的文化教学教科书

书名	作者	出版社	出版年
中国文化知识 (中英对照)	国务院侨务办公室国家 汉语国际推广领导小组 办公室	高等教育出版社	2007
中国传统文化通 览 (英汉版)	杨敏, 王克奇, 王恒展	中国海洋大学出版社	2003
Çin Ansiklopedisi (中国百科)	Tang Jiankun、Ying Tingting	Kırmızı kedi yayınevi (红猫出版社)	2017
Çin Kitabı (中国)	Coşkun Faik Kavala	Resse Yayınevi	2015
中国书法	陈延祐	五洲传播出版社	2017
中国陶瓷	方李莉	五洲传播出版社	2010
中国茶	刘彤	五洲传播出版社	2005
中国文物	李力	五洲传播出版社	2010
中国古代发明	邓萌柯	五洲传播出版社	2010
中国博物馆	黎先耀	五洲传播出版社	2010
中国园林	楼庆西	五洲传播出版社	2016

中国京剧	徐城北	五洲传播出版社	2016
------	-----	---------	------

伊斯坦布尔大学中文系使用的文化教学教科书：

表 32：伊斯坦布尔大学中文系使用的文化教学教科书

书名	作者	出版社	出版年
Çin Tarihi (中国历史)	Wolfram Eberhard (艾伯华)	TTK Yayınevi (TTK 出版社)	1946.
Çin Tarihi (中国历史) -Bir Makro Tarih Denemesi	Ray Huang	İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınevi (伊斯坦布尔比尔基出 版社)	2008
中国文化小百科	高辉，曾微隐	吉林人民出版社	1989
中国文化纲要	翦伯赞	北京大学出版社	1991
中国古代简史	张帆	北京大学出版社	2004
中国大百科全书	中国大百科全书	中国大百科全书出版社	1986
中国古代文化史	阴法鲁、许树安	北京大学出版社	1993

奥坎大学翻译系使用的文化教学教科书：虽然奥坎大学没有专门文化课但是老师在其他课上或者课外（讲座形式）讲中国文化。

表 33：奥坎大学中文翻译系使用的文化教学教科书

书名	作者	出版社	出版年
中国文化读本	叶朗、朱良志	外语教学研究出版社	2008
知道点中国文化	徐亮	二十一世纪出版社	2007

4.2.5 存在的问题及产生的原因

4.2.5.1 享有资源不平衡

如果将土耳其目前现有的四所有汉语专业的大学之间做资源对比的话，可以很清楚看出：有孔子学院的大学在汉语教学各个方面都更容易，也很容易获得最新版的教材，不会遇到没有教材的问题。这些大学的汉语专业如果想安排文化活动的话，也特别方便。而其他没有孔子学院的大学大部分都有教材短缺或者没有教材的问题。任课教师只能靠自己编排或者找一些材料进行教学，也有的老师选择自己出资购买教材。这些学校在举行文化活动的时候会因为缺乏活动所需要的设备资料等问题，从而导致安排文化活动变得异常艰难。这些都是由所在地区或学校是否拥有孔子学院这一特点来决定，因为拥有孔子学院的高等学校中文系几乎没有教材问题，且拥有的教材都是新版本，不再依靠旧版本的教材。对于没有拥有孔子学院的高等学校而言，教材问题依然存在，到目前所用的教材大部分都不是新版本，依然依靠着旧版本教材和任课老师自己选购的教材来完成教学，也有很少一部分教材很早之前是由大使馆提供的，这些问题就导致了各高等学校教学资源的不平衡的问题。

4.2.5.2 无固定、无适合学生水平和无规范化的教材

汉语专业文化课程目前没有固定的教科书，针对本国学生的文化教材更是没有，没有适合土耳其人文化程度的对应中国文化的教材。有的学校的教材由任课教师选购，有的学校的教材由汉办（孔子学院）提供。并且大多数教科书依旧是旧版本。

4.2.5.3 没有统一的教学大纲

目前，土耳其高校汉语专业没有统一的教学大纲。关于这个问题参与访谈的老师给了自己不同的看法。8位老师觉得统一大纲不太需要，7位老师觉得有必要统一大纲。虽然土耳其四所大学都设置了汉语专业，但是专业名称却不太一样。安卡拉大学为汉学系、奥坎大学为翻译系。埃尔吉耶斯大学和伊斯坦布尔大学的汉语专业名称一样，都是中文系。而且目前只有四所大学设置有汉语专业，数量较少。因此，没有统一大纲这个问题暂时不评估为一个相对重要的问题。

4.2.5.4 文化课程设置没有等级性

由于某些学校文化课时设置较少，全部内容都要浓缩在有限的时间里完成。导致学生并不能很好的吸收所学知识，并且初级阶段的一年级学生很可能要学中级阶段涉及的内容。

4.2.5.5 缺乏文化体验活动或实践活动

根据问卷调查结果发现，学生觉得学校安排的文化互动和课内课外实践活动太少，从而不能很好的运用在课堂上所学的知识，也无法亲身体验文化的魅力。学生只能自己找途径去实践所学到的知识。文化课都在讲理论知识，学生能够实践的机会很少，因此大部分学生都缺少文化实践。

4.2.5.6 课时设置少

所调查的四所大学汉语专业文化课程时间相对都比较少（必修课）。课时为最少2节课，最多6节课（一周内）。但是因为文化类课程都是选修课，不一定每个学生上每种文化课。尤其是一年级，由于语言技能课比较多，因此不太重视文化课程的安排。其他年级虽然开设有文化类的课程，但是单纯只讲中国文化的课就很少或者几乎没有。另一方面，每个大学文化课程时间（一周内）安排得不相等。安卡拉大学从一年级到四年级的文化课程越来越多（一年级2节课、二年级4节课、3年级4节课、4年级6节课），伊斯坦布尔大学从二年级到四年级的文化课时越来越少（二年级6节课、3年级4节课、4年级2节课），还有埃尔吉耶斯大学从一年级到三年级的文化课时不变（一年级2节课、二年级2节课、3年级2节课）。这就文化课程设置由汉语专业的老师自己来安排有关。

4.2.5.7 针对性不强

土耳其目前没有针对中国文化的教材。访谈里面有几位老师提到“如果有针对性的教材，对于中国文化的学习效果理应更好”。现有的土耳其语的教材也相对较少，有的只是从汉语翻译成土耳其语的，都是针对所有的留学生的对应教材，并没有针对土耳其当地学生所编写的文化教学的教材。

4.3 本章小结

本章与现有的 4 所大学在任的 10 位本土和中国籍的汉语老师进行的半结构访谈、参与本研究的调查对象进行问卷调查、土耳其大学现有的文化课类型及课时的同时，对课程教学大纲内容及教学计划进行分析，通过以上手段，详细介绍土耳其大学汉语专业文化课程教学存在的问题与产生的原因。详细讲解土耳其现有中文系的大学历史、开办目的、现状。接着分析半访谈结果、问卷调查结果、文件分析结果，讲述土耳其大学文化课程教学存在的问题。

第五章 土耳其大学汉语专业文化课程教学内容的需求分析与教学设计

本章 5.1 文化课程教学需求分析部分，按照 ADDIE 模型五个阶段进行教学设计。首先按照 ADDIE 模型的第一阶段，笔者对土耳其大学汉语专业学生进行文化课教学需求分析。讲述采用问卷调查所得的需求分析，因各年级文化课教学需求有所不同，之所以分年级进行需求分析，还有进行四个年级需求差异的分析。在 5.2 部分，首先文化课程教学设计部分将讨论有效的文化课程怎么设计等一系列问题，其次观察中国大学的中文系和留学生进修课文化课程安排现状。接着确定所要准备的文化课大纲对象，明确文化课程大纲的总体设计；包括对象介绍、教授语言、老师国籍、教学目的、教学内容、教学原则、课堂活动、教学方法与教学手段。与此之后，针对一年级学生准备一学期的文化课大纲并实施。最后，5.3 位本章小结。

5.1 文化课程教学内容的需求分析

按照分析（analysis）、设计（design）、开发（develop）、实施（implement）、评价（evaluate）组成的 ADDIE 模式，课程开发的第一阶段是分析。以下土耳其大学汉语专业学生文化教学需求分析。

研究者为了给每年级的学生提供最合适的中国文化课程教学大纲，把埃尔基耶斯大学和安卡拉大学的学生的需求按照年级分析了。

5.1.1 一年级学生中国文化课程教学需求分析及结果评论

表 34：一年级学生希望文化课的每周课时

类别	频率	百分比
2个课时	14	22.6%

4个课时	41	66.1%
6个课时	3	4.8%
其他	4	6.5%
总计	62	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表34的调查显示，参与本次调查的62位一年级受访者里面有41人（66.1%）想要学校每周安排4个课时的文化课程，有14人（22.6%）想要学校每周安排2个课时的文化课程，有3人（4.8%）想要学校安排每周6个课时的文化课程，还有4人（3.6%）想要学校每周安排更多或者更少课时的文化课程。可以明显的看得出，大部分受访者想要学校安排每周4个课时的文化课程。

表 35：学习文化过程中一年级学生最喜欢的教学方式

类别	个案数	百分比
老师口头解释方式	19	9.7%
对话与讨论	35	17.9%
实践途径	52	26.7%
展示、演示、角色扮演	33	16.9%
以小组合作的形式	20	10.3%
通过比较	10	5.1%
通过多媒体	24	12.3%
其他（请注明）	2	1.0%
总计	195	100.0%

注：62位一年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表35的调查结果表明，参与本次调查的62位受访者里面，首先，喜欢或想要参

与实践活动的途径的方式来学习中国文化的占比率相对而言高一些26.7%，其次，喜欢或想要对话与讨论的教学方式来学习中国文化的有17.9%，展示、演示和角色扮演教学方式来学习中国文化的有16.9%，喜欢通过多媒体途径来学习中国文化的有12.3%，以组织小组的形式来学习中国文化的有10.3%，老师口头解释的教学方式来学习中国文化的占比率为9.7%，通过比较的教学方法来学习中国文化的有5.1%，还有很少一部分（1%）想要其他方式来学习中国文化。可以看得出，传统的老师口头讲解的教学方式不在是学生最想要的教学方式，更多的学生都想要参与实践活动的教学方式来学习中国文化。

表 36：一年级学生最喜欢的学习文化媒体方式

类别	个案数	百分比
电影、纪录片、视频	60	29.1%
照片、卡片	14	6.8%
动漫（动画、漫画）	37	18.0%
音乐、录音	30	14.6%
PPT	16	7.8%
图书、报纸、杂志	16	7.8%
社交媒体	33	16.0%
总计	206	100.0%

注：62位一年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表36的调查显示，参与本次调查的62位受访者里面，对于电影、纪录片、视频等媒体方式来学习文化感兴趣的有29.1%，对于动漫（动画、漫画）等媒体方式来学习文化感兴趣的18%，社交媒体来学习学习文化感兴趣的有16%，对于音乐、录音等媒体方式来学习文化感兴趣的有14.6%，通过PPT来学习文化感兴趣的有7.8%，对于图书、报纸、杂志等媒体方式来学习文化感兴趣的有7.8%，通过照片、

卡片等方式来学习文化感兴趣的有6.8%。

表 37：一年级学生希望讲授文化课老师的国籍

类别	频率	百分比
中国老师	41	66.1%
土耳其老师	0	0%
没有区别	21	33.9%
总计	62	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表37的调查显示，参与本次调查的62位一年级受访者里面有41人（66.1%）认为此课程由中国老师讲授课程对受访者更有效，有21人（33.9%）认为由中国老师讲授或者土耳其老师此课程都没有区别，没有受访者选择由土耳其老师讲授此课程更有效。可以明显的看得出，还是由中国老师来讲授此课程更有效、更受欢迎。

表 38：一年级学生希望老师上课使用的语言

类别	频率	百分比
土耳其语	9	14.5%
汉语	7	11.3%
英语	14	22.6%
以上三种语言都行	32	51.6%
总计	62	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表38的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面，有32人（51.6%）认为老师无论用汉语、土耳其语、英语来讲解课程都可以接受，有14人（22.6%）更喜欢老师用英语来讲解课程，有9人（14.5%）更喜欢由土耳其语来听讲课程，相对少一

部分人7人（11.3%）更喜欢老师用汉语来讲解课程。

表 39：对一年级学生来说，最重要的文化课工具的功能

类别	个案数	百分比
内容丰富、多样、有趣	45	26.0%
适合水平和流利的解释	42	24.3%
通过各种活动和实践应用	20	11.6%
视觉和听觉的支持	43	24.9%
对土耳其学生的针对性、包括两种文化之间的比较	23	13.3%
总计	173	100.0%

注：62位一年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表 39 的调查显示，参与本次调查的受访者里面，文化课程当中使用的课程工具而言，有 26%在寻找内容更丰富、多样、有趣等功能，有 24.9%在寻找视觉和听觉的支持功能，有 24.3%在寻找适合自己水平和流利的解释等功能，有 13.3%在寻找对土耳其学生的针对性，包括两种文化之间的比较功能，有 11.6%在寻找通过各种活动和实践应用的功能。

表 40：一年级学生最感兴趣的文化内容

类别	个案数	百分比
饮食	46	12.7%
服饰	28	7.8%
建筑物	24	6.6%
政治、经济、技术	20	5.5%
传统习俗	47	13.0%

出生、婚姻、死亡	21	5.8%
礼节	32	8.9%
社会价值观、思维方式	40	11.1%
历史、文学、地理、人口、资源	30	8.3%
哲学、宗教	32	8.9%
艺术、音乐、体育	41	11.4%
总计	361	100.0%

注：62位一年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表40的调查结果表明，参与本次调查的受访者最感兴趣的文化元素当中，传统习俗元素占13%，饮食12.7%，艺术、音乐、体育等元素占11.4%，社会价值观、思维方式等元素占11.1%，礼节8.9%，哲学、宗教等元素占8.9%，历史、文学、地理、人口、资源等元素8.3%，服饰7.8%，建筑物元素占6.6%，出生、婚姻、死亡等元素5.8%，政治、经济、技术等元素5.5%。

表 41：对一年级学生来说课程中最重要的影响因素

类别	个案数	百分比
课程有计划的进行	30	23.3%
老师在课程中的态度和教学方法	41	31.8%
学生的积极参与	27	20.9%
有效使用课程工具	27	20.9%
其他	4	3.1%
总计	129	100.0%

注：62位一年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表41的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面，有31.8%认为课堂中课程

有计划地进行更重要，有23.3%认为老师在课堂上的态度和教学方法才更重要，有20.9%认为学生对课程的积极参与更重要，有20.9%的觉得有效使用课程工具更重要，还有3.1%觉得课程中也有其他更重要。

一年级学生指出的意见或建议：

第20个问题中要求学生陈述任何建议或想法（如有）。两所大学总共62位一年级学生的答案在如下。

62位学生之间一位学生的答案是“学校应该安排更多的时间活动，这样我们就能更有效的去了解中国文化”。62位学生之间三位学生的答案是“我觉得举行文化实践活动的话文化教学更有趣”。还有一位学生的答案是“我们需要学校安排书法、跳舞、太极拳等文化实践活动 ”。

一年级学生希望每周开设4节课，这表明他们非常愿意学习中国文化、还表明目前的每周2节课的文化课程时间并不够，他们想接触更多的文化内容。

另外，实践途径的学习方法更受学生喜爱。可以说学生非常热衷于实践活动，想以此来巩固知识。选择以讨论、对话与展示、演示和角色扮演等形式进行学习的原因可能是因为他们想要积极参与课程学习，喜欢将所学中国文化展示出来。另学生表现出极大兴趣的多媒体工具也应随着技术的飞速发展而得以使用并受到学生的欢迎。除此之外，对比法和老师口头解释方法是比较传统教学方式，相比而言，学生更喜欢新式的一些教学方法。

据观察，学生希望通过视觉和听觉手段（例如视频、纪录片、电影）使用多媒体工具来学习中国文化。学生认为通过多听多看学习会更有趣。除此之外，可以看出学生们对动画和社交媒体非常感兴趣。新世纪，社交媒体尤其是年轻人是非常喜欢用的。随着科技的发展，通过社交媒体访问信息的机会越来越多，可以说大学生也更喜欢以此方式来学习。

另外，学生更喜欢接受中国籍老师讲授文化课，汉语为母语的老师是最受一年级学生欢迎的。

值得注意的是，学生偏爱作为课程语言的语言中有“以上三种语言都行”的选择。英语是第二偏爱的课程语言，这可以由以下事实来解释：学生将汉语作为第三

语言学习（学生第二语言就是英语），并且在学习汉语过程中得到了第二语英语的大力帮助。还有，用英语讲中文的书和会说英语的中国籍老师是另一个原因。因为土耳其有很多教科书是英文的。会说英文的中国籍老师对学生来说可能更有吸引力。

问题17中选项的选择率彼此非常接近。尤其是，“内容丰富、多样、有趣，适合水平和流利的选项，视觉和听觉的支持”选项的选择率很近。这表明学生觉得一个完美的中国文化课程里面应该有很多有趣和跟上时代的，最合适他们的教法和教材。其实所有选项都被学生选择这样一个事实表明，所有选项都应给予重视。

从问题18可以看出，不同的学生对中国文化的兴趣也不同，就是他们感兴趣的中国文化领域不同。根据调查，最受青睐的选择是传统风俗，饮食，艺术，音乐，体育和社区价值观，思维方式，有超过10%的选择率。一年级学生对艺术、音乐和体育的兴趣的高度可以代表他们希望通过文化实践活动去学习这些文化内容。

第19个问题上，学生在课程教学中最重视的是“老师的态度和教法”。这一现象表明老师对学生具有巨大的影响力，所以对于老师的人才培养也应该受到更多的关注。其他的选项选择率很接近，这表明课堂上的每一细节都很重要。

在最后的开放式问题上，62位学生之间有很少一部分的学生提出了自己的意见或建议。他们的建议都是一样的，就是学校里面应该举行更多的时间活动、文化实践活动包括跳舞、太极拳、书法等。对于所学习的文化内容要能够实践这一点和学生第18个问题上的选择是一致的。

5.1.2 二年级学生中国文化课程教学需求分析及结果评论

表 42：二年级学生希望文化课的每周课时

类别	频率	百分比
2个课时	24	44.4%
4个课时	28	51.9%
6个课时	2	3.7%

总计	54	100.0%
----	----	--------

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表42的调查显示，参与本次调查的54位二年级受访者里面有28人（51.9%）想要学校每周安排4个课时的文化课程，有24人（44.4%）想要学校每周安排2个课时的文化课程，有2人（3.7%）想要学校安排每周6个课时的文化课程。可以明显的看得出，大部分受访者想要学校安排每周4个课时的文化课程。

表 43：学习文化过程中二年级学生最喜欢的教学方式

类别	个案数	百分比
老师口头解释方式	28	15.2%
对话与讨论	28	15.2%
实践途径	29	15.8%
展示、演示、角色扮演	31	16.8%
以小组合作的形式	14	7.6%
通过比较	18	9.8%
通过多媒体	35	19.0%
其他（请注明）	1	0.5%
总计	184	100.0%

注：54位二年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表43的调查结果表明，参与本次调查的54位受访者里面，首先，喜欢通过多媒体途径来学习中国文化的有19%，喜欢或想要展示、演示、角色扮演教学方式来学习中国文化的有16.8%，参与实践活动的途径的方式来学习中国文化的占比率相对而言高一些15.8%，其次，喜欢或想要对话与讨论的教学方式来学习中国文化的有15.2%，老师口头解释的教学方式来学习中国文化的占比率为15.2%，通过比较的教学方法来学习中国文化的有9.8%，以组织小组的形式来学习中国文化的有7.6%，还有

很少一部分（0.5%）想要其他方式来学习中国文化。可以看得出，传统的老师口头讲解的教学方式不在是学生最想要的教学方式，更多的学生都想要参与实践活动的教学方式来学习中国文化。

表 44：二年级学生最喜欢的学习文化媒体方式

类别	个案数	百分比
电影、纪录片、视频	51	22.8%
照片、卡片	35	15.6%
动漫（动画、漫画）	28	12.5%
音乐、录音	34	15.2%
PPT	20	8.9%
图书、报纸、杂志	25	11.2%
社交媒体	31	13.8%
总计	224	100.0%

注：54位二年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表44的调查显示，参与本次调查的54位二年级受访者里面，对于电影、纪录片、视频等媒体方式来学习文化感兴趣的有22.8%，通过照片、卡片等方式来学习文化感兴趣的有15.6%，对于音乐、录音等媒体方式来学习文化感兴趣的有15.2%，社交媒体来学习学习文化感兴趣的有13.8%，对于动漫（动画、漫画）等媒体方式来学习文化感兴趣的12.5%，对于图书、报纸、杂志等媒体方式来学习文化感兴趣的有11.2%，通过PPT来学习文化感兴趣的有8.9%。

表 45：二年级学生希望讲授文化课老师的国籍

类别	频率	百分比
土耳其老师	14	25.9%

中国老师	25	46.3%
没有区别	15	27.8%
总计	54	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表45的调查显示，参与本次调查的54受访者里面有25人（46.3%）认为此课程由中国老师讲授课程对受访者更有效，有15人（27.8%）认为由中国老师讲授或者土耳其老师此课程都没有区别，有14位受访者认为土耳其老师讲授此课程更有效。可以明显的看得出，还是此课程由中国老师来讲授更有效、更受欢迎。

表 46：二年级学生希望老师上课使用的语言

类别	频率	百分比
土耳其语	23	42.6%
汉语	10	18.5%
英语	7	13.0%
以上三种语言都行	14	25.9%
总计	54	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表46的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面，有23人（42.6%）更喜欢由土耳其语来听讲课程，有14人（25.9%）认为老师无论用汉语、土耳其语、英语来讲解课程都可以接受，有10人（13%）更喜欢老师用汉语来讲解课程，相对少一部分人7人（13%）更喜欢老师用英语来讲解课程。

表 47：对二年级学生来说，最重要的文化课工具功能

类别	个案数	百分比
内容丰富、多样、有趣	45	24.3%

适合水平和流利的解释	43	23.2%
通过各种活动和实践应用	30	16.2%
视觉和听觉的支持	45	24.3%
对土耳其学生的针对性，包括两种文化之间的比较	22	11.9%
总计	185	100.0%

注：54位二年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表 47 的调查显示，参与本次调查的受访者里面，文化课程当中使用的课程工具而言，有 24.3%在寻找内容更丰富、多样、有趣等功能，有 24.3%在寻找视觉和听觉的支持功能，有 23.2%在寻找适合自己水平和流利的解释等功能，有 16.2%在寻找通过各种活动和实践应用的功能，有 11.9%在寻找对土耳其学生的针对性，包括两种文化之间的比较功能。

表 48：二年级学生最感兴趣的文化内容

类别	个案数	百分比
饮食	34	11.6%
服饰	21	7.2%
建筑物	27	9.2%
政治、经济、技术	21	7.2%
传统习俗	34	11.6%
出生、婚姻、死亡	12	4.1%
礼节	31	10.6%
社会价值观、思维方式	31	10.6%
历史、文学、地理、人口、资源	28	9.6%

哲学、宗教	24	8.2%
艺术、音乐、体育	30	10.2%
总计	293	100.0%

注：54位二年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表 48 的调查结果表明，参与本次调查的受访者最感兴趣的文化元素当中，饮食 11.6%，传统习俗元素占 11.6%，礼节 10.6%，社会价值观、思维方式等元素占 10.6%，艺术、音乐、体育等元素占 10.2%，历史、文学、地理、人口、资源等元素 9.6%，建筑物元素占 9.2%，哲学、宗教等元素占 8.2%，服饰 7.2%，政治、经济、技术等元素 7.2%，出生、婚姻、死亡等元素 4.1%。

表 49：对二年级学生来说，课程中最重要的影响因素

类别	个案数	百分比
课程有计划的进行	37	31.1%
老师在课程中的态度和教学方法	33	27.7%
学生的积极参与	15	12.6%
有效使用课程工具	34	28.6%
总计	119	100.0%

注：54位二年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表49的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面，有31.1%认为课堂中课程有计划地进行更重要，有27.7%认为老师在课堂上的态度和教学方法才更重要，有12.6%认为学生对课程的积极参与更重要，有28.6%的觉得有效使用课程工具更重要。

二年级学生指出的意见或建议：

第20个问题中要求学生陈述任何建议或想法（如有）。两所大学总共54位二年级学生的答案在如下。

54位学生之间一位学生的答案是“文化日以外，学校还要多举行文化活动，这样我们可以更有效地了解中国文化”。54位学生之间2位学生的答案是“我觉得应该安排更多的文化活动”。54位学生之间1位学生的答案是“课外文化实践活动要有一些就好了”。

二年级学生希望每周开设2节或4节课的文化课程，这表明他们里面有些学生对于目前的文化课程时间比较满意，还有一些学生非常愿意学校增加文化课的课时设置，这表示学生还是非常乐意抽时间去学习中国文化。

另一个问题上，学生目前选择最多的就是用多媒体途径的学习方法，后面被选率最高的方式是使用实践和演示法学习。多媒体方式的教学随着技术发展也越来越方便，可以说学生比较喜欢用现代化的一些教学设备和手段。选择实践途径表明二年级学生也是偏爱将知识应用于实践当中，在实践中得到真知。还有展示、演示和角色扮演等方式都是大多数学生喜欢的教学方法。对话法和讨论法跟老师口头解释方式有相同的被选率。学生乐意以讨论，对话形式进行学习的原因可能是因为他们希望积极参与到课程学习中来并且可以提出自己的看法和意见。老师口头解释方式虽然是最传统的方式但还是有很多学生觉得有用。对比法是跟一年级一样很少被学生选择的教学方法，这可能这个方法太过平常，表明学生想尝试新的教学方法来学习。

学生希望通过电影、纪录片和视频等视听觉手段来学习中国文化。其实，这个结果并不意外，视觉和听觉同时刺激的教学手段对学生来说更有趣。除此之外，可以看出学生对于图片、音乐和社交媒体非常感兴趣。目前，社交app是最受欢迎的应用程序。通过社交app学生可以获得各种学习的机会，可以说大学生也更喜欢以此方式学习。

学生对中国籍老师授文化课普遍喜欢，这可能是汉语为母语的老师的讲课，虽然他们听不懂老师讲的有些话，他们用这种方式去提高语言水平。

学生认为土耳其语是他们选择使用的授课语言。后面被选率最高的是“以上三种语言都行”和汉语。这可以由以下事实来解释：学生已经进入汉语语言学习时间长了，汉语比英语使用的多一些。

问题17中3个选项的选择率彼此非常接近：“内容丰富、多样、有趣，适合水平和流利的解释，视觉和听觉的支持”。文化课程当中使用的课程工具方面二年级学生的意见跟一年级学生的意见一样的。这表明学生们认为一个完美的中国文化课程里面应该有许多有趣和相对合适他（她）们的教法和教材。所有选项都被学生高度选择的事实表明，所有选项都应给予重视。

看问题18时，发现不同的学生对中国文化的兴趣也不同，就是他们兴趣的中国文化领域不同。根据调查，学生里面选择传统风俗，饮食的最多。接着是，礼节、社会价值观和思想方式、艺术、音乐、体育。二年级学生的兴趣范围跟一年级很相同。

第19个问题上，学生在课程教学中最重视的是“课程有计划地进行”；第二重视的是有效使用课程工具；第三最重视的就是“老师在课程中的态度和教法”。这表示二年级学生喜欢规律性的教学设计，还有老师在课程过程中使用的教学工具在一个完美的教学中发挥着很重要的作用。可以看出老师对于学生的学习有很强的影响力。

最后的开放式问题上，54位学生之间几位学生提到了自己的意见，是“希望学校给我们安排更多的文化活动和实践活动”。

5.1.3 三年级学生中国文化课程教学需求分析及结果评论

表 50：三年级学生希望文化课的每周课时

类别	频率	百分比
2个课时	19	44.2%
4个课时	20	46.5%
6个课时	2	4.7%
其他	2	4.7%
总计	43	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表50的调查显示，参与本次调查的43位三年级受访者里面有20人（46.5%）想要学校每周安排4个课时的文化课程，有19人（44.2%）想要学校每周安排2个课时的文化课程，有2人（4.7%）想要学校安排每周6个课时的文化课程，还有2人（4.7%）想要学校每周安排更多或者更少课时的文化课程。可以明显的看得出，大部分受访者想要学校安排每周4个课时的文化课程。

表 51：学习文化过程中三年级学生最喜欢的教学方式

类别	个案数	百分比
老师口头解释方式	12	10.2%
对话与讨论	18	15.3%
实践途径	29	24.6%
展示、演示、角色扮演	25	21.2%
以小组合作的形式	4	3.4%
通过比较	8	6.8%
通过多媒体	22	18.6%
其他（请注明）	0	0
总计	118	100.0%

注：43位三年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表51的调查结果表明，参与本次调查的43位受访者里面，首先，喜欢或想要参与实践活动的途径的方式来学习中国文化的占比率相对而言高一些24.6%，其次，展示、演示、角色扮演教学方式来学习中国文化的有21.2%，喜欢通过多媒体途径来学习中国文化的有18.6%，喜欢或想要对话与讨论的教学方式来学习中国文化的有15.3%，老师口头解释的教学方式来学习中国文化的占比率为10.2%，通过比较的教学方法来学习中国文化的有6.8%，以组织小组的形式来学习中国文化的有3.4%。

可以看得出，传统的老师口头讲解的教学方式不在是学生最想要的教学方式，更多的学生都想要参与实践活动的教学方式来学习中国文化。

表 52：三年级学生最喜欢的学习文化媒体方式

类别	个案数	百分比
电影、纪录片、视频	37	29.6%
照片、卡片	10	8.0%
动漫（动画、漫画）	16	12.8%
音乐、录音	24	19.2%
PPT	8	6.4%
图书、报纸、杂志	7	5.6%
社交媒体	23	18.4%
总计	125	100.0

注：43位三年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表52的调查显示，参与本次调查的43受访者里面，对于电影、纪录片、视频等媒体方式来学习文化感兴趣的有29.6%，对于音乐、录音等媒体方式来学习文化感兴趣的有19.2%，社交媒体来学习学习文化感兴趣的有18.4%，对于动漫（动画、漫画）等媒体方式来学习文化感兴趣的12.8%，通过照片、卡片等方式来学习文化感兴趣的有8%，通过PPT来学习文化感兴趣的有6.4%，对于图书、报纸、杂志等媒体方式来学习文化感兴趣的有5.6%。这个问题上可以看得出来学生最喜欢的学习文化方式是通过电视艺术形式的。这个方法同时也是文化传播的优秀载体。

表 53：三年级学生希望讲授文化课老师的国籍

类别	频率	百分比
土耳其老师	12	27.9%

中国老师	19	44.2%
没有区别	12	27.9%
总计	43	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表53的调查显示，参与本次调查的43位三年级受访者里面有19人（44.2%）认为此课程由中国老师讲授课程对受访者更有效，有12人（27.9%）认为由中国老师讲授或者土耳其老师此课程都没有区别，同样有12位受访者（27.9%）认为由土耳其老师讲授此课程更有效。可以明显的看得出，还是由中国老师来讲授此课程更有效、更受欢迎。

表 54：三年级学生希望老师上课使用的语言

类别	频率	百分比
土耳其语	18	41.9%
汉语	15	34.9%
英语	1	2.3%
以上三种语言都行	9	20.9%
总计	43	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表54的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面，有18人（41.9%）更喜欢由土耳其语来听讲课程，有15人（34.9%）更喜欢老师用汉语来讲解课程，有9人（20.9%）认为老师无论用汉语、土耳其语、英语来讲解课程都可以接受，有1人（2.3%）更喜欢老师用英语来讲解课程。

表55：对三年级学生来说，最重要的文化课工具功能

类别	个案数	百分比
----	-----	-----

内容丰富、多样、有趣	31	23.5%
适合水平和流利的解释	29	22.0%
通过各种活动和实践应用	23	17.4%
视觉和听觉的支持	31	23.5%
对土耳其学生的针对性、包括两种文化之间的比较	18	13.6%
总计	132	100.0%

注：43位三年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表 55 的调查显示，参与本次调查的受访者里面，文化课程当中使用的课程工具而言，有 23.5%在寻找内容更丰富、多样、有趣等功能，有 23.5%在寻找视觉和听觉的支持功能，有 22%在寻找适合自己水平和流利的解释等功能，有 17.4%在寻找通过各种活动和实践应用的功能，有 13.6%在寻找对土耳其学生的针对性，包括两种文化之间的比较功能。

表 56：三年级学生最感兴趣的文化内容

类别	个案数	百分比
饮食	16	6.9%
服饰	9	3.9%
建筑物	20	8.6%
政治、经济、技术	14	6.0%
传统习俗	26	11.2%
出生、婚姻、死亡	13	5.6%
礼节	24	10.3%
社会价值观、思维方式	31	13.3%

历史、文学、地理、人口、资源	27	11.6%
哲学，宗教	23	9.9%
艺术、音乐、体育	30	12.9%
总计	233	100.0%

注：43位三年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表 56 的调查结果表明，参与本次调查的受访者最感兴趣的文化元素当中，社会价值观、思维方式等元素占 13.3%，艺术、音乐、体育等元素占 12.9%，哲学、历史、文学、地理、人口、资源等元素 11.6%，传统习俗元素占 11.2%，礼节 10.3%，宗教等元素占 9.9，建筑物元素占 8.6%，

饮食 6.9%，政治、经济、技术等元素 6%，出生、婚姻、死亡等元素 5.6%，服饰 3.9%。

表57：对三年级学生来说，课程中最重要的影响因素

类别	个案数	百分比
课程有计划的进行	22	25.6%
老师在课程中的态度和教学方法	28	32.6%
学生的积极参与	15	17.4%
有效使用课程工具	19	22.1%
其他	2	2.3%
总计	86	100.0%

注：43位三年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表57的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面，有32.6%认为老师在课堂上的态度和教学方法才更重要，有25.6%认为课堂中课程有计划地进行更重要，有22.1%的觉得有效使用课程工具更重要，有17.4%认为学生对课程的积极参与更重要，还有2.3%觉得课程中也有其他更重要。

三年级学生指出的意见或建议：

第20个问题中要求学生陈述任何建议或想法（如有）。两所大学总共43位三年级学生的答案在如下。

43位学生之间2位学生的答案是“我希望学校给我们组织实践活动课”。43位学生之间3位学生的答案是“我觉得应该安排更多的文化活动”。43位学生之间1位学生的答案是“目前，学校文化教学方面更重视历史、文学类课程，我觉得我们需要接触更多的中国文化特色内容和文化实践活动”。

三年级学生课程时间方面希望每周开设4节文化课，不过选2节课的学生也不少。部分学生希望学习文化的时间更长一些，因为他们想接触更多的文化内容。

另一个问题上，学生最偏爱用实践途径的学习方法。可以说学生非常热衷于实践活动，想并以此巩固知识。学生认为看到听到的才是真真切切的，还有老师表演、角色扮演方式也是很有效的方法。这些方法都能够活跃课堂气氛，调动学生的学习积极性。多媒体工具是最令学生们表现出极大兴趣的，也都随着技术的飞速发展而受到追捧。对话法和讨论法也是学生比较多选的学习文化的方式，这也对活跃课堂气氛起了很好的作用。通过比较法的学习方式对学生来说不太有吸引力。根据访谈的结果，土耳其大学汉语专业目前习惯常用比较法。这表明学生们已经不太想用这个方法，教师应该尝试更有趣的方法。该被选率跟一年级和二年级学生差不多。还有三年级学生不太喜欢小组合作方式（在小组或团体中为了完成共同的任务，有明确的责任分工的互助性学习）。

据调研，学生最喜欢通过视频、纪录片、和电影学习文化。之外，可以看出学生们对音乐和社交媒体非常感兴趣。如图中所示，学生最多选的都是通过视听觉的手段，这表明这些手段对学生文化学习有很好的作用。社交媒体环境的吸引力给学生更多的机会去学习中国文化。学生更喜欢接受中国籍老师授文化课，汉语为母语的的老师最受一年级学生欢迎。也有不少的学生希望使用看动漫的方式学习文化。照片、PPT、图书类是老师们经常用的教学手段，但是可以说学生们已经对此不太感兴趣了。

三年级学生认为接受中国籍老师授文化课更有趣。其实“汉语老师”、“土耳

其老师”和“没有区别”的被选率差不多。可以说学生认为中国籍老师上课更好，但是如果不行那就土耳其老师也是大差不差的。

授课程语言方面，学生则更喜欢用土耳其语。选汉语的学生数量跟选土耳其语的差不多，可以说两种语言都行。由于三年级学学习汉语生已经很久了，学生汉语水平已经比较高了，可以说也可以听得懂很多词汇了，这种情况下可能他们已经不需要课堂上用英文。

问题17中选项的选择率彼此非常接近。尤其是，“内容丰富、多样、有趣，适合水平和流利的解释，视觉和听觉的支持”选项的选择率很近。这表明学生觉得一个完美的中国文化课程里面应该有很多有趣和跟上时代的，最合适他们的教法和教材。选择另外一个选项“通过各种活动和实践应用”的学生数量也很多。

第18个问题，每个选项都被选了，这表示学生对中国文化的每个方面都很感兴趣。根据调查，最希望学习的就是社区价值观和思维方式、艺术、音乐和体育、传统风俗、礼节、哲学和宗教、建筑物。三年级学生对中国精神文化包含的社会价值观和思维方式等无形的文化内容更感兴趣。

第19个问题上，学生在课程教学中最重视的是“老师的态度和教法。这表明一位老师可以直接影响学生对于知识的学习，所以老师的人才培养也应该受到越来越多的关注。另一个对学生来说很重要的一点就是课程有计划地进行，学生喜欢规律的学习计划。其他的选项选择率很接近，这可以表示课堂上的每一细节都很重要。

最后开放式问题表明，学生希望用实践途径获得真知。还有可以看到，历史和文学等文化类课程已经够多了，学生除了这些课程以外更想有专门“中国文化课”，想学习中国文化的各个方面。

5.1.4 四年级学生中国文化课程教学需求分析及结果评论

表 58：四年级学生希望文化课的每周课时

类别	频率	百分比
----	----	-----

2个课时	10	30.3%
4个课时	15	45.5%
6个课时	7	21.2%
其他	1	3.0%
总计	33	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表58的调查显示，参与本次调查的33位四年级受访者里面有15人（45.5%）想要学校每周安排4个课时的文化课程，有10人（30.3%）想要学校每周安排2个课时的文化课程，有7人（21.2%）想要学校安排每周6个课时的文化课程，还有1人（3%）想要学校每周安排更多或者更少课时的文化课程。可以明显的看得出，大部分受访者想要学校安排每周4个课时的文化课程。

表 59：学习文化过程中四年级学生最喜欢的教学方式

类别	个案数	百分比
老师口头解释方式	7	6.7%
对话与讨论	16	15.2%
实践途径	22	21.0%
展示、演示、角色扮演	21	20.0%
以小组合作的形式	6	5.7%
通过比较	14	13.3%
通过多媒体	18	17.1%
其他（请注明）	1	1.0%
总计	105	100.0%

注：33位四年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表59的调查结果表明，参与本次调查的33位受访者里面，首先，喜欢或想要参与实践活动的途径的方式来学习中国文化的占比率相对而言高一些21%，其次，展示、演示、角色扮演教学方式来学习中国文化的有20%，喜欢通过多媒体途径来学习中国文化的有17.1%，喜欢或想要对话与讨论的教学方式来学习中国文化的有15.2%，通过比较的教学方法来学习中国文化的有13.3%，老师口头解释的教学方式来学习中国文化的占比率为6.7%，以组织小组的形式来学习中国文化的有5.7%，还有很少一部分（1%）想要其他方式来学习中国文化。可以看得出，传统的老师口头讲解的教学方式不在是学生最想要的教学方式，更多的学生都想要参与实践活动的教学方式来学习中国文化。

表 60：四年级学生最喜欢的学习文化媒体方式

类别	个案数	百分比
电影、纪录片、视频	30	32.6%
照片、卡片	4	4.3%
动漫	8	8.7%
音乐、录音	13	14.1%
PPT	8	8.7%
图书、报纸、杂志	9	9.8%
社交媒体	20	21.7%
总计	92	100.0%

注：33位四年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表60的调查显示，参与本次调查的33位受访者里面，对于电影、纪录片、视频等媒体方式来学习文化感兴趣的有32.6%，社交媒体来学习学习文化感兴趣的有21.7%，对于音乐、录音等媒体方式来学习文化感兴趣的有14.1%，对于图书、报纸、杂志等媒体方式来学习文化感兴趣的有9.8%，对于动漫（动画、漫画）等媒体

方式来学习文化感兴趣的8.7%，通过PPT来学习文化感兴趣的有8.7%，通过照片、卡片等方式来学习文化感兴趣的有4.3%。

表 61：四年级学生希望讲授文化课老师的国籍

类别	频率	百分比
土耳其老师	7	21.2%
中国老师	18	54.5%
没有区别	8	24.2%
总计	33	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表61的调查显示，参与本次调查的33位受访者里面有18人（54.5%）认为此课程由中国老师讲授课程对受访者更有效，有8人（24.2%）认为由中国老师讲授或者土耳其老师此课程都没有区别，有7人（21.2%）认为此课程由土耳其老师讲授更有效。可以明显的看得出，还是由中国老师来讲授此课程更有效、更受欢迎。

表 62：四年级学生希望老师上课使用的语言

类别	频率	百分比
土耳其语	13	39.4%
汉语	13	39.4%
英语	0	0%
以上三种语言都行	7	21.2%
总计	33	100.0%

注：百分比数字表示选择该项的人数占总人数的百分比例。

表62的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面，有13人（39.4%）更喜欢老师用汉语来讲解课程，同样有13人（39.4%）更喜欢由土耳其语来听讲课程，有7

人（21.2%）认为老师无论用汉语、土耳其语、英语来讲解课程都可以接受，没有受访者喜欢或想要老师用英语来讲解课程。

表 63：对四年级学生来说，最重要的文化课工具功能

类别	个案数	百分比
内容丰富、多样、有趣	22	21.6%
适合水平和流利的解释	22	21.6%
通过各种活动和实践应用	19	18.6%
视觉和听觉的支持	25	24.5%
对土耳其学生的针对性、包括两种文化之间的比较	14	13.7%
总计	102	100.0%

注：33位四年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表 63 的调查显示，参与本次调查的受访者里面，文化课程当中使用的课程工具而言，有 24.5%在寻找视觉和听觉的支持功能，有 21.6%在寻找内容更丰富、多样、有趣等功能，有 21.6%在寻找适合自己水平和流利的解释等功能，有 18.6%在寻找通过各种活动和实践应用的功能，有 13.7%在寻找对土耳其学生的针对性，包括两种文化之间的比较功能。

表 64：四年级学生最感兴趣的文化元内容

类别	个案数	百分比
饮食	18	9.8%
服饰	9	4.9%
建筑物	13	7.1%
政治、经济、技术	14	7.6%

传统习俗	23	12.5%
出生、婚姻、死亡	10	5.4%
礼节	13	7.1%
社会价值观、思维方式	23	12.5%
历史、文学、地理、人口、资源	21	11.4%
哲学、宗教	17	9.2%
艺术、音乐、体育	23	12.5%
总计	184	100.0%

注：33位四年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表64的调查结果表明，参与本次调查的受访者最感兴趣的文化元素当中，传统习俗元素占12.5%，社会价值观、思维方式等元素占12.5%，艺术、音乐、体育等元素占12.5%，历史、文学、地理、人口、资源等元素11.4%，饮食9.8%，哲学、宗教等元素占9.2，政治、经济、技术等元素7.6%，建筑物元素占7.1%，礼节7.1%，出生、婚姻、死亡等元素5.4%，服饰4.9%。

表 65：对四年级学生来说，课程中最重要的影响因素

类别	个案数	百分比
课程有计划的进行	13	19.4%
老师在课程中的态度和教学方法	26	38.8%
学生的积极参与	12	17.9%
有效使用课程工具	16	23.9%
总计	67	100.0%

注：33位四年级参与者进行选择有关类别的百分比显示，参与者可以选择多个类别。

表65的调查结果表明，参与本次调查的受访者里面，有38.8%认为老师在课堂

上的态度和教学方法才更重要，有23.9%的觉得有效使用课程工具更重要，有19.4%认为课堂中课程有计划地进行更重要，有17.9%认为学生对课程的积极参与更重要。

四年级学生指出的意见或建议：

第20个问题中要求学生陈述任何建议或想法（如有）。两所大学总共33位四年级学生的答案在如下。

33位学生之间1位学生的答案是“文化活动实太少，我希望举行更多的我们能体验中国文化的文化活动”。33位学生之间1位学生的答案是“我觉得学校要多安排课内课外文化实践活动”。

四年级学生希望每周开设4节课，这表明他们在一、二或三年级已经培养了对中国文化的浓厚兴趣。在文档审查部分可以看出四年级没有必修文化课程，或许是由于他们即将毕业，要写毕业论文等缘故。但从调查显示，学生还不想忽略对于中国文化的学习。认为每周2节课或6节文化课程的课时能相对更好的让一些学生数量能较为接近。这表明有些学生对现在的课程设置时间较为满意，有些学生还希望更多的增加文化课的设置时间。

在这个问题上，四年级学生跟一、二、三年级学生的看法相同。学生最喜欢用实践的途径来学习中国文化。演示法、角色扮演和多媒体的被选率也很高。这表明，学生觉得实践性学习和用视听觉的演示、以及通过扮演和多媒体的方式能让他们更好的学习中国文化知识。可以说他们喜欢用更有效的方法和更现代化的手段来学习。学生选“对话与讨论法”的原因可能是学生喜欢积极主动地参与到课堂中来。

学生最偏爱用视频、纪录片、电影媒体方式学习文化。因为，看这些可以获得目的文化知识。可以说，学生更喜欢用视听觉的方式去获得目的文化知识。第二最多备选的是现在的年轻人的比较常用的社交媒体方式，学生可能觉得这方式又有趣又易于访问。除此之外，音乐也被学生选希望用的方式。音乐承载着它所属国家的文化。

学生选择接受中国籍老师授文化课，这可能是学生们认为中国籍老师上课更为有趣。

授课语言方面，学生偏爱使用汉语和土耳其语两门语言。这有可能是因为有些

学生觉得自己的语言水平已经够了解老师讲的内容，而且他们希望更多地处于目的语环境中。选土耳其语的学生可能觉得用母语学习外语更易于了解目的语文化。学生没有选英语的原因其实很清楚，因为他们已经高级阶段的汉语学习者，语言水平也足够了解目的语的文化，不需要英语辅助。

问题17中选项的选择率彼此比较接近。“内容丰富、多样、有趣，适合水平和流利的解释”有一样的被选率。在另一个问题上选“电影、视频和纪录片”的学生较多，当然他们更认为视觉和听觉的支持非常重要。所有班级学生的共同点很多，这三个选项也是他们觉得最重要和基本的课程工具和内容功能。

问题18，学生感兴趣的中国文化元素不同。根据调查，最受青睐的选择是传统习俗、艺术、音乐、体育和社会价值观，思维方式。这三种选项有一样的被选率。中国文化的传统习俗对每一个学习汉语的外国人来说都有一定的影响。其他文化例如体育、音乐以及艺术，中国这几方面取得的成功也在全世界也都名列前茅。社会价值观和思想方式，在这方面中国有悠久的历史，博大精深的文化，已经处于高级水平的四年级学生已经能够了解中国精神文化包含的价值观和思想，而且看来他们更愿意深层次地了解目的文化的根。然后，排在第二的有地理、文学、历史和资源等选项。土耳其大学汉语专业历史和文学类课程在二、三和四年级阶段都有（必修课和选修课）。但地理、资源类的元素属于初级阶段的文化内容。学生可能觉得对中国地理的认知还不够深。第三的饮食、宗教和哲学、政治、经济和技术学生对此也比较感兴趣。其实，了解一个国家看它的历史的同时也要看它的今天。尤其是在经济技术高速发展的今天。学生更应该要了解，中国为什么这么成功，为什么技术这么发达。

第19个问题上，学生在课程教学中最重视的是“老师的态度和教法”。30%以上的学生很重视老师的态度和方法。这表明老师在课堂上对学生的影响力很大。其他，20%以上被选率的选项就是有效的课程工具。这意思是，老师自己情绪、他/她的教学方法和课程用的教学工具能一起创造有效学习的根。

最后，33位学生之间有2位学生提了建议。他们希望安排更多的文化活动。四年级学生跟其他三个阶段的学生都有同样的需求。这表明，土耳其大学汉语专业课

内课外的文化活动和文化实践活动还是不能够满足学生。

5.1.5 四个年级需求差异的分析

为了土耳其大学汉语专业每年级学生对文化课程的教学需求了解得更深,研究者进行四个年级学生需求差异进行分析。首先,关于学生希望文化课时每周课时需求,调查结果显示:每年级大多数学生都希望每周最少上4课时的文化课程。希望被安排4课时文化课的一年级学生和希望被安排2课时文化课的一年级学生之间差别比较大,但二、三、四年级学生选择4课时和2课时的区别不太大。这说明,刚上大学该专业一年级学生其实对中国文化很好奇,想要了解更多的中国文化内容。

关于学习文化过程中学生最喜欢的教学方式,调查结果显示:一年级学生想要参与实践活动途径的方式来学习中国文化的最多,想要对话与讨论、展示、演示和角色扮演教学方式来学习中国文化的一年级学生也挺多的。二年级学生就不一样,他们最喜欢通过多媒体方式来学习文化,然后喜欢通过对话与讨论、展示、演示和角色扮演和实践活动的方式来学习的学生数量特别的接近,说明一年级学生比二年级学生更重视实践活动。对三、四年级学生来说,通过实践途径就最有吸引力的方式,他们把其他方式放在后面。

关于学生最喜欢的学习文化媒体方式,调查结果显示其实学生的选择都差不多,只有一年级学生对通过看动漫学习文化的兴趣比其他班级就不明显。同样,二年级学生通过用图片的方式对比其他班就很明显。

学生希望讲授文化课老师的国籍问题上,调查结果显示各年级大多数学生都认为此课程由中国老师讲授对受访者更有效,差异在除了一年级学生以外的二、三、四年级学生觉得此课程由土耳其老师讲授和两国籍老师都可以讲授选择率其实很近,一年级学生就不一样,这门课由中国老师来讲,还有一部分学生觉得两国老师都可以讲,这里有一个发现就是没有一个学生选这门课由土耳其老师来讲。

学生希望老师上课使用的语言的问题上;调查结果显示,一年级学生认为文化课采用汉语、土耳其语和英语都可以的,选择率高的第二个选项就是采用英语,因为一年级学生刚从高中英语专业毕业,他们的英语水平是很好的。但是,其他二、

三年级选择率最高的是土耳其语，四年级选择率最高的就是土耳其语和汉语。这表明，每年级学生的英语和汉语水平不一样所以他们希望授课的语言就不一样了。最容易被注意到的就是四年级学生因为汉语水平已经很好，能够了解中国老师的内容讲解，所以他们的选择就是汉语和土耳其语。但一年级就不一样了，他们认为使用三种语言都行。零基础的一年级学生选汉语的原因就是他们认为通过磨耳朵方式更快学到汉语。

对学生来说，最重要的文化课工具的功能，调查结果显示，各年级学生大多数选的选项都差不多。

学生最感兴趣的文化内容问题上，调查结果显示，一年级和二年级更希望学传统习俗、饮食、艺术、音乐和体育文化就是物质文化和成就文化内容；但三、四年级学生更重视中国精神文化。

关于对学生来说课程中最重要的影响因素，调查结果显示，老师在课程中的态度和教学方法是一、三、四年级学生认为最重要的，二年级学生认为更重要的是课程有计划的进行，这一点上二年级跟其他班级学生有区别。

总之来说，每年级学生学习中国文化过程中有不同的想法和期待。每班级学生的兴趣、语言水平、学习文化途径等都有一定的区别。

5.2 基于新模式的试验文化课程教学设计

在准备课程教学大纲的过程中，除该系学生的文化教学需求外，还研究了该主题的其他研究。Abdul Rahman & Alwi (2018) 在他们研究中采访了来自四个亚洲国家的学术成员，他们提供了有关外国留学生教学的一些建议。他们觉得所确定的具有不同文化背景的学生的需求，将使课程开发人员能够根据自己的不同情况设计具有国际知识的课程。如果学生知道自已的学习计划适合自己国家的需要或情况，则他们的学习过程可能会更有意义。研究表明，根据土耳其大学中文系学生的要求，学校安排一个“针对性”的大纲的话，学生觉得更有意思并更加愿意学习。新西兰奥克兰大学孔子学院院长姚载瑜在“新中国对外汉语教学 70 年发展之路与未来展望学术论坛”包含的“谈谈国际中文教学中的‘教’与‘学’”讲座中提到：“没有

一个标准的教学方案，看学生需求是什么。针对性的必须要强。教和学是相辅相成的。没有一个标准的教案没有一个标准的教学的材料，要看你的学生设置。我们有好多视频或者好多教科书都很啊，但是有一个针对性。用的多的材料不一定是正确的材料，针对性强的材料才是真确的材料。材料只有针对性强才能成功”。看学生期望学什么，他们学习的目的是什么，他们的要求是什么。每个老师必须有自己的教学计划。需要老师们从学生的角度去研究教学方法，了解怎么教学生们才能更容易受教。目前，没有针对土耳其学生准备的一个大纲，也没有编制的一个“针对性”材料。

今天的北京大学出版社、北京语言大学出版社等几家重要出版社所发行的对外国留学生适用的各类文化课教材，无一不体现了文化对于第二语言教学的重要地位，也无一不体现了外国人在学习汉语过程中对中国文化的逐步理解、接受的重要之处。

中国传统有个俗话说：“老师要有一桶水，才能教给学生一碗水”。这个说法是对也是不对。老师的确要有比学生需要更多的语言知识以及技能和还承担教学任务。然而，学生的这一杯水需要有来自老师的一大桶里面，也有来自其他方面。而老师在给学生这一杯水的同时也能从学生的杯里学到大桶里没有的东西。因为学生的那个碗也并不都是空空如也。他（她）们也有自己的语言和文化、经历和背景，所以对学生来说老师不是知识的唯一的传授者，双方都需要通过沟通启发，成为一个学习共同起。在科技高速发展的 21 世纪，学生通过多媒体可以获取大量的知识和信息。教师一定要与时俱进，成为源源不断的活水。这样才有可能让“水”中有学生想要的“水”。正所谓教师授“渔”学生捕“鱼”。在教学过程中教师必须以学生为主体，教给学生找水的能力和方法，提供找水的工具。有了这样的能力和方法学生就会获取更多的水，学生就会“青出于蓝而胜于蓝”。

一名好的老师，除了要不断充实自己，让自己知识渊博外，还要转变传统的教学方法和教学理念，要“面向全体学生，提高学生科学素养，倡导探究式教学”。所以要成为一位好老师，要多学习先进的教育理论和教学方法，掌握一定的教学技巧。教会学生学习，从而真正达到教学相长。在提高教学质量方面，选择用于外语教学的方法和技术非常重要。根据欧洲语言共同框架文本，语言老师应使用自己的

判断来指导语言教学过程。在这个方向上，教师应通过各种活动以及他将选择的方法和技巧来使课程更具吸引力。

笔者认为，最适合教学对象的方法就是最好的教学法，所谓“因材施教”。因此，要充分了解教学对象的学习动机、学习兴趣、汉语水平、宗教信仰等情况，有选择地进行文化教学，同时，让学生们较为客观地认识目的文化的特质。

此外，笔者还研究查看了中国大学中文系及留学生汉语言进修课程设置情况。根据检查，中国三所大学汉语言进修课程文化课安排情况如下：

表 66：中国大学汉语言进修课程文化类课程安排情况

	基础班			初级班		中级班		高级班	
	0 基 础	基 础 一	基 础 二	初 级 一	初 级 二	中 级 一	中 级 二	高级一	高级二
上海外国 语大学								中国国 情（2 课时/ 周）	中国文 化概论 （4 课 时/周）
北京语言 大学						中国人文地理 （2 课时/周）		中国国 情（经 济）（2 课时/ 周）	中国国 情（社 会）（2 课时/ 周）
							中国 文化 （2 课时/ 周）	中外文 化交流 （2 课 时/周）	中国习 俗（经 济）（2 课时/ 周）

							时/周)	中华文 明专题 (经 济)(2 课时/ 周)
西北师范 大学		中国 概况 (2 课时/ 周)		中 国 概 况 (2 课 时/ 周)	中 国 概 况 (2 课 时/ 周)	中国概 况(2 课时/ 周)	中国 概况 (2 课时/ 周)	中国概况(2课 时/周)

根据表 66，每所大学的文化课程设置情况不同。有的大学从基础班开始，而且每个阶段都有文化类课程；有的大学从初级班开设文化课程；有的大学从中级班或者高级班才开始安排文化类课程。

笔者还查看中国大学中文系课程设置，发现情况如下：

表 67：中国大学中文系文化类课程安排情况

	一年级		二年级		三年级		四年级	
	第一 学期	第二 学期	第一 学期	第二 学期	第一 学期	第二 学期	第一 学期	第二 学期
华东师范大学	中国文化专题 (2 课时/周)		文学 概论		中国 文学	文化 研究		

	中国古代文明 (3 课时/周)	(2 课 时/ 周)		批评 史 (2 课时/ 周)	导论 (2 课 时/周)	
		中国文学史 (2 课时/周)			唐宋 词研 究 (2 课时/ 周)	
		20 世纪中国文 学进程 (3 课 时/周)		汉字 与文 化 (2 课时/ 周) 西游 记研 究 (2 课时/ 周)	元明 清戏 曲研 究 (2 课时/ 周) 唐诗 研究 (2 课 时/周) 书法 鉴赏 (2 课 时/周)	

					诗经研究（2 课时/周）		
广东海洋大学	中国现代文学 （4 课时/周）		中国 当代 文学 （4 课时/ 周）	中国 古代 文学 （4 课 时/周）	唐诗 研究 （2 课 时/ 周）		
	中国 古代 文学 （4 课时/ 周）	文学 概论 （2 课 时/周）					
			文学 概论 （2 课时/ 周）		民间 文学 （2 课 时/ 周）		

中国大学中文系（本科）文化类课程其实多但是都是一个方向，就是文学方面课程类多。专门开设的中国文化课太少了。比较的话，中国大学中文系的文化类课程多，土耳其大学中文系有自己的课程设置特点。土耳其大学课程设置方面比较像中国大学汉语言进修课程项目。

5.2.1 本文中文化课程教学对象的选择

外语教学中的文化教学是一项非常重要的技能，应从语言教学第一阶段开始就予以强调。初级阶段是打基础的阶段，既是打语言基础也是打文化基础。初级阶段指的是大学汉语专业一年级，该阶段的教学效果直接影响着学习汉语的最终结果，而且初级阶段的学习者也是相较而言刚开始对中国文化的兴趣更浓，初级阶段的内容选择就更为重要。Hammerly（1982：517）提出文化教学“应该从第二语言教学，上课的第一天开始进行”。Hendon（1980）觉得语言程序开始时进行同时开始教系统的文化课，刚开始时可以用学生第一语言，就是他们的母语。

另外，土耳其大学汉语专业除了埃尔吉耶斯大学中文系其他大学没有针对一年

级的必修文化课。所以学校在一年级文化课程教学大纲设计方面没有足够的了解和经历。基于老师访谈结果及对相关大学汉语专业文化课程设置方面进行的文件分析结果，发现文化课程教学没有等级性特点。没有等级性的文化教学会导致教学对象和教学内容的选择错误。所以，得把文化教学分为级别，从第一一年级开始教中国文化不同的层次。还有研究者在老师访谈数据结果发现，大部分老师认为文化课是语言教学每个阶段该有的课。因为语言水平不够理解老师讲的文化内容，所以需要使用学生的母语来讲课。

在本研究中“一年级学生中国文化课程教学需求分析及结果评论”部分，表 34 里发现，一年级学生对中国文化非常感兴趣，66.1% 想要学校每周安排最少 4 个课时的文化课程是他们兴趣的证据。

基于上述原因，笔者确定为土耳其大学汉语专业一年级学生制定一学期的中国文化课教学大纲。

5.2.2 一年级文化课程教学大纲的总体设计

根据 Seel, Lehmann, Blumschein 和 Podolskiy (2017) ADDIE 框架有七个基本关键内涵就是教学对象、教学内容、教学目的、教学方法、教学时间和教学场所。笔者根据这些规则进行设计文化课程。

1) 教学对象简介：中国传统文化博大精深，一直吸引着中外友人，随着国际影响力的提升，全球汉语学习爱好者数快速增长，国外选择汉语专业攻读本科的学生人数也一年比一年多。在学习过程中，由于语言教学不在目的文化环境，学生很多时候碰到各种难题，在外国学校里，学生唯一能真正直接接触中国文化的课也就是中国文化课而已，所以对外汉语教学当中文化课的参与非常有必要的。

研究者为教学对象选土耳其大学汉语专业一年级学生。

2) 教授语言：土耳其语，因为一年级学生汉语水平是基础水平，远远不够了解教学内容，所以教授语言被选土耳其语，通过学生的文化教学需求调查结果，可看学生希望文化课上使用土耳其语和英语的同时也可以利用汉语。按照学生需求，课堂上用的教学手段内容语言其被选为英语和汉语。学生选英语进行教育的原因是

因为，在土耳其大学汉语专业学生全都是高中英语专业毕业生。汉语专业学生的第二外语是英语，所以第一年课堂上用的语言或者手段内容语言可以被选为英语。研究者课堂上使用的汉语教学手段的原因是因为，希望学生通过视、听觉法来提高他们的汉语听力能力和提高认识汉字能力。

3) 课程老师：土耳其本土老师

4) 教学目的：在进行设计一门课的教学大纲之前，老师要确定好这节课的教学目标，即教学该取得什么样的效果，这是教学设计的核心。教学目标主要包认知、情感、技能和应用等四个方面。老师在进行设计教学大纲时，既要做到兼顾这些教学目的同时，又有要做到有所侧重。此门课程的教学目标主要是：

认知领域：学生能够掌握课程中所学到的知识内容。

情感领域：激发学生对于学习中国文化的兴趣，通过实践活动希望使学生能够更深层次的了解中国文化。

技能领域：能听得懂、会说得出关于所学到的知识内容。

应用领域：所学到的知识在“课内的实践活动时间”能运用。而且以后学生有机会去中国学习或旅游的话，此门课中所学到的知识将为他们的学习生活带来很多便捷。

5) 教学内容：表层文化属于初级阶段的学生，可以视、听或直接感知的文化现象,可以通过音像影视等多媒体手段传授给汉语水平处于初、中阶段的留学生(张英, 2004)。文化课程内容应该从表面开始到核心、简单到复杂教、从有形的到无形的文化内容进行。应该从物质文化开始到精神文化(也称心态文化)。

本研究中，通过对土耳其大学汉语专业学生进行问卷调查、对汉语专业老师进行的访谈调查和对汉语专业已有的文化课程教学大纲、文化教学计划、课程表，对土耳其大学汉语专业文化教学做了很仔细的现状梳理。调查中发现已有“文化课程教学内容”的几个问题。其中，土耳其大学汉语专业文化课程内容有不规范的问题。中国文化的各层次内容大部分都压缩在一年级文化课程内容上；二年级、三年级和四年级的文化课程内容只涵盖中国历史、中国文学、中国哲学和中国艺术，并且集中于这些主题。这个问题表明，文化课程的内容没有等级性特点，也不是按一定顺序今次那个讲授的。大多数内容与传统型文化相关，有关当代中国话题占比非常的

少。

此研究中的文化教学大纲内容是根据：

- ✓ 文献综述部分提到的专家意见，
- ✓ 访谈调查结果得知的土耳其大学汉语专业教师观点，
- ✓ 土耳其大学汉语专业一年级学生文化教学需求进行准备的。

6) 教学原则：有针对性的教学；以学生为中心，教师为主导的教学模式；培养学生口头交际能力；培养学生获得目的文化知识能力；培养学生实践途径获得知识能力；培养学生的跨文化交际能力。

7) 课堂活动：导入新课，讲解新课，实践活动。具体如下：（1）导入新课：这是一个非常重要的教学环节。经常通过图片、视频、游戏等手段吸引学生的注意力，启发他们对新课的学习兴趣。（2）讲解新课：这是最重要的环节，对于不同的课型需要采用不同的教学方式。讲解新知识需要注意难点和重点，需要有合理的安排与设计。（3）实践活动：课内外文化实践活动极大地激发了外国语学者的学习兴趣。课程结束之前进行实践活动能帮学生实施把刚刚学过的知识。实践活动是学生掌握和巩固知识时经常推荐的，较为有效的方法之一。

8) 教学方法：针对不同的教学内容采取不同的教学方法。教师选择最适合学生的教学方法，不仅可以极大地提高教学效果，而且还能吸引学生的注意力，提高学生课堂学习效率。本次研究课程笔者主要使用的教学方法有讲授法、展示法、视听教学方法和实践教学方法等。在文化课教学大纲中使用的教学方法是根据 1) 当前教师在文化课上获得学习效率最大的方法，2) 教师认为会有有效的方法 3) 一年级学生最喜欢用的教学方法来确定。

本研究内所设计的文化课教学大纲里，使用了 Risager (1998) 的跨文化方法 (intercultural approach) 和多元文化方法 (multicultural approach)。使用跨文化方法目的在于让学生通过对土耳其文化和中国文化之间进行比较，了解两个国家之间的相似和不同方面，学会同情和尊重。使用多元文化方法目的在于让学生了解中国的 56 个民族文化和语言的多样性，可以中国的民族现象与本土文化的民族现象之间进行比较的同时，进行讨论。除了使用 Risager 的文化教学法外，使用了基于话题

的方法和以技能为中心的方法。使用基于话题的方法的原因是，通过此方法了解使用该语言的人，了解他们的行为，信仰和风俗可提高文化意识，并增进对语言和文化个人兴趣。最后，使用以技能为中心的方法的目的是，学生以后要有机会在中国生活的话、学习的话，可以帮助学生合理进行与所居住社会中的人们的沟通，避免沟通不畅的问题。

此研究，准备文化课教学大纲里面使用的文化技巧有，创建一个真实的环境、文化信息与文化同化技巧。对外汉语文化教学是一个非目的文化环境的文化教学。外国学生学习中国文化时，教学现场该有一些相关目的文化的物品、图片等。教学中要用给他们提供一个有趣的文化教学气氛。对土耳其大学汉语专业进行的中国文化教学中可以使用每课时所学到的文化内容材料做一个“文化角”。这样可创造一个更有趣的文化教学气氛，随时可以复习学过的内容，所以做文化教学大纲时留意使用这种技巧。文化信息（文化胶囊）是对目的文化的简要说明。可以在老师对所选要点进行简短的讲解之后，再进行有关文化差异的讨论来完成。通过使用文化同化技巧，学生可以评估个人对两个文化差异的认识和知识能力。文化同化是提高学生在中国文化教学中的文化意识的有效技巧，因为它可以使了解目的文化并促进学生的同情感。所以研究者认为这种技巧也对土耳其汉语专业学生挺合适的。

9) 教学工具与手段：充分使用多媒体，老师自己准备的（如实物、视频、图片、地图、纪录片）等手段，结合身体语言、表情动作，根据每课特点即要求，用不同的教具和手段。课程中使用的材料包括丰富而有趣的内容，以吸引学生的注意力并增加他们对中国文化的兴趣。进行文化教学中使用了一年级学生最想要的视听觉设备。另外，按照学生的语言水平选择了材料的内容。适合使用实践方法的内容，通过多种实践活动去巩固。

5.2.3 一年级文化课程教学大纲的具体设计

研究者深入调查了土耳其大学汉语专业的中国文化课程教学现状，并指出了存在的问题和产生的原因。根据 ADDIE 模型的步骤，首先分析了土耳其大学汉语专业学生的文化学习需求。其次基于土耳其大学汉语专业教师的观点和学生的需求，

为一年级学生设计了涵盖一学期的文化课程教学大纲。本设计的大纲里有一共 14 周的文化内容。因为土耳其大学一学期包含 14 周的课程，本研究也是安排 14 周的文化课程教学大纲。

表 68：土耳其大学汉语专业文化课教学大纲基本信息

课程名称	中国文化
教学对象	土耳其大学汉语专业一年级学生
使用教材	老师根据学生汉语水平自主编制
课时安排	4 课时/周，共 12 周
老师国籍	土耳其
授课语言	土耳其语
教学手段语言	土耳其语、英语、汉语
教学场所	教室
课程目标	通过对中国文化的梳理和讲授，使学生掌握中国文化的基本要素和主要物质文化组成，启发学生了解并体验中国文化有别于土耳其文化的那些特质，培养学生中土文化比较的基本意识，培养学生跨文化交际能力，以及用文化眼光认识中国文化表层层次包含的文化内涵。

表 69：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第一周

1. 第一周

教学目的	1. 地理：学生能掌握中国地理位置、陆地面积和邻国。 2. 学生能全面掌握中国在世界地图上的位置，以及首都、省份、直辖市、自治区和特别行政区的名字和位置。
教学内容	中国地理（地理位置、面积、邻国、23 个省、4 个直辖市、5 个少数民族自治州和 2 个特别行政区）。
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。

教学工具/ 手段	世界地图、中国行政地图（省和首府、直辖市、自治区、特别行政区、邻国）、中国地理短视频（英语）、中国地理短视频（汉语）、中国省地图拼图。
实践活动 工具	中国行政地图拼图

表 70：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第二周

2.第二周

教学目的	学生掌握中国的主要海、河、湖、山脉、高原、盆地、平原的位置和名字。
教学内容	中国自然环境（海、河、湖、山脉、高原、平原、盆地）
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	世界 3D 立体地形图、中国 3D 立体地形图、图片、百度地图、中国自然环境短视频（英语）、中国自然环境短视频（汉语）。
实践活动 工具	中国 3D 立体地形图、图钉

表 71：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第三周

3. 第三周

教学目的	学生掌握中国国旗、国歌、人口相关的知识。
教学内容	中国国旗、国歌、人口
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	中国国旗、中国第一张人口密度地图（1935 年胡焕庸线）和最新人口密度地图、中国国旗短视频（英语）、中国人口短视频（英语）。

表 72：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第四周

4.第四周

教学目的	学生掌握中国的 56 个少数民族与民族服饰。
教学内容	中国少数民族与服饰
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	中国地图、中国少数民族分布图、少数民族和服饰短视频（英语）、 少数民族和服饰短视频（汉语）。
实践活动	56 个民族服饰卡

表 73：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第五周

5.第五周

教学目的	学生掌握中国的名胜古迹和中国世界遗产。
教学内容	中国名胜古迹、中国世界遗产
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	中国名胜古迹和世界遗产图片、中国地图、中国名胜古迹、世界 遗产纪录片（英语）
实践活动	中国名胜古迹卡片、图钉、中国地图。

表 74：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第六周

6.第六周

教学目的	学生掌握中国著名和特色建筑物。
教学内容	建筑物
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	中国古代和当代著名建筑物视频、中国地图
实践活动	中国古代及当代著名建筑物图片、图钉、中国地图

表 75：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第七周

7.第七周

期中复习
期中考试

表 76：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第八周

8.第八周

教学目的	学生掌握中国美食。
教学内容	中国美食
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	中国美食图片、中国美食短视频（英语）、中国美食短视频（汉语）
实践活动	美食材料

表 77：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第九周

9.第九周

教学目的	学生掌握中国茶和酒文化。
教学内容	中国茶和酒
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	中国茶文化短视频（英语）、中国茶文化短视频（汉语）、图片、茶叶。
实践活动	茶叶、杯子、水

表 78：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十周

10.第十周

教学目的	学生掌握汉语语言与汉字相关基本知识。
教学内容	汉语言、汉字

教学方法	讲解法、视听教学法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	中国普通话与方言短视频（英语）、中国汉字短视频（汉语）、方言录音。

表 79：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十一周

11.第十一周

教学目的	学生掌握中国传统节日的时间、内涵、意义、习俗；掌握现在节日的时间、意义。
教学内容	中国传统节日和现代节日
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	中国传统节日短视频（英语）、中国传统节日短视频（汉语）、图片。
实践活动	节日传统特色美食

表 80：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十二周

12.第十二周

教学目的	学生掌握文房四宝的含义，书法
教学内容	文房四宝与书法
教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	文房四宝与书法短视频（英语）、文房四宝与书法短视频（汉语）、笔、墨、纸、砚。
实践活动	书法工具

表 81：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十三周

13.第十三周

教学目的	学生掌握中国剪纸和瓷器
教学内容	剪纸和瓷器

教学方法	讲解法、展示法、视听教学法、实践法、讨论法、对比法。
教学工具/ 手段	红色纸、陶瓷、图片、剪纸实践视频（英语）、陶瓷短视频
实践活动	剪刀、纸、

表 82：土耳其大学汉语专业文化课程教学大纲第十四周

14.第十四周

期末复习
期末考试

5.2.4 一年级文化课程教学的实施

此部分，研究者根据设计的一学期文化课程教学大纲中选了第一周的文化课程进行实施。本课程的教学目的、教学内容、教学方法、教学手段、实践活动使用的工具在表 69 中可见。以下是第一周课程的具体的教学实施过程；包括准备教学、导入新课、学习新课、复习课程、练习（实践活动）、布置作业的阶段。学习收益部分中提到学生在课程结束时学到的知识和能力。

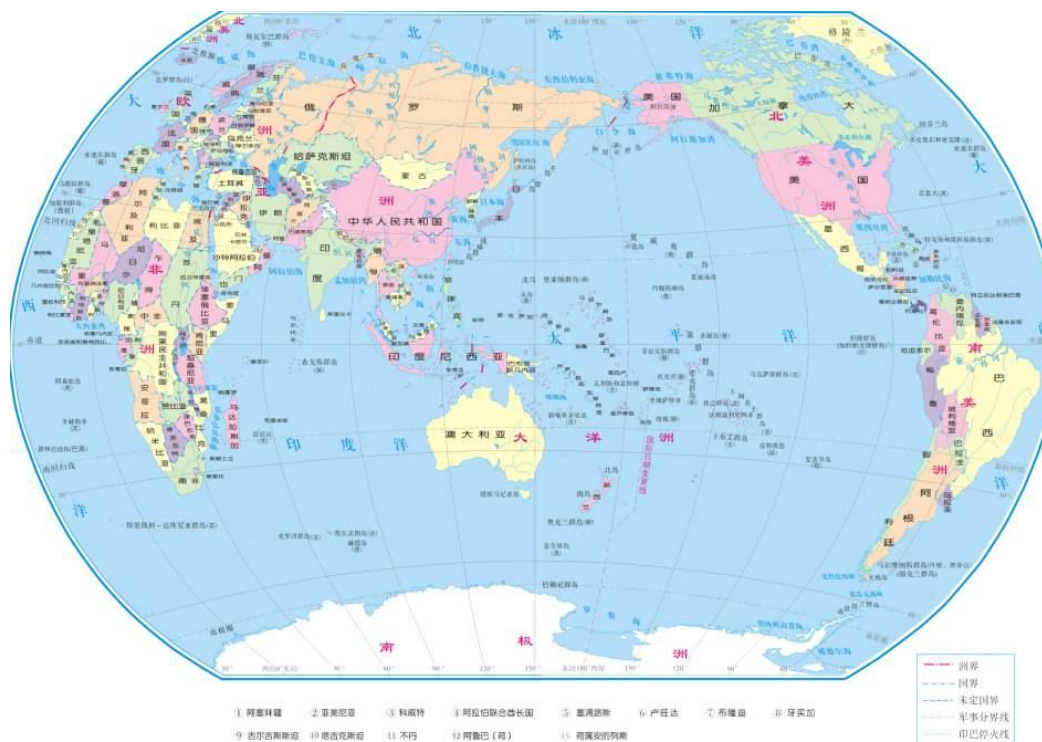
教 学 内 容 及 过 程	第一课时
	1. 准备教学（3 分 钟） 为了创造活跃课堂气氛，老师用聊天的方式向学生提一个问题，问他们哪位学生去过中国？去了哪个省、哪个城市？你们知道土耳其离中国多远吗？等关于中国地理的问题，师生进行对话。 2. 导入新课（2 分钟） 教师首先给学生看中国的一张世界地图和一张中国地图，接着介绍课的内容。

3.学习新课 （35 分钟）

(一)让学生看一段中国概况——中国地理的视频（英语），讲的英语内容他们能听懂，这还激起他们对中国文化的兴趣。频结束后，由教师引导学生说出此视频中播放的内容，之后教师做正确的讲解。（6 分钟）

- 老师让学生看中国在世界地图的位置，并接着讲“中国在亚洲，位于亚洲东部、太平洋西岸；中国国土面积 960 万平方公里是世界上第三大国家，也是亚洲最大的国家。”（老师还讲世界最大的国家俄罗斯有 1700 万平方公里国土，第二大国家加拿大有 998 万平方公里国土）。

★ 说明：为了得到最好的教学效果，学生提问的话，教师可以讲一些细节来启发他们的好奇心。



- 老师还有把中国地图挂在全体学生能看见的位置，请同学看两张地图告诉老师中国的邻国。学生说完之后老师接着讲学生可能没有发现的邻国。老师在地图上用手指邻国地理位置：中国有共 14 个邻国，东邻朝鲜；东北边、东边和西北边与俄罗斯、蒙古、哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、塔吉克斯坦相邻；西边和西南边边界阿富汗、巴基斯坦、印度、尼泊尔、不丹；南边与缅甸、老挝和越南相邻。



- 老师讲完中国邻国之后，向学生提问：“同学们，中国的首都大家都知道，是北京；那中国有多少省、直辖市、自治州和特别行政区你们知道吗？”

学生回答后，老师接着讲：中国一共有 23 个省、4 个直辖市、5 个少数民族自治州和 2 个特别行政区，各个省份都有省会。

- 老师先让学生看首都的地理位置，接着讲省份的名字和地理位置，同时在地图上指出位置给学生看。

老师：我们从东边开始，黑龙江省、吉林省、辽宁省、河北省、山东省、山西省、陕西省、甘肃省、青海省、四川省、云南省、贵州省、广东省、湖南省、湖北省、江西省、福建省、浙江省、安徽省、

江苏省、海南省和台湾省。老师为了引起学生的学习兴趣，可以提一些著名地点和景区。比如：四川是大熊猫的故乡；新疆是中国面积最大的省。指青藏高原是世界屋脊（roof of the world）；中国著名名胜古迹“Terracotta”位于陕西省西安市等。



- 直辖市：中国有 4 个直辖市包括北京、天津、上海和重庆。直辖市是直接由中央人民政府所管辖的建制市。直辖市有较多的居住人口，全国的政治、经济、科学、文化、交通等方面具有重要地位。
- 自治区：中国有一共 5 个自治区分别为内蒙古自治州、宁夏回族自治区、广西壮族自治区、西藏自治区和新疆维吾尔自治区。
- 特别行政区：香港和澳门特别行政区。

第二课时

1. 导入新课（2 分钟）

教师：通过上一节课的学习，同学们已经对中国地理大概的了解，学习了中国地理位置、国土面积、邻国、省份、直辖市、自治区和特别行政区。

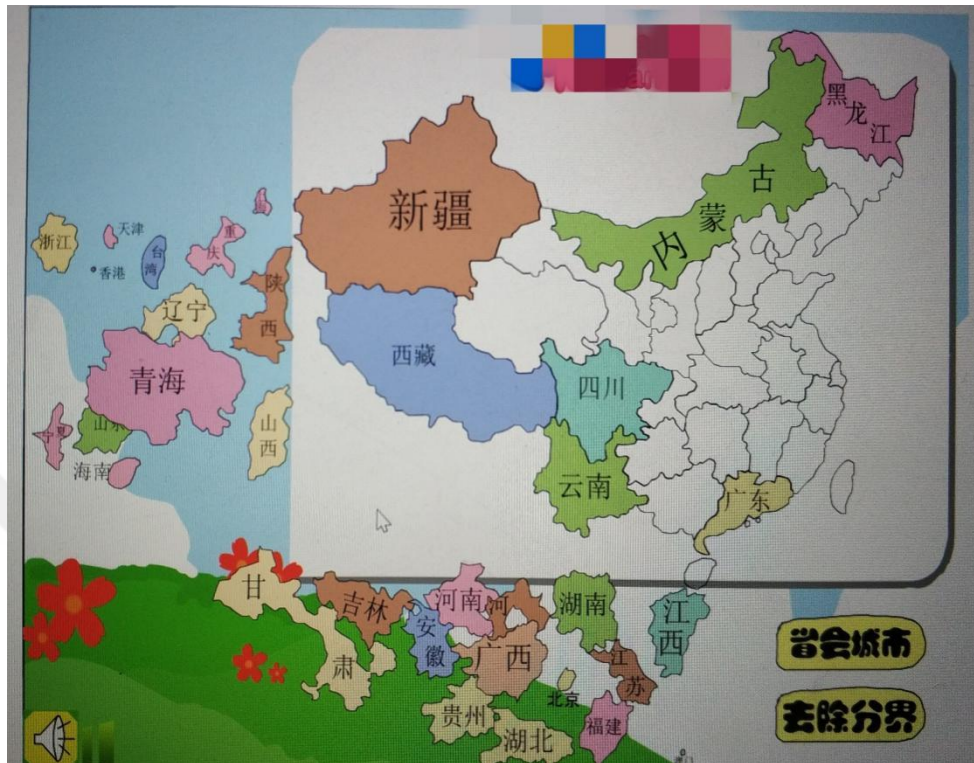
2. 学习新课（23 分钟）（视频 7 分钟）

- 现在请同学们看一段视频，这段视频与第一节课看过的视频的内容一样的，但语言不一样的，这视频是汉语的。让学生边看汉语视频边记住上一届看的英语视频的内容，两个视频之间进行观察。这方法不仅让学生磨耳朵，提高听力能力，而且他们通过老师口头讲土耳其语，和上节课观看的英语的视频内容来对比汉语视频，这样他们能学会一些关于中国地理的新生词。

3. 复习课程：看完视频进行讨论，通过两个视频，学生学到了什么？有没有学会了一些汉语新生词？这题目上最感兴趣的部分是什么？并分享学到的词汇和词意。

4. 练习内容——实践活动（15 分钟）

- 最后为了考察学生对学习内容的掌握程度，教师运用实践法设计一个小活动，每位同学自愿参加“地图拼图”活动。活动中，老师把中国地图挂在墙上，并依次说出各省份的名字，然后请每位同学上黑板找出指定的省份，并且拼在地图上。拼图完成后，教师为了激励学生，应表扬和鼓励同学。



3/34

Eastern Province of China, located on the coast of the Yellow Sea. The administrative center is Nanjing

GANSU

JIANGSU

MACAO

HENAN

2/34

Jilin



2/34

Province in the south of the central part of the PRC. The administrative center is Chengdu



LIAONING

QINGHAI

SICHUAN

SHANDONG

1/34
Fujian



The capital and one of the cities of the central subordination of the People's Republic of China



6. 学习收益：本课程结束后，学生可以获得：

- ✓ 学生知道“中国”是怎么读，怎么写。
- ✓ 学生会找到中国在地球上的位置
- ✓ 学生知道中国国土面积多少，世界第几大国。
- ✓ 学生会知道中国邻国有哪些，会知道中文怎么读

学生会知道中国有多少省会、直辖市、自治区、特别行政区的。学生还会知道省、直辖市、自治区和特别行政区的名字怎么读，也开始写这些名字的拼音。

5.3 本章小结

本章在研究问题和研究目的的指引下，一步步根据 ADDIE 模型的步骤进行教学设计环节，首先，明确了土耳其大学汉语专业文化课教学需求，其次，土耳其大学汉语专业学生需求分析结果及土耳其大学汉语专业老师建议基础上，确定了文化课程教学大纲的总体设计，然后再进行了一年级文化课教学大纲的设计。最后，针对本论文中设计的大纲第一周的文化课程进行了实施。

第六章 结论

6.1 本研究的主要观点

本研究以土耳其大学汉语专业的文化课教学作为研究题目，并具体探讨目前在土耳其大学汉语专业的文化课程中的中国文化教学如何，如何去改善；通过多角度得到研究结果。本研究的观点可以归结为如下：

研究的方法：本研究是问卷调查、半结构访谈和对土耳其大学汉语专业的文化课程设计文件进行文件分析等三种不同研究方法相混合，而对土耳其大学汉语专业的文化课中的中国文化教学进行调查。通过本次研究我们发现：

(1) 通过访谈法，土耳其大学汉语专业老师对中国文化教育的重要性和中国文化科的必要性已有具体的了解。虽然四所大学汉语老师对该专业的文化教学都想要统一的、更有系统性的中文教学，但是因为目前土耳其大学汉语专业太少，制定统一的大纲暂时不可能且不需要。文化教学教材方面存在没有针对性的问题，老师们觉得有必要编写针对土耳其汉语专业学生的汉语课以及文化课教材。文化课教学时所使用的教学方法都基本相同。具体有演示法、对比法、辩论法还有学生小组讲课的方法。因为每个大学汉语专业有所不同，老师观点也各有差异。有的老师认为，目前文化课的课时不够，相对而言其他大学汉语专业来说课时已满足要求，但要更加重视文化实践活动或者设置文化体验课。教材方面每个大学有不同的情况，四所大学之间有教材不平衡的差异。

(2) 通过调查问卷，调查结果统计中发现：土耳其大学汉语专业的大部分学生没有去过中国，学生来中国的机会比较少，因为所提供的奖学金机会有限。90% 的学生对中国文化都特别的感兴趣。老师使用的教法主要是对比法、演示法、体验法、小组合作法、发现法等教学方法。大部分学生对与老师在文化课上使用的教学方法还是比较满意的，只有很少一部分学生对于教学方法不太满意。是因为实践活动太少，也没有机会去体验中国文化，对此还有部分学生感到不满。对文化课所使用的教材，满意和不满意的学生人数非常的接近。那为什么一部分学生对教材满意，还有一部分就不满意？可以说，由于学校给学生提供教材来源不用，内容不一致，教

材少、版本旧、内容不丰富、内容语言不适合学生语言水平等问题，导致学生对目前所使用的文化课教材不满意。学生认为学习中国文化对语言技能课有很大的帮助，这说明语言教学过程中设置文化课程是必要的。从表中我们能明显的看出，学生把学到的文化知识无法去实践运用，也没办法亲身感受所学到的中国文化，这也是学生在学习中国文化当中的最大挑战。文化课所学到的知识都只是停留在理论上，缺乏具体的实践经验。学生没有课外时间或者很少有机会去学习、体验中国文化。课外的时间他们最常使用互联网、社交媒体来接触中国文化。另外，看电影、看视频、听音乐也是学生接触中国文化的途径。中国文化日活动是学校安排最多的文化活动。研究者发现，文化课上最少提到的内容有中国文化的不可忽视的政治、经济、技术结构。

(3)通过文件分析法，研究者对这四所大学的课程表、文化课程教学大纲、教育计划和文化课程教科书进行分析。主要发现，安卡拉大学和伊斯坦布尔大学的文化课大多数是选修课，而且课种类也比较多。埃尔吉耶斯大学的文化课程是必修课，现有三种文化课。文化课程教学大纲和教学计划方面发现，文化课老师都是土耳其本土老师，只有安卡拉大学汉学系的中国艺术课，由中国籍老师使用汉语讲授的。文化课上使用的语言是土耳其语，使用的教学方法是演示法、问题式教法、头脑风暴法、对比法、讨论法、展示法、小组合作法。文化课教材是教科书、视频、电影、图片、卡片等。该专业文化课都是理论性。现有的文化课包括中国文学、历史、哲学、艺术方面的领域，课程大部分内容是中国的古代话题。文化课程教科书方面的分析得到，现有的教科书版本较老，关于当代中国话题的教课书特别的少。

6.2 本研究的发现

本研究中，通过问卷调查方法得知学生文化学习需求。学生文化学习需求分四个年级进行分析，第一：一年级学生希望学校每周开设 4 节文化课，学生最希望老师常用的文化教学方法是实践法，讨论法、展示法、演示法和角色扮演法也是学生比较喜欢使用的学习方法。电影、纪录片、电影、音乐、动漫等视听觉手段是学生最喜欢使用的学教学手段。学生希望文化课由中国籍老师来教，但是因为一年级学

生语言水平还是基础水平，远远不能完全消化老师所教的知识内容。之所以使用土耳其语是更好的选择，或者说会英语的中国籍老师上文化课也是可以考虑的，这个与在土耳其大学的中国籍汉语老师的英语水平和表达能力有关。学生认为文化课上可以用汉语、英语和土耳其语这三种语言。对学生来说，文化课程使用的教学手段应该内容更丰富、有趣才行；教育内容因由使用视听觉设备来讲解，并能适合学生语言水平。学生最想学习的中国文化内容有中国饮食、传统习俗、艺术、体育等方面。最后，通过调查结果可见，学生认为课堂上最影响他们学习的因素是老师的态度和使用的教学方法。学生非常希望学校安排文化实践活动，通过实践途径要学书法、太极拳、武术等中国文化重要的元素。

第二：二年级学生希望每周开设 2 或 4 课时的文化课。实践法、对比法、讨论法、展示法、演示法、角色扮演和老师口头解释法是学生比较希望使用的学习方法。电影、纪录片、电影、音乐、动漫等的视听觉手段是学生最喜欢使用的教学手段。学生希望文化课由中国籍老师来教，同时觉得文化课上可以用土耳其语比较好。这个表明，学生希望会说土耳其语的中国籍老师上文化课更有效。对学生来说，文化课程使用的教学手段应该内容丰富、更有趣才好；内容使用视听觉设备来教，还要得适合学生语言水平。学生最想了解的是中国饮食、传统习俗、礼节、思维方式、地理、历史、文学、艺术和体育。最后，学生认为课程要有计划的进行，有效使用课程工具比较重要。二年级学生也特别希望有更多的机会参与文化实践活动。

第三：三年级学生希望每周开设 4 节文化课。实践法、演示法和角色扮演是学生最希望使用的学习方法。电影、纪录片、电影、音乐等视听觉手段是学生最喜欢使用的教学手段。学生希望文化课由中国籍老师来教，同时觉得文化课上使用土耳其语和汉语均可运用。对学生来说，文化课程使用的教学手段应该内容丰富、更加有趣才有效；内容使用视听觉设备来教，还要得适合学生语言水平。学生最想了解的是中国饮食、建筑物、传统习俗、礼节、思维方式、地理、历史、文学、艺术和体育。最后，调查结果可见，学生认为课堂上老师使用的教学方法和老师的态度对学生的学习文化有很大的影响。三年级学生也觉得如果安排文化实践活动，会使文化学习更有效。

第四：四年级学生希望每周开设 4 节文化课。实践法、演示法和角色扮演是学生最希望使用的学习方法。电影、纪录

片、电影、是学生最喜欢使用的教学手段。学生希望文化课由中国籍老师来教，文化课希望使用汉语和土耳其语的学生人数一样多。学生喜欢课程内容要视觉和听觉的支持。学生最想了解的是中国传统习俗、思维方式和社会价值观、地理、历史、文学、艺术、体育。最后，学生认为课堂上老师使用的教学方法和老师的态度对学生的文化学习有很大的影响。学生希望学校尽可能的安排课内课外文化活动。

6.3 文化课改善

本研究按照 ADDIE 教学设计模型步骤，进行一年级文化课教学大纲设计。

根据 ADDIE 框架 Seel, Lehmann, Blumschein 和 Podolskiy (2017) 的七个基本关键内涵（教学对象、教学内容、教学目的、教学方法、教学时间和教学场所）作为土耳其大学汉语专业的一年的学生设计涵盖一学期的一门完善、创新的文化课程框架。该课程基于土耳其汉语专业老师观点与学生文化学习需求进行设计的。课程教学内容按照文献综述中的专家意见、国际汉语教学通用课程大纲（2014）标准、学生文化学习需求而选定的。本课程大纲中经常使用一年级学生最喜欢的教学方法，包括实践、讨论、对话和展示方法。本课程大纲使用多媒体手段，视听觉支持教学内容。由于学生的语言水平仍处于初级水平，因此在课程中使用了土耳其语，由于所有学生都有英语基础，因此，研究者选择英语视频短片来进行教学。为了吸引学生在课程中的注意力，研究者选了内容丰富和有趣的教学方法。此外，研究者安排规模较小的课内实践活动。通过实践活动学生可以边玩边学，该活动能帮他们增加对中国文化的兴趣。

6.4 本研究的局限性

1. 这项研究仅限在土耳其大学汉语专业。
2. 问卷调查的对象仅限为：土耳其安卡拉大学汉学系和埃尔吉耶斯大学中文系一、二、三、四年级本科生。
3. 访谈调查的对象仅限为：埃尔吉耶斯大学中文系任课教师、安卡拉大学汉学系任课教师、伊斯坦布尔大学中文系任课教师及奥坎大学中文翻译系任课教师。老

师访谈收集数据过程中，以曾经担任过文化课老师和目前还在担任文化课的汉语教师队伍作为访谈对象。

5. 经过访谈和问卷调查，收集研究对象的教学情况、改善意见和受教需求。

6. 访谈及问卷调查结果是在 2018 学年至 2019 学年所统计。学生问卷调查收集数据过程中，由于伊斯坦布尔大学汉语专业是新开的，奥坎大学如今还没有文化课程的原因，而未将其包括在调查研究中。

7. 文件分析方法收集的数据包括 2018 学年至 2019 学年。

8. 2019 年 12 月疫情爆发后由于土耳其大学停止面对面教授，至今还没有恢复正常的原因，本研究无法进行使用的 ADDIE 模型“实施”与“评价”阶段。

参考文献

1. Abdul Rahman, S. & Alwi, A. (2018). The inclusion of cultural diversity in higher education curriculum design. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(2), 87-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.33200/ijcer.479054>
2. Akpinar, K. D. & Ozturk, M. S. (2009). Teaching culture and language through folktales. *Ekev Academic Review*, 13(40), 69-84.
3. Aldoobie, N. (2015). ADDIE model. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(6), 68-72.
4. Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age* (2.nd edition). Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
5. Bobbitt, J. F. (1918). *Curriculum*. New York: Houghton and Mifflin.
6. Bobbitt, J. F. (1924). *How to Make a Curriculum*. New York: Houghton Mifflin Company.
7. Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. USA: Pearson International Edition.
8. Bolt, R. (2001). The Methodology of British Studies on the Postgraduate Programme. *Teacher`s Forum* (online). <http://elt.britcounorg.pl/forumarticle.htm>.
9. Bonvillain, N. (1993). *Language, Culture, and Communication*. NJ: Prentice Hall Publishing.
10. Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. J.M. Valdes (ed), *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching* (123-129). Cambridge: Cambridge University Press.
11. Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Publishing.
12. Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th edition). White Plains, NY: Pearson Education.
13. Brown, J.D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

14. Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*, Clevedon: Multilingual Matters.
15. Cakir, I. (2006). Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 154-161.
16. CEFL (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, *Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg.
17. Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice* (3rd edition). Orlando, Florida: Harcourt Brace Janovich Publishers.
18. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2018). *Research methods in education* (5th edition). London: Routledge Falmer.
19. Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
20. Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
21. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd edition). CA: Sage Publications. Thousand Oaks.
22. Dodd, C.H. (1991). *Dynamics of Intercultural Communication*. Dubuque, IA: Brown.
23. Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. NY: Cambridge University Press.
25. Ek, J. A. V. (1975). *Threshold Level English. Council of Europe Language Learning Series*. Oxford: Pergamon Press.
26. Foley, W.A. (1997). *Anthropological Linguistics: An Introduction*. Wiley-Blackwell.
27. Fosha, A. W., & Lois A. B. (1969). *Curriculum*. In R.L. Ebel, *Encyclopedia of Educational Research* (4th edition). London: Macmillan.
28. Fraenkel, J.R, Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). NY: McGraw-Hill.

29. Genç, B., & Bada, E. (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, 5.
30. Genç, E. & Şenel, M. (2017). The Use of Reading Texts to Teach Cultural Elements in EFL Classes. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 356-366.
31. Giberson, T.R., Tracey, Monica W., and Harris, Marguerite T. (2006) Confirmative Evaluation of Training Outcomes. *Performance Improvement Quarterly*, 19 (4), 43–61.
32. Goodenough, W. (2003). In Pursuit of Culture. *Annual Review of Anthropology*, 32, 1-12.
33. Griffee, D. T. (2012). *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data*. USA: TESL-EJ Publications.
34. Groves, P.D. (1996). *Film in higher education and research*. Proceedings of a Conference Held at the College of Advanced Technology, Birmingham in September 1964. Birmingham: Pergamon Press.
35. Gudykunst, W.B., & Kim, Y.Y. (2002). *Communicating With Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. NY: McGraw Hill Higher Education.
36. Gudykunst, W.B. (2003). *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. CA: Sage Publications.
37. Hadley, A.O. (1993). *Teaching language in context* (2nd edition). Boston: Heinle & Heinle.
38. Hammerly, H. (1982). *Synthesis In Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*. Blaine, Washington: Second Language Publications.
39. Hashemi, M. R. (2012). Reflections on mixing methods in Applied Linguistics Research. *Applied Linguistics*, 33(2), 206-212.
40. Hedge, M. N. (2004). *A coursebook on language disorders in children*. San Diego-London: Singular Publishing Group Inc.
41. Hendon, U. S. (1980). Introducing Culture in the High School Foreign Language Class. *Foreign Language Annals*, 13(3), 191-199.
42. Henrichsen, L. E. (1998). Understanding Culture and Helping Students

Understand Culture. *Linguistics 577* (Online),
<http://linguistics.byu.edu/classes/ling577lh/culture.html>.

43. Herron, C. , Cole, S. P. , Corrie, C. & Dubreil, S. (1999). The effectiveness of video-based curriculum in teaching culture. *The Modern Language Journal*, 83(4), 518-533.
44. Huang, L.G., & Xu, R.J. (2011). A Study of Culture Teaching in College English Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, (1), 681-687.
45. Hughes, G. H. (1986). *An argument for culture analysis in the second language classroom*. In Valdes, J. M. (Ed.), *Culture bound* (162-169). NY: Cambridge University Press. In Bueno, K. A. (2009). Got film? Is it a readily accessible window to the target language and culture for your students?. *Foreign Language Annals*, 42(2), 318-339.
46. Istanto, J. (2009). The use of films as an innovative way to enhance language learning and cultural understanding. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 278-290.
47. Jiang, W. (2000). The relation between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334.
48. Juan, E. U., Martinez - Flor, A. (2008). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter (formerly Mouton, The Hague) is a Division of Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
49. Karabinar, S. & Yunuslar, G. C. (2012). The Attitudes of EFL Teachers Towards Teaching Culture and Their Classroom Practices. *Journal of Educational & Social Research*, 2(2), 113-126.
50. Kitao, K. (1991). Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the United States. *Doshisha Studies in English*, 2, 285-306.
51. Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Languages Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
52. Kramsch, C. (2013). *Language and Culture*. Shanghai: Shanghai Foreign Languages and Education Press.
53. Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialogue on*

- Language Instruction*, 13(1-2), 79-88.
54. Kukulska-Hulme, A. (2010). Learning cultures on the move: Where are we heading. *Educational Technology & Society*, 13(4), 4-14.
 55. Lafayette, Robert.C. (1978). *Language in Education:Theory&Practice Teaching culture: strategies and techniques*, Virginia, Arlington: Center for Applied Linguistics.
 56. Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443.
 57. Liu Yang & Yang Congzhou (2019). The Loss and Return of Chinese Culture in English Teaching: Teaching Design of Chinese Tea Culture in English Class Based on ADDIE Model. *International Education Studies*, 12(11), 187-196.
 58. Marshall, C. & Rossman, G.B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, NY: Sage Publications.
 59. Moore, Z. (2006). Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. *Foreign Language Annals*, 39(4), 579-594.
 60. Moran, P.R. (2013). *Teaching Culture Perspectives in Practice*. Beijing: Foreign Languages and Research Press.
 61. Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H.K., & Kemp, J.E. (2012). *Designing Effective Instruction* (7th ed). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
 62. Narančić Kovač, S. & Kaltenbacher, M. (2006). Promoting Intercultural Awareness through Literature in Foreign Language Teacher Education. Council of Europe Publishing, 1,78-94.
 63. Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
 64. Ornstein, C.A, & Hunkins, F.P. (1988). *Curriculum Foundations: Principles and Issues*. NJ: Prentice Hall Publishing.
 65. Orton, J. & Cui, X. (2016). *Principles and Innovation Design: CLIL Units in Chinese* (Moloney, R. & Xu, H. L.). Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language. Australia: Multilingual Education.

66. Parsons, T. (1949). *Essays in Sociological Theory*. Glencoe, IL: The free Press.
67. Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best. *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, 12(3), 227-241.
68. Peterson, E. & Coltrane, B., (2003). Culture in Second Language Teaching. *Eric Clearing House on Languages and Linguistics*. Edo-fl-03-09.
69. Poole, Frederick.J., (2015). *Teaching Chinese As a Foreign Language: A Foreigner's Perspectives*. Master Thesis. Utah State University.
70. Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
71. Risager, K. (1998). *Language Teaching and the Process of European Integration*. M. Byram and M. Fleming (eds.), Language learning in intercultural perspective.
72. Roell, C. (2010). Intercultural Training With Films. *English Teaching Forum*, 48 (2), 2- 15.
73. Saluveer, E. (2004). *Teaching culture in English classes*. Master Thesis, Tartu: University of Tartu, Department of English.
74. Sargsyan, R.G, Islomova, P.N., Kholov, S.S. (2015). The Importance of Including Culture in EFL Teaching. *Scientific Notes*, 1(42), 170-173.
75. Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication* (2nd Edition). Oxford: Blackwell.
76. Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second-language acquisition. In Gingras, R. C. *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Center for Applied Linguistics. 27-50.
77. Seel. N. M., & Dijkstra, S. (2004). *Curriculum, Plans and Processes in Instructional Design: International Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
78. Seel, N. M., Lehmann, T., Blumschein, P. & Podolskiy, O. A. (2017). *Instructional Design for Learning*. Theoretical Foundations. Sense Publishers.
79. Seelye, H. N. (1988). *Teaching culture*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
80. Seelye, H.N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural*

- communication* (3rd edition). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
81. Sellami, A.B. (2000). Teaching towards cultural awareness and intercultural competence: From What through How to Why culture is? *Paper presented at the Annual Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Vancouver, BC, Canada, 3, 14-18.
 82. Stenhouse, L. (1993). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Great Britain: Heinemann Educational Books Ltd.
 83. Stephens, J. L. (2001). Teaching culture and improving language skills through a cinematic lens: A course on Spanish film in the undergraduate Spanish curriculum. *ADFL Bulletin*, 33, 22-25.
 84. Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. P.Allen & B. Harley (Eds.), Oxford: Oxford University Press
 85. Stoian , C. E. & Simona, Şimon.(2017). The Integration of Cultural Aspect in Syllabus Design. *10th Annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville, Spain.
 86. Strasheim, L.A. (1981). Establishing a Professional Agenda for Integrating Culture into K-12 Foreign Languages: An Editorial. *The Modern Language Journal*, 65(1), 67-69.
 87. Strasheim, L.A. & Bartz, W. H. (1986). Achieving Proficiency Goals through Competency Guidelines. ERIC Number: ED267631.
 88. Tanner, D., & Tanner, L. N. (1975). *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York, NY: Macmillan.
 89. Taylor, G. R. (2005). *Integrating quantitative and qualitative methods in research*. USA: University Press of America.
 90. Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, NY: Sage Publications.
 91. Thanasoulas, D. (2001). The Importance of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3). 1-25.
 92. Tognozzi, E. (2010). Teaching and Evaluating Language and Culture Through Film. *Italica*, 87(1), 69-91.

93. Tomalin, B. & Stemleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University press.
94. Tseng, Y. H. (2002). A Lesson in Culture. *ELT journal*, 56(1), 11-21.
95. Tylor, E.B. (1929). *Primitive Culture*. Researchers into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom. London: John Murray.
96. Urevbu, O.A. (1991). *Curriculum Studies*. Singapore: Longman Singapore Publishers Ltd. Press.
97. Uwe, F. (2009). *An Introduction to Qualitative Research. An introduction to qualitative research*. UK: Sage.
98. Uwe, F. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection*. UK: Sage Publication.
99. Watson, R. (1990). *Film And Television In Education: An Aesthetic Approach To The Moving Image*. Routledge.
100. Wei, Y. (2005). Integrating Chinese Culture with TEFL in Chinese Classroom. *Sino-US English Teaching*, 2(7), 55-58.
101. Westbury I. & Steimer, W. (1971). Curriculum: A discipline in Search of Its Problems. *School Review*, 79(2), 243-67.
102. Whitfield, R. (1970). Curriculum Development in Britain. *Paedagogica Europaea*, 6(3), 107-118. doi:10.2307/1502502
103. Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultures Through Their Key Words : English, Russian, Polish, German and Japanese*. NY. Oxford University Press.
104. Wintergers, A.C., & McVeigh,J. (2012). *Teaching Culture: Practical Approaches to Intercultural Communication*. BJ. Tsinghua University Press.
105. Xing, J. Zhiquan. (2006). *Teaching and Learning Chinese as a Second Language A Pedagogical Grammar*. HK: Hongkong University Press.
106. Yin, R. K. (1994). *Case Study Research Design and Methods* (2th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
107. Yong-Kian, Soh (1995). *Chinese Language and Culture Curriculum: Teacher's Manual*. Springfield: Illinois State Board of Education.

108. Zhang, J. (2004). Cultural Connotation in English Vocabulary Teaching. *Chinese Journal of Applied Linguistic*, 27(3), 72-73.

土耳其语文献

109. Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları, Ankara
110. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
111. Cinkara, E. (2016). Yabancı Dil Eğitiminde Kültürün Rolü (online). <https://www.researchgate.net/publication/312468689>, 110-118.
112. Çangal, Ö. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcısı Olarak Türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2), 9-20.
113. Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
114. Iscan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.
115. Kazancıgil, A. (2006). *Wolfram Eberhard Türkiye'deki Hayatı ve Çalışmaları İle İlgili Bir Deneme*, Orta Asya'dan Anadolu'ya Türk Sanatı ve Kültürü, Prof. Dr. Nejat Diyarbakırlı'ye Armağan, Ed: Y. Çoruhlu-N. Türkmen-A. Yılmaz. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
116. Kosker, G. (2015). Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı: Fransız Dili Örneği. *KEFAD*, 2, 409-421.
117. Külahçı, Şadiye. (1995). *Analiz ve Program Geliştirme. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Öğrenci Klavuzu A-3*.
118. Sarıtaş, E. (2009). 1935 Yılından İtibaren Türkiye'de Yapılan Çin Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Şarkiyat Mecmuası*, 15, 97-111.
119. Sezgin, S. İlhan. (1994). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi,

120. Şimşek, A. (2011). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
121. Tüm, Gülden (2010). Atasözlerinin Değişik Kültür ve Dilleri Anlamadaki Rolü. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 663-678.
122. Varış, F. (1981). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
123. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
124. Yu, Einmu (2011). *Türkiye’de Kültür Öğretimi Temelinde Yabancı Dil Olarak Korece Öğretimi ve Kültürlerarası Uzmanlık*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Kore Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

其他语言文献

125. Škaljić, A. (1966). *Turcizmi u Srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost izdavačko preduzeće.

中文文献

126. 车正兰. (2011). 对外汉语教师的教学能力研究. *吉林省教育学院学报*, 7(27), 88-90.
127. 崔永华. (2008). *对外汉语教学设计导论*. 北京: 北京语言大学出版社.
128. 邓夏. (2012). *对外汉语文化教学存在的问题及对策研究*. 重庆: 重庆大学.
129. 董宪臣. (2011). 高校对外汉语教师的基本素质. *重庆与世界*, 28(2), 69-71.
130. 冯光伟. (2016). *课堂教学设计理论与实践*. 北京: 科技出版社.
131. 高仁爱. (2019). 基于 ADDIE 模型的研学旅行课程开发--以福州市小学阶段历史文化类型为例. *林区教学*, 011, 115-117.
132. 高致远. (2014). *韩国留学生文化课教学初探*. 鲁东大学硕士学位论文.
133. 郭锦桴. (2010). *汉语与中国传统文化* (修订版). 北京: 商务印书馆.
134. 韩滢. (2012). 对外汉语中的文化课教学研究. 广西民族大学硕士学位论文.

135. 何克抗. (2003). *教学系统设计*. 北京: 北京师范大学出版社.
136. 何绍菊. (1997). 浅谈 ELF 课程设计的理论与实践. *琼州大学学报*, 4, 31-32.
137. 洪力建. (2012). *全球语境下海外高校汉语教学*. 上海: 学林出版社.
138. 胡文仲 & 高一虹. (1997). *外语教学与文化*. 湖南教育出版社.
139. 华萍. (2013). *对外汉语教学之中的文化教学*. 兰州大学硕士学位论文.
140. 贾放. (1994). 关于文化课整体设计的构想. *北京师范大学学报 (人文社科版)*, 6, 103-106.
141. 贾昊. (2013). 土耳其安卡拉地区汉语教学“三教”(教师、教材、教法)问题调查研究. 云南大学硕士学位论文.
142. 柯马丁(Kern, M.). (2005). 德国汉学家在 1933-1945 年的迁移——重提一段被人遗忘的历史. *世界汉学*, 3, 15-37.
143. 孔子学院总部/国家汉办. (2014). *国际汉语教学通用课程大纲*. 北京语言大学出版社.
144. 李程程 & 高燕群. (2016). 在文化中交流, 专访中文教学专家吴伟克 (Galal Walker)。《中文教学与中美文化交流—第二届中国语言文化友谊奖获奖者吴伟克教授访谈录》, 孔子学院, 5(3), 5.
145. 黎海情. (2011). 土耳其汉语教学概况. *世界汉语教学学会通讯*. (4), 20-21.
146. 李佳楠. (2019). 基于 ADDIE 模型的高校英语微课教学设计模式研究. *佳木斯大学社会科学学报*, 037(006), 190-193.
147. 李泉. (2006). *对外汉语课程、大纲与教学模式研究*. 北京: 商务印书馆.
148. 李晓琪. (2012). *对外汉语文化教学研究*. 商务印书馆出版.
149. 李颖. (2012). *针对西班牙学生汉语教学中的中国文化教学研究*. 上海: 上海外国语大学硕士学位论文.
150. 林慧秀. (2012). *中国概况课的教学调查、分析及建议*. 上海师范大学硕士学位论文.
151. 刘军. (2012). 土耳其汉语教学的发展与困境. *国际汉语教育*, 2, 75-83.
152. 刘珣. (2000). *对外汉语教育学引论*. 北京语言文化大学出版社.
153. 吕必松. (1999). *对外汉语教学发展概要*. 北京语言大学出版社.
154. 吕长明. (2014). *对外汉语初级综合课文化教学研究*. 黑龙江大学硕士学位论文.

文.

155. 马冬虹. (2007). *外语教学中文化因素研究*. 上海外国语大学博士学位论文.
156. 聂玮. (2019). 基于 ADDIE 模型的微课设计研究. *卫生职业教育*, 37(16), 54-56.
157. 萨默瓦 (Samovar, L.A.), 波特 (Porter, R.E.), & 麦克丹尼尔 (McDaniel, E.R.). (2007). *跨文化传播* (第六版). 中国人民大学出版社.
158. 萨默瓦 (Samovar, L.A.), 波特 (Porter, R.E.), & 麦克丹尼尔 (McDaniel, E.R.). (2017). *跨文化交际*. 北京大学出版社.
159. 萨丕尔·爱德华. (1985). *语言论*. 北京: 商务印书馆.
160. 施宝义. (1989). 土耳其的汉语教学. *世界汉语教学*, 03, 189-190.
161. 施良方. (1996). *课程理论: 课程的基础、原理与问题*. 北京: 教育科学出版社.
162. 史密斯 (Smith, P.L.), & 雷根 (Tillman, J.R.). (2008). *教学设计*. 庞维国, 等译. 上海: 华东师范大学出版社.
163. 孙隆基. (2015). *中国文化的深层结构*. 北京: 中信出版社.
164. 唐智芳. (2012). *文化视域下的对外汉语教学研究*. 长沙: 湖南师范大学博士学位论文.
165. 万爱莲. (2008). 对外汉语教师创新素质的培养. *湖北第二师范学院学报*, 25 (12), 95-96.
166. 王本陆. (2017). *课程与教学论*. 北京: 高等教育出版社.
167. 王策三. (1985). *教学论稿*. 北京: 人民教育出版社.
168. 王美玲. (2010). *对外汉语文化语用教学研究*. 西安: 陕西师范大学.
169. 王学成. (2010). 文化移入与二语习得——文化学习的原则与策略. *西华师范大学学报 (哲学社会科学版)*, 5(03), 81-85.
170. 威尔期 (Wiles, J.) & 邦迪 (Bondi, J.). (2007). *课程开发: 实践指南*. 北京: 中国轻工业补办社.
171. 乌美娜. (1994). *教学设计*. 北京: 高等教育出版社.

172. 谢玲玲. (2012). *以文化为核心的美国汉语教学模式探析--兼论对我国对外汉语教学的启示*. 华中师范大学博士学位论文.
173. 邢福义. (1990). *文化语言学*. 湖北教育出版社.
174. 邢志群. (2010). 试论汉语语言、文化的教学体系. *世界汉语教学*, 01, 95-104.
175. 许嘉璐. (1996). 汉语规范化和对外汉语教学. 第五届国际汉语教学讨论会论文选. 北京.
176. 徐金生. (2017). 基于 ADDIE 模型开发微视频的实践探索. *Occupation*. 05, 124-125.
177. 徐智鑫, & 张黎黎. (2014). *二语动机：理论综述与案例分析*. 广东：世界图书出版广东有限公司出版社.
178. 杨晓霭. (2012). 汉语“本土化”教学与汉语国际教育专业硕士的培养——以土耳其汉语教学为个案. *中国大学教学*, 000(006), 35-38.
179. 姚载瑜. (2020). “谈谈国际中文教学中的‘教’与‘学’”. 新中国对外汉语教学 70 年发展之路与未来展望学术论坛. 中国联盟.
180. 张德鑫. (1996). *中外语言文化漫议*. 华语教育出版社.
181. 张华. (2000). *课程与教学论*. 上海教育出版社.
182. 张礼龙. (1988). 语言技能与文化知识并进. *解放军外国语学院学报*(2), 22-25.
183. 张杨. (2015). *对泰初级阶段的汉语文化活动教学实践与案例设计*. 云南大学硕士学位论文.
184. 张英. (2004). 对外汉语文化教材研究——兼论对外汉语文化教学等级大纲建设. *汉语学习*, (2), 53-59.
185. 张英. (1994). 论对外汉语文化教学. *汉语学习* (5), 46-50.
186. 张占一. (1990). 试论交际文化和知识文化. *语言教学与研究*, 3, 16-33.
187. 赵素华. (2010). 英语课堂中的文化教学技巧与方法. *中国电力教育*. (32), 179-181.
188. 周百义. (2010.7.19). 吴伟克和他的“体演文化教学法”. *中国新闻出版报*, 2019.6.30.
189. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000054668/PDF/054668qaab.pdf.multi?>

from=singlemessage (unesco mexico city)

190. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bfbaa37e8ee09.91288094 TDK.2016.

191. http://www.frdic.com/dicts/cg/Annemarie_von_Gabain.html, 2019/6/13

192. https://www.academia.edu/26850804/Görüşme_Teknikleri_-_Interview_Techniques

193. https://www.en.uni.lu/university_of_luxembourg_language_centre_ullc/tandem_1earning

194. <http://www.businessdictionary.com/definition/culture.html>

195. <http://world.people.com.cn/n/2015/0619/c1002-27181298.html>, 2015-06-19

附件 1 调查问卷大纲（土耳其语版）

Değerli Katılımcı,

Bu sormaca, üniversitelerin Çince öğretimi veren lisans programlarında yer alan kültür dersine yönelik, öğrencilerin öğrenim durumu ve gereksinimlerini tespit etmek amacıyla düzenlenmiştir.Elde edilen veriler, Shanghai Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi, Yabancılar Yönelik Çince Öğretimi Bölümü'nde yapılan bir doktora tez çalışması için kullanılacaktır. Katılımcılara ait hiçbir özel bilgi paylaşılmayacaktır.Araştırmanın güvenilirliği bakımından lütfen soruları kültür derslerinizi/öğreniminizi dikkate alarak, samimi bir şekilde yanıtlayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Sınıfınız:

Bölüm 1. Durum Analizi

1. Daha önce Çin'de bulundunuz mu? Bulunduysanız süresini belirtiniz.

- a) Hiç bulunmadım
- b) 3 aydan az
- c) 3-6 ay
- d) 6-12 ay
- e) 1 yıl ve üzeri

2. Çin kültürüne ilgi duyuyor musunuz?

- a) Çok ilgi duyuyorum
- b) Biraz ilgim var
- c) Çok ilgilenmiyorum
- d) Hiç ilgilenmiyorum

3. Çin kültürüne ne ölçüde hakimsiniz?

- a) İleri derecede hakimim.
- b) Seviyemin gerektirdiği kadar hakimim.
- c) Yeteri kadar hakim olduğumu sanmıyorum.
- d) Hiç hakim değilim.

4. Öğretmeninizin kullandığı öğretim yönteminden memnun musunuz?

- a) Evet
- b) Hayır.

5. Derste kullanılan ders araçlarından (kaynaklardan) memnun musunuz?

- a) Evet
- b) Hayır

6. Çin kültürü öğreniminin dil becerileri (konuşma, okuma, yazma, dinleme) konusunda faydalı olduğuna inanıyor musunuz?

- a) Evet
- b) Faydalı olduğu söylenebilir
- c) Hayır

7. Kültür  ğrenimi sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? (Birden fazla seçenek iřaretlenebilir.)

- a) Dil seviyem öğretilenleri tamamiyle anlamama yetmiyor.
- b) Türk ve Çin kültürünün farklılařan yönleri konuyu kavramamı zorlařtırıyor.
- c) Ders aracı az/içeriğı zengin deėil/içeriğı seviyeme uygun deėil.
- d) Ders s resinin sınırlı olması nedeniyle yeterli bilgiye ulařamıyorum.
- e) Hedef kültür ortamında bulunmadığımdan öğrendiklerimi pekiřtiremiyorum.
- f) Uygulama yapılmaması nedeniyle öğrendiklerim teoride kalıyor.
- g) Diėer (belirtiniz)

8. Ders saatleri haricinde hangi yollarla Çin kültürü öğrenme fırsatınız oluyor? (Birden fazla seçenek iřaretlenebilir)

- a) Sinema/müzik/TV
- b) Kitaplar/dergiler
- c) İnternet/Sosyal medya
- d) Çinliler ile iletiřim kurarak
- e) Diėer

9. Ders saatleri haricinde nekadarsıklıkla Çin kültürünü öğrenme veya deneyimleme imkanına sahipsiniz?

- a) Her zaman
- b) Sıklıkla
- c) Nadiren
- d) Hiç

10. Bölümünüzde ders saati dıřında hangi kültür etkinlikleri yapılıyor? (Birden fazla seçenek iřaretlenebilir.)

- a) Kültür günü
- b) Kültür-sanat yariřmaları (Kaligrafi, dövüř sanatları vb.)
- c) Bilgi yariřmaları
- d) Çin geleneksel bayramları etkinlikleri
- e) Dięer
- f) Hiç yapılmıyor

11. Ders ierięinizde Çin kültürünün hangi yönlerine daha az deęinilmektedir?

(Birden fazla seçenek iřaretlenebilir.)

- a) Yeme içme
- b) Giyim
- c) Mimari yapı
- d) Siyaset, ekonomi, teknoloji
- e) Gelenek görenekler
- f) Dogum-Evlilik-lm
- g) Görgü/nezaket kuralları
- h) Toplum deęerleri, düřünce tarzı
- i) Tarih, edebiyat, coęrafya,nüfus,kaynaklar
- j) Felsefe, din
- k) Sanat,müzik,spor

Bölüm 2. Öęrenci Gereksinimi

12. Kültür dersinin haftada kaç saat olmasını isterdiniz?

- a) 2 saat
- b) 4 saat
- c) 6 saat

d) Diğer

13. Çin kültürünü hangi öğretim yöntemleri ile öğrenmeyi tercih edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir.)

- a) Öğretmenin kendisinin sözlü olarak anlattığı şekilde
- b) Diyalog ve tartışma şeklinde
- c) Deneyimleme yolu ile
- d) Gösterme, sergileme, rol yapma
- e) Grup çalışması şeklinde
- f) Karşılaştırma yaparak
- g) Multimedyaadan faydalanarak
- h) Diğer (lütfen belirtiniz)

14. Aşağıdaki medya araçlarından hangisi/hangileri ile kültür öğrenmek daha çok ilginiz çeker? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir.)

- a) Film,belgesel,video
- b) Fotoğraflar, kartlar
- c) Animasyon
- d) Müzik, ses kayıtları
- e) PPT
- f) Kitap,gazete,dergi
- g) Sosyal medya

15. Sizce bu derse giren öğretmenin Türk mü yoksa Çinli mi olması sizin için daha faydalı?

- a) Türk
- b) Çinli

c) Farketmez

16. Derste öğretmenin hangi dili kullanmasını tercih edersiniz?

a) Türkçe

b) Çince

c) İngilizce

d) Bu üç dilin hepsi de olabilir

17. Kültür dersinde kullanılan ders araçları bakımından aradığınız önemli özellikler hangileridir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir.)

a) İçeriğin zengin, çeşitli, ilgi çekici olması

b) Seviyeye uygun ve akıcı anlatılması

c) İçeriklerin çeşitli etkinlik ve uygulamalarla çalıştırılması

d) Görsel ve işitsel olarak desteklenmesi

e) Türk öğrencilere yönelik olması ve iki kültür arasında karşılaştırma içermesi

18. En çok ilginizi çeken kültürel unsurlar hangileridir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir.)

a) Yeme-içme

b) Giyim

c) Yapılar, mekanlar

d) Siyaset, ekonomi, teknoloji

e) Gelenek görenekler

f) Dogum-Evlilik-Ölüm

g) Görgü/nezaket kuralları

h) Toplum değerleri, düşünce tarzı

i) Tarih, edebiyat, coğrafya, nüfus, kaynaklar

- j) Felsefe, din
- k) Sanat,müzik,spor

19. Bu dersin işlenişı bakımından sizce aşağıdakilerden hangisi daha önemlidir?
(Birden fazla seçenek işaretlenebilir).

- a) Dersin planlı bir şekilde sürdürölmesi
- b) Öğretmenimizin ders içindeki tavırları ve öğretim biçimi
- c) Öğrencilerin aktif katılımı
- d) Ders araçlarının etkin kullanımı
- e) Diğer

20. Eklemek istediğiniz öneri veya görüşleriniz varsa belirtiniz.

附件 1 调查问卷大纲（中文版）

亲爱的同学: 您好!

为了进一步了解土耳其大学汉语专业文化课程教学现状及了解学习需求,我们设计了本项调查问卷,请您根据自己的实际情况进行填答,对于您的大力支持,我们表示衷心的感谢。

一、 基本个人信息

性别:

年龄:

年级:

二、 现状调查

1、您去过中国吗? 请选择待过多久。

- a) 没有去过
- b) 少于 3 个月
- c) 3 至 6 个月
- d) 6 至 12 个月
- e) 1 年及更长

2、您对中国文化感兴趣吗?

- a) 我很感兴趣
- b) 我有兴趣
- c) 不太感兴趣
- d) 我一点都不感兴趣

3、您对中国文化的了解有多深?

- a) 非常了解
- b) 了解够深

- c) 了解不够深
- d) 一点都不了解

4、您对老师的教学方法满意吗？

- a) 满意
- b) 不满意

5、您对课堂上使用的教材感到满意吗？

- a) 满意
- b) 不满意

6、您认为学习中国文化对语言技能（说，读，写，听）有用吗？

- a) 很有用
- b) 有用
- c) 没有用

7、您在文化学习过程中面临哪些挑战？（可以选择多个选项。）

- a) 我的语言水平不足以完全理解所教的内容。
- b) 土耳其文化和中国文化的有些不同方面使我很难理解。
- c) 课程教学工具较少/内容不丰富/内容不适合我的水平。
- d) 由于课程时间有限，没有得到足够的知识。
- e) 因为我不在目标文化环境中，所以我无法巩固所学到的知识。
- f) 由于缺乏实践，我学到的知识就在理论上。
- g) 其他（请注明）

8、在课余时间，您有哪些途径学习中国文化？（可以选择多个选项）

- a) 电影/音乐/电视
- b) 书籍/杂志
- c) 互联网/社交媒体

- d) 与中国人交流
- e) 其他

9、上课时间以外您有机会学习和体验中国文化吗？

- a) 总是
- b) 经常
- c) 很少
- d) 没有

10、课余时间学校进行哪些文化活动？（可以选择多个选项。）

- a) 文化日
- b) 文化艺术比赛
- c) 知识竞赛
- d) 中国传统节日活动
- e) 其他
- f) 没有过

11、您的课程内容有哪些方面较少涉及中国文化的？（可以选择多个选项。）

- a) 饮食
- b) 服装
- c) 建筑物
- d) 政治，经济，技术
- e) 传统风俗
- f) 出生、婚姻、死亡
- g) 礼节
- h) 社会价值观，思维方式
- i) 历史，文学，地理，人口，资源
- j) 哲学，宗教
- k) 艺术，音乐，体育

三、 学习需求调查

12、您要每周安排几个课时的文化课程？

- a) 2 个课时
- b) 4 个课时
- c) 6 个课时
- d) 其他

13、您喜欢哪种教学方式来学习中国文化？（可以选择多个选项。）

- a) 老师口头解释方式
- b) 对话与讨论
- c) 实践途径
- d) 展示、演示、角色扮演
- e) 以小组合作的形式
- f) 通过比较
- g) 通过多媒体
- h) 其他（请注明）

14、您对以下哪种媒体方式学习文化感兴趣？（可以选择多个选项。）

- a) 电影，纪录片，视频
- b) 照片，卡片
- c) 动漫
- d) 音乐，录音
- e) PPT
- f) 图书，报纸，杂志
- g) 社交媒体

15、您认为土耳其老师讲授还是中国老师讲授此课程对您更有效？

- a) 土耳其老师

- b) 中国老师
- c) 没有区别

16、在讲授课程中您更喜欢用哪种语言？

- a) 土耳其语
- b) 汉语
- c) 英语
- d) 以上三种语言都行

17、文化课程当中使用的课程工具而言，您正在寻找哪些重要功能？（可以选择多个选项。）

- a) 内容丰富，多样，有趣
- b) 适合水平和流利的解释
- c) 通过各种活动和实践应用
- d) 视觉和听觉的支持
- e) 对土耳其学生的针对性，包括两种文化之间的比较

18、您最感兴趣的文化元素有哪些？（可以选择多个选项。）

- a) 饮食
- b) 服饰
- c) 建筑物
- d) 政治，经济，技术
- e) 传统习俗
- f) 出生、婚姻、死亡
- g) 礼节
- h) 社会价值观，思维方式
- i) 历史，文学，地理，人口，资源
- j) 哲学，宗教
- k) 艺术，音乐，体育

19、您认为在课程中，以下哪一项更重要？（可以选择多个选项）。

- a) 课程有计划的进行
- b) 老师在课程中的态度和教学方法
- c) 学生的积极参与
- d) 有效使用课程工具
- e) 其他

20、请您指出您是否有任何建议或意见。



附件 2 访谈大纲（土耳其语版）

Çince Bölümlerinde Çin kültürü Öğretim Durumuna ilişkin Öğretmen Röportajı

İlk adım: Kişisel Bilgiler

Röporaj yapılan kişinin İsim Soyisim:

Cinsiyet:

Yaş:

Öğretmenlik deneyim süresi::

Ünvanı:

İkinci adım: Mevcut Durum Analizi ve Öneriler

1.Eğitim ve öğretim geçmişiniz hakkında bilgi verir misiniz?

2.Çince öğretim programınızda bulunan kültür öğretimine ilişkin bilgi verir misiniz?

3.Bildiğiniz üzere Türkiye’de ortak bir Çince öğretim müfredatı yok, üniversiteler kendi öğretim müfredatını oluşturmakta, sizce bu durumun Çince öğretimi üzerinde olumsuz etkileri var mı? Ortak bir müfredat olmasını tercih eder miydiniz?

4.Müfredatta bulunan kültür öğretimi içeriği sizce yeterli mi? Eksikleri nelerdir, görüşlerinizi belirtir misiniz?

5.Kültür öğretiminde çoğunlukla hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?

Hangi öğretim yöntemlerinin daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz?

6.Kültür derslerinde kullandığınız araçlar nelerdir? Ders araçlarını nereden sağlıyorsunuz? Ders aracı bulmakta zorlanıyor musunuz?

7.Uygulamadaolan kültür ders plan ve izlencelerine iliřkin düřünce ve beklentileriniz nelerdir?

8.Son olarak eklemek istedikleriniz varmı?



附件 2 访谈大纲（中文版）

第一步 基本信息

被访谈者 姓名

性别

年龄

教龄

职称

第二步 了解现状及提建议

- 1.您可以分享一下您的汉语学习经历和汉语教学经历吗？
- 2.您可以介绍一下您所在的学校中国文化教学的情况吗？
- 3.土耳其没有同一个汉语教学大纲,这会对您系文化教学产生负面影响吗？有统一一个大纲更好还是这样比较好？
- 4.该系目前使用的文化课程教学大纲内容怎么样，可以进行评价吗？
- 5.您使用什么样的教学法来教文化？您觉得那些方法学生学习效率高？
- 6.上文化课用什么教具？这些教具怎么提供？
- 7.你对目前用的文化课设计方案的想法和期望是什么？
- 8.最后您有何建议吗？