

Avrupa Bağlamında Türkiye, İspanya ve Portekiz'in Ana Vatan Dili Eğitim Politikalarının Karşılaştırmalı Analizi

Edibe YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı
edibe.yilmaz@meb.gov.tr
ORCID ID: 0009-0006-8530-9825

Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi
mkurudayi@gmail.com
ORCID ID: 0000-002-0447-5236

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1900865
Geliş Tarihi: 02.03.2026	Revize Tarihi: 08.04.2026
	Kabul Tarihi: 21.05.2026

Atıf Bilgisi

Yılmaz, E. ve Kurudayıoğlu, M. (2026). Avrupa bağlamında Türkiye, İspanya ve Portekiz'in ana vatan dili eğitim politikalarının karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 690-709.

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye, İspanya ve Portekiz'in yurt dışında yaşayan vatandaşlarının çocuklarına yönelik ana vatan dili eğitim politikalarını resmî belgeler üzerinden karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada söz konusu politikaların hangi kurumsal ve ideolojik temeller üzerine inşa edildiği, uygulama süreçlerinin nasıl yapılandırıldığı, öğrenci, öğretmen ve veli gibi temel paydaşların bu süreçlerde nasıl konumlandırıldığı ele alınmıştır. Yorumsamacı-yapılandırmacı paradigma çerçevesinde tasarlanan bu nitel çalışmada Türkiye'den üç, İspanya'dan üç ve Portekiz'den dört olmak üzere toplam on resmî politika belgesi tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Anlam birimlerinin kodlanmasıyla on yedi kod, sekiz alt kategori ve üç ana kategori oluşturulmuş; bu süreçte geliştirilen Ana Vatan Dili Eğitimi Politika Çerçevesi esas alınarak ülkelerin dil ideolojileri ile pedagojik uygulamaları karşılaştırmalı olarak betimlenmiştir. Bulgular, Türkiye'nin millî kimlik ve kültürel süreklilik temelli merkezî bir yaklaşım benimsediğini; İspanya'nın kültürlerarası yeterlilik ve katılımcı yönetim odaklı dışa dönük bir strateji izlediğini; Portekiz'in ise dilin küresel çapta yayılmasını hedefleyen daha esnek bir perspektif sunduğunu göstermektedir. Çalışma, etkili ana vatan dili politikalarının kurumsal vizyon, esnek uygulama yapısı ve çoğul kimliklere duyarlı pedagojik bileşenleri dengeli biçimde bütünleştirmesi gerektiğini önererek alana politika temelli bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ana vatan dili, dil politikası, Türkiye, İspanya, Portekiz.

A Comparative Analysis of Homeland Language Education Policies of Türkiye, Spain, and Portugal in the Context of Europe

ABSTRACT

This study aimed to comparatively examine the homeland language education policies of Türkiye, Spain, and Portugal directed at the children of their citizens living abroad through an analysis of official documents. The research explored the institutional and ideological foundations upon which these policies were built, the structuring of implementation processes, and the positioning of key stakeholders such as students, teachers, and parents within these frameworks. Designed within an interpretivist-constructivist paradigm, this qualitative study analyzed a total of ten official policy documents - three from Türkiye, three from Spain, and four from Portugal - using the inductive content analysis method. Through the coding of meaning units, seventeen codes, eight sub-categories, and three main categories were established; national language ideologies and pedagogical practices were comparatively described based on the "Homeland Language Education Policy Framework" developed during this process. Findings indicated that Türkiye adopted a centralized approach grounded in national identity and cultural continuity; Spain followed an outward-oriented strategy emphasizing intercultural competence and participatory governance while Portugal offered a more flexible perspective oriented toward the global dissemination of the language. The study offered a policy-based framework for the field, suggesting that effective homeland language policies should balance and integrate institutional vision, flexible implementation structures, and pedagogical components sensitive to plural identities.

Keywords: Homeland language, language policy, Türkiye, Spain, Portugal.

Giriş

1960'lı yıllarda başlayan Batı ve Kuzey Avrupa'ya işçi göçü, kısa sürede kalıcı bir yerleşim örüntüsüne dönüşmüş; göçmen kökenli çocukların dilsel ve kültürel sürekliliği uzun vadeli bir politika

sorunu olarak gündeme taşınmıştır (Doomernik ve Bruquetas-Callejo, 2016). Bu süreçte dil, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil; kimlik inşasının, kültürel aktarımın ve toplumsal aidiyetin taşıyıcısı olarak da belirleyici bir işlev üstlenmiştir (García, 2005; Wang ve Hatoss, 2024). Nitekim 1961 Avrupa Sosyal Şartı (Madde 19), 1977 Avrupa Sözleşmesi ve 77/486/EEC Yönergesi gibi uluslararası hukuki çerçeveler göçmen çocukların ana dili eğitimine erişim hakkını açıkça tanımıştır (Eurydice, 2019). Buna karşın uygulamalar, ev sahibi ülkelerin entegrasyon modelleri doğrultusunda farklılıklar göstermiş; birçok Avrupa ülkesinde ana dili eğitimi ya ikincil bir konumda kalmış ya da ders dışı etkinliklerle sınırlandırılmıştır (Adler ve Beyer, 2018; Akkari ve Radhouane, 2022). Bu durum, gönderen devletleri yurt dışındaki vatandaşlarının çocuklarına yönelik bağımsız eğitim politikaları geliştirmeye yöneltmiştir.

Bu bağlamda Türkiye, İspanya ve Portekiz, göç veren ülkeler olarak yurt dışındaki vatandaşlarının çocuklarına yönelik kurumsal ana vatan dili eğitim programları oluşturmuştur. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) görevlendirdiği öğretmenleriyle Türkçe ve Türk Kültürü dersleri sunarken (Avcı ve Kurudayıoğlu, 2022), İspanya ALCE programı çerçevesinde tamamlayıcı dil sınıfları oluşturmuş (Álvarez Mella, 2020), Portekiz ise "escola portuguesa" ağıyla kurumsal bir altyapı inşa etmiştir (Rinke ve Flores, 2021). Her üç ülke de benzer bir tarihsel arka plandan hareket etmesine karşın farklı kurumsal gerekçeler, öncelikler ve pedagojik yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu programların birbirinden bağımsız biçimde şekillenmesi hem ülkeler arası koordinasyon eksikliğini hem de uluslararası çerçevenin vaat ettiği çok dilli eğitim idealinin parçalı bir gerçekliğe dönüştüğünü gözler önüne sermektedir.

Alan yazınına bakıldığında mevcut çalışmaların ağırlıklı olarak aile dil politikaları (Bohnacker, 2023; Álvarez Mella, Blattner ve Gómez-Pavón Durán, 2023), tek ülke odaklı değerlendirme (Ferre-Pérez, Ramos Méndez ve Salaberri Ramiro, 2022; Bezcioglu-Göktolga ve Yağmur, 2018), öğretmen deneyimleri (Kalenderoğlu ve Zorluoğlu, 2018), bireysel edinim süreçleri (Flores, 2011) veya özgün dilsel örüntüler (Rinke ve Flores, 2021) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşın resmî politika belgelerini merkeze alan sistematik ve karşılaştırmalı analizler alan yazınında belirgin bir boşluk oluşturmaktadır (Lubińska, 2023; Bale ve Kawaguchi, 2020). Özellikle politikaların kurumsal oluşum süreçlerini, programların kuramsal yapılandırılmasını ve temel paydaşların konumlandırılmasını bütünsel bir çerçevede eş zamanlı olarak karşılaştıran çalışmalar yok denecek kadar azdır.

Bu boşluğu doldurmayı hedefleyen çalışma, aynı zamanda temel bir kavramsal tercihe dayanmaktadır. Göçmen dillerini tanımlamaya yönelik tartışmalar alan yazınında hâlâ sürmekte; "miras dili", "köken dili" ve "diaspora dili" terimleri zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Özellikle "miras dili" terimi, dili geçmişten devralınan ve korunması gereken statik bir nesne olarak konumlandırma riski taşıdığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Montrul, 2016; Polinsky ve Kagan, 2007). Bu çalışmada kullanılan "ana vatan dili" terimi bilinçli bir alternatif olarak benimsenmiştir. Terim, Almanya'da misafir işçi döneminde yaygın biçimde kullanılan "Heimatsprache (ana vatan dili)" kavramından ve günümüzde İsviçre'de hâlâ aktif olan Heimatliche Sprache und Kultur programından hareket etmektedir (Gogolin, 2002; Giudici ve Bühlmann, 2014). Bu tercih; yurt dışında yaşayan iki dillilerin coğrafi köklerle kurduğu duygusal bağı, gönderen devletin kurumsal aktörlüğünü ve kimlik inşa edici dinamik işlevi ön plana çıkarmaktadır. Çalışmanın analiz nesnesi doğrudan gönderen devletin resmî politika belgeleri olduğundan bu kavramsal çerçeve, karşılaştırmalı analiz için zorunlu bir tutarlılık zemini sunmaktadır.

Bu doğrultuda çalışma, Türkiye, İspanya ve Portekiz'in ana vatan dili eğitimine ilişkin resmî politika belgelerini kurumsal, kuramsal ve uygulama boyutlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın soruları şöyle belirlenmiştir:

1. Ana vatan dili eğitim politikalarının oluşturulma süreçlerinde merkezî kurumlar ile paydaşların katılım durumu nasıldır?
2. Ana vatan dili eğitim politikalarının kurumsal gerekçeleri nasıl şekillenmektedir?
3. Ana vatan dili öğretiminde öğretim yaklaşımı nasıldır?
4. Ana vatan dili öğretiminde içerik tasarımı nasıldır?

5. Ana vatan dili öğretiminde benimsenen değerlendirme yaklaşımları nasıldır?
6. Ana vatan dili öğretim sürecinin temel paydaşı öğrenci profili nasıl tanımlanmaktadır?
7. Ana vatan dili öğretim sürecinde öğretmene yüklenen roller nelerdir?
8. Ana vatan dili öğretim sürecine aile katılımı nasıl konumlandırılmıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma politika belgelerinde yer alan anlamların yorumlanarak çözümlenebileceği varsayımına dayanan bir çalışmadır. Bu doğrultuda araştırma, yorumsamacı-yapılandırmacı paradigma içerisine konumlandırılmış nitel bir çalışmadır. Creswell'in (2007) belirttiği üzere bu paradigma çerçevesinde olgular, tek ve değişmez bir gerçeklik olarak değil çoklu bağlamlar ve yorumlar aracılığıyla anlam kazanan yapılar olarak ele alınmıştır. Analiz birimi olarak resmî politika metinleri seçilmiş, Van Maanen'in (1979) nitel araştırmayı tanımlamaya, çözümlemeye ve yorumlamaya dayalı bir süreç olarak ele alan görüşü doğrultusunda zengin betimlemelerle birlikte tümevarımsal içerik analizi (Altheide, 1987 akt. Merriam, 2009) uygulanmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynakları

Araştırma; Türkiye'den üç, İspanya'dan üç ve Portekiz'den dört resmî politika belgesi olmak üzere toplam on belge üzerinde yürütülmüştür. İncelenen belgeler Tablo 1'de sunulmuştur. Ayrıca incelenen belgelerden yabancı dildeki orijinal isimlerinin yanı sıra Türkçe karşılıkları verilmiştir.

Tablo 1

İncelenen Resmî Politika Belgeleri

Ülke	Doküman Adı (Orijinal Dil / Türkçe)
Türkiye	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024) 20023/5753 sayılı Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2003) 20 Şubat 2021 tarih ve 31401 Sayılı Milletlerarası Andlaşma (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2021)
İspanya	Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, la sección 2ª del Capítulo III / 25 Haziran tarih ve 1027/1993 sayılı Kraliyet Kararnamesi, Kısım III'ün 2. Bölümü 1027/1993 Sayılı Kraliyet Kararnamesi (Boletín Oficial del Estado, 1993) Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnado español residente en el exterior y se establece el currículo de las mismas / Yurt dışında ikamet eden İspanyol öğrencilere yönelik İspanyol Dili ve Kültürü tamamlayıcı öğretiminin düzenlenmesine ve bu öğretime ilişkin öğretim programının belirlenmesine dair 23 Kasım 2010 tarih ve EDU/3122/2010 Sayılı Düzenleme (Boletín Oficial del Estado, 2010) Resolución de 6 de marzo de 2023 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dictan instrucciones para regular la organización y el funcionamiento de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para el alumnado español residente en el exterior / Yurt dışında ikamet eden İspanyol öğrencilere yönelik İspanyol dili ve kültürünün tamamlayıcı öğretiminin organizasyonunu ve işleyişini düzenleyen talimatlar yayımlayan Eğitimden Sorumlu Devlet Bakanı'nın 6 Mart 2023 tarihli kararı (Secretaría de Estado de Educación, 2023)
Portekiz	Quadro De Referência Para O Ensino Português No Estrangeiro / Yurt Dışında Portekizce Eğitimi İçin Referans Çerçevesi (Direção-Geral da Educação, 2011) Despacho n.º 21 787/2005 (2.ª série), de 28 de Setembro de 2005, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, publicado no Diário da República – II Série, n.º 200, de 18 de Outubro de 2005 / 18 Ekim 2005 tarihli ve 200. sayılı Resmî Gazete (II. Seri) yayımlanan, Devlet Sekreter Yardımcısı ve Eğitim Ofisi'ne ait 28 Eylül 2005 tarihli ve 21 787/2005 (2. seri) sayılı Genelge (Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, 2005) Ministério da Educação Decreto-Lei n.º 165/2006 de 11 de Agosto / Eğitim Bakanlığı 165/2006 sayılı ve 11 Ağustos tarihli Kanun Hükmünde Kararname (Ministério da Educação, 2006)

Ministério da Educação Decreto-Lei n.o 30/2009 de 3 de Fevereiro / Eğitim Bakanlığı 3 Şubat tarih ve 30/2009 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (Ministério da Educação da República Portuguesa, 2009)

Veri Toplama Araçları

Belge seçiminde Clark'ın (1967; akt. Merriam, 2009) belge incelemesine ilişkin ölçütlerinden yararlanılarak yapısal boyut (resmî nitelik, yayım kurumu, tarih) ve içerik boyutu (ana vatan dili eğitimiyle doğrudan ilişki, konuk işçi çocuklarına odaklanma) olmak üzere iki boyutlu oluşturulan ölçüt çerçevesi kullanılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda, konuk işçilerin çocuklarını hedefleyen ve ana vatan dili eğitimiyle doğrudan ilişkili güncel belgeler analiz kapsamına alınmıştır. Yükseköğretim düzeyini kapsayan, Avrupa dışındaki göçmenleri/soydaşları hedefleyen, güncelliğini yitirmiş belgeler kapsam dışı bırakılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Her ülke için yapılan alan yazını taraması sonucunda elde edilen belgelerin analizi için Altheide'in (1987; akt. Merriam, 2009) tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda anlam birimleri kodlanmış; kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak plan uzman incelemesine tabi tutulmuş ve bu sürecin sonunda on yedi kod, sekiz alt kategori ve üç ana kategori belirlenmiştir. Bu yapı temel alınarak (1) politikanın temelleri (oluşum şekli, gerekçe ve hedefler); (2) politikanın uygulanması (öğretim yaklaşımı, içerik, ölçme ve değerlendirme); (3) eğitim bileşenleri (öğrenci, öğretmen, veli) olmak üzere üç boyuttan oluşan Ana Vatan Dili Eğitimi Politika Çerçevesi geliştirilmiştir. Ülkeler arası karşılaştırmalı analiz, bu çerçeve ekseninde yapılandırılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun 21/05/2025 tarih ve E-51944218-050-00004227230 no'lu Etik Kurulu İzni alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye, İspanya ve Portekiz'in yurt dışındaki ana vatan dili eğitim politikalarına ilişkin karşılaştırmalı analiz bulguları sunulmaktadır. Bulgular, araştırma sorularına yanıt verecek şekilde sekiz problem çerçevesinde düzenlenmiştir. Her bir problem için ülkeler ayrı ayrı ele alınmış ve ardından karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır.

Ana Vatan Dili Eğitim Politikalarının Oluşturulma Süreçlerinde Merkezî Kurumlar ile Paydaşların Katılımı

Ülkelerin politika oluşturma süreçlerine bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana vatan dilini öğretmek için sunulan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütülmesi ile öğretim programının hazırlanmasından MEB'e bağlı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü sorumlu kılınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2003). Bu sorumluluk kapsamında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hedefleri esas alınarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı geliştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Program geliştirme sürecinde yurt dışında görev yapan öğretmenlerin, Türk temsilciliklerinin, sivil toplum kuruluşlarının ve velilerin görüşlerine yer verilmiştir (MEB, 2024).

İspanya'daki yasal düzenlemelere bakıldığında 1027/1993 sayılı Kraliyet Kararnamesi, yurt dışında ikamet eden İspanyol çocukları için tamamlayıcı İspanyol dili ve kültürü sınıflarının kurulmasını öngörürken (Boletín Oficial del Estado, 1993) akabinde bir düzenleme ile öğretimin genel yapısı,

programı ve uygulama esasları detaylandırılmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Politikanın güncel hali ise tamamlayıcı öğretimin planlanması, yürütülmesi ve sertifika prosedürlerinin güncellenmesini kapsayan kararname ile belirlenmiştir (Secretaría de Estado de Educación, 2023). Politika belgeleri; veli, öğrenci ve öğretmen gibi paydaşların katılımını sağlayacak mekanizmaları tanımlamış, velilerin aktif katılımını teşvik etmiş; İspanyol Mukim Konseyleri ile veli kuruluşlarının görüşlerinin alınmasını zorunlu kılmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'de ise devletin yurt dışında Portekizce eğitiminin yaygınlaştırılması sorumluluğu açıkça ortaya konmuş ve kültür/eğitim kurum veya dernekleriyle iş birliği kurulması gerekliliği vurgulanmıştır (Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, 2005). 1960'lı yıllarda göç bağlamında geliştirilen dil ve kültür kursları çerçevesinde ortaya çıkan model; yeni ihtiyaçlar doğrultusunda çok dilli ve çok kültürlü Avrupa projeleri temel alınarak geliştirilmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011). 2002–2007 yılları arasında yürütülen pilot uygulamalardan derlenen öğretmen ve koordinatör geri bildirimleri, Avrupa Konseyi'nin çok dilli çerçeveleriyle eklemlenerek Yurt Dışında Portekizce Eğitimi İçin Referans Çerçevesine dönüştürülmüştür (Direção-Geral da Educação, 2011).

Bu süreçler karşılaştırıldığında Türkiye'de politika oluşumu merkezî bir kurum tarafından yürütülmüştür. İspanya'da yerel düzeyde kurumsallaşmış katılım mekanizmaları politika geliştirme sürecine doğrudan dahil edilmiştir. Portekiz'de ise politika, Avrupa çapında kabul görmüş bir dil eğitim çerçevesine uyumlu şekilde öğretmen ve koordinatör geri bildirimlerine dayalı deneysel bir süreçle geliştirilmiştir.

Ana Vatan Dili Eğitim Politikalarının Kurumsal Temelleri

Türkiye temel gerekçesini, çocukların dilsel ve kültürel gelişimlerini desteklemek, onları her iki dilde yetkin bireyler hâline getirmek ve ana vatan dili edinimi yoluyla yaşadıkları ülkeye uyumu kolaylaştırmak şeklinde belirtmiştir. Program, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu olarak “ahlâklı ve erdemli nesiller yetiştirme” genel hedefi doğrultusunda, temel okuryazarlık becerilerinden “millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel ve sosyal değerlerin içselleştirilmesine” kadar uzanan on iki özel amaç belirlemiştir (MEB, 2024). Bu çerçevede yurt dışında yetişen nesillerin yalnızca dil yetkinliği kazanmaları değil aynı zamanda dil aracılığıyla millî şuur ve tarih bilinci edinmeleri, Türk kültür ve sanat eserleriyle estetik ve sanatsal değerleri anlamaları hedeflemektedir (MEB, 2024).

İspanya hedefini “öğrencilerin köken dilleri ve kültürleriyle bağlarının sürdürülmesi, kişisel zenginleşme ve kültürel mirasın ev sahibi ülkelerde yaşatılması” şeklinde tanımlamaktadır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Kültürel boyut işlenirken öğrencinin İspanyol kültürüyle yaşadığı ülkenin kültürü arasındaki karşıtlık üzerinden bir kültürel çeşitlilik anlayışı geliştirmesi ve dili bir değişim aracı olarak görmesi gerekli görülmüştür (Boletín Oficial del Estado, 2010). Politika, öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik geliştirmelerini ve kültürel aracılık rolünü üstlenmelerini önceliklendirmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Ayrıca program “uluslararası müfredat ve sertifika sistemlerine net bir şekilde entegre edilmesi” ve “Avrupa dilleriyle eşdeğerliği sağlayan bir dil yeterlilik sertifikasının verilmesi” ihtiyacını karşılamayı hedeflemektedir (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'de başlangıçta yalnızca Portekizli çocukları hedefleyen politika, zamanla Portekizce konuşulan ülkelerde farklı kökene sahip bireyleri, Sahra Altı Afrika ülkelerinde yaşayan çocukları ve yabancı dil olarak Portekizce öğrenenleri de içerecek şekilde genişlemiştir (Ministério da Educação da República Portuguesa, 2009). Güncel politikanın gerekçeleri ve hedefleri, “Portekiz dili ve kültürünün yayılması ve incelenmesi” ile “özellikle Portekizli topluluklar için ulusal dilin, tarihin, coğrafyanın ve kültürün öğrenilmesini sağlamak”, “Portekiz dilinin ve kültürünün yurt dışında incelenmesini teşvik etmek”, “farklı halklar ve uluslararası kültürlerarası diyalogu desteklemek” ve “Portekiz dilinin ve kültürünün tanıtımını üstlenmek” şeklinde belirtilmiştir (Ministério da Educação da República Portuguesa, 2009). Dolayısıyla Portekiz dilinin ve kültürünün öğretilmesi, yalnızca yurt dışında yaşayan Portekiz kökenli vatandaşlar için anayasal bir hak değil aynı zamanda Portekiz dilinin küresel ölçekte iletişim ve aktarımı aracı rolüne dayanan “ulusal bir amaç” olarak tanımlanmıştır (Ministério da Educação da República Portuguesa, 2009).

Üç ülkenin hedefleri karşılaştırıldığında Türkiye'nin politikası öncelikle millî kimlik ve değerlerin içselleştirilmesini hedeflemektedir. İspanya'nın politikası kültürlerarası yeterlilik ve uluslararası entegrasyonu vurgulamaktadır. Portekiz'in politikası ise dilin küresel çapta yayılmasını ve uluslararası diyalog temelli ulusal bir hedefin gerçekleştirilmesine odaklanmaktadır.

Ana Vatan Dili Öğretim Yaklaşımları ve Metodolojisi

Türkiye, yurt dışındaki Türk çocukların Türkçe dil becerilerinin sınırlı kalabileceği ve üretici dil becerilerinin yeterli olmayabileceği kabulü ile öğretim sürecinin dört temel dil becerisini bağlam içinde bir bütün olarak ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanıyacak şekilde tasarlanmasını öngörmüştür (MEB, 2024). Öğretim süreci planlanırken, öğrencilerin bireysel farklılıkları ile akademik gelişim alanlarındaki farklılıkların dikkate alınması ve sürecin gerektiğinde “zenginleştirme ve destekleme çalışmalarıyla” şekillendirilmesi esas alınmıştır (MEB, 2024). Program, sarmal yapıya uygun olarak önceki öğrenmelerin tekrar edilmesini gerekli görmüş, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini temel alarak öğrencilerin fikir ve düşüncelerini özgürce ifade ettikleri, doğal iletişim ortamının korunduğu olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmayı hedeflemiştir (MEB, 2024). Bu amaçla hem bireysel hem de grup çalışmalarına olanak tanınması ve öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine destek olunması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024).

İspanya'nın politika belgelerinde öğrencilerin dil yeterliliklerine ve öğrenci sayısının elverdiği durumlarda yaş kriterine göre grupların oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010; Secretaría de Estado de Educación, 2023). Öğretimin planlanmasında öğrencilerin dil düzeyi, yaşları, “öğrenme stili, kişilik faktörleri” ve “öğretim sürecinin gerçekleşeceği sosyal ve kültürel ortamın” ayrıntılı analizi gerektiği açıkça vurgulanmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğrencilerin güvenliğini pekiştirmek amacıyla “sınıfta gerçekleştirilen görev ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi” ve bunların öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına, ilgilerine ve beklentilerine uygun biçimde uyarlanması gerektiği dile getirilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Bu doğrultuda sınıf içinde bireysel, eşli veya iş birlikçi gruplar hâlinde öğrencilerin olgunluk düzeylerine göre çeşitli etkileşim modellerinin kullanılması vurgulanmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'in politika belgeleri, eğitim tasarımı yalnızca yaş değişkenini değil, öğrencilerin bilişsel gelişim ve olgunluk düzeylerini de esas alarak bireysel özelliklere uygun beceri, içerik ve öğrenme ortamlarının belirlenmesini öngörmektedir (Direção-Geral da Educação, 2011). Bu çerçevede öğretmenlere, öğrencilerin yaş, ihtiyaç, ilgi ve dil yeterliliklerine göre öğretim sürecini uyarlama konusunda esneklik tanınmıştır (Direção-Geral da Educação, 2011). Politika ayrıca öğrencilerin Portekiz yaşamı, tarihi ve kültürüne ilişkin somut bilgiye erişimini destekleyen becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Direção-Geral da Educação, 2011). Çok dilli ve çok kültürlü bağlamlar bir zenginlik olarak ele alınmakta; öğretimin kültürlerarası, esnek ve modüler bir yapıda, psikobilişsel gelişimi gözetken materyallerle yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Direção-Geral da Educação, 2011). Bu doğrultuda içeriklerin, dili ana dili - yabancı dil ikiliğinin ötesinde çok boyutlu bir yaklaşımla ele alacak şekilde geliştirilmesi teşvik edilmektedir (Direção-Geral da Educação, 2011).

Üç ülkenin metodolojik yaklaşımları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde öğretim süreci Türkiye'de sarmal yapı, duygusal güvenlik ve bütüncül dil becerileri temeline dayalıdır. İspanya'da bu süreç bireysel farklılıkların analizi, kültürel bağlamın sağlanması ve etkileşim çeşitliliği üzerinden tasarlanmıştır. Portekiz'de ise öğretmenin takdir yetkisi, psikobilişsel esneklik ve çoğul dilli zenginlik anlayışı etrafında şekillendirilmiştir.

Ana Vatan Dili Öğretiminde İçerik Tasarımı

Türkiye'de Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına ek olarak öğretim sürecinin gerektiğinde ders kitabı dışındaki materyallerin ve mümkün olduğunca eğitim teknolojilerinin kullanılması önerilmiştir (MEB, 2024). İçeriğin dört temel dil becerisini bütüncül bir şekilde geliştirmeye yönelik olması ve öğrencilere kültür ile değerlerin aktarılmasını da destekleyecek nitelikte yapılandırılması esas

alınmıştır (MEB, 2024). Materyallerde Türkiye vizyonunu ve başarılarını temsil eden önemli şahsiyetlerin hayatlarına, eserlerine ve medeniyete yön veren kişilerin biyografilerine yer verilmesi teşvik edilerek millî, kültürel ve ahlaki değerlere aykırı unsurlar ile siyasî ayrımcılığa yol açabilecek ifadeler yer verilmemesi şart koşulmuştur (MEB, 2024).

İspanya'da öğretim programı, öğrencilerin ilerleme hızlarına uygun olarak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni [D-AOBM] (Council of Europe, 2020) ile ilişkili tanımlayıcı ölçeklerde yer alan yeterliliklere kademeli hâkim olmalarını sağlayacak şekilde güncellenmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Materyallerin dil yeterlilik düzeyleriyle doğrudan ilişkilendirilmesi öngörülmüştür (Boletín Oficial del Estado, 2010). Dilsel yeterliğin yanı sıra kültürel okuryazarlığın da geliştirilmesi amaçlanmıştır; İspanyol toplumsal ve kültürel gerçekliğine dair referanslar ile sosyokültürel unsurlar öğrenci seviyesine bağlı kademeli bir şekilde içeriğe dâhil edilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz; dilin farklı edinim biçimlerini ve hedef kitlenin heterojenliğini dikkate alarak iletişimsel uygulamaları, dil üzerine düşünmeyi ve çok disiplinli bilgi kaynaklarına dayalı işlevsel dil kullanımını ön planda tutmuştur (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğrenciler sosyal aktörler ve etkin dil kullanıcıları olarak konumlandırılmış, öğrencilerin dili kullanarak anlamlı görevleri yerine getirmeleri hedeflenmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011). İçeriğin psikobilişsel gelişimi gözetin, çeşitli dil becerilerini içeren, modüler, esnek ve yaratıcı materyallerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Direção-Geral da Educação, 2011).

Bu yaklaşımlar karşılaştırıldığında ülkelerin üçü de dil yeterliliğinin kültürel aktarımla birlikte kademeli olarak geliştirilmesini temel almaktadır. Türkiye'de materyaller millî değerler ve biyografik içerikler etrafında şekillendirilmiştir. İspanya'da D-AOBM uyumlu dil seviyeleri ve kültürel okuryazarlık temelinde, Portekiz'de ise iletişimsel görevler, psikobilişsel esneklik ve çok disiplinli içerikler üzerinden yapılandırılmıştır.

Ana Vatan Dili Öğretiminde Benimsenen Değerlendirme Yaklaşımları

Türkiye'de ölçme ve değerlendirmenin öncelikli hedefi öğrencilerin öğrenmelerinin yanı sıra akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin ne ölçüde gerçekleştiğini anlamaktır (MEB, 2024). Değerlendirme sürecinin "öğrencilerin sadece bildikleri veya bilmediklerini değil, akademik, sosyal ve duygusal alanlarda gelişimlerini izlemek" ve "öğrencilerin kültürel bilinçlenmelerini sağlayacak ve Türkçe dil becerilerini destekleyecek" şekilde yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024). Program; öğrenci portfolyoları, performans görevleri, öz/akran/grup değerlendirmeleri ve yansıtma yazıları gibi çok çeşitli süreç değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmıştır (MEB, 2024). Ancak katılım zorunluluğu olmaması nedeniyle Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için akademik başarıya ilişkin resmi bir değerlendirme öngörülmemiştir (MEB, 2024).

İspanya'da öğrencilerin kursa kabul edilmeden önce D-AOBM'deki seviyelere göre İspanyolca yeterliliklerini ölçen bir teste tabi tutularak uygun gruplara yerleştirildiği belirtilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğretim süreci boyunca öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik etmek ve programın bireysel ihtiyaçlara uyarlanmasını sağlamak amacıyla dilsel yeterliliklerin "iletişim etkinliklerine ilişkin test ve alıştırmalarla"; kültürel yeterlilik ve özerklik gibi becerilerin "gözlem protokolleri, öğrenci ve öğretmen günlükleri, öz değerlendirme anketleri ve portfolyolar" gibi araçlarla ölçülmesi gerektiği ifade edilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Programı başarıyla tamamlayan öğrencilere C1 düzeyinde İspanyol Dili ve Kültürü sertifikası almak üzere sınava girme hakkı tanınırken bu sınava katılamayan veya başarısız olan öğrencilere ulaştıkları en yüksek seviyeyi belgeleyen bir doküman verilmesi öngörülmüştür (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'de değerlendirme tasarımının öğrencilerin dil ihtiyaçları ile ilgili analize göre yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğrencilerin kursa ilk başladıklarında D-AOBM esas alınarak başlangıç profillerini ortaya koymak için tanılayıcı bir teste tabi tutulmaları şart koşulmuştur (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğrenci performansını ölçmeye yönelik iç değerlendirme ve dış değerlendirme olmak üzere iki yöntem belirlenmiştir: İç değerlendirme

öğrencilerin derslerdeki performanslarının izlenmesini ve velilere, okullara ve öğrencilere beceri kazanımı hakkında güncel bilgi sunmayı; dış değerlendirme ise Portekizce kullanıcılarının dil yeterliliklerini belirlenen seviye ve becerilere göre sertifikalandırmayı amaçlamaktadır (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğrencinin hangi seviyede sınava katılacağına öğretmen ve eğitim sorumluları arasındaki iş birliği çerçevesinde öğretmenle öğrenci arasında yapılan görüşmelere dayanarak belirlendiği ifade edilmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011).

Değerlendirme yaklaşımları karşılaştırıldığında ülkelerin biçimlendirici değerlendirmeye odaklandığı ve öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi için farklı yaklaşımlar benimsediği görülmektedir. Türkiye'de değerlendirme süreç odaklı ve katılım temelli, akademik sertifikalandırmadan bağımsız olarak yürütülürken İspanya'da biçimlendirici değerlendirme ile sonunda uluslararası düzeyde sertifika verilmesi birlikte düşünülmüştür. Portekiz'de ise esnek, bireyselleştirilmiş değerlendirme modeli benimsenmiş; öğrencilerin dil becerilerinin her bir bileşeninde farklı seviyelerde sınanması ve belgelendirilmesi mümkün kılınmıştır.

Ana Vatan Dili Öğretim Sürecinde Öğrenci Profili Tanımı

Türkiye yurt dışında uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin hedef kitlesini yurt dışında yaşayan Türk çocukları olarak belirlemiş ve belirli bir yaş aralığı şartı öngörmemiştir (MEB, 2024). Hedef kitlenin, yeterli dil girdisi ve uygun dil ortamı sağlanmadığında Türkçe dil becerilerinin sınırlı kalabileceği; buna bağlı olarak alıcı dil becerilerinin gelişmiş, üretici dil becerilerinin ise yetersiz olabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2024). Eğitim-öğretim süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve gelişim süreçlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024).

İspanya'da ana vatan dili derslerinin hedef kitlesi, üniversite dışı eğitim seviyelerine kayıtlı olan ve İspanya ile kültürel ve dilsel bağlarını sürdürmekle ilgilendiklerini ifade eden İspanyol öğrenciler olarak tanımlanmıştır (Boletín Oficial del Estado, 1993). Öğrenci kabulü için belirlenen şartlar arasında “İspanyol vatandaşı olmak veya ebeveynlerinden/yasal vasilerinden birinin İspanyol vatandaşlığına sahip olması”, “eğitimin başladığı yıl itibarıyla en az yedi, en fazla on sekiz yaşında olması”, “bulunduğu ülkede üniversite öncesi eğitim seviyelerine kayıtlı olması” bulunmaktadır (Boletín Oficial del Estado, 1993). Politika belgeleri, başlangıçta çoğunlukla tek kökenli göçmen ailelerin çocuklarını hedeflerken günümüzde karma evliliklerden doğan, yaşadıkları topluma daha güçlü entegre olmuş ailelerin çocuklarını da kapsadığını belirtmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'de yurt dışında Portekizce öğretiminin hedef kitlesi “Portekizce dilini ve kültürünü korumayı amaçlayan Portekiz kökenli bireyler”, “resmî eğitim sistemlerine entegre edilen veya okul sonrası programlara katılan öğrenciler”, “Portekiz'in kamu eğitim sisteminin yurt dışındaki uzantısı olan okullarda öğrenim görenler” şeklinde tanımlanmış ve yalnızca yükseköğretim dışındaki gruplar dâhil edilmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011). İlk uygulamalarda hedef kitle Portekizli işçilerin çocuklarıyla sınırlı iken geçen otuz yıl içinde bu tanım önemli ölçüde genişlemiş; resmî dili Portekizce olmayan ülkelerde yaşayan, yükseköğretim dışındaki okul sistemlerinden gelen öğrencileri kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır (Direção-Geral da Educação, 2011; Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, 2005). Bu genişleme, Portekiz modelini diğer iki ülkeden ayıran en belirgin özellik olarak öne çıkmakta ve politikanın zamanla hem coğrafi hem de dilsel açıdan kapsayıcı bir yapıya evrildiğini göstermektedir.

Bu tanımlar karşılaştırıldığında Türkiye'de hedef kitle yasal veya yaş temelli sınırlamalar olmadan genel olarak “Türk çocuğu” çerçevesinde belirlenmiştir. İspanya'da vatandaşlık, yaş ve eğitim durumu gibi net kriterlerle tanımlanmış ve zaman içinde kültürel çeşitlilik dikkate alınarak güncellenmiştir. Portekiz'de ise hedef kitle, başlangıçta dar bir göçmen grubundan hareketle eğitim düzeyi ve coğrafi dağılım temelinde çok boyutlu bir kapsama evrilmiştir.

Ana Vatan Dili Öğretim Sürecinde Öğretmene Yüklenen Roller

Türkiye; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na tabi, en az beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip ve mesleki yeterlilik sınavlarında (yazılı ve sözlü) başarılı olmuş memurlar arasından yurt dışında görev yapacak öğretmenleri merkezi olarak görevlendirilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2003). Görevlendirilmeye hak kazanan öğretmenlerin, “Türk kültürünü yurt dışında tanıtmaya, yayma ve koruma; yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızla kültürel bağları sürdürme ve güçlendirme; dinî konularda rehberlik etme ve Türkçeyi öğretme” sorumluluğu bulunmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2003). Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü ortamların farkında olmaları, hoşgörü ve empati temelinde yaklaşımları, öğrenci gruplarının heterojen doğasını gözetenek esnek öğretim süreçleri tasarımları ve inisiyatif olarak öğretimi zenginleştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024).

İspanya öğretmen sorumluluklarını belirlemiş ve buna göre öğretmenlerin haftalık otuz saatlik çalışma süresinin yirmi bir saati İspanyol dili ve kültürü derslerini yüz yüze vermeye, kalan dokuz saati ise geziler, toplantılar ve tamamlayıcı etkinliklere ayrılmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğretmenlerin temel görevi, “öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini analiz etmek, elde edilen verilere dayanarak öğretimi yapılandırmak, en uygun araç, kaynak ve materyalleri seçip gerektiğinde tamamlayıcı materyaller geliştirmek” şeklinde tanımlanmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğretmenin mesleki rolünü öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirmesi, programı sürekli değerlendirmesi ve yeniden şekillendirmesi beklenmektedir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Ayrıca öğrencilerin öğrenme özerkliklerini geliştirmelerine rehberlik etmeleri de sorumlulukları arasındadır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğretmenler, velilere yönelik olarak her sınıfa ilişkin haftalık yarım saatlik ziyaretler gerçekleştirmek ve eğitim yılı başında dersin hedefleri, takvimi ve değerlendirme kriterleri gibi konularda bilgi sunmakla yükümlüdür (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz ise yurt dışında görev yapan öğretmenleri haftada otuz beş saat hizmet vermekle yükümlü tutmaktadır (Ministério da Educação [PEK], 2006). Çalışma süresi, öğretim ve öğretim dışı bileşen olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır (Ministério da Educação, 2006). Öğretim bileşeni, Portekizce dil dersleri ve okuryazarlık eğitimi vermeyi, uzaktan eğitim alan öğrencilere destek sağlamayı ve Portekiz kültürünü yaymaya yönelik etkinlikler gerçekleştirmeyi kapsar (Ministério da Educação, 2006). Öğretim dışı sorumluluklar arasında ise ders hazırlığı, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, velilerle ve ilgili derneklerle bağlantı faaliyetlerinin geliştirilmesi ve pedagojik toplantılara katılım yer almaktadır (Ministério da Educação, 2006). Öğretmenlerden öğrencilerin yaş, ilgi alanları ve ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitim-öğretimi planlamaları, öğrencilerin özerk değerlendirmelerini destekleyecek araçlar hazırlamaları ve sertifika sınavlarına girecek öğrencilerin seviyeleri hakkında görüş bildirmeleri beklenmektedir (Ministério da Educação, 2006).

Öğretmen yeterlik ve sorumluluklarına bakıldığında Türkiye’de öğretmenlerin görevleri kültürel misyon ve kimlik aktarımı temelinde tanımlanmaktadır. İspanya’da öğrenci merkezli öğretim tasarımı, veli iletişimi ve özerklik desteği öne çıkarılmıştır. Portekiz’de ise öğretmen; ihtiyaçlara göre planlama, çok yönlü hizmet sunumu ve sertifika sürecine danışmanlık gibi hem pedagojik hem kurumsal sorumluluklarla görevlendirilmiştir.

Ana Vatan Dili Öğretim Sürecine Aile Katılımı

Üç ülkenin politika belgeleri, Türkiye’de politika belgelerinde, öğretim-öğrenme sürecine veli katılımı, “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ve bu programa dayalı geliştirilecek materyaller konusunda” yapılan toplantılar aracılığıyla sağlanmıştır (MEB, 2024). Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programının geliştirilmesi sürecinde yurt dışındaki Türk temsilciliklerinin, Türk sivil toplum kuruluşlarının ve velilerin katılımı ile toplantılar yapıldığından bahsedilmiştir (MEB, 2024). Ayrıca bu programa dayalı geliştirilecek materyaller konusunda da benzer toplantıların gerçekleştirildiği belirtilmiştir (MEB, 2024).

İspanya'da veli katılımı, politika belgesinde açıkça formüle edilmiş; ebeveynlerle öğretmenler arasında “akıcı ve doğrudan temas kurmayı” kolaylaştıracak ve “ortaya çıkabilecek öğrenme zorluklarını tespit etmek ve çözmek için öğretmenle öğrencinin ailesi arasındaki iş birliğini” destekleyecek şekilde yapılandırılması öngörülmüştür (Boletín Oficial del Estado, 1993). Ayrıca politika belgesi, “ailenin okul dışında evde İspanyolca kullanımına katılımını teşvik etmek” gerektiğini belirtmiş ve eğitimin, “aile ortamının dil öğrenimini desteklemek için kullanılabilmesine olanak tanıyacak” şekilde planlanmasının önemine işaret etmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Bu yaklaşım, veli katılımını yalnızca okul toplantılarıyla sınırlı tutmayan; aksine aile ortamını dil öğreniminin doğal bir uzantısı olarak konumlandıran bütüncül bir iş birliği anlayışını yansıtmaktadır.

Portekiz'de doğal aile ortamında edinilen bilgiler ile sınıf içindeki resmî bilgiler arasındaki etkileşimin, öğrenme sürecinde köken kültürünün korunması ve aktarımında temel bir unsur olduğu vurgulanmıştır (Direção-Geral da Educação, 2011). Bu nedenle yönergeler, en yakın aile ve sosyal çevrenin katılımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğretmenler, ders dışı eğitim bileşenleri kapsamında velilerle iş birliği yapmak ve öğrenci gelişimine ilişkin velilere düzenli geri bildirim sağlamakla yükümlü tutulmuştur (Ministério da Educação, 2006). Ayrıca, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin sözleşme sürelerinin uzatılması sürecinde, öğrenci velileri ve ailelerinin görüşlerinin dikkate alınacağı ifade edilmiştir (Ministério da Educação, 2006).

Aile paydaşının konumu açısından karşılaştırma yapıldığında Türkiye'de veli katılımı program ve materyal geliştirme süreçlerine danışmanlık düzeyinde gerçekleşmiştir. İspanya'da öğretmen-veli iş birliği, grup temsilciliği ve ev içi dil kullanımı üzerinden yapılandırılmıştır. Portekiz'de ise aile, öğrenmenin doğal ortamı olarak görülmüş; katılım, geri bildirimden öğretmen değerlendirmesine kadar kurumsal süreçlere entegre edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın temel bulgusu, tek başına ideal bir model sunamayan Türkiye, İspanya ve Portekiz'in ana vatan dili politikalarının birbirini tamamlayan bileşenler olarak analiz edilmesi gerektiğidir. Türkiye'nin üst düzeydeki (makro) kurumsal netliği, İspanya'nın yönetsimsel (mezo) düzeydeki katılımcı yapısı ve Portekiz'in uygulama (mikro) düzeyindeki pedagojik esnekliği, ideal bir politika modeli için zorunlu olan üç boyutu ayrı ayrı temsil etmektedir. Ricento'nun (2000) ve Hornberger ve Johnson'ın (2007) çok katmanlı politika modeli çerçevesinde bu bulgu; etkili ana vatan dili politikasının tek bir kurumsal mantıkla değil ancak bu üç boyutu dengeleyen çok katmanlı bir yönetim anlayışıyla sürdürülebileceğini göstermektedir.

Ülkelerin ana vatan dili politikalarının oluşum süreçleri incelendiğinde bu çok katmanlı yapı bağlamında merkezîlik ve katılımcılık arasında farklı önceliklerin öne çıktığı görülmektedir. Türkiye'nin merkezi modeli, Wiley'in (2021) sürdürülebilir dil politikalarının topluluk etkileşimi gerektirdiğine ilişkin çerçevesiyle çalışmaktadır. Öğretmen ve sivil toplum geri bildirimlerine başvurulduğu belirtilmekle birlikte düzenli izleme ve güncelleme mekanizmalarının belgeler düzeyinde tanımlanmamış olması, Tran'ın (2008) vurguladığı sürekli değerlendirme ilkesinden uzaklaşma anlamına gelmektedir. Bu durumda merkezi koordinasyonun sağladığı tutarlılık öncelenirken yerel bağlamlara duyarlılık göz ardı edilmektedir. Öte yandan İspanya'nın özellikle veli kuruluşları ve Mukim Konseyleri aracılığıyla zorunlu kıldığı istişare mekanizmaları Wiley'in (2021) iş birliğine dayalı politika anlayışının somut bir yansımasıdır. Imanova, Akzhigitova ve Zabrodskaia'nın (2025) Kazakistan örneğinde eleştirdiği yukarıdan aşağıya dayatmanın aksine İspanya modeli, paydaş seslerini politika oluşumuna doğrudan dahil etmektedir. Portekiz'in deneyim temelli geliştirme süreci ise katılımcılık sorununu farklı bir biçimde yanıtlamaktadır; ancak Avrupa çerçevelerine yapılan vurgu, Tran'ın (2008) uyardığı yerel dinamiklerin ikincil kalması riskini de beraberinde getirmektedir. Bu karşılaştırmalı analiz, etkili ana vatan dili politikalarının yalnızca merkezî bir vizyona değil, aynı zamanda yerel bağlamlardan gelen geri bildirimleri kurumsallaştıran çok katmanlı yönetim yapılarına dayanması gerektiğini göstermektedir. Ricento (2000) ile Hornberger ve Johnson'ın (2007) makro, mezo ve mikro düzeyleri içeren “soğan modeli” ile uyumlu biçimde, Wiley'in (2021) önerdiği yukarıdan aşağıya devlet sorumluluğu ile aşağıdan yukarıya topluluk katılımını bütünleştiren stratejilerin benimsenmesi önemli

görülmektedir. Nitekim Gross, Hansen, McMonagle, Duarte, Jiménez, Szelei ve Pinho'nun (2021) İtalya, Hollanda, Portekiz ve İspanya örneklerini kapsayan çalışması, katılım temelli modellerin ana vatan dili eğitiminde hem politika önceliklerini hem de uygulama pratiklerini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda İspanya'nın zorunlu istişare mekanizmaları ve Portekiz'in pilot uygulamaları, politika geliştirme süreçlerinde toplulukla etkileşimin nasıl yapılandırılabileceğine dair güçlü örnekler sunarken; Türkiye'nin katılımcılık mekanizmalarını daha sistematik ve işlevsel biçimde geliştirmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Ülkelerin ana vatan dili eğitimine ilişkin politika gerekçeleri ve hedefleri incelendiğinde üç ülkenin politika gerekçeleri arasındaki fark, yalnızca pedagojik bir tercih değil derin bir ideolojik konumlanma farkını yansıttığı anlaşılmaktadır. Türkiye'nin kimlik koruma odaklı politikası, Woolard ve Schieffelin'in (1994) dili ulusal aidiyetin taşıyıcısı olarak tanımladığı çerçevesiyle örtüşmektedir. Bununla birlikte Cummins'in (1979) iki dillilik kuramını destekleyen bilişsel boyut, kimlik vurgusunun gölgesinde kalmaktadır. İspanya'nın kültürlerarası yeterlilik odağı, Nye'nin (2008) yumuşak güç kavramı ve Tilbury ile Henderson'ın (2003) dönüşümcü kültürlerarası eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Portekiz'in küresel yayılım stratejisi ise dili diplomatik bir araca dönüştürme riskini taşımaktadır; Beaudrie, Ducar ve Potowski'nin (2014) uyardığı üzere bu tür dışa dönük hedefler pedagojik öncelikleri geri plana itebilmektedir. Bu bulgular bir araya getirildiğinde, hiçbir ülkenin kimlik, yumuşak güç ve iki dillilik boyutlarını dengeli biçimde bütünleştirmede irtaya çıkmaktadır. Etkili ana vatan dili politikalarının tek bir kuramsal çerçeveye dayanmak yerine millî kimlik, yumuşak güç ve iki dillilik kuramlarını dengeli biçimde sentezlemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Türkiye'nin kimlik koruma odaklılığı, İspanya'nın kültürlerarası dengesi ve Portekiz'in küresel yayılım stratejisi bir arada düşünüldüğünde, ana vatan dili eğitiminin hem ulusal aidiyeti güçlendiren hem uluslararası etki yaratan hem de bilişsel gelişimi destekleyen çok katmanlı bir araç olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Üç ülkenin ana vatan dili öğretim yaklaşımları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, ortak bir öğrenci merkezli odak paylaşılmasına rağmen bu yaklaşımın dayandığı kuramsal önceliklerin farklılaştığı görülmektedir. Türkiye'nin öğretim programında vurgulanan sarmal yapı ve duygusal güvenlik ilkeleri, Vygotsky'nin (1986) içselleştirme kuramıyla uyumlu olup dil öğreniminde sosyo-kültürel bağlamın belirleyici rolüne işaret etmektedir. İspanya'nın bağlamsal analiz ve etkileşim çeşitliliği modeli, Freire'nin (1970) diyalogcu eğitim anlayışıyla örtüşmekte ve Martínez'in (2007) çok boyutlu pedagojik duyarlılığını somutlaştırmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenciyi pasif bir alıcıdan ziyade öğrenme sürecinin aktif öznesi olarak konumlandırmaktadır. Portekiz'in psikobilişsel esneklik vurgusu ise Vygotsky'nin (1986) yakınsak gelişim bölgesi ilkesini yansıtmaktadır. Bununla birlikte Portekiz politikasında akran öğrenmesi ve iş birlikli etkileşimlere yönelik açık ve sistematik stratejilerin sınırlı olması, Vygotsky'nin (1986) iskeleleme kavramının akran desteği boyutunun yeterince işletilmediğini düşündürmektedir (Montrul, 2012). Ayrıca Portekiz'in öğretmene tanıdığı geniş takdir yetkisi Van Lier'in (2004) ekolojik yaklaşımını yansıtmakla birlikte bu esneklik, kurumsal destek mekanizmalarıyla yeterince desteklenmediğinde uygulamada tutarsızlığa ve dil kaybı riskine yol açabilmektedir (Flores, 2011). Bu bağlamda üç ülkenin de ana vatan dili eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğini kabul ettiği; ancak Türkiye'nin program temelli esnekliği, İspanya'nın bağlamsal duyarlılığı ve Portekiz'in bireyselleştirilmiş öğretmen inisiyatifi üzerinden öğrenci merkezliliği farklı biçimlerde somutlaştırdığı görülmektedir. Bu durum, etkili pedagojik yaklaşımların heterojen öğrenci profilleri, kültürel bağlamlar ve gelişimsel süreçleri eş zamanlı olarak dikkate alan çok boyutlu çerçeveler gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

İçerik tasarımı ve eğitim materyallerinin her üç ülkenin de ana vatan dili öğrencilerinin kimlik dinamiklerine yanıt verdiği, ancak bu yanıtların farklı ideolojik öncelikleri yansıttığı görülmektedir. Türkiye'nin materyallerini millî değerler ve biyografik anlatılar etrafında yapılandırması, Woolard ve Schieffelin'in (1994) dili ulusal aidiyetin taşıyıcısı olarak konumlandıran çerçevesiyle tutarlıdır. Ancak millî, kültürel ve ahlaki değerlere aykırı unsurların dışlandığı sınırlayıcı içerik anlayışı, karma evliliklerden gelen ya da farklı kültürel ortamlarda sosyalleşen öğrencilerin çoğul kimliklerini sistematik olarak görünmez kılmaktadır (Xiao ve Wong, 2014; Álvarez Mella vd., 2023). İspanya'nın D-AOBM uyumlu kademeli içerik yapısı, uluslararası geçerlilik ile kültürel okuryazarlık arasında denge kurma

çabası açısından Parra'nın (2017) kapsayıcı materyal tasarımı önerilerine yaklaşmaktadır. Bununla birlikte uluslararası geçerlilik kazanma çabası, İspanya modelinde dilsel çeşitliliği ikincil bir önceliğe indirgemekte ve dolayısıyla standartlaştırılmış içerik yapılarının öğrencilerin fiilî dilsel repertuarlarını dışlama riskini taşıdığını gösteren Beaudrie (2015) ve Hidalgo (1990) ile çelişmektedir. Portekiz'in iletişimsel görevler, modüler yapı ve psikobilşsel esneklik temelli yaklaşımı heterojen öğrenci profillerine en duyarlı içerik modeli olarak değerlendirilebilir (Rinke ve Flores, 2021). Ancak Flores'in (2011) ortaya koyduğu üzere kurumsal destek mekanizmalarıyla yapılandırılmayan esneklik, uygulamada tutarsızlığa ve nihayetinde dil kaybına zemin hazırlayabilir. Bu üç modelin karşılaştırmalı analizi, içerik tasarımında tek boyutlu bir önceliğin - ister kimlik koruması, ister uluslararası standartlaşma ister pedagojik esneklik olsun - kendi başına yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Martínez'in (2007) çok boyutlu bilgi aktarımı perspektifiyle uyumlu olarak etkili bir içerik modelinin bu üç boyutu eş zamanlı olarak taşıması gerekmektedir. Türkiye'nin ideolojik tutarlılığı, İspanya'nın uluslararası geçerliliği ve Portekiz'in pedagojik esnekliği bir araya getirilerek ana vatan dili öğrencilerinin hem dilsel yeterliliklerini hem de çoğul kimlik inşa süreçlerini destekleyen bütüncül bir içerik vizyonu oluşturulabilir.

Değerlendirme yaklaşımları karşılaştırıldığında her üç ülkenin de biçimlendirici değerlendirmeyi benimsediği görülmekte; ancak bu ortak zeminin ardında birbirinden ayrışan yapısal tercihler ve bunların beraberinde getirdiği riskler yatmaktadır. Türkiye'nin süreç odaklı ve katılım temelli modeli, Lantolf, Thorne ve Poehner'in (2015) dinamik değerlendirme yaklaşımıyla kuramsal düzeyde uyumludur. Ancak standart dil tanımlayıcılardan yoksun bu yapı, öğrencilerin iki dillilik kazanımlarının sistematik biçimde izlenmesini zorlaştırabilir. Yağmur'un (2011) vurguladığı eşik seviyeleri kurumsal düzeyde takip edilemediğinde, değerlendirme süreci yalnızca anlık performansı ölçen bir araca dönüşmekte; uzun vadeli dil gelişimini destekleyen bir işlev üstlenememektedir. İspanya'nın D-AOBM uyumlu biçimlendirici değerlendirmeyi uluslararası sertifikasyon ile birleştiren yaklaşımı, takip edilebilirliği sağlamakla birlikte Antón'un (2009) uyardığı sertifika baskısına neden olabilir. Ayrıca standartlaştırılmış sertifika hedefleri, biçimlendirici değerlendirmenin bireysel gelişime odaklanan özünü zamanla çelişebilir ve değerlendirme sürecini sınav odaklı bir yapıya dönüştürebilir. Bu açıdan bakıldığında sertifika Van Lier'in (2004) ekolojik perspektifiyle çelişmektedir. Portekiz'in bireyselleştirilmiş, beceri bazlı değerlendirme modeli, Van Lier'in (2004) ekolojik perspektifiyle uyumlu olarak dil yeterliliğini bağlamsal ve dinamik bir süreç olarak ele almaktadır. Her dil becerisi için farklı seviyelerden sınava girme imkânı sunan bu değerlendirme kuramsal açıdan en kapsayıcı yapıyı sunmakta ancak uygulamada ciddi bir sürdürülebilirlik sorununa işaret etmektedir. Malone, Peyton ve Kim'in (2014) belirttiği üzere bu tür esnek sistemler öğretmenler üzerinde ek iş yükü oluşturmakta ve uygulamada tutarsızlığa zemin hazırlamaktadır. Tıpkı içerik modelinde olduğu gibi burada da Portekiz'in bu yaklaşımı zamanla standartlaşma ya da tamamen işlevsizleşme riski taşımaktadır. Bu üç modelin karşılaştırmalı analizi biçimlendirici değerlendirme, uluslararası tanınırlık ve bireysel esneklik yaklaşımlarının birbirini dışlayan değil birbirini tamamlayan gereklilikler olarak ele alınması gerektiğini, her biri tek başına eksik kaldığını göstermektedir.

Ülkelerin hedef kitle tanımları incelendiğinde ana vatan dili öğrencilerinin heterojen profillerinin politika belgelerinde yer verildiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat çekilen politika belgeleri Polinsky ve Kagan'ın (2007) ana vatan dili konuşurlarını bir süreklilik üzerinde ele alan modelinde vurgulanan çeşitliliği yansıtmaktadır. Ancak politika belgelerinde bireysel farklılıkların dikkate alınacağı ifade edilse de özellikle Türkiye'nin resmî belgelerinde okul öncesi ve erken çocukluk dönemine yönelik açık bir erken müdahale stratejisinin bulunmaması ve İspanya'nın hedef kitleyi 7-18 yaş aralığı ile sınırlı tutması Montrul'un (2016) okul çağına geçişin dil kaybı açısından kritik bir eşik olduğuna dair bulgularıyla çelişmekte ve dil girdisinin niceliği ve niteliğinin ana vatan dili gelişimindeki belirleyici rolüne ilişkin Polinsky ve Kagan'ın (2007) uyarılarının politika düzeyinde yeterince karşılık bulmadığını düşündürmektedir. Portekiz'in ise hedef kitleyi dil yeterliliği açısından yüksek derecede heterojen bir grup olarak tanımlaması ise Polinsky ve Kagan'ın (2007) süreklilik kavramını doğrudan benimseyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ancak diğer iki ülke ile benzer şekilde bu kuramsal kabulün somut pedagojik stratejilerle yeterince desteklenmemesi, Flores'in (2011) kurumsal destek eksikliğinin dil kaybına yol açabileceğine dair uyarısını gündeme getirmektedir. Ayrıca hedef kitlenin Portekiz kökenli olmayan bireyleri de kapsayacak biçimde genişletilmesi, ana vatan dili

öğrencilerinin kimlik temelli motivasyonlarının yeterince görünür kılınmaması riskini de beraberinde getirmektedir (Valdés, 2005). Bu üç modelin karşılaştırması hedef kitle tanımındaki genişlik ya da darlığın kendi başına yeterli olmadığına işaret etmektedir. Türkiye daraltmakta ama erken dönemi kaçırmakta, İspanya netleştirmekte ama kritik yaş grubunu dışlamakta, Portekiz kapsayıcılığı genişletmekte ama pedagojik odağı dağıtmaktadır. Etkili bir hedef kitle tanımının erken yaş grubunu kapsamaması, çoğul kimliklere duyarlı olması ve bu kapsayıcılığı somut pedagojik stratejilerle desteklemesi gereklidir.

Öğretmen yeterlilik ve sorumluluklarına bakıldığında Türkiye'nin yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin Türk kültürünü tanıtmaya, yayma ve koruma gibi ideolojik misyonlarla tanımlanması, öğretmeni pasif bir uygulayıcıdan ziyade kültürel bir taşıyıcı olarak konumlandığı görülmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin bağlamsal farkındalık geliştirmesi ve inisiyatif alabilen bir eylemsellik sergilemesi gerektiğini vurgulayan Biesta, Priestley ve Robinson'un (2015) öğretmen eylemselliği kuramıyla örtüşmemektedir. Öte yandan İspanya'da öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını analiz etme, öğretim sürecini sürekli yeniden yapılandırma ve düzenli veli etkileşimi kurma sorumlulukları; öğretmeni dinamik bir özne olarak konumlandırmakta ve kurumsal yapı ile bağlamsal esneklik arasında denge kurmaktadır. Bu yönüyle İspanya'nın yaklaşımı, öğretmen eylemselliğini (Biesta vd., 2015) kurumsal mekanizmalarla destekleyen bütüncül bir yapı sunmaktadır. Portekiz'de ise öğretmenlerin referans çerçevesine dayalı planlama yapma ve sertifikasyon süreçlerine danışmanlık etme gibi çok yönlü rolleri, Carreira ve Kagan'ın (2011) vurguladığı yetkinlik çerçevesiyle uyumludur. Ancak bu geniş kapsamlı rol tanımı, Tiong'un (2021) işaret ettiği üzere öğretmenler için artan adaptasyon yükü ve tükenmişlik riski doğurabilmektedir. Bu da öğretmen eylemselliğinin rol tanımının genişliğiyle değil kurumsal desteğin yeterliliğiyle doğru orantılı olduğunu düşündürmektedir. Türkiye öğretmenin rolünü daraltmakta, Portekiz genişletmekte, İspanya ise dengelemektedir. Ana vatan dili eğitiminde sürdürülebilir bir öğretmen modeli için ne Türkiye'nin kültürel elçi konumlandırması ne de Portekiz'in desteksiz çok yönlülüğü yeterlidir. Bu yüzden kurumsal açıdan dengeli yaklaşımları benimsenmesi gereklidir.

Velilerin politika belgelerindeki konumu incelendiğinde ülkeler arasında katılım düzeyi ve biçimi açısından belirgin ayrımlar olduğu görülmektedir. İspanya'da öğretmen-veli iş birliği, grup temsilciliği ve evde dil kullanımını teşvik eden uygulamalar; Portekiz'de ise ailenin "öğrenmenin doğal ortamı" olarak tanımlanması ve veli katılımının öğretmen değerlendirme süreçlerine kadar uzanması Epstein vd.'nin (2002) aile uygulamaları ve aile-okul iletişimi boyutlarıyla uyumlu bir yapı sunmakta ve Spolsky'nin (2004) aile dil politikası modelindeki dil uygulamaları ve dil yönetimi arasındaki dinamik etkileşimi yansıtmaktadır. Ancak Türkiye'de veli katılımının program ve materyal geliştirme süreçlerinde danışmanlık düzeyiyle sınırlı kalması, Epstein vd.'nin (2002) aile katılımının karar alma süreçlerine uzanan boyutuyla örtüşmemektedir. Ayrıca okul-aile iletişimine ilişkin açık mekanizmaların bulunmaması, Guardado'nun (2002) ev merkezli dil desteğinin kurumsal olarak yapılandırılması gerektiği yönündeki bulgularıyla çelişmektedir. Bezcioglu-Göktolga ve Yağmur'un (2018) çalışmasında ortaya koyduğu üzere yurt dışındaki genel eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin çoğunluk diline öncelik vermesi aile içi ana vatan dili kullanımını zayıflatabilmekte; bu durum Türkiye'nin sınırlı veli katılımının neden olabileceği potansiyel risklerini görünür kılmaktadır. Guardado'nun (2002) ev merkezli dil desteğinin kurumsal olarak yapılandırılması gerektiğine ilişkin bulguları ışığında değerlendirildiğinde Türkiye'nin bu alanda yapısal bir boşluk barındırdığı açıktır.

Türkiye, İspanya ve Portekiz'in ana vatan dili eğitim politikaları bütüncül olarak değerlendirildiğinde her birinin farklı bir kurumsal mantığa dayandığı ve bu mantıkların birbirini dışlamak yerine tamamladığı görülmektedir. Türkiye'nin merkezi ve kimlik odaklı modeli makro düzeyde kurumsal tutarlılık sağlarken katılımcılık ve yerel duyarlılık açısından kırılabilirlik barındırmakta; İspanya'nın katılımcı ve ölçme temelli yapısı yönetsimsel düzeyde uygulama sürekliliğini desteklerken erken yaş grubu ve lehçe çeşitliliği konularında boşluklar taşımakta; Portekiz'in pedagojik esnekliği mikro düzeyde heterojen öğrenci profillerine alan açarken kurumsal altyapı yetersizliği nedeniyle kırılabilir kalmaktadır. Zayıf yönlerin büyük bölümünün güçlü yönlerin aşırılaştırılmasından kaynaklandığı bu tablo, tek başına ideal bir model bulunmadığını; etkili bir ana

vatan dili politikasının ancak bu üç modelin tamamlayıcı bileşenlerini dengeli biçimde bütünleştirerek kurulabileceğini göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle Türkiye'nin ana vatan dili eğitim politikasına yönelik üç öncelikli öneri öne çıkmaktadır. Her şeyden önce katılımcılık mekanizmaları yeniden yapılandırılmalıdır: öğretmen, veli ve sivil toplum geri bildirimleri sembolik bir danışma işlevinin ötesine geçerek periyodik politika güncellemelerine doğrudan ve sistematik biçimde dahil edilmelidir. İkinci olarak, okul öncesi dönem politika kapsamına alınmalıdır; Montrul'un (2016) ve Polinsky ve Kagan'ın (2007) ortaya koyduğu üzere dil girdisinin en kritik olduğu bu dönemin belgeler düzeyinde görünmez kalması yapısal bir boşluktur. Son olarak aile katılımı, program ve materyal geliştirme süreçlerine danışmanlık işlevinden ortak uygulama düzeyine taşınmalı; ev içi dil kullanımını destekleyen yapısal programlarla kurumsal zemine oturtulmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaledeki yazarların her birinin katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Adler, A. ve Beyer, R. (2018). Languages and language policies in Germany. G. Stickel (Ed.), *National language institutions and national language: Contributions to the EFNIL conference 2017 in Mannheim* içinde (ss. 221-242). Budapeşte: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences.
- Akkari, A. ve Radhouane, M. (2022). *Intercultural approaches to education: From theory to practice*. Cham: Springer.
- Álvarez Mella, H. (2020). Spanischsprachige migranten in Deutschland und Bildungsangebote für Spanisch als muttersprache. *Nationalatlas Aktuell*, 14(09), 5.
- Álvarez Mella, H., Blattner, C. ve Gómez-Pavón Durán, A. (2023). Family expectations towards Spanish language maintenance and heritage language programs in Germany. *Journal of World Languages*, 9(1), 47-67. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0060>.
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 576-598. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01030.x>.
- Avcı, M. ve Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.
- Bale, J. ve Kawaguchi, M. (2020). Heritage-language education policies, anti-racist activism, and discontinuity in 1970s and 1980s Toronto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(1), 5-25.
- Beaudrie, S. M. (2015). Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.46538/hlj.12.1.1>.
- Beaudrie, S. M., Ducar, C. ve Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. New York: McGraw-Hill Education Create.

- Bezcioglu-Göktolga, İ. ve Yağmur, K. (2018). The impact of Dutch teachers on family language policy of Turkish immigrant parents. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 220-234.
- Biesta, A., Priestley, M. ve Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Bohnacker, U. (2023). Sweden's multilingual language policy through the lens of Turkish-heritage family language practices and beliefs. *International Journal of the Sociology of Language*, 77-111.
- Boletín Oficial del Estado. (2010). *Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnado español residente en el exterior y se establece el currículo de las mismas*. Boletín Oficial del Estado, núm. 286, ss. 95728-95738. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-18555>.
- Boletín Oficial del Estado. (1993). *Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se establece el currículo básico de la Educación General Básica, Sección 2ª del Capítulo III*. Boletín Oficial del Estado, núm. 147, ss. 20613-20631. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-20613>.
- Carreira, M. ve Kagan, O. (2011). The results of the national heritage language survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.
- Council of Europe (2020), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Direção-Geral da Educação. (2011). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Doomernik, J. ve Bruquetas-Callejo, M. (2016). National immigration and integration policies in Europe since 1973. B. Garcés-Mascareñas ve R. Penninx (Ed.), *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors* içinde (ss. 57-76). Cham: Springer International Publishing.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. ve Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eurydice. (2019). *Göçmen Kökenli Öğrencilerin Avrupa'daki Okullara Entegrasyonu - Ulusal Politikalar ve Önlemler*. Lüksemburg: Publications Office of the European Union.
- Ferre-Pérez, F., Ramos Méndez, C. ve Salaberri Ramiro, M. S. (2022). Analysis of the fostering and constraining factors for learners' participation in the Spanish Heritage Education Program ALCE in Germany: Proposals for improvement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3848-3863.

- Flores, C. (2011). Differential effects of language attrition in the domains of verb placement and object expression. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 550-567.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2005). *Despacho n.o 21 787/2005 (2.a série)*. Diário da República – II Série, n.o 200, 18 outubro 2005. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2005/10/2000000000/1484614852.pdf> adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal*, 89(4), 601-605.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123-138.
- Gross, B., Hansen, A., McMonagle, S., Duarte, J., Jiménez, E. G., Szelei, N. ve Pinho, A. S. (2021). Expert evaluation on urgent research on heritage language education: A comparative study in Germany, Italy, the Netherlands, Portugal and Spain. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1-16.
- Guardado, M. (2002). Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 341-363.
- Giudici, A. ve Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Hidalgo, M. (1990). The emergence of standard Spanish in the American continent: Implications for Latin American dialectology. *Language Problems & Language Planning*, 14(1), 47-63.
- Hornberger, N. ve Johnson, D. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509-532.
- Imanova, D., Akzhigitova, A. ve Zabrodskaia, A. (2025). Language-in-education policy for English language teaching in public schools of Kazakhstan: Top-down vs. bottom-up approaches. *Education Sciences*, 15(1), 66.
- Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, V. Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education and Society in the 21st Century*, 7(20), 577-601.
- Lantolf, J., Thorne, S. L. ve Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. B. Van Patten ve J. Williams (Ed.), *Theories in second language acquisition* içinde (ss. 207-226). Routledge.
- Lubińska, D. (2023). Aiming high in heritage language education: The case of de jure policy for complementary Polish State Schools abroad. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Malone, M. E., Peyton, J. K. ve Kim, K. (2014). Assessment of heritage language learners: Issues and directions. T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore ve N. Liu (Ed.), *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States: Research, policy, and educational practice* içinde (ss. 349-358). Routledge.

- Martínez, G. (2007). *Mexican Americans and Language: Del dicho al hecho*. University of Arizona Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd Ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_12/23155151_turkceveturkkulturudersi2024ogretimprogrami.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Ministério da Educação. (2006). *Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto: Estabelece o regime jurídico do ensino português no estrangeiro*. Diário da República, 1.ª série, n.º 155. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/165-2006-538465> adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Ministério da Educação da República Portuguesa. (2009). *Decreto-Lei n.º 30/2009, de 3 de fevereiro: Estabelece o regime jurídico aplicável ao reconhecimento, pelo Estado Português, do ensino ministrado com currículo e programas portugueses em estabelecimentos de ensino de iniciativa privada situados fora do território nacional*. Diário da República, 1.ª série, n.º 26. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/30-2009-601700> adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Montrul, S. (2016). Heritage language development: Connecting the dots. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 530-546.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12, 1-29. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>.
- Nye, J. S. (2008). Public Diplomacy and Soft Power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616, 94-109. <http://www.jstor.org/stable/25097996>.
- Parra, M. (2017). *Resources for teaching Spanish as a heritage language*. Informes Del Observatorio / Observatorio Reports.
- Polinsky, M. ve Kagan, O. (2007). Heritage languages: in the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Rinke, E. ve Flores, C. (2021). Portuguese as heritage language in Germany-a linguistic perspective. *Languages*, 6(1), 10.
- Secretaría de Estado de Educación. (2023). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dictan instrucciones para regular la organización y el funcionamiento de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para el alumnado español residente en el exterior*. https://www.stes-exterior.es/wp-content/uploads/2023/03/2023_03_06_instrucciones_ALCEs.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tilbury, D. ve Henderson, K. (2003). Education for intercultural understanding in Australian schools: A review of its contribution to education for a sustainable future. *Australian Journal of Environmental Education*, 19, 81-95.
- Tiong, A. (2021). The Weight of Our Words: Language and Teacher Agency from the Perspective of Gee's 'Cultural Models'. *The English Teacher*, 50(1), 1-15.
- Tran, A. (2008). Vietnamese language education in the United States. *Language Culture and Curriculum*, 21(3), 256-268.
- Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete. (2021). *Milletlerarası andlaşma*. Resmî Gazete, Sayı: 31401, 20 Şubat 2021. https://yon.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/09165633_2021022013.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete. (2003). *2003/5753 sayılı Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun çalışma esas ve usulleri ile bu komisyon tarafından yurt dışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine ilişkin karar*. Resmî Gazete, Sayı: 25157, 3 Temmuz 2003. https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_08/17115451_BKK_Ortak_kultur_komisy onu.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?. *Modern Language Journal*, 89(3), 410-426.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Çev.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, H. ve Hatoss, A. (2024). Language policy and planning for heritage language maintenance: A scoping review. *Current Issues in Language Planning*, 1-21.
- Wiley, T. G. (2021). Heritage language planning and policy. *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* içinde (ss. 781-797). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolard, K. A. ve Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. R. E. Asher ve J. M. Y. Simpson (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics* içinde (Cilt 4, ss. 2000-2010). Oxford: Pergamon Press.
- Xiao, Y. ve Wong, K. F. (2014). Exploring Heritage Language Anxiety: A Study of Chinese Heritage Language Learners. *The Modern Language Journal*, 98(2), 589-611.
- Yağmur, K. (2011). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International Journal of Sociology of Language*, 2011(212), 107-128.

Extended Abstract

Introduction

The 1960s labor migration from Türkiye, Spain, and Portugal to Western Europe, initially framed as temporary, evolved into permanent settlement after the 1973 Oil Crisis. This transition significantly impacted linguistic and cultural transmission among migrant descendants, creating long-term concerns for homeland language maintenance. While international frameworks like the 1977 European Convention recognize mother tongue rights, their host-country implementation has remained inconsistent. Consequently, sending states institutionalized homeland language education policies to support linguistic competence and cultural identity abroad. Despite shared historical origins, Türkiye, Spain, and Portugal developed distinct policy trajectories shaped by national priorities, focusing on institutional foundations, pedagogical orientations, assessment practices, and stakeholder roles to identify common patterns and key divergences in homeland language education.

Method

Situated within the interpretivist-constructivist paradigm, this study adopted a basic qualitative research design, treating policy documents as socially constructed texts reflecting ideological orientations. The data corpus comprised ten official policy documents - three from Türkiye, three from Spain, and four from Portugal - selected for their official status and relevance to migrant descendants. Data were collected through systematic document review and analyzed using inductive content analysis. Meaning units were identified and coded through an iterative process, resulting in 17 codes, eight sub-categories, and three main categories. This analytical process led to the development of the "Homeland Language Education Policy Framework," encompassing policy foundations, implementation processes, and educational components.

Findings

The findings are presented across eight research questions comparing the homeland language education policies of Türkiye, Spain, and Portugal. For each research question, the three countries are examined separately before a comparative evaluation is provided. The following sections present the findings in the order of the research questions outlined in the study.

As for policy formation, Türkiye operates through a centralized structure under the Ministry of National Education, with the 2024 curriculum developed in alignment with national education laws. While teachers, civil society organizations, and parents were consulted during development, decision-making remained top-down. Spain established a multilayered regulatory framework through successive Royal Decrees, institutionalizing mandatory consultation with parents' associations and Spanish Resident Councils. Portugal developed its policy through a pilot-based, feedback-driven process between 2002 and 2007, integrating teacher and coordinator input within the Council of Europe's plurilingual frameworks to produce the QuaREPE reference document.

Regarding policy rationale, Türkiye frames homeland language education around national identity and moral development, targeting twelve objectives ranging from basic literacy to the internalization of national, cultural, and ethical values. Spain emphasizes intercultural competence and cultural mediation, positioning students as bridges between Spanish and host-country cultures, while also aiming for integration into international curriculum and certification systems. Portugal defines language teaching as both a constitutional right for diaspora communities and a national strategic objective for promoting the global reach of the Portuguese language.

In terms of pedagogical approach, Türkiye employs a spiral curriculum model prioritizing holistic language skill development, emotional security, and social-emotional learning. Spain adopts a CEFR-aligned, level-based model with differentiated instruction tailored to students' learning styles,

personality factors, and sociocultural contexts. Portugal grants teachers broad autonomy to adapt instruction to learners' cognitive, linguistic, and sociocultural profiles, treating multilingual and multicultural contexts as pedagogical assets. In relation to content design, all three countries integrate language proficiency with cultural transmission. Türkiye organizes content around national values and biographical narratives, excluding material contrary to moral or cultural norms. Spain structures content according to CEFR proficiency levels, progressively incorporating sociocultural references. Portugal prioritizes communicative tasks, reflective language use, and modular, psychocognitively appropriate materials that position learners as active social agents. Regarding assessment, Türkiye relies on formative, process-oriented tools - portfolios, performance tasks, self and peer evaluation - without formal certification, given the voluntary nature of attendance. Spain combines formative assessment with internationally recognized certification up to C1 level, preceded by diagnostic placement testing. Portugal employs an individualized, skill-based model allowing students to be assessed and certified at different proficiency levels across separate language skills, with placement decisions made collaboratively by teachers and coordinators. In terms of student profile, Türkiye defines its target group broadly as "Turkish children abroad" without age or legal restrictions. Spain specifies eligibility criteria including citizenship, ages 7-18, and pre-university enrollment, and has expanded coverage to include children from mixed-heritage families. Portugal initially targeted the children of Portuguese workers but has progressively broadened its scope to include learners from Portuguese-speaking African nations and non-heritage language learners.

As for teacher roles, Türkiye defines teachers primarily as cultural ambassadors responsible for promoting and transmitting national identity. Spain positions teachers as adaptive instructional designers with structured responsibilities for needs analysis, parent communication, and fostering learner autonomy. Portugal assigns teachers a wide-ranging role encompassing individualized planning, distance learning support, and advisory input into certification processes.

Regarding family involvement, Türkiye limits family participation to consultative roles in program and material development. Spain institutionalizes teacher-parent communication through weekly contact hours and encourages in-home Spanish language use. Portugal regards the family as a natural learning environment, integrating parental feedback into teacher evaluation processes and institutional decision-making.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The comparative analysis demonstrates that although Türkiye, Spain, and Portugal share a common migratory history, their homeland language education policies reflect distinct institutional logics. Türkiye's centralized, top-down model prioritizes cultural preservation and national identity but underemphasizes the cognitive benefits of bilingualism and lacks systematic community feedback mechanisms. Spain's participatory governance structure institutionalizes stakeholder involvement, aligning with collaborative planning principles, while its intercultural competence focus reflects soft power theory. Portugal's feedback-driven, flexible approach addresses stakeholder inclusion but risks subordinating pedagogical priorities to diplomatic objectives. Pedagogically, all three countries adopt learner-centered principles through different theoretical frameworks: Türkiye draws on sociocultural theory, Spain on dialogic education, and Portugal on an ecological approach to language learning.

The study recommends that effective homeland language policies integrate centralized institutional vision with participatory governance and learner-sensitive pedagogy. Specifically, Türkiye should restructure stakeholder participation to move beyond symbolic consultation, incorporating teacher, family, and community feedback systematically into policy updates. Policy coverage should be extended to include early childhood learners, as the preschool period represents a critical yet currently overlooked stage of language development. Additionally, family involvement should transition from a consultative function to active co-implementation, supported by structural programs that encourage in-home language use and align with internationally recognized certification frameworks sensitive to the plural identities of transnational learners.