


Çok Dilliliğin Etkileri: Ahıska Türkleri Örneği

The Effects of Multilingualism: The Case of the Ahıska Turks

Влияние многоязычия: пример турок-ахыска

Ezgi Dadaş¹ 

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, ezgidadas@uludag.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-3473-8594>.

 : [10.5281/zenodo.15522105](https://doi.org/10.5281/zenodo.15522105)

Orijinal Araştırma Makalesi / Original Research Article / Оригинальная исследовательская работа

Geliş Tarihi / Received / Дата прибытия: 10.05.2025

Kabul Tarihi / Accepted / Дата принятия: 18.05.2025

Öz

Çok dillilik, iki ya da daha fazla dilin bireyler tarafından ya da toplum tarafından kullanılmasıdır. Grosjean, (2010) çok dilliliği, kişinin her iki dilini günlük yaşamında farklı amaçlarla, farklı kişilerle, farklı konularda ve farklı dil becerileriyle kullanabilmesidir şeklinde tanımlar. Kişiler ve toplumlar arası etkileşimler sebebiyle çok dilli insan sayısı giderek artmaktadır. Kişilerin aile içinde, iş yerinde, okul ortamında veya alışverişte farklı dilleri konuşmak zorunda kalması da onları çok dilli bireyler yapmaktadır. Tüm bunların yanı sıra savaş, göç, sürgün gibi toplumsal olaylar da bireylerin çok dilli olmalarına sebep olmaktadır. Ahıska Türkleri, 14 Kasım 1944'te bölgede yaşayan Müslüman Türkleri bir tehdit olarak gören Stalin'in aldığı bir kararla bir gece içinde trenle Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan'daki köylere sürgün edilmişlerdir. 1944 sürgünü sonrası dünyanın farklı bölgelerine dağılmış olan birçok Ahıska Türkünün gittikleri bölgelere uyum sağlayabilmeleri için en az üç dile hâkim oldukları bilinir. Bu dillerin, büyük çoğunlukla Kazak Türkçesi, Rus dili ve Özbek Türkçesi olduğunu söylemek mümkündür.

Özellikle birinci ve ikinci nesil Ahıska Türkleri her zaman kendi dillerini koruma çabasında olmuşlardır. Fakat yapılan çalışmaların birçoğu göstermektedir ki üçüncü nesil Ahıska Türklerinin özellikle de Rusça dil yeterlilikleri, Türkçeden çok daha iyidir. Bu çalışmada, Ahıska Türklerinin Türkçe dil yeterliliklerinin zayıf olmasının nedenleri üzerinde durulacak ve bu probleme yönelik çözüm önerileri getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çok Dillilik, Ahıska, Ahıska Türkleri.

Abstract

Multilingualism refers to the use of two or more languages by individuals or within a society. Grosjean, (2010) defines multilingualism as the ability of a person to use multiple languages in their daily life for different purposes, with different people, on various topics, and with varying levels of proficiency. The number of multilingual individuals is increasing due to growing interactions between people and communities.

The fact that individuals are often required to use different languages within their families, at work, at school, or during daily activities such as shopping also contributes to multilingualism. In addition to these factors, broader

social events such as war, migration, and exile can also lead individuals to become multilingual.

On November 14, 1944, the Ahıska Turks were exiled by train overnight to villages in Kazakhstan, Kyrgyzstan, and Uzbekistan, following a decision made by Stalin, who viewed the Muslim Turkish population in the region as a threat. It is known that many Ahıska Turks, who were dispersed to various parts of the world after the 1944 exile, acquired at least three languages in order to adapt to the regions where they resettled. These languages were most often Kazakh, Russian, and Uzbek.

Particularly among the first and second generations, Ahıska Turks consistently sought to preserve their native language. However, many studies indicate that the third generation has significantly stronger proficiency in Russian than in Turkish. This study will focus on the reasons behind the decline in Turkish language proficiency among Ahıska Turks and will propose solutions to address this issue.

Keywords: Multilingualism, Ahıska, Ahıska Turks.

Резюме

Многоязычие — использование двух или более языков как отдельными индивидами, так и внутри общества. Франсуа Грожан определяет многоязычие как способность человека использовать несколько языков в повседневной жизни — для различных целей, с разными людьми, на разнообразные темы и с разным уровнем владения языком. Число многоязычных людей увеличивается в связи с растущими контактами между людьми и сообществами.

Необходимость использования различных языков в семье, на работе, в учебных заведениях или в повседневной жизни (например, при покупках) также способствует формированию многоязычия. Помимо этого, такие масштабные социальные явления, как войны, миграция и изгнание, также могут способствовать становлению индивидов многоязычными.

14 ноября 1944 года, в соответствии с решением, принятым Сталиным, рассматривавшим мусульманское турецкое население региона как угрозу, турки-ахыска были насильственно депортированы по железной дороге в села Казахстана, Кыргызстана и Узбекистана. Известно, что многие из турок-ахыска, оказавшиеся после депортации 1944 года в различных частях мира, овладели как минимум тремя языками с целью адаптации к новым условиям. Чаще всего это были казахский, русский и узбекский языки.

Особенно представители первого и второго поколений турок-ахыска прилагали усилия к сохранению родного языка. Однако многочисленные исследования показывают, что у представителей третьего поколения уровень владения русским языком значительно превышает уровень владения турецким. Настоящее исследование сосредоточено на анализе причин снижения уровня владения турецким языком среди турок-ахыска и предлагает возможные пути решения данной проблемы.

Ключевые Слова: Многоязычие, Ахыска, Турки-ахыска.

1. Giriş

Dil, kimliğin temelidir ve bireyin sınırlarını çizerek bir grubun içine ait olmasını sağlar. Bir dile olan bağlılık, dile yönelik gelişen farkındalık ile oluşabilir. Bu farkındalığa çok küçük yaşlardan itibaren sahip olunması ve bunun bir davranışsal boyut kazanması gereklidir.

Baskın dilin farklı olduğu bir toplumda ana dile olan bağlılığı koruyarak yaşamak oldukça zordur. Bu noktada göçmen ya da azınlık grubun kendi dillerini kullanma ve bunu sürdürme kararlılığı oldukça önemlidir. Bir toplumda yer alan baskın dile karşı birey, kendi dilini seçiyor ve bunu koruma davranışı gösteriyorsa o dile ve kimliğe aidiyet geliştirmiştir denebilir. Topluluğun dilini genç nesillere aktarma, ev ve aile içerisinde topluluk dilini kullanma, bu dilde eğitim ve basın faaliyetleri gerçekleştirme gibi stratejiler dil bağlılığı çerçevesinde değerlendirilir (Fishman, 1965).

Aile içinde konuşulan çekinik dil, ailede bulunan büyüklerin planlaması, özendirme veya özel çabası ile genç nesillerde ana dillerini kullanma konusunda bir motivasyon sağlayabilir. Ev ve aile ortamı,

çekinik dilin sürdürülmesinde çok kilit bir rol oynasa da içinde yaşanan toplumun eğitim kurumlarında bu dilin desteklenmesi ve yasal boyutta da karşılık bulması son derece önemlidir. Azınlık dile mensup bireyler, gerek eğitim hayatlarında gerekse de sosyal yaşamlarında rahatlıkla ana dillerini kullanma imkânı bulamazlarsa dil kayması yaşarlar. Ayrıca toplum ve aile desteği alsalar da bazı göçmen ya da azınlık gruplar, ana dile olan bağlılık konusuna mesafeli durabilmektedir. Bu durumda da toplumdaki baskın dil tercih edilerek bir dil kayması yaşanabilmektedir. İşte bu noktada dil seçimi kavramı ortaya çıkmaktadır.

Dil seçimi, kişinin ihtiyaçlarına, ortamın özelliğine ve anlık durumlara göre değişkenlik gösterir (İnan, 2020, s. 1560). Bir topluluğun içinde kabul görmek, dışlanmayı önlemek, anlaşılacak ve sosyal etkileşim kurmak gibi ihtiyaçlar dolayısıyla toplumun baskın dili tercih edilebilir. Bunun yanı sıra iş, hastane, okul, restoran, çarşı, pazar gibi tüm sosyal yaşam alanlarında baskın dil tercih edilebilir. Eve gelen bir yabancı arkadaş ile baskın dilde konuşulurken ihtiyaç olduğunda anlık olarak aileyle ana dilde konuşulabilir.

“Toplum dil bilimciler tarafından genel olarak kabul gören üç kuşak modeli, dil kaymasını kuşaklar arası gelişen bir süreç olarak açıklamaktadır. Bu modele göre birinci kuşak yeni çevrenin dilini öğrenir. İkinci kuşak evde birinci kuşağın dilini, dışarıda ise çevrenin dilini öğrenerek iki dilli olarak yetişir. Üçüncü kuşak ise ağırlıklı olarak çevrenin dilini konuşan tek dillilerden oluşur” (İnan, 2020, s. 1561).

Özellikle de birinci nesil azınlık dil sahiplerinin ikinci ve üçüncü nesle oranla baskın dili kullanmaya olan ihtiyaçlarının biraz daha az olması onların ana dili kullanımını artırmaktadır. İkinci kuşak azınlık dil kullanıcıları ise birinci ve üçüncü nesil arasında köprü görevindedir. Genç neslin ise özellikle de sosyal ortamlarda baskın dili kullanmak zorunda kalması anlaşıldır. Çünkü baskın bir dille çevrelenmiş bir ortamda çekinik bir dili tümüyle sürdürmek neredeyse imkânsızdır. Fakat bu durum, nesiller arasında bazı ailevi sorunların ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Ayrıca aileye ait olan kültürel mirastan da mahrum kalarak yetişmelerine neden olur. Bununla birlikte ana dilin genç kuşaklar tarafından aktarılamaması, çok az konuşulması dilin kaybolmasına ve daha sonra da ölmesine yol açmaktadır. İşte bu noktada özellikle de üçüncü nesil azınlık dil kullanıcıları için yoğun bir kültürel faaliyetlere girişmek gereklidir.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli/ Deseni

Araştırma doküman analizi yöntemi ile ele alınmıştır. “Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir” (Sak, Sak, Şendil ve Nas, 2021, s. 228). Bu araştırmada çoğul dillilik, çoğul kültürlülük, çok dillilik gibi kavramlar üzerine yapılan tanımlar incelenmiş olup çok dilliliğin Ahıska Türkleri üzerindeki etkileri analiz edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Literatür, çoğul dillilik, çoğul kültürlülük, çok dillilik gibi kavramlar kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın verileri uluslararası veri tabanlarının yanında, ulusal düzeyde TR Dizin, DergiPark Akademik ve YÖK tarafından hizmete sunulan Ulusal Tez Merkezi gibi veri tabanlarından toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada “betimsel içerik analizi” kullanılmıştır. “Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir” (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021, s. 189).

3. Ahıska Türkçesi ve Etkilendiği Diller

Ahıska Türkçesi ağızı, Dede Korkut Hikâyelerinde kullanılan Oğuz Türkçesine yakın bir ağızdır. Bunun yanı sıra Kaşgarlı Mahmud’un Divan-ü Lügat-it Türk adlı eserindeki bazı sözcüklerin, aynı anlamda hatta neredeyse aynı biçimde Ahıska Türkçesi söz varlığında yer aldığı bilinmektedir (Karcı ve Özdemir, 2019, s. 104-105).

Türkiye Türkçesinin ağızları, yalnızca Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde değildir. Türkiye Türkçesi ağızlarının sınırları aşan varyantları da bulunmaktadır. Ahıska Türkçesi ağızı, Türkiye sınırları dışında yer alan Türkiye Türkçesi ağızlarından biridir. “Ahıska şehri, coğrafi açıdan olduğu kadar sosyal, kültürel ve demografik açıdan da Anadolu’nun doğal bir uzantısı şeklindedir” (Kütükçü, 2005, s. 272). Bu sebeple de Ahıska Türkçesi ağızı, Türkiye Türkçesi ağızları arasında değerlendirilmektedir.

Ahıska Türkçesi ağzının, Türkiye’deki ana ağız gruplarından hangisine dâhil edilmesi gerektiği üzerinde düşünülmüştür. Leyla Karahan (1996) tarafından ana ağız gruplarının belirlendiği bir tablo hazırlanmıştır. Bu tabloda, dil bilimsel ölçütler yer almaktadır. Aşağıda fikir vermesi açısından bu tablonun yalnızca bir bölümü aktarılmıştır. Buna göre:

Tablo 1. Ana Ağız Grupları

| | | Doğu Grubu Ağızları | Kuzeydoğu Grubu Ağızları | Batı Grubu Ağızları |
|----|--|---------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| 1. | Alınma kelimelerdeki uzun ünlülerin normal süreli ünlüye dönüşmesi | padişah | padişah | padişâh |
| 2. | Kalınlık- incelik bakımından ünlü benzeşmesi | heber var idi | heber var idi | habar varıdı |
| 3. | Kök ve ek ünlülerinde meydana gelen sebebi belli olmayan kalınlaşmalar | söyle ettin | söyle ettin | söyle ettun |
| 4. | Kök ve ek ünlülerinde meydana gelen sebebi belli olmayan incelmeler | gız / kız yanında | gız / kız yaninde | gız yanında |
| 5. | Çok heceli kelimelerin sonundaki ‘ı,u,ü ünlülerinin’ i ünlüsü ile karşılanması | buni | bunu | bunu |
| 6. | Alınma kelimelerde ünlü incelmeleri ile meydana gelen uyum değişmesi | herp | herp | harp |

Karahan’ın oluşturduğu bu ana ağız grupları tablosundan yola çıkıldığında ünlü - ünsüz özelliklerine göre Ahıska ağzının doğu grubu ağızları arasında yer alabileceğini söylemek mümkündür. Ahıska Türkçesinin Kars, Ardahan, Posof, Erzurum Merkez, Aşkale, Ovacık, Narm ve Oltu, Olur, Şenkaya, İspir, Tortum, Artvin Merkez, Yusufeli, Ardanoç, Şavşat gibi bölgelerde yaşadıklarından yola çıkılırsa da bu sonuca kolaylıkla ulaşılır. Aliyeva Çınar (2021) da Atabek Yurdu’nun sınırlarını Çıldır, Ardahan, Göle, Posof, Şavşat, Artvin, Ardanoç, Oldu Bardız, Narman, Tortum, Yusufeli ve İspir olarak çizmiştir. Ahıska ağızı, bu bölgede yoğun olarak yaşayan “Terekemeler ve Yerliler” tarafından temsil edilen bir ağızdır.

Ahıska bölgesine bakıldığında genel anlamda uzun yıllar Türkçenin korunduğunu ve konuşulduğunu söylemek mümkündür. Fakat 1820’den itibaren başlayan Rus egemenliği sonrası resmî dil Rusça olmuştur. Günlük hayatta, çarşı ve pazarda Rusçanın konuşulması sebebiyle Ahıska Türkçesi, Rusçadan

etkilenmiştir. Bugün Ahıska Türkçesine geçmiş ve yerleşmiş birçok Rusça kelimenin var olduğunu söylemek mümkündür. Hatta bu Rusça kelimeler, Ahıska Türkçesine o kadar çok yerleşmiş ve benimsenmiştir ki birçok Ahıskalı bu kelimelerin Rusça olduğunun farkında bile değildir. Ahıska Türklerinin dilindeki Rusça kelime oranının % 10-12 olduğu bilinmektedir (Karcı ve Özdemir, 2019, s. 111).

Tablo 2. Rusçadan Alınan Melez Kelimeler

| Rusçadan Alınan Melez Kelimeler | Ahıska Türkçesi | Türkiye Türkçesi |
|---------------------------------|-----------------|------------------|
| Banya | Bani | Hamam |
| Buhgalter | Bugalter | Muhasebeci |
| Bolnitsa | Bolnisa | Hastane |
| Deputat | Depotat | Milletvekili |
| Dogovor | Dagaur | Sözleşme |
| Futbolka | Foyka | Tişört |
| Kufayka | Fufayka | Kazak |
| Spıçki | İspıçka | Kibrit |
| Stansiya | İstansiya | İstasyon |
| Stol | İstol | Masa |
| Şkola | İşkola | Okul |
| Konfeti | Kanfet | Şeker |
| Fotografiçesky Kartoçka | Kartıçka | Resim |
| Kastrıulya | Kastrol | Tencere |
| Kinoteatr | Kino | Sinema |
| Komentantskiy Ças | Komendan | Elbise Dolabı |
| Kooperativniy | Koparet | Dükkân |
| Morojenoe | Morojni | Dondurma |
| Peç | Pec | Soba |
| Poçta | Pošta | Posta |
| Sberknijka | Sberknışka | Banka Cüzdanı |
| Sobranie | Sobraniya | Toplantı |
| Stolovaya | Stoloviy | Lokanta |
| Tarelka | Talinka | Büyük Tabak |
| Televizor | Tilivizir | Televizyon |
| Uçilişe | Uçiliş | Yüksekokul |
| Ugol | Ugul | Kömür |
| Vedro | Vedra | Kova |

(Karcı ve Özdemir, 2019, s. 113)

Tablo incelendiğinde, Ahıska Türkçesine geçen Rusça kelimelerin genellikle alışverişte kullanılan kelimeler, eşya isimleri, yer isimleri, meslekî, askerî ve idarî isimler olduğu görülür.

Ahıska Türkçesinin etkilendiği bir diğer dil ise Kazak Türkçesidir. Çünkü 1944'te sürgün edilen Ahıska Türklerinin %32'si Kazakistan'a yerleşmiştir. Bunun yanı sıra Fergana'daki olaylar sebebiyle 1989 yılında 20 bin Ahıska Türkü Özbekistan'dan göç ederek Kazakistan'a gelmiştir (Demiray, 2012). Bugün Kazakistan'da yaşayan Ahıska Türklerinin 150 bin ile 200 bin arasında olduğu söylenmektedir.

1990 yılında bağımsızlığını ilan eden Kazakistan'da Kazak Türkçesinin her alanda yaygınlaşması için çaba sarf edilmiştir. Ülke çapında Kazak Türkçesinin öğrenilmesi zorunlu tutulmuştur. Hatta 1999 yılına gelindiğinde kreşlerde Rus çocuklarının haftada iki kez Kazak Türkçesi öğrendikleri bilinmektedir (Gökdağ, 2002, s. 84). Kazak Türkçesinin ülke genelinde kullanılabilmesi için projeler hayata geçirilmiştir, büyük bir özveri gösterilmiştir ve bunun sonucunda ülkenin resmî dili olarak kabul

edilmiştir. Fakat Kazakistan’da anayasada Kazak Türkçesi, Rusça ile eşit olarak görülmemektedir. Bu durum, Kazak Türkçesinin kendi vatanında tam anlamıyla tek başına var olmasını engellemektedir.

Kazakistan’da yaşayan Ahıskalı Türklerin dilleri ile ilgili saha çalışması yapılmıştır. Buna göre Kazak Türkçesinden ödünç alınan kelimelerin Rusçaya göre çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazak Türkçesinden Ahıska Türkçesine aynen geçmiş ödünçleme yapılan kelimelere örnek olarak şu kelimeler verilebilir:

Tablo 3. *Kazak Türkçesinden Ahıska Türkçesine Değişmeden Geçmiş Ödünçleme Yapılan Kelimeler*

| Kazak Türkçesi | Ahıska Türkçesi |
|----------------|-----------------|
| özüm | Ben |
| tav | Dağ |
| avul | Köy |
| unci | İnci |
| temir | Demir |
| dala | Dışarı |
| oybay | Öylemi |
| ayran | Yoğurt |
| beşparmah | Beşparmak |
| çaңçur | siyah erik |
| roza | Gül |
| bala | Çocuk |
| aynalayın | canım benim |
| gol koymag | imza atmak |
| kala | Şehir |
| akim | Yönetici |
| hiyar | Salatalık |
| bala | Çocuk |
| bahçe | Anaokulu |
| köşe | Cadde |
| besik | Beşik |
| şunkır | Çukur |
| baska | Başka |
| şirik | Çürük |
| tüyme | Düğme |
| jaz | Yaz |
| jabıs | Yapış |
| küş | Güç |
| jaman | Yaman |

(Karcı ve Özdemir, 2019, s. 115) & (Önel ve Özdemir, 2022, s. 156).

Kazak, Kırgız ve Özbek lehçeleri Kıpçak ve Karluk grubunda yer aldıkları için Ahıska Türkçesi, bu lehçelerden çok yavaş bir şekilde ve az bir oranda etkilenmiştir. Ahıska Türkçesinin Türkiye Türkçesinden ve Azerbaycan Türkçesinden etkilenme oranının ise çok daha fazla olduğunu söylemeliyiz.

Aliyeva (2012), bu konuyla ilgili olarak “Prestijli Türkiye Türkçesi erime riskinin en yüksek olduğu Oğuz dilidir. Oğuz grubunda yer alan Azerbaycan Türkçesi de eğitim, dilbilimsel, coğrafi, siyasal ve

demografik koşullar vb. nedenlerle Ahıska Türkçesiyle temasta baskın dil konumundadır ve dolayısıyla Azerbaycan Türkçesi Ahıska değişkesi için ikinci derecedeki risk unsurudur” der.

Ahıska Türkleri okulda, işte, arkadaş ortamında en çok Rusça veya Kazak Türkçesi konuşmalar da eve döndüklerinde aile bireyleri arasında konuşulan dilin Ahıska Türkçesi olmasına özen gösteriyorlardı. Ahıska Türkçesinin korunması ve yaşatılması konusuna hassasiyetle yaklaşan nesillerin birinci ve ikinci nesiller olduğu bilinmektedir. Üçüncü ve daha sonraki nesiller ise Ahıska Türkçesinin kullanılması konusuna birinci ve ikinci nesil Ahıskalılar kadar bağlı değillerdir.

4. D-AOBM Örnek Tanımlayıcı Ölçekleri: Çoğul Dilli ve Çoğul Kültürlü Yetkinlik

Çoğul dillilik, kişilerin bireysel yeteneklerine bağlı olarak ortaya çıkar. D-AOBM (2020, s. 34), çoğul dilliliği, “bir kullanıcının/öğrenenin bir dildeki becerilerinin başka bir dile göre farklılık gösterebildiği, eşit olmayan ve değişken bir yetkinlik” şeklinde açıklar.

Bir bireyin çoğul dilli olarak kabul edilebilmesi için aşağıdaki becerilere sahip olması gerekir (D-AOBM, 2020, s. 34):

- Bir dil/lehçe/ağızdan diğerine geçmek,
- Bir dil/lehçe/ağızda kendini ifade edebilmek ve başka bir dil/lehçe/ağızda konuşan birini anlamak,
- Bir metni anlamlandırmak için birkaç dil/lehçe/ ağızdaki bilgisine başvurmak,
- Uluslararası ortak kullanılan sözcükleri farklı bir biçimde kullanıldığında tanımak,
- Çok az bilgiye sahip olsa da ortak dili/lehçeyi/ağzı olmayan bireyler arasında aracılık etmek,
- Kişinin dilsel donanımının tamamını, farklı ifade yapılarını denemek için kullanmak,
- Dil ötesi [paralinguistic] özelliklerden (mimik, jest, yüz ifadesi vb.) faydalanmak.

Çoğul dillilik ve çoğul kültürlülük sıklıkla birlikte ele alınırlar. Çünkü bu iki yetkinlik birlikte gelişir ve dil ile kültür birbirinden ayrılamaz, birbirini besler ve birbiri için kaynak olur. Çoğul dillilik ve çoğul kültürlülük evdeki aile kültüründen, dilinden başlayarak, toplumda konuşulan genel dile ve kültüre daha sonra ise başka insanların dillerine ve kültürlerine doğru genişler. Çoğul dilli ve çoğul kültürlü bir yaklaşımı benimsemiş aile ve toplum, bireylerin “yabancı bir dili ve kültürü öğrenmede, yabancı dil dersinde özellikle gerekli olacak sözlü iletişim ve üst dil yetilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi anlamında temel oluşturmaya yardımcı olur” (Çörten, 2024, s. 3). “Çoğul dilliliğin beyindeki gelişmiş bir yönetim kontrol sistemi (yani herhangi bir görev sırasında düşünceyi dikkat dağıtıcılardan uzaklaştırma becerisi) nedeniyle bir dizi bilişsel avantaj sağladığı da ortaya konmuştur” (D-AOBM, 2020, s. 35).

“Avrupa Konseyi üyesi olan ülkeler içinde konuşulan farklı dillerin ve onların kültürlerinin, iletişimi engelleyen bir duvar olmaktan çıkarılıp bir kültürel zenginlik kaynağı olarak kullanılması için Avrupa yurttaşlarının çoğul dilli (plurilingual) olması hedeflenmektedir” (Karatepe, 2005, s. 50). Bunun bir sonucu olarak da çoğul dillilik ve çoğul kültürlülük ülkelerin eğitim sistemleri içinde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla öğretim programlarındaki açıklamalarda ve ülkelerin eğitim amaçları içerisinde çoğul dillilik ve çoğul kültürlülük sıklıkla yer alır. Örneğin, D-AOBM, amaçları içerisinde “kaliteli çoğul dilli eğitimi teşvik etmeyi, daha fazla sosyal hareketliliği kolaylaştırmayı ve öğretim programı geliştirme ve öğretmen eğitimi için dil uzmanları arasında derinlemesine düşünmeyi ve alışverişi teşvik etmeyi amaçlamaktadır” ifadesi yer alır. *Maarif Vakfı Programı* ve *2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında* “çoğul kültürlülük” kavramı ile birlikte “çok dillilik” ifadesi tercih edilmiştir. Buna göre Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış olan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* programında, “çok dillilik ve çok kültürlülük yetisi bölümündeki çok kültürlülük ve çok dilli anlama ve dağarcık yeterlikleri için tanımlayıcı ölçekler eklenmiştir” ifadesi yer alır (TMV, 2019, s. 13). *2019 Türkçe Dersi Öğretim*

Programında ise Türkçe ders kitaplarında bulunması gereken temalar başlığı altında “çok dillilik ve çok kültürlülük” teması yer alır.

Bireylerin çoğul dilli bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri yalnızca pedagojik eğitimlerine bağlı değildir. Bununla birlikte ülkelerin dil eğitimi politikaları da son derece önemlidir. Çoğul dillilik ve çoğul kültürlülüğe dayalı yürütülen eğitim politikalarının ülkelerin sosyal ve ekonomik politikalarına da bağlı olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla bu noktada bu politikalardan başarılı bir sonuç alınabilmesi için toplumun tüm kesimlerinden destek görmek gereklidir. Fakat toplumların bir bölümü çoğul dilli öğrenimi desteklerken ve bunu bir ihtiyaç olarak görürken bir bölümü için bu konu önemli olarak görülmemektedir. Ülkemiz de başta olmak üzere “çok çeşitli topluluklar arasında etkileşim kurabilmenin” 21. yy. becerilerinden biri olduğu unutulmadan hareket edilmelidir.

5. Çok Dillilik Bağlamında Ahıska Türkçesi Kullanımının Dünü ve Bugünü

Çok dillilik, iki ya da daha fazla dilin bireyler tarafından ya da toplum tarafından kullanılmasıdır. D-AOBM, çok dilliliği, “farklı dillerin sosyal veya bireysel düzeyde bir arada bulunması” olarak tanımlar. (D-AOBM, 2020, s. 35). Bloomfield (1933) çok dilli bireyi, iki dili de kontrol edebilen ve bu iki dile de hâkimiyeti olan kimse olarak tanımlar.

Çok dilli bireyler, içinde bulundukları ortama, amaca ve iletişimde bulundukları kişilere göre uygun bir dil seçerek dillerini kullanmaktadırlar. Pandit’in (1977) çok dilliliğin günlük yaşamdaki yerini göstermesi bakımından güzel bir örneği bulunmaktadır. Bu örnekte, Bombay’da yaşayan bir Hintlinin evde anadili Gujariti’nin bir lehçesini, çarşı ve pazarda ona benzer Marathi’yi, tren istasyonunda ülkenin ortak dili Hindi’yi, iş yerinde Kachhi’yi, akşam evde televizyon izlerken Hindi veya İngilizceyi kullandığı belirtilir (Haznedar, 2021a, s. 4).

Çoğul dillilik, bir aile ya da toplum içinde farklı dilleri konuşan grupların olması, çok dilli bir ülkede yaşamak, evlenmek, birden fazla dil öğrenme isteği, farklı etnik gruplarla olan iletişim ve iş ortamları, göç etme, savaş, ekonomik krizler gibi sebeplerle ortaya çıkar. Dolayısıyla bir bireyin çok dile sahip olarak yaşamını sürdürmesinin içine doğmuş olduğu aile, yaşadığı toplum, kişinin eğitimi, vizyonu ve bireyin seçimleriyle ile yakından ilgisi olduğunu söylememiz gerekir.

Yeni doğmuş bir bebeğin bir aile içinde iki ya da ikiden fazla dile “aynı anda maruz kalması” eş zamanlı iki dilliliği / çok dilliliği meydana getirir (De Houwer, 2009). Çocuğun ana dilini kullanmaya başladıktan sonra bir başka dili duyması veya öğrenmesi ise ardışık iki dilliliği / çok dilliliği oluşturur (Haznedar, 2021b, s. 105). Eş zamanlı iki dillilik, genellikle anne ve babanın farklı dilleri konuştuğu ailelerde ya da evde konuşulan dilin toplumda konuşulan dilden farklı olması sonucunda gerçekleşir. Ardışık iki dillilik ise çocuğun okul sistemiyle birlikte farklı bir dille karşılaşması ve bu dilde yetkinliğinin artmasıyla oluşur.

1944 yılında yurtlarından sürgün edilen Ahıska Türklerinin bugün Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Ukrayna, Gürcistan, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde yaşadıkları bilinmektedir. İkinci, üçüncü hatta dördüncü kuşağı oluşturan Ahıska Türklerinin erken çocukluk dönemlerinde başta Rusça olmak üzere çoğunlukla Kazak Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Gürcüce, Özbek Türkçesi ve İngilizce gibi dillere maruz kaldıkları için onları ardışık iki dilliler / çok dilliler olarak sınıflandırmak mümkündür. Bir başka deyişle Ahıska Türklerini, ailede yaşanan göç geçmişi sebebiyle “miras dil konuşucusu” olarak da ele alabiliriz.

Miras dil konuşucuları, ailelerinden aldıkları miras dili içinde yaşadıkları toplumun baskın ve prestijli dili ile birlikte kullanmaya çalışırlar. Fakat ana dil kullanımının yalnızca aile ortamında sınırlı bir şekilde kalması ve ana dilin eğitim sisteminde, toplumda sistemli bir şekilde yer almaması “eksiltici iki dillilik /çok dillilik” kavramını da ortaya çıkarır.

Sovyetler Birliği döneminde Ahıskalılara yapılan baskılar sebebiyle ve yürütülen Ruslaştırma siyaseti ile Ahıska Türkçesi, Rusça ve Gürcücenin arka planında kalmıştır. Sovyetler döneminde Ahıskalı Türklerin eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için birçok köy ve kasabada Türkçe eğitim veren okullar açılmıştır. Fakat bu okullar, devlet tarafından öğretmen ve materyal desteği alamaması sebebiyle kapanmak zorunda kalmıştır (Karcı ve Özdemir, 2019, s. 107). Bu okullarda eğitim gören çocukların genellikle erkek çocukları olduğu ve bu çocukların da Rus mantığı ile yetiştirildiği bilinmekteydi. 1935 yılına gelindiğinde ise Ahıska Türkleri okullarda Azerbaycan Türkçesi ile eğitim görmekteydiler. Bu durumun temel sebebi de onların Türk kimliği ile değil, “Azerbaycanlı kimliği” içerisinde düşünülmesinin istenmesiydi. 1940 yılında Rus eğitim sisteminin aldığı karara göre ise Ahıska Türkleri okullarda “Azerbaycan Türkçesi” yerine “Gürcüce” eğitim almaya başlamışlardır. 1944’te büyük oranda Kazakistan’a yapılan sürgün sonrası ise yalnızca köylerde ve kasabalarda sürgün edilen kişilere “Kazak Türkçesi ve Rusça” eğitim verilmekteydi. Fakat 2 Şubat 1921 tarihinde alınan karara göre Kazak Türkçesi, Kazakistan’da git gide etkisini yitirmeye başlamıştır ve Rusça Kazakistan’da resmî dil olarak kabul edilmiştir (Boranbayeva, 2004, s. 25).

Ahıskalı aileler, çocuklarının Kazak Türkçesi eğitim almalarını çok istemişlerdir. Fakat hem ilkokul ve ortaokullarda eğitim dili Rusça olduğu için hem de üniversite okuyabilmeleri için çocuklarını Rus okullarına ve üniversitelere göndermek zorunda kalmışlardır. Bunun yanı sıra özellikle de devlet dairelerinde çalışmak isteyen kişilerin iş bulabilmeleri için mutlaka Rusça öğrenmeleri gerektiğinin farkındaydılar. Bu durumun sonucunda Rusça, Ahıska Türkü olan çocuk ve gençlerin arasında ana dillerinden daha iyi bildikleri bir dil hâline gelmiştir. Böylelikle Ahıska Türkçesi yalnızca aile, hısımlara arasında konuşulan, dışlanan, değeri olmayan bir dil olarak görülmeye başlanmıştır. Dolayısıyla Ahıska Türkleri için eksiltici iki dillilik /çok dillilik ile başlayan bu süreç, dil ölümüne kadar ulaşmıştır.

Araştırmacılar tarafından günümüze yakın tarihlerde yapılmış çalışmalar da bu dil kaybını kanıtlar niteliktedir. Örneğin; İnan ve Demir’in (2020, s. 165) yaptığı çalışmaya göre Kazakistan’da özellikle de genç nesil arasında Rusça dil yeterliliği, Türkçeden çok daha yüksektir. Çalışmaya katılan 274 Ahıska Türkünün Türkçe ve Kazak Türkçesi dil repertuarının Rusçaya göre daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnan’ın (2020, s. 1557) Kırgızistan’da yaşayan Ahıska Türkleri için yaptığı bir diğer çalışmaya göre ise özellikle de 10-29 yaş arası olan kişiler Türkçenin sürdürülmesi ve kullanılmasında olumlu tutuma sahip olsalar da bunu uygulamaya dönüştürememekteirler. Bu çalışmada, özellikle de 10-29 yaş grubu bireylerin Rus dili yeterliliklerinin Türkçeden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ahıska Türklerinin kendi okullarını açma ve ana dilinde eğitim alma noktasında yeterli ilerlemeyi sağlayamamaları bu durumun ana nedenlerinden biri olarak ele alınabilir.

6. Çok Dilliliğin Ahıska Türklerine Olan Etkileri

Günümüzde çok dilliliğe farklı yaklaşımlar söz konusudur ve bu konu giderek önemli bir rol üstlenmektedir.

Araştırmacıların birçoğu, çok dilliliğin bireylere bilişsel, duyuşsal, kültürel, ekonomik, sosyal ve akademik anlamda birçok avantaj sağladığını belirtirler. Çok dile sahip bireylerin sosyal gruplar içerisinde daha rahat oldukları, iletişim yeteneklerinin oldukça gelişmiş olduğu, kültürel olguları daha derin bir seviyede kavradıkları, farklı kültürlerin değerlerini daha kolay algılayabildikleri ve dilsel sınırlarını genişletme konusunda oldukça yetenekli oldukları görüşü yaygındır. Bunların yanı sıra çok dillilerin süreç içerisinde okuma ve anlama becerilerinde gelişmeler yaşadıkları, farklı dildeki metinlerden bilgiler öğrenme fırsatına sahip oldukları, çok yönlü düşünme becerilerini geliştirdikleri ve farklı dillerin yapılarındaki nüansları daha hızlı fark ettikleri ortaya konur.

“Avrupa’da CLIL-modeli iki dilli programlar, öğretim programları içinde “çok dilliliğin uluslararası mozaığı”nin bir parçası olarak görülür ve çok dillilik bir zenginlik olarak benimsenir.

Bu modelde üç dillilik hedefi için birden çok dilde öğretim yapılması söz konusudur ve dil öğretimi ile içerik öğretimi bütünleştirilerek dil becerilerinin içerikle birlikte kazandırılması hedeflenir” (Bican, 2019, s. 944).

Bir diğer yaklaşıma göre ise çok dilli bireyler, tek dilli bireylere göre konuşma becerilerini daha geç kazanırlar. Bu konudaki son çalışmalar, iki dilli bir ortamda büyüyen çocukların ilk konuşma gelişimlerinde bazı gecikmeler yaşayabileceğini gösteriyor (Bialystok, 2020). Çok dilli bireylerin daha az kelime dağarcığına sahip olduğu, birden fazla dile sahip olduğu için doğru kelimeyi hatırlama ve bunu kullanabilme konusunda zorluk yaşadıkları, konuşurken uzun sürelere ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Ayrıca toplumda kullanılan baskın dilin aile içinde kullanılan dilden farklı olması, çocukların aile içinde kullanılan dile karşı bir direnç oluşturmalarına sebep olabilmektedir.

“Fiziksel ve ruhsal güvenliğin tehlikede olduğu kimi aşırı durumlarda, çok dilli olup çok yönlü bir kimlik oluşturmuş ve birden fazla kültür ve topluluğa aidiyet hissedenden birey, baskı ve şiddet altında bu kimliklerinden birini seçerek yüceltmeye ve diğer kimliğe karşı mücadele etmeye zorunlu kalabilir” (Çetinkaya, 2017, s. 376).

Birden fazla dilin biliniyor olması karmaşık bir düzen yaratabilir. “Bireylerin iki dilini de farklı işlevler için kullanması, her iki dilinde farklı alanlarda uzmanlaşmasına ya da geri kalmasına sebep verebilir. (Avrupa’daki göçmen Türklerin durumu gibi. Kimi bireyler akademik alanda başarılı oldukları dil ile aile ilişkilerini yürütemeyebilirler) (Çetinkaya, 2017, s. 376).

Ana dilinin içinde yaşamış olduğu toplumun dilinden farklı olduğu ailelerin çocuklarında veya gençlerinde sosyal ilişkiler kurma açısından zorluklar yaşandığı bilinir. Çocuklar ya da gençler kendini rahat ifade edemediği için izole olmayı tercih edebilir. Okul hayatıyla birlikte yeni öğrenmeye başladıkları dile adapte olurken ise ana dilinin gelişim hızı yavaşlayabilir. Bunun sonucunda her iki dile de tam anlamıyla hâkim olamayan arafta kalmış bir birey profili ortaya çıkar. Bu durum dilbilim alanında “çifte yarım dillilik” olarak tanımlanır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki özellikle de üçüncü nesil Ahıska Türklerinin büyük bir çoğunluğu “çifte yarım dilliliğe” sahiptir. Örneğin Arı ve Güngör’ün (2022) çalışmasına göre “Ahıska Türklerinin Rusçanın etkili olduğu ülkelerde doğup büyümeleri ve bu dilde eğitim görmelerinin yanında alfabe farklılıklarından dolayı da Türkiye Türkçesini okuma-yazma ve anlama konusunda da zorluk çektikleri görülmektedir”.

Ahıskalı Türkler, yaşanan ülkenin gerek siyasi sebepleriyle gerekse dil politikalarıyla yakından ilişkili olarak ana dili öğrenme hakkına rahatça sahip olamamışlardır. Ahıskalı Türklerin ana dillerini kullanmaları, bir tehdit olarak algılanmıştır. Ahıska Türkçesinin ve Türklerinin bazı devletler tarafından toplum içinde “öteki” olarak görülmesi de onların ana dilleri konusunda gelişim göstermelerini engellemiştir. Ana dilinin kullanılması ve öğrenilmesi konusundaki problemlerin yeterince dikkate alınmaması ve gerekli mercilere ulaşmaması da bu sorunu giderek büyüttüştür.

Ana dilini rahat bir ortamda tam anlamıyla kavrayamayan Ahıskalı Türklerin akademik anlamda da gelişme göstermeleri mümkün olamadığı için okul terklerinde belirgin bir artış olduğu gözlemlenir. Bu durum yalnızca Ahıskalı Türkler için geçerli değildir. Dünyanın birçok bölgesinde yaşayan azınlık gruplar için de durum aynıdır. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri’nde yalnızca baskın dil ile eğitim gören göçmen çocukların akademik başarılarında, ciddi düşüş görülmüş; sonrasında ise okul terklerinde belirgin bir artış olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2008)’a göre çocuklarda “kendine güven” ve “kendinden emin olma” duyguları yerine “aşağılık” duygusu gelişmekte ve bu öğrenciler okul dönemini bir kâbus olarak değerlendirmektedirler (Yılmaz, 2014, s. 1647). Arı ve Güngör’ün (2022) Bursa ilinin Gürsu ilçesinde 500 kişi ile yapmış olduğu bir araştırmanın sonuçlarına göre ise Ahıskalı Türkler, %18,8 (94 kişi) oranı ile en çok fabrika işçiliği yaparken yalnızca 0,4 oranında (8 kişi) akademisyenlik yapmaktadır. Şüphesiz ki bu durumun en temel sebeplerinden biri Ahıskalıların Türk kimliği ile

lisansüstü eğitim alma imkânlarının çok zor olmasıdır. “Birçok Ahıskalının ancak Özbek kimliği ile doktora yaptığı bilinir. Bunun yanı sıra Türkiye’deki diploma denkliği sorunu da çözülmediğinden ciddi problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar” (Ellezoğlu ve Çakırgözoğlu, 2011).

Dilbilimde “submersiyon model” olarak bilinen modeli benimsemiş olan bazı aileler ya da eğitim kurumları çocukların ana dilini günlük hayatta daha fazla kullanmasını onların okul başarıları için bir engel olarak algılamaktadır. Dolayısıyla bu modeli benimsemiş aileler ve kurumlar çocukların ana dillerini kaybetmelerine neden olurlar. Aileler bunu farkında olmadan yapabiliyorken kurumların bu durumu tercih etmelerinin sebebi ise azınlık dili konuşucularının asimilasyona uğratılmasıdır. İlköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar eğitim gören Ahıskalı Türklerin de tüm eğitim - öğretim süreçlerinde bu tarz bir yaklaşıma maruz kaldıkları, dolayısıyla toplumda baskın olan dile daha fazla hâkim oldukları ve kimliklerinden giderek uzaklaştırıldıkları bilinir.

Eğer çok dilli bireyler, desteklenmez ve gerekli yardımları alamazlarsa bu konu sorun üreten bir mekanizmaya dönüşerek bireyin tamamıyla özünden, kimliğinden uzaklaşarak ana dili ve kimlik kaybı yaşamasına sebep olur.

7. Sonuç ve Öneriler

Ahıska Türkçesi, Ahıska Türklerinin ana dili olmakla birlikte aynı zamanda onların miras dilleridir. Miras dil kavramı, en çok göç, sömürgeleştirme veya sürgün gibi durumlarda ortaya çıkan bir kavramdır. Yaşanılan toplum içinde sıklıkla baskın dil ve miras dil karşı karşıya gelir. Eğer miras dil, farklı bağlamlarda varlığını sadece miras dil olarak koruyorsa dil aşımına ve dil değişimine karşı savunmasız kalır. Bir başka deyişle baskın dilin, eğitimde, resmî kurumlarda ve sosyal hayatta kullanım zorunluluğu, miras dil konuşucularının dillerini aşınmaya zorlamaktadır. Dünyanın birçok ülkesinde yaşayan miras dil konuşucuları gibi Ahıska Türkleri de dillerinin aşınmaya ve değişime uğramasıyla karşı karşıyadır.

Bir dile hâkim olabilmek için dört temel dil becerisine yeterli derecede sahip olmak gereklidir. Ahıskalı genç nesiller, aile ortamlarında miras dillerini duyarak öğrenirler. Dolayısıyla konuşma ve konuşulanı anlama becerileri biraz daha gelişmiştir. Burada bir dil edinimi söz konusudur. Birey farkında olmadan miras dilini dinleme ve anlama boyutlarıyla edinir. Fakat bir dildeki okur- yazarlık becerilerine sahip olmak için ise planlı bir öğrenime ihtiyaç vardır. Planlı okur-yazarlık eğitiminden mahrum kalan birçok miras dil konuşucusu bu becerilerden uzak kalarak büyürler. Dolayısıyla özellikle de üçüncü kuşak Ahıskalı gençlerin planlı bir dil öğrenimi şansı bulunmadığı için miras dillerindeki okur-yazarlık oranları oldukça düşüktür. Bununla birlikte bir beceri alanındaki eksikliğin, diğer beceri alanlarını da olumsuz bir şekilde etkilediği unutulmamalıdır.

Miras dilinde ya da ana dilinde yeterli becerilere sahip olamayan bireylerin öğrenmiş oldukları diğer dillerde de başarılı olamadıkları bilinir. Çünkü ikinci dil, ana dilden hareketle öğrenilir. Bu durum yaşanılan toplum içinde kişiye sosyal, akademik, ekonomik ve daha birçok alanda çeşitli sınırlamalar getirir. Kişi bu sınırlar çerçevesinde içinde yaşamış olduğu toplumdan uzaklaşır ve aidiyet hissine ulaşamaz. “Anadili gelişmeyen bir bireyin, çok dillilik ve çok kültürlülük akımının etkisiyle kendine ve sosyal çevresine yabancılaşma tehlikesi vardır” (Çakır, 2002, s. 46).

Otoritelerin tutucu dil ve kültür politikalarını benimsemesi, şehirleşme, eğitim ve iş fırsatları genç kuşakları toplumun baskın diline doğru yöneltmektedir. Bu durum yeni kuşakların Türkçeye yönelik tutumlarının olumlu olmasına rağmen Türkçe kullanımlarının önceki kuşaklardan daha az olması sonucunu doğurmaktadır.

Özellikle de ortam ve işleve göre kullanılan Ahıska Türkçesinin sürdürülmesi ve gelecek nesillere aktarılması konusunda en büyük rol ailelere aittir. Ailelerin bu dilin kullanımını özendirmesi ve teşvik etmesi son derece gereklidir. Çünkü yapılan bir araştırmanın sonucuna göre “Ahıska Türklerinin işleve

göre dil seçimlerinde Batı Trakya Türklerinin gerisinde olduğu görülmektedir. Batı Trakya Türkleri arasında düşünme, rüya görme ve sayı sayma eylemlerinde sadece Türkçenin kullanımı %60'ın üzerindedir. Sadece Yunancayı seçenlerin oranı ise sayı saymadaki %0,7'lik oran dışında %0'dır. Bu bağlamda Ahıska Türklerinin durumunun Bulgaristan Türklerine yakın olduğu söylenebilir" (İnan ve Demir, 2020, s. 187).

Gençlerin ise aile ortamı dışında sık sık bir araya gelip ana dillerini ve kimlik bilinçlerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmaları gerekir. Gençlerin ya da çocukların Türkçe medya içerikleri, Türkçe yazılı materyallere ulaşması kolaylaştırılmalıdır. Ana dillerinde eğitim almaları için imkânlar verilmelidir. Kendi kimlikleriyle lisansüstü kademelerde rahatlıkla kendilerini geliştirme fırsatı yakalayabilmeliler. Diploma denkliği konusunda çalışmalar başlatılmalıdır.

Extended Abstract

The Ahıska Turks, who were exiled in 1944 to countries such as Kazakhstan, Uzbekistan, Kyrgyzstan, and Siberia, lived under extremely difficult conditions in these regions. Following the deportation, those responsible for the exile spread false information about the Ahıska people. The local populations were instructed not to communicate with them and to keep their distance. It is also known that Ahıska families were subject to frequent surveillance and were not permitted to return to their homeland. These challenging conditions persisted until 1956.

After 1956, Ahıska Turks were granted the right to reside in any of the Soviet republics and were issued Soviet passports. However, the Soviet authorities, uneasy with the integration of the Ahıska Turks—who shared linguistic and religious similarities with the local populations—began to circulate various rumors about them. One such claim was that they were Muslim Georgians, an idea that was actively promoted. Nevertheless, the Ahıska Turks, who were deeply loyal to their history and national identity, were aware that the lands they once inhabited had historically belonged to the Ottoman Empire.

One of the most persistent challenges faced by the Ahıska community during their years in exile was the issue of language. In order to adapt, they attempted to learn the languages spoken in the regions to which they had been deported. Over time, numerous words from these languages entered their own vernacular. Today, Ahıska Turks speak a hybrid language, blending elements of 19th-century Turkish with modern Russian. For example, Turkish words are typically used for older concepts such as bread and life, while Russian words are used for modern items like airplanes and refrigerators (The Moscow Times, 1988, cited in Özdemir & Karcı, 2019, p. 99). Although they were influenced by the languages of the host countries, the Ahıska Turks consistently sought to preserve their own language and cultural identity.

However, schools offering education in Ahıska Turkish were closed in many countries for political reasons. As a result, children who did not speak Russian or Georgian often dropped out of school and were left without formal education. Concerned about their children's futures, many families were compelled to send them to Russian-language schools. Over time, the script used by the Ahıska Turks also changed: they were successively forced to adopt the Arabic, Latin, and finally Cyrillic alphabets. In 1940, their official language was changed from Azerbaijani to Georgian (Çalışkan, 2012, as cited in Karcı & Çetin, 2018, p. 306).

It has been reported that nearly all Ahıska Turks today speak Russian, with the exception of a few elderly individuals. The younger generation, especially those who settled in urban areas after 1956 and pursued professional careers, are said to have a high level of proficiency in Russian (Devrişeva, 2006). İnan (2018) concluded that the Ahıska Turks demonstrate higher competence in the core language skills of

speaking, listening, reading, and writing in Russian compared to Turkish or Kazakh. This indicates that, among bilingual and multilingual individuals, the native language often erodes due to lack of active use.

In addition to challenges related to language and education, the Ahıska Turks also struggled with socio-cultural adaptation in foreign environments. Economic hardships in their host countries further compounded their difficulties. Despite all of these challenges, Kazakhstan has been the most welcoming country for the Ahıska Turks. According to Aydıngün et al (2014, cited in Karcı & Çetin, 2018, p. 304), approximately 70,000 Ahıska Turks live in Almaty, another 70,000 in Shymkent, about 30,000 in Zhambyl, and the rest in other Kazakh cities—amounting to a total population of around 250,000. Within this population, Kazakhstan is perceived as a new homeland due to the favorable living standards, income levels, access to education, freedom to use the native language, and the ability to preserve cultural practices.

Following the deportation, the Kazakh people welcomed the Ahıska Turks into their homes and provided considerable support. As a result, many Ahıska Turks integrated into Kazakh society and no longer felt the need to return to their ancestral homeland. The occupation of their former lands by Georgians also played a significant role in this decision. Nonetheless, many first-generation Ahıska Turks still express a strong desire to return to their homeland. However, even if they do return, they are aware that the land is no longer what it once was.

Although Ahıska Turks—who possess a strong sense of patriotism and cultural identity—have been influenced by the languages of the societies in which they have lived, research shows that 91% still identify Ahıska Turkish as their mother tongue. Only 2% report Russian as their first language, while 7% report other or local languages (Bayraktar, 2012). Several key factors have contributed to the preservation of the Ahıska Turkish language:

Families supported and encouraged their children to learn their mother tongue.

Ahıska Turkish was spoken within the family, from the youngest to the oldest.

Community solidarity in exile allowed them to live closely together, support one another, and protect their language and identity.

Linguistic similarities with the host country's language helped reduce the distance from their native tongue.

Elders in the family emphasized the importance of using and preserving their own language.

Nonetheless, it should be noted that even though many third-generation Ahıska Turks have a strong emotional connection to their mother tongue and a positive attitude toward it, they often experience difficulty using the language in practice. For example, Ahıska Turks who have lived outside of their homeland for extended periods are known to experience anxiety when speaking Turkish, especially in formal or social contexts.

According to a study by Çınar and Kara (2024), Ahıska Turks reported a very high Turkish-speaking anxiety score of 102.78 ± 13.21 , indicating significant challenges in oral expression. Similarly, İnan and Demir (2020, p. 165) found that in Kazakhstan, Russian language proficiency—especially among the younger generation—surpasses that of Turkish. Among 274 Ahıska Turks surveyed, both Turkish and Kazakh language proficiency were lower than Russian. In another study by İnan (2020: p. 1557) focusing on Ahıska Turks in Kyrgyzstan, participants aged 10 to 29 expressed a positive attitude toward preserving and using Turkish, yet were unable to apply this intention in practice.

Kaynakça / References / Литература

- Aliyeva Çınar, M. (2021). *Ahıska bölgesindeki Gürcülerin konuştuğu Türk ağızı*. (2. Baskı). Astana Yayınları.
- Aliyeva, M. (2012). *Dil ölümü ve Ahıska Türkçesi*. <https://tehlikedekidiller.com/?p=1108>
- Arı, F. ve Güngör, F. (2022). Ahıska Türklerinin Türkiye'ye göç sonrası sosyal uyum sorunları: Bursa Gürsu ilçesi örneği. *Turkish Studies - Social*, 17(6), 1047-1073. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.64737>
- Bayraktar, R. (2012). Sovyetlerin kurulum sürecinde Stalin'in sürgün kararları: Stalinizm – gulag – reperssiya – ukaz, *Türk Yurdu Dergisi*, 33(307), 230-238.
- Bialystok, E. (2020). bilingual effects on development: Role of language, cultural context, and family background. *Developmental Review*, 38, 120-145. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 943-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.532374>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt.
- Boranbayeva, G. S. (2004). SSCB dönemi ve bağımsızlık sonrası Kazakistan Cumhuriyeti'nde Kazak dilinin genel durumu. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 20-41. http://mtad.humanity.ankara.edu.tr/I-1_Kasim2004/03_CTAD_I-1_GBoranbayeva.pdf
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57. https://www.academia.edu/2404615/Almanya_daki_%C3%87ok_K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BCl%C3%BCrt%C3%BCr%C3%A7en_in_Anadili_Olarak_Kullan%C4%B1m%C4%B1_The_Use_of_Turkish_as_the_Mother_Tongue_in_Multicultural_Settings_in_Germany
- Çetinkaya, S. (2017). Çok dillilik ve kimlik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 371-377. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1669>
- D-AOBM, Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. (2020). www.coe.int/lang-cefr
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language, acquisition*. Multilingual Matters.
- Demiray, E. (2012). Anavatanlarından sekiz ülkeye dağıtılmış bir halk Ahıska Türkleri. *Turkish Studies*, 7(3), 877-885. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3704>
- Devrişeva, F. (2006). *Ahıska Türkleri (sözlü bağlamında)*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Sistemi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Yp-NHQvKzT9LAWjK3UE1yQ&no=qJbPJM6MWZM3Z6Oe0VRR-A>
- Ellezoğlu, M., & Çakırgözoğlu, N. (2011). Özbekistan'da yaşayan Ahıskalılarının eğitim sorunları, *Bizim Ahıska*, Üç Aylık Kültür Dergisi, <http://www.ahıska.org.tr/?p=394>.
- Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 2, 67-88.
- Gökdağ, B. A. (2002). Dil planlaması bağlamında Türk yazı dillerinin görünümü, *Türkler*. Cilt: 19. *Yeni Türkiye Yayınları*.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haznedar, B. (2021a). *İki dillilik ve çok dillilik*. Anı Yayıncılık.

Haznedar, B. (2021b). *İkidiilli ve çok dilli toplumlarda dil öğrenimi*. Kesit Yayıncılık.

İnan, K. (2018). *Kazakistan'da yaşayan Ahıska Türklerinde Türkçe ana dili bağılılığı*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Akademik Veri Yönetimi Sistemi. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/d0f5b787-6f21-4bfa-ab40-5328fac52287/kazakistanda-yasayan-ahıska-turklerinde-turkce-ana-dili-baglılığı>

İnan, K. (2020). Kuşak değişkeni açısından Kırgızistan'daki Ahıska Türklerinde iki dillilik, dil seçimi ve dil bağılılığı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1557-1580. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1498004>

İnan, K. ve Demir, N. (2020). Kazakistan'da yaşayan iki dilli Ahıska Türklerinin dil seçimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (50), 165-171. <https://doi.org/10.21563/sutad.860820>

Kara, S. ve Aliyeva Çınar, M. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ahıska Türkü öğrencilerinin konuşma kaygıları. *Uluslararası Ahıska Araştırmaları Dergisi (AHARDE)*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11382172>

Karahan, L. (2006). *Anadolu ağızlarının sınıflandırılması*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karatepe, Ç. (2005). Avrupa Konseyi Dil Kriterleri ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Geliştirilmesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93037>

Karcı, D. ve Özdemir, C. (2019). Ahıska Türkçesine Etki Eden Yabancı Diller ve Toplumsal Kimlik. "Innovation Management and Technology in the Era of Globalization" Materials of the VI International Scientific-Practical Conference. Pattaya, Thailand, January 9-11. https://www.academia.edu/100769752/Ah%C4%B1ska_T%C3%BCrk%C3%A7esine_etki_eden_yabanc%C4%B1_diller_ve_toplumsal_kimlik

Karcı, D. ve Çetin, M. (2018). Kazakistan'daki Ahıska Türklerinin dil tercihleri ve kimliklerine etkileri. *Kesit Akademi Dergisi*, (13), 298-312. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1519899>

Kütükçü, M. A. (2005), Uluslararası hukuk çerçevesinde Ahıska Türklerinin anavatanlarına dönüş sorunu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 271-284. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1722241>

Önel, K. ve Özdemir, C. (2022). Kazakça ve Türkçedeki benzer ses ve şekildeki kelimelerin Türkçe dinleme ve yazma becerisine etkisi. *International Journal of Social Sciences (IJSS)/Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(25), 148-170. <https://doi.org/10.52096/USBD.6.25.9>

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>

TMV. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. Türkiye Maarif Vakfı.

Ültay, E., Akyurt, H., ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>

Yılmaz, M. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu, *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>

Etik Kurul Kararları / Ethics Committee Decisions / Решения этического комитета

Bu çalışma için etik kurul belgesi gerekmemektedir.

Ethics committee approval is not required for this study.

Для проведения данного исследования не требуется сертификат комитета по этике.

Yayın Etiği Beyanı / Publication Ethics Statement / Заявление о публикационной этике

Bu makalenin planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

All the rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” have been complied with in the whole process from the planning of this article to its implementation, from data collection to data analysis. None of the actions specified under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, were not carried out. During the writing process of this research, scientific, ethical and citation rules were followed; No falsification was made on the collected data. This work has not been submitted for evaluation to any other academic publication medium.

На протяжении всего процесса от планирования до реализации, от сбора данных до анализа этой статьи, были соблюдены все правила, указанные в «Директиве по научным исследованиям и этике публикаций в высших учебных заведениях». Ни одно из действий, указанных во втором разделе директивы «Действия, противоречащие научной исследовательской и публикационной этике», не было совершено. В процессе написания данного исследования соблюдались научные, этические нормы и правила цитирования; фальсификация собранных данных не проводилась. Данное исследование не было направлено для оценки в другие академические издания.