



YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
School of Foreign Languages

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

MELIUS: JOURNAL OF NARRATIVE AND LANGUAGE STUDIES

E-ISSN

Haziran/June 2023

Cilt/Volume 01

Sayı/Issue 01



YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
School of Foreign Languages

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

MELIUS: JOURNAL OF NARRATIVE AND LANGUAGE STUDIES

Dergi Kurulları / Journal Boards

Baş Editör / Editor-in-Chief

Dr. Alper TULGAR, Atatürk Üniversitesi

Editor / Editor

Dr. Meryem ODABAŞI, Atatürk
Üniversitesi

Yardımcı Editörler / Associate Editors

Dr. Yılmaz YAZICI, Atatürk Üniversitesi

Dr. Ümit HASANUSTA, İstanbul 29
Mayıs Üniversitesi

Dil Editörleri / Language Editors

Anita TJAN, Atatürk Üniversitesi
(İngilizce/English)

Assoc. Prof. Dr. Kamil CİVELEK, Atatürk
Üniversitesi (Fransızca/French)

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk
Üniversitesi

Prof. Dr. Mukadder ERKAN, Atatürk
Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan BAKTIR, Erciyes
Üniversitesi

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN, Selçuk
Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent Cercis TANRITANIR,
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz
Üniversitesi

Sayı Hakemleri/Referees of the Issue

Prof. Dr. Bahadır Gücüyeter, Atatürk
Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Kalpaklı, Selçuk
Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz Çetindaş Yıldırım, Mersin
Üniversitesi

Doç. Dr. Kubilay Geçikli, Atatürk
Üniversitesi

Doç. Dr. Şener Şükrü Yiğitler, Bitlis Eren
Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir Hamarat,
Munzur Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Canan Aksakallı, Atatürk
Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gamze Şentürk, Munzur
Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Bozkurt, Bolu
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Canaran, TED
Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serdar Tekin, Nevşehir
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tuba Baykara, Nevşehir
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Ersoy Gümüş, İstanbul Üniversitesi

Dr. Fatma Kaya, Atatürk Üniversitesi

Dr. Tefik Darıyemez, Atatürk
Üniversitesi



Melius: Journal of Narrative and Language Studies Dergisi Yayın İlkeleri

Amaç ve Kapsam

Atatürk Üniversitesi Melius: Journal of Narrative and Language Studies dergisi, bağımsız, tarafsız ve çift kör hakemlik ilkelerine uygun olarak yayınlanmış, bilimsel, açık erişimli, sadece çevrimiçi bir dergidir. Dergi, Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun resmi yayın organıdır ve yılda iki kez Haziran ve Aralık aylarında yayınlanmaktadır. Derginin yayın dili Türkçe, İngilizce ve Fransızca'dır; bu sayede farklı dil ve kültürlerden araştırmacılar arasında etkileşimi teşvik etmek amaçlanmıştır. Atatürk Üniversitesi Melius: Journal of Narrative and Language Studies dergisi, dil ve anlatı çalışmaları alanındaki araştırmaları desteklemeyi amaçlayan bir bilimsel dergidir. Dergi, bağımsızlık, tarafsızlık ve çift-kör hakemlik ilkelerine uygun bir şekilde yayınlanmakta olup bilimsel içeriği açık erişim prensibiyle tüm okuyuculara sunmaktadır.

Derginin ana amacı, dil ve anlatı konularında yeni bilgilerin üretilmesine katkıda bulunmaktır. Bu kapsamda dergide dilbilim, edebiyat, dil öğretimi, çeviribilim, kültürel çalışmalar ve diğer ilgili disiplinlerdeki araştırmaları içeren makalelere yer verilmektedir. Dergi, akademisyenler, dilbilimciler, edebiyatçılar ve diğer ilgili araştırmacılar için bir platform sağlamayı hedeflemektedir.

Dergi, makalelerin yayınlanmadan önce çift-kör hakem sürecinden geçtiği bir değerlendirme sürecine tabidir. Bu süreçte, makaleler bağımsız hakemler tarafından değerlendirilir ve hakem onayı alan makaleler editörlerin de görüşleriyle yayınlanır. Bu sayede, dergiye kabul edilen makalelerin akademik kalitesi ve bilimsel standartlarının yüksek düzeyde tutulması hedeflenmektedir.

Derginin tüm masrafları Atatürk Üniversitesi tarafından karşılanmaktadır. Dergiye makale gönderimi ve yayını ücretsizdir. Değerlendirme ve yayın süreci boyunca hiçbir noktada ve hiçbir koşul altında yazarlardan herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Tüm makaleler, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/melius> adresinde bulunan çevrimiçi makale gönderimi aracılığıyla gönderilmelidir. Yazım kuralları, teknik bilgiler ve gerekli formlar derginin web sayfasında mevcuttur.



Dergide yayımlanan yazılarda ifade edilen ifadeler veya görüşler, Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, editörler, yayın kurulu ve/veya yayıncının görüşlerini değil, yazar(lar)ın görüşlerini yansıtmaktadır; Editörler, yayın kurulu ve yayıncı bu tür materyaller için herhangi bir sorumluluk veya yükümlülük kabul etmez.

Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Yayın Etiği Beyanı

Dergiye gönderilen makaleler derginin amaç ve kapsamına uygun olmalıdır. Daha önce yayınlanmamış ya da değerlendirme sürecinde olmayan makale başvuruları değerlendirmeye kabul edilir. Herhangi bir makale dergiye gönderildikten sonra, makalede adı geçen tüm yazarların yazılı izni olmaksızın yazar isimlerinde ekleme, silme veya isim sırasında yer değişikliği yapılamaz.

Dergiye gönderilen tüm makaleler ulusal ve uluslararası yayın etiği kurallarına tabidir. Yayımlanacak tüm çalışmaların yayın etiği açısından tüm sorumluluğu yazar(lar)ına aittir. Yayımlanacak çalışmalardaki tüm görüş ve ifadeler yazar(lar)a aittir ve derginin görüşünü yansıtmaz. Yayımlanacak makalelerin içeriğinden kaynaklanabilecek tüm yasal sorumluluklar makale yazar(lar)ına aittir.

Yayına kabul edilmeden önce tüm makaleler intihal açısından incelenir. Makaleler iThenticate ya da Turnitin yazılımları kullanılarak taranır ve intihal tespit edilmesi durumunda makalenin yazar(lar)ına gerekli bilgilendirme yapılır. Editörler, makale değerlendirmenin farklı aşamalarında intihal kontrolü yapabilirler.

İntihal kontrolünden geçen tüm gönderiler, editör tarafından derginin kapsamına uygunluğu ve orijinalliği açısından değerlendirmeye alınır. Değerlendirmeyi geçen tüm gönderiler yayına kabul edilmeden önce çift-kör hakem inceleme sürecinden geçecektir. Bu aşamada hakemlerin ve yazarların kimlik bilgileri gizli tutulmaktadır. Kör hakemlik ve değerlendirme sürecine uygun olarak her gönderi yansız bir şekilde değerlendirmeye tabii tutulur.

Tüm yazarlar fikir ve sanat eserlerinin kullanılması telif hakları düzenlemelerini esas alarak metinlerini oluşturmalıdır. Hiçbir koşul altında, intihal ya da bilimsel art niyete izin verilmemektedir. Melius'a gönderilen çalışmalar intihal açısından kontrol edilirler. Editörler,



yayınlanan bir makalede daha sonra intihal veya kanıtlanmış bilimsel art niyet iddiası saptarlarsa makaleyi geri çekme hakkına sahiptir. Editörler, gerekli görülen durumlarda gönderilen çalışmayı düzeltme, geri çekme veya çalışma hakkında özür yayınlamayı kabul eder.

Açık Erişim Bildirimi

Melius: Journal of Narrative and Language Studies dergisi açık erişimlidir ve derginin tüm içeriği okura ya da okurun dâhil olduğu kuruma ücretsiz olarak sunulur. Okurlar, ticari amaç haricinde, yayıncı ya da yazardan izin almadan dergi makalelerinin tam metnini okuyabilir, indirebilir, kopyalayabilir, arayabilir ve link sağlayabilir. Bu BOAI açık erişim tanımıyla uyumludur.

Yazım kurallarının güncel sürümünü şu adreste bulabilirsiniz:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/melius/writing-rules>

Baş Editör: Dr. Alper Tulgar

E-posta: alper.tulgar@atauni.edu.tr

Editör: Dr. Meryem ODABAŞI

E-posta: meryemodabasi@atauni.edu.tr

Adres: Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Erzurum, Türkiye

Yayıncı: Atatürk Üniversitesi



Melius: Journal of Narrative and Language Studies Publication Principles

Aims and Scope

Melius: Journal of Narrative and Language Studies, published by Atatürk University, is an independent, unbiased, and double-blind peer-reviewed scientific journal. It is an online-only journal with an open-access policy. The journal serves as the official publication of Atatürk University School of Foreign Languages and is published twice a year, in June and December. The publication languages of the journal are Turkish, English, and French, promoting interaction among researchers from different languages and cultures.

The main aim of Melius is to contribute to the production of new knowledge in the field of language and narrative studies. The journal encompasses various disciplines, including linguistics, literature, language teaching, translation studies, cultural studies, and related fields. It aims to provide a platform for academics, linguists, literary scholars, and other researchers.

The journal follows the principles of independence, impartiality, and double-blind peer review, ensuring the high quality and scientific standards of the published articles. The submitted articles undergo a rigorous evaluation process before publication, with independent reviewers assessing their suitability for publication. This process ensures the maintenance of academic quality and scientific standards for the accepted articles.

All expenses related to the journal are covered by Atatürk University. The submission and publication of articles are free of charge. Authors are not required to pay any fees at any stage of the evaluation and publication process. All articles should be submitted through the online article submission system available at <https://dergipark.org.tr/tr/pub/melius>. The formatting guidelines, technical information, and necessary forms can be found on the journal's website.

The views and opinions expressed in the published articles do not necessarily reflect those of Atatürk University School of Foreign Languages, the editors, the editorial board, or the publisher. The editors, editorial board, and publisher do not accept any responsibility or liability for such materials.



Ethical Principles and Publication Policy

Publication Ethics Statement

The articles submitted to the journal must be in line with the aims and scope of the journal. Article submissions that have not been previously published or are not under evaluation will be considered for review. Once an article is submitted to the journal, no additions, deletions, or changes in the order of author names can be made without the written permission of all authors mentioned in the article.

All articles published articles.

Before acceptance submitted to the journal are subject to national and international publication ethics rules. The authors bear full responsibility for the ethical aspects of all works to be published. All views and expressions in the published works belong to the author(s) and do not reflect the views of the journal. The authors are solely responsible for any legal liabilities that may arise from the content of the for publication, all articles are examined for plagiarism. The articles are scanned by using iThenticate or Turnitin software, and if plagiarism is detected, the author(s) of the article are informed accordingly. Editors may perform plagiarism checks at different stages of article evaluation.

Submissions that have passed the plagiarism check are evaluated by the editor for their suitability and originality within the scope of the journal. All submissions that pass the evaluation will undergo a double-blind peer review process before being accepted for publication. During this stage, the identities of the reviewers and authors are kept confidential. Each submission is evaluated in an unbiased manner according to the principles of blind peer review and evaluation.

All authors should create their texts based on the principles of copyright regulations regarding the use of intellectual and artistic works. Under no circumstances is plagiarism or scientific misconduct allowed. The works submitted to Melius are checked for plagiarism. If the editors detect plagiarism or proven scientific misconduct in a published article, they have the right to retract the article. Editors may, if deemed necessary, accept corrections, retractions, or publish apologies regarding the submitted work.



Open Access Statement

Melius: Journal of Narrative and Language Studies is an open-access journal, and all its content is freely available to readers or the institutions they are affiliated with. Readers can read, download, copy, search, and link to the full texts of journal articles without seeking permission from the publisher or the author, for non-commercial purposes. This aligns with the definition of open access provided by the Budapest Open Access Initiative (BOAI).

You can find the current version of the writing guidelines at the following address:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/melius/writing-rules>

Editor-in-Chief: Dr. Alper Tulgar

E-mail: alper.tulgar@atauni.edu.tr

Editor: Dr. Meryem ODABAŞI

E-mail: meryemodabasi@atauni.edu.tr

Address: Atatürk University School of Foreign Languages, Erzurum, Türkiye

Publisher: Atatürk University

Editors' Preface

Dear readers and colleagues,

It is with a mix of sorrow and gratitude that we present the first issue of *Melius: Journal of Narrative and Language Studies*. As the editors, we are deeply saddened to announce the passing of our esteemed colleague and mentor, Professor Ahmet Beşe. During Professor Ahmet Beşe's tenure as the director of the School of Foreign Languages, Atatürk University, we had the privilege of working closely with him for several years. We had the opportunity of taking doctorate degree courses taught by Professor Beşe during our academic journeys. Though he was not our official supervisor, his expertise and teaching greatly influenced our learning experience. Professor Beşe was a prominent figure in the field of American Literature, and his dedication to delve into different literary texts from different angles was truly remarkable. In recognition of his invaluable contributions, we dedicate this issue to his memory.

In this first issue of *Melius*, we are pleased to present a varied range of articles that show the depth and breadth of research within the field of narrative and language studies. These articles offer insightful analyses, empirical investigations, and systematic reviews that contribute to our understanding of various aspects of language and literature.

The first article, *The Analysis of Heather Raffo's 9 Parts of Desire*, delves into the complicated layers of Heather Raffo's compelling play. Through an examination of the play, the author provides a nuanced understanding of the narrative structure and thematic elements that make this work a significant contribution to contemporary drama.

Continuing the exploration of language acquisition, the second article titled *The Effects of Explicit Reading Strategy Training on L2 Reading Comprehension in an English Preparatory School* investigates the impact of explicit reading strategy instruction on second language (L2) reading comprehension. The study offers insights into effective pedagogical approaches that can enhance reading skills among English language learners.

Shifting our attention to comparative literature, the third article, titled *18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin Hayriyye'si Çerçevesinde Robinson Crusoe Romanına Bakmak*, examines the novel *Robinson Crusoe* by comparing Nâbî's *Hayriyye*. This comparative analysis provides a fresh perspective on two distinct literary works and sheds light on the shared themes, motifs, and narrative devices employed by the authors.

In the systematic review titled *Teacher Collaboration in ELT Research: A Systematic Review*, the important findings, methodological approaches, and practical implications are highlighted after a critical synthesis of the body of literature on teacher collaboration in the ELT area.

We sincerely thank each and every author who contributed to this issue as well as the reviewers who offered insightful criticism and direction throughout the peer-reviewing procedure. We could not have secured the scientific rigor and quality of the articles provided without their combined efforts.

Lastly, we sincerely thank Kâmil Civelek, Mukadder Erkan, Tuba Baykara, Gamze Şentürk, and Muzaffer Barın for sharing their personal reflections and honoring the memory of Professor Ahmet Beşe through their heartfelt contributions. It is our hope that their words will resonate with readers, fostering a deeper appreciation for the legacy of Professor Beşe and the transformative influence of dedicated educators in the academic world.

We invite you, dear readers, to engage with the varied range of topics covered in this issue and immerse yourselves in the rich world of narrative and language studies. May the research presented herein inspire new ideas, ignite meaningful dialogues, and contribute to the advancement of knowledge in our field. We eagerly anticipate the submission of your future research articles for peer-review and potential publication in our journal.

In memory of Professor Ahmet Beşe, whose wisdom and passion for research will continue to inspire us, we dedicate this issue with profound respect and admiration.

Sincerely,

Dr. Alper TULGAR - Editor-in-Chief of *Melius: Journal of Narrative and Language Studies*

Dr. Meryem ODABAŞI - Editor of *Melius: Journal of Narrative and Language Studies*

İçindekiler/Contents

Editörlerin Önsözü/Editors' Preface.....vii

Araştırma Makaleleri/Research Articles

1. An Analysis of Heather Raffo's *9 Parts of Desire* from the Theories of Identity, Race and Gender.....1-13

(Heather Raffo'nun *9 Parts of Desire (Tutkunun 9 Parçası)* Adlı Tiyatro Eserinin Kimlik, Irk ve Cinsiyet Analizleri)

Gamze AR

2. The Effects of Explicit Reading Strategy Training on L2 Reading Comprehension in an English Preparatory School.....14-33

Bir İngilizce Hazırlık Okulunda Açık Okuma Stratejisi Eğitiminin Yabancı Dilde Okuduğunu Anlamaya Etkisi

İbrahim Yağız DİKKATLİ & Eyyüp Yaşar KÜRÜM

3. 18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde *Robinson Crusoe* Romanına Bakmak.....34-57

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

Derya KILIÇKAYA

4. Sistematik Derlemeler ve Meta Analiz/Systematic Review and Meta-Analysis

Teacher Collaboration in English Language Teaching (ELT) Research: A Systematic Review.....58-90

İngilizce Dil Öğretiminde Öğretmen İş Birliği: Bir Sistemik Derlem

İbrahim ŞAHİN

Monografi/Monography

5. Prof. Dr. Ahmet BEŞE Anısına (1961-2023).....91-104

In the Memory of Prof. Dr. Ahmet BEŞE

Kamil CİVELEK

Mektuplar/Letters

6. Ahmet'e.....105-106

To Ahmet

Mukadder Erkan

7. Ahmet Hoca Olmak.....107-109

To Be Professor Ahmet

Tuba BAYKARA

8. Güle Güle Ahmet Beşe (1961-2023).....110-113

Goodbye Ahmet Beşe

Gamze ŞENTÜRK

9. Sevgili Kardeşime.....114-115

To My Beloved Brother

Muzaffer BARIN



Received (Geliş Tarihi): 18.02.2023

Accepted (Kabul Tarihi): 20.04.2023

Published (Yayın Tarihi): 22.06.2023

An Analysis of Heather Raffo's *9 Parts of Desire* from the Theories of Identity, Race and Gender

Heather Raffo'nun *9 Parts of Desire* (*Tutkunun 9 Parçası*) Adlı Tiyatro Eserinin Kimlik, Irk ve Cinsiyet Analizleri

Gamze AR¹ 

Abstract

Gender is a complex issue, especially for women in Iraq during its tumultuous historical period, and many women suffer from both gendered and racial hardships. Not only sexual harassment but also a patriarchal society oppress their physical and psychological state of mind. Heather Raffo's *9 Parts of Desire* is an excellent symbol for indicating how diverse women portray different identities and experiences. However, each of them fights for one thing: love. Patriarchal regulations, with their clothing rules or religious restrictions, create limited space for Iraqi women in the play, and the women search for liberation throughout the play. Some escape from their home countries, and some stay and fight for freedom. However, each character in the play struggles bravely against difficulties. This study will examine these women regarding identity, racial, and gender theories. From these approaches, the gender theory will uncover the essence of the play due to dealing with nine women's search for desire. The space reflects these women with lyrical statements, so the theatrical play must be narrated in a poetic monologue. Using the theories of Homi Bhabha, Stuart Hall, and Julia Kristeva, the study creates authentic perspectives in Middle Eastern American Drama.

Keywords: Heather Raffo, in-betweenness, *9 Parts of Desire*, identity, gender, race, patriarchy

¹ Lecturer, Bartın University, Department of Foreign Languages, gamzear@bartin.edu.tr

Öz

Cinsiyet kavramı, tarihteki karmaşık dönem ile birlikte kadınlar için -özellikle Iraklı kadınlar- karmaşık bir durum haline gelmiştir ve bu nedenle buradaki pek çok kadın hem cinsiyet açısından hem de ırksal anlamda sıkıntılar yaşamaktadır. Yalnızca cinsel saldırı değil, bunun yanı sıra ataerkil toplum fiziksel ve psikolojik olarak baskı uygulamaktadır. Heather Raffo'nun *9 Parts of Desire* adlı eseri, pek çok farklı kadının yaşamlarındaki farklı kimlikleri ve tecrübeleri nasıl yansıttığını gösteren önemli bir örnektir. Fakat her bir karakter tek bir şey için savaşılmaktadır: aşk. Kıyafet kuralları ya da dinsel kısıtlamalar ile ataerkil düzenler oyunda Iraklı kadınlar için sınırlı bir alan oluşturur ve oyun boyunca her bir karakter kendi öz kimliklerini arar. Bazıları kendi memleketlerinden kaçarken, bazıları ise özgürlük için kalıp savaşırlar, ama oyundaki her bir karakter cesur kalpleriyle zorluklar karşısında mücadele etmektedir. Bu çalışma, kimlik, ırk ve cinsiyet açısından bu kadınları incelemektedir. Bu yaklaşımlar arasında cinsiyet teorisi, 9 kadının tutku arayışlarıyla oyunun özünü yansıtacaktır. Tiyatro oyunu aynı zamanda kadınları lirik bir anlatımla ifade eder ve bu nedenle poetik monolog şeklinde sunulmuştur. Homi Bhabha, Stuart Hall ve Julia Kristeva gibi farklı teorisyenler sayesinde, çalışma Orta Doğu Amerikan Tiyatrosu'nda otantik bir bakış açısı yaratmayı hedeflemektedir. **Anahtar Kelimeler:** Heather Raffo, arada kalma, *9 Parts of Desire*, kimlik, cinsiyet, ırk, ataerkil düzen

Introduction

“God created sexual desire in ten parts; then he gave nine parts to women and one to men” (Ali b. Abi Talib qt in Raffo, 2006, p. 12). The play starts with the caliph of Talib, the founder of the Shi’a sect of Islam, and this statement indicates how women are considered seductive beings. Womanhood is always viewed as an inferior and sexually gendered category worldwide. Islamic countries especially describe women as obedient to their husbands. Conversely, men are considered authoritative and influential people in the patriarchal society, and they generally rule over wars that destroy history.

Heather Raffo’s *9 Parts of Desire* presents how women experience harsh difficulties and overcome these troubles with the desire for freedom and liberation. Raffo has a multicultural heritage: her father is from Iraq, and her mother is American. In the Author’s Note for the play, Raffo states how she is classified as the ‘other’ from the perspectives of Iraqi people. She tells a story of what an Iraqi border patrolman says to her, even after stating her ethnic background. He says, “Welcome to your father’s country; we hope you take back a good expression of the Iraqi people, know our people are not our government, please be at home here, and when you return, tell your people about us” (Raffo, 2006, p. ix). This statement sheds light on Raffo’s alienation from her home country and her original identity. Iraqi people cause Raffo to feel marginalized in her home country, Iraq. It also leads her to search for the meanings of identity and home. Her search extends to *9 Parts of Desire*, where she presents various Iraqi women’s identities, most colored by traumatic experiences under the dictator Saddam’s government. In this theatrical play with poetic monologues, each Iraqi woman reveals her ultimate desire for liberation and freedom from painful hardships.

The play *9 Parts of Desire* has many political and historical illustrations, including the results of the Gulf War, the restrictive Saddam policy, and the bombings in Iraq. Written in 2003, Raffo constructs a type of political agenda with undefinable traumatic situations: brutal tortures towards Iraqi women and men appear as inhumane reactions to the history of Iraq. In the article “Shahrazad Tells her Stories in Raffo’s *Nine Parts of Desire*,” this gloomy atmosphere is mentioned with historical references: “Under Saddam regime and for more than a generation, Iraqi people lived in a state of ‘permanent paranoia,’ which created fear of being expressible” (Mahadi, 2012, p. 93). The play is full of traumatic and painful war experiences narrated by nine women. It can be considered “an example of how art can make the world eloquently name pain” (Lahr, 2004, par. 3). Raffo is also concerned about feminist issues with the depictions of women who suffer from many difficulties and who show the excellent resistance against the

patriarchal government and society. In addition, the Iraqi-American writer Raffo uses multiple cultural iconographies to demonstrate her home culture. Inside these iconographies, the most significant element is Islam itself and traditional clothes such as the *abaya*. In part involving identity theory, these cultural heritages will be seen by analyzing characters as they are essential for creating a sense of belonging in their minds. This study will also focus on *9 Parts of Desire* regarding three theories: identity, race, and gender.

Iraqi-American playwright and artist Heather Raffo grew up in Okemos, Michigan, with her father's Iraqi traditions. As a result, Raffo experiences in-betweenness in that she was born in America with her Iraqi cultural identity. In her life, Raffo suffered from many hardships because of living in the US with her Iraqi identity. The countries of Iraq and the US create in-betweenness in her life because these two countries are entirely different from each other, and she is always trapped simultaneously in between the two identities. Her eye-opening visits to Iraq led her to attribute diverse prosperities as she was writing about the real experiences of Iraqi women in *9 Parts of Desire*. The following quotation explicitly states her writing process:

She visited Iraq twice, once when she was only five years and the other once in 1993. During a 1993 visit to the Saddam Art Center in Baghdad, she saw a painting in a back room called "Savagery," which depicted a nude woman clinging to a barren tree. Raffo's curiosity about the artist and the work let her begin interviewing Iraqi women. She interviewed Iraqi women inside and in exile for over ten years. The composites she has drawn of their lives - stories of hardship, violence, and precarious survival - comprise her play *Nine Parts of Desire*, which she wrote in 2003. (Mahadi, 2012, p. 90)

The Saddam Art Center in Baghdad can be a turning point for Raffo's life because she starts to collect harsh memories of Iraqi women and narrates these women's experiences in a poetic monologue. Her observation reflects how the patriarchy and its practices create the effect of loss for Iraqi women, and as a result, historical destruction causes a fearful identity. Furthermore, Raffo's language is very harsh: she strictly criticizes the Iraqi society and government; for example, she states: "I did a painting once of a woman/ eaten by Saddam's son" (Raffo, 2006, p. 8). As the woman stated in those lines, Saddam and his government victimized many innocent people. Being a woman in Iraq is quite tricky with a patriarchal government. Raffo authentically expresses the nine women's desires and wishes for liberation and love in *9 Parts of Desire*.

An Analysis of Heather Raffo's *9 Parts of Desire*

Heather Raffo's *9 Parts of Desire* is an experimental theatrical play with poetic monologues in which all the characters tell their personal experiences with a sincere mood.

Each woman is seen as strong and brave despite oppressive historical events. Raffo uses English and some Arabic words throughout the play to construct a multicultural identity. The play has nine characters: Mullaya, Layal, Amal, Huda, The Doctor, Iraqi Girl, Umm Ghada, The American, and Nanna. All women wear the abaya, a traditional cloth covering the body of women, strengthening the idea of obedience for womanhood. The play starts with the expressions of Mullaya that are full of catastrophic and gloomy atmosphere. She emphasizes how history shapes their fates with the destruction of Genghis Khan:

When the grandson of Genghis Khan/
burned all the books in Baghdad/
the river ran black with ink/
What color is this river now? / It runs the color of old shoes/
the color of distances/
the color of soles torn and worn/
this river is the color of worn soles. (Raffo, 2006, p. 4)

These lines reveal the patriarchal roots and their harm towards humanity and cultural heritage. Another character is Layal, an artist, and she defends her home country while in Iraq, not as an escape from Iraq. She is an essential symbolization of resistance in the play as she states: “and we are looking for something always / I think it’s light” (Raffo, 2006, p. 7). These lines create hope for humanity despite all the destructive bombing incidents in Iraq. Amal is a more dynamic character than the others with her search for peace and love. Amal’s expressions indicate her emotional state of mind, and this character continuously changes location because of her complex love relationships. As a result, she has difficulties with the sense of belonging and home in her life. The other character, 70-year-old Huda, criticizes Saddam and his government, and she mostly mentions political issues with references to Communism and bourgeoisie: “I protested all my life, I was always political / even if I was bourgeois /in 58 anybody intelligent was Communist” (Raffo, 2006, p. 19).

The play contains political and satirical illustrations depicting the Gulf War and bombing events. The Doctor explains the brutal oppression of history via medical references. The radiation damages many Iraqi people’s lives and their future generations. The Doctor states: “And the cancers, *la*, I’ve never seen them in Iraq, girls of seven, eight years old with breast cancer. But it’s toddlers even with breast cancer, more than once cancer in the same patient, whole families all suffering from cancer—” (Raffo, 2006, p. 21). As seen with this statement, even little children have cancer due to the effects of bombings during the Gulf War. The Doctor’s striking expression upon this issue, “it’s better, maybe, death—” (Raffo, 2006, p. 21) summarizes how the world is becoming dirtier with cruel practices, and even death is the best escapism from a natural face of life. Iraqi Girl is another character in the play, and she is oppressed under the dark history of Iraq. She tries to understand all the dire circumstances

around her. For instance, she narrates her mother's protective manner with the following statements:

I have not been to school/ since America came/ "You are stupid," she says, "you don't need to go to school."/ But I think she didn't like the soldiers coming to our school/ they looked like N-Sync, mostly Justin Timberlake, / and they made all the girls to laughing really hard/ and since that day she won't let me go to school/ because I waved to them. (Raffo, 2006, p. 23)

The mother of an Iraqi girl here expresses her desperate excuses to protect her daughter from the rapist and savage American soldiers. There are many innocent commentaries of Iraqi girls on all the situations at that time. Umm, Ghada is another hopeful character despite all difficulties in history. In the poetic monologue, Umm Ghada states: "I named my daughter Ghada./ Ghada means tomorrow./ So I am Umm Ghada, Mother of Ghada./ It is a sign of joy and respect to call a parent by their *kunya*" (Raffo, 2006, p. 28). The implication for tomorrow illustrates hope with the name Ghada, but all the sad events and dead bodies destroy this hopefulness in the play. The other character, Nanna, is an older woman who sells items in the play. She reflects the American capitalist society because she continues to sell cultural things despite all the losses and deaths. Nanna also remembers gendered commentaries with her personal experiences:

My teacher say no/ it is wrong before Allah/ drawing her hair and her body showing—/ I am disrespecting./ So I look to the other children and/ they drawing only the fathers and grandfathers/ because of the name line. (Raffo, 2006, p. 44)

Patriarchal practices start in schooling time, and children subconsciously learn about the discriminated society. Showing women's hair and bodies is a great sin in Islam, and this perception creates various taboos for women in Iraq. The last character in the play is the US, and she is presented as a watcher from America of all the catastrophes in Iraq via TV. Throughout the play, she tries to contact her uncle, and their helpless connection with a telephone strengthens how the American adheres to her home country. Her identity searches for cultural and traditional heritage with a desire for a common culture. The next part will focus on these characters in terms of identity and racial and gendered theories.

Identity Theory

Identity is a complex phenomenon, and each woman in the play has a solid but traumatic identity. Historical and social circumstances in life shape it, and Stuart Hall with Paul Du Gay explains it as follows: "Identities are constructed within, not outside, discourse; we need to understand them as produced in specific historical and institutional sites within specific

discursive formations and practices, by specific enunciative strategies” (1996, p. 4). Discourses created by cultural and historical practices mirror the processes of characters in that each experiences different perceptions. Raffo herself has the problem of in-betweenness because of her parents’ cultural contradiction, so she reflects the nine women with deeply sensitive moods in poetic expressions.

In the play, the most apparent indicator of identity is cultural iconographies such as the Muslim prayer, a traditional song such as “Che Mali Wali,” and the *abaya*, the traditional cloth for women and men. Both these values are unique for Muslims because their principles strictly show the practices of Islam and religion as an essential element for constructing identities. For instance, the *abaya* is a kind of cloth that covers a woman’s body as it is a religious rule to protect the body of women. The nine women merge their cultural identities by using traditional heritage icons. Despite their cultural practices in Iraq, they feel loss and desperation because of the historical turbulence and the lack of originality in many parts of the play. For example, Mullaya, with poverty in her life, suffers from emptiness, and this impoverished condition can imply that she lives with a lack of identity. The following statements express her emptiness: “My feet hurt/ I have holes in my shoes/ I have holes now even in my feet/ there are holes everywhere/ even in this story” (Raffo, 2006, p. 5). The pain in her feet powerfully illustrates Mullaya’s tiredness due to patriarchal effects and poor living conditions. Another identity problem is seen in the contradiction between men and women. Throughout *9 Parts of Desire*, Raffo emphasizes how patriarchal society is dominant and oppresses women in Iraq. However, women always resist this tyranny and try to construct their own identities with love, desire, or regret in the play. Laclau explicitly argues the identity with references to the man and woman contradiction:

If an objectivity partially affirms itself, it is only by repressing that which threatens it. Derrida has shown how an identity’s constitution is always based on excluding something and establishing a violent hierarchy between the two resultant poles - man/woman, etc. What is peculiar to the second term is thus reduced to the function of an accident as opposed to the essentiality of the first. It is the same with the black-white relationship, in which white, of course, is equivalent to ‘human being’. ‘Woman’ and ‘black’ are thus ‘marks’ in contrast to the unmarked terms of ‘man’ and ‘white’. (Laclau in Hall, 1996, p. 5)

The continuous struggle between two poles creates constructed identities in society. For instance, womanhood is always credited with an obedient and suitable identity; on the other hand, manhood is considered a solid and authoritative identity. In the play, Amal and her love relationships show the constructed identities of men and women. She states her second marriage in this way:

So I marry him, my second marriage, / and I went to his village in Israel. / He promised me/
we would move and go to Europe somewhere or Canada/ but then we never move/ his wife
didn't want—/ aa, his other wife, number one, she makes him stay. (Raffo, 2006, p. 14)

These lines shed light on many significant issues, such as identity and gender. Amal's second marriage happens somewhere outside Iraq, and so it is understood that gendered regulation is seen everywhere. Moreover, her second husband has another wife. It is an insulting event for Amal as there is no marriage equality, creating hypocrisy in love affairs.

Racial Identity

Race is about power relations worldwide because it creates constructed identities and situations. Delgado states, "As marginalized people we should strive to increase our power, cohesiveness, and representation in all significant areas of society. We should do this because we are entitled to these things, and fundamental fairness requires this allocation of power" (2009, p. 110). For example, America manipulates ethnic and racial issues with its cultural mosaics, and in history, it has tried to be a world power. Thus, it exploits other countries and nations while misusing their traditional practices. The playwright Heather Raffo is racially and ethnically in a multi-cultural status because of her parental background, and she is the one who is suffering an identity crisis in her personal life.

9 Parts of Desire has racially essential points that are analyzed from the perspective of women. One of the characters, Huda, mentions that there is no segregation between different racial groups in Iraq:

the worst thing I fear most now is civil war. / Iraqis don't want to be cut up, to be separated.
/ Ya'ni, we had fine interrelations/ my family married with the Shi'a, my husband was a
Kurd/ there was no segregation sort of thing— these people/ they have been living together
in this area for thousands of years. (Raffo, 2006, p. 39)

It is a significant commentary that Iraqi people give importance to living together, and the unity with diverse ethnicities inside one culture shapes the culture of Iraqis. However, external forces such as American soldiers and historical economic depressions damage the Iraqi culture. Racial and ethnic connections are also seen in the conversation between the American and her uncle throughout the terrorist attacks in Iraq. The American is worried about her family and relatives in the play. Her emotional expressions give a critical aspect of understanding how Iraqis protect their connections despite hardships in communication tools such as the telephone. The American reveals her worries with the following lines, which involve just "I love you" and the names of her families: "I love you/ habibti, habibti/ I love you/Behnam/ Rabab/ Ammar/ Bashshar/ Nassar/ Luma" (Raffo, 2006, p. 59).

Another racial commentary can be again seen with the American in that she is in America but carries Iraqi heritage with her soul. She tells the racial points in her poetic monologue:

We just keep going/ subway/ rush rush/ Christmas shopping/ and/ the war, it's all so heartbreaking don't you think? / I don't even know/ hundreds of thousands? / How many Iraqis? / And/ a woman actually turned to me/ and said that/ she said/ "The war it's all so heartbreaking"/ she was getting a pedicure. / I walk/ I can't walk/ down/ the street/ I want/ New York to shop. / Why don't we count the number of Iraqi dead? (Raffo, 2006, p. 49)

Christmas shopping and 'war' reveal the clash of cultures that Iraq and America have entirely different practices and traditions. Besides, the indifference of American women represents American society in the play, as America is such a greedy country that it destroys Iraq and its folks. Kristeva's term "abject" emerges as a fundamental understanding of the race issue in that a person can alienate himself/herself with the loss of authentic self rather than others. Kristeva explains it as follows: "Abjection, on the other hand, is immoral, sinister, scheming, and shady: a terror that disassembles, a hatred that smiles, a passion that uses the body for barter instead of inflaming it, a debtor who sells you up, a friend who stabs you." (Kristeva, 1982, p. 4). In the play, a woman with a pedicure can be an abject position because she loses her moral values. Abjection is seen with hostile and disgusting meanings in depicting the racist woman here.

Gender Theory

Gender is the foremost issue in *9 Parts of Desire* because of its feminist outlooks and criticism. Raffo chooses nine strong women characters to strengthen the effects of monologues, and these women's expressions are mentioned in a poetic style. Women search for freedom and liberation against men who are reflected as "savages--brutes, betrayers, rapists" (Lahr, 2004, p. 136). From the perspective of feminism, *9 Parts of Desire* "brings us closer to the inner life of Iraq than a thousand slick-surfaced TV reports" (Teachout, 2005, par. 2). The play has emerged as a powerful symbol for showing traumatic experiences in that each woman is also the embodiment of victimized patriarchal culture. One of the suffering women, Huda, expresses the torture and emotional rape around her: "We could hear things, all night, always rape, / or rape with electronic instruments" (Raffo, 2006, p. 52). History is so brutal that many people have traumatic disorders in their lives. Besides patriarchy and terrorism in history, religion also restricts women; for instance, it orders them to cover their heads, and an Iraqi girl states her mother's fear about this issue: "She doesn't leave the house/ except to go to the market/ with my uncle/ and before she goes she covers her hair/ she is afraid of getting stolen by gangs—/ now they steal women for money/ or to sell them." (Raffo, 2006, p. 24). Women cannot go

outside without men, and these scary thoughts are shaped by historical situations such as American soldiers who rape or terrorist bombing attacks.

In patriarchal societies, women have challenges understanding their identities because dominance is in the hands of manhood. The following statement explicitly summarizes the situation of womanhood in the context of identity: "Identity is based on a distinction of the self from what is believed to be not self" (Boehmer, 2005, p. 76). Simon de Beauvoir tries to catch the readers' attention while asking questions about the definition of womanhood in *The Second Sex*:

Why do women not contest male sovereignty? No subject posits itself spontaneously and at once as the inessential from the outset; it is not the Other who, defining itself as Other, represents the One; the Other is posited as Other by the One positing itself as One. But in order for the Other not to turn into the One, the Other has to submit to this foreign point of view. Where does this submission in woman come from? (2010, p. 27)

Homi Bhabha's 'third space' theory explains how Arabs alienate from their own cultures while living outside their home countries, and in the play, Raffo gives the idea of alienation with the nine-strong women. Some of these women are living in their own home countries. Still, some are far away from their homelands, observe all the catastrophes in the media, and are significantly impacted and experience alienation in the sense of belonging to the home. For instance, the Americans and Huda are considered the watchers of their countries' news outside. In addition to all these issues, it is essential to think that being a woman in an Islamic country is much more complex than in other countries. The hardships of being far away from home are stated with the references of Frantz Fanon in *The Location of Culture*:

If psychiatry is the medical technique that aims to enable man no longer to be a stranger to his environment, I owe it to myself to affirm that the Arab, permanently an alien in his own country, lives in a state of absolute depersonalization. The social structure existing in Algeria was hostile to any attempt to put the individual back where he belonged (Bhabha, 1994, p. 40-41).

In the part of gender theory, Amal is one of the most significant characters with her continuous change of location and love affairs. She shows incredible bravery in deeply loving and following her dreams in the play. From the perspective of feminism, she resists the patriarchal society with her free self-decisions. Amal has many husbands, and the first one cheats on her. She states this situation in the poetic monologue: "I left him. / I was feeding my daughter, Tala, at the time/ and driving my son Omar to school/ I forgot some papers for Omar/ so I drove back to get them/ and I saw my husband in bed with my very close friend" (Raffo, 2006, p. 13). This brief and shocking statement emphasizes how Amal cares for her children,

unlike her husband, who cheats on her. Amal's sincere devotion to her children without provision makes her a courageous birth mother.

Conclusion

Heather Raffo's *9 Parts of Desire* depicts how Iraqi women fight for liberation through their traumatic experiences. Raffo expresses her in-betweenness while talking in the poetic monologue. She strengthens the idea of being a woman in an Islamic country. At that time, historical hardships such as terrorist bombings and American harassment severely repressed women in addition to their cultural patriarchy, such as Islamic and social rules that are determined by manhood in society. The images of Iraqi women are explicitly seen inside Iraq and in exile, and these images erase the general conception of loyal Arab American women. The nine women, who illustrate the dark sides of history with their poetic expressions, follow their desires for love, liberation, or freedom. Heather Raffo is a powerful representative voice for Iraqi women with *9 Parts of Desire*. At the same time, she is an embodiment of the in-betweenness between the Iraqi and American identities. She tries to embrace the American identity with her Iraqi one. These two cultures are entirely different, so she also lives otherness in American society.

Having used the traumatic stories about war, Raffo implies 9/11 in history, leading to fragmented identities for women, especially after the sexual and social harassment. Her theatrical play is a political commentary and a poetic source in Arab American Theater. It helps to create a voice for women in Arab countries because the play provides an understanding of the statement that "the eye of the needle of the other before it can construct itself" (Hall, 1996, p. 89). Raffo creates this eye while reflecting on her Iraqi identity that comes from her father's side. Each woman in the play symbolizes diverse issues via historical, social, and cultural references. For example, the artist Layal tries to construct her own space with colors and paintings to reflect life's harsh realities. Raffo is also seen as the combination of two different cultures, but she is close to the Iraqi culture, and the following quotation expresses her feelings:

I am an American, but I became aware of myself as an Iraqi--had a sense of myself as "the other"--for the first time during the Gulf War... I'd walk down the street and overhear people saying, "Let's go fuck the Iraqis." I realized from that point on that my cousins in Iraq--family whom I loved--would be viewed by many Americans as dark and dirty. (Renner, 2005, p. 20)

Despite living in America, her statement indicates her sense of belonging to Iraq in that she sees her American identity as the "other". She suffers from in-betweenness because these two cultures are entirely different in terms of various cultural and religious practices. In the play,

the American can be the reflection of Raffo as she uses 'my great city' for Iraq, and her connections with both cultures reveal her multi-cultural aspects of her. The following lines in a monologue explicitly illustrate her feelings towards her home country and the other:

Sorry for my great city/ hopes this never happens again—/ all the family/ worried sick about me. / And/ my mom's family in Michigan/ they all called my parents in Michigan to see if I was OK/ I know they love me but/ they didn't call me personally/ and my Iraqi family are calling from halfway around the world/ calling New York/ they didn't stop until/ they heard my voice. (Raffo, 2006, p. 56)

At that point, belongingness is the crucial term for accepting the social norms in society. Belongingness is "the experience of personal involvement in a system or environment so that persons feel themselves to be an integral part of that system or environment" (Hagerty et al., 2002, p. 794).

In the play, the nine women attempt to belong to the place where they live, but many problems face them. The most crucial is their religious and cultural differences, as Iraq and America have entirely different practices. They alienate themselves and those around them because it naturally appears from the other rules and traditions. The nine women reveal the play as not only the materialist side of America but also a political agenda. By narrating their stories in a poetic style, Raffo tries to transmit the deep emotional sides of women. Besides these moving parts, they also demonstrate excellent resistance against the patriarchal society and its dominant system. In general, history sheds light on women's traumatic experiences, and *9 Parts of Desire* is involved in historical and political issues in terms of this perspective. It also reflects diverse identity analysis with strong women characters. Thus, it can be seen as a perfect manifestation of Arab women in the aspect of feminism, and it is beneficial for the Middle Eastern Arab American Drama to understand the context of Arab American women's identities better. Raffo constructs a feminist and political perspective with her play, *9 Parts of Desire*.

References

Beauvoir, S. de. (2010). *The Second Sex*. Trans. Borde, Constance and Sheila Malovany Chevallier. Vintage Classics. NY.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge. NY.

Boehmer, E. (2005). *Colonial and Postcolonial Literature: Migrant Metaphors*. (2nd ed.). Oxford University Press.

- Delgado, R. (2009). *Affirmative Action as a Majoritarian Device: Do You Want to be a Role Model? Foundations of Critical Race Theory in Education*. New York: Routledge.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., & Oe, H. (2002). Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology*, 58(7), 793–801. <https://doi.org/10.1002/jclp.2007>
- Hall, S. and Paul du G. (1996). *Questions of Cultural Identity*. SAGE Publications. “*heatherraffo.com*” Heather Raffo Bio. 2011. Web. <<https://heatherraffo.com/bio/>>
- Kristeva, J. (1982). *Powers of Horror an Essay on Abjection*. Trans. Roudiez, Leon S. New York: Columbia UP.
- Lahr, J. (2004). *The Critics: The Theater: The Fury and the Jury: Women, and Men, Make Themselves Heard—the New Yorker*.
- Mahadi, Tengku S. and Maysoon Taher M. (2012). Shahrzad Tells her Stories in Raffo’s Nine Parts of Desire. *International Journal of Social Sciences and Education*. Universiti Sains Malaysia, Volume: 2 Issue: 1.
- Teachout, T. (2005). Invisible Women. *The Wall Street Journal*. Retrieved from <https://www.wsj.com/articles/SB110565623580225747>
- Raffo, H. (2006). *9 Parts of Desire*. Northwestern University Press. Evanston, Illinois.
- Renner, P. (2005). Iraq Through the Eyes of Its Women. *American Theater*, 22.4, April.



The Effects of Explicit Reading Strategy Training on L2 Reading Comprehension in an English Preparatory School

Bir İngilizce Hazırlık Okulunda Açık Okuma Stratejisi Eğitiminin Yabancı Dilde Okuduğunu Anlamaya Etkisi

İbrahim Yağız DİKKATLİ¹, **Eyyüp Yaşar KÜRÜM²**

Abstract

Reading, which is an essential skill in L2 learning and teaching, has been a topic of investigation from various perspectives. Many reading approaches, on the other hand, are widely used to enhance students' text comprehension. There are also many studies on teaching the reading strategies explicitly or implicitly. This study aims to investigate the effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension in an English preparatory school. The paper discusses if direct instruction of reading strategies has an impact on learners' understanding of written texts, and how this affects their success. In order to answer this question, a quantitative method was used to obtain numerical data. The contributors of this study consisted of 42 university students. They are B1 level English learners in a state university in the Department of Basic English. They were given the same reading passage as well as the same set of follow-up questions. One class answered the inferencing questions after receiving an explicit reading strategy training session whereas the other class answered the questions without any reading strategy training. The results suggested that the learners who had explicit reading strategy instruction achieved a higher percentage of correct responses on a given test. The results implied that explicit strategy training reinforced the L2 reading comprehension in a positive way.

¹ Corresponding Author, Lecturer, İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Foreign Languages Education, ibrahimdikkatli@stu.aydin.edu.tr,

² Assist. Prof., İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Foreign Languages Education, eyyupkurum@aydin.edu.tr

Keywords: ELT, reading strategies, explicit strategy training, reading comprehension, making inferences

Öz

İkinci dil öğrenimi ve öğretiminde temel bir beceri olan okuma, çeşitli açılardan inceleme konusu olmuştur. Öte yandan birçok okuma yaklaşımı, öğrencilerin metni anlamalarını geliştirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Okuma stratejilerinin açık ya da örtük olarak öğretime yönelik de birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, bir İngilizce hazırlık okulunda açık okuma stratejisi eğitiminin ikinci dilde okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma şu soruyu ele almaktadır: Öğrencilerin okuma stratejisi farkındalığı başarılarını nasıl etkiler? Bu soruya cevap verebilmek için nicel bir yöntem kullanılarak sayısal veriler elde edilmiştir. Bu çalışmanın katılımcılarını 42 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Yıldız Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümü'nde B1 seviyesinde İngilizce öğrenen öğrencilerdir. Katılımcılara aynı okuma parçası ve aynı takip soruları verilmiştir. Bir sınıf açık bir okuma stratejisi eğitimi aldıktan sonra çıkarım sorularını yanıtlarken, diğer sınıf herhangi bir okuma stratejisi eğitimi almadan soruları yanıtlamıştır. Sonuçlar, açık okuma stratejisi eğitimi alan öğrencilerin belirli bir testte daha yüksek bir doğru yanıt yüzdesi elde ettiğini göstermiştir. Veriler, açık strateji eğitiminin ikinci dilde okuduğunu anlamayı olumlu bir şekilde güçlendirdiğine işaret etmiştir.

Anahtar Kelimeler: ELT, okuma stratejileri, açıktan strateji eğitimi, okuduğunu anlama, çıkarım yapma

Introduction

Reading activity is a significant provider of input for language students. It is recognized as one of the critical skills in foreign language education because it can facilitate improvement in learners' language competencies by reinforcing their receptive and eventually productive skills. To illustrate, Horst (2005) concludes that the students' vocabulary knowledge, one of the most note-worthy language competencies that each L2 learner is expected to enrich, could be boosted with the help of extensive reading because it provides meaningful, contextualized, and compelling input. Thus, it is essential to equip language learners with the reading skills to understand written texts so that they can make use of any authentic materials they encounter to improve their language skills and competencies.

Furthermore, the literature on L2 acquisition suggests that linguistic development can be achieved by the practice of reading. Being able to comprehend reading input quickly and efficiently is a crucial skill that university students should acquire while they are studying English as a foreign or a second language. Academic reading texts are succinct and sophisticated so they can be challenging even for competent readers. Therefore, language learners consider improving their reading skills as their primary target in the L2 education process. In order to realize this target, learners tend to benefit from reading strategies, which are specially designed skill teaching activities and instructions. (Lee & Spratley, 2010)

Reading strategies help less competent learners overcome their difficulties in L2 reading. Grenfell and Harris (1999) suggest that whether these strategies should be taught explicitly or not to be taught at all has been largely debated over the years. However, it has been lately agreed that teaching the strategies overweighs not teaching them. According to Sencibaugh (2007), some language learners cannot fully comprehend the text without intervention, and we cannot expect all learners to discover the literal and inferential meaning on their own. Harris and Pressley (1991) concluded accomplished L2 learners benefit from a range of techniques whereas not adept ones cannot make use of fewer reading strategies. According to Chaury (2016), it might be because activating the prior knowledge to make predictions is difficult for some students, so they cannot benefit from higher-level reading strategies such as inferencing. Thus, these students need to learn the reading strategies in a way that is clearly expressed and demonstrated. In addition, Soleimani and Hajghani (2013) studied the impact of explicit training of reading techniques on Iranian L2 learners' literary understanding. The researchers found that direct reading technique instruction seemed to increase learners' consciousness of

reading methods and might motivate learners to apply them. However, it was unable to improve learners' reading proficiency.

The aforementioned findings lead us to the logical conclusion that more research is still needed on literacy technique training, especially in our country, where there is a dearth of investigations in the field. Instruction on reading strategies can be given either explicitly or implicitly, and there is limited consensus on the optimal way to instruct reading methods to L2 learners. To increase students' knowledge of the techniques and improve their ability to implement them, learners in Türkiye, where English is taught as a second tongue, might necessitate more direct literacy technique instruction backed by sufficient exercise. However, it's possible that implicit training of reading retention techniques can be more practical, negating the need for explicit instruction. Consequently, this investigation focuses specifically on B1-level preparatory school students in a state university to examine the impact of explicit instruction of specifically designed reading strategy methods. The study also attempts to address the research gap in the field in Türkiye.

Regarding the significance of reading strategies and the way they are taught, the study addresses the following questions:

1. Does explicit teaching of reading strategies impact students reading comprehension in English?
2. Is there any significant difference in terms of reading comprehension between learners who get explicit instruction on reading strategies and those who do not receive explicit reading strategy training?

Theoretical Framework

Reading

Through the text, the author and the reader establish a dialogue, and this interactive process is called *reading*. Omaggio (1993) puts forward that it is a mental process, a form of interaction because the reader creates the interpretation of the text by actively participating in the formulation of the meaning itself, and the reader decodes the message through a series of strategies. In addition, Day and Bamford (1998) acknowledge that reading activity is a process of creating interpretation based on any source of written material. Because it is one of the most

commonly utilized language skills in our daily lives, it is also crucially important for academic purposes. Most of the published academic works are on the Internet, and while the students browse the Internet to look for academic information, the primary language skill that they need is reading. Besides, most of the sources are in English. Thus, the ability to read in English effectively is vital for university students. Moreover, McDonough and Shaw (1993) refer to English as a library language because students sometimes need to scrutinize works of literature written in English although, they are never going to speak this specific language. Therefore, reading is regarded as the most fundamental language skill of all.

Reading used to be considered a passive operation in which the reader decodes the symbols without using prior knowledge or experience; however, nowadays, it is regarded as an active process of readers creating meaning from the text (Kusrini, 2017). According to Goodman (1976), it is a psycholinguistic guessing activity. His study has changed the approach to reading skill entirely as well as the way to teach it. Similar to the way we interact with the actual world by using our prior knowledge and experiences we have, we make use of these phenomena while we are reading a text, too. Grabe (1997) claims that reading should be regarded as an active form of comprehension. In order to read more efficiently, language learners should be taught specific reading strategies such as; making inferences, scanning the text for details, skimming the text for the gist, and guessing the meaning from the context. He also asserts that reading activity is the extraction of the message from a narrative in an efficient way to reach signification. In addition, teachers want learners to deal with the text to understand the message in it and obtain information within it. To do that, they expect the learners to respond to some comprehension questions according to the content.

Vacca, Vacca & Gove (1991) suggest that defining reading from many perspectives is possible, for example, in terms of understanding, decoding the message, being a mental process, and interaction via symbols. Basically, reading activity is a way to communicate information between the reader and the author. The reader attempts to comprehend the message that the author has encoded. Thus, reading requires decoding and comprehending processes. This process can be considered as an exercise of uttering printed symbols into a characterization similar to verbal language, either unspoken or spoken. Reading is not only voicing the written symbols but also a process of comprehension (Rumelhart, 1985). Because it is a procedure, the reader embarks on monitoring the linguistic surface representation and concludes with the meaning related to the message that the author has had in mind. Therefore, it is a cognitive and perceptual process.

The authors define reading as an active receptive skill that comprises the reader's attempt to interpret based arguments (visual data) with the help of his/her background information (non-visual data) in order for the reader's understanding to be accurate enough to correspond to the author's aim.

Literature Review

Reading Strategies

Students who are taught through strategy training, according to Mikulecky and Jeffries (2004), improve their existing cognitive capacities and background information. Strategy instruction can also be viewed as a problem-solving activity that replaces translation. Learners gain confidence and motivation as a result of this method. Consequently, individuals might have an easier understanding of the reading texts they need for their classes. According to Poole (2009), many studies suggest a link between enhanced reading instruction and proficient reading among post-secondary L2 learners. Nunan (1999) describes a classification of reading methods created by teachers at a Chinese university's ELTU (ELT Department). His work is adapted by Lopera (2012) to provide brief definitions of the reading strategies and highlighted in Table 1 below. He further suggests that the teacher might construct specific exercises to encourage students to apply these beneficial strategies when reading in a second language (Lopera, 2012).

Table 1

Classification of Reading Strategies Designed by Teachers in ELTU

Strategy	Comment
Having a purpose	Knowing what you want to gain from the text
Previewing	Making a quick survey of the text, identifying the topic, main idea
Skimming	Getting the author's point of view
Scanning	Looking for specific details
Predicting	Anticipating what is coming next
Inferring	Getting the ideas that are not explicit
Cohesive devices	Identifying functions of conjunctions
Guessing word meaning	Using context, word structure, cognates

Background knowledge	Using what one already knows and applying it to new ideas in the text.
----------------------	--

Note: Adapted from Nunan (1999) as cited in Lopera (2012: 81)

Garner (1987) suggests that reading techniques play an important part in textual understanding, and learners who are knowledgeable about reading strategies use them accurately and properly to understand the narratives. A skilled student is a strategic person who understands how to handle content and makes use of the necessary strategies to create meaning. Reading strategies, according to Garner (1987), are often intentional, planned tasks that an active reader engages in, often to address perceived cognitive failure and improve reading comprehension. As a consequence, reading techniques encompass how a reader approaches a reading activity, what textual cues he analyzes, how he comprehends what he has read, and what he does if he does not comprehend the passage (Farrell, 2001).

Carrel (1989) claims that it is commonly accepted that employing a variety of strategies increases reading comprehension and that most learners will experience many challenges if they do not do so. Thus, reading techniques are needed for effective reading, and they should be taught, devised, and described in every reading lesson by inquiring questions like what strategies to use, where to use them, when to use them, how much, how often, and why to use them in deciphering written texts. It is urged that the learner adopt a combination of techniques rather than one strategy alone to achieve success (Sahan, 2012).

Reading techniques are generally classified by O'Malley and Chamot (1990) as cognitive, metacognitive, as well as affective/civic. Metacognitive techniques are higher-order executive competencies that involve organizing, analyzing, and assessing the effectiveness of a reading task. They can be used to design, organize, assess, review, compose, create goals and objectives, monitor, manage, or self-direct practically any form of learning activity. Metacognitive methods assist a student in coordinating his or her own learning process, and they are necessary for successful language learning. Directed attention, self-evaluation, self-administering, and self-inspection are examples of meta-cognitive methods. The stages or activities employed in education that require direct analysis, alteration, or integration of class materials are named or cited as cognitive techniques. They monitor and function on fresh input directly in order to facilitate learning. Reciting, simplifying, rationalizing inferentially, anticipating, examining, using contextual hints, taking notes, and exercising certain features of an intended language,

such as clause construction and unfamiliar lexical items, assist a learner in interpreting and producing the new language. Cognitive methods, unlike metacognitive ones, are not applicable to all sorts of learning activities. Instead, they appear to be linked to specific learning activities. Collaborating and asking for clarification are examples of affective/civic methods. They are about how a student chooses to interact with other students and native speakers. They can be used for a multitude of activities (Sahan, 2012).

Kusrini (2017) suggests that the activities or tasks that go along with the reading need to have two goals: the first goal is to motivate students, and the second is to help them build valuable micro-skills for reading. In order to boost student motivation, strategy training should be complemented by engaging activities.

1. Predicting: It is a reading technique that is used in a variety of situations. The prediction was once thought to be the heart and soul of reading comprehension. According to Nuttal (1996), if a reader comprehends a passage, he may predict what is going to happen next with a high degree of accuracy. It demands the use of schemata concerning how texts function, such as how texts are created and how people think. As a result, generating predictions is an effective way to encourage readers to activate their previous experience, which is a crucial element of text comprehension.

2. Finding the main ideas: It is critical to assist learners in locating the passage's essential concepts and avoiding becoming distracted by an unknown language. Matching exercises, text with pictures, and text with headings are common sorts of activities that help enhance this skill. This simply serves to make the reader think a little harder to comprehend the gist of a text, to understand how it's structured, or to get a sense of the writer's tone or intent (Grellet, 1981).

3. Analyzing text organization: It might be hard to determine what details are critical in a paragraph and where they should appear. The reader can see what belongs to the passage and how sentences are connected using text-organizing techniques.

4. Inferring: The reader's attention is drawn to the text's general atmosphere through inferring activities. They also aid in the development of their lexicon. It's the process of extracting a personal meaning from a piece of text. It entails a mental process of synthesizing what is read with background information that is relevant (schema). This blending produces the

reader's own understanding of the passage. According to Grabe (2010), the writer would have implied the information; and the reader would have to rely on previous information or awareness of the context to determine the implicitly expressed information embedded in the content.

Reed and Lynn (2016) discovered that explicit inference training increased the performance of middle school children with learning difficulties on a reading comprehension multiple-choice test from post-test to post-test. Hall et al. (2019) claimed that inference teaching intervention had a statistically considerable and drastic effect on learners with reading comprehension challenges.

Elleman (2017) conducted an analysis of 25 investigations on inference teaching treatments for slow and competent readers and discovered that inference training improved students' general and inferential understanding. Less-skilled readers had a bigger overall benefit from inference measures than skilled readers. Again, the majority of measures used in included surveys were investigator-prepared, and strongly associated to study instructions; only five studies had impacts obtained from norm-referenced, standardized assessments. Inference training was found to be beneficial in enhancing both the inferential and literal understanding of less-experienced students. Positive benefits were seen in studies that lasted only a few weeks. Learners who learned inference in a small group of ten or fewer pupils showed the most gains.

5. Dealing with unknown vocabulary: Smith (1971) stated that drawing conclusions from the rest of the script rather than looking it up in a dictionary was the best approach to identifying unknown vocabulary in a text. To deal with unknown lexical items, this viewpoint differentiates top-down from bottom-up thinking, underlining that the reader's interpretation of lexical items is highly reliant on context.

6. Self-Monitoring: In the 1970s, a technique known as meta-cognition theory was put forward to test pupils' awareness of reading processes. Metacognition is the study of cognition. In reading, meta-cognition relates to the student's prior knowledge of the text, the learner's awareness of strategy use, and the importance of specific methods (Kusrini, 2017).

Teaching Reading Strategies Explicitly

Ballou (2012) suggests that explicit strategy teaching is one way that teachers can help their students improve their understanding of the text. Explicit strategy training entails making

students conscious of the thought processes that excellent readers utilize while engaging with content, as well as providing them with particular techniques to assist and improve their understanding as the readers read a range of content. According to Gee (2001), instructors can raise the possibility that all learners will become adept language utilizers and, consequently, receive access to the numerous opportunities which come with potent usage of mainstream communication by explicitly teaching learners how proficient readers process text.

Iwai (2011) asserts that learners quickly comprehend why a certain approach is necessary and how to employ it independently when an instructor is skilled at assisting the learners in building a practical and contextual understanding of the techniques. In conclusion, learners gain the most from the direct explanation of strategies, also known as explicit strategy training. For all sorts of readers, strategy training has been utilized to promote comprehension. Over time, academics have focused their research on a wide range of subjects, from young children to adults, and have found that explicit introduction of reading methods has a favorable impact on text achievement and attitudes. Teachers can utilize strategy instruction to imitate and distinguish the reading strategies in a concise, clear, and direct manner. They also use it to urge learners to utilize and recognize the aforementioned methods in a voluntary manner (Smith, 2006).

According to the study conducted by Boulware-Gooden et al. (2007), learners who received explicit strategy training increased their level of understanding by 20% more than those in the control group after taking part in a five-week investigation. On the other hand, students who received an intervention including explicit reading training exhibited substantial benefits in reading comprehension than those who did not, according to Nelson & Manset-Williamson (2006). Even though the explicit reading treatment was deemed to be quite demanding for instructors and learners than the education taken by the other trainees because this needed more preparation for both parties to self-adjust and have autonomy for one's education, pupils in the treatment class unexpectedly demonstrated a higher rise in their constructive practice of learning from pre-test to post-test.

Takallou (2011) claims that successful strategy education is straightforward, embedded, goal-oriented, and individualized, meaning that lessons on techniques ought to be given in a setting where learners may wish to engage in completing the tasks at hand. Strategy teaching is

significantly more successful once education is blended into regular curricular classroom exercises, along with several methods introduced within a prolonged time rather than addressed independently, he adds.

Methodology

The present study was conducted at a School of Foreign Languages, Department of Basic English, in a state university in Türkiye to gain a better understanding of how explicit strategy instruction affects L2 students' reading comprehension.

Context

The study was carried out in the School of Foreign Languages at a state university. The population of the preparatory school, where the study was pursued, is more than 3500 students. Based on the proficiency levels of the students, there are four levels in the preparatory school, namely A1, A2, B1, and B2 Levels. In addition, the medium of instruction is English for all levels. Besides, the preparatory school is a Pearson Assured Organization.

Participants

The participants who stepped forward to take part in this study were B1-level preparatory school students. The participants' language proficiency level was determined by the proficiency test and the placement test applied at a state university. Fifty-five volunteer students participated in the research, and there were 29 female learners and 26 male learners. All students who participated in the study were Turkish native speakers, and the majority of them were engineering students. After being briefed on the extent and purpose of the study, the volunteers gave written consent. Teachers who helped to conduct this study in their classes were full-time instructors at a state university with sophisticated backgrounds and qualifications in English language teaching.

Method

The researcher employed a quantitative data collection technique to evaluate the learners' understanding of strategy use, as well as their metacognitive awareness, and to observe the effect of explicit reading technique education. The study required action research since the researcher wanted to explore how straightforward reading strategy instruction affects L2 reading activity comprehension in his class and see if his teaching style can be improved.

For the present study, ethical approval was obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of the state university. It was conducted on February 1st, 2023. (Ethics approval number: 20230201891)

Data Collection

The research was conducted in two classes, and both classes consisted of B1-level students. First, the scope and aim of the experimentation were explained in detail to the participants, and their written consent was taken after an informed assent form was distributed.

In order to collect the data to assess the possible effects of direct reading technique intervention on L2 reading comprehension, inferring the meaning (making inferences) strategy was scrutinized because it is a high-level and challenging reading skill for students. Thus, the effects of explicit teaching would be easier to be observed. Two B1 classes, namely the experimental group (or treatment/intervention class) and the control group, were selected via clustered sampling. The experimental group consisted of 31 students. These students had explicit making inferences strategy training via PowerPoint slides prepared by the researcher, who is also a member of the Curriculum Development Office at the university where the study is conducted. During the intervention stage, while presenting the presentation slides, a detailed explanation of the specific reading strategy was also given by the researcher himself as an instructor of the experimental class.

The control group, which consisted of 24 students, did not take any form of inference strategy training. Both classes were given the same reading passage, which was taken from Reading Explorer 2, the 3rd edition by National Geographic Learning. The reading book was designed for B1 and B2 students according to the CEFR scale. The passage, titled “Seeing Double”, was taken from the 9th Unit, Section B because the text and the follow-up questions were specially designed for making inferences reading skill. The instruction and the post-assessment took place in four weeks.

Data Analysis

The raw data collected from both experimental and control groups were entered into Excel sheets. Then the information written on Excel sheets was transferred onto the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program and analyzed meticulously. Students were asked

nine inference questions based on the text they read. The first part included five true-false questions; the second part consisted of four questions in which students circle among the alternatives, namely “definitely, probably, probably not, definitely not”. Whereas the questions are based on the clues in the text in the first part, the questions in the second part needed not only textual clues but also background information about the students. For each question a student answered correctly, they received two points. If the student failed to find the correct answer, they got one point. To obtain data, the scores of each student were first entered on Excel sheets and then transferred onto the SPSS program.

In accordance with the objective of the current research, Levene’s Test for Equality of Variances was used in SPSS. Levene’s test, which is an empirical measure, is a tool to determine the equality of variances for a variable computed for two or more samples. Many analytical practices infer that the variables between the participants, from which various groups are composed, are identical. It is reasonable to examine such presumptions with this type of tool. Since both the experimental group and the control group consist of B1-level students whose levels were previously diagnosed by the proficiency and placement tests conducted by the Pearson-assured state university, it is assumed that the variables of the population are equal. Thus, Levene’s test is a suitable tool to determine the effects of explicit reading strategy training, which is the only variable between the two groups.

Findings

The data obtained in the study aimed to answer the research questions: “Does explicit teaching of reading strategies impact students reading comprehension in English?” and “Is there any significant difference in terms of reading comprehension between learners who get explicit instruction on reading strategies and those who do not receive explicit reading strategy training?” Table 2 below reveals the mean, standard deviation, and standard error of the mean for experimental and control groups.

Table 2

Group Statistics

	G	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
D1	Experimental Group	31	5.87	.99	.17

The Effects of Explicit Reading Strategy Training on L2 Reading Comprehension in an English Preparatory School

Bir İngilizce Hazırlık Okulunda Açık Okuma Stratejisi Eğitiminin Yabancı Dilde Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Control Group	24	4.79	1.31	.26
---------------	----	------	------	-----

As seen in the above Table 2 the study was conducted in two groups. The experimental group consisted of 31 students, and the control group was composed of 24 students. The mean score in the experimental group was 5.87 with a standard deviation of 0.99, whereas the mean score in the control group was 4.79 with a standard deviation of 1.31. It can be deduced that the figures retrieved from the dataset are within permissible limits in line with the norms and ideal parameters. The Table 3 below presents the results for Levene’s test and t-test.

Table 3

Independent Samples Test

	Levene’s Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal Variances Assumed	.93	.33	3.46	53	.001	1.07	.31	.45	1.70
Equal Variances Not Assumed			3.34	41.46	.002	1.07	.32	.42	1.73

According to the data analysis presented in Table 3, the significance value is 0.33. And since it is higher than $p < 0.05$, it can be seen that the data are normally distributed. The normal distribution is based on continuous numeric values, with possible values encompassing the entire real number line. On the other hand, the 2-tailed significance value is below 0.05 for both groups. Thus, it may be concluded that there is a remarkable difference between the two studied sample groups. In order to reach a conclusion from these values, the data presented in both tables should be combined. It can be acknowledged that the mean difference is in favor of the experimental group (as this group has a higher score).

Discussion

The aim of the present study was to determine how explicit reading strategy instruction affected L2 readers' comprehension. Upon analyzing the findings, one can see that there is a significant difference in terms of reading comprehension between the control group and the experimental group. Based on the experimental group results, direct reading strategy teaching and L2 comprehension has a favorable and substantial association. The results of the test given after the intervention suggest that the experimental group has a higher level of reading comprehension. The findings about the positive and noteworthy impacts of explicit reading strategy instruction on L2 reading comprehension provide evidence that is aligned with various other research in the domain. For example, the results are consistent with those of Nelson and Manset-Williamson (2006). The authors found that learners who experienced explicit reading strategy training showed a substantial increase in their reading comprehension at the end of the pre-test to post-test period.

The reason why pupils perform better on comprehension assessments may be due to the effectiveness of direct strategy training though it is not often a simple explanation, and readers should have a palette of techniques at their disposal to endorse and correct their comprehension of the content. Based on the results of her research, Raphael (2000) proposes that through explicit instruction of reading methods, educators and learners are able to discuss complicated practices that are typically only examined within students' minds. Learners can start to acknowledge that they belong to a society of readers who suffer the same difficulties but possess access to a number of solutions that help overcome difficulties by just learning about their cognitive capabilities as readers. Direct strategy training engages pupils by teaching them methods that considerably improve their L2 reading interpretation. Thus, her findings align with the results of the present study.

However, another study conducted by Taki (2017) revealed that there were no discernible variations in the overall reading examination results of participants prior to and following the intervention in both control and experimental groups, suggesting no treatment benefits. Furthermore, there were no remarkable changes in literary proficiency if the intervention was given directly or indirectly. The author acknowledged that the majority of the readings and materials utilized in this experiment were scarce, and more challenging English narratives may be required to improve students' literacy abilities.

It can be claimed that many reasons may be responsible for the associated investigations' contradictory results. The evaluation techniques used to measure academic performance, such as open-ended, multiple-choice, or true-false questions, can play a determining impact on the outcomes. The variety of information-gathering technologies used to acquire the subjects' responses will be another rationale for the inconsistent results. In addition, the reason why these findings contradict those of the present study could be the readiness or the departments of the participants; or even the attitude of the instructors who applied the interventions. The answers of various investigation subjects and parties might also play a role in the divergent findings of related studies.

Conclusion

The results of current research and previous studies have demonstrated the importance of explicit strategy training for educational performance. Much more empirical research carried out at various academic degrees, timeframes, and locations can demonstrate the positive impact of strategy instruction. The learners in the present investigation also were explicitly instructed about literacy techniques. As a result, their reading progress was significantly impacted by the intervention application. According to the outcomes of the present and previous studies, it might be argued that teaching reading skills across many subject areas would benefit students, who would then be more aware of this topic. In other words, learners would develop into proactive learners who are able to apply metacognitive techniques. They ought to be capable of choosing the appropriate method when necessary.

Consequently, it could be asserted that the teaching of reading strategy explicitly has a beneficial influence on the reading comprehension results of the students. Therefore, it might

be safe to assume that explicit reading technique instruction has a constructive effect on learners' reading comprehension.

References

- Ballou, A. K. (2012). *Using explicit strategy instruction to improve reading comprehension* (Master's thesis). https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/221
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Chaury, P. (2016). The effects of strategy instruction on reading comprehension in English as a foreign language. *COPAL*, 6 (1), 2-26.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781.
- Farrell, T. S. C. (2000). Teaching reading strategies: "It takes time!", *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 631-635. <https://eric.ed.gov/?id=EJ643220>
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.
- Gee, J. P. (2001). What is literacy? In E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll & R. M. (Eds). *Literacy: A critical source book* (pp. 525-544). Bedford/St. Martins.
- Grellet, F., & Françoise, G. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>

- Grabe, W. (1997). Discourse analysis and reading instruction. In T. Miller (Ed), *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications* (pp. 2-15). United States Information Agency.
- Grabe, W. (2010). *Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0002>
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203013823>
- Hall, C., Vaughn, S., Barnes, M. A., Stewart, A. A., Austin, C. R., & Roberts, G. (2020). The effects of inference instruction on the reading comprehension of English learners with reading comprehension difficulties. *Remedial and Special Education, 41*(5), 259-270. <https://doi.org/10.1177/0741932518824983>
- Harris, K. R., & Pressley, M. (1991). The nature of cognitive strategy instruction: Interactive strategy construction. *Exceptional Children, 57*(5), 392-405.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review, 61*(3), 355-382.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *Reading Matrix, 11*(2), 150-159.
- Kusrini, E. (2017). Using strategy training to enhance students' reading comprehension. *Proceedings of the 4th Asia Pacific Education Conference (AECON 2017)*. <https://doi.org/10.2991/aecon-17.2017.20>
- Lee, C.D., & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. Carnegie Corporation of New York.
- Lopera, S. (2003). Useful ideas when taking songs to a class. *Íkala, 8*(1), 135-149.
- MacIntyre, P., & Bohlke, D. (2020). Identity. In *Reading Explorer 2* (3rd ed., pp. 136–139). National Geographic Learning.

- McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT*. Blackwell.
- Medina, S. L. (2012). Effects of strategy instruction in an EFL reading comprehension course: A case study. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 79-89.
- Mikulecky, B., & Jeffries, L. (2004). *Reading Power*. Pearson, Longman.
- Nelson, J. M., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and effect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213-230.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Bath: Heinemann.
- Omaggio, A. (1993). *Teaching language in context*. Heinle & Heinle.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Raphael, T. E. (2000). Balancing literature and instruction: Lessons from the book club project. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning, Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 70-94). Teachers College Press.
- Reed, D. K., & Lynn, D. (2016). The effects of an inference-making strategy taught with and without goal setting. *Learning Disability Quarterly*, 39, 133–145.
- Soleimani H. & Hajghani S. (2013). The effects of teaching reading comprehension strategies on Iranian EFL pre-university students' reading comprehension ability. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 5(5), 594–600.
- Smith, L. A. (2006). Think-aloud mysteries: Using structured sentence-by-sentence text passages to teach comprehension strategies. *The Reading Teacher*, 59(8), 764-773.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. Holt, Rinehart, and Winston.

The Effects of Explicit Reading Strategy Training on L2 Reading Comprehension in an English Preparatory School
Bir İngilizce Hazırlık Okulunda Açık Okuma Stratejisi Eğitiminin Yabancı Dilde Okuduğunu Anlamaya Etkisi

- Sahan, A. (2012). Cognitive reading comprehension strategies employed by ELT students. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 1-22.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23767/253355>
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.
- Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 864–894). International Reading Association.
- Takallou, F. (2011). The effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Asian EFL Journal*, 13(1), 273-301.
- Taki, Y. (2017). Effects of explicit and implicit strategy instruction on reading strategies. *Bulletin of Matsuyama University*, 29(5), 25-48.
- Vacca, J., Vacca, R. & Gove, M. (1991). *Reading and learning to read*. Harper Collins.



**18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde
Robinson Crusoe Romanına Bakmak***

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

Derya KILIÇKAYA¹ 

Öz

Aynı yüzyıla ait iki farklı eser olan Nâbî'nin *Hayriyye*'si ile Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe*'su, "orta hâlli" insan olmaya dair nasihatleri ile dikkat çekerler. *Hayriyye*'de, nasihati eden doğrudan şairin kendisi iken *Robinson Crusoe* romanında öğüt veren kişi, Robinson'un babasıdır. Aynı kültür, millet ve dinden gelmelerine rağmen bu babalar, ortak bir noktada buluşmuşlardır. Her iki babanın dilinden orta hâlli/mutavassıt insanın özellikleri dökülür. Bu yazının amacı ise "orta hâllilik" ekseninde babaların bakış açısını değerlendirmek, aralarındaki benzer yönlerin yanı sıra, farklı tarafları da ortaya koymaktır. Yazıda, Nâbî'nin eseri hakkında bilgi verilmiş, *Hayriyye*'nin Türk edebiyatındaki önemine değinilmiştir. Daniel Defoe'nun romanında Robinson'un babasının nasıl yer aldığı belirtildikten sonra, oğluna tavsiyelerinin neler olduğu hakkında bilgiler sunulmuştur. Orta hâlli insanın özellikleri, her iki eserden de örnekler vermek suretiyle değerlendirilmiştir. Metinler orta hâlli insan bakımından değerlendirilmeden önce, Türk okuyucusuna bir fikir verebilmesi adına *Robinson Crusoe* hakkında ayrı bir başlıkta bilgiler verilmiştir. Hasılı bu yazıda *Robinson Crusoe* romanı, özellikle Nâbî'nin eseri çerçevesinde ele alınmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Hayriyye*, *Robinson Crusoe*, baba, orta hâlli insan, 18. asır

* Bu makaleyi, 11 Nisan 2020'de 22 yaşında koronadan kaybettiğim İTÜ Uçak Mühendisliği son sınıf öğrencisi kardeşim Emircan Kılıçkaya'ya ithaf ediyorum.

¹ Öğr. Gör. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü, derya.kilickaya@kocaeli.edu.tr

Abstract

Nâbî's *Hayriyye* and Daniel Defoe's *Robinson Crusoe*, which are two different works from the same century, draw attention with their advice on being a “middle-class” person. In *Hayriyye*, the person giving advice is directly the poet himself, while in *Robinson Crusoe* the person giving advice is Robinson's father. Despite coming from different cultures, nationalities and religions, these fathers met at a common point. The characteristics of the moderate/moderate person are poured out from the tongues of both fathers. The aim of this article is to evaluate the fathers' point of view on the axis of “mildness” and to reveal the different sides as well as the similar aspects between them. In the article, information about Nâbî's work is given and the importance of *Hayriyye* in Turkish literature is mentioned. After mentioning how Robinson's father takes place in Daniel Defoe's novel, information about his recommendations to his son is presented. The characteristics of the average person were evaluated by giving examples from both works. Before the works are evaluated in terms of middle-class people, information about *Robinson Crusoe* will be given in a separate title in order to give an idea to the Turkish reader. In short, in this article, the *Robinson Crusoe* novel has been tried to be discussed, especially within the framework of Nâbî's work.

Keywords: *Hayriyye*, *Robinson Crusoe*, father, middle-class man, 18th century

Giriş

Bu yazıda, büyük bir girişim kitabı olarak kabul edilen ve kendi başının çaresine bakabilen başkişisi ile dikkatleri çeken *Robinson Crusoe* romanı, Nâbî'nin *Hayriyye*'si çerçevesinde değerlendirilecektir. Robinson Crusoe'nun babası ile şair Nâbî arasındaki benzerliği çeşitli söyleşilerinde vurgulayan ilk kişi ise edebiyatla yakından ilgilenen bir iktisatçı olan Mustafa Özel'dir. Mustafa Özel'in söyleşilerinde dile getirdiği bu münasebet, yazının yazılması noktasında fikir vermiştir.

Mahmut Kaplan'ın hazırladığı *Hayriyye*, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 2019'da yayımlanmıştır. Nâbî'nin, oğlu Ebu'l-Hayr Mehmet Çelebi için 1701'de yazdığı eser, nasihatname türünün Türk edebiyatındaki en bilinen örneklerindedir. Osmanlı Devleti'nin bütün kurumlarıyla çöküşe doğru hızla gitmesinden ıstırap duyan Nâbî, kendisine düşen görevi yerine getirmek amacıyla, oğlu Ebulhayr'ın şahsında devrinin gençlerini uyarmak için bu eseri kaleme almıştır. Metnin beyit sayısı 1660'tır. Fe'îlâtün/Fe'îlâtün/Fe'îlün vezniyle yazılmış olan eserin konu başlıkları da manzum olup aynı vezinledir. *Hayriyye*, otuz beş bölümden meydana gelir. Eser, çağının olumsuz şartları dolayısıyla pasif ve rahat bir şehir hayatını seçmek zorunda kalan insan tipini anlatır. Nâbî'nin nasihatı, çağının şartlarından etkilenen bir nasihattir. *Hayriyye*'de politik, idari ve toplumsal bozukluklar karşısında insana, huzurlu bir hayat için neler yapması gerektiği anlatılır. Mahmut Kaplan'a göre önerilen bu insan tipi, 18. asrın başında Osmanlı Devleti'nin çöküşe doğru gitmiş olduğu göz önüne alınarak okunmalıdır.

Edebiyatla çok az ilgilenen ve edebiyata dair kale alınabilecek hiçbir şey söylememiş yegâne büyük yazar (Watt, 2022, s. 80) Daniel Defoe'nun babası, mum imalatçısı James Foe'dur ve onursal (De-) ekini, soyadına 1690'larda kendisi eklemiştir. Defoe'nun ailesi, Protestanlığın bir parçası, Kalvinist bir sistem olan Presbiteryen mezhebine mensup dinî muhaliflerdir. Defoe'nun, gençliğinde bu türden dinî muhaliflerin önde gelen temsilcisi Samuel Annesley'in sıkı bir hayranı ve sürekli dinleyicisi olduğu bilinmektedir (Watt, 2016, s. 202). Böyle bir bakış açısına sahip yazar Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe* romanı, 1719'da yayımlanmış bir eserdir. Eser, aslında üç kitaptan oluşur. İlk kitap *Yorklu Denizci Robinson Crusoe'nun Yaşamı ve Olağanüstü Şaşırtıcı Serüvenleri* adını taşır. Defoe, aynı yıl içinde ikinci kitap olan *Robinson Crusoe'nun Yeni Serüvenleri*'ni yayımlar. Ertesi yıl ise üçüncü kitap olan *Robinson Crusoe'nun Yaşamı ve Olağanüstü Serüvenleri Boyunca Ciddi Düşünceleri* adlı eseri çıkar. Roman, Defoe'nun eserleri arasında 412 numarada yer alır. İngiliz edebiyat eleştirmeni Ian Watt'a göre Defoe, piyasa yazarı olmamakla beraber bol bol yazan bir kimsedir. *Robinson*

Crusoe, onun 1719 yılında çıkardığı on altı yayından sadece bir tanesidir: “Defoe’nun eserleriyle ilgili John Robert Moore’un kaynakçasında 548 farklı cilt listelenmiştir; *Robinson Crusoe*’nun ilk cildi 412 numaradadır” (Watt, 2016, s. 190). Robinson Crusoe, denize ve yabancı diyarlara derin tutkusu olan maceracı bir gençtir. Buna karşılık, babası ona dengesi olan bir hayatı ve her zaman toplumsal sınıfların ortasında olmayı önerir. Crusoe’nun babasına göre, rahat olabilmek için en iyi yol, orta yoldur:

Robinson Crusoe denize ve yabancı diyarlara derin tutkusu olan bir maceraperest gençtir. Buna karşılık babası ona dengeli bir hayatı ve hep toplumsal sınıfların en ortasında konumlanmayı önerir. Babasına göre krallık da yoksulluk da iyi değildir, orta konumda olmak (middle station of life) idealdir. Crusoe, başta babasını üzmemek için arzularını bastırır da sonunda yüreğinin sesini dinleyerek denizlere açılır. Babası ona, sözüne itaat etmemesi durumunda yeryüzündeki gelmiş geçmiş en sefil varlığa [the miserablest wretch that was ever born] dönüşeceğini söylemiştir. Crusoe bunun aslında bir nevi kehanet olduğunu, başına gelen sayısız trajedi sonucunda acı bir biçimde, aheste aheste kavrayacaktır. (Güven, 2018, ss. 141-142)

Her iki eserde de babalar, oğullarına hayata dair nasihat verirken bu “orta” yoldan bahsetmişlerdir. Her iki babanın öğütleri değerlendirildiğinde nasihatlerinde, orta hâlli insanın özelliklerini açıkladıkları görülür. Bu açıklamalar benzer olmakla birlikte, iki başka kültür, millet ve dinden gelen bu babaların bakış açılarında farklılıklar da vardır. Yazıda, her iki babanın gözünden orta hâlli insanın özellikleri ve dolayısıyla babaların düşünce benzerlikleri ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu yapılırken eserlerin edebî/kurmaca olduğu göz önünde bulundurulmakla beraber, konu gerçek hayatla da bağdaştırılarak işlenecektir.

Metinler orta hâlli insan bakımından değerlendirilmeden önce, Türk okuyucusuna bir fikir verebilmesi adına *Robinson Crusoe* hakkında geniş bilgi verilecektir. Bilhassa, Daniel Defoe ve *Robinson Crusoe* söz konusu olduğunda 20. yüzyılın akla gelen ilk edebiyat eleştirmeni olan Ian Watt’ın incelemelerinden faydalanılacaktır.

***Robinson Crusoe* Hakkında**

Eserde olaylar, 17. asırda geçer. Romanın başkişisi olan ve dünyayı gezme hayalleri olan Robinson’a, kitabın başında babasının ettiği nasihatler dikkat çekmektedir. Yapıtta anlatıcı, babası hakkında şu bilgileri verir: “Babam, ilkin Hull’da yerleşmiş Bremenli bir yabancıydı. Alım satımla büyük bir kazanç sağlamış, sonra işini bırakarak York’ta yerleşmiş, o çevrenin en iyi ailelerinden Robinsonların kızı olan annemle evlenmişti” (Defoe, 2021, s. 19). Baba, çağının olumsuz koşullarının farkındadır. Bu yüzden, o da Nâbî gibi oğluna pasif ve rahat bir hayatı önerir. İngiltere’de yaşayan baba, etraftaki tehlikelerden endişelenmektedir. Bir tarafta, aşağı tabaka diye nitelendirdiği insanların güçlüklerle, sıkıntılarla ve yorgunluklarla geçen, büyük yükler altında ezilen hayatları vardır. Oğlu böyle bir hayatı seçmemelidir. Diğer tarafta ise

18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde *Robinson Crusoe* Romanına Bakmak

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

yüksek tabaka diye ifade ettiği insanların kibri, tantanası ve açgözlülüğü vardır. Baba, oğlunun bu kesimden de olmasını arzulamaz.

Eserde baba, her ne kadar oğluna kibirli olmamayı öğütse de Ian Watt'a göre popüler bir mit olan Robinson Crusoe karakteri, kibrin vücut bulmuş bir hâli olarak okuyucunun karşısına çıkar (Watt, 2016, s. xii). Öyle ki ıssız adada tek başına yaşarken Crusoe, bir taraftan kibirli olmadığını söylerken diğer taraftan da farkında olmadan kibirlenmektedir:

En başta, burada dünyanın bütün bayağılıklarından uzak bulunuyordum. Ne ten tutkusu duyuyordum ne göz tutkusu; yaşayışla kibirlenecek durumum da yoktu. İstek duyabileceğim hiçbir şey yoktu; çünkü şu durumumda beni hoşnut edebilecek her şeyim vardı. Kocaman bir yerim yurdum vardı; gönlüm dilese kendime sahibi olduğum bütün bu yerlerin kralı ya da imparatoru diyebilirdim. Karşımda benimle boy ölçüşmeye yeltenecek hiç kimse yoktu. (Defoe, 2021, s. 149)

Aynı zamanda *Robinson Crusoe*, ekonomik bireyci bir kişilik arz eder. Defoe, bir anlamda ekonomik bireyciliğin kahramanını edebiyat sahnesine sürmüştür:

Felsefi açıdan on yedinci yüzyıl İngiliz ampiristleriyle birçok ortak yöne sahip olan Defoe, bireyciliğin çeşitli yönlerini kendisinden önceki yazarların hepsinden daha eksiksiz bir biçimde dile getirmiştir ve onun eserleri bireyciliğin çeşitli biçimleri ile romanın yükselişi arasındaki bağlantıyı eşsiz bir şekilde ortaya koyar. Bu bağlantının en açık ve ayrıntılı olarak gösterildiği eser, yazarın ilk romanı olan *Robinson Crusoe*'dur. (Watt, 2022, s. 71)

Romandaki epeyce ayrıntılı betimlemeler şu şekilde açıklanabilir: O zamanın okurlarının ilgisini ayrıntılı tasvirler çekmektedir. Mesela, ekmek yapmanın betimlemesinin bile sayfalarca sürdüğü eser, o dönemde çoğu kadının artık ekmek pişirmediği, fırınlardan faydalandığı göz önüne alınırsa anlamlı hâle gelir. İnsanlar yapmadıkları, uğraşmadıkları bir şeyin ayrıntısı ile karşılaştıklarında hâliyle onunla ilgilenir ve onu merak ederler. Bu yüzden *Robinson Crusoe* sıradan insanın günlük faaliyetlerinin, edebî ilginin merkezine konduğu ilk kurmaca anlatı olması dolayısıyla ilk roman olarak da kabul edilir (Watt, 2022, s. 84). Ekonomik olmayan tüm bireysel başarılar ve zevkler *Robinson Crusoe* için ikinci plandadır. Ekonomi dışı faktörler değersizdir. Evini ve ailesini terk etmesinin altında da onun bir “ekonomik insan” olması yatar. Kapitalizmin beraberinde getirdiği ekonomik alandaki uzmanlaşma da o dönemde eseri okurun gözünde çekici kılmıştır (Watt, 2022, s. 81). Crusoe'nun yalnızlığı, rekabet yokluğu anlamına gelir. Bu ise bireycilik ve benlikle eş değerlidir. Crusoe'nun kişiliği, benlik sevgisi üzerine kuruludur ve bu sevgi, eserin her yerine sirayet etmiştir. Onun bahtının güzelliği, okuyucuyu şaşırtacak derecededir. Ne olursa olsun kendi çıkarı için, yine kendisine hizmet edecek insanları bulan Crusoe, Watt'a göre Defoe'nun bir yansımasıdır. Defoe, kendi benmerkezciliği yüzünden, kahramanını da bu kadar bahtlı kılar (2016, s. 218). Eserde, benmerkezci bir soğukkanlılık vardır.

Nâbî'nin eserinin gerçek hayatla bağlantısı ortadadır. Anlatısının bütününi sanki gerçek bir fiziki çevrede geçiyormuş gibi tasarlayan ilk İngiliz yazar Defoe ise (Watt, 2022, s. 29), bu anlamda iki arada kalmıştır. Esasen Defoe'nun kendisine göre eser, kesinlikle tarihsel bakımdan bir gerçek diye kabul edilmelidir. Defoe, bu konu üzerinde durmuş ve eseri kurmaca değilmiş gibi davranmıştır (Watt, 2016, s. 192). Eserin ilham kaynağı olduğu düşünülen kişi, İskoçyalı denizci Alexander Selkirk'tür. O, bir anlamda Crusoe'nun ete kemiğe bürünmüş hâli yani gerçeğidir. Bu denizci, hakikaten ıssız bir adada dört yıl yaşadıkdan sonra 1709'da kurtarılır. Hikâyesi, o dönemde geniş kesimlerce bilinmektedir. Buna rağmen Defoe, eserde ona atıfta bulunmaz. Eserin uydurma olmadığını ise ön sözde şöyle belirtir:

Yayımcı bu öykünü düpedüz gerçekleri aktardığı inancındadır. Uydurma izlenimi verecek hiçbir şey yoktur burada: Uydurmadır diyen varsa- böyle şeyler söyleniyor çünkü-, okurun eğlendirilmesi ya da eğitilmesi yönünden, bununla yitirilen hiçbir şey olmayacaktır. Bundan dolayı yayımcı, bu öyküyü yayımlamakla dünyaya büyük bir hizmette bulunduğu kanısındadır. (Defoe, 2021, s. 15)

Defoe, üçüncü kitap olan *Ciddi Düşünceler*'de ön sözü Robinson Crusoe'ya yazdırmıştır. Bu ön sözde Crusoe, bu kitaplara konu olan adamın sağ ve gayet tanınan biri olduğunu söyler. Bu cümleden yola çıkan Watt, değerlendirmede bir gerçeklik payı olduğunu düşünür: “Defoe düşüncelerimizi kesinlikle bulandırır; fakat ‘o adam sağ ve gayet tanınıyor’ diyen Crusoe'nun bu değerlendirmesinde bir gerçeklik payı olduğunu varsaymak hakkımız; o adam Defoe'dur ve Defoe da bir bakıma Robinson Crusoe'nun kendisidir” (Watt, 2016, s. 193). Görüldüğü gibi eserin ön sözünde, Robinson Crusoe'nun simgelediği bu kişinin aslen Defoe olduğu, alegorik olarak onun yaşamının resmedildiği ima edilir (Watt, 2022, s. 103). Robinson Crusoe karakteri, gerçek bir tarihî kişilik olarak görülemese bile, ona sadece bir kurmaca kişiden ibaretmiş gibi yaklaşmak da yine yanlış olacaktır. Hasılı *Robinson Crusoe*, bu yönüyle gerçek ile kurmaca arasında kalmış mitsel bir masal gibidir. Bütünüyle gerçek, tarihî bir kişilik olmasa da okur, bu kişiye hakiki bir varoluş bahşeder.

Anne ve babası Robinson'un evden ayrılmaması, bir işe girmesi için çok çaba sarf ederler. O, bütün bunlara dirençle karşı koyar. Kısacası o, hayata babaya isyanla atılmıştır. Baba, kendisine geleneksel orta hâlli, risksiz bir hayatı önerir, alt ve üst tabakaların genelde yıkıma uğradıklarına işaret eder. Babasına kulak vermeyen Crusoe, bir gün uğursuz bir saatte yola çıkar (Özel, 2020, s. 55). 1 Eylül 1651'de, evden bir gemiye binmek suretiyle kaçtığı ilk gün, babasının bahsini ettiği “uğursuzluklar” ile karşılaşır ve hemen pişman olur. Gemi, bir fırtınaya yakalanır. Robinson, ölüm korkusu ile baş başa kalır. Watt'a göre Robinson'un hâli, nedamet getiren gerçek bir mirasyedinin hâline benzemektedir (2016, s. 185). Hayatta kalırsa doğruca babasının evine dönmeye karar verir:

18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde *Robinson Crusoe* Romanına Bakmak

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

Babamın evini, üstüme düşen ödevleri bırakıp kaçışımın Tanrı'nın gücüne gitmiş olduğunu kara kara düşünmeye başladım; ailemin bütün o güzel öğütleri, babamın gözyaşları, annemin yalvarıp yakarmaları kafamda, daha şimdiki gibi katılmış olan gönlümde, birer birer canlanarak hem Tanrı'ya hem de babama karşı ödevlerini yapmadığım için beni suçlandırıyor, eziyordu. (...) Ölüm korkusuyla dolu bu düşünceler içinde, Tanrı bana acır da bir kez olsun canımı bağışlar, ayağımı karaya basarsam doğru babamın evine dönüp yaşadığım sürece bir daha hiç gemiye binmeyeceğime; babamın öğütlerini tutarak kendimi böyle tehlikelere atmayacağıma söz veriyor, yeminler ediyordum. Şimdi babamın orta bir yaşayış konusundaki gözlemlerinin doğruluğunu açıkça görüyorum; onun ne kolay ne de rahat yaşamış olduğunu ne denizin fırtınalarıyla ne karanın çetinlikleriyle karşılaşmadığını düşünüyorum; ettiğine pişman olan gerçek bir hayırsız oğul gibi babamın yanına dönmeyi tasarlıyordum. (Defoe, 2021, ss. 24- 25)

Üstelik çıktığı bu yolculukta kendisine öğüt veren babası gibi, bir arkadaşının pederi de Robinson'a aynı doğrultuda nasihatler etmiştir:

Bununla birlikte, sonradan benimle büyük bir ağırbaşlılıkla konuştu, hemen babamın yanına dönmemi, Tanrı'nın öfkesini üzerine çekerek kendi yıkımına yol açmamamı öğütledi; Tanrı'nın benden yana olmadığını apaçık görmem gerektiğini söyledi. 'Delikanlı' dedi, 'şunu bilesin ki, geri dönmezsen babanın sözleri en sonunda gerçekleşecek, gittiğin her yerde uğursuzluktan, umut kırıklığından başka bir şey bulamayacaksın. (Defoe, 2021, s. 32)

Sonuç olarak babası, onu tehlikelere atılmama konusunda uyardığı hâlde Robinson, onun sözünü dinlememiştir. Robinson, yaşadığı tüm maceraların nihayetinde, bir Portekiz gemisine biner ve bu gemiyle Brezilya'ya gider. Crusoe orada elinde ne varsa satarak şeker ve tütün yetiştirmek için toprak satın alır. Ancak Watt'a göre o, babasının övdüğü "orta yaşayış" a ancak ulaşabilmiş olmaktan hiç memnun değildir. Çünkü fazlasıyla yalnızdır (Watt, 2016, s. 185). İçinde bulunduğu duruma baktıkça kara kara düşünmeye başlar: "Yeni komşumdan başka, ara sıra bir çift söz edecek hiç kimse yoktu; bütün işimi kendi ellerimle yapmak zorundaydım; ıssız bir adaya atılmış, herkesten uzak bir adam gibi yaşadığımı düşünüyordum" (Defoe, 2021, s. 54). Robinson'un, romanın giriş kısmında (ilk 45-50 sayfa) yaşadıkları göz önüne alınırsa babasının gözlem ve düşüncelerinde haklı ve gerçekçi olduğu ortaya çıkar. Romanın giriş kısmındaki ana vurgu, Crusoe'nun "saçma sapan" eğilimleri ile Tanrı'ya ve babasına karşı işlediği günahların cezasını çekmesi üzerinedir (Watt, 2016, s. 186). Romanın ileriki sayfalarında Crusoe, bu sefer hakikaten ıssız bir adaya düştüğünde ve sıtma nöbeti geçirdiğinde aynı pişmanlığı bir daha yaşayacak ve babasının öğütlerini hatırlayacaktır:

Bu sırada, babamın bu serüvenin başında anlattığım güzel öğütleri, bu çılgınca adıma atacak olursam Tanrı'nın benden yüz çevireceğini, ileride de öğütlerini hatırlayacağım durumlarla karşılaşacağımı, ama o zaman iş işten geçmiş olacağımı, beni hiç kimsenin kurtaramayacağını çok önceden belirten sözleri aklıma geldi. 'İşte' dedim yüksek sesle, 'babacığımın dedikleri doğru çıktı; Tanrı'nın cezasına uğradım, ne sesimi işitecek ne de yardımına gelecek bir kimse var. Beni gözeten, mutlu olabileceğim kolay bir yaşam düzeni içine koyan Tanrı'nın buyruğunu dinlemedim; bu yaşamın değerini ne kendim gördüm ne de anamın babamın sözlerinden öğrendim. Çılgınlığımla onları gözyaşları içinde bıraktım, şimdi de bu çılgınlığın sonuçlarından dolayı kendim gözyaşı döküyorum. (Defoe, 2021, s. 110)

Ancak zaman geçip de köle olarak kullandığı Cuma ile adada yaşamaya başlayınca mutluluk denen şeyi tam anlamıyla yaşadığını fark eder. Hiçbir şey babasının düşündüğü gibi olmamıştır. Crusoe, mutlu olduğunu şöyle iddia eder: “Geri kalan bütün günlerimi de böyle sevinç içinde geçirdim; Cuma ile aramızda saatlerce süren konuşmalar, ayın altındaki evrende tam bir mutluluk diye bir şey varsa, birlikte yaşadığımız üç yılın tam bir mutluluk içinde geçmesine yardım etti” (Defoe, 2021, s. 243). Cuma’nın ortaya çıkışı, Crusoe’yu sevindirir. Ancak o, artık dinlenebileceği için değil, üretimi genişletebileceği için sevinçlidir.

Crusoe adaya düştüğü ilk aylarda, bilhassa sıtma hastalığı ile mücadele ederken Tanrı’ya dua etme ihtiyacı duyar ve bütün yaşayışı boyunca Tanrı’ya gerçek anlamıyla ilk yakarışının bu olduğunu söyler. Ancak Watt, Crusoe’nun bu söylemine şüpheyle yaklaşır. *Robinson Crusoe* eserinin dinî yönünü anlatırken onun sadece pazardan pazara dindar olduğunu vurgular. Crusoe’nun dinî inancının davranışları üzerindeki etkisi, şaşırtıcı derecede azdır. Defoe, romanı yazdığı dönemde düşüncelerinde gerçekleşen büyük orandaki sekülerleşmeyi, eserine de yansıtmıştır (Watt, 2016, s. 202). Hasılı eleştirmene göre Crusoe’nun dini, Protestanlıktaki merkezî anlayış uyarınca bireycidir. Protestanlıkta, bir varlık olan bireyin “benlik” bilincini yükseltme eğilimi vardır. Zaten Defoe’nun kendisi, bir Protestanlık öğretisi olan Püritenliğe de mensuptur. Watt, eser ve yazarının Protestanlığın özel bir kolu olan Kalvenizm ile de ilgili olduğunu belirtir: “Kurmaca edebiyat tarihinde ilk kez, zihinsel ve manevi yaşamını günbegün okurla paylaşan bir kahramanın ortaya çıkmasında Kalvenci içebakış öğretisi kalıntılarının rol oynadığı görülmektedir” (2022, s. 87). Bu yüzden Defoe’nun Robinson Crusoe’yu evrensel temsilci olarak sunması, Püritenliğin eşitlik eğilimiyle ilgilidir.

Crusoe, aynı zamanda maddecidir. Çünkü o, en makul bulduğu din düşüncelerini bile en önemsiz maddi ayrıntılardan bahsedermiş gibi ele alır. Karl Marx’a göre de Crusoe, dua etmeyi bir tür dinlenme etkinliği olarak görmektedir (Watt, 2016, s. 229). Nâbî’nin eserinde ise modernizmin ortaya çıkardığı bireyciliğe tepkinin olmadığı görülür. Bu, tabii bir şeydir. Nâbî’nin içinde bulunduğu zihniyet dünyası, böyle bir şey yapmasına elverişli değildir. Robinson Crusoe’da ise bireyciliğe tepki değil, bireyciliğin kendisi vardır. Üstelik Crusoe’nun evi terk etmesini bir ihlal olarak değerlendiren fazla okur da yoktur (Watt, 2016, s. 211). Çünkü o dönemde başlayan bireycilik, artık tüm dünyaya sirayet etmiştir. Bugün, kişinin baba evini terk etmesi, normal bir şey olarak kabul edilmektedir.

Robinson Crusoe, tüm yaptıklarının karşılığında bir ceza görmez. Her ne kadar babası, onu Tanrı’nın cezalandıracağını ve çok cefa çekeceğini söylese de Watt’ın belirttiği gibi okur,

bu konuda ikna olmaz (2016, s. 212). Gerçek bir ceza almadığı gibi, bu olaydan da epey kârlı çıkar. Sonuç olarak Crusoe, özenilecek bir hayat elde etmek için çok çalışır ve sonunda da dilediği gibi zengin bir adam olur. Crusoe'nun tek gayesi kâr, mıntıkası da tüm dünyadır (Watt, 2022, s. 76). O, ticaret işindeki kârın büyüklüğünü anladığı için, bir başka kazançlı yolculuğa daha yelken açacak ve böylelikle *Robinson Crusoe*'nun *Yeni Serüvenleri* adlı ikinci kitap ortaya çıkacaktır.

Nâbî ve Robinson Crusoe'nun Babasına Göre Orta Hâlli/Mutavassıt İnsanın Özellikleri

Hayriyye'de baba; bilge bir kişi, tecrübeli bir üst düzey yönetici kimliği ile şairin kendisidir. Oğluna hitap ederken kullandığı sevgi ve şefkat dolu sözler dikkat çeker (Kaplan, 2012, s. 32). *Robinson Crusoe*'da ise baba, sadece romanın başında görünür. O da oğlu tarafından bilgili ve ölçülü bir kimse olarak tanıtılır: “Bilgili, ölçülü bir adam olan babam, benim bu tasarımı sezerek çok güzel, ağırbaşlı uyarılar yaptı. Bir sabah, çekmekte olduğu damla hastalığından dolayı hiç çıkamadığı odasına çağırarak bu konuda candan öğütler verdi” (Defoe, 2021, s. 20). Mehmet Kaplan, Nâbî'nin eserinde oğluna örnek olarak sunduğu insana “orta insan” tipi adını vermiştir (1961, ss. 25-44). Kaplan, makalesinde Nâbî'nin ortaya koyduğu bu tipi olumsuz anlamda eleştirir. Başka araştırmacıların da yapılan bu yoruma ve olumsuz eleştiriye katıldıkları görülür.² Ancak, zaman içerisinde Mehmet Kaplan ve onun gibi düşünenlerin ortaya koyduğu bu tenkidin, doğru olmadığı sonucuna varılmıştır. Mahmut Kaplan, bu hususta şöyle der:

Hayriyye ve mesnevîde özellikleri belirtilen insan tipi hakkında yapılan eleştirilerde görüldüğü üzere bu örneğin önde gelen özelliği, dindar, İslâm ahlâkını hayat prensibi yapmış bir insan olmasının yanında çağının olumsuz şartlarından etkilenerek pasif ve rahat bir şehir hayatını seçmiş bulunmasıdır. Yukarıya alınan eleştirilerde Nâbî'nin oğluna gösterdiği örnek tip hakkında isabetsiz ve abartılmış değerlendirmeler bulunmaktadır. (Kaplan, 2019, s. 12)

Nâbî'nin eserinde tartışmalı konulardan kaçınan, kişisel rahatına düşkün şeklinde yanlış algılanan orta insan tipini idealleştirdiği, toplumsal olaylar karşısında edilgin, kötümser ve ilgisiz kaldığı iddia edilmişse de son yıllarda yapılan araştırmalar, onun devrindeki bozuklukları görüp eleştirdiğini, bunların sebepleri ve çözüm yolları üzerinde hassasiyetle durduğunu ortaya koymuştur (Kurnaz, 2009, s. 67). Kısacası, eserde açıklanan orta hâlli insan tipi, yanlış anlaşılmıştır.³ Esasen Nâbî oğluna, orta sınıf adı verilen tabakaya ait olmasını öğütlemektedir.

² Geniş bilgi için bk. Hasan Fahri Dural, “*Hayriyye*-i Nâbî Üzerine Yapılan Çalışmalar”, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 1, Aralık 2020.

³ “*Hayriyye*'de ortaya koyulan orta hâlli insan tipinin bazı makalelerde eleştirildiği görülmektedir. Onun rahatına düşkün, pasif ve nemelâzımcı bir insan tipini arzuladığı söylenmektedir. Nâbî'nin içinde bulunduğu zihniyet dünyasının ona çizdiği düşünce ufkunu yok sayarak, modernizmin ortaya çıkardığı birey tepkisini ondan beklemek haksızlıktır. O, oğluna içinde bulunduğu

Orta sınıf, bir toplumda memur, esnaf ve benzerinin oluşturduğu, zenginle fakir arasındaki kesime yani toplumun orta hâlli tabakasına denir. Bu sınıftakiler, durup dururken başlarını derde sokmayan, vali ve kadı gibi üst tabakadan kimselerle de düşüp kalkmayan orta hâlli insanlardır. Bu yüzden, Nâbî'nin niteliklerini belirttiği tip, “orta insan tipi” diye isimlendirilmiştir (Kaplan, 2009, s. 294). Robinson Crusoe'nun babası, üç oğul sahibidir ve bunlardan birini İspanyollara karşı verilen Dunkirk Savaşı'nda kaybetmiştir. Zamanında, bu savaşta hayatını kaybeden oğluna da öğütler vermiş, ancak kendisinin belirttiğine göre o, bu nasihatleri dinlemediği için vefat etmiştir. Baba, Robinson'a nasihat verirken kardeşinin hatasını hatırlatma ihtiyacı duyar: “. . . büyük kardeşimi göz önüne getirmemi, zamanında ona da Felemenk savaşlarına gitmemesi için aynı öğütleri verdiğini” söyler (Defoe, 2021, s. 22). O da Nâbî gibi, çağının olumsuz şartlarını göz önüne alarak ve artık elinde kalan iki oğlundan biri olan Robinson'a, rahat ve mutlu bir yaşayışı önermiştir. Bu yaşayışa sahip olabilmenin en önemli şartı ise “orta”da olmaktır. Robinson Crusoe'nun babasının oğluna ettiği nasihatlerin içerisinde pek çok yerde, bu “orta” kelimesini çeşitli şekillerde kullandığı görülür: “‘orta durum’, ‘ortasında’, ‘orta yaşayış’, ‘orta tabaka’, ‘orta bir yaşayış süren insanlar’” (Defoe, 2021, ss. 20-21). Robinson Crusoe'nun babasının “orta” kelimesiyle kastettiği, Nâbî'ninki ile aynıdır. O da oğluna, aşağı tabaka ile üst tabaka arasında kalan, orta hâlli insanlardan olmayı öğütlemiştir.

Radikal ve geleneksel bir anlayışa sahip evin reisi baba, oğluna kendi evinde bir devlet okulunun verebileceği kadar nitelikli bir eğitim verir. Oğlunun hukukçu olmasını tasarlar: “Çok yaşlı olan babam, beni evde elinden geldiğince yetiştirmiş, bölgemizdeki okulların verebileceği ölçüde bir bilgiyle donatmış, hukukçu olmamı tasarlamıştı” (Defoe, 2021, ss. 19-20). Ancak Robinson Crusoe, denizlerde dolaşmayı istemektedir. Baba, oğlunun bu isteğine bir anlam veremez: “Kolayca iş alanına atılarak daha da varlıklı bir kimse olabilecek, rahat, mutlu bir yaşayışa erişebilecek durumdayken baba evini, öz yurdumu bırakmamın, başıboş dolaşma isteğinden başka ne gibi bir nedeni olabileceğini” sorar (Defoe, 2021, s. 20). Crusoe'nun babası, oğlunun başıboş dolaşma isteğinin felakete sonuçlanacağını belagatle ve gönülden inanarak söyler (Watt, 2016, s. 183). Nâbî ise eserinde birçok mesleğin sakıncalarını belirtirken “divan hocalığı”nı ön plana çıkarır. İslam hukuku anlamına gelen fikhî ise oğluna tavsiye etmez, bilmesini ancak uygulamamasını diler. Oğlunun, bu ilmin sadece ibadet bahsiyle ilgilenmesini ister, mahkeme ve dava kısmına ilgi göstermesini istemez. Haksızlık ederek günaha

toplumun zihniyeti çerçevesinde nasihat etmektedir. Aksine, kendinden önceki nasihatnâmelerde olmayan tespitler ve eleştirileri, onun yanlışa karşı duyarsız olmadığını, pasif ve nemelâzımcı bir anlayışta bulunmadığını ispatlamaktadır” (Dural, 2020, s. 154).

18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde *Robinson Crusoe* Romanına Bakmak

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

girmesinden korkar (Nâbî, 2017, s. 75). Hâkimlik yapmamasını ve fetva makamına talip olmamasını diler:

Fıkhdan eyle 'ibâdâta nazar
Eyleme semt-i da'âvîye güzer (b. 325)⁴

Olma Allâh'ı severseñ kat'â
Tâlib-i râh-ı kazâ vü fetvâ (b. 1240)

İncizâb üzre ise mansıba cân
Hak vire olasın ehl-i dîvân. (b. 1385)

Divan hocalığını tavsiye ederken âyanlığa ise olumsuz baktığını belirtir. Âyan olduğu takdirde üst tabaka ile görüşmek durumunda kalacaktır. Bu yüzden Nâbî, oğlunun “evsatu'n-nâs” olmasını ister. “Evsat”, orta derecede olan demekken “evsatu'n-nâs”, insanların orta hâlde bulunana anlamına gelir. Oğlundan, orta hâlli bir vatandaş olmasını diler:

İtme a'yânlığa zinhâr heves
Evsatu'n-nâs ol o devlet saña bes (b. 745).

Yüksek tabakanın hayatını, ahlaka aykırı ve tehlikeli, halk tabakasının hayatını ise emniyetsiz ve zahmetli bulan Nâbî, “orta tabaka”da kalmayı tercih eder. Ona göre, gerçekte taşra ve kenar halkının ne olduğunu, ancak İstanbul'u görmüş olanlar anlar. Oğlunun ömrünün lalâk ile geçmemesini, halktan kendini korumasını ve gizlemesini ister (Nâbî, 2017, s. 171).

Olduğın halk-ı kenârın alçak
Gören İstanbul'ı añlar ancak (b. 433)

İtmesün 'ömr güzer lalâk ile
Halkdan kendüñ ugurla sakla (b. 839)

Nâbî'nin, oğlunu neden halk tabakasından uzak tutmak istediği, Savaş Ş. Barkçin'in yaptığı şu teşbih vasıtasıyla anlaşılabilir: İnsanlar, sevdiklerine doğru çekilirler. İnsan, güzel öz sulara doğru uçan bal arıları gibi bir araya gelen varlıklardır. Sevdiklerinin, kıymetli ve parlak gördüklerinin etrafına toplanırlar. Ama genelde halk, yani çoğunluk çok güzel şeylerin etrafında toplanmaz. Toplumun azınlığı güzel şeylerin başına üşüşür. Bu anlamda, insanların bir kısmı ise sineklere benzer. Sineğin başına toplandığı şey ise başkadır. Sineğin dışında, bir de temiz

⁴ Makaledeki tüm beyitler, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 2019'da yayımlanan, Mahmut Kaplan'ın hazırladığı *Hayriyye*'den alınmıştır.

öz sularına gidip bal ikram eden bal arıları vardır. Onlar da bir şeyin başına toplanırlar, ama onların üşüşükleri ile sineklerinki aynı şeyler değildir. Bu yüzden, kalabalığı takip etmek veya bir şeyin moda olması tehlikeli bir şeydir (Barkçin, 2022). Böyle düşünüldüğünde, Nâbî'nin neden oğluna halk tabakasından uzak kalmasını öğütlediği daha iyi anlaşılır. Nâbî'nin oğlu, mertebesi yüksek olsa dahi eteğini öptürmekten uzak durmalıdır:

Ne kadar câhuñ olursa ‘âlî
Dâmenüñ bûseden olsun hâlî” (b. 580)

Robinson Crusoe'nun babası da Nâbî gibi, yüksek tabakanın yaşam şeklinden uzak kalınması gerektiğini düşünenlerdendir. Ona göre orta durumda kalmak, insan mutluluğuna en elverişli hâldir:

Kralların bile, büyük işler için dünyaya gelmiş olmaktan dolayı çoğunlukla acı acı yakındıklarını; bu iki durumun, Aşağılık ile Büyüklük'ün ortasında bulunmayı özlediklerini; orta durumun herkesin imrendiği bir şey olduğunu düşünürsem, böyle bir yaşayıştaki mutluluğu anlayabileceğimi; yoksulluktan da zenginlikten de korunmak için yakaran bilge kişilerin de bunun şaşmaz bir mutluluk ölçüsü olduğuna inandıklarını söyledi. (Defoe, 2021, s. 20)

Bu durumda kalındığı takdirde kişi, bütün güçlüklerden, sıkıntılardan, ezici bir yorgunluktan kurtulacağı gibi, yüksek tabakanın tüm olumsuz özelliklerinden de emin olur. Nâbî'ye göre de orta hâllilik en iyisidir. Oğlunun kullandığı eşyalarda dahi orta hâlli olması gerektiğini öğütler (Nâbî, 2017, s. 151). Bütün işlerin orta hâlli olabilmesi için ise akıl terazisinin işlemesi gerekir:

Mu‘tedil olmag için cümle umûr
Lâzım a‘mâl-i terâzû-yı şu‘ûr (b. 1115)
Beñzesün halka bisât u atuñ
İ‘tidâl üzre gerek âlâtuñ” (b. 705)

Aşağıda da görüleceği üzere Robinson'un babasına göre yüksek tabaka, kibir sahibidir (Defoe, 2021, s. 20). Yüksek tabakanın kibrinden şikâyet eden bu baba gibi Nâbî de oğluna kibirlilerden uzak durmasını öğütlemiştir. Ona göre, kibirli olmak şeytanın sıfatıdır. Bu yüzden, büyülenen kişilerle oturup konuşmasını istemez:

Gırre olmak sıfât-ı şeytândur
Rânde-i bârgeh-i Rahmândur
İtme erbâb-ı tekebbürle suhan
Ol gürîzân mütekebbirlerden
Hem-nişîn olmak olursa nâ-çâr

18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde *Robinson Crusoe* Romanına Bakmak

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

Sen aña eyle tevâzu‘ izhâr” (b. 567-569)

Aşağıda yer alan uzun alıntıda görüleceği üzere yüksek tabaka, Robinson’un babasına göre tantanalıdır, açgözlüdür (Defoe, 2021, s.21). Orta bir yaşayış süren insanların tantanadan uzak yaşadıklarını ifade eden bu baba gibi, Nâbî de oğluna gözü tok olmayı öğütlemiştir. Ona göre, hırs sahibi olan kişi rezildir, şerefliğin özü tokgözlülüktür. Açgözlülükten ele geçen sadece yüzü suyu dökmektir, yani onuru sarsacak kadar çok yalvarmaktır:

Sâhib-i hırs u tama‘ rüsvâdur

Kîmyâ-yı şeref istignâdur

Rızk-ı maksûm olur elbet vâsıl

Âb-ı rû dökmedür ancak hâsıl (b. 488-489)

Nâbî’ye göre zenginler hem yer içer hem de kıskançlık edip insanı çekiştirirler ve bir noksan var ise onu anlatırlar (Nâbî, 2017, s. 65). Bu yüzden onlardan da uzak kalmak en iyisidir:

Hem yiyüp hem seni zemm eylerler

Varsa noksânun anı söylerler (b. 278)

Yüksek tabakaya yakın olmak kadar, aşağı tabaka yaşayışı da Robinson’un babasına göre tehlikelidir. Nasihatlerinde, orta durumun meziyetlerini sıralarken bu hâlin aşağı tabaka yaşayışının en üstünde yer aldığını, kişinin aşağılık ile büyüklük ortasında bulunması gerektiğini belirtir. Robinson’un babasının aşağıda söylediği şeyler, Nâbî’nin yukarıda beyitlerle parça parça söylediklerinin birleştirilmiş hâli gibidir:

Yaşamının sıkıntılarının da aşağı tabakadakilerle yüksek tabakadakiler arasında bulunduğunu, en az sıkıntıya orta yaşayışta rastlanacağını, orta tabakanın hem aşağıdakiler hem de yukarıdakiler arasında göze çarpan bir sürü kötülükten uzak olduğunu; orta bir yaşayış süren insanların, hem soysuz bir yaşayıştaki tantanadan, aşırılıklardan, hem ezici yorgunluktan, darlıktan hem de güçlülere yol açan, doğru düzgün ya da yeter ölçüde yiyecek bulma sıkıntısından uzak yaşadıklarını; bütün bunların, bu iki tabakanın sürdürdüğü yaşayışın doğal bir sonucu olduğunu; orta yaşayışın, her türlü erdemi her türlü sevinci sağlayabilecek bir nitelik taşıdığını; barış ile bolluğun ılımlılığın, ölçülülüğün, erincin, sağlığın, toplum bağlarının, bütün güzel eğlencelerin, özlenen sevinçlerin orta tabaka yaşayışına bağışlanmış şeyler olduğunu; böyle bir yaşayışla insanın, kafaca ya da gövdece, büyük yükler altında ezilmeden, bir lokma ekmek uğruna köle gibi satılmadan, ruhunu esenlikten gövdesini de rahatlıktan yoksun kılan dolambaçlı olayların ağına düşmeden, dünyadan sessizce, başı bile ağrımadan gelip geçebileceğini; böylece kendini, kıskançlık duygusuyla büyük şeyler elde etmek için, gizli, yakıcı tutkularla yiyip tüketmeyeceğini, tam tersine dünyanın bütün tatlarından payını alarak hiçbir acı duymadan, mutluluk duygusu içinde, her geçen günün yaşantısıyla bu mutluluğu biraz daha anlayarak gül gibi yaşayıp gideceğini, söyledi. (Defoe, 2021, s. 21)

Robinson Crusoe'nun babası tarafından, orta bir yaşayış süren insanların yiyecek bulma sıkıntısından uzak yaşadıklarının belirtilmesi ve bunun için orta yaşayışın tercih edilmesi gerektiğinin söylenmesi, boşuna değildir. 1780'lerin sonuna dek İngiltere'de elbise ya da yiyecek çalan çocukların asıldığı, bilinen bir gerçektir (Çelik, 2014, s. 195). Baba, bir anlamda oğlunun bu duruma düşmesini istememektedir. Yaşadığı çağın koşulları onu, Nâbî gibi böyle bir öğüt vermeye iter. Nâbî de oğluna benzer doğrultuda öğütler vermiştir. Hakikatte Nâbî, çok defa oğlunu toplum içindeki çeşitli hareketlerden uzak durma, başkaları için kendisini tehlikeye atma konusunda ikaz eder. O kadar ki kendisine “bî-himmet” demelerini bile önemsemez:

Kânî' ol dagdagaya olma karîn
 Nân-ı hüşk ile geçin tek ol emîn
 Âdeme lâzım olan râhatdur
 Ko disünler saña bî-himmetdür (b. 840-841)

Gürültü, patırtı, telaş anlamına gelen ve Robinson'un babasının yüksek tabaka için kullandığı “tantana” kelimesini çağrıştıran “dağdağa”yı kullanan Nâbî, oğlunun kanaatkâr olmasını, gürültüye patırtıya yaklaşmamasını, önemli olanın onun tehlikelerden uzak yani emniyette olması gerektiğini vurgulamıştır. Yukarıda görüldüğü gibi, benzer şeyleri Robinson'un babası da dile getirmiştir.

Nâbî, “aşağılık” kavramı söz konusu olduğunda ise cahilleri hatırlar: “Câhilin belli başlı özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür: Dünyadan habersizdir, kör gibidir; yüksek makamlara gelse bile o aşağılık bir varlıktır” (Kaplan, 2012, s. 36). Cahiller, âlimlere nispetle eşektir, belki eşekten daha aşağıdır. Nâbî'ye göre, “aşağılık” denen kavramı davet eden cahillikten başka bir şey değildir (Nâbî, 2017, ss. 71-73). Oğluna açgözlü ve aşağılık olmamasını öğütler. Aşağılıklara karşı ise siper olarak yüze gülme kullanılmalıdır (Nâbî, 2017, s. 127).

Cühelâ 'âlîme nisbet hardur
 Belki hardan da bile bedterdür
 Kandedür bî-haber ü kande habîr
 Mütesâvî degül a'mâ vü basîr
 Ne kadar bulsa da ferr ü şevket
 Câhile câh ile gelmez rif'at
 Cehldür mâye-i şerm ü haclet

18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde *Robinson Crusoe* Romanına Bakmak

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

Cehldür mûris-zill ü nahbet (b. 305-308)

Çeşmüni hâtıruñı eyle ganî

Kerem it olma gedâ-çeşm ü denî (b. 511)

Bî-sebeb halk ile gavgâ itme

Terk-i bârû-yı müdârâ itme (b. 601)

Cahillerin dışında riyakârlar da aşağılık denen sınıftandır. Riyakâr olanlar fenalıkları yağmalamaktan başka sonuç elde edemezler (Nâbî, 2017, s. 131).

Hem riyâ meclise hem siklet olur

Ecri garet-zede-i âfet olur (b. 625)

Oğlunun, başıboş dolaşma isteğini bir türlü anlayamayan Robinson Crusoe'nun babası ise onun tutmak istediği yolu, birtakım işlere girişerek zengin olmak isteyen insanların izlediği yola benzetir. Bunu yapmaması gerektiğini söyler:

Böyle bir şeyin ya hiçbir çıkar yolu olmayan umutsuz kimselere ya da herkesçe tutulan yol dışında, birtakım işlere girişerek yükselmek, zengin olmak, ün kazanmak için yabancı ülkelerde serüven arayan, alın yazısı ardında sürüklenen kimselere yaraşabileceğini; benim durumumun bambaşka olduğunu, gerçekte bu iki durumun ortasında bulunduğumu; aşağı tabaka yaşayışının en üstünde yer alan bu orta durumun, kendi uzun deneyimlerine göre, insan mutluluğuna en elverişli bütün güçlüklerden, gövdece çekilecek sıkıntılardan, ezici yorgunluktan, yüksek tabakanın kibrinden, tantanasından, açgözlülüğünden uzak bir durum olduğunu, kıskançlık da uyandırmayacağını söyledi. (Defoe, 2021, s. 20)

Nâbî de oğluna aynı doğrultuda öğütler verir. Eğer oğlu idareciliğe heves ederse ve orta hâlli bir insan olmazsa onu hem şehirliler hem de diğer beldelerin idarecileri kıskanacaklardır (Nâbî, 2017, s. 157).

Hem vilâyetlü ider reşk ü hased

Hem düşer kasduña hükkâm-ı beled (b. 747)

Oğluna, paraya çok önem vermemesi gerektiğini söyleyen Nâbî'nin, olumsuz bir örnek olarak dile getirdiği tip ise taşralıdır. "Taşra", o dönemde İstanbul dışındaki her yer anlamında kullanılsa da Mahmut Kaplan'a göre, Nâbî'nin yaşamış olduğu devirde, şehir hayatı çoktan teşekkül etmiş olduğundan o, eserinde "taşra, taşralı" derken daha çok şehir ve şehirliyi kasteder. Taşralı için ilim, irfan ve insanlık değil, geçerli olan paradır (Kaplan, 2012, s. 35). Nâbî'ye göre para, yenilebilen bir şey değildir, sadece rızkı aramada bir vasıta. Sonuç olarak yenilecek tek şey, Allah'ın yarattığı nimettir (Nâbî, 2017, s. 109).

Akçedür taşranuñ ancak hüneri

Hakk olınmış hünerüñ sanki yiri (b.415)

Akçe me'kûl degül âletdür

Yine âhir yinecek ni'metdür (b. 506)

Robinson Crusoe'nun babasının ise oğlunun daha da varlıklı biri olma isteğine bir diyeceği yoktur. Ancak onun karşı çıktığı, oğlunun çıkar yolu olmayan kimselere has bir yoldan gitmek istemesidir. Bu noktada, herkesçe tutulan yolun dışına çıkmak ve bu yolla zengin olmaya çalışmak, doğru bir şey değildir. Babaya göre, oğlunun iş hayatına kolayca atılmak dururken böyle bir yolu seçmesi anlamsızdır. Ancak Robinson'un amacı, esasen çok para kazanmaktır. Bu serüvene bunun için çıktığını şöyle itiraf eder: “Beni ilkin babamın evinden uzaklara sürükleyerek çok para kazanmak gibi yırtıcı, kaba bir düşünce ardında koşturan, gözümü karartarak bütün güzel öğütleri, babamın yalvarmalarını, buyruklarını hiçe saydıran o uğursuz etki ...” (Defoe, 2021, s. 33). Babaya göre, para kazanmak için yabancı ülkelerde serüven aramak, ancak alın yazısı ardında sürüklenen, iradesini kullanmayan kimselere yaraşır. Eserde ilginç bir şekilde ebeveynler arasındaki tartışmanın konusu, aileye karşı vazifeler yahut din değildir: “Gitmesinin mi yoksa kalmasının mı maddi açıdan yeğ olduğudur; iki taraf için de ekonomik argüman ilk sırada gelir. Ve elbette Crusoe fiilen ‘ilk günah’ sayesinde kazanır ve babasından daha zengin olur (Watt, 2022, s. 74). Babaya göre, Robinson'un durumu bambaşkadır. O, farklıdır. Başka bir insandır. Bulunduğu yeri iyi bilmelidir. Nâbî de eserinde oğluna, bir anlamda “Sen başkasın” demektedir: “Sen âlim bir ailenin çocuğusun. Sende kötü huylardan eser yoktur. Bende olan bütün özellikler, güzellikler sende de vardır. Sende edep ve görgü yaratılıştandır. Babanın nefesi evlat üzerinde etkilidir. Kulağına küpe olsun diye gönül madeninden çıkardığım incileri nazım ipliğine dizdim” (Nâbî, 2019, s. 2).

İy çerâg-ı tarab-efrûz-ı emel

Hibe-i Hazret-i Hak 'azze ve cell

Hamdû li'llâh nesebüñ 'âlîdür

'İlm ile cedd ü ebüñ 'âlîdür

Gerçi bâlâsı bilinmez ammâ

Bilinen mertebedür hep 'ulemâ

Lîk yokdur eb ü cedden saña sûd

Kendüñ it mertebe-i fazla su'ûd

Aslı memdûhsın iy sun'-ı Hudâ

18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde *Robinson Crusoe* Romanına Bakmak

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

Asl olan eylemez elbet de hatâ

Her ne var cevher-i zâtî bende

Cümle mevcûd u müheyâ sende (b.83-87)

Nâbî, böylelikle çocuğun yetiştirilmesinde soyun önemini ele alırken ailenin bulunduğu sosyal çevre ve konumun önemini de vurgulamış olur (Aytaş ve Karakuş Aktan, 2012, s. 543). Robinson'un babasına göre sıkıntı denen şey, sadece aşağı tabaka ile yüksek tabakaya mahsus bir şeydir. En az sıkıntı, orta tabakada görülür. Nâbî için de böyledir. Sıkıntı, paşalar arasında dahi görülebilir. O; parasız, sıkıntı içinde olan paşaları da “nakd-ı keder” kelimesiyle yaptığı kelime oyunuyla alaya alır:

Hâtırı nakd-ı kederle mâlî

Kîsesi genc-i 'ademden 'hâlî (b. 1187)

Sıkıntı, yüksek tabakada görüldüğü gibi, aşağı tabakada da görülebilir. Nice ikbali ile aşağılık olmuş kişiler vardır. Bunlar, kendi felaketlerinin ayakları altına düşmüşlerdir (Nâbî, 2017, s. 65).

Nice üftâde-i devlet vardır

Nice pâ-mâl-i felâket vardır (b. 272)

Robinson Crusoe'nun babası, orta tabakanın emniyetli bir yer olduğunu anlatırken göze çarpan bir sürü kötülüğün, aşağıdakiler ile yukarıdakilere mahsus olduğunu, oğlu orta tabakada kalırsa hâliyle, bu kötülüklerden uzak kalacağını belirtir. Nâbî ise oğluna -bir Müslüman olarak tüm kötülüklerden uzak durulamayacağını, dünyada sıkıntı ve kötülüklerle imtihan olunacağını bilincinde olmakla birlikte- başına böyle bir şey gelirse emniyetsiz olan yüksek tabakaya müracaat etmemesini, bunun yerine Allah'a dayanmasını öğütler. Şikâyet için padişah (devlet veya idareci) kapısına varmamasını, kendisine kötülük yapanı Allah'a havale etmesini söyler. Aynı zamanda, idareci olmamasını da öğütler:

Varma şekvâ ile bâb-ı şâha

Saña cevr ideni sal Allâh'a

Sende zâhir olıcak 'acz ü fütûr

İntikâmuñ komaz Allâh-ı gayûr

Dest-ber-sîne-ver ü dervîş ol

Yüri var bî-gam u bî-teşvîş ol (b. 555-557)

Kendüñe ‘ucbı tasavvur itme

Kâdir oldıkça tasaddur itme (b. 582)

Görkem, gürültü patırtı, anlamına gelen “tantana” kelimesini özellikle yüksek tabakayı anlatırken kullanan Robinson Crusoe’nun babası gibi, Nâbî de eserinde bu kelimeyi paşaları anlatırken kullanmıştır:

Baglama tantana-i tabla gönül

Dûrdan hoş gelür âvâz-ı dühül (b. 1135)

Robinson Crusoe’nun babası, oğlunu biraz daha tembihleme ihtiyacı duyar ve ona şunları söyler:

Sonra beni, ağırbaşlı, sevgi dolu bir yolda daha da sıkıştırarak çocukluk etmememi, içinde bulunduğum yaşayışın özelliği ile durumu gereği gibi karşılayabileceğim sıkıntılara kendimi atmamamı; ekmeğimi aramak zorunda olmadığımı; benim için birçok şey yapabileceğini, az önce öğütlediği yaşayışa uygun bir biçimde başlayabilmem için, elinden geleni esirgemeyeceğini; bütün bunlardan sonra da mutluluğa rahata erişemezsem, bunda ancak alın yazımın ya da kendi yanlış davranışlarımın payı olacağını, kendisinin sorumlu sayılmayacağını; bana kötülüğü dokunacak şeylere karşı beni uyarmakla görevini yapmış olduğunu; kısacası, sözünü dinler de evde kalırsam, benim için çok iyi şeyler yapacağını, yabancı ülkelere gidiş kararımı olumlu karşılayarak ya da destekleyerek sonradan başıma gelecek uğursuzluktan sorumlu olmak istemediğini söyledi. (Defoe, 2021, ss. 21-22)

Oğlunun yabancı ülkelere gitmemesi için çırpınan, orada başına uğursuzluklar geleceğini söyleyen Robinson’un babasının yanında, Nâbî’nin durumu ise şu şekildedir: Nâbî, her ne kadar oğlunun diğer ülkelere gidip bir serüven yaşamasını söylemeyerek onun evde kalmasını arzulasa da satır aralarında diğer ülkelerin güzelliğinden bahsetmiştir. Çünkü Gerileme Dönemi’ne giren Osmanlı Devleti’nin hâli, Nâbî’nin anlattıklarından anlaşıldığı kadarıyla, 18. asrın başında pek de iç açıcı değildir. Ülkedeki olumsuzlukları tek tek sıraladıktan sonra “Hiçbir ülkede böyle bir şey yok” diyen Nâbî, hırsızlık ve yağmanın bu memlekete özgü olduğunu vurgular:

Buna beñzer dahı çok cevri ü sitem

Çâk olur yazsa giribân-ı kâlem

Hîç bir milke degüldür mahsûs

Bundadır cümle bu târâc u lüsûs

Özbek ü Hind ü Nasâra vü ‘Acem

Biri milkinde komaz gerd-i sitem

18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde *Robinson Crusoe* Romanına Bakmak

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

Hep bizüm milkdedür zulm ü şürûr

Eylesün def' Hudâvend (ü) Gayûr (b. 1208-1211)

Şair ve edipler, nasihat kitaplarının pek çok yerinde okuyucularına; “sözlerimi dinle”, “söylediklerime kulak ver”, “sözlerimi kendine şiar eyle”, “bu dediklerim kulağına küpe olsun” gibi ifadelerle seslenerek dinleyicilerinden bu sözleri tatbik etmelerini isterler (Sönmez, 2021, s. 112). Nâbî de Robinson'un babasının yukarıda sözünün dinlenmesini istemesinde olduğu gibi, oğluna tesir etmek ister. Söylediklerinin oğlunun kulağına küpe olmasını arzular:

Lîk o ma'nâyâ ki enfâs-ı peder

İder evlâdına te'sîr-i diger

İtmek için saña âvîze-i gûş

Olmag için saña sermâye-i hûş (b. 93-94)

Düşme ol kaydlara diñle beni

Saklasun Hazret-i Allâh seni (b. 662)

Nâbî, oğluna “Allah seni korusun” diye dua ederek eserinde hayır duanın gerekliliğine dair bir bahis açarken Robinson'un babası ise kendisinin, öğüt vermek suretiyle sorumluluğunu yerini getirdiğini, eğer nasihatlerine uymazsa Tanrı'nın onu cezalandıracağını söyleyerek bir anlamda tehditte bulunur:

... ama bu çılgınca adımı atarsam, Tanrı'nın benden bağış esirgeyeceğini söylemek zorunda olduğumu, ilerde hiç kimsenin bana yardım elini uzatamayacağı bir zamanda, kendisinin bu öğütlerini anımsayarak yakınacağı söyleyerek sözlerini bitirdi. Konuşmasının bu son bölümünde geleceği olduğu gibi yansıtan bir nitelik gördüm; ama bunun böyle olduğunu belki kendisi bile bilmiyordu. Bu sözleri söylerken, özellikle ölen ağabeyimden söz ederken gözlerinden boşanan yaşların yüzünden aşağı süzülüğünü gördüm. Öğütlerini bir gün anımsayarak yakınacağı, hiç kimsenin bana yardım elini uzatamayacağını söylerken öyle uygulandı ki sözlerini kesmek zorunda kaldı, yüreğinin çok dolu olduğunu, daha fazla konuşmaya gücü kalmadığını söyleyerek sustu. (Defoe, 2021, s. 22)

Baba, oğluna sözlerini dinlemezse Tanrı'nın kendisinden bağış/lütfu esirgeyeceğini söyler. Nâbî de benzer bir şekilde oğlunun Allah'ı kızdırmaması gerektiğini söylemiştir:

Olmayup Hakk'a vü halka magdûb

Seni Allâh ide mahbûb-ı kulûb (b. 1607)

Bunun dışında Robinson'un babası, orta tabaka yaşayışından bahsederken barış ile bolluğun, ılımlılığın, ölçülülüğün, erincin, sağlığın, toplum bağlarının, bütün güzel eğlencelerin, özlenen sevinçlerin yalnız orta yaşayıştaki insanlara “bağışlanmış/lütfedilmiş” şeyler olduğunu da

belirtir. Yani edilgen bir fiil kullanarak tüm bunların arkasında bir kudret olduğunu ima eder. Nâbî de kulun, Allah'a muhtaç olduğunu, onun Allah'ın başışına/lütfuna bağlanıp kaldığını ifade etmiştir:

O da muhtâc-ı 'atâ-yı Hak'dur
 Beste-i mevhibe-i mutlakdur
 'Âcizüñ lutf idecek hâli mi var
 Safâ bahş eyleyecek mâlı mı var
 Lutf-ı Hak herkese bî-minnetdür
 Dest hemân arada bir âletdür” (b. 494-496)

Robinson Crusoe, annesinin ve babasının tüm nasihatlerine rağmen, artık on sekiz yaşında olduğunu da göz önüne alarak bir işe başlamak istemediğini, bunun yerine dışarıya gitmeyi arzuladığını dile getirmeye devam eder. Annesinin bu hususta kendisine yardım etmesini talep eder. Ancak anne, baba ile oğul arasında aracı olmayı reddederek babasının istemediği bir şeyi kendisinin de isteyemeyeceğini belirtir. Bu sözleri babaya iletmeyeceğini söylese de anne, eşine tüm sözleri aktarır. Babanın evden ayrılmak isteyen oğul için söyledikleri ise şu şekildedir: “Bu çocuk evde kalsaydı, mutlu olabilirdi; ama başını alır giderse şimdiye dek eşi görülmemiş kurtulmaz bir düşkün olacak, böyle bir şeye nasıl evet diyebilirim?” (Defoe, 2021, s. 23). Bu cümleleri kuran babanın, “ev”i ne kadar önemseydiği, oğlunu herhangi bir okula göndermeyip kendi evinde yetiştirmesinden de anlaşılabilir. Robinson Crusoe, tüm bu hareket ve tavırlara rağmen, tembihlerin üzerinden daha bir yıl geçmeden, Tanrı'nın kutsamasını dilemeksizin ve babasının hayır duasını almaksızın başını alıp evden kaçır. Tanrı'ya ihtiyacı yokmuş gibi bir tavır sergiler. Zaten daha sonra, yirmi beş yıl boyunca insan sesi duymadan yaşadığı o ıssız adadaki on beşinci yılında, Tanrı'nın varlığına dair güvenini tümünden kaybeder.

Nâbî'de de evde oturmayı, ilim ve ibadetle uğraşır etliye sütlüye karışmamayı tavsiye eden ferdî bir saadetin arzulandığı göze çarpar (Samsakçı, 2008, s. 1375). Kişinin Robinson'un istediği şekilde, rüzgâr gibi her yere girip çıkması, güneş gibi her kapıyı dolaşması ise Nâbî'ye göre doğru değildir:

Bâd-veş eyleme her bezme şitâb
 Mihr-veş eyleme devr-i ebvâb” (b. 603)

Ona göre, Allah'ın verdiği ile yetinip evin köşesinde rahat yaşamak kadar güzel bir şey yoktur (Nâbî, 2017, s. 109). Oğlu, evinden dışarı çıkmazsa, evinin bir zaviyesinde yalnız kalırsa burası

18. Asırdan İki Farklı Babanın Ortak Seslenişi: Nâbî'nin *Hayriyye*'si Çerçevesinde *Robinson Crusoe* Romanına Bakmak

The Common Talk of Two Different Fathers from the 18th Century: Looking at the *Robinson Crusoe* Novel within the Framework of Nâbî's *Hayriyye*

kendisi için bir cennete dönüşebilir. İdarecilere bağımlı olmaktansa gerekirse aylarca evin kapısından dışarı çıkmamak daha iyidir. Bu yüzden, oğluna kendi huzurlu evinden dışarıya meyli olmamasını öğütler. Kapının dışından haberi olmasa da olur (Nâbî, 2017, s. 169). Hasılı, mecbur kalmadıkça evinden çıkmamalıdır:

Da‘vete gitmeyesin bî-‘izzet
Hâneden çıkmayasın bî-ragbet (b. 1651)

Künc-i kâşânedede râhat hoşdur
Dâde-i Hakla kanâ‘at hoşdur (b. 501)

Hâneden çıkma ki oldur cennet
Kûşe-i hânedede genc-i ‘uzlet (b. 604)

Çıkma aylarca der-i hâneñden
Taşra meyl eyleme kâşânenenden

Al kitâbuñ ele sedd eyle derüñ
Olmasun hâric-i derden haberüñ (b. 833-834)

Anne ve babası, Robinson’u evden ayrılmaması için ikna etmeye çalışmıştır. Ancak o, evinden ayrılacak ve ileride “Tanrı’nın bile terki diyar eylediği adasını bir cennete” (Watt, 2022, s. 101) dönüştürecektir. Robinson için ailesinin evi bir cennet değildir, bunun yerine tek başına yaşadığı ve sahibi olduğunu düşündüğü ada, onun cenneti olmuştur.

Sonuç

Toplumsal tabakalaşma ve sınıf kavramlarının 18. asırda da var olduğunu gösteren bu iki eserden hareketle, orta hâlli insanın özellikleri şöyle sıralanabilir: O, alt/aşağı tabakadan ve üst /yüksek katmandan olan insanlardan farklıdır/başkadır. Bu yüzden, her ikisinden de uzak durur. Bilhassa kibirlilere yaklaşmaz. Gözü tok olur. İdareciliğe heves etmez. Görkem, gürültü, patırtı ve tantanadan uzak durur. Kendisini tehlikeye atmaz.

Nâbî, oğluna nasihatlerini içeren *Hayriyye*’yi yazdığında Ebulhayr yedi yaşındadır. Daniel Defoe’nun romanındaki babanın nasihat ettiği ve muhatap aldığı oğul ise on sekizindedir. Her ne kadar kendisi için yazılmış olsa da yedi yaşındaki Ebulhayr’ın o tarihte, yaşı itibarıyla mesneviyi okuma ihtimali düşüktür. Okusa bile anlama ve tatbik etme durumu, eserin yazıldığı tarih için pek söz konusu değildir. Bu anlamda, Nâbî’nin eserinde esas hitap

ettiği kişinin oğlu olmadığı, onun şahsında o dönemin gençliğine öğüt verdiği gerçeği bir daha ortaya çıkar.

Hayriyye, bir mesnevi olduğundan ve tek taraflı yazıldığından, muhatabın bu nasihatler karşısındaki tavrı da bilinmemektedir. Hâlbuki Daniel Defoe'nun eseri, bir romandır ve bu türün gerektirdiği şekilde, anlatıcı sayesinde diğer kişilerin düşüncelerinden de haberdar olunabilmektedir. Romanın anlatıcısı, aynı zamanda eserin başkışı de olan Robinson Crusoe'dur ve o, babasının kendisine ettiği nasihatleri aktarmak suretiyle okuyucuyu bunlardan haberdar eder. Roman türünün bu özelliği sayesinde okuyucu, oğulun bu nasihatleri tutup tutmama noktasında nasıl davrandığına şahit olabilmektedir. Ancak, aynı durum *Hayriyye*'de söz konusu değildir. Tek kişinin konuştuğu eserden, oğulun nasihatler karşısındaki tavrı anlaşılacağı gibi, zaten Ebulhayr'ın yaşı münasebetiyle okuyucu böyle bir beklenti içine de girmemektedir. Bu anlamda, her iki eserde babaların oğullarına öğütleri söz konusu olsa da sadece *Robinson Crusoe*'da, okuyucu olan biteni görebilmektedir. Dolayısıyla baba-çocuk çatışması denen şey, *Robinson Crusoe* adlı eserde görülürken *Hayriyye*'de görülememektedir.

Kaynakça

- Aytaş, G. ve Karakuş Aktan, E. N. (2012). Çocuk edebiyatı ve eğitimi açısından Hayriyye. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 537-555.
- Barkçin, S. Ş. (2022). Bu zamanda inanmak. <https://www.youtube.com/watch?v=W0faLHKcZus>.
- Çelik, T. (2014). Türkiye'de çocuk olmanın tarihi: Doğan Kardeş dergisi. Hasan Ersel (Ed.), *Kazım Taşkent, Yapı Kredi ve Kültür Sanat* (ss. 193-232). Yapı Kredi Yayınları.
- Defoe, D. (2021). *Robinson Crusoe* (çev. Akşit Göktürk). Yapı Kredi Yayınları.
- Dural, H. F. (2020). Hayriyye-i Nâbî üzerine yapılan çalışmalar. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 1, 129-160.
- Güven, D. Ç. (2018). Robinsonade romanlarında ütopya, distopya, mahşer metaforları ve çocuk edebiyatı- Robinson Crusoe, Mercan Adası ve Sineklerin Tanrısı. *Folklor /Edebiyat*, 24(95), 135-153.
- Kaplan, M. (1961). Nâbî ve orta insan tipi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 11, 25-44.
- Kaplan, M. (2009). Hayriye-i Nâbî'nin yankıları ve Hayriyye aynasında Osmanlı Devleti. Ali Bakkal (Ed.), *Şair Nâbî Sempozyumu*, (ss. 286-300). Şanlıurfa Belediyesi Yayınları.
- Kaplan, M. (2012). Hayriyye-i Nâbî'de tipler. *Millî Folklor*, 24(95), 31-44.
- Kaplan, M. (2019). Giriş içinde *Hayriyye*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Kurnaz, C. (2009). Nâbî'de belge/ sel redifler. Ali Bakkal (Ed.), *Şair Nâbî Sempozyumu*, (ss. 64-69). Şanlıurfa Belediyesi Yayınları.
- Nâbî. (2017). *Hayriyye*. İskender Pala (Yay. Haz.), Kapı Yayınları.
- Nâbî. (2019). *Hayriyye*. Mahmut Kaplan (Yay. Haz), Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Özel, M. (2020). *Roman diliyle iktisat*. Küre Yayınları.
- Samsakçı, M. (2008). Hayriye ve Haluk'un Defteri şairlerinin oğullarına nasihatnameleri ve aradaki zihniyet farklılaşması. Zeki Dilek, Mustafa Akbulut, Zeki Cemil Arda, Zeynep Bağlan Özer, Reşide Gürses, Banu Karababa Taşkın (Ed.), 38. *Uluslararası İcanas*

Sempozyumu Bildirileri (ss. 1365-1382). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.

Sönmez, F. (2021). Hayriyye ve Lutfiyye tesirinde yazılmış bir mesnevi: Kilisli Hâmî'nin Nasihat-nâme'si. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 4(1), 104-121.

Watt, I. (2016). *Modern bireyciliğin mitleri*. (çev. Mehmet Doğan). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Watt, I. (2022). *Romanın yükselişi*. (çev. Ferit Burak Aydar). Metis Yayınları.



Teacher Collaboration in English Language Teaching (ELT) Research: A Systematic Review

İngilizce Dil Öğretiminde Öğretmen İş Birliği: Bir Sistematik Derlem

İbrahim ŞAHİN¹ 

Abstract

One of the recent concerns in English language teaching (ELT) is collaborating with other stakeholders to facilitate the language teaching process. With this in mind, this systematic review attempted to uncover the most recent national and international research focusing on the issue of collaboration in the area of ELT. A total of 40 studies on this issue were reviewed in terms of design, setting and population, sample, type of collaboration, data collection instruments, findings, and implications. Most of the studies, 26 of them, were qualitative-based studies, while eight were quantitative, and six were mixed. The majority of the research was done in English as a foreign language (EFL) context and primarily focused on EFL teachers and students as the population and sample, respectively. Collaboration was regarded as joint work in which various stakeholders, including language teachers, content teachers, other school staff, and researchers, tried to promote the ELT process. This joint initiative was seen in different forms, such as coaching, co-teaching, and team teaching. At the end of the content analysis made via MaxQda (2022) software, the review concluded that collaboration can influence the nature and scope of ELT in a wide range of positive ways, including extending perspectives, reaching more knowledge, functioning as a social and interactive mediator, and getting support to devise, practice, and revise language-related processes. However, lack of administrative support and preparation, time and material limits, and unwillingness to participate were identified as the major ELT collaboration problems. Finally, the review

¹ Lecturer, Ataturk University, School of Foreign Languages, ibrahimsahin@atauni.edu.tr

included further implications, especially focusing on the growing impact of technology on collaborative ELT practices to foster future research.

Keywords: Collaboration, ELT, Systematic review, professional development, teacher collaboration, English language

Öz

İngilizce dil öğretiminde (ELT) son zamanlarda öne çıkan konulardan biri, dil öğretim sürecini kolaylaştırmak için diğer paydaşlarla iş birliği yapmaktır. Bu kapsamda bu sistematik derlem, ELT alanında iş birliği konusuna odaklanan en son ulusal ve uluslararası araştırmaları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu konudaki toplam 40 çalışma, araştırma deseni, ortam ve evren, örneklem grubu, iş birliği türü, veri toplama araçları, bulgular ve çıkarımlar açısından incelenmiştir. Çalışmaların 26'sı nitel, sekizi nicel ve altısı karma çalışmalardır. Araştırmaların çoğunluğu yabancı dil olarak İngilizce (EFL) bağlamında yapılmış ve sırasıyla evren ve örneklem olarak EFL öğretmenleri ve öğrencilerine odaklanmıştır. İş birliği, dil öğretmenleri, içerik öğretmenleri, diğer okul personeli ve araştırmacılar da dahil olmak üzere çeşitli paydaşların dil öğretim sürecini teşvik etmeye çalıştığı ortak çalışma olarak değerlendirilmiştir. Bu ortak girişim, çalışmalarda koçluk, birlikte öğretim ve takım öğretimi gibi farklı şekillerde görülmüştür. MaxQda (2022) yazılımı aracılığıyla yapılan içerik analizi sonucunda iş birliğinin, perspektifleri genişletmek, daha fazla bilgiye ulaşmak, sosyal ve etkileşimli bir arabulucu olarak işlev görmek ve dille ilgili süreçleri tasarlamak, uygulamak ve gözden geçirmek için destek almak gibi çok çeşitli olumlu açılardan İngilizce dil öğretim sürecinin doğasını ve kapsamını etkileyebileceği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, idari destek ve hazırlık eksikliği, zaman ve maddi sınırlamalar ve iş birliğine katılım konusundaki isteksizlik, İngilizce dil öğretiminde iş birliğinin başlıca sorunları olarak belirlenmiştir. Son olarak bu derlem çalışması, sonraki çalışmaları desteklemek amacıyla özellikle teknolojinin iş birliğine dayalı dil öğretim süreçlerine olan etkisini de içeren çıkarımlara yer vermiştir.

Anahtar Kelimeler: İş birliği, İngilizce dil öğretimi, sistematik derleme, mesleki gelişim, öğretmen iş birliği, İngilizce

1. Introduction

Since learning, teaching, and working in a collaborative environment offer alternative answers to practical problems and pave the path for better academic results, collaboration has caught greater attention from educational research (Shoffner & Watcher Morris, 2010). Especially for teaching, this environment functions as a social and collaborative setting where “joint work” appears as a clear indicator for professional development inside learning communities (Weedle, 2022, p.12). Teachers’ incorporation into this “collaborative community of practice” also boosts their traits including the self, reflectivity, and collective thinking (Asaoka et al., 2020, p.3805). Besides these personal and professional gains, participation in collaborative actions causes teachers to extend their mindfulness, deepen their knowledge, and share their viewpoints with other teachers (Wu & Yu, 2017, p.99). Further, since it is one of the current global skills that each member of the educational community should have, collaboration now is realized beyond geographical borders thanks to technology and strengthens intercultural awareness (Garcia-Martinez et al. (2022)). Hence, it plays a pivotal role in the construction and acceleration of mutual and communal relations in educational contexts.

Recent studies have reached a consensus on the positive impacts of collaborative actions in teaching contexts. To illustrate, Vangrieken and her colleagues (2015) conducted a review study focusing on the studies of collaboration and found that collaboration has several pros for educational contexts. Student-based (higher academic accomplishments), teacher-based (raised professional and individual advancements), and school-based aspects (a more productive and tranquil working culture) were considered positive sides of teacher collaboration. Far more importantly, the study shed light on two major concerns of the issue of collaboration, namely its multi-terminological and challenging nature. First, “learning team,” “professional community,” “learning community,” and “friend group” were revealed as interchangeably used terms to describe the collaboration between teachers (p.26). One might argue that this diversity not only shows the different descriptive perspectives towards the nature of collaboration but also signals the practical discrepancies occurring as a result of this diversity. Moreover, conflicts and tensions, workload, and organizational problems were revealed in the process of collaboration, which requires trying to construct a well-organized format to reach collaborative goals. Given that the study also shows how different interactional and hierarchical positions affect the scope of collaboration in educational contexts, teacher collaboration seems to be highly influenced by specific individual and contextual factors. Vo and Allen’s (2022) recent review study also supports this view by emphasizing that those factors have the potential to

change the attributes of teacher collaboration. Likewise, De Jong et al.'s review (2022) emphasizes the significance of further research on widening the comprehension of collaboration in different contextual atmospheres and with diverse teacher groups from different cultures.

More specifically, teacher collaboration has gained recent significance in the field of second language teaching. The rising concern of sociocultural, contextual, and interactional aspects of this field has also accelerated the question of how collaboration can enhance language-related abilities (Cogmin, 2013; Fang, 2010; Loewen & Sato, 2018). Supporting this attention, recent studies have demonstrated that collaboration between language and content teachers improved students' both language and content knowledge; and more significantly positively influenced their conversational skills (Giles & Yazan, 2019; Martin-Beltran & Madigan, 2014; Shoffner & Watcher Morris, 2010). Additionally, Torshizi (2018) emphasized that action research-based studies covering researcher-teacher collaboration, which is still a broad area to investigate in classroom-based TESOL research, might offer practical solutions by revealing specific classroom elements. The related literature has also revealed that collaborative language teaching can positively impact teachers' social and relational outcomes (Shoffner & Watcher Morris, 2010). Besides the societal attributes, this collaborative process can also influence linguistic, contextual, and purposeful actions in language classrooms (Park, 2014). Those language-oriented actions may extend from discussing how to encounter students' common language learning needs to building appropriate course materials and teaching currently-designed courses in teams (Trent, 2010). With this in mind, the study assumes that the issue of collaboration, in addition to the recent foci, will also take paramount importance, especially in the field of ELT, as it covers both a multifaceted nature and an extensive scope covering distinctive practical and pedagogical features.

In light of the above-mentioned points, two key interpretations related to teacher collaboration surface. First, teacher collaboration is one of the educational research's major and current concerns; however, as the earlier study established a consensus, more research is necessary to fully understand collaboration's multidimensional and particular elements of the social and contextual characteristics of each community. The revision of the collaboration, especially in the area of ELT (English Language Teaching), is the second premise, which serves as the fundamental motivation for the justification of this review research. By utilizing the strength of intra- and inter-collaboration, teachers may address any possible challenges that may arise while teaching and learning English and improve the effectiveness of ELT. On the other hand, according to the author's best knowledge, there is no specific review covering how

the nature and scope of teacher collaboration in ELT research have been shaped in light of recent educational perspectives. With this in mind, the present study aimed to review the most recent research on how collaboration works in ELT settings to achieve two main goals: to bring awareness again to the importance of collaborative actions in English language learning and to encourage further research by revealing the current trend in this area.

1.1. Research questions

The goal of this systematic review is to examine the topic of collaboration in ELT research by locating the studies carried out during the previous five years. The main motivation behind this goal is to show the power and significance of collaboration in teaching and learning English inside and outside the classroom context, which is expected to be the basis for further research in terms of its nature and scope in the field. At this point, the study attempted to answer the research questions listed below.

- a) What are the main concerns of collaboration in ELT regarding the years 2018-2022?
- b) What are the methodological aspects (research design, sample, and data collection and analysis tools) in the research articles focused on ELT teacher collaboration and published between the years of 2018 and 2022?
- c) What are the general findings and implications of those studies?

2. Methodology

2.1. Research Design

The study has a systematic review design. The rationale of a systematic review stems from its “replicable, scientific, and transparent” process, which reveals prior works on a given study topic clearly and methodically (Bryman, 2012, p.102). This sort of review allows researchers to reduce the danger of bias and maximize the probability of delivering a broad overview of the literature to interested researchers since it has a defined design, from establishing themes and questions to assessing and analyzing relevant studies. In this study, the researcher tried to adhere to the highest norms of transparency and systematicity of methodical reviews by explicitly describing each stage of the review procedure. As a result, the successive steps revealed in Figure 1 were considered to shape the systematic procedure.

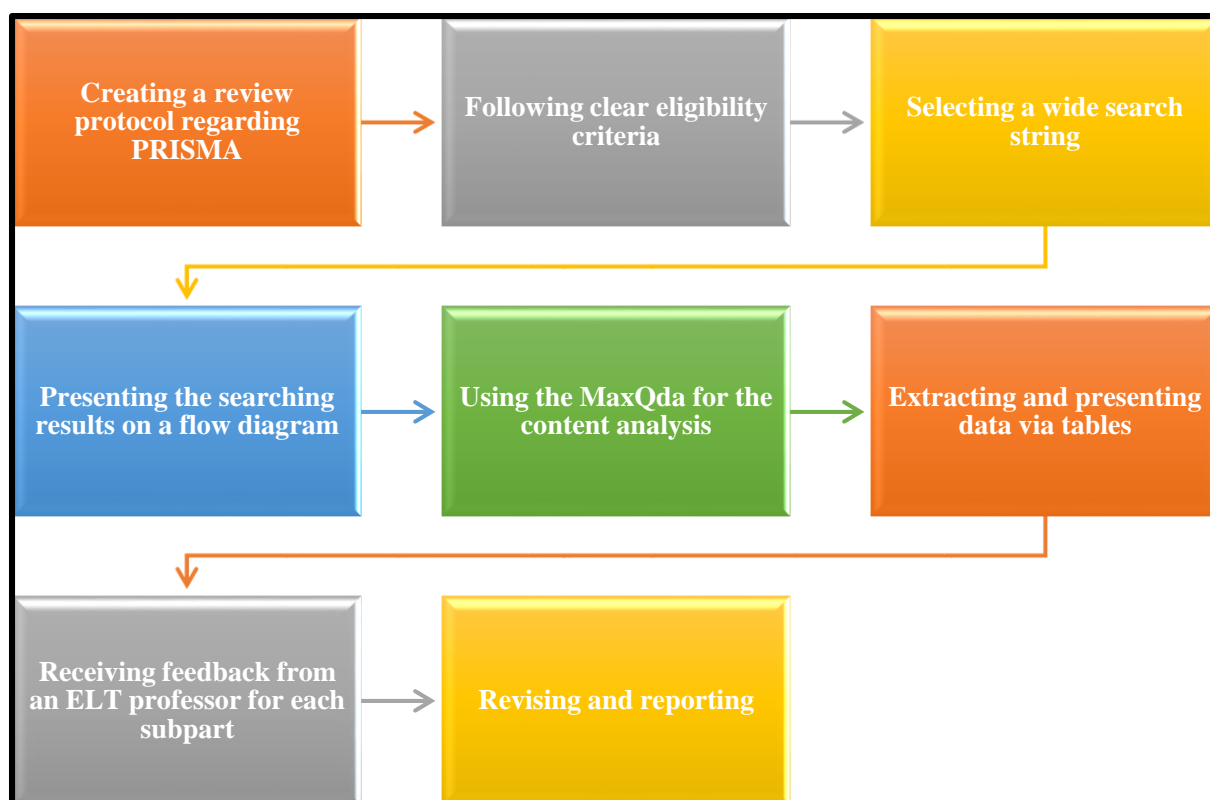


Figure 1: The steps of the systematic procedure

3. Data Collection and Analysis

Before gathering data by searching research papers via three databases, the researcher received feedback from the ELT professor to set certain qualifying criteria. Moreover, he looked at prior review studies to clarify the steps and lay the groundwork for discussions. After the search, the collected data were analyzed using the content analysis technique, which was used to analyze documents or texts in a systematic and replicable manner in terms of categories (Bryman, 2012, p. 209). The MaxQda (2022) software program was used to define theme-related data and find out more accurate classifications through deep screen reading. To raise reliability and validity, the data collection procedure and findings were presented and discussed in light of the previous review studies. Finally, to make sure of the themes' accuracy, feedback was taken from both the ELT professor and two colleagues of the researcher.

3.1. Eligibility criteria

The first eligibility requirement for the study was to concentrate on searching the studies of the recent five years, namely the years between 2018 and 2022 since it intended to analyze current research connected to teacher cooperation in the field of ELT. The second criterion was related to study quality; the study attempted to discover research publications that were indexed

in three famous databases, namely Web of Science (WOS), Education and Research Information Center (ERIC), and Scopus. The book covers and chapters, reviews, conference articles, and unpublished research (Master's and Doctoral Thesis studies) were not included in this review. Because research in the field of ELT was given priority, the review only covered studies related to the English language. The last inclusive criterion was about the province of open access to research articles in the databases.

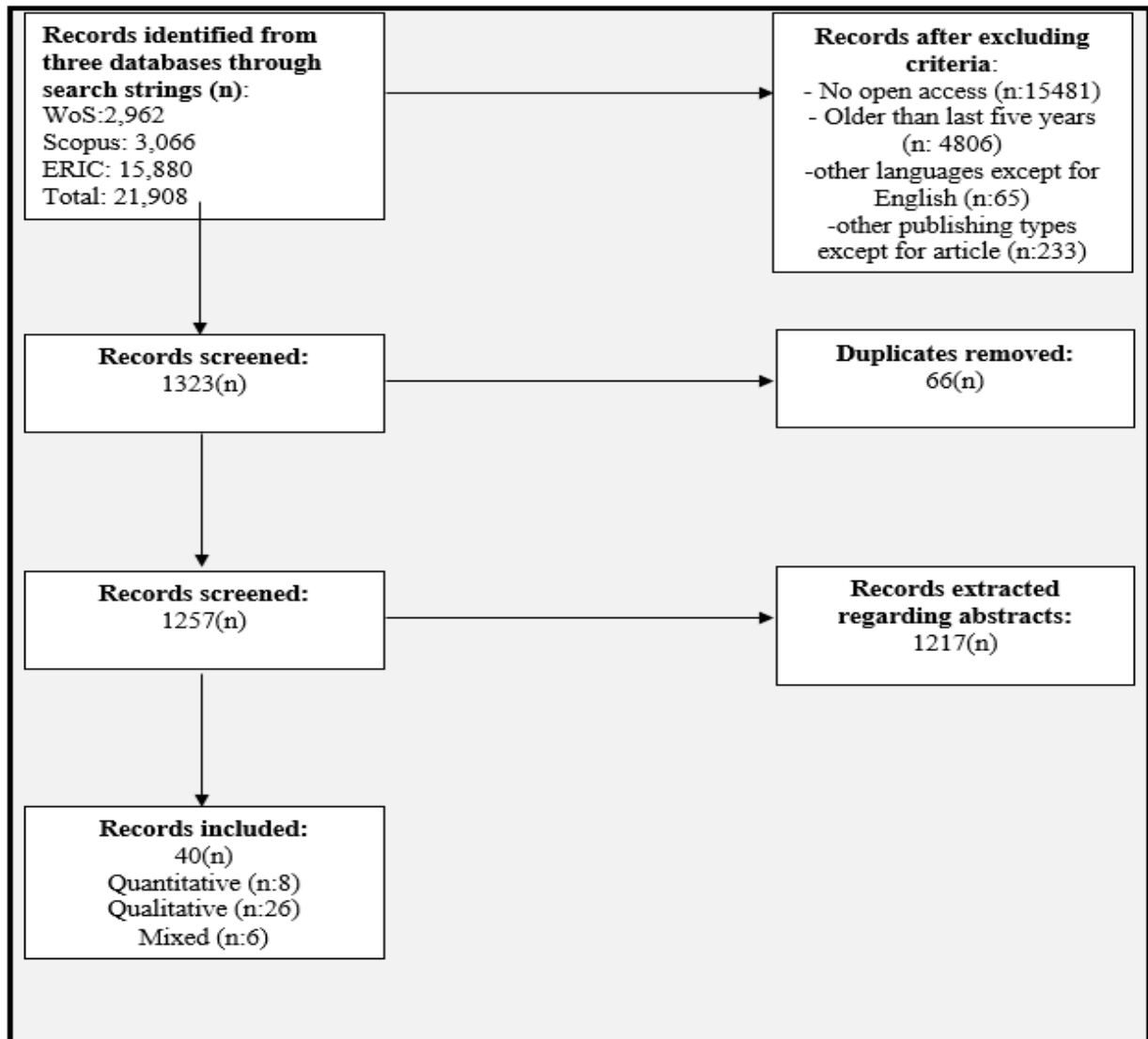


Figure 2: Flowchart diagram of the database search adapted from PRISMA guidelines

The search string consisted of 14 word combinations covering “teacher collaboration” OR “teacher collaboration in ELT research” OR “teacher groups” OR “teacher teams” OR “lecturer teams” OR “cooperation teachers” OR “cooperation lecturers” OR “EFL teacher collaboration” OR “teacher collaboration in professional development” OR “English teacher

communication” OR “co-teaching” OR “teacher-student collaboration” OR “teacher-teacher collaboration” and OR “researcher-teacher collaboration.” At the end of the “title” search string and other selection criteria, 40 research articles were involved in this study. There were 26 qualitative studies, eight quantitative studies, and six mixed-method studies in the articles. Figure 2 on the previous page shows the steps of how the last digit was reached. During this process, PRISMA guidelines were taken into consideration to minimize the risk of bias and maximize eligibility (Harris et al., 2019).

3.2. Data extraction

The data gathered from the selected studies presented in Table 1, Table 2, and Table 3 in the Appendix part were categorized according to the study methodology. In addition, the author's name and year of publication, research design, context and population, sample, data collection instruments, collaboration type focused on the studies, key findings, and implications for future research were revealed in these tables to improve clarity and comprehension.

4. Results

4.1. Research Design

There were 26 qualitative, eight quantitative, and six mixed-method studies concentrating on teacher cooperation in ELT research among the 40 research papers included. Because of the nature of their research, quantitative studies attempted to investigate the impact of cooperation on students' academic outcomes (Boland et al., 2019; Ramankulov et al., 2019; Yan, 2019; Yeganehpour & Zarfsaz, 2019) and teachers' personal and professional lives (Tarwiyah et al., 2018; Wexler et al., 2019). Two of them (Göktürk-Salam & Dikilitaş, 2020; Tuttle et al., 2021) also used the quantitative format to reveal teachers' beliefs and attitudes toward collaboration. On the other hand, qualitative studies mostly aimed to investigate teachers' and students' experiences of collaboration, and specifically to understand interactive roles (Greer & Leyland, 2018; King, 2018) and actions (Bauler et al., 2019; Giles & Yazan, 2021; Wu et al., 2021), and see the school- and context-based collaborative discrepancies (Alvarez, 2020; Nguyen & Ng, 2018; Villavicencio et al., 2021). As a joint concern, the mixed-method studies sought to examine and explore the nature of collaboration (De Jong et al., 2019; Zadorozhna et al., 2020), reveal beliefs and attitudes toward it (Chaovanapricha & Chaturongakul, 2020; Naylor & Gibbs, 2018), and show positive and problematic aspects of it (Chaovanapricha & Chaturongakul, 2020; Farahian & Parhamnia, 2021).

4.2. Context and Population

Most of the studies (n: 29) focused on collaboration in EFL settings such as Indonesia, Korea, Spain, Türkiye, and Kazakhstan. Four of these studies were conducted in the Turkish context (Acar & Peker, 2021; Aktekin, 2019; Canaran & Mirici, 2020; Karabuga, 2021). Iran, China, and Korea were the other contexts studied, each with three studies. On the other hand, nine studies had an ESL context, namely the US and the UK. Three of the studies had an international context (Naylor & Gibbs, 2018; Göktürk-Sağlam & Dikilitaş, 2020; Barahona & Davin, 2021). The studies' target populations mostly comprised EFL teachers and their students; however, some also included various content teachers and other school professionals, such as school managers and counselors. The other populations were related to international teachers (Göktürk-Sağlam & Dikilitaş, 2020; Howlett & Nguyen, 2020; Hsieh et al., 2022) and undergraduate and graduate students (Durley & Ge, 2019; Piyumi Udeshinee et al., 2022; Yan, 2019).

4.3. Sample

Similar to the contextual and populational features, most of the studies included EFL teachers as samples; in addition, ESL teachers, national (Wu et al., 2021) and international teachers of project-based studies (Howlett & Nguyen, 2020), and content teachers (Giles & Yazan, 2020; 2021) also constituted the basis of those samples. On the other hand, the two studies investigated the issue of collaboration between school managers and English teachers (Nguyen & Ng, 2018) and counseling teachers and English teachers (Tuttle et al., 2021).

4.4. Data Collection Tools

The quantitative studies primarily used survey-based tools to collect data, such as surveys (Göktürk-Salam & Dikilitaş, 2020), questionnaires (Ramankulov et al., 2019; Yan, 2019), and scales (Tuttle et al., 2021). Additionally, tests (Boland et al., 2019; Göktürk-Salam & Dikilitaş, 2020; Yan, 2019; Yeganehpour & Zarfsaz, 2020), observations (Tarwiyah et al., 2018; Wexler et al., 2018), optical forms (Ramankulov et al., 2019), rubrics (Boland et al., 2019), and course materials (Tarwiyah et al., 2018) were the other tools for quantitative data collection. When it comes to qualitative studies, more than half of the studies (n: 19) used interviews to collect data. The majority of the interviews were conducted in a semi-structured format. Nine of the qualitative studies included field notes as part of their data-gathering procedure. Likewise, video- and audio-recorded classroom and meeting sessions and reflective teacher and student

papers were other common tools used in those studies. Furthermore, some distinctive tools including e-mail reports (Giles & Yazan, 2021), timeline posts (Kent, 2018), and a corpus (Durley & Ge, 2019) were used to obtain qualitative data. The mixed-method studies also utilized similar data collection tools; however different from the common tools, coded logs of an e-collaborative discussion forum were used to collect data related to reflective and collaborative actions and debates in Mohamadi Zenouzagh's study (2022, p.473).

4.5. Type of Collaboration

The review of the included studies has shown that teacher collaboration appeared in several formats including coaching, co-teaching, online collaboration, and team and group collaboration. To put it clearly, three studies (Barahona & Davin, 2021; Boland et al., 2019; Lucero, & Roncancio-Castellanos, 2019) focused on how other teachers' mentoring actions could enhance teachers' professional and pedagogical improvements. Likewise, eight were associated with co-teaching practices that occurred in English language teaching and learning (e.g., Greer & Leyland, 2018; King, 2018; Howlett & Nguyen, 2020). Specifically, Buckingham et al.'s study (2021) dealt with collaboration between university scholars studying second language learning in the Spanish context. On the other hand, the most common collaboration type found was the one between English language teachers and teachers from other contents. Nine of the studies involved a wide range of content like Physics (Ramakulov et al., 2019), special education (Wexler et al., 2018), business (Alhassan et al., 2022), and STEAM teachers (Wu et al., 2021). Furthermore, collaboration in four studies was made with counselors (Tuttle et al., 2021; Villavicencio et al., 2021), school managers (Nguyen & Ng, 2018), and researchers (Piyumi Udesinee et al., 2022). For the nature of collaboration, seven studies (e.g., Aktekin, 2019; Alvarez, 2020) involved group-based teaching while there was team teaching in two studies (Canaran & Mirici, 2020; Wu et al., 2021). In the context of collaboration, with the technology-integrated platforms, collaboration began to evolve into e-format. To illustrate, TESOL-based EVO (Electronic Village Online) platform (Göktürk-Sağlam & Dikilitaş, 2020), E-twinning (Acar & Peker, 2021), ERT&L (Emergency remote teaching and learning) (Hajar & Manan, 2022), online exchange program (Hsieh et al., 2022), Facebook (Kent, 2018) and WeChat (Yan, 2019), iPad (Naylor & Gibbs, 2018), and e-collaborative forum (Mohamadi Zenouzagh (2022) served to obtain instantaneous interaction and collaboration among member teachers and students as well.

4.6. Key Findings

Several notable findings emerged from the selected research demonstrating the different effects of cooperation on student success, teacher professional and personal development, social and cultural concerns, and digital literacy. Collaboration in the area of ELT enabled students to raise their academic English achievement (Boland et al., 2019; Yan, 2019; Yeganehpour & Zarfsaz, 2020). As a social and interactive mediator (Aktekin, 2019; Mohamadi Zenouzagh, 2022), it provided teachers, both English, and other content, with gaining reciprocal understandings (Greer & Leyland, 2018), enhancing their negotiation (Giles & Yazan, 2020), and discovering their social discourse (King, 2018). Aside from the internal social effects, collaboration was viewed as advantageous for developing a global perspective (Ramankulov et al., 2019), improving interactional skills (Alvarez, 2020), and learning about the cultures of other instructors and students (Hsieh et al., 2022). More crucially, the studies agreed on the favorable effects of cooperation on the professional development of English and other content instructors (Barahona & Davin, 2021; Göktürk-Sağlam & Dikilitaş, 2020; Howlett & Nguyen, 2020; Tarwiyah et al., 2018) and personal development (Acar & Peker, 2021; Bauler et al., 2019). Besides reinforcing English teachers' self-awareness (Canaran & Mirici, 2020), critical thinking, and problem-solving abilities (Durley & Ge, 2019), collaborating with other teachers via digital platforms also strengthened their digital skills such as effective use of Web 2.0 tools (Hsieh et al., 2022) and synchronous and asynchronous teaching (Wu et al., 2021). However, various problems emerged during the collaborative procedures. Lack of teachers' instructional knowledge (Wang, 2020; Wexler et al., 2018), ineffective planning and unwillingness to participate (Giles & Yazan, 2021), lack of administrative support and mutual interactive communication (Alhassan et al., 2022; Farahian & Parhamnia, 2021), time constraints and differences in terms of content and materials (Chaovanapricha & Chaturongakul, 2020), and digital-based problems (Hajar & Manan, 2022) were reported as the main problems influencing the nature of collaborative actions in ELT-oriented practices.

4.7. Implications

The foremost implication was the incorporation of collaboration into EFL and ESL teacher and student education. By doing so, as the studies agreed, teaching and learning English could be more efficient and richer in terms of practical and pedagogical aspects (Canaran & Mirici, 2020; Giles & Yazan, 2021; Yeganehpour & Zarfsaz, 2020). In addition, most of the studies foresaw that technological tools could support both language learning and teaching and

collaboration with others around the world (Göktürk-Sağlam & Dikilitaş, 2020; Hsieh et al., 2022). Another implication was that collaboration between teachers and researchers could fill in the gap between theory and practice in ELT research (Barahona & Davin, 2021; Lucero, & Roncancio-Castellanos, 2019). Furthermore, CA-designed further studies could help researchers discover the secrets of interactional aspects of teacher collaboration (Greer & Leyland, 2018; Lee, 2021). Last, school administrators could reinforce teacher collaboration in light of leadership and mentoring (Nguyen & Ng, 2018; Farahian & Parhamnia, 2021).

5. Discussion

The primary goal of this systematic review was to present current studies concentrating on collaboration in EFL and ESL contexts to develop implications for future research. With this in mind, it analyzed 40 research studies that were conducted over the last five years. The study reached some significant points that can be seen as lightning points for further studies.

First, in recent years, cooperation has grown in importance in the field of ELT, particularly in EFL settings such as Korea, Iran, and Turkey. One major motive behind this rising attention may stem from the challenging nature of EFL. Given that learning English in foreign contexts where natural exposure is limited requires a lot of effort and time, collaborating with teachers, students, researchers, school staff, and parents may provide support and insight for EFL learning and teaching. Another possible reason may be the rising popularity of sociocultural views in SLA research (Compernelle & Williams, 2013) as they mainly regard language learning and teaching as a social and interactive process (Aimin, 2013). Scaffolding and ZPD (Zone of Proximal Development)-oriented practices stress and support the critical significance of collaborative language teaching and learning and even collaborative teacher professional development (Newman & Latifi, 2021). At this point, collaborative actions might generate interactional and mediational aspects of ELT contexts (Poehner & Leontjev, 2022). This study also found that there was consensus on the positive impact of collaborative teaching and learning, specifically in EFL and ESL contexts.

The second point is about the two-sided influence of collaboration, specifically the good and bad elements highlighted by the studies analyzed. The above-mentioned aspects highlighted that collaboration as a social phenomenon could be incorporated into ELT contexts to promote not only students' language learning but also English teachers' personal and professional development. However, this does not always imply that collaborating with others is always ideal; ranging from time management and reluctance to a lack of school support and

planning, a variety of difficulties may hinder teachers' cooperation. One may argue that collaboration is also connected to contextual factors; that is, where and with whom it occurs may influence its quality and duration. In this regard, the review results are in the same position as Weedle's review (2022), which highlighted both the lack of investigation of contextual aspects of collaboration and the insufficient social support. Although current research including this study clearly shows that cooperation may benefit English instructors and students in a variety of ways, there is still a significant need for collective support from school administrators, governments, and policymakers (Weedle, 2022). Vo and Allen's review (2022) also revealed that teachers' psychological positions could be highly impacted by the school administration's support. From this viewpoint, most of the problematic issues, specifically time, planning, and interactional soft climate, might be solved with contextual regulations made by social administrative agents.

The usage of technical tools such as social networking sites and educational platforms is another important aspect impacting the type of collaboration. Consistent with Garcia-Martinez et al.'s review (2020) focusing on ICT-based networking for teacher collaboration, this review concluded that most of the recent studies of ELT collaboration integrated a digital tool to sustain collaboration. Similarly, Godwin-Jones' argumentative paper on the place of technology in language learning pointed out that the future of language learning and teaching will be more on CALL-based technologies covering VR (Virtual Reality) and AR (Augmented Reality) (2021). Considering the high importance of digital literacy as one of the major skills of the 21st century, integrating digital tools into ELT and being engaged with them to promote professional development seems quite logical. However, as Hajar and Manan (2022) stressed, incorporating into the digital educational world requires capacities of knowledge and device.

Besides technology-integrated practices, further research specifically focusing on teacher-researcher collaboration in ELT research is still of urgent importance. Given the multifunctional and multifaceted nature and scope of collaboration, teamwork between ELT researchers and teachers will fill the gap between theoretical and practical issues (Barahona & Davin, 2021; Lucero & Roncancio-Castellanos, 2019). Regarding De Jong et al.'s study (2022) concluding that the original terminology related to collaboration is not consistent with real practices, this togetherness might function as a valuable way of comprehending, analyzing, and reshaping pedagogical and professional practices of real social contexts. Likewise, Torshizi (2018) and Tian and Shepard-Grey (2020) suggested that teacher-researcher collaboration,

specifically in TESOL contexts, might extend pedagogical understandings of English language learning and teaching.

Finally, this study has several limitations that suggest additional research in the field of ELT cooperation. Besides the limited inclusive criteria covering only research articles published in the last five years and the limited database search, it only focused on teacher and teacher-focused collaboration studies. Further studies may investigate teacher-parent, parent-school, teacher-student, and or student-student collaborations in EFL or ESL contexts. Or, contextual differences may be the main focus for filling the above-mentioned gap.

6. Conclusion

This systematic review study concluded that the issue of collaboration is worth investigating, as the current studies show its high potential to impact students' and teachers' language experiences. Furthermore, technological tools and platforms paved the way for EFL and ESL teachers' extensive practices. Different collaboration types and their impacts reinforced the basic motivation to conduct further research within different contexts. However, the most striking point was related to the two-sided nature of collaboration. All in all, it seems that collaboration in ELT research as a current trend will catch more attention from researchers and teachers, specifically in Computer-Assisted Language Learning (CALL) and Mobile-Assisted Language Learning (MALL) and their teaching concerns.

Statement of Funding

This research study did not receive any specific funds from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Appendix A: Summary of Studies Included in Review

This appendix part functions as both supplemental material and data extract summarizing each included study. The studies were presented in the related themes included in Table 1, Table 2, and Table 3 in the following section. The table relatively was designed in accordance with the three research designs, namely quantitative, qualitative, and mixed. The themes revealed in the tables were the author's name and year of publication, research design, context and population, sample, data collection instruments, collaboration type focused on the studies, key findings, and implications for future research. The alphabetical order of the studies was considered according to the first letter of the first authors' names.

Appendix A

Table 1. Characteristics of Quantitative Studies

Author	Research Design	Context and Population	Sample	Data Collection Instruments	Type of Collaboration	Key Findings	Implications
Boland et al., 2019	An experimental study	EFL college students	24 female students in two groups attending the course “Academic English”	A t-test for measuring reading and writing skills with a rubric	Collaboration among teachers in the form of co-teaching	Enhancement in experimental group students’ writing scores was revealed.	Co-teaching with its different strategies can be used to support student language outcomes.
Göktürk-Sağlam & Dikilitaş, 2020	A survey study	International teachers attending professional development online sessions	27 teachers as the participants in the EVO session	A CoI (Community of Inquiry) survey	Online teacher collaboration for social, cognitive, and teaching concerns	The interrelated nature of CoI sustained interactive and collaborative actions to promote professional development.	Web-based organizations and programs can sustain collaboration and thus professional development for teachers.
Ramankulov et al., 2019	Experimental case study	University students taking CLIL (content language integrated learning) courses	73 Physics students from International Kazakh-Turkish University and South Kazakhstan State University in two groups of experiment and control	Field Optics activities, tests and questionnaires measuring proficiency, and statistical tools	Teacher collaboration, specifically department collaboration between Physics and English	Positive impacts of the interdisciplinary approach were associated with the enrichment of student viewpoints covering globalization.	ICT (information and communication technologies)- and content-oriented practices can be integrated into the language.

Tarwiyah et al., 2018	Comparative study	EFL teachers in Indonesia	Six high school EFL teachers attending the coaching system used to train them to apply student-centered practices	Observations, course plans and their reviewed formats, and focus-group interviews	Collaboration in the form of coaching	Before- and after scores of coachee teachers' practices of planning and implementing student-based practices showed that the coaching program improved their pedagogical and professional development.	The coaching process can feed teaching pedagogy and student academic outcomes.
Tuttle et al., 2021	A survey study	School counselors and ESOL (English as a Second or Other Languages) teachers in K-12 settings	28 ESOL teachers and 54 school counselors from the American context	A semantic differential scale	Collaboration between teachers and school counselors	The study found a high level of collaboration, positive attitudes toward collaboration, and geographical and district-based differences in attitudes.	Collaboration among different educational positions can feed the quality of education.
Wexler et al., 2018	Observation-based study	ELA (English language arts) classroom teachers of middle schools in different states of America	16 pair ELA teachers who teach English to SWD (students' individualized reading education) specifically through literary works	Recorded classroom observations from different four school contexts in the form of ELA co-teaching	Collaboration in the form of co-teaching between content-area and special education teachers	Co-teaching process between the two groups of teachers was seen as beneficial but lack of required instruction for students a variety of strategies for working together, and of interaction between special education teachers and students.	More effective and well-planned practices for reading in the collaborative context are highly recommended. Further, experimental studies for co-teaching can enhance a more comprehension of the impact of co-teaching in ELA classes.

Teacher Collaboration in English Language Teaching (ELT) Research: A Systematic Review

İngilizce Dil Öğretiminde Öğretmen İş Birliği: Bir Sistematik Derlem

Yan, 2019	Pre-test and post-test design	Undergraduate students taking English courses	88 undergraduate students from the Department of Human Geography and Planning at Leshan Normal University, China	Pre-test and post-test questionnaires	Mostly student-student and partly student-teacher collaboration via the WeChat platform	Interaction in and between-group students while engaging with English writing increased, and the platform enhanced efficiency in the design and practices of the course and improved in writing English.	The use of technology-integrated and mobile-assisted practices for English language learning and teaching can be beneficial.
Yeganehpour & Zarfsaz, 2020	A quasi-experimental study	EFL Iranian students of higher education	41 Iranian students taking English courses at a language institution	Oxford Quick Replacement Test and Pre-test and post-test designed TOEFL writing exams	Collaboration among teachers in the form of co-teaching	The treatment group's writing performance improved.	Integration of co-teaching practices into EFL learning and teacher training programs is highly recommended.

Table 2. Characteristics of Qualitative Studies

Author	Research Design	Context and Population	Sample	Data Collection Instruments	Type of Collaboration	Key Findings	Implications
Acar & Peker, 2021	Case study	Turkish teachers	15 teachers from various branches in the city of Türkiye	A semi-structured interview	Collaboration among teachers in a project-based study group	E-twinning project-based practices enhanced collaboration, self-confidence, interaction, and productivity among the teachers. These practices also reinforced foreign language learning.	ICT- and technology-integrated platforms like E-twinning can support teachers' professional and personal development.

Aktekin, 2019	Case study	Turkish EFL teachers	A group of six EFL teachers and the researcher taking the role of coach	Interviews, participant diaries, and the researcher's field notes	Teacher collaboration through Critical Friend Group (CFG)	CFG took the role of a social mediator feeding reflective and debating nature, which supported dialogic and collaborative aspects of teacher meetings.	CFG-like communal contexts can deeply reveal the nature and scope of EFL teaching and learning with a collaborative perspective.
Alhassan et al.,2022	Case study	Teachers in EMI (English-medium instruction) contexts	10 business subject teachers in the Department of Master of Business Administration (MBA) in a Sudanese state university	Semi-structured interviews	Collaboration between content and EAP (English for Academic Purposes) teachers	The study found that even if it was crucial and desired, the collaboration between the two groups was at a low level, generally due to a lack of administrative support, mutual interactive communication, and content teachers' excessive expectations.	Building a collaborative, coordinative, and interactive nature for EAP and Content teachers' collaboration will fertilize the EMI nature. Plus, a well-integrated EMI curriculum is of a pivotal role in English teaching and learning.
Álvarez, 2020	An exploratory collective case study	In-service EFL teachers in Colombia	Three Colombian in-service EFL teachers at a language center	Semi-structured interviews before and after study group conduction, and reflective logs	Teacher collaboration in the form of the study group	The study group improved the teachers' ICC (intercultural communicative competence) together with their cross-cultural awareness. Sharing teaching experiences in a collaborative nature extended their viewpoint of the place of culture in language learning.	Study groups can function as a key for enhancing professional and personal development in the field of ELT.

Teacher Collaboration in English Language Teaching (ELT) Research: A Systematic Review

İngilizce Dil Öğretiminde Öğretmen İş Birliği: Bir Sistematik Derlem

Barahona & Davin, 2021	Case study	EFL Pre-service teachers from two different contexts, namely Chile and the US	20 Pre-service teachers taking foreign language teaching programs in Chile and 5 Graduate teachers taking hybrid certificate program courses in the US, and researchers in the role of program implementer	Course materials (assignments, rubrics, and teaching materials), teachers' reflective papers, video-based applications, and oral and written communication between teachers and the researchers	Teacher collaboration in the form of pair coaching within the practice-based approach	The practice-based cycle for reflective and collaborative practices widened the whole participants' engagement with language, which improved their perspectives. Plus, the reflective nature helped both the teachers and the researcher teachers to question their implications critically.	The integration of a practice-based framework into the curriculum of the Department of EFL teacher education can be beneficial for filling the gap between theory and practice.
Bauler et al., 2019	Case study	K-12 School content and ESOL (English to Speakers of Other Languages) teachers in the US	Two teachers (third and fourth authors), one content teacher, and one ESOL teacher from a suburban elementary school context in New York where Spanish students have the majority	Multiple interviews, classroom video recordings, the researchers' field, and observation notes	Collaboration between ESOL and content teachers in the form of co-teaching	A higher sensitivity to child and professional development appeared during the collaboration. Combining the experiences and practical concerns constructed a valuable model for the students. Likewise, this collaborative context fertilized the nature of the discussion, conversation, and information sharing.	Co-teaching can enhance students' English language learning by providing teachers with a wide range of collaborative activities.
Buckingham et al., 2021	Case study	University teachers of second language learning contexts in Spain	A group of seven professors (including the researchers of this study) having the experience of co-teaching at a private university in Madrid, Spain	Teacher diaries and interviews	Collaboration among university academics in the form of co-teaching	Information transfers, reflective practices, close interactions among the participants, diversity in practices, and learning in a comparative format were found to be the positive outcomes of co-teaching in a bilingual teaching context. The content richness revealed in this process was also displayed.	Students' perspectives toward co-teaching need investigating. Co-teaching processes can become a good tool for improving teacher educators' pedagogical and personal aspects.

Canaran & Mirici, 2020	Case study	Turkish EFL in-service teachers	Three EFL female teachers working at a foundation university in Türkiye	Semi-structured interviews and archival records (lesson reports, reflective papers, and the teachers' research report	Collaboration among teachers in the form of team-teaching	The team-teaching model reinforced the teachers' self-awareness and efficacy, their collective actions for problems to EFL teaching and learning in the classroom context, and their personal and professional development.	The model can support EFL teachers' reflective, critical, and collaborative skills and their CPD (continuous professional development).
Durley & Ge, 2019	Case study	Teachers experiencing an Open-ended PD (professional development) program	Six elementary teachers (Five Caucasian and one Hispanic) who teach different subjects to ESL learners in a school district in a state in the US	Video-recorded teacher meetings, interviews, and PD artifacts	Teacher group collaboration within the social and collective discourse-based context	Open-ended PD supported the teachers' critical thinking, problem-solving, and decision-making skills. Further, their awareness of ESL teaching and the learning process is gradually raised through reflective actions.	Exploration and use of social discourse-based Open-ended PD practices can come up with more effective teaching and learning.
Giles & Yazan, 2020	Case study	ESL and content teachers	One ESL teacher and one language arts teacher both of whom work in a middle school in the U.S.	Audio-recorded interviews, video-recorded collaborative sessions for lesson planning, reflective journals, lesson plans, and field notes	Collaboration between ESL and content teachers	Collaboration for the literary course increased negotiations, widened teachers' reciprocal understandings, and reinforced their mutual sharing of experience, knowledge, and teaching and learning strategies.	Stakeholders should consider the integration of collaborative models into ESL learning and the teaching process to promote professional teacher development.
Giles & Yazan, 2021	Case study	ESL and content teachers	One ESL teacher and one science teacher in a middle school in the U.S.	Three audio-recorded interviews, two video-recorded collaborative planning sessions, two reflective journals, e-mail responses, and field notes	Collaboration between ESL and content teachers	The collaboration did not occur at the desired level due to a lack of time, planning, and of willingness to share the roles during the practices.	Collaborative classroom nature can sustain ESL teaching and learning even though it may reveal some difficulties for the members.

Teacher Collaboration in English Language Teaching (ELT) Research: A Systematic Review

İngilizce Dil Öğretiminde Öğretmen İş Birliği: Bir Sistematik Derlem

Greer &Leyland, 2018	Case study	EFL teachers with different language backgrounds	Five non-Japanese Assistant Language Teachers and nine Japanese teachers from primary and middle schools	A corpus of seven video-recorded lesson-planning sessions extracted from a total of 65 recordings	Collaboration among EFL teachers with different language backgrounds	CA-based (Conversation Analysis) analysis of the recognitional formulations, specifically for understanding the name of the activity revealed that discussion collaborations could extend mutual understandings and reshape EFL planning and implementation sessions.	CA- oriented collaborative contexts can ease the exploration of distinctive aspects of the interaction between teachers.
Hajar & Manan, 2022	Qualitative	EFL students and teachers involved in ERT&L (Emergency Remote Teaching and Learning	38 fifth-grade EFL students and six English teachers from four state schools in Almaty, Kazakhstan	Semi-structured interviews	Student-teacher and student-student collaboration	ERT&L-based EFL learning reinforced the students' reflective notions and reshaped the interactions via technological tools, however, collaboration was not at the desired level among teachers, students, and parents as well.	Designing language learning contexts, online or face-to-face, should consider the participant features, more collaboration, and more interactional practices.
Han, 2021	Case study	EFL teachers	Two Korean EFL teachers who collaboratively used their PI (professional identity) in solving pedagogical problems	Narrative tools including diaries, memos and summaries, and semi-structured interviews	Teacher collaboration	Building the PI was reshaped by negotiating and interactive aspects revealed in the collaborative nature. In the group collaboration, meaning and opinion-sharing were revealed.	Spontaneous collaboration and interaction are great tools for teacher education programs.
Howlett & Nguyen, 2020	Autoethnography	International graduate teaching assistants (IGTA)	Two IGTA's co-teaching a compulsory course to undergraduate students in a U.S. state university	Reflective notes and reflective journals	Teacher collaboration in the form of co-teaching	Co-teaching was found beneficial for professional development, constructing joint responsibilities, and ongoing and reflective discussions that extended and reshaped the viewpoints.	Co-teaching can serve non-native English-speaking faculties to build international links in the form of a cross-cultural context.

Hsieh et al., 2022	Multiple case study	ELF (English as a lingua franca) students and teachers attending cross-cultural exchange projects	One English teacher with experience in EMI- and content-integrated teaching and his 35 students attending the EMI-Cross-cultural Online Exchange Program in Taiwan	Researchers' notes and observations, project artefacts, reflective student journals, and protocol-based interviews	Teacher-student and student-student collaboration	The virtual exchange nature gave the participants the chance to collaboratively share views and cultural aspects with other students, further, their agency showed valuable changes like being more open to using English. The teacher also facilitated them in using Web 2.0 tools in a collaborative format.	Virtual-enhanced exchange programs can feed student agencies and teacher agencies as well. At this point, CALL-assisted practices can reinforce ELF learning.
Karabuga, 2021	Qualitative	Preparatory school EFL teachers	Five prep school EFL teachers experiencing Lesson Study (LS) groups in the Turkish context	Semi-structured pre- and post-interviews, teacher reflective journals, and the researcher's field notes	Teacher collaboration in the form of Lesson Study	The LS format was seen as a tool for collaboration opening the door to social and professional improvement. Plus, the participants found it as contributing to the quality of EFL teaching and learning as well. Peer and group reflective practices were seen as critical.	The LS practices can be effective when compared with the traditional conference- or seminar-based professional and personal development, especially in EFL contexts.
Kent, 2018	Qualitative	EFL teachers in the Korean context	A Facebook group with a total of 3,197 member teachers and 7 administrators	Timeline posts revealed in the Facebook group	Teacher collaboration via social networking sites	The group involved various types of sharing from social to research-based concerns, which extended the teachers' engagement and information sharing in terms of professional and personal improvement.	The role of Social Networking Services like Facebook in EFL teaching and learning needs more attention.
King, 2018	CA (Conversation Analysis)-based design	EFL teachers	Two co-teachers and their 24 graduate students in a US university	Video-recorded class sessions	Teacher collaboration in the form of co-teaching	Joint initiation and feedback aspects in the collaborative classroom discourse appeared in different IRF (initiation response feedback) sequences.	The collaborative nature of discourse can reveal various interactional aspects in EFL contexts.
Lee, 2021	CA (Conversation Analysis)-based case design	EFL teachers in South Korea	Two teacher pairs (one Korean and one English teacher for each pair) working at the same private elementary school in Gyeonggi, South Korea	Video-recorded and corpus-designed extracts	Teacher collaboration in the form of co-teaching	Different versions of using directive language were revealed during the co-teaching procedure in the form of asymmetry of taking roles in paired interaction.	Collaborative teaching can open door to gaining a critical perspective for EFL teachers. CA-based practice can be used for this purpose.

Teacher Collaboration in English Language Teaching (ELT) Research: A Systematic Review

İngilizce Dil Öğretiminde Öğretmen İş Birliği: Bir Sistematik Derlem

Lucero, & Roncancio-Castellanos, 2019	Narration	EFL pre-service teachers experiencing the practicum	34 pre-service EFL teachers studying at a private university in Colombia	Teacher journals and group talks	Teacher collaboration in the form of mentoring	The interaction co-constructed between mentors and their mentees was regarded as a beneficial tool for professional development.	The collaborative nature of the practicum needs to be considered to fill the gap relations between practice and theory.
Nguyen & Ng, 2018	Grounded theory-based qualitative	School leaders and teachers in Singapore	24 teachers and school leaders from four primary schools in Singapore	Interviews and school visits conducted by the first researcher and three volunteer educators from the Department of English	Collaboration between teachers from different subjects and school leaders	The collaborative context reinforced their integration of English and music into Math teaching. In this process, the leaders contributed their professional and personal improvements in terms of “sharing”, “improving”, and “spreading” the practices.	School leadership in collaboration and cooperation with teachers can enhance academic outcomes and teacher professional development, especially within a larger sampled EFL context.
Piyumi Udeshinee et al., 2022	Design-based qualitative	University teachers and undergraduate students	Four university teachers and eight undergraduate students attending an English certificate course from a university in Sri Lanka and	Audio-recorded conversations, teachers’ reflective papers, and interviews	Teacher (researcher)-student collaboration	The joint construction and implementation of a regulatory scale in a CALL-based context facilitated the students’ language learning, especially for anxiety. Plus, it gave the researcher teachers the chance to design- and practice-based research for current teaching concerns.	Collaborative actions and practices in CALL-like contexts can contribute to the improvement and understanding of social aspects of language learning and teaching.

Villavicencio et al., 2021	Ethnographic case study	Immigrant students and teachers in international network schools in the US	EL (English learners) immigrant students, teachers, and counselors from two different school types, namely national and international	Focus group interviews, classroom and meeting observations, field notes, and curriculum and school documents	Teacher collaboration in different school contexts	The level and quality of collaboration showed differences in terms of school type and climate. In addition, the need for leader teachers in constructing a collaborative nature was stressed. Collaboration was higher in the international school contrary to the national one due to having immigrant students' needs.	Contexts including immigrant EL students need further research in terms of teacher, school, and society collaborations. Collaborative actions can also be a key to EL teachers' professional development.
Wang, 2020	Qualitative	Chinese EFL learners	Six EFL Chinese students experiencing group activities	Semi-structured interviews	Student-student collaboration in the form of friendship groups	The study revealed that the group activities positively influenced the students' language and emotional learning in a collaborative nature. However, lack of effective teacher instructions, demotivation to integrate into cultural dialogues, and problems of group design was stated as the negative aspects of this collaboration.	Regarding the cultural and contextual concerns, further studies and practices are suggested to benefit from the power of Collaborative Learning, especially in EFL contexts.
Wu et al., 2021	Case study	STEAM (Science, Technology, Engineering, Language Arts, and Mathematics) team teachers in the US	Eight 8 th -grade teachers (2 males and 6 females) participating in a STEAM team teaching group in New York	Field observation and recorded informal interviews	STEAM-based teacher collaboration in the form of co-teaching	The transdisciplinary nature of the team worked but not in all teaching times due to a lack of practical information, but it enabled a time and place flexibility to work together both in the form of synchronous and asynchronous formats.	STEM- and STEAM-based teaching practices will be a major focal point for curriculum designs, professional development, and co-teaching practices.

Teacher Collaboration in English Language Teaching (ELT) Research: A Systematic Review

İngilizce Dil Öğretiminde Öğretmen İş Birliği: Bir Sistematik Derlem

Table 3. Characteristics of Mixed-method Studies

Author	Research Design	Context and Population	Sample	Data Instruments	Type of Collaboration	Key findings	Implications
Chaovanapricha& Chaturongakul, 2020	Mixed-methods	ESP (English for specific purposes) university teachers and students studying Business English in Bangkok	Three English teachers of Business English and three subject teachers of ESP, and their students	Classroom observations and group interviews, and student questionnaire	Teacher collaboration regarding the interdisciplinary format	The collaboration enabled the teachers to mutually learn, produce, and get reflective feedback while time, content, and material-related differences were seen as the limitations of this collaboration.	The collaboration between content and subject teachers can help teachers and their students to improve their ESP skills and extend their professional experiences.
De Jong et al., 2019	Multiple case study	Teachers working at vocational secondary schools in the Netherlands	20 teachers within five groups from different school disciplines	Questionnaires and interviews	Teacher collaboration regarding the interdisciplinary format	Collaboration was affected by contextual, student- and teacher-related, and cultural aspects where it was used.	Opportunities to ease the practical concerns of collaboration are the responsibility of all stakeholders.
Farahian & Parhamnia, 2021	Mixed-method	EFL Iranian pre-service teachers	11 EFL teachers (nine females and two males) who attended an MA program	A reflective scale and semi-structured interviews	Teacher collaboration through reflection	Reflective practices conducted with peer and collaborative sessions were regarded as beneficial for information and experience sharing, and professional training. However, inadequate external support for discussion and collaboration sessions, workload, competitive teaching contexts, and negative beliefs about collaboration were among the most significant barriers.	Reflective activities for teacher collaboration in EFL contexts, specifically in graduate education will enhance and sustain teacher professional development.

Mohamadi Zenouzagh, 2022	Mixed-method	EFL Iranian Teachers	Six groups of five Iranian teachers (eight males and twenty-two females) and three supervisor assistant professors from the EFL department	Teacher questionnaire, E- collaborative discussion forum (ECDF), educational videos, and non- participant observation	Teacher collaboration via e-platforms	The ECDF platform functioned as a social mediator regulating collaborative and interactional actions by providing the teachers with a flexible and comfortable context for freely expressing experiences and ideas.	ICT-integrated practices can help EFL teachers improve their psychological, social, and professional skills, however, further research should consider possible external factors influencing the nature of interaction and online collaboration.
Naylor & Gibbs, 2018	Mixed-method	Pre-service teachers Science and English teachers using technology- integrated practices	24 Science and 13 English pre-service teachers studying in a UK university and collaborating with a Norwegian College for an international project	Survey and semi- structured interviews	Collaboration between Science and English teachers, and between teachers and students	Pre-service teachers had positive attitudes toward the use of technology for collaborative teaching and learning. The collaborative process enhanced knowledge and experience sharing for both teachers and students. Further, the use of the iPad to build e-books revealed more autonomy.	Mobile-assisted language learning and teaching can become a beneficial tool for the professional and pedagogical development of teachers.
Zadorozhna et al. (2020)	Pre-service EFL teachers in Ukraine	EFL Pre-service teachers	60 student teachers taking the course on ELT methodology	Student reflective papers, focus group discussions, and a survey	Collaboration between teachers in the form of co-teaching	Both student and teacher professional outcomes were positively influenced by co-teaching.	Integration of co- teaching practices into EFL teacher education can sustain efficiency in language learning and teaching.

References

- Acar, S., & Peker, B. (2021). What are the purposes of teachers for using the Etwinning platform and the effects of the platform on teachers? *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 91-103. <https://doi.org/10.24193/adn.14.1.7>
- Aimin, L. (2013). The study of second language acquisition under socio-cultural theory. *American Journal of Educational Research*, 1.5 (2013), 162-167. <https://doi:10.12691/education-1-5-3>
- Aktekin, N. C. (2019). Critical friends group (CFG): Inquiry-based professional development model for Turkish EFL teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2019(81), 1-20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.81.1>
- Alhassan, A., Bora, S. F., & Abdalla, Y. A. (2022). Collaboration with EAP teachers in English-medium instruction contexts in higher education: Content lecturer perspectives. *TESOL Journal*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.1002/tesj.610>
- Álvarez, L. F. C. (2020). Intercultural communicative competence: In-service EFL teachers building understanding through study groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 75-92. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.76796>
- Asaoka, C., Miura, D. & Okubo, T. (2020). Forming a collaborative community of practice of EFL teachers through self-study research. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 3799 - 3806. Retrieved from <https://www.hrpub.org/download/20200830/UJER2-19515786.pdf>
- Barahona, M., & Davin, K. J. (2021). A practice-based approach to foreign language teacher preparation: A cross-continental collaboration. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 181-196. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85326>
- Bauler, C. V., Kang, E., Afanador-Vega, A., & Stevenson, A. (2019). "My partner always helps me": Exploring two co-teachers' practices to support writing in a first-grade linguistically diverse elementary class. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(2), 1-18.
- Bayram, İ. & Bıkmaz, F. (2021). Implications of lesson study for tertiary-level EFL teachers' professional development: a case study from Turkey. *SAGE Open*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/21582440211023771>
- Boland, D. E., Alkhalifa, K. B., & Al-Mutairi, M. A. (2019). Co-Teaching in EFL Classroom: The Promising Model. *English Language Teaching*, 12(12), 95-98. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n12p95>

- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (Fourth edition). Oxford.
- Buckingham, L. R., López-Hernández, A., & Strotmann, B. (2021). Learning by comparison: The benefits of co-teaching for university professors' professional development. *Frontiers in Education*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.776991>
- Canaran, Ö., & Mirici, I. H. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni bir takım öğretimi modeli: hizmet-içi İngilizce öğretmenleri üzerine bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 247-271. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8430>
- Chaovanapricha, K., & Chaturongakul, P. (2020). Interdisciplinary teacher collaboration in English for specific purposes subjects in a Thai university. *English Language Teaching*, 13(5), 139-148. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n5p139>
- Cogmin, Z. (2013). Classroom interaction and second language acquisition: The more interactions the better? *Studies in Literature and Language*, 7(1), 22-26. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Classroom-Interaction-and-Second-Language-The-More-Zhao/429011e3c5ec29ef21650bc702f9f057cde5b8d2>
- Compernelle, R.A & Williams, L. (2013). Sociocultural theory and second language pedagogy. *Language Teaching Research*, 17(3), 277-281. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168813482933>
- Davari Torshizi, M. (2018). Revisiting the form of teacher-researcher collaboration in the field of TESOL. *TESOL Journal*, 9(3), 573-579. <https://doi.org/10.1002/tesj.382>
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86(2019), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927>
- Durley, H.-C. K., & Ge, X. (2019). Social discourse influencing elementary teachers' cognition and metacognition for problem solving in open-ended professional development. *New Waves Educational Research & Development*, 22(1), 55-71. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229364.pdf>
- Fang, X. (2010). The role of input and interaction in second language acquisition. *Cross-Cultural Communication*, 6(1), 11-17. Retrieved from <http://www.cscanada.net/index.php/cc/article/viewFile/j.ccc.1923670020100601.002/7>

- Farahian, M. & Parhamnia, F. (2021). From knowledge sharing to reflective thinking: Using focus group to promote EFL teachers' reflectivity. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23(2021), 157-180. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-023-fapa>
- García-Martínez, I., Tadeu, P., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Batanero, J. M. (2020). Networking for online teacher collaboration. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1736-1750. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1764057>
- Giles, A. & Yazan, B. (2019). ESL and content teachers' collaboration. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v14i1.1415>
- Giles, A., & Yazan, B. (2020). "You're Not an Island": A middle grades language arts teacher's changed perceptions in ESL and content teachers' collaboration. *RMLE Online*, 43(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2020.1724045>
- Giles, A., & Yazan, B. (2021). "More Mindful of ESL Students": Teacher Participation and Learning in ESL and Content Teachers' Collaboration in a Science Middle School Classroom 1. *MEXTESOL Journal*, 45(2), 1-10. Retrieved from https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23561
- Godwin-Jones, R. (2021). Evolving technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 25(3), 6-26. <http://hdl.handle.net/10125/73443>
- Göktürk-Sağlam, A.L. & Dikilitaş, K. (2020). Evaluating an online professional learning community as a context for professional development in classroom-based research. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(3). 1-17. <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej95/ej95int/>
- Greer, T., & Leyland, C. (2018). Naming an activity: Arriving at recognitionals in team-teacher planning talk. *Journal of Pragmatics*, 126, 52-67. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.009>
- Hajar, A., & Manan, S. A. (2022). Emergency remote English language teaching and learning: Voices of primary school students and teachers in Kazakhstan. *Review of Education*, 10(2), 1-21. <https://doi.org/10.1002/rev3.3358>
- Han, I. (2021). Development of professional identity and related metacognitive thinking procedures of English language teachers through spontaneous collaboration for pedagogical problem-solving. *SAGE Open*, 11(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440211009483>

- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018>
- Howlett, K. M., & Nguyen, H. L. (2020). Autoethnographic reflections of an international graduate teaching assistant's co-teaching experiences. *Journal of International Students*, 10(2), 401-419. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.774>
- Hsieh, M. H., Chuang, H. H., & Albanese, D. (2022). Investigating student agency and affordances during online virtual exchange projects in an ELF context from an ecological CALL perspective. *System*, 109, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102888>
- Kanchai, T. (2021). EFL teachers' ICT literacy acquisition to online instruction during COVID-19. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 282-312. Retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/253270>
- Karabuga, F. (2021). Analysis of teachers as researchers in the classrooms: Lesson study experience from EFL teachers' perspectives. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(3), 1-17. Retrieved from <https://teslej.org/wordpress/issues/volume25/ej99x/ej99a8/>
- Kent, D. (2018). Analysis of Timeline Posts to a Language Teacher Organization Public Facebook Group *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 1-10. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165774.pdf>
- King, A. H. (2018). Joint initiation and joint feedback: Connecting collaboration with pedagogy in co-teaching. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 33(Special Issue), 4-15. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038793>
- Lee, J. M. (2021). Claims of entitlements in elementary EFL co-teaching. *English Teaching (South Korea)*, 76(3), 63-84. <https://doi.org/10.15858/engtea.76.3.202109.63>
- Loewen, S. & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Lucero, E., & Roncancio-Castellanos, K. (2019). The pedagogical practicum journey towards becoming an English language teacher. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 173-185. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71300>
- Martin-Beltran, M. & Madigan Percy, M. (2014) Collaboration to teach English language learners: opportunities for shared teacher learning. *Teachers and Teaching*, 20(6), 721-737. doi: 10.1080/13540602.2014.885704

- Mohamadi Zenouzagh, Z. (2022). The effect of professional teaching videos induction and online focused group discussion on the development of teacher competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 21(3), 465-488. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09318-z>
- Naylor, A., & Gibbs, J. (2018). Deep Learning: Enriching teacher training through mobile technology and international collaboration. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 10(1), 62-77. <https://doi.org/10.4018/ijmbl.2018010105>
- Newman, S. & Latifi, A. (2021) Vygotsky, education, and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1831375>
- Nguyen, D., & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638-651. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>
- Piyumi Udeshinee, W. A., Knutsson, O., Barbutiu, S. M., & Jayathilake, C. (2022). Re-designing a regulatory scale for dynamic assessment in the synchronous text chat environment in collaboration with teachers. *Computer-Assisted Language Learning*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2092153>
- Poehner, M. E., & Leontjev, D. (2022). Peer interaction, mediation, and a view of teachers as creators of learner L2 development. *International Journal of Applied Linguistics*, 00, 1–15. <https://doi.org/10.1111/ijal.12444>
- Ramankulov, S.Z., Dosymov, E., Mintassova, A.S. & Pattayev, A.M. (2019). Assessment of student creativity in teaching Physics in a foreign language. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3), 587-599. doi: 10.13187/ejced.2019.3.587
- Shoffner, M. & Wachter-Morris, C. (2010) Preparing preservice English teachers and school counselor interns for future collaboration. *Teaching Education*, 21(2), 185-197. doi: 10.1080/10476210903183894
- Stroetinga, M., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2018). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: a review of the empirical literature. *Educational Review*, 71(5), 650-667. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478>
- Tarwiyah, S., Warsono, W., Linggar Bharati, D. A., & Sutopo, D. (2018). Professional learning through coaching: Toward the enhancement of the teachers' pedagogical competence. *Arab World English Journal*, 9(4), 407-419. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no4.30>

- Trent, J. (2010). Teacher identity construction across the curriculum: promoting cross-curriculum collaboration in English-medium schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/02188791003721622>
- Tian, Z., & Shepard-Carey, L. (2020). (Re)imagining the future of translanguaging pedagogies in TESOL Through teacher–researcher collaboration. *TESOL Quarterly*, 54(4), 1131-1143. <https://doi.org/10.1002/tesq.614>
- Tuttle, M., Harrison, J., Johnson, L.V. & Mecadon-Mann, M. (2021). What’s in a word? The school counselor and ESOL teacher perceptions and attitudes about collaboration. *Journal of School Counseling*, 19, 1-35. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1325585.pdf>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, R. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15(2015), 17-40. <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Villavicencio, A., Jaffe-Walter, R., & Klevan, S. (2021). “You can’t close your door here:” Leveraging teacher collaboration to improve outcomes for immigrant English Learners. *Teaching and Teacher Education*, 97(2021), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103227>
- Vo, D. T., & Allen, K.-A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and Teaching*, 28(8), 964-999. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138>
- Wang, J. (2020). friendship group activities: Voices from Chinese EFL learners. *English Language Teaching*, 14(1), 140-140. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n1p140>
- Weddle, H. (2022). Approaches to studying teacher collaboration for instructional improvement: A review of literature. *Educational Research Review*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100415>
- Wexler, J., Kearns, D. M., Lemons, C. J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K. A., Sinclair, A. C., & Wei, Y. (2018). Reading comprehension and co-teaching practices in middle school English language arts classrooms. *Exceptional Children*, 84(4), 384-402. <https://doi.org/10.1177/0014402918771543>
- Wu, P. & Yu, S. (2017). Developing pedagogical content knowledge (PCK) through module team collaboration: A case study of Business English teachers in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(1), 97-105. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-017-0330-9>
- Wu, Y., Cheng, J., & Koszalka, T. A. (2021). Transdisciplinary approach in middle school: A case study of co-teaching practices in STEAM teams. *International Journal of Education*

in Mathematics, Science and Technology, 9(1), 138-162.

<https://doi.org/10.46328/ijemst.1017>

Yan, L. (2019). A Study on WeChat-based collaborative learning in college English writing.

English Language Teaching, 12(6), 1-9. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p1>

Yeganehpour, P. & Zarfsaz, E. The effects of co-teaching on advanced EFL learners' writing

ability. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1833-1853.

doi:10.17263/jlls.851009

Zadorozhna, I., Datskiv, O., & Shepitchak, V. (2020). Pre-Service English teachers' attitudes

to co-teaching. *Advanced Education*, 7(15), 41-46. [https://doi.org/10.20535/2410-](https://doi.org/10.20535/2410-8286.197576)

8286.197576



Melius: Journal of Narrative and Language Studies

Melius, 2023, 1(1): 91-104

Geliş Tarihi (Received): 16.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 20.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 22.06.2023

Prof. Dr. Ahmet BEŞE Anısına (1961-2023)

In the Memory of Prof. Dr. Ahmet BEŞE



Kamil CİVELEK¹ 

*“Her nakışta o mana; Öleceğiz ne çare?
Hayattan canlı ölüm, günahtan baskın rahmet;
Beyoğlu tepinirken ağlar Karacaahmet ...”*

Nereden başlamalı, nasıl yazmalı diye çokça düşündüm, editörlerimiz Dr. Alper TULGAR ve Meryem ODABAŞI'nın derginin bu ilk sayısında seninle ilgili bir anma yazısını yazıp yazamayacağımı sorduğu o ilk günden beri. İnsanın bir baba, bir ağabey gibi sevdiği, bir dostunun, bir can yoldaşının, sırdaşının erken gidişinin ardından yazması meğer ne zor imiş!

¹ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü, ckamil@atauni.edu.tr

Öyle bir gidiş ki bıçaklanmış dal gibi ayrı düştük şairin dediği gibi. Ne sözcükler yetiyor ne de yüreğim el veriyor duygu ve düşünceleri yazıya dökmeye. Belki de kaç gece sabahlayacağım seninle sensizliğinde tıpkı akademik kariyerlerimiz için beraberce sabahladığımız zamanlardaki gibi. “Görev beklemez, önce iş!” derdin hep, o nedenle yazılacak bu yazı ne kadar zor olsa da!

Tanımayan canlar için kısa bir özgeçmişle başlayacağım. Ancak böylesi dolu dolu bir ömrü kısa bir yazıya sığdırmak olanaklı olmadığından Prof. Dr. Ahmet Beşe'nin akademik çalışmalarını içeren ayrıntılı özgeçmişini² yazının sonuna ekleyeceğim.

Erzincan/Kemaliye Boylu köyü nüfusuna kayıtlı Ahmet Beşe, 1961 yılında İstanbul'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini İstanbul'da tamamladı. 1981 yılında lisans eğitimiyle başlayan Atatürk Üniversitesi macerası benim de 28 yılına tanık olduğum tam 42 yıl boyunca sürdü. Yüksek Lisans programını 1989'da tamamlayan Beşe, 1995'te Edebiyat Doktoru oldu. 1994–1996 yılları arasında Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümünde çalıştı. 1996'da Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde göreve başlayan Beşe, Atatürk Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dekan Yardımcılığı, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu kurucu Müdürlüğü ve iki dönem Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu üyeliğini içeren çeşitli idari görevlerde bulundu. Londra Üniversitesi ve Toronto Üniversitesi'nde burslu olarak araştırmalar yapan Beşe, 2006-2007 yılları arasında Fulbright Bilimsel Araştırma bursu ile New York Üniversitesi'nde çalıştı. 2009'da doçentliğe ve 2014'te profesörlüğe atanan Beşe, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı ile Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü Başkanlığı görevlerini yerine getirdi. 2021-2023 yılları arasında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektör Başdanışmanlığı ve Edebiyat Fakültesi dekanlığı görevlerinde bulundu. Pek çok ulusal ve uluslararası kongre, sempozyum ve çalıştayın düzenleme ve bilim kurullarında bulunan Beşe, ulusal ve uluslararası birçok dergide bilim kurulu üyeliği ve çok sayıda hakemlik yapmıştır.

“Bir acı, sonuna kadar yaşanmadıkça geçmez, insanın yarım acıdan talihi yok; ya hep ya hiç. Ta ki hissizleşene dek acısını çekmek zorunda. Peki, geçti mi? Hayır, aslında geçmedi; senin bir parçan oluverdi” derken Samuel Beckett, sanki içinde bulunduğum durumu tanımlar gibi. Öyle bir parça ki sol yanımda olacak hep bu can bu tende durdukça! Oysa ne çok anı

² Ayrıntılı özgeçmiş, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Deniz ARAS tarafından hazırlanmıştır.

biriktirmiştik ve biriktirecektik nicelerini seninle sevgili hocam, ağabeyim, can dostum! Olmadı, olmadı, izin vermedi bu amansız hastalık, ne de çabuk kopardı seni bizden! Ama merak etme isyan yok sözlerimde, senden öğrendim -ilk çocuğumun ölümünde bana verdiğin teselliden- tevekkülü. Bir de tedavi sürecindeki duruşundan, asaletinden ve metanetinden; söyledikleri gözlerin zira konuşmadan da dertleşirdi bakışlarımız.

Meğer yokluğuna alıştırmak içinmiş Kırgızistan'a gidişin. Heyhat! Gel gör ki kolay değildi alışmak gözden irak oluşuna, şimdi de yokluğuna! Mevlana'nın dediği gibi "gönüle giren gözden irak olsa ne olur". Gönüllere girmeyi hep bilirdin, çocuğundan yaşlısına hemhâl olurdun. Maddi-manevi cömertliğine en güzel örnek hep sendin (bana ve örnek almasını bilenlere)!

Bu dünyadan bir Ahmet Beşe geçti. Hem de ne geçiş! Pek az insana nasip olacak bir şekilde de uğurlandın akademiden. Canından çok sevdiği bayrak, yakalardaki resmiyle birlikte tabutunda da yerini almıştı, tekbir seslerine kar ve tipi eşlik ediyordu -sanki çok sevdiği Erzurum'u onu böyle gönderiyordu son yolculuğuna- yaşlara boğulmuş gözlerin çaresizliğinde. "Herkes kendine yakışanı yapar" derdin, yine kendine yakışanı yaptın, böylesi bir gidişten başkası da yakışmazdı sana!

Sayfalarca yazdım can dostum, ağabeyim Ahmet Beşe anısına, ancak burada sizlerle sadece bu satırları paylaşabiliyorum affınıza sığınarak; daha çok siz okurlara değil de Ahmet Beşe'ye seslendim zira. Yazmak bir nebze teselli oldu belki de sızlayan, alışmaya çalışan sol yanıma... Ama "alışılmadı!" tıpkı destanın dediği gibi "Alışılır ölümlere de demiştin/siyahlara bile alışılır/günün birinde demiştin/alışılmadı!" Alışılmayacak da!

Akademi, İngiliz Dili, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı camiası, sosyal bilimlere ve işine tutkuyla bağlı çok değerli bir bilim insanını ve idareciyi; öğrencileri, adil, sevecen, özenli ve sabırlı bir hocayı; Beşe Ailesi Sinan'ı, bir oğlu, bir kardeşi, bir eşi, bir babayı, bense sevgili ağabeyimi, asil, nazik, düşünceli, vefalı, içten, merhametli, cömert, her anlamda bir yol gösterici can dostumu, AĞAMı yitirdim, çok erken, apansız...

ÖZGEÇMİŞ

Prof. Dr. Ahmet BEŞE

ÖĞRENİM BİLGİSİ

- I. Doktora, Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü İngiliz Kültürü ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türkiye 1989-1995
- II. Yüksek Lisans, Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü İngiliz Kültürü ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türkiye 1987-1989
- III. Lisans, Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye 1981-1985

YAPTIĞI TEZLER

- I. Doktora: “*A. Miller ve E.Albee’nin Yapıtlarına Aile ve Amerikan Düşü*”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü İngiliz Kültürü ve Edebiyatı Anabilim Dalı, 1995.
- II. Yüksek Lisans: “*Death of a Salesman’da Modern Toplumun Birey ve Aile Üzerinde Etkisi*”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü İngiliz Kültürü ve Edebiyatı Anabilim Dalı, 1989.

SERTİFİKA, KURS, EĞİTİMLER

- I. 4th Turkish Migration Conference, University of Vienna, 2016
- II. International Contemporary Education Research Congress, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 2016
- III. The First International Teachers in Collaboration Conference, Teachers Collaboration, School of Foreign Languages, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2016
- IV. Certificate of Participation, International Conference on Image, Imaginary, Representation, Vasile Alecsandri University of Bacau, 2015

- V. Certificate of Attendance, Building Academic Skills in the 21st Century: Professional Development Activities one-day event, Oxford University Press, 2015
- VI. Certificate of Presentation: International Conference on Image, Imaginary, Representation, Vasile Alecsandri University of Bacau, 2014
- VII. Certificate: Fourth International Research Conference on Education, English Language Teaching, English and Literature in English, International Black Sea University, 2014
- VIII. Erasmus Exchange Program (Teaching Staff Mobility), Vasile Alexandri University of Bacau, 2014
- IX. Certificado: XVI. Congreso de la Federacion Internacional de Estudios sobre America Latina y el Caribe, Antalya, 2013
- X. Certificate of Appreciation: 13th International Language, Literature and Stylistics Symposium: Simple Style, Certificate of Appreciation: 13th International Language, Literature and Stylistics Symposium: Simple Style, Kafkas Üniversitesi, 2013
- XI. Erasmus Exchange Program (Teaching Staff Mobility), Adam Mickiewicz University, Poznan, 2013
- XII. Erasmus Exchange Program (Teaching Staff Mobility), Vâsile Alexandri University of Bacau, 2011
- XIII. Fulbright Araştırma Bursları (Post-Doctoral Scholarship), New York University, Tisch School of the Arts, 2006
- XIV. International Visitors Program: American Studies, International Visitors Program: American Studies, United States Department of States, 2003
- XV. Research towards PhD, University of London, Royal Holloway and Bedford New College, 1991
- XVI. Canadian Studies Trip Grant, Graduate Centre for Study of Drama, Toronto, 1990
- XVII. Mesleki Kurs, Almanca Dil Kursu, Göthe Institut, 1990
- XVIII. British Contemporary Theater and Drama in English Teaching, British Council Summer School, Londra, 1989
- XIX. Intensive English Language Summer Course, Commission for Educational Exchange between the United States and Turkey and the USIS, İstanbul, 1987
- XX. G.C. E. '0' Level Course, Great Yarmouth College of Further Education, Norfolk, 1979

YÖNETİLEN TEZLER

- I. Beşe A., “*Reading of Lynn Nottage’s plays through the lens of affect theory*”, D. TOSKA, **Doktora**, 2022.
- II. Beşe A., Civelek K., “*William Butler Yeats ve yapıtlarının yanmetinsellik yöntemiyle incelenmesi: Yapıtçevresi çözümleme örneği*”, **Doktora**, R. ÇOLAK, 2017.
- III. Beşe A., “*August Wilson’ın söyleminde Afro-Amerikalılık: Bir eleştirel söylem analizi*”, **Doktora**, T. BAYKARA, 2017.
- IV. Beşe A., “*Anna Deavere Smith’in solo performanslarında kimlik ve direniş performansı*”, **Doktora**, D. ARAS, 2016.
- V. Beşe A., “*The problem of representation in middle eastern American theatre: A postcolonial approach*”, **Doktora**, N. HEİDARZADEGAN, 2015.
- VI. Beşe A., “*Amerikan ekokurgu yapıtlarda çevre sorunları, suçları ve öngörülen koruma yöntemleri*”, **Doktora**, S. TOSKA, 2015.
- VII. Beşe A., “*Expressionism and symbolism in Thornton Wilder’s Our Town and The Skin of Our Teeth*”, **Yüksek Lisans**, R. SHADLOO, 2015.
- VIII. Beşe A., “*Cherrie Moraga’nın Heart of the Earth: A Popol Vuh Story adlı oyununda Maya mitolojisinin izleri*”, **Yüksek Lisans**, A. GÜRLÜYER, 2014.
- IX. Beşe A., “*Eugene O’Neill’in İmparator Jones adlı yapıtına ekoeleştirel yaklaşım*”, **Yüksek Lisans**, S. TOSKA, 2009.
- X. Beşe A., “*Lorraine Hansberry’nin a Raisin in the Sun adlı yapıtına toplumbilimsel yaklaşım*”, **Yüksek Lisans**, D. ARAS, 2009.
- XI. Beşe A., “*Alienation and absurd elements in the works of Sam Shepard and Tom Stoppard*”, **Doktora**, A. GÖRMEZ, 2007.
- XII. Beşe A., “*Marsha Norman`in Getting Out adlı oyununda feminist izlekler*”, **Yüksek Lisans**, Y. TİLBE, 2002.
- XIII. Beşe A., “*The First works of Clifford Odets as a revolutionary play wright of 1930s*”, **Yüksek Lisans**, H. MADRAN, 1998.

PROJELER

1. Uluslararası Amerikan Etütleri Konferansı Kapsamında Amerikan Kültürü Sanatı ve Edebiyat Üzerine Araştırmalar, BAP, Yürütücü, 2014-2014 (**ULUSAL**)

2. Amerikan Tiyatrosunda Performans Çalışmaları Anna Deavere Smith Ntozake Shange Suzan Lori Parks / Performance Studies in American Theatre Anna Deavere Smith Ntozake Shange Suzan Lori Parks, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Yürütücü: Beşe, A., Araştırmacılar: Aras, D., 12/07/2013-12/07/2016 (**ULUSAL**)

3. Avrupa Birliği Dil Portfolyosu Kapsamında İleri Teknolojik Enstrümanlarla Donatılmış Büyük Ölçekli Yabancı Dil Dersliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacılar: Yağiz O., Yazici Y., Barin M., Yürütücü: BEŞE A., 30/12/2013- 30/12/2014 (**ULUSAL**)

4. Avrupa Birliği Dil Portfolyosu Kapsamında İleri Teknolojik Enstrümanlarla donatılmış Küçük Ölçekli Yabancı Dil Dersliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Yürütücü: BEŞE A., Araştırmacılar: Barin M., Yağiz O., Yazici Y., 30/12/2013- 30/12/2014 (**ULUSAL**)

BURSLAR

Fulbright Araştırma Bursları, (Post-Doctoral Scholarship), Fulbright Programı, 2006-2007.

Canadian Studies Trip Grant, Graduate Centre for Study of Drama, Toronto, 1990-1990.

ÖDÜLLER

Beşe A., Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Makale Dalında Bilimsel Teşvik Ödülü, Nisan 2014.

Beşe A., Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Makale Dalında Bilimsel Teşvik Ödülü, Nisan 2012.

Beşe A., Tozlu S., TÜBİTAK, Ulakbim, Bilimsel Yayın Teşvik Ödülü, TÜBİTAK, Ulakbim, Bilimsel Yayın Teşvik Ödülü, Mart 2011.

Beşe A., TÜBİTAK, Ulakbim, Bilimsel Yayın Teşvik Ödülü, TÜBİTAK, Ulakbim, Bilimsel Yayın Teşvik Ödülü, Mart 2010.

Beşe A., TÜBİTAK, Ulakbim, Bilimsel Yayın Teşvik Ödülü, TÜBİTAK, Ulakbim, Bilimsel Yayın Teşvik Ödülü, Mart 2009.

MAKALELER:

1. Beşe A., Aras D. (2021). The Endless Wound: Reconstruction of Identity under Conflict in “Sticks and Bones”. *Interstudia, Review of Interstud Interdisciplinary Centre for Studies of Contemporary Discursive Forms* (31), 131-139. (Yayın No: 7394222)
2. Beşe A. (2021). Women as hope of African-American community in August Wilson’s plays. *Interstudia Review of Interstud Interdisciplinary Centre for Studies of Contemporary Discursive Forms* (29). (Yayın No: 7431768)
3. Beşe A. (2018). 1930’lu Yıllar Amerikan Tiyatrosunda Toplumsal Eleştiri ve Clifford Odets. *Border Crossing*. (Yayın No: 4560754)
4. Aras D., Beşe A. (2018). Identifying Being and Representing by Acting: New Narrative Techniques in Anna Deavere Smith. *Interstudia*, 173-185. (Yayın No: 4560773)
5. Beşe A. (2017). Dream Reality and Illusion as discursive concepts in American Drama: O’Neill, Williams, Miller, Albee. *Interstudia Review of Interstud Interdisciplinary Centre for Studies of Contemporary Discursive Forms*. (Yayın No: 4052975)
6. Beşe A. (2016). Dramatic Monologue and Soliloquy as Discursive Forms in Literature. *Interstudia Review of Interstud*. (Yayın No: 2947926)
7. Beşe A., Heidarzadegan N. (2016). Dreaming America Middle Eastern Diaspora and Cultural Conflicts. *Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*, 8(1). (Yayın No: 2947921)
8. Beşe A. (2015). The Image of Racial Minorities and Their Representation in American Democracy African and Native Americans. *Interstudia Review of Interstud* (18), 13-20. (Yayın No: 2021452)
9. Beşe A. (2014). Towards a Global Culture Organizational Project. *Interstudia Review of Interstud* (15), 35-43. (Yayın No: 1259051)
10. Beşe A., Aras D. (2013). Cultural Spaces and Marginality in *A Raisin in the Sun*. *Interstudia Review of Interstud*. (Yayın No: 1257178)
11. Beşe A. (2013). Monologue as a Discourse of Marginality in Contemporary American Drama. *Interstudia Review of Interstud*. (Yayın No: 1257176)
12. Beşe A. (2013). Alevi Toplumsal Kimliği Tartışmaları Üzerine Yaklaşımlar. *Alevilik-Bektaşılık Araştırmaları Dergisi*, 1(8), 17-34. (Yayın No: 2050455)

13. Beşe A. (2012). Music as an Expression of Cultural Identity August Wilson's Dramatic Reflections of African American Art. *Interstudies Review of Interstud*, 15-30. (Yayın No: 1257175)
14. Beşe A. (2012). Southern Spiritual Memory Evoked by Conjure Characters in August Wilson's Dramas. *The Americanist Warsaw Journal for the Study of the United States* (XXVII), 31-45. (Yayın No: 2456449)
15. Beşe A., Tozlu S. (2011). İngiliz Kayıtlarında Aleviler ve Bektaşiler. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* 59), 195-220. (Yayın No: 1256852)
16. Beşe A. (2010). İngiliz ve Amerikan Kayıtlarında Nusayriler. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* (54), 159-182. (Yayın No: 2964242)
17. Beşe A., Bilgili A. S. (2009). Hacı Bektash Veli's Son Pir Saltuk Zaviye Foundation in Iran. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* 50), 37-76. (Yayın No: 1256849)
18. Beşe A., Baykara T. (2019). İdeolojinin Söylemsel İnşası: August Wilson. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4) (Kontrol No: 6573168)
19. Beşe A. (2018). *Waiting For Lefty*: Oluşumsal Yapısalcı Çözümleme Örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22. (Kontrol No: 4728895)
20. Beşe A., Tanrıtanır B. C. (2016). Way to Self-Identity Examples from African American Cultural Writings on Problems of Integration. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1). (Kontrol No: 2947936)
21. Beşe A. (2013). 1960 Amerikan Tiyatro Grupları ve Postmodern Sahne Dili. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* (1) (Kontrol No: 1257187)
22. Beşe A., Aras D. (2012). *Tom Amca'nın Kulübesi* ve *The Octoroon* Adlı Yapıtlarda Uzam ve Simge. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 259-269. (Kontrol No: 1257180)
23. Beşe A. (2012). Storytelling in Ma Rainey's *Black Bottom* and *Fences*. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3). (Kontrol No: 1257184)
24. Beşe A. (2011). The Significance of the Blues as a Cultural Expression in Ma Rainey's *Black Bottom*. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1). (Kontrol No: 1256785)
25. Beşe A. (2006). Chicano Theater and Louis Valdez's *Mitos*. *JAST: Journal of American Studies of Turkey* (23), 105-119. (Kontrol No: 1256799)
26. Beşe A. (2006). Clifford Odets'in *Awake and Sing* Adlı Yapıtında Oluşumsal Yapısalcı Bir Yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (14), 143-158.

27. Beşe A., Can N. (2006). Ayn Rand'ın Felsefesinde Sanatın Niteliği ve Psiko Epistemik İşlevi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 69-80.
28. Beşe A., Ergin S. (2005). Messiahs For and Against the Dominant Culture Political Writing of American and Turkish Women in the Late 19th And Early 20th Centuries. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (1), 97-108.
29. Beşe A. (2005). Amerikan Tiyatrosunda Aileye Bakış. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (12), 288-302. (Kontrol No: 1256801)
30. Beşe A. (2004). Yabancılaşma Düş Gerçeklik Yanılsama. Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi (33), 205-213. (Kontrol No: 1256804)
31. Beşe A. (2003). Post War American Domestic Drama from Ethical Difficulties to Ethical Nihilism. Interactions: Ege İngiliz ve Amerikan İncelemeleri Dergisi (33), 1-8. (Kontrol No: 1256806)
32. Beşe A., Tilbe Y. (2001). The Image of Woman in *The Sound and The Fury* a Feminist Approach. Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi (27), 7-15. (Kontrol No: 1256811)
33. Beşe A. (2001). Antiquity and the Making of American Myth: *The Oresteia and Mourning Becomes Electra*. JAST: Journal of American Studies of Turkey (13), 13-22.
34. Beşe A. (2008). Gökdelenin Gölgesinden Bakarken. Hürriyet Gösteri: Sanat Edebiyat Dergisi (293), 66-74. (Ulusal/Hakemsiz) (Yayın No: 1256836)
35. Beşe A. (2006). Tahsin Yücel in *Kumru ile Kumru* Romanında Anadolu İmgeleri. Hürriyet Gösteri: Sanat Edebiyat Dergisi (278), 12-16. (Ulusal/Hakemsiz) (Yayın No: 1256841)
36. Beşe A. (2003). Modern Toplumlarda Gençlik ve Sorunları. Cumhuriyetimizin 80. Kuruluş Yıldönümüne Armağan, 61-64. (Ulusal/Hakemsiz) (Yayın No: 1257197)

ULUSLARARASI BİLİMSEL TOPLANTILARDA SUNULAN VE BİLDİRİ KİTAPLARINDA (PROCEEDINGS) BASILAN BİLDİRİLER:

1. Beşe A. (2021). Türk Dünyası ve Covid-19: Pandemi Gölgesinde Türk Dünyasında Dayanışma. Türk Dünyasının Dünü, Bugünü ve Geleceği Sempozyumu, 133-139 (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 7395611)
2. Beşe A. (2021). End of Dialogue: Monologue as an Expression in the 21st Century. International Scientific Online Conference "Society, Language and Culture of the 21st Century" (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 7395804)

3. Beşe A. (2021). The Black Arts Movement and Its Reflections. The 1st International Scientific Online Conference “Contemporary Prospects and Tendencies in Language, Literature and Culture” (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 7396028)
4. Beşe A. (2003) American Democracy with Regard to Cultural Diversity. Proceedings of the 6th Annual Ege University Cultural Studies Symposium: Globalization and Transcultural Issues in the New World Order, 174-184. (Tam Metin Bildiri) (Yayın No: 1257190)
5. Beşe A. (2018). Dünden Bugüne Amerika’da Edebiyat vee Hayat (Literature and Life in America from Past to Present). 4. Uluslararası Türk Şöleni Türk Kültürü Sempozyumu. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 4713777).
6. Beşe A. (2016). Turkish Academics Views of English Grammar Teaching Explicit or Implicit. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 2947986)
7. Beşe A. (2016). Middle Eastern Migration to and Re-Movement from the United States, Syrians and Lebanese. 4th Turkish Migration Conference (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 2947982)
8. Beşe A. (2016). Küreselleşmenin Kültürel Etkileri. 4. Uluslararası Türk Şöleni (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 2947973)
9. Beşe A. (2016). Presentation of Culture in Language Teaching Through Drama. The First International Teachers in Collaboration Conference (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 2947968)
10. Beşe A. (2016). 19. Yüzyılda Amerikan Misyonerlerinin Anadolu’daki Faaliyetleri. 3. Uluslararası Türk Şöleni: Türk Kültürü Sempozyumu Bildirileri (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 2947943)
11. Beşe A. (2013). The Reflection of Chicano Culture in Luis Valdez Dramas Autos Actos and Mitos. XVI. Congress of the International Federation for Latin American and Caribbean Studies (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:1257343)
12. Beşe A. (2013). Censorship in Media and the Arts in Turkey in View of Western Examples. 2nd International Symposium on Language and Communication: Exploring Novelties (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:1257330)

13. Beşe, A. (2012). Monologic Narrative as a Creative Mode of Communication in Western Drama. International Symposium on Language and Communication: Research Trends and Challenges (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257196)
14. Beşe, A. (2012). Storytelling and Subjectivity in the Dramas of August Wilson and David Rabe. 4th International Conference on American Drama and Theater, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257214)
15. Beşe, A. (2012). 19. Yüzyılda Amerikan Misyoner ve Diplomatların Anadolu'daki Faaliyetleri. III. Uluslararası Türk Şöleni, Güneş Vakfı (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257211)
16. Beşe, A. (2011). Racial Memory Evoked by Conjurer Characters in August Wilson's Plays. Facing the Past, Facing the Future: History, Memory, Literature Uluslararası Konferansı, 46-66. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257193)
17. Beşe, A. (2010). The Significance of the Blues as a Cultural Expression in Ma Rainey's Black Bottom. The Art of Language: Cultural Expressions in American Studies, 34th International American Studies Conference (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257205)
18. Beşe, A. (2009). Racial Memory Evoked by Conjurer Characters in August Wilson's Plays Bynum Walker Archangel Gabriel Aunt Ester and Stoolpigeon. Facing the Past, Facing the Future: History, Memory, Literature Uluslararası Konferansı (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 125720)
19. Beşe, A. (2007). Freedom of Speech in Performative Arts in the US and in Turkey. The International/Intercultural Program, The Institute of Intercultural Education, Florida International University (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257172)
20. Beşe, A. (2006). The Creative Arts in Turkey Freedom of Expression and Censorship. Multinational Institute of American Studies Colloquia Series, Steinhardt School of Culture, Education and Human Development (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257171)
21. Beşe, A. (1998). Post War American Domestic Drama From Ethical Difficulties to Ethical Nihilism. PAAS'98 International Conference (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257202)

ULUSAL BİLİMSEL TOPLANTILARDA SUNULAN VE BİLDİRİ KİTAPLARINDA BASILAN BİLDİRİLER:

1. Beşe, A. (2016). Küreselleşme ve Yansımaları. Atatürk Üniversitesi Kültür Merkezi (Sözlü Sunum) (Yayın No: 2947996)
2. Beşe, A. (2015). Edebiyatta ve Sanatta Sansür. Edebiyat Fakültesi Geleneksel Konferanslar Dizisi (Özet Bildiri) (Yayın No: 1387224)
3. Beşe, A. (2015). Kızılderili Kabilesi Navajolar. Seminer Güneş Vakfı (Yayın No: 2022310)
4. Beşe, A. (2010). Sosyo Kültürel Değişimin Amerikan Sanat ve Edebiyatına Yansıması. Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Pazartesi Konferansları Dizisi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257226)
5. Beşe, A. (2009). Çağdaş Amerikan Tiyatrosunda Konuşan Özne ve Postmodern Söylem Örnekleri. M. Ruhi Esengün Anma Toplantısı: Edebiyatta Dil, Zaman, Mekân, Atatürk Üniversitesi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257224)
6. Beşe, A. (2002). Antiquity and the Making of American Myth The Oresteia and Mourning Becomes Electra. 27th Annual American Studies Seminar: Myths and Legends in America: America in Myths and Legends (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 1257222)
7. Ergin, S., Beşe, A. (2001). Messiahs For and Against the Dominant Culture, 26th Annual American Studies Seminar: Speaking from the Margins: Multiple Identities in Contemporary America (Özet Bildiri/) (Yayın No: 1257221)
8. Beşe, A. (1995). Women in Society: A Scenic Presentation of Women in Modern American Drama. 20th Annual American Studies Seminar: 1975–1995: Looking Backward (Özet Bildiri) (Yayın No: 1257216)

ULUSAL/ULUSLARARASI KİTAPLAR VEYA KİTAPLARDAKİ BÖLÜMLER:

1. Beşe, A. (2009). *Introduction to American Dramatic Literature*. Fenomen Yayınları, Basım sayısı: 1, Sayfa Sayısı 113, ISBN: 978-605-60932-1-0, Türkçe (Ders Kitabı), (Yayın No: 57935)
2. Beşe, A. (2007). *Monologue in Contemporary US Drama Exposing American Voices*. Atatürk Üniversitesi, Basım sayısı: 1, Sayfa Sayısı 148, İngilizce (Bilimsel Kitap), (Yayın No: 57940)

3. Beşe, A (2007). *Amerikan Tiyatrosunda Aile ve Başarı Düşü: Arthur Miller & Edward Albee*. De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Basım sayısı: 1, Sayfa Sayısı 159, ISBN: 978-9944-492-16-4, Türkçe (Bilimsel Kitap), (Yayın No: 57941)
4. Beşe, A. (2015). *Old Stories New Readings The Transforming Power of American Drama*, Bölüm adı: Storytelling and Subjectivity in the Selected Dramas of August Wilson and David Rabe, Cambridge Scholars Publishing, Editörler: Lopez-Rodriguez, Miriam, Pineda-Hernandez, Inmaculada, Munoz, Alfonso Ceballos, Basım sayısı: 1, ISBN: 978-1-4438-7224-9, İngilizce (Bilimsel Kitap), (Yayın No: 1387215)
5. Beşe, A. (2014). *New Research into Culture Media and Communication*, Bölüm adı: A Monologic Narrative as a Creative Mode of Communication in Western Drama (Chapter One), MacroWorld, Basım sayısı: 1, İngilizce (Bilimsel Kitap), (Yayın No: 1257351)
6. Beşe, A. (2014). *El Viejo Mundo Y El Nuevo Mundo En La Era Del Dialogo*, Bölüm adı: The Reflection of Chicano Culture in Lois Valdez's Dramas: Autos, Actos and Mitos, Universidad de Ankara, Editör: Öznur Seçkin, Basım sayısı: 1, ISBN: 978-605-136-169-7, İngilizce (Bilimsel Kitap), (Yayın No: 1257388)
7. Beşe, A. (2012). *The Transnational Turn in American Studies Turkey and the United States*, Bölüm adı: Thoughts on Censorship in Turkey and the West, Peter Lang, Editör: Tanfer Emin Tunç, Bahar Gürsel, Basım sayısı: 1, ISBN: 978-3-0343-0552-5, İngilizce (Bilimsel Kitap), (Yayın No: 1257170)
8. Beşe, A. (1991). *Avrupa Topluluğu Ülkelerinde Aile Politikası*, Bölüm adı: Büyük Britanya (Birleşik Krallık), Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, Editörler: Wicks, M. ve R. Chester, Basım sayısı: 1, Türkçe (Kitap Tercümesi), (Yayın No: 1257231)



Melius: Journal of Narrative and Language Studies

Melius, 2023, 1(1): 105-106

Geliş Tarihi (Received): 19.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 21.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 22.06.2023

Ahmet'e

To Ahmet

Mukadder Erkan¹ 

Mektup, uzakta bulunan bir dosta haberleşmek amacıyla gönderilen yazı türü. Sana bir mektup yazmak istedim kadim dostum. Biliyorum, bu mektubu hiç okumayacaksın. Okuyamayacaksın. Çok uzak bir diyardasın kimsenin bilmediği, geri dönmediği. Belki bir şekilde haberdar olacaksın, kim bilir.

Akademik hayata hemen hemen aynı yıllarda başladık. Yıl 1982. İhtilalin gölgesi altında ben birinci sınıfta sen de ikide. Öyle geçip gitti üniversite öğrenciliği. Yıllar ve yıllar. Araştırma görevlisi oldun, bir yıl sonra da ben. Birlikte doktora eğitimi. Güneş Hoca'nın Amerikan Tiyatrosu dersleri, Gülden Hoca'nın Psikanalitik eleştiri dersleri. Yıldız Hoca'nın Dünya Tiyatro Tarihi dersleri. Erdal Hoca'nın 19. Yüzyıl, 20. Yüzyıl İngiliz Edebiyatı dersleri. Daha böyle nice dersler. Birlikte yuttuk sıralardaki tozu. Toz derken metaforik anlamın yanı sıra gerçekten de tozdan bahsediyorum, bilirsin. Tozluymdu sıralar. Hele dil laboratuvarında bir karış toz tutmuş masada Erdal Hoca'nın karşısında kâh yaptığı bir espriye gülüp kâh cevap veremediğimiz soruların karşısında üzüntüyle az zaman harcamadık o sıralarda. Doktor olduk, o zamanki unvanla yardımcı doçent olduk, doçent ve profesör olduk. Ama her şeyden önemlisi sen kadim dost oldun. En dar zamanımda, kar kış, yağmur çamur demeden koştun geldin.

Harika bir eşle evliliğine, harika çocuklarının doğumuna, büyümelerine tanıklık ettim. Çocuklarımızı birlikte büyüttük. Hiç saymamıştım ama şimdi idrakine vardım da tam 41 yıllık dostumdun Ahmet. 41 yıl sonra kardeşiz bıraktın. Telefonu her açtığında bana ablam deyişin hala kulaklarımda yankılanır. Bana sabrettin. Yalnızca bana değil, etrafındaki herkese sabrettin. En olmadık taleplerle gelenlere bile güler yüzünü eksik etmedin. Kırmadan gönderdin. Darda olan herkese yardım ettin. Ben şahitim iyi bir insandın. İyi bir hocaydın. Öğrencilerin senin

¹ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, merkan@atauni.edu.tr

Ahmet'e
To Ahmet

odana koşup gelirdi başları sıkışınca ya da akademik bir konuda daralınca. Hiçbirini geri çevirmedin. Nereden biliyorsun diye sorma muzip muzip, çünkü onca yıl yan odamda oturdun, ince duvarların arkasından gelen kahkahaların benim yüzümü de güldürürdü. Moralimin çok bozuk olduğu zamanlarda bile teatral anlatım yeteneğinle bir şeyler söyleyip asık suratımı aydınlatırdın. Çünkü sen Ahmet Beşe'ydin ya da çok yakınlarının bildiği isminle sen Sinan Beşe'ydin. Hastalığını bana haber verdiğinde bana moral veren yine sen oldun.

Soğuk bir kış günü yoğun bir kar yağışı altında seni toprağın koynuna bıraktık. İkimiz de gayet iyi biliyoruz ki, ölüm öbür dünyaya açılan kapıdır.

Bilirsin, duygularımı hep örterim. Ama seninle ilgili bir yazı istediklerinde bunca yıllık dostluğu ancak şu birkaç sözle dile getirebildim. Aslında seninle paylaştığımız koskoca bir akademik hayat elbette bu satırlara sığmaz, gerisi seninle benim belleğimde.

Biz senden razıydık. Rabbim de senden razı olsun, rahmet ve merhamet eylesin, mekânın cennet olsun, kadim dostum.



Melius: Journal of Narrative and Language Studies

Melius, 2023, 1(1): 107-109

Geliş Tarihi (Received): 20.06.2023
Kabul Tarihi (Accepted): 21.06.2023
Yayın Tarihi (Published): 22.06.2023

Ahmet Hoca Olmak

To Be Professor Ahmet

Tuba BAYKARA¹

Öz

Bu yazı Prof. Dr. Ahmet BEŞE'nin (31.10.1961-31.01.2023) anısına kaleme alınmıştır. Amerikan Edebiyatı alanına önemli katkılar sağlamış olan Beşe'nin aramızdan erken ayrılışının hala derin üzüntüsünü yaşamaktayız. Onun öğrencisi olma ayrıcalığını elde etmiş olmanın haklı gururu ve yokluğunun yarattığı eksiklik duygusu ile Ahmet Hoca'yı yüzümüzde buruk bir tebessüm ve rahmetle anıyoruz.

Ahmet Hoca Olmak

Ahmet BEŞE, bundan sonra Ahmet Hoca (çünkü samimiyeti severdi), benim akademik kimliğimin mihenk taşıdır. Kendisinden sadece doktora dersleri ama fırsatını elde etmiş olsam da onun öğrencisi olmanın ayrıcalığını hep hissettim. Profesörlüğünü alçak gönüllüğü, hoşgörüsü ve derin merhameti ile taçlandıran Ahmet Hoca, öğrencilerinin gönlünde taht kurmuş bir isimdi. Akademik olarak yetiştirdiği öğrencilerinin yanı sıra, içten sohbeti ve merhameti ile kazandığı nice gönüller vardır. Ahmet Hoca'nın akademik bilgisini anlatmak haddim olmadığı için, benim akademisyen kimliğimin şekillenmesindeki etkin rolünü dilimin döndüğü ve hafızamın izin verdiği sınırlar içerisinde anlatmaya çalışacağım.

Ben onu babacanlığı ve merhameti ile hatırlayacağım her zaman. 2012 yılının şubat ayında beş yıl sürecek olan doktora eğitim sürecim başladı. Ahmet Hoca ile iki yıl ders dönemi, üç yıl da tez yazma süreci olmak üzere beş yıllık bir paylaşımımız oldu. Bu meşakkatli süreçte hep kolaylaştıran ve motive eden taraf oldu. Tatlı dili ve naifliği, kendisine olan sorumluluklarım noktasında hep daha dikkatli davranmaya itti beni. Çünkü öğrencisine değer verdiğini hem sözleri hem de davranışlarıyla belli ederdi. Ahmet Hoca'ya karşı hata yapmak

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tubabaykara@nevsehir.edu.tr

istemezsiniz çünkü onu üzmemek istemezsiniz. Bana nasıl bir akademisyen olunmasını gerektiğini, rol model olarak öğretti. Hiçbir sorum yanıtsız, hiçbir sorunun çözümsüz kalmadı. Bilgi paylaşımındaki cömertliğini, akademi dışındaki hususlarda da gösterme gayreti içerisindeydi. Doktora derslerine il dışından gidip gelmeme rağmen, kendimi hiç yalnız ve çaresiz hissetmedim Erzurum soğuşunda. Odasına ilk girdiğimde “karnın aç mı, kalacak yerin ve harçlığın var mı” soruları ile beni karşılayarak, desteğini her zaman hissettirdi. Doktora derslerimin ilk dönemi hem akademik hem de fiziksel şartlar bakımından oldukça zorlu geçti. Yoğun kar yağışlarından dolayı yolda kaldığım zamanlar oldu. O dönemlerde, danışmanım olmamasına rağmen, sağ salim varıp varmadığımı mutlaka sorardı. Yoğun kar yağışının olduğu bir gün, otobüs beklerken aradı beni. “Buralarda kar çok yoğun, orada durumlar nasıl” diye sordu. Ben de benzer bir hava olduğundan bahsedince, “Bu havada yola çıkma. Allah korusun, bir şey olursa çok üzülürüm sonra” dedi. Otobüs durağından eve dönerken, Ahmet Hoca’nın merhametine hayran kalmış ve ne kadar şanslı olduğumu bir kez daha anlamıştım.

Doktora yeterlilik sınavı için eşimle birlikte gittiğimizde, odasında her zamanki babacanlığı ile karşıladı bizi. Temmuz ayına denk gelen bir Ramazan ayıydı. Akşamına iftara davet etti evine. Öğrenci mahcubiyeti ile “son tekrarlarımı yapmam lazım” diyerek teşekkür etsem de “benim misafirimsiniz, itiraz istemem” diyerek evinde ağırladı bizi. Kendisi gibi güler yüzlü eşi ve çocuklarıyla o zaman tanışma fırsatı buldum ve Ahmet Hoca’ya bir kez daha hayran oldum. Mütevaziliği ve hoş sohbeti ile maneviyatının birleştiği bir iftar yemeği olarak anılarımda kaldı. Şu an öğrencilerimle kurduğum yakın diyaloglar, samimi sohbetler, ortak olduğum dertleri ya da sevinçleri, mezun olsalar dahi kopmayan bağımızın temelleri Ahmet Hoca’nın evindeki o samimi iftar sofrasında atıldı. Bana “yaptığın iyiliklerle anılan bir akademisyen ol” nasihati her zaman kulağımda. “Zorlaştıran olmak kolaydır, önemli olan dinimizin de emrettiği gibi kolaylaştıran olmak” derdi ve bunu hayatım boyunca hatırlamamı nasihat ederdi. Ders aralarına sıkıştırılan hayat dersi niteliğindeki bu sohbetlerimizin kıymetini daha iyi anlıyorum şimdi. Her sohbeti, hem akademik hem de hayat dersi niteliğindeydi ve sadece benim için değil tüm öğrencileri için çok kıymetliydi.

Doktora derslerim ve tez yazma sürecim onun desteği ile en az stresle geçti diyebilirim. Elindeki kaynakları paylaşması, akademik araştırma konusundaki desteği, tıkanığım noktalardaki müdahalesi ve her zaman arkamda durması, ona olan saygımı ve sevgimi arttıran etmenlerdi. Akademik çalışmalarında mutlaka not alarak çalışma yöntemim, ele alacağım konularda emin oluncaya kadar okumaya devam etmelerim ve çalışmalarında disiplinli ve titiz bir yol izleme gayretim, Ahmet Hoca’nın bana akademik mirasıdır. Öğrencileriyle olan etkili iletişimi, uyarırken bile ödün vermediği nazik tavrı ve kendimizi akademik açıdan

geliştirmemiz yönündeki önerileri akademik hayatım boyunca minnetle hatırlayacağım hususlardır. Ayrıca empati yaparak öğrencilerle iletişim kurmak ve öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra ahlaki ve insani değerlere önem vermeleri için yol gösterici olmak, Ahmet Hoca'nın öğrettiği yolun, akademik hayatımda rehberim olmasına vesile olmuştur.

Keşke lisans ve yüksek lisans öğrenimim süresinde de öğrencisi olma şansını elde eden daha şanslı öğrencilerinden biri olsaydım ama hayat doktora dersleri ile sınırlı tuttu bu süreyi. Bu kısa süre dahi, akademik kimliğimin şekillenmesinde önemli rol oynadı. Vefat haberini aldığımda yaşadığım duyguların kelimelerle tarifi yok ama akademide 'yetim' kaldığımı hissettim diyebilirim. Erzurum'a bu kez, Ahmet Hoca'ya son vazifemi yerine getirmek için gittim. Ahmet Hoca'yı, 'öğrencisini sakındığı' karlı, soğuk bir havada toprağa verdik. Gözyaşlarım hem paylaşabildiklerimizin anısına hem de paylaşmaya fırsat bulamadıklarımıza aktı. Eksikliğini hep hissedeceğim. Her zaman dualarımda olacak. Rabbim merhametiyle muamele etsin, Ahmet Hoca'nın öğrencilerine davrandığı gibi. İyi ki tanıdım onu, iyi ki öğrencisi oldum.



Güle Güle Ahmet Beşe (1961-2023)

Goodbye Ahmet Beşe

Gamze ŞENTÜRK¹

Bu yazı, 31 Ocak 2023 tarihinde amansız bir hastalık yüzünden aramızdan ayrılan, büyükten küçüğe herkesin sevgisini kazanmış, güler yüzü ve içtenliği ile hep hatırlayacağımız hocamız sevgili Prof. Dr. Ahmet Beşe'nin ardından onu anmak, onu anla(t)mak ve ona yürekten minnettarlığımı sunmak için kaleme alınmıştır. Alanında başarılı bir eğitmen olan ve tanıdığı herkese insanlığıyla örnek teşkil eden hocamız yaptığı çalışmalar, yetiştirdiği öğrencileri ile hiçbir zaman unutulmayacak eşsiz bir insandır. Onun yetiştirdiği öğrencisi ve aynı zamanda bir meslektaşısı olarak -her ne kadar böyle bir yazıyı yazmak içimde bir burukluk bırakmış olsa da- onunla yan yana gelme fırsatı yakalayıp onun tatlı sesinden Amerikan Tiyatrosu dinlemek ve bilgilenmek, aynı zamanda da onun sevecenliğinden payıma düşeni almış olmak mutluluk verici ve insanı şanslı hissettiren bir durumdur. Çalışmaları ve yetiştirdiği pırıl pırıl nice öğrencisi ve meslektaşısıyla hatırlayacağımız hocamız, akademik bilgisi ve tecrübesinin yanı sıra samimiyeti ve güler yüzü ile bizlerde hep hatırasını sürdürecektir.

Öğrencisine bir babanın sevecenliğiyle ve bir dostun içtenliğiyle yaklaşan Ahmet Hocamız, her zaman disiplinli ve planlıydı. Çalışmalarına büyük bir önem verir ve onları büyük bir titizlikle yapardı. Ondandır okul yıllarında “Yazma Becerileri” ve “Amerikan Tiyatrosu” derslerini alma fırsatım olmuştu. Amerikan Tarihi, Kültürü ve Edebiyatı alanında uzman olan Hocamız, derslerini anlatırken jestler ve mimikler kullanarak derslerine öğrencilerinin ilgisini çekmeyi başarırdı. Amerikan Tiyatrosu derslerini anlatırken onunla heyecanlanır, adeta tiyatronun gelişim dönemlerini o dönemdeymiş gibi yaşırdık. Hele de oyunları anlatırken teatral dilini kullandığında bizi adeta büyülerdi. Ondandır *Allahın Ayısı*'ndeki (*Hairy Ape*/1922)

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, gamzesenturk_26_01@hotmail.com

Yank karakterini ve *Satıcı'nın Ölümü*'ndeki (*Death of a Salesman/1949*) Willy Loman karakterini dinlemek müthiş heyecan vericiydi.

Ahmet Hocamızın düzenli bir insan olduğunu odasının tertibinden, masasının düzeninden, kitaplarının kitaplığına özenli dizilişinden ve aldığı düzenli notlarından anlamak hiç de zor değildi. Odasında her şey yerli yerindeydi. İtinayla düzenlenmiş odasında o kadar çok kitap vardı ki hocamız onlara gözü gibi bakardı. Hepsini tıpkı odası gibi tertemiz ve gıcır gıcır dururdu. Ahmet Hocamız kitaplarına özel bir özen gösterirdi ve öğrencilere okunmak üzere verdiği kitaplara onların da titiz ve özenli davranmasını isterdi. Odasında duvarına astığı Amerikan kültürünü yansıtan Kızılderili maskesi oldum olası hep ilgimi çekmişti. Onun yanına sohbet etmeye gittiğimde ve ayrıca ondan ders almak için odasında bulunduğumda o maskenin karşısına oturur ve ona uzun uzun bakardım. Sanki o maske orada sohbetimize katılırdı. Sanki onun da Amerikan kültürü ve edebiyatı üzerine bize anlatacak çok şeyi vardı.

Derslere her zaman zamanında gelen, büyük bir dikkatle derslerini anlatıp günümüzün güzel geçmesini sağlayan Ahmet Hocamız, mizahi yönü yüksek bir insandı. Derslerde kimi şakalar yaparak bizi çoğu kez güldürürdü. Mizahı yönünün bu denli gelişmiş olması onun aslında ne kadar zeki bir insan olduğunu da bize gösterirdi. Ahmet Hocamız akademik donanımının yanı sıra sürekli gülen yüzüyle ve doğallığı ile öğrencilerinin kısa sürede sevgisini ve saygısını kazanmayı başarırdı. Nitekim öğrencileri dışında üniversitedeki hocalar ile de iyi anlaşığına ve içten davranışlarıyla onlar tarafından sevildiğine ben dâhil pek çok öğrencisi de şahit olmuştur.

Eminim ki Amerikan Tiyatrosu dersleri istisnasız tüm öğrencilerin ilgisini çeken bir dersti. Aslında bu ders, ders gibi olmanın ötesinde öğrencilerini eğlendiren ve eğlendirirken eğiten bir gösteri gibiydi. Sanki biz bir ders dinlemiyor, teatral yeteneğini konuşuran bir oyuncuyu sahnede izliyor gibiydik. Bu oyuncu ki jest ve mimiklerini iyi konuşturur, sözcüklerinin büyüyle seyircisini alıp bir oyunun içine bir karakter gibi dâhil ederdi. O yıllarda beni en çok etkileyen oyunlar, hiç kuşkusuz Eugene O'Neill'in *Allah'ın Ayısı*, Arthur Miller'in *Satıcının Ölümü* ve Edward Albee'nin *Kim Korkar Virginia Woolf'tan?* (*Who is Afraid of Virginia Woolf?*/1966) adlı oyunlarıydı. Sanki bu oyunlar Ahmet Hocamızın dilinden ve jest ve mimiklerinde daha bir güzel görünürdü gözümüze. Nitekim Yüksek Lisans ve Doktora çalışmalarında Hocamız son iki oyun üzerine çalışmıştı ve bunun yanı sıra *Amerikan Tiyatrosu'nda Aile ve Başarı Düşü: Arthur Miller ve Edward Albee* (2007) üzerine bir de kitap yazmıştı. Ondaki "Amerikan Tiyatrosu" dersini alıp sonrasında bu kitabı okuduğumda bu iki yazarı daha çok sevmişim sanki. Hocamızın o teatral anlatımının yanı sıra akademik anlamda donanımlı olduğunu gösteren bu kitabını okuduğumda kafamda çoğu şey daha da netleşmişti.

Amerikan Tiyatrosu derslerini anlatırken Hocamız, her zaman öğrencisinin oyunu gerçekten okuyup okumadığını kolayca anlayabilirdi. Sorduğu sorularla öğrencisini adeta bir sınavdan geçirirdi. Oyunu okumamış olsa bile öğrencisini asla incitmez, adeta onu oyunları okumaya ve eğer alanında başarılı biri olmak ve kendini geliştirmek istiyorsa daha çok çalışmaya teşvik ederdi. Oyunları öğrencilerine anlattırırken, “Oyunu karşınızdaki kişinin anlaması için Dudu teyzeye anlatır gibi anlatın” derdi. Bu repliği eminim ki tüm öğrencilerinin aklında kalan taze bir anıdır.

Ahmet Hocamız iyi bir insan olmanın yanı sıra alanında da hızla başarı merdivenlerini tırmanan müthiş bir insandı. İlerde çok büyük işlere imza atacağını hep hissettirmiştir. Öyle ki hocamız İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde Bölüm Başkanlığı yapmak, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu’nda ve Yabancı Diller Yüksekokulu’nda müdürlük görevinde bulunmak gibi idari anlamda başarılı görevler sürdürmüştür. Nitekim Profesörlüğünü aldıktan sonra da Kırgızistan-Manas Üniversitesi’nde üst düzey görevlerde bulunmuştur. Bulduğu idari görevlerde her zaman tecrübesini konuşuran ve kısa sürede kendisini herkese sevdiren Ahmet Hocamız öğrencilerinin yanı sıra pek çok insanın kalplerinde kendine güzel bir köşe yapmayı da başarmıştır. 62 yıla sığan yaşamında pek çok insanın sevgisini kazanmış ve hafızalarda güzel bir yer edinmiştir.

Okul yıllarında en güzel geçen derslerden biri olan “Amerikan Tiyatrosu” dersi belki de Ahmet Hocamızın anlatımından daha bir güzel görünürdü öğrencisinin gözünde. Oyunları en ince ayrıntısına kadar tahlil eder, adeta oyunun bir karakteri gibi olayları deneyimlerdik. Başkarakterlerle güler, onlarla zorlu deneyimlerden geçer, onlarla ağlardık. Bugün “Amerikan Tiyatrosu” dersini verirken bu duyguları hala taptaze yaşarım. Ahmet Hocamız özenli ve güzel ders anlatımının yanı sıra öğrencilerinin faydalanması için de Amerikan Tiyatrosu’nu anlatan *Introduction to American Drama* (2019) adlı bir de ders kitabı da kazandırmıştır literatüre. Bu kitabında tıpkı derslerde de anlattığı gibi ayrıntılı bir şekilde Amerikan Tiyatrosu’nun geçmişten günümüze gelişimini oyun örnekleri ile birlikte ele almıştır. Bugün verdiğim Amerikan Tiyatrosu dersinde bu kitabı öğrencilerime okuturken hocamdan ders almış olmanın ve onun akademik başarısının meyvesini öğrencilerimle paylaşıyor olmanın haklı gururunu hep yaşarım ve onu her zaman güzel bir şekilde yad ederim.

Ahmet Hocamız öğrenci dostu bir insandı. Her zaman öğrencisine bir dost sevecenliğinde yaklaşır ilerde her bir öğrencisinin kendi meslektaşısı olacağını belirtip öğrencilerine saygı duyduğunu her zaman gösterirdi. Her bir öğrencisinin ilerde kendisi gibi bir hoca olarak donanımlı olması gerektiğini öğütler ve çalışmanın her zaman insanı yücelteceğinin altını

çizerdi. Güler yüzünü hiçbir zaman sakınmazdı öğrencisinden. Kızdığına bile tatlı bir sertliği vardı ve çabucak da geçerdi. Eminim ki onu hiçbir öğrencisi kızgın biri olarak hatırlamıyordur. Sanki hep gülümsemesiyle beni hatırlayın der gibiydi çünkü. Her zaman bize sınıfın kapısından girer girmez tüm derdimizi tasamızı kapının dışında bırakıp sorumluluklarımızı bilerek hareket etmemiz gerektiğini hatırlatırdı. Nitekim kendisi de bunu çok başarılı bir şekilde gerçekleştirmiştir ki onu hiçbir zaman üzülürken ve kızgınken hatırlamayız.

Ahmet Hocamız çok dirayetli ve güçlü bir insandı. Her güçlüğe karşı durmasını bilen, her zorluğun üstesinden gelebilen ve mücadeleden asla yılmayan, kendini olumsuzluklara veya hayal kırıklıklarına teslim etmeyen harika bir insandı. Onu dışardan gözlemleyen bir insan kolayca bunu anlayabilirdi. Pes etmeyen ve mücadelecisi ruhu onu belki de Ahmet Beşe yapan en önemli özelliklerinden biriydi. Bu yüzden belki de o amansız hastalıkla mücadele ederken hep dimdik durmuş, olumsuzluklara kendini hiç teslim etmemiştir.

1961 yılında İstanbul'da dünyaya gelen, ömrünün büyük bir çoğunluğunu Erzurum'da geçiren Ahmet Hocamız Kırgızistan-Manas Üniversitesi'nde başarılı görevler sürdürürken o amansız hastalığa yakalanmış ve 31 Ocak 2023 tarihinde de aramızdan ayrılmıştır. 62 yıla sığan ömründe pek çok insanın gönlünde taht kuran hocamız edebi yolculuğuna Erzurum'da uğurlanmıştır. Onu sonsuz saygı, sevgi ve hasretle kucaklar ve bu vesileyle ona şükranlarımı sunarım.

GÜLE GÜLE AHMET HOCAM...





Melius: Journal of Narrative and Language Studies

Melius, 2023, 1(1): 114-115

Geliş Tarihi (Received): 21. 06.2023
Kabul Tarihi (Accepted): 21.06.2023
Yayın Tarihi (Published): 22.06.2023

Sevgili Kardeşime

To My Beloved Brother

Muzaffer Barın¹

Ne düşünsem ne söylesem de tüm duygularımı anlatabilsem, Sevgili Kardeşim, Arkadaşım, Dostum. Ahmet'imın yeri bir başkaydı gönlümde, elbette öyle de kalacak.

“Yedeği olmayan insanlar çok kıymetlidir, abi” derdi. Gerçekten de yedeği olmayan, naif, sevecen, kibar ruhlu, yüksek espri yeteneğine sahip, milliyetçi, büyüklerine saygısını, küçüklerine sevgisini hiç ihmal etmeyen, herkesle iyi geçinen, aynı zamanda dört dörtlük bir akademisyendi, Ahmet'imız. Hepimizin gideceği yere çok erkenden beklenmedik bir şekilde gitti, hepimizi yaktı gitti, yıktı gitti.

80'li yıllarda İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde, öğrenciliğinde tanıdım sevgili Ahmet'i, asistanlık yıllarında bölüm arkadaşı olmuş ve de çok da iyi anlaşmıştık, O'nun ısrarı üzerine, kıramamış, Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda da Müdür- Müdür Yardımcısı olarak göreve iyi ki devam etmişim ki; güzel işler yaparak güzel hatıralar biriktirmiş olduk.

Eğitim Fakültesi İngilizce Bölümünde de ders veriyorduk. Çok sevdiği kızı Aslıhan'ımızın doğum anı olan- Bir Cumartesi dersinde teneffüs molası vermiştik, yanıma gelip “Abi telefonda Vildan'la görüşüm kendini iyi hissetmiyormuş, dersi bitirince gelirim dedim.” sözlerine karşılık ben de “Hayır, Ahmet sağlıktan önemli ne var, olmaz sen hemen git, ben senin sınıfını dersime alırım” demiştim. Vildan Kardeşimizi hastaneye götürmüş ve Kızımız dünyaya gelmişti. Bu olayı ailece hiç unutmadılar, bana hep teşekkür ettiler. Herkese olduğu gibi bana da vefasını hiç eksik etmezdi.

2022 Temmuz başında fakültenin önünde karşılaşmamız son görüşmemizmiş meğer. Emekli olup Erzurum'dan ayrılacağım o gün Edebiyat Fakültesi'nin önünde eşimle birlikte karşılaşınca hepimiz çok mutlu olmuştuk, Manas Üniversitesi'nde olduğundan görüşemeyeceğiz, Antalya'ya vedalaşmadan gideceğim diye bayağı düşünceli idim. Görünce sarıldık, iyi görünüyorsun Ahmet'im dediğimde “Yok abi, belimde bir kitle buldular, muayenelerim devam ediyor” demişti ve meğer son fotoğrafımızı çektiler ayrılmışız. Aklım O'ndaydı, sürekli arayıp konuşuyordum, ne yazık ki o melun hastalık onu yakalamış, Ankara'da tedaviye başlamıştı, sonra Erzurum'da devam etti. Son haftasına- yoğun bakım anına kadar hep telefonla görüşüyorduk. Son zamanlarda durumu hakkında bilgileri sevgili

¹ Doç. Dr., Emekli Öğretim Üyesi, Erzurum, mbarin@atauni.edu.tr

Sevgili Kardeşime
To My Beloved Brother

Kamil Civelek'ten alıyordum. En son acı haberi alınca inanmamıştım; ama Ahmet'imizin vadesi burada noktalanmıştı. Ailesine “Arkamdan ağlamayın, ben Allah'ıma gidiyorum” demesi O'nun ne kadar inançlı biri olduğunun da göstergesiydi.

Seni ailecek çok sevdik, hiç unutmadık, unutmayacağız da! Vildan, Bilgehan ve Aslıhan'ın emanetin olarak hep yanlarındayız.

Dualarımdasın, ruhun şad, mekânın cennet olsun **AHMET'im** . . .