

# ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP  
STUDIES: THEORY AND PRACTICE

**Cilt / Volume: 5**

**Sayı / Issue: 1**

**Nisan / April**

**2022**

**ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: THEORY AND  
PRACTICE**

**Cilt / Volume: 5**

**Sayı / Issue: 1**

**Nisan / April 2022**

**Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

**Baş Editörler / Editors-in-chief**

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Dr. Öğr. Üyesi Şuay Nilhan AÇIKALIN

**Editör/ Editor**

Dr. Nilay NEYİŞCİ

**Teknik Düzenleme/ Technical Arrangement**

Deniz GÖRGÜLÜ & Dr. Mehmet Sabir ÇEVİK

Her Hakkı Saklıdır. Dergide yer alan yazılar kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlara aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

All rights reserved. The articles in the journal can be cited by citing references. All responsibility for the articles belongs to the authors. Manuscripts submitted to the journal for publication are not refundable whether they are published or not.

**Haberleşme / Information**

[sefikasule@gmail.com](mailto:sefikasule@gmail.com)

[suaynilhan@gmail.com](mailto:suaynilhan@gmail.com)

## ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA HAKKINDA BİLGİ

1. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama dört ayda bir olmak üzere yılda üç kez yayınlanan çift kör hakemli ve bilimsel bir dergidir.
2. Yönetim ve liderlik alanına katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlar.
3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere gönderilmemiş olma şartı aranır.
4. Makaleler çağdaş Türkçe ya da İngilizce yazılmış olarak gönderilebilir.
5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre yayın kurulu karar verir.
6. Yazımda, özel durumlar dışında, TDK Yazım Kılavuzu esas alınır.
7. <http://dergipark.gov.tr/ijls> sitesinde olan sistemimize yazarların üye olup, çalışmalarını sisteme yüklemesi gereklidir.

## **INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: INFORMATION ABOUT THEORY AND PRACTICE**

1. The Journal of International Leadership Studies: Theory and Practice is a double blind peer-reviewed and scientific journal which is published once in four months, three times a year.
2. It publishes the original papers and book presentations with the quality to contribute to the management and leadership area as well as seminars, conferences and symposiums evaluations.
3. Articles must not have been previously published elsewhere or promised elsewhere.
4. Articles can be sent in contemporary Turkish or English.
5. The editorial board decides which articles will be published in the journal according to the referee reports.
6. In writing, the TDK Writing Guide is taken as a basis except for some special cases.
7. The authors are required to be members of the system at <http://dergipark.gov.tr/ijls>, and upload their studies to the system.

## DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Dr. Akbar Rahimi ALİSHAH	İstanbul Aydın University	TURKEY
Dr. Arzu GÜLER	Adnan Menderes University	TURKEY
Dr. Binali TUNÇ	Mersin University	TURKEY
Dr. Cemal ATAKAN	Ankara University	TURKEY
Dr. Cengiz ANIK	Marmara University	TURKEY
Dr. Cevdet EPÇAÇAN	Siirt University	TURKEY
Dr. Çağlar DOĞRU	Ufuk University	TURKEY
Dr. Derya KARA	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Elife Doğan KILIÇ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan University	TURKEY
Dr. Esm'e ÖZDAŞLI	Mehmet Akif Ersoy University	TURKEY
Dr. Fatma ÇAPÇIOĞLU	Ankara University	TURKEY
Dr. Fatma ÇOBANOĞLU	Pamukkale University	TURKEY
Dr. Fırat Kıyas BİREL	Dicle University	TURKEY
Dr. Gediz AKDENİZ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Halil İbrahim ÖZMEN	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. İbrahim KOCABAŞ	Yıldız Teknik University	TURKEY
Dr. İhsan ÇAPÇIOĞLU	Ankara University	TURKEY
Dr. İlknur MAYA	Çanakkale University	TURKEY
Dr. İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi University	TURKEY
Dr. Joan Pere PLAZA	Fabra Escola Superior de Comerç Internacional l'Universitat Pompeu	SPAIN
Dr. Kadisha SHALGYNBAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN
Dr. Kaliyabanu KERTAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN
Dr. Kürşat ÖZDAŞLI	Mehmet Akif Ersoy University	TURKEY
Dr. Luis TOME	Universidade Autonoma de Lisboa	PORTUGAL
Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin University	TURKEY
Dr. Manuel ALBERTO	M. FERREIRA SCTE-IUL	PORTUGAL
Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya University	TURKEY
Dr. Mehmet Cem ŞAHİN	Dokuz Eylül University	TURKEY
Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan University	TURKEY
Dr. Mehmet ÜSTÜNER	Inonu University	TURKEY
Dr. Mehmet YILMAZ	Ankara University	TURKEY
Dr. Meral ELÇİN	Gebze Teknik University	TURKEY
Dr. Mina ABBASİYANNEJAD	UPM	MALAYSIA
Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK	Republic of Turkey Ministry of National Education	TURKEY
Dr. Murat Ali DULUPÇU	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Murat BEYAZYÜZ	Namık Kemal University	TURKEY
Dr. Mutlu ER	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Nail ALKAN	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nayil KILIÇ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Nihan POTAS	Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nilanjan RAY	Adamas University	INDIA
Dr. Nilay Başar NEYİŞCİ	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Nursel YARDİBİ	International Science Association	TURKEY
Dr. Oktay TANRISEVER	METU	TURKEY

Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ	Atatürk University	TURKEY
Dr. Sabri ÇELİK	Gazi University	TURKEY
Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Salih GÜNEY	İstanbul Aydın University	TURKEY
Dr. Seçil Dayıoğlu ÖCAL	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Selim KANAT	Süleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Wassim ALOULOU	Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University	SAUDI ARABIA
Dr. Yahya MAHAMADU	Universite Franco Arabe Attadamoun	NIGER
Dr. Yusuf ESMER	Bayburt University	TURKEY
Dr. Zekai ÖZTÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Zhumabekova Fatima NİYAZBEKOVNA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN

## 5. CİLT 1. SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF 5<sup>TH</sup> VOLUME 1<sup>ST</sup> ISSUE

---

Dr. Abdul Samet DEMİRKAYA	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Dr. Erkan KIRAL	Aydın Menderes University
Dr. Esed YAĞCI	Hacettepe University
Dr. Fırat Kıyas BİREL	Dicle University
Dr. İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart University
Dr. Müzeyyen Petek DİNÇMAN	Hacettepe University
Dr. Olcay YAVUZ	Southern Connecticut State University
Dr. Özlenen ÖZDİYAR GEDİK	Hacettepe University
Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ	Atatürk University
Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe University
Dr. Şükrü ADA	Uludağ University
Dr. Vicdan ALTINOK	Gazi University

---

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

**Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Hayatın ve Sınıfın Mahremiyetine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

*Teachers' Opinions about Privacy of Teachers and Classroom during Distance Education*

Burcu ALTINSOY & Seher ERDOĞAN ..... 1

**Makale Türü / Article Type:** Derleme Makalesi / Review Article

**Dönüşümsel Liderlik Bağlamında Mustafa Necati**

*Mustafa Necati in the Context of Transformational Leadership*

Yar Ali METE ..... 16

**Makale Türü / Article Type:** Derleme Makalesi / Review Article

**Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonunun Sosyal Adalet Liderliği ve Olgunluk Kuramı Bağlamında İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma**

*A Research on the Study of Feminization of the Teaching Profession in the Context of Social Justice Leadership and Maturity Theory*

Ümran KESKİN ..... 25

**Makale Türü / Article Type:** Derleme Makalesi / Review Article

**Emrullah Efendi: Glokal Liderlik Bağlamında Çözümleme**

*Emrullah Efendi: Analysis in the Context of Glocal Leadership*

Ayşegül İÇTEN AĞAÇ ..... 40

**Makale Türü / Article Type:** Derleme Makalesi / Review Article

**Demokratik Liderlik Bakış Açısıyla: Teyfik İleri**

*From A Democratic Leadership Perspective: Teyfik İleri*

Yunus POLATOĞLU ..... 53



## **Baş Editörlerden**

Yayın hayatına Ağustos 2018 sayısı ile başlayan Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama'nın 5. Cilt 1. Sayısı ile sizlerle yeniden bir araya gelmenin gururunu ve mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda da liderlik olgusunu disiplinler arası bir anlayışla inceleyen gerek kuramsal gerekse uygulamaya dönük makalelere yer verdik. Dergimizde yer alan makaleler 2021 yılında güncellenen TR Dizin Dergi Değerlendirme kriterlerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır.

Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, çift kör hakem sistemiyle ve hızlı değerlendirme süreciyle alanda üretilen bilimsel çalışmaları büyük bir titizlikle sizlere sunmaktadır. Söz konusu hedeflerle dergimiz, özgün makalelerin ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini de yayımlamaya devam edecektir.

Dergimizin bu sayısında birbirinden değerli beş makale yer almaktadır. Bu ve gelecek sayılarımızdaki makaleler, diğer çalışmalarla birlikte dergimiz, liderlik ve yönetim alanyazınına özgün ve bilimsel katkılar sunmaya devam edecektir. Dergimize değerli katkılarda bulunan danışma ve hakem kuruluna, yazarlara teşekkür ederiz. Bir sonraki sayımız yayınlanana kadar hepimize iyilik ve esenlikler diliyoruz.

**Nisan 2022**

**Dr. Şefika Şule ERÇETİN & Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN**

**From the Editors-in-chief,**

We are so proud and glad to come together with you again with Volume 5 of Issue 1 of International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice, which started its publication life in August 2018. In this issue, we have included both theoretical and applied articles that analyze the phenomenon of leadership from interdisciplinary perspective. The articles in our journal have been prepared in accordance with the TR Index Journal Evaluation Criteria updated in 2021.

With double blind review system and quick evaluation process, International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice presents you the scientific studies conducted in the field. For that purpose, our journal will continue to publish research articles and book reviews as well as seminars, conferences and symposium proceedings.

There are five valuable articles in the current issue of our journal. We will continue to contribute to leadership literature with authentic and scientific studies through our journal. Lastly, we would like to thank the advisory board, reviewers and the authors for their valuable contributions to our journal. Until our next issue is published, we wish you all wellness and well-being.

**April 2022**

**Dr. Şefika Şule ERÇETİN & Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN**



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 10.01.2022

**Kabul Tarihi (Accepted Date):** 31.03.2022

**Makale Türü (Article Type):** Araştırma Makalesi / Research Article

**doi:** 10.52848/ijls.1056030

**Kaynakça Gösterimi:** Altınsoy, B., & Erdoğan, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde özel hayatın ve sınıfın mahremiyetine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-15. doi: 10.52848/ijls.1056030

**Citation Information:** Altınsoy, B., & Erdoğan, S. (2022). Teachers' opinions about privacy of teachers and classroom during distance education. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(1), 1-15. doi: 10.52848/ijls.1056030

## UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖZEL HAYATIN VE SINIFIN MAHREMİYETİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ <sup>1</sup>

Burcu ALTINSOY<sup>2</sup> & Seher ERDOĞAN<sup>3</sup>

### Öz

COVID-19 salgını yaşamın birçok alanını olduğu kadar eğitimi de yakından etkilemiştir. Eğitim ortamları, kullanılan materyaller, öğrenci-öğretmen davranışları gibi birçok alanda farklılıklara neden olmuştur. Yaşanan değişimler bireysel hak ve özgürlüklerin ihlalini de beraberinde getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, yaşanan değişimle birlikte canlı dersler esnasında ve sonrasında ortaya çıkan mahremiyet ihlallerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlardan biri olan fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde devlet okulunda çalışan dokuz ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ders esnasında kameranın kullanılması, derse dışardan müdahalelerin olması, farklı kişilerin derse izinsiz katılmaları, öğretmenlerin uygun olmayan zamanlarda aranması ve öğretmenin kişisel bilgilerinin farklı kişilerle paylaşılması, öğretmenin ve sınıfın mahremiyetini ihlal eden durumlar olarak ifade edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel hayat, mahremiyet, uzaktan eğitim

### *Teachers' Opinions about Privacy of Teachers and Classroom during Distance Education*

### Abstract

The COVID -19 pandemic has closely affected education as well as many parts of life. It has caused differences in many areas such as educational environments, materials used, and student-teacher behaviors. The changes that have experienced have also brought about a violation of individual rights and freedoms. The purpose of this research is to reveal the opinions of teachers about the violation of the privacy during and after online lessons during distance education. This research was carried out using phenomenological pattern, which is one of the qualitative research approaches. The study group consists of nine secondary school teachers working in a public school in the Etimesgut district of Ankara province in 2020-2021 academic year. The data were obtained using semi-structured interview forms. The data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of research, using the camera during the lesson, outside interference in the lesson, participation of different people in the lesson without permission, calling teachers at inappropriate times, sharing teacher's personal information by different people were expressed as situations that violate the privacy of the teacher and the classroom.

**Keywords:** Private life, privacy, distance education

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr. Ali BALCI tarafından yürütülen İleri Araştırma Yöntemleri dersinde yapılan ödevin genişletilmiş halidir.  
<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümü, E-posta: [burcualtinsoy@gmail.com](mailto:burcualtinsoy@gmail.com), ORCID: 0000-0002-2128-1580

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümü, E-posta: [serdogan.1985@gmail.com](mailto:serdogan.1985@gmail.com), ORCID: 0000-0001-6268-8267

## Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgınıyla mücadele kapsamında bireysel ve toplumsal yaşamda önemli değişiklikler yapılmış, bazı temel hak ve özgürlüklerde zorunlu olarak düzenlemelere gidilmiştir. Bireylerin temel haklarından olan eğitim hakkının karşılanabilmesi için örgün eğitim çevrimiçi ortamlarda yürütülmeye başlanmış, ders ortamından ders süresine, eğitim materyallerinden, yöntem ve tekniklere kadar pek çok şeyde değişiklik yapılmıştır. Bu dönüşümle birlikte öğretmenler, derslerini çevrimiçi ortamlarda yürütmeye başlamış; öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri tarafından her an ulaşılabilir olmuştur. Bu durumun öğretmenlerin özel hayatlarında ve çevrimiçi sınıflarda çeşitli ihlallerin ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenebilir.

## Özel Hayat

Sosyal bir varlık olarak insan diğer insanlarla sürekli bir iletişim halindedir. Kişilerin toplumsal ilişkiler içerisinde diğerlerinin hayatları hakkında bilgi sahibi olabilmesi doğaldır. Kişilere dair olan bilgiler onlarla olan ilişki türüne göre değişmektedir. İlişki türümüze göre yaşanan olayların paylaşımın niteliği ve niceliği değişmektedir. Bunun yanında kişinin kendine has bir yaşam alanı vardır. Bu alan kişinin kimsenin müdahale etmesini istemediği özel hayat alanıdır.

Özel hayat kişinin diğerlerinden gizlediği, kendine saklı tuttuğu yaşam alanıdır (Zevkliler, 2000). Özel hayat kavramı, özel hayatı güvence altına alan temel hakkın ifade edilmesidir. Bu hakkı tanımlamak için “özel hayatın gizliliği hakkı”, “özel hayat hakkı”, “özel hayatın korunması ve gizliliği hakkı”, “mahremiyet hakkı”, “özel hayata, aile hayatına, konut ve haberleşme özgürlüğüne saygı hakkı” gibi ifadeler kullanılmaktadır. Özel hayat ifadesi, gizli olması gereken mahrem alanı ve bu alana yapılabilecek müdahalelere karşı güvence altına alınan yaşam alanını ifade etmek için kullanılabilir (Korkmaz, 2014).

Özel hayat meslekle ilgili olduğunda ise kişinin mesleki ve özel hayatıyla ilgili durumların yabancı kişilerden uzak kalmasını istediği hususlar olarak tanımlanmaktadır (Akipek, Akıntürk ve Karaman, 2009). Kişinin mesleki yaşamı da özel hayatın kapsamındadır (Arslan Öncü, 2019). Kişinin toplum içerisinde yetenekleri sonucunda elde ettiği varlığı onun toplum içindeki yeridir ve kişiliğine dâhildir (Dural ve Ögüz, 2016). Kişinin diğer bireylerle ilişki kurma hakkı, sosyal bir kimlik oluşturma hakkı özel hayata saygı hakkının içerisinde yer almaktadır. Kişinin meslek hayatı kişinin sosyalleşmesinde önemli olduğu için özel hayata saygı hakkının içerisinde yer almaktadır. Serbest mesleki faaliyetler kadar kamu görevlilerinin mesleki faaliyetleri de bu kapsamdadır (Dural ve Ögüz, 2016).

Özel hayatı koruma hakkı kişinin kişisel gelişimini sağlamak ve manevi değerlerini güvence altına almak için diğerlerinin bilmemesini istediği bilgilerin oluşturduğu ve hukuken korunması gerekli olan yaşam hakkıdır (Şen, 1996). Özel hayat hakkı bireylerin benzersiz bir değer, varlık ve önem olarak kabul edildiği modern toplumlarda kişisel haklar çerçevesinde ele alınmış, zamanla ayrı ve özel bir kategori haline getirilmiştir. Özel hayat hakkı, pek çok anayasa, medeni yasa ve uluslararası anlaşmalarda kabul edilmiştir (Yüksel, 2003). Özel hayatın gizliliği hakkı kişinin özel hayatına saygıyı barındırmaktadır ve kişiler veya devlet tarafından olabilecek ihlallere karşı kişinin özel hayatını korumaktadır (Taşkın, 2014). Başka bir ifade ile özel hayat, kişinin kendine özel ve kendisinin belirlediği ölçülerle sınırlandırdığı, yasalarla koruma altına alınan yaşam alanıdır.

**Öğretmenlerin özel hayatı.** Mawdsley (2004) öğretmenlerin özel hayatını dört alana ayırır: ilki özel kişisel hayatı, ikincisi can ve mal güvenliği açısından fiziksel özel hayatı, üçüncüsü eğitim ortamında bilgi ve becerilerini içeren eğitim özel hayatı, sonuncusu ise öğrenciler ve iş yeri dışındaki diğer öğretim üyeleri veya personel ile ilişki kurma özgürlüğü olarak tanımlanan ilişkisel özel yaşamı. Horn'a (2008) göre, sınıflar öğretmenlerin bireysel özel alanının bir parçasıdır ve bu nedenle öğretmenlerin özel hayatları bağlamında yer almaktadır. Öğretmenler, öğretim sırasında veya sınıf

dışındaki sınıf etkinlikleri sırasında meydana gelen olayları ifşa etmekten kaçındıklarında sınıfın özel hayatını korurlar (Little, 1990).

Sadece okul personelinin bilmesi gereken durumlar okulun özel hayatını oluşturmaktadır. Bu bilgilerin başkalarıyla paylaşılması okul hayatının gizliliğinin ihlaline neden olmaktadır (Kauffman ve Lane, 2014). Okul yönetimi, öğretmenlerin kişisel yaşamları hakkında bilgi edinmeye veya kişisel yaşamlarına müdahale etmeye çalıştıklarında çatışma ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmenin özel hayatını koruma hakkına zarar vermektedir (Imber ve Geel, 2010).

Öğretmenler meslekleri gereği çok fazla sosyal etkileşimde bulunurlar ama bu onların kişisel bir alan istemedikleri anlamına gelmemektedir. Zittleman ve Sadker (2015) çalışmalarında öğretmenlerden bir tanesi "bazen o kadar etkileşim oluyor ki, bir dil sanatları dersinin tam ortasında, on beş çocuk birden ellerini havaya kaldırdığında, "Herkes dursun. Önümüzdeki on beş dakika yalnız kalmak istiyorum. Bir fincan kahve için dışarı çıkıyorum." demek istediğini belirtmektedir.

Spencer ve Hoffman (2001) öğretmenlerin, fiziksel özel alanlarının ihlalinin yanında, kişisel bilgilerinin gizliliğinin ihlal edildiği durumlarla da karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin özel hayatı koruma haklarının çok farkında olmadıklarını ifade etmişlerdir. Son yıllarda gelişen teknoloji ile kişilerin hayatına yapılan müdahaleler gittikçe artmakta; kişiler, personel dosyalarının ve kayıtlarının farklı amaçlarla kullanılabilmesinin yeterince farkına varamamaktadırlar (Linowes ve Spencer 1990; Linowes ve Spencer, 1996; Linowes ve Spencer 1997).

Hayatımızın önemli bir parçası haline gelen teknolojik uygulamaların eğitim süreçlerinde de kullanılması öğretmenlerin özel hayatının ihlaline neden olabilecek durumlara sebep olabilmektedir. Hillman, Hillman, Neustaedter ve Pang (2009) çalışmalarında e-posta, mesaj ve sosyal medya gibi elektronik iletişim teknolojilerinin kullanımının öğretmenler için yaygın hale geldiğini, öğretmenlerin mahremiyetlerini ve kişisel alanlarını korumak için bu araçların kullanımı ile ailelerin ve öğrencilerin sınırlarının belirlenmesi üzerinde daha fazla kontrole sahip olma ihtiyacını ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle cep telefonu numarası gibi kişisel bilgilerin elde edilebileceği durumlar için bu sınırların oldukça önemli olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu aile ile iletişim kurmak için kişisel bilgilerine ulaşımı engelleyecek uygulamalar kullandıklarını da eklemiştir.

Kıral ve Kepenekci (2017) devlet ve özel ilkokullarında öğretmenlerin özel hayatı ve ihlallerine dair çalışmalarında, devlet okullarında velilerin ve öğretmenlerin okulun özel hayatını, velilerin ve öğrencilerin sınıfın özel hayatını, diğer öğretmenlerin ise öğretmenin özel hayatını ihlal ettiklerini ortaya koymuşlardır. Özel okullarda ise velilerin; öğretmenin, okulun ve sınıfın özel hayatını ihlal ettikleri sonucuna varmışlardır. Araştırma sonucuna göre okul türü fark etmeksizin öğretmenlerin özel hayat hakları ihlal edilmektedir

Öğretmenlerin özel hayatı olarak tanımlanan alanlarda sahip olan hakların korunması ve ihlalinin ortadan kalması için etkili kararların alınması gerekmektedir. Kauffman ve Lane (2014) öğretmenlerin özel hayatının gizliliğinin sağlanabilmesi için kişisel bilgilerin depolanması, standart kuralların ve kriterlerin geliştirilmesi, gizlilik kültürünün oluşturulması, gizlilik sınırlarını aşmayacak şekilde karşılıklı kararlılığın olması ve ilişkilerin sınırlarının belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

## **Uzaktan Eğitim**

Bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesi 21. yy iletişim teknolojilerini de etkilemiştir. Gelişen iletişim teknolojileri eğitimde farklılıklara yol açmış ve mekân ve zaman gibi eğitimi sınırlandıran etkenlerin esnemesine neden olmuştur. Teknoloji eğitimin farklı mekânlardan sunulabilmesinin önünü açmıştır. Yaşanan bu gelişmeler uzaktan eğitim modelinin gelişimine katkı sunmuştur (İşman, 2008).

Uzaktan eğitim; öğretim etkinliklerinin, öğrenenin ve öğretenin aynı ortamda olmadan gerçekleştirilmesidir (Schlosser ve Anderson, 1994). Uzaktan eğitim örgün eğitimden farklı olarak öğrenen ve öğretenin farklı ortamlarda, yüz yüze iletişim yerine teknolojiden yararlanılarak yapılan eğitim türüdür (Johnson, 2003; Moore ve Keegan, 1993). Keegan (1980) uzaktan eğitimin temel özelliklerini teknolojik araçların kullanımı, bağlı olunan bir eğitim kuruluşu, öğretmen ve öğrencinin fiziksel ayrılığı, iki yönlü etkileşim, örgün öğretim gibi planlı bir müfredat olarak tanımlamıştır. Uşun (2006) ise uzaktan eğitimin ortak noktalarını mekân ve zaman sınırının olmaması, altyapısı olan yerlere eğitimin ulaşabilmesi, fiziksel olarak katılımın zorunlu olmaması, sistemin ve ders planlarının bir merkezden yapılması, iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması olarak ifade etmiştir.

Yeni bir uygulama olmayan uzaktan eğitim COVID-19 salgını sürecinde dünyada ve ülkemizde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Yer ve mekân sınırını ortadan kaldıran uzaktan eğitim sisteminin kullanılması salgın sürecinde zorunlu hale gelmiştir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda eğitimi devam ettirebilmek adına “EBA/Eğitim Bilişim Ağı” sistemi ile uzaktan eğitim sağlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde eğitim farklı bir boyut kazanmıştır. COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime dair değerlendirmeler yapan Bozkurt (2020), farklı teknolojilerin bir arada kullanılması ve değerlendirme süreçlerine önem verilmesi ile dijital hayata yönelik bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin yanında uzaktan eğitim sürecinin etik bağlamda da ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecindeki paydaşların birbirleriyle olan iletişimlerini güçlendirilerek, öğrenci ve öğretmenlerin sosyal yaşamdaki sorumlulukları ve iş yüklerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş ile birlikte eğitim sürecinde yaşanan değişimle öğretmenler, kendi kişisel gelişimlerini yeterince sağlayamama, çevrimiçi sınıf ortamlarını kontrol edememe ve okul yönetiminin baskılarıyla ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bakioğlu ve Çevik (2020) COVID-19 sürecinde Türkiye'nin farklı bölgelerindeki ortaokullarda çalışan 75 fen bilimleri öğretmeni ile uzaktan eğitim sürecine yönelik çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler salgın sürecinde öğrencilerle düzgün iletişimin sağlanamaması, canlı derslere katılan öğrenci sayısının az olması ve okul yönetiminin baskısı altında kalınması gibi sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğretmenlik mesleğine dair sorulan sorular sonucunda bilgi körelmesi yaşanması, boşluk hissi, herkesin farklı uygulama kullanması, okula özlem duyma ve öğrenciyle iletişimde zorluk, kişisel gelişimine vakit ayıramama, sınıf üzerinde hâkimiyet kuramama gibi sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerde bilgi eksikliklerinin, kendini yetersiz hissetmenin ve öğrenciye ulaşmada yaşanan sorunların kaygıya neden olduğunu vurgulamışlardır.

Karakaş (2020) çalışmasında COVID-19 salgını sürecinin etkili bir biçimde üstesinden gelinmesi için uygulamaya konan politikaların, toplumsal fayda için yasalarda tanımlanmış temel hakların ve bireysel özgürlüklerin ihlaline neden olabileceğini söylemektedir. Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim sürecinde idari izin, dönüşümlü ve uzaktan çalışmaya ilişkin yayınladığı usul ve esaslarda “Uzaktan veya dönüşümlü çalışanlar; doküman yönetim sistemi, cep telefonu, resmî e-posta adreslerini sürekli kullanabilir ve ulaşılabilir durumda tutmakla yükümlüdür” maddesi yer almaktadır. Bu madde ile eğitim çalışanlarına günün her anında ulaşılabilir olma zorunluluğunun getirilmesi eğitim çalışanlarının temel hak ve özgürlüklerine yönelik zararlar oluşturabilir.

Assunção Flores ve Machado (2020) COVID-19 salgınında uzaktan eğitim sürecine dair yaptıkları çalışmada genellikle öğretmenlerin öğretmek için kendi teknolojik cihazlarını kullanmak zorunda kaldıklarını ve çoğu uzaktan öğretimde harcanan zamanın yüz yüze eğitime kıyasla arttığını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde kendi kişisel eşyalarını

kullanmakta, ev ve iş yaşamının sınırlarını belirleyememekte ve sürekli olarak öğrenci, veli, okul yöneticileri ile iletişim halinde olmaktadır.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) 2020 yılında uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ve velilerin yaşadıklarından yola çıkarak sürecin genel değerlendirilmesini yapmayı amaçladıkları çalışmalarında Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki 31 şehirden 368 TEGV velisine ulaşımlardır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin %58'inin telefon ile %73'ünün ise WhatsApp üzerinden öğretmenleri ile görüştükları bilgisine erişilmiştir. Velilerin %47'sinin düzenli olarak %36'sının ise aralıklı olarak öğrencilerle birlikte dersleri takip ettikleri bulgusu elde edilmiştir.

Settersten vd. (2020) salgındaki refahın ve yaşam kalitesinin sadece ekonomik olmadığını iş ve özel yaşam arasındaki sınırlara ve dengeye, sosyal ilişkilere, iyi ruh sağlığına, rahat yaşam düzenlemelerine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Yaşanan salgın sürecinde kişiler uzaktan iş birliği yapmış ve bağlantılarını sürdürmüştür. Ayrıca çalışanlar işlerini gerçekleştirmek için özel zamanlarını, alanlarını ve diğer kişisel ve ilişkisel kaynaklarını kullanmışlardır. Ayrıca uzaktan çalışmanın, anında kullanılabilirlik, yüksek talepler, iş ve iş dışı sınırların bulanıklığı nedeniyle stresi de artırabileceği vurgulanmıştır.

Yukarıda verilen bilgilerin ve araştırmaların ışığında COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin mesleki yaşamlarında farklılıklar meydana geldiği ileri sürülebilir. Araştırmalar öğretmenlerin yüz yüze eğitime sistemine göre daha fazla çalıştıkları, veli ve öğrenci ile teknolojik araç ve uygulamalar aracılığıyla çok fazla iletişim kurdukları, günün her saatinde ulaşılabilir oldukları ve çevrimiçi ders esnasında sınıf yönetimini sağlayamama gibi durumlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlayamama hissi ve okul yönetiminin baskıları gibi çeşitli sorunlarda bulunmaktadır. Yaşanan bu değişimler öğretmenin özel hayat hakkının bulanıklaşmasına ve özel hayat ihlallerine sebep olmaktadır. Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde özel hayatın ve sınıfın mahremiyetine yönelik öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde canlı ders esnasında sınıfın ve özel hayatlarının mahremiyetine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki ders dışı zamanlarda öğrenci, veli ve okul yönetimi ile olan ilişkilerindeki mahremiyete dair görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemini, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

### **Araştırma Modeli**

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ve sınıfın mahremiyetine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı olan fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenoloji kişilerin deneyimlerini değerlendirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Miller, 2003). Fenomenoloji, olguların özündeki ortak anlamları ortaya çıkarmak için kişilerin deneyimleri yoluyla dünyayı anlamaya ve deneyimlerin altında yatan anlamları bulmayı amaçlamaktadır (Baker, Wuest ve Stern, 1992). Nitel araştırma çeşitli sosyal ortamları inceleyerek kişilerin kendilerini ve yaşadıkları çevrelerini nasıl organize ettiklerini anlamlandırmaya çalışmaktadır (Lune ve Berg, 2017, s. 15). Araştırma verileri fenomenolojik yaklaşım temel alınarak geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Etimesgut ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan dokuz branş öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu için seçilmiş olan katılımcılar maksimum çeşitlilik ve ölçüt temelli yöntemle seçilmiştir. Ölçüt olarak katılımcıların devlet ortaokullarında görev yapması ve uzaktan eğitimi tecrübe etmiş olması belirlenmiştir. Katılımcılara yönelik kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler

Cinsiyet	N
Kadın	5
Erkek	4
Kıdem	3.41
5-10 Yıl	3.12
11-20 Yıl	2.62
21 Yıl ve üzeri	2.61
Öğrenim Durumu	Lisans 7
Yüksek Lisans	2

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların beşi kadın, dördü erkektir. Katılımcılardan birinin kıdemi 5-10 yıl arasındayken 11-20 yıl kıdemi olan katılımcı sayısı beştir. 21 ve üzerinde kıdemi olan katılımcı sayısı ise üçtür. Katılımcıların yedisi lisans mezunuyken ikisi yüksek lisans mezunudur. Katılımcılara ait görüşler verilirken kadın katılımcılar için K1-K5, erkek katılımcılar için E1-E4 kısaltmaları kullanılmıştır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin ve sınıfın uzaktan eğitim sürecinde özel yaşam hakkı ve ihlallerine ilişkin sorular sorulmuştur. Görüşme soruları alanyazın incelenerek hazırlanmıştır. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için sorular hazırlandıktan sonra alanında uzman kişilerin görüşleri alınmış, uzman görüşlerinden gelen geri bildirimlere göre sorular tekrar düzenlenmiştir ve araştırma için Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 05.07.2021 tarih ve 12/258 sayılı etik izni alınmıştır.

## Verilerin Toplanması

Katılımcılarla çevrimiçi ortamda uzaktan görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yapılan görüşmelerde izine dayalı ses ve görüntü kaydı yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Ancak bir katılımcı kayıt yapılmasına izin vermemiş ve görüşme yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcı ile yapılan görüşmeler, not tutularak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler gerçekleştirildikten sonra ses ve görüntü kayıtları kâğıda dökülmüş ve not tutulan katılımcının görüşü ile birleştirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ve sınıfın mahremiyetinin ihlallerine dair elde edilen görüşler betimsel veri analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizlerde verilerin ilk hallerine bağlı kalarak doğrudan alıntılarla veriler sunulur ve görüşmede kullanılan ifadeler, diyaloglara, kelimelere, benzerliklere, sembolik anlatımlara ve farklılıklara göre tanımlayıcı analiz yapılır (Kümbetoğlu, 2012). Betimsel analizde gözlem veya görüşme sonunda elde edilen veriler düzenlenir,



yorumlanır ve okuyucuya sunulur. Veriler daha önceden oluşturulmuş temalara uygun olarak sınıflandırılır. Sınıflandırılmış veriler bulgularla özetlenir. Araştırmacı kendi kişisel bilgi birikimiyle neden- sonuç ilişkisi kurarak farklılık ve benzerlik analizleri yaparak özetleri yorumlar (Baltacı, 2019). Bu araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda temalara ayrılmıştır. Her bir tema da katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş alt temalardan oluşmaktadır.

Araştırmanın iç geçerliği için veri toplama süreci, veri analizi ve yorumlama süreci ayrıntılı olarak verilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla yazılı hale getirilen görüşme sonuçları katılımcılara gönderilmiştir ve onayları alınmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliği için verilerin yorumlanmasında katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir. Veri analizi güvenilirliğine yönelik ise araştırmacıların birbirinden bağımsız yaptıkları kod ve kategoriler karşılaştırılmış, sonunda üzerinde uzlaşmaya varılan kod ve kategoriler kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri verilirken kadın katılımcılar için K1-K5, erkek katılımcılar için E1-E4 kısaltmaları kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Katılımcılara ilk olarak uzaktan eğitim sürecinde okul yönetimi, öğrencileri ve velileri ile hangi araçlar aracılığıyla iletişim kurduğu ve ders için hangi web araçlarını kullandıkları sorulduğunda; katılımcıların tamamı ders için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiş olan uzaktan eğitim platformu EBA'yı (Eğitim Bilişim Ağı), bağlantı ile ilgili sorunlar yaşandığında ise Zoom programını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Veliler ve öğrencilere çeşitli duyuruları ve ödev paylaşımı yapabilmek, öğrenci sorularına cevap verebilmek ve okul yönetimi ile iletişim kurmak içinse WhatsApp programının kullanıldığı belirtilmiştir.

COVID-19 salgını ile birlikte başlayan uzaktan eğitim sürecinde sınıfın ve öğretmenin mahremiyetinin ihlaline dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın bulguları iki tema altında toplanmıştır. İlk tema canlı ders esnasında sınıfın ve öğretmenin mahremiyetini ihlal eden durumlara ilişkin görüşlerden oluşurken; ikinci tema ders dışı zamanlarda öğretmenin mahremiyetini ihlal eden durumlara ilişkin görüşlerdir. Elde edilen bulgular temalara göre sınıflandırılmış ve alıntılarla zenginleştirilerek detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

### **Canlı Ders Esnasında Sınıfın Ve Öğretmenin Mahremiyetini İhlal Eden Durumlar İle İlgili Görüşler**

Katılımcılara canlı dersler esnasında yaşanan durumlara ilişkin sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar sonucunda ders kayıtları, görüntünün açılması, dışardan müdahale, farklı kişilerin derse izinsiz katılmaları sınıfın ve öğretmenin mahremiyetini ihlal eden durumlar olarak tespit edilmiştir. Bu durumlara ilişkin görüşler alt başlıklar altında sunulmuştur.

**Görüntünün açılmasına ilişkin görüşler.** Katılımcılara canlı ders esnasında kameralarını açıp açmadıkları ve görüntülerini paylaşmaya dair görüşleri sorulduğunda katılımcıların çoğu kameralarını açtıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin ilk başladığı zamanlarda biraz gerginlik hissedilse bile zaman içerisinde duruma alıştıklarını belirtmişlerdir. Canlı dersleri de normal bir sınıf ortamı olarak gördüklerini, böyle de olması gerektiğini ve kameranın açık olmasının çocuklarla olan etkileşimi artırdığını vurgulamışlardır.

*“Kendi görüntümü açıyorum. Açma sebebimde zaten uzaktan eğitim yapıyorum, dolayısıyla sınıf yönetiminde eksiklikleri var en azından kamera ile o eksikliği gideriyorum.” (K1)*

Kamerayı açarak gerçek bir sınıf ortamı oluşturmak isteyen katılımcılardan bazıları bu durumun sınıfın ve kendilerinin mahremiyetini ihlal ettiğini düşünürken; bazı katılımcılar ise bu durumun herhangi bir ihlal oluşturmadığını düşünmektedir.

“...Sınıf ortamını oluşturmak ve yansıtmak istediğim için kendi görüntümü açıyorum. Öğrenciyi görmek ve onun da beni görmesi dersi daha etkili hale getiriyor. Aynı gerçek bir sınıfa girer gibi hazırlanıyorum, görüntüme önem veriyorum ve hazırlanıyorum. Bu nedenle kameramı açmış olmanın özel hayatımın gizliliğini ihlal ettiğini kesinlikle düşünmüyorum.” (K2)

“Kamerayı açıyorum. Mahremiyetimin ihlal edildiğini düşünmüyorum. Bir sınıf ortamı gibi eğitimin devam etmesi gerekiyor. Ders benzer şekilde yürümeli, bir şekilde iletişim kurmalıyım, bir şekilde beden dilimi aktarmalıyım düşüncesi içerisinde kameramı açıyorum.” (K3)

Katılımcılardan bazıları canlı ders esnasında meydana gelen veya maruz kaldıkları olaylardan olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Velilerin varlığını görüntü veya sesleriyle hissetmeleri, kameranın açılmasıyla birlikte kendi özel alanlarının görünür olması gibi durumlardan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir.

“Görüntümü sene başından beri açıyorum. İhlal olduğunu düşünmüyorum ama bazen ihlal olduğunu düşündüren anlar oluyor. Bazen soru sorduğum zaman öğrenciler mikrofonunu açık unutuyor ve yandan veli desteğini duyuyorum veya onlara müdahalelerini hissettiğim zaman başkaları tarafından izleniyormuş gibi hissediyorum ve rahatsız oluyorum.” (K4)

Araştırmaya katılan sadece bir öğretmen çalışma ortamının ve kıyafetinin yeterince düzgün olmamasından dolayı ve mahremiyetini ihlal ettiği düşüncesiyle kamerasını açmadığını belirtmiştir.

“Canlı derslerde kamera açmayı tercih etmiyorum. Kamera açmanın mahremiyeti ihlal edeceğini düşündüğümünden kendim de açmıyorum öğrencilerin de açmasına müsaade etmiyorum. Çalışma odamda her zaman düzenli olmayabiliyor, üzerimdeki giysi her zaman öğrenci karşısına çıkmaya uygun olmayabiliyor. Bu tarz durumlardan dolayı kamera açmayı düşünmedim, sonrası için de düşünmüyorum. (E1)

**Derslerin kayıt altına alınmasına ilişkin görüşler.** Katılımcılara canlı dersler esnasında ders kayıtlarını kendisinin veya öğrencilerin alıp almadığı sorulduğunda katılımcıların tamamı kendilerinin ders kaydı almadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dersi kayıt alıp almadıklarına dair bilgi sahibi olmadıklarını, öğrencilerin bu taleple hiç gelmediklerini eklemişlerdir. Bazı katılımcılar ders kaydı için izin istenmesi durumunda izin vereceğini söylerken; bazı katılımcılar ise izin istense dahi kayıt altına alınmasının mahremiyetlerini ihlal edeceği düşüncesiyle izin vermeyeceğini belirtmişlerdir.

“Kayıt altına almıyorum. Ders saatlerinin kayıt altına alınmasına sıcak bakmıyorum. Sınıf kapısını kapattıktan sonra nasıl ders işliyorsam öyle ders işlemeliyim.” (K1)

“Kayıt altına almıyorum. Öğrenciler alabilirler ama izin isterlerse çok memnun olurum.” (K5)

“Derslerimi kendim kayıt altına almıyorum. Bir öğrencim dersi kayıt altına almak isterse de herhalde kabul etmem. Çünkü ben sınıfta çok daha özgürüm. Alanım gereği kayıt altına alınmasının özgürlüğümü kısıtlayacağını düşünüyorum. Derste söylediklerimin daha sonra aleyhime kullanılabilceğimi düşünüyorum.” (E2)

Katılımcılar dersleri kaydetmedikleri gibi kendilerinden habersiz dersin kayıt altına alınmasının ortaya çıkmasıyla rahatsız olduklarını belirtmişlerdir ve bu durumun mahremiyetlerini ihlal ettiğini eklemişlerdir.

“Kayıt altına almıyorum. Bir gün derste şöyle bir şey oldu. Bir gün bir öğrencime soru sordum ama cevap alamadım. Sonradan öğretmenim ben derse girmiyorum dersi ablam kayıt alıyor ben dershaneye gidiyorum dedi. Ben çok rahatsız olmuştum. Belki çoğu yapıyor ama bunu duymak beni çok rahatsız etti. Bunun ihlal olduğunu düşünüyorum.” (K3)

“Başımdan geçen şöyle bu durum oldu. 8. Sınıflara ders yaptığımda görüntülerini açmayı reddediyorlar. Bir gün ders esnasında öğrencilerden herhangi birine bu soruyu sen cevapla dediğimde karşıma annesinin sesi çıktı. Hocam oğlum dershanede o şu anda dersi dinleyemiyor ben onun yerine dersi dinliyorum ve sizi kayda alıyorum dedi. Bu durum beni rahatsız etti. Kayda alması değil bir gizlilik olması, daha önce bana söylemediği için rahatsız oldum.” (K2)

**Canlı derse farklı kişilerin izinsiz katılmasına ve dışardan müdahalelere ilişkin görüşler.** Canlı derslere farklı kişilerin derse müdahil olup olmadıkları sorulduğunda ise katılımcılar derslerine farklı kişilerin özellikle velilerin geldiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kameralarının açık olmaması, öğrencinin dersi dinlemek için sabit bir yerinin veya odasının olmamasının diğer kişilerin derslere dâhil olmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Farklı kişilerin ders ortamına müdahale etmelerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar verdiğini, sınıfın mahremiyetini ihlal ettiğini ve ellerinden geldiği kadarıyla bu durumu ortadan kaldırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Canlı derslerinde, normal bir sınıf ortamı gibi farklı kişilerin müdahalelerinden uzak olması gerekliliğini vurgulamışlardır.

*“Benim iznim olmadan kimse dâhil olmuyor. Ama bazen arkadan sesler duyuyorum. Ben görüntüyü açtırmadığım için soruları çözerken anne ve babalarının çocuklara yardımcı olduğunu duyuyorum. Bunların öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” (K3)*

*“Dersimi anne ve babaların dinlediğini biliyorum, duyuyorum. Velilerin çocuklarına yardım ettiğini duyuyorum. Kamerayı açıtsam yapamayacaklar aslında. Velilerin çocuklarına yardımcı olmak istemelerinin öğrenme sürecini olumsuz etkiliyor ve bu dersin mahremiyetine de zarar veriyor bence.” (E2)*

*“İlk başlarda meraktan, Dersle ilgili soru yönelttiğimde çocukları dürtenler, sen de kalksana diyenler. Mesela bir keresinde bir öğrenci el kaldırmıştı. Söz hakkı verdim. Babası ya da abisi olduğunu düşündüğüm biri A diye cevabı söyledi. Sonra çocukta cevabı söyledi. Ben de babanı da seni de tebrik ederim dedim. Nasıl ki biz okulda derse girdiğimizde öğrencilerimizle baş başa olabiliyorsak canlı derslerinde aynı şekilde olması gerektiğini düşünüyorum.” (K5)*

*“Bir öğrenci dersi çok sabote etti. Oğlum yeter artık falan dedim. Sonra veliden ders bitiminde mesaj aldım. Oğluma haksızlık yaptınız. Ben dinliyorum derslerinizi. Arkada velilerin dinlediğini bilmek... sanki diken üstündeyiz.” (K3)*

Sınıfın özgür ve doğal ortamının başka kişiler tarafından bozulması, dışardan birilerinin dersi devamlı izlediği düşüncesi öğretmenleri rahatsız etmekte ve mahremiyetlerine zarar verdiğini düşündürmektedir.

### **Ders Dışı Zamanlarda Öğretmenin Mahremiyetini İhlal Eden Durumlar İle İlgili Görüşler**

Katılımcılara ders dışı zamanlarda ne gibi müdahalelerle karşılaştıkları sorulduğunda en çok veliler tarafından rahatsız edildiklerini belirtmişlerdir. Velilerin özel hayatlarına saygı duymadıklarını ve uygun olmayan saatlerde bile çok rahatlıkla ulaşabildiklerini, özel hayatlarına ilişkin çeşitli durumların ve kişisel bilgilerin tüm öğrenci ve veliler tarafından bilinir olduğunu ifade etmişlerdir ve bu durumun özel hayatlarını ihlal ettiğini eklemişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ev hallerinin bilinirliğinin arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca telefon numaralarının farklı kişiler tarafından bilinmesi öğretmenleri oldukça rahatsız etmiştir.

*“Velilerle çok sık görüşüyoruz. 7/24 velilerim sağ olsunlar hiçbirinin özel hayata saygıları yok. Gece 11 de mesaj atabiliyorlar alakasız bir saatte arayabiliyorlar. Velilerle, okul yönetimiyle çok sık iletişim halindeyiz. Açıkçası iletişim sırasında özel hayatımızın gizliliği ihlal ediyor zaten yani belirli bir çalışma saatimiz yok hani ben, beni saat 3 ile 5 arasında arayabiliyorsunuz diyemiyorum. Her dakika soru atabiliyorlar. Bakıyorum gece 12’de soru gelmiş. Ben o saatte yatayım mı soru mu çözeyim. Öğretmen şu an 7/24 hizmet halinde veliyi, okul yönetimini, öğrenciyi memnun etmeye çalışıyoruz.” (K2)*

*“Gecenin bir buçuğunda velim mesaj attı. Kıyafetlerle ilgili bir mesaj. Velilerde saat sınırı yok. İki üç öğrencimle de sorun yaşadım. Öğrencilerim devamlı mesaj atıyordu. Sesli mesaj. Öğretmenim*

*şöyle oldu böyle oldu diye. Sürekli mesaj atıyordu. Her cümleyi ayrı bir sesli mesajda atıyordu. O kadar rahatsız oldum ki...” (K3)*

*“Velilerime makul saatlerde makul sorularına cevap verebileceğimi sınıf gruplarından bildirdim. Bu nedenle ders dışı zamanlarda rahatsız edilmiyorum. Okul yönetimi de çalışma saatlerine özen gösteriyor.” (E2)*

*“Velilerim ne zaman nasıl iletişime geçeceklerini biliyorlar. Öğrencilerimde genel iletişim kurallarını bildikleri için uygun olmayan saatlerde rahatsız etmiyorlar. Ancak okul yönetiminden çok geç saatlerde mesajlar alabiliyoruz. Çalışma saatlerimin dışında mesaj attıklarında rahat oluyorum.” (E3)*

İki katılımcı hariç diğerleri çalışma saatleri dışında veliler ve öğrenciler tarafından sürekli rahatsız edildiklerini, çalışma saati kavramının ve özel hayatlarının kalmadığını ifade ederlerken, katılımcılardan ikisi ders dışı zamanlarda rahatsız edilmediklerini belirtmişlerdir. Bu iki katılımcıdan biri okul yönetiminin çalışma saatlerine özen gösterdiğini, diğeri ise okul yönetiminin bu özeni göstermediğini belirtmektedir.

*“Aile hayatımla ilgili ciddi bilgilere sahip oldular benim çocuğum okula gider mi, hangi saatler acıkır ne zaman tuvalete gider affedersiniz öğrendiler.” (K4)*

*“Sadece telefon numaramın herkeste olmasından çok çok rahatsız oluyorum. Hiç bilmediğim numaralardan hocam ders başladı mı diye mesaj geliyor. Whatsapp grupları açılmaya başladı ve gereksiz ve fazla mesajlaşmalar beni çok rahatsız ediyor.” (K5)*

Katılımcılar özel hayatlarına ilişkin çeşitli bilgilerin veliler tarafından edinildiğini ve telefon numaralarının herkese yayıldığını, uygun olmayan yer ve zamanlarda rahatsız edildiklerini ifade etmektedirler. Aile hayatlarına ilişkin daha önce veliler tarafından bilinmeyen durumların bilinir hale geldiğini vurgulamaktadır.

## **Tartışma ve Sonuç**

Dünyayı bir anda etkisi altına alan COVID-19 salgını öğrenme ve öğretme biçimlerini yakından etkilemiştir. Yakın temasın bulaşmadaki etkisinden kurtulmak için sınıflarda yüz yüze olan eğitim, çevrimiçi ortamlara taşınıp uzaktan eğitim tercih edilmiştir. Yaşanan bu radikal değişiklik sınıf materyallerini, sınıf yönetimini, öğrenci öğretmen davranışlarını oldukça etkilemiştir. Öğrenciler sosyal öğrenme gerçekleştirebileceği ortamlarından uzaklaşarak yeni öğrenme teknikleriyle öğrenme durumuna ayak uydurmaya çalışırken; öğretmenler hiç alışık olmadığı teknikleri kullanmayı öğrenmeye ve öğrencilerin etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaya çalışmışlardır. Yaşanan bu değişimler öğretmenin sadece yeni yöntem teknikleri kullanma, öğrencileri uzaktan motive etme gibi zorlukların yanında kendilerinin ve sınıfın özel hayatlarının mahremiyetinin korunması konusunda da sorunlara neden olmuştur. Jarke ve Breiter’e (2019) göre de salgın ile gündeme gelen teknolojiye dayalı eğitim, öğretim ve öğrenmenin örgütlenme biçimlerinde değişiklik oluştururken aynı zamanda gözetim ve kontrol, mahremiyet, güç ilişkileri ve eşitsizliklerle ilgili korkuları da beraberinde getirmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde kameranın açılmasının sınıfın ve öğretmenin mahremiyetini ihlal ettiğini düşünmemektedir. Bazı öğretmenler kamera açma konusunda ilk başlarda yaşanan gerginliğin zaman içerisinde geçtiğini ama özünde öğrencilerle sınıf ortamındaki gibi iletişim kurmak için kameralarını açtıklarını ifade etmişlerdir. Tek bir katılımcı kamera açılmasını özel hayatın ihlali olarak görmektedir. Kendi yaşam alanının (oda, kitaplık, tablo) ya da ev kıyafetlerinin görünmesinden rahatsızlık duymaktadır. Johnson (2020) uzaktan eğitimde kamera kullanımı üzerine yaptığı çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımının yorgunluğa

yol açtığını ve bu çevrimiçi ortamlarda olmanın kişisel alanı 50 kişiyle paylaşmak gibi olduğunu ifade etmiştir. Kozar (2015) ise çalışmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğunun sosyo-duygusal nedenlerle yalnızca derslerin başladığı ilk birkaç hafta kamera kullandıklarını ancak kamera kullanımını yorucu olmasından ve mahremiyet kaygılarından dolayı dersin ilerleyen haftalarında azalttıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin kendi derslerini kayıt altına almadıkları ancak öğrencilerin dersleri kayıt altına alıp almadıkları hakkında bir fikirlerinin olmadığı görülmektedir ve derslerinin kayıt altına alınması halinde özgürlüklerinin kısıtlanacağını düşünmektedirler. Bu çalışmada katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin habersiz bir şekilde dersi kayıt altına almaları ilgili yaşadıkları olaylar kendilerini oldukça rahatsız etmiştir. Aksoy (2007) derslerin kayıt altına alınmasının öğretmenliğin özerkliğine ve profesyonelliğine zarar verdiğini ve en önemlisi öğretmenlerin iyi veya kötü olarak değerlendirilmesine yol açacağını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasındaki mahremiyete zarar verdiğini de eklemiştir.

Canlı derslere öğrenciler dışında farklı kişilerin müdahil olmaları bütün öğretmenleri rahatsız etmekte ve öğretmenler bu durumun sınıf mahremiyetine zarar verdiği düşünmektedirler. Özellikle öğrencinin kamerasının açık olmadığı durumlarda aniden farklı kişilerin derslere dâhil olması, bu kişilerin öğrencilere yardım etmeleri veya öğrencilerin yerine cevap vermeleri gibi durumların öğretmenleri huzursuz ettiği ve sınıfın mahremiyetine zarar verdiği söylenebilir. Choudhury (2020) de velilerin sadece derse katılmakla kalmayıp dersin niteliğine dair görüş belirten bir hale geldiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler de ebeveynlerin testler sırasında çocuklara yardım ettiğinden şikâyet etmektedirler. Choudhury (2020) velilerin Google'ın yardımını aldıklarını ve çok talepkâr olduklarını öğretmenler tarafından belirtildiğini ifade etmektedir. Al Lily, Ismail, Abunasser ve Algahtani (2020) ise çalışmalarında bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ebeveyn katılımından mutlu olduklarını, bazılarının ise ebeveynlerin çocuklar üzerindeki kontrolünden rahatsız olduklarını ortaya koymuşlardır.

Uzaktan eğitim süreciyle birlikte öğretmenlerin çalışma saatlerinde de farklılıklar meydana gelmiştir. Yaşanan bu değişim öğretmenlerin mesai saatlerinin esnemesine neden olmuştur. Sari ve Nayır (2020) çalışmalarında öğretmenlerin veliler ve öğrenciler ile farklı iletişim araçlarını (e-posta, telefon, WhatsApp) kullanarak süreci yönetmeye çalıştıklarını, veliler ve öğrencilerle daha fazla iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Çalışma saatlerinin esnekliği öğretmenlerin devamlı ulaşılabilir olduğu algısına sebep olmuştur. Günün her saatinde ulaşılabilir olmak öğretmenleri rahatsız etmektedir. Öğretmenlerin özel hayatları ve dinlenme saatleri ihlal edilmektedir. Huddleston (2020) evden öğretim yapmaya çalışmanın en zor tarafının çalışma ve dinlenme saatleri arasındaki çizginin ortadan kalkması olduğunu ve birçok öğretmenin aradaki dengeyi kurmakla mücadele ettiğini vurgulamaktadır.

Günün farklı saatlerinde ulaşılabilir olmalarının yanında öğretmenler telefon numaralarının birçok farklı kişinin elinde olmasından da rahatsız olmaktadır. Bilmedikleri kişilerden farklı zamanlarda gelen arama ve mesajlar, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin korunamadığının bir göstergesidir. Akour ve diğerleri (2020) da çalışmalarında öğretmenlerin mahremiyetlerinin ihlal edilmesi ve özel kişisel zamana bakılmaksızın günün herhangi bir saatinde iletişim kurulmasından rahatsız olduklarını ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin ve sınıfın mahremiyetine yönelik ihlallerin araştırıldığı bu çalışmada, öğretmenin süreç içerisinde karşılaştığı durumlara ilişkin değerlendirmelerde bulunmuş ve oluşan ihlallere dikkat çekilmek istenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin karşılaştıkları durumlara odaklanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin günlük yaşamlarında ve çevrimiçi ortamlarda özel hayatın gizliliği konusunda bilgilendirilmeleri yararlı olacaktır. Ayrıca bu çalışmanın nicel araştırma yöntemleri

ile desteklenmesi ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin mahremiyetlerine yönelik ihlallerin neler olduğuna dair araştırmalar yapılması da önerilebilir. Böylece uzaktan eğitim sürecindeki hak ihlallerine yönelik kapsamlı bir çerçeve ortaya konulabilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Araştırma için Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 05.07.2021 tarih ve 12/258 sayılı etik izni alınmıştır.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Makaleye iki yazar aynı oranda katkı sağlamış olup, başka yazar ve kuruluşların yazım sürecine desteği yoktur.

### **Çıkar Beyanı**

Yazarların herhangi bir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Akour, A., Ala'a, B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., & Musleh, G. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic and emergency distance teaching on the psychological status of university teachers: a cross-sectional study in Jordan. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(6), 2391.
- Akipek, J. Akıntürk, T., & Karaman A. (2009). *Türk medeni hukuku: başlangıç hükümleri-kişiler hukuku*. İstanbul: Beta Basımevi.
- Aksoy, H. H. (2007, 25 Temmuz). Öğrenciyi ve öğretmeni olumsuz etkiler. *Evrensel Gazetesi*. Erişim adresi: <https://www.evrensel.net/haber/240469/renciyi-ve-retmeni-olumsuz-etkiler>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317.
- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Arslan Öncü, G. (2019). Özel yaşama ve aile yaşamına saygı hakkı. *İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi ve Anayasa, Anayasa Mahkemesine Bireysel Başvuru Kapsamında Bir İnceleme*, 3, 23-53.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Choudhury, P.R. (2020, 4 September). Teachers have to 'handle' parents too during online classes. Erişim Adresi: <https://news.careers360.com/teachers-have-handle-parents-too-during-online-classes>
- Dural, M., & Öğüz, T. (2004). *Türk özel hukuku cilt II kişiler hukuku*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Hillman, S., Hillman, A., Neustaedter, C., & Pang, C. (2019, May). " I have a life" teacher communication & management outside the classroom. In *Extended Abstracts of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-6).
- Horn, I. S. (2008). The inherent interdependence of teachers. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 751-754.
- Huddleston, L. (2020, 18 May). Maintaining work-life balance during the pandemic. Erişim Adresi: <https://www.edutopia.org/article/maintaining-work-life-balance-during-pandemic>
- Imber, M., & Geel, T. V. (2010). *A teacher's guide to education law*. (4th Edition). NewYork: Taylor & Francis.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jarke, J., & Breiter, A. (2019). The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1-6.
- Johnson, J. L. (2003). *Distance education: The complete guide to design, delivery, and improvement*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, S. (2020, 26 August). On or off? California schools weigh webcam concerns during distance learning. Erişim Adresi: <https://edsources.org/2020/on-or-off-california-schools-weigh-webcam-concerns-during-distance-learning/638984>

- Kaufmann, R., & Lane, D. (2014). Examining communication privacy management in the middle school classroom: Perceived gains and consequences. *Educational Research*, 56(1), 13-27.
- Karakaş, M. (2020). COVID-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul University Journal of Sociology*, 40(1), 541-573.
- Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36. doi:10.1080/0158791800010102
- Kıral, B., & Kepenekci, Y. K. (2017). Opinions of the class teachers towards "privacy" and its violation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 21-40.
- Korkmaz, A. (2014). İnsan hakları bağlamında özel hayatın gizliliği ve korunması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 99-103.
- Kozar, O. (2016). Perceptions of webcam use by experienced online teachers and learners: A seeming disconnect between research and practice. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 779-789.
- Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Linowes, D. F., & Spencer, R. C. (1990). Privacy: the workplace issue of the'90s. *John Marshall Law Review*, 23(4), 591-620.
- Linowes, D. F., & Spencer, R. C. (1996). Privacy in the workplace in perspective. *Human Resource Management Review*, 6(3), 165-181.
- Linowes, D. F., & Spencer, R. C. (1997). How employers handle employee personal information: Report of a recent survey. *Employee Rights and Employment Policy Journal* 1(1), 153-172.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.
- Mawdsley, R. D. (2004). School board control over education and a teacher's right to privacy. *Saint Louis University Public Law Review*. 23, 609-633.
- MEB. (2020). Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platformları bilgileri. Erişim Adresi: <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr>
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4).68-82.
- Moore, M. G., & Keegan, D. (1993). Theoretical principles of distance education. *Theoretical Principles of Distance Education*, 22-39.
- Sari, T., & Nayır, F., (2020). Challenges in distance education during the (COVID-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1994). *Distance education: review of the literature*. AECT Publication Sales, 1025 Vermont Ave., NW, Ste. 820, Washington, DC 20005-3547.
- Settersten Jr, R. A., Bernardi, L., Härkönen, J., Antonucci, T. C., Dykstra, P. A., Heckhausen, J., ... & Thomson, E. (2020). Understanding the effects of COVID-19 through a life course lens. *Advances in Life Course Research*, 100360.
- Spencer, R. C., & Hoffman, D. H. (2001, September). Protecting teachers' privacy rights. In *The Educational Forum* (Vol. 65, No. 3, pp. 214-220). Taylor & Francis Group.
- Şen, E. (1996). *Devlet ve kitle iletişim araçları karşısında özel hayatın gizliliği ve korunması*. İstanbul: Kazancı Kitap.



Taşkın, P. (2014). *Ortaöğretim okulları öğrencilerine yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı. (2020). COVID 19 dönemi TEGV çocukları uzaktan eğitim durum değerlendirme raporu. Erişim Tarihi: 10.03.2021 Erişim Adresi: <https://tegv.org/dosyalar/covid-19-donemi-uzaktan-egitim-durum-degerlendirme-raporu.pdf>

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yüksel M. (2003). Mahremiyet hakkı ve sosyo-tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 58(1), 181–213.

Zevkliler, A. (2000). *Medeni hukuk*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zittleman, K., & Sadker, D. M. (2015). *Teachers, schools and society: a brief introduction to education*. McGraw-Hill Higher Education.



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 07.05.2021

**Kabul Tarihi (Accepted Date):** 31.03.2022

**Makale Türü (Article Type):** Derleme Makale / Review Article

**doi:** 10.52848/ijls.934314

**Kaynakça Gösterimi:** Mete, Y. A. (2022). Dönüşümsel liderlik bağlamında Mustafa Necati. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(1), 16-24. doi: 10.52848/ijls.934314

**Citation Information:** Mete, Y. A. (2022). Mustafa Necati in the Context of Transformational Leadership. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(1), 16-24. doi: 10.52848/ijls.934314

## DÖNÜŞÜMSEL LİDERLİK BAĞLAMINDA MUSTAFA NECATİ BEY

Yar Ali METE<sup>1</sup>

### Öz

Dönüşümsel lider, örgütlerdeki statik yapıyı dinamik hale sokan, izleyenlerini ve içinde bulunduğu çevreyi değiştiren liderlik stilitir. Karizma, bireysel ilgi, entelektüel uyarım ve ilham vererek güdüleme boyutlarından oluşan dönüşümsel liderlik özelliği Türk Eğitim Tarihinde en iyi sergileyen örneklerinden bir tanesi Mustafa Necati'dir. Bu makalede, Atatürk dönemi Milli Eğitim Bakanlarından olan Mustafa Necati'nin Türk Eğitim Sisteminde meydana getirdiği değişim ve dönüşümleri, dönüşümsel liderliğin boyutları ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken alanyazın taraması, meclis tutanakları, dönemin gazete ve dergi haberleri ve onun ile ilgili yazılmış kitap ve romanlar analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucundan Mustafa Necati'nin dönüşümsel liderliğin alt boyutlarındaki davranışları sergilediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Değişim, Dönüşümsel lider, Mustafa Necati

### *Mustafa Necati in the Context of Transformational Leadership*

#### Abstract

Transformational leader energize the static situation of the organization and changes the environment of followers. Mustafa Necati is the one of the best person in Turkish Education history who performs inspirational motivation, idealized influence, individual consideration, and intellectual stimulation dimensions of Transformational leadership. In this essay, the changes and transformations in Turkish Education system which were performed by Mustafa Necati, one of the prime ministers of Atatürk period, is tried to evaluate in the framework of transformational leadership. During the examining, literature, parliamentary minutes, newspaper and magazines news and books and novels about Mustafa Necati are analyzed. At the end of examination, it is approved that Mustafa Necati performed sub-dimensions of transformational leadership.

**Keywords:** Change, Transformational Leadership, Mustafa Necati

### Giriş

Osmanlı İmparatorluğu karanlıkta geçirdiği XVII. ve XVIII. asrı Avrupa eğitim çağı olarak geçirdi (Aytaç, 1992). Avrupa'da XVI. asırda cılız derecikler şeklinde akan bilim, XVII. asırda kabaran ve taşan bir nehir halini almaya başlamıştı. Descartes, Kepler, Galileo, Bacon gibi isimler Avrupa'nın skolâstik felsefesini alt üst ederken Osmanlı başkentinin seçkin ulema takımı olaylardan bihaber ortaçağ bilimi ile yaşıyordu. Avrupa birçok alanda olduğu gibi eğitimde sağlam temellere dayalı yeni pedagojiyi inşa ediyordu.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: [yaralimete@trakya.edu.tr](mailto:yaralimete@trakya.edu.tr), ORCID: 0000-0001-5469-1829

Hümanizm akımı ile eğitimin merkezinde Tanrı ya da Kilise doğmaları yerine insan geçti. Cumhuriyetin kurucuları, kaybedilen yüzyıllar ve büyük bir harp sonrası telafisi zor bedeller ödeyerek kurulan Türkiye Cumhuriyetini var edebilmek için ellerinde kalan tüm kaynakları asırlardır ihmal edilen eğitime ayırmayı göze aldı (Şarman, 2008, s.19). Barışta okullaşma ve endüstrileşme ile zengin olunabildiğini biliyorlardı (Ortaylı, 2019, s.71). Kurtuluş Savaşı'nın komutanları medeniyetin tek olduğu ve ulusun batı medeniyeti ile bütünleşmesi gerektiği (Başbuğ, 2017, s.19) inancına sahip idi. Mustafa Kemal Türk ulusunun hedefini batıya net bir şekilde çevirdi. Muasır medeniyetlere yetişmek ve geçmek için çok çalışılmalı idi. O artık Türk ulusunu skolâstik felsefeden koparıp akıl çağına geçirmek istiyordu.

Mustafa Kemal, Kurtuluş Savaşı biter bitmez bayram havası içindeki ulusa “asıl savaş şimdi başlıyor” mesajını verdi (Berkes, 2019, s.486). Aklı bağlamak, sınırlamak ve köleleştirmek isteyen ortaçağ eğilimine karşı protestolar (Cunnerey, 2004) ve aydınlanma çağı şimdi Anadolu'da başlatılacaktı. Geleneksel olan her türlü bağlardan kurtulup vesayet altındaki akli özgürleştirme mücadelesi idi bu savaşın ana amacı. Hiçbir yenilgi almayan tek Osmanlı paşası olan Mustafa Kemal, askeri üniformasını çıkardı ve işe koyuldu (Ozankaya, 2018, s.97).

Tanzimat döneminde yapılan çalışmalar için ıslahat, 1923'den sonra yapılan çalışmalar için inkılâp kelimesi seçildi (Demirel, 2016, s.17). Mustafa Kemal'in seçtiği inkılâp kelimesi şiddetsiz dönüşüm ya da radikal değişim anlamına geliyordu (İnalçık, 2019, s.216). Fransız devrimi özgürlük getirirken 16.000 kişi giyotinden geçti. Onun devrimi süresi ve elde ettiği başarı göz önüne alındığında tarihin en nazik devrimiydi (Ozankaya, 2018, s.294). Monarşiden cumhuriyete geçen bütün ülkelerde bu geçiş sarsıcı olmuştu (Ortaylı, 2019, s.7). Geçiş sürecinde geçmiş ile geleceğin, feodalite ile çağdaşlaşmanın, şeriat ile aydınlanmanın, padişah ile cumhuriyetin, hurafe ile bilim çatışmaları oldu (Kongar, 2008, s.16). İnkılâplarda dövüşerek zafer kazanmadı, dövüşecek olanda dövüşme gücü bırakmadı (Sevuk, 2019, s.83). Bu çatışmalar şahsi bir dava için değil muayyen bir dava içindi (Mango, 2018, s.111).

Mayası sevgi ile yoğrulmuş, yeni bir filiz gibi taze bu devrin insanları okulu kutsal bir mabet gibi seviyordu. Mustafa Kemal'e göre eğitim birinci öncelikli konu idi. Mustafa Kemal tam bir eğitimci idi. Her konuya kendi evine girer gibi giriyordu (Sevuk, 2019, s.46). Belirli bir zümrenin çıkarına göre hizmet eden kurumlar değil, ulusun ortak malı olarak genel insan eğitimi amaç edinildi. Bu amacı gerçekleştirecek aydın öğretmenler idi. Millî Mücadele döneminde Ankara Hükümeti'nin asker ihtiyacını karşılamak amacıyla öğretmenler askere alındı ve birçoğu subaylar savaşında şehit oldu. Devlet yani cumhuriyet, sayıları bir avuç kalan uygarlığın, aydınlığın, temizliğin yani öğretmenlerin arkasında dev gibi duruyordu (Özakman, 2010, s.503). Eğitime bir salgın gelmiş, eğitimi kırıp geçiriyordu (Başgöz, 2016, s.68). Kırk bin köyün 37 bininde okul yoktu. Savaş yıllarında Anadolu köylerinden % 98'inin okulsuz olduğu ortaya çıkmıştı.

Bir aydınlanma dönemi olan Atatürk Devrimleri Türk halkının muasır medeniyetler seviyesine geçirilmesi harekâtıydı (Akşin, 1989, s.115). Mustafa Kemal kendisi ile birlikte bu savaşı tüm Anadolu'da yönetecek bir bakan arıyordu. Bu bakan büyük hamleleri olan, geniş görüşlü ve enerjik olmalıydı (Özakman, 2010, s.39). Mustafa Kemal'e genç, dinamik ve tek öğretmen örgütü Muallimler Birliği başkanı Mustafa Necati Bakan olarak önerildi. Mustafa Necati gazeteci, avukat, yönetici, asker ve öğretmendi. Mustafa Kemal adını duyduğunda fevkalade bir seçim dedi (Utku, 2010, s.223). Mustafa Necati 20 Aralık 1925 senesinde Milli Eğitim Bakanı oldu. Ünlü eğitimci NafiAtuf Kansu, Necati'nin müsteşarı oldu. Bu gelişmeler devrimlerin milli eğitimde yaygınlaşacağını gösteriyordu. Maarif vekili Necati Bey genç hareketli bir insandı. Mustafa Necati'nin gecesi gündüzü yoktu. Zaman, mekân ve imkânları yerle bir ederdi (Aydemir, 2019, s.353). Mustafa Necati Atatürk'e gönülden

bağlanmış, ulaşılmak istenilen hedefi görmüş bir icraat adamıydı. Yeni Milli Eğitim Bakanı Ulus'taki Maarif Vekâleti binasında kırk kişilik bir ekiple işe başladı.

Bu araştırmada, Mustafa Necati'nin eğitimci yönü incelenmiş, dönüşümsel liderlik özellikleri taşıyıp taşımadığının değerlendirilmesi alanyazın taraması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç için, öncelikle liderlik ve dönüşümsel liderlik kavramları incelenmiş, daha sonra ise Mustafa Necati'nin eğitimci yönü, karakteristik özellikleri ve dönüşümsel liderlik özellikleri ortaya konmuştur.

### **Liderlik ve Dönüşümsel Liderlik**

Liderlik, örgütlerin güçlüklerle baş edebilmeleri, problemler hakkında yeni bakış açıları sunarak izleyenlerin alışılmış davranış ve düşünme kalıplarını sorgulamaları açısından önemlidir (İbiş ve Şenol, 2021, s.2). Liderlik, geçmişten günümüze kadar hep var olmuş ve pek çok alanda da tartışma konusu olmuş, dinamik bir kavramdır (Sarı, 2020, s.1). Liderlik kavramı insanlık tarihi boyunca var olan çok eski bir kavram olup, 1920'li yılların başından itibaren bilime konu olmuş, çok sayıda farklı tanımı yapılmıştır (Bakan ve Büyükeşe, 2010, s.75). XX. asırda bu alanda 5000'den fazla çalışma yapılmış ve 350'den fazla da liderlik ve lider tanımı ortaya konmuştur (Erçetin, 2000, s.3). Erçetin'e göre liderlik, en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir. Lider ise, çalışanlara ve kurallara yön çizen, çalışanları heyecanlandıran, isteklendiren kişidir (Erçetin, 2000, s.5).

Dönüşüm; olduğundan başka bir biçime girme, başka bir durum alma, inkılâp, biçim değiştirme gibi anlamları içeren bir kavramdır. Burn tarafından sistematize edilen dönüşümsel liderlik, Bass tarafından teorik olarak açıklanmıştır. Bu kavram Türkçe yazında ise “dönüşümcü”, “dönüşümsel”, “değişimci”, “reformcu”, “dönüştürücü” gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Koçel, 2001, s.483). Dönüşümcü liderlik ise geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük olup bu tip liderlikte, çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri üzerinde durulur (Eren, 1998). Bu tür liderlik, örgütün misyonunda, yapısında ve insan kaynakları yönetiminde büyük değişiklikler yapar (Açıkalın, 2000, s.39). Dönüşümcü liderliğin temel amacı, çok hızlı değişen çevreye uyum sağlayarak, örgütsel dönüşümü gerçekleştirmektir. Bass ve Avolio'nun (1995) ortaya koydukları; idealleştirilmiş etki (karizma), bireysel ilgi, ilham vererek güdüleme ve entelektüel uyarım boyutları genellikle dönüşümcü liderliğin boyutları olarak kabul edilmektedir.

### **İdealleştirilmiş Etki ( Karizma) ve Mustafa Necati**

Dönüşümsel liderliğin karizma boyutuna göre liderler etrafındakilere ilham verirler, güdüler, geleceğe iyimser bakarlar, canlılık ve anlamlılık sağlarlar (Şahin, 2005, s.40). Bu liderlik türü kapsamında ele alınan idealleştirilmiş etki, astların liderleri ile birlikte olmaktan gurur ve saygı duymasıdır (Yıldız, 2013, s.27). İdealleştirilmiş etki, astların lider ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlama, grubun çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutma, izleyenlerin saygı duymalarını sağlama özelliklerini kapsar (Karip, 1998). Mustafa Necati'nin idealleştirilmiş etki boyutunda ki davranışını Muallimler Mecmuasında çıkan bir yazı göstermektedir. Necati'nin Eğitim Bakanı olarak atanması eğitimciler arasında büyük sevinçle karşılandı. Muallim Mecmuası'nın 1925 yılında çıkan 5. sayısında “Mustafa Necati'nin Eğitim Bakanlığı'na atandığını duyunca, sönük ve paslı eğitim ufuklarımızda beklediğimiz günün doğduğuna inandık. Onun bakanlığa geçişi bütün emellerimizin gerçek olacağı devrin başladığını gösteriyor.” sözlerine yer verilmiştir.

Karizma boyutunda lider artık güvenilir olmakta ve ona saygı duyulmaktadır (Fırat ve Yeşil, 2020, s.44). Bundan sonra takipçilerde onun artık çok yetenekli, sabırlı ve azimli olduğu inancı oturmaktadır (Erkuş ve Günlü, 2008, s.191). Necati'nin ilk işi öğretmenlerin okula geldiklerini ispat eden imza atma zorunluluğunu kaldırmak oldu. Maarif Teşkilatı Kanunu'na koydurmuş olduğu “maarif hizmetinde asıl olan öğretmenliktir” hükmüyle, öğretmeni en üst konuma yükseltti. Bu boyut

aslında Dönüşümcü liderliğin temelini oluşturmakta olup liderin astlarına vizyon ile misyon vermesi ve onlara model olmasıyla ilgilidir (Bolat, 2008, s.57). 22 Mart 1926 kabul edilen 789 sayılı kanun ile “Maarif Vekaleti’nin mesleki hizmetleri ile mektep müdürlüklerine münhasıran müderris ve muallimler tayin olunur” diyerek öğretmeni öğretmenin yönetmesi ilkesini benimsemiştir. Necati bu kanun ile astlarına vizyon ve misyon vermektedir. Dönüşümsel liderliğin bu boyutunda, astların lider ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlama, grubun çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutma, izleyenlerin saygı duymalarını sağlama ve kendine güvenen, güçlü biri olduğu izlenimini vermeyi kapsar (Karip, 1998). Mustafa Necati'nin bakanlığı sırasında, öğretmenlere gereken değeri vermeyen, onların rahat ve huzurlu çalışmasını sağlamayan valilerin görevden alındığı görülmüştür. Mustafa Necati döneminde valiler, kaymakamlar bütün özel günlerde ve törenlerde öğretmenlere protokollerde yer veriyor ve büyük sevgi saygı gösteriyordu (Özakman, 2010, s.340). Bu hususta (İnan, 1994, s.38) şu anekdotu paylaşır:

Mustafa Necati'nin başka bir şeyi daha var... Mersin öğretmenleri, onu kendilerine yakın buldukları için Millî Eğitim Bakanına doğrudan doğruya bir tel çekmişler, "biz şu kadar zamandır maaşımızı alamıyoruz". Mustafa Necati de Maarif Vekili olarak valiye tel çekiyor: "Öğretmenlerin maaşları bir hafta içinde ödenmezse, ben oradaki öğretmenleri, maaşları ödeyebilen bir vilâyete nakledeceğim." Bir hafta içinde öğretmenlerin maaşları, aylıkları ödeniyor. Mustafa Necati, İçişleri Bakanıyla şu konuşmayı yapıyor: "Bu vali, eğer ödeyebiliyor idiye niye öğretmenlerin aylıklarını ödemez, bu kadar geç bırakmıştır? Ödeyemiyor idiye, nasıl oldu da bu kadar kısa zamanda ödeyebildi. Bu adamla biz çalışamayız. Bunun valilikten ayrılması lâzımdır." Böylelikle Mersin Valisi oradan ayrılır.

### **Bireysel İlgî ve Mustafa Necati**

Dönüşümsel liderliğin bireysel destek sağlama boyutunda, lider her bireye özel bir kişi olduğunu hissettirmeye çalışması, kişisel dikkatini izleyicilerine vermesi ve her bireyin değerli olduğuna inanarak bireysel düzeyde ilgi göstermesidir (Duralı, 2007, s.14). Lider izleyenlerin yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda bir birey olarak görür. İzleyenlerin kaygılarını dinler ve ilgi gösterir. İzleyenlerin kendini geliştirmesi için önerilerde bulunur ve öğrenmeleri için onlara zaman ayırır. Lider izleyenlerin bireysel farklılıklarını, gereksinimlerini ve yeteneklerini nasıl belirleyeceklerini de öğretir (Karip, 1998, s.279). Mustafa Necati'nin her bir öğretmen ile bireysel olarak ilgilendiğini gösteren bir diğer anekdotu İnan (1980) okuyucularıyla paylaşmıştır.

Bireysel ilgi boyutunda çalışanların potansiyellerini geliştirme ve gelişmeleri için yeni fırsatlar yaratırlar, her çalışanın istek ve gereksinimlerini dikkate alırlar (Şahin, 2005, s.40). Onun döneminde Avrupa'da yetiştirilmek üzere anaokulu, dil, müzik ve mesleki eğitim öğretmenleri gönderilmiş. Ayrıca birçok hizmetiçi kurslar düzenlenerek öğretmenlerin mesleki becerileri geliştirilmek amaçlanmıştır.

### **Entelektüel Uyarım ve Mustafa Necati**

Dönüşümsel liderliğin entelektüel uyarım boyutu, çalışanların üretken ve yenilikçi olarak yetişmelerini esas alan liderlik alt boyutudur. İzleyenlerini sürekli olarak yeni çalışma, aktivite ve eylemlerin içerisinde olmaya teşvik eder, yeni fikir ve yaklaşımlara sürekli olarak izleyenleri zorlarlar (Keçecioğlu, 1998, s.54). Böylece lider örgütün entelektüel ve yenilikçi kapasitesini atıl kalmaktan kurtararak aktif duruma getirir (Karip, 1998). Dinamik bir yapıda olan bu zihinsel teşvik süreci “olay değerlendirme, vizyon geliştirme ve uyarılma” gibi üç adımdan oluşmaktadır (Erdal, 2007, s.37). Bakanlığı süresince bakanlığın teşkilat yapısını düzenlemiş, öğretmen yetiştirme sorununun çözümü için büyük adımlar atmış ve harf devriminin yapılp millet mekteplerinin açılmasına öncü olmuştur. Devrimler ve inkılaplar onun döneminde tüm ülkeye hızla yayılıyor aydınlanma savaşını bir ordu yönetir gibi maarifi yönetiyordu. Ülkeyi 1926 yılında 13 Maarif mıntıklarına ayırıp (Kılıç, 2020, s.140) ve her bölgeye birer “Maarif Emini” tayin edip eğitim işlerinin hepsini millî eğitim bakanlığında topladı.

Durmak nedir bilmeyen Necati 1926 yılı sonlarında Fransa, Almanya, İngiltere, İtalya ve Çekoslovakya'daki öğretim kurumlarında iki ay boyunca incelemelerde bulundu. Dönüşünde asırlardır ihmal edilen ilkokullar için modern bir ilkokul programı hazırlandı (Öztürk, 2008, s.161). Yeni programda ders adları ve derslerden beklentiler somut bir şekilde ortaya kondu. Hayat bilgisi(ilk üç sınıf) ve tabiat dersleri (4. ve 5. sınıflar) disiplinler arası yaklaşıma uygun şekilde birbirleri ile ilişkilendirildiği gibi hayat ile bağ kurulması da sağlanmıştır. Yeni programın en temel özelliklerinden biri de derslerin öğrenci merkezli anlayışa uygun olmasıdır. Programda temel derslerin yanı sıra; eşya dersi, musiki, jimnastik, ev idaresi, dikiş, yurt bilgisi ve din dersi yer almıştır. 1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun'la birlikte, iki tip öğretmen okulu planlanır. İlk Muallim Mektepleri (şehir okulları için öğretmen yetiştirmede görevli) ve üç yıllık "Köy Muallim Mektepleri"dir. Gazi Orta Muallim Mektebi, Konya Orta Muallim Mekteb'i, İlk ana muallim mektebi ve İzmir Erkek Öğretmen Okulu onun döneminde açılır. Onun döneminde liselerde karma eğitime geçildi. Ankara Gazi Orta Öğretmen Okulu için maliye bakanın bütçe olmadığını söylemesi üzerine Necati; "Ben maarif vekiliyim, vazifem mektep açmaktır; yapamazsam ayrılırım, yapabilen gelir. Siz maliye vekilisiniz; vazifeniz para bulmaktır; bulamazsanız siz ayrılırsınız, bulabilen gelir." sözlerini söylemiştir.

Üç çeyrek asırdır tartışılan alfabe Mustafa Necati'nin önerisi ve Fuat Köprülünün katkıları ile 1 Kasım 1928'de değiştirilir. Çıkan yasaya göre, halka en geç altı ay içerisinde yeni yazının öğretilmesi gerekmektedir. Bu amaçla yeni yazıyı öğretecek 15.000 öğretmen; İstanbul, Ankara ve Anadolu'nun muhtelif bölgelerinde açılan hizmet içi kursları ile yeni alfabeye öğretim yapabilecek bilgi ve beceriyle donatılmış, yeni yazıyla öğretmenlik yapabileceklerine dair birer vesika verilmiştir (Öztürk ve Nurdoğan, 2001, s.167). Ayrıca bu amacı gerçekleştirilebilmesi için Mustafa Necati, Millet Mektepleri'nin açılmasına karar verir ve bu konuda çalışmalar başlatır. Millet Mektepleri halka okuma yazma öğretmek amacıyla oluşturulan, her okulda açılan ve 15-45 yaşındaki herkesin katılmasının zorunlu olduğu okullardır. Bu okulların başöğretmenliğini Atatürk üstlenir. 1928'de Atatürk'ün başöğretmen sanını alması öncelikle aydın öğretmenlere güç vermek içindi.

## **İlham Vererek Güdüleme ve Mustafa Necati**

Dönüşümsel liderliğin ilham vererek güdüleme boyutu takım ruhunu harekete geçirerek iyimser ve heyecan verici davranışlar sergilenmesidir (Koçak, 2009, s.32). Mustafa Necati'nin öğretmenlere gönderdiği yıldız rozeti öğretmenlerin göğsünü kabartıyor, bakanlığa güvenlerini arttırıyordu. Maarif ordusunun erleri bu rozeti yakalarından hiç çıkarmayacaklardı. Bu rozet ile halk öğretmeni kolayca tanıyacaktı. Meslektaşlar arasında ise tanışma ve dayanışmayı arttırmıştı (Akyüz, 2008, s.412).

Lider, kendisini takip edenlerin etkileneceği şekilde bir misyon, vizyon ve hedef belirleyerek takipçilerinin hedeflere ulaşması yolunda ilham verir (Simolo vd., 2010, s.180; akt. Fırat ve Yeşil, 2020). İnönü mezarı başında "Necati, aziz Necati; dileğin yerine getirilecektir! Cansız bileklerinde sallanan vazife bayrağı kavranıp daha yüksekte dalgalandırılacaktır" konuşması Necati'nin ilham vererek güdüleme özelliğini ortaya koymaktadır. İlham verici güdüleme boyutunda liderin iletişimin güçlü ve eşit olması gerekir. Onların her birine yazdığı mektuplarda "sevgili meslektaşım diye başlar gözlerinizden öperim" diye bitirirdi. Necati, böylece öğretmenlerde ki okul ve eğitim sevgisini doruk noktasına çıkarmıştır.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Dönüşümcü liderler, izleyenleri ile sürekli iletişim kuran, güvenilir, saygı duyulan, vizyon ortaya koyan, ilham ve motivasyon kaynağı olan sosyal mimarlardır. Mustafa Necati; değişime açık, yenilikçi, çevresiyle birlikte hareket eden, çalışanlarını cesaretlendiren, enerjik ve cesur bir Milli

Eğitim Bakanındır. Mustafa Necati, Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceğinin eğitimle inşa edileceğine gönülden inanmış ve Milli Eğitim Bakanı olduğu dönemde uyguladığı politikalarla bunu kanıtlamıştır. Mustafa Necati'nin, bakanlığı süresince eğitim alanında yaptığı en önemli çalışmaları üç başlık altında incelemek mümkündür. Bu çalışmalar, (1)bakanlık teşkilatıyla ilgili düzenlemeler, (2)öğretmen yetiştirme sorununun ele alınışı, (3)harf devriminin ilan edilmesi ve millet mektepleri ile ilgili düzenlemeler şeklinde sıralanabilir(Alıcı, 2008, s.67). Okullarda karma eğitim ve parasız yatılı okuma uygulamasını başlatmıştır. Öğretmen okulu öğrencilerine sekiz yıllık zorunlu hizmeti getirmiş, ilköğretimi yenileştirme konusunda büyük çaba göstermiştir. Eğitimci ve bilim adamlarından oluşturduğu kadrosuyla, ülke için gerekli yasaların çıkarılmasını sağlamıştır.

Mustafa Necati devraldığı maarifi baştan aşağıya büyük bir değişim ve dönüşüm sürecine sokmuştur. Bu dönüşüm sürecinde cesur, yetki veren, ilham olan ve karizmatik bir duruş sergileyerek takipçilerini yüksek düzeyde etkilemiştir. Dönüşümsel liderliğin bireysel ilgi boyutunda gösterdiği davranışlarla öğretmenlere varlığını hissettirmiştir. Örneğin öğretmenlerin ekonomik durumlarını iyileştirmek için TBMM'ye yasa tasarısı götürmüştür. Öğretmenlerin özlük hakları korunmuş ve öğretmenlik mesleğine saygınlık kazandırılmıştır. Öğretmenlerle doğrudan iletişim kurmaya özen gösteren Mustafa Necati'nin yazdığı mektuplarda onlara "sevgili meslektaşım", "arkadaşım" hitaplarını kullanması ve mektuplarını "şefkatle kucaklarım", "gözlerinden öperim" gibi samimi ifadeler ile bitirmiştir. Hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerin gelişmesinde nitel olarak ve nicel olarak artışlar sağlanmıştır. Mustafa Necati öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları ve eğitimdeki uygulamaları yönlendirme konusunda da önemli uygulamalara imza atmıştır.

İlham verici motivasyon boyutunda sergilediği davranış olarak uzmanlardan meydana gelen kolektif bir kadro ile çalışmasıdır. Nitekim bakan olunca, derhal Heyet-i İlmiye'yi toplamış ve yapılması gereken işleri plânlamıştır (Eski, 1995, s.4). Bununla da yetinmeyerek meslekî ve teknik öğretimin de düzenlenmesi için yabancı uzmanlar getirmiş, raporlarını uygulamaya çalışmıştır (Kocabaş, 2008). 1926 tarihinde ilkokullarda el işleri ve resim kursları için Leipzig Pedagoji Enstitüsü öğretim üyelerinden G. Stiehler, 1927'de Mısır asıllı İş Üniversitesi kurucusu ve Belçika Meslek Eğitim Müdürü olan Prof. Omar Buyse, 1927'de Brüksel'de bir sanayi okulunun müdürü olan Bayan Bocard ve 1927'de Almanya Tarım Bakanlığı Zirai Kurumlar Genel Müdürü olan Prof. Dr. Oldenburg Türkiye'ye davet edilmiş ve sundukları raporlarla eğitim sisteminde iyileştirmeler yapılmıştır.

Atatürk'ün yapmak istediklerini en iyi anlayanlardan birisi Mustafa Necati'dir. Onun bakanlığı zamanında millî eğitim camiasına dinamizm, görev aşkı, saygı, sevgi ve güven duygusu hâkim olmuştur. Öğretmenlerle kaynaşma sağlanmış ve en başarılı bir dönem yaşanmıştır (İnan, 1980, s.41). Mustafa Necati döneminde asırlardır ihmal edilen, ötekileştirilen Anadolu devletinin varlığını hissetti. Mustafa Necati göreve başladığında okul ve öğretmen sayısının çok yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. 350 bin dolayında çocuğun okula gitmesine karşılık, bir buçuk milyon çocuğun okuldan yoksun bulunduğu görülmektedir. Bu sebeple ilköğretime önem vermiş, her yıl 3 bin kişi olmak kaydıyla on yılda 30 bin öğretmen yetiştirmeyi hedef almıştır. Sadece maarifi değil halkı da dönüştürmeye çalıştı. Onun dönemine kadar Anadolu çocuklarına kapalı olan devlet kapısı sonuna kadar açılmıştır. Anadolu'nun her yerinden gelen vatandaşlar işleri için ona başvururlar, tavsiye mektubu isterlerdi. O da kimseyi geri çevirmez, tavsiye mektubu verirmiş. Bir gün birisi ona, tenkit yollu, herkese tavsiye mektubu verdiği için hakkında dedikodu yapıldığını söyleyince; "Ne yaparlarsa yapsınlar, tarih boyunca bütün kapılar yüzüne kapanan Anadolu çocuğuna benim kapım açık olsun da varsın hakkımda ne söylerlerse söylesinler" diye cevap vermiştir (TED, 1995, s.24)

Gazi, ne istiyorsa, ne düşünüyorsa, emri iradesi hangi hedefi işaret ediyorsa buna doğru hareket eden, bunun için didinip duran (Kadri, 1929, s.19) Necati, apandisit patlaması sonucu Millet

Mekteplerinin açılışın gününde hakkın rahmetine kavuştu. Devrimin fedaisi genç yaşta öldü. Atatürk'ten sonra eğitime en çok emeği geçen Mustafa Necati'nin amacı bütün çocukların okula gittiği, bütün köylerinde okul ve öğretmen bulunan bir ülke idi. Çok genç yaşta ölümü herkesi derinden sarstı. Uzunçarşılı'nın tanımı ile “inkılâbın yoğurup olgunlaştırdığı” ve Mehmet Fuat Köprülü'nün “inkılâpların aziz çocuğu” dediği Mustafa Necati'nin arkasından, Mustafa Kemal “ah Necati vah Necati” diyerek hıçkıra hıçkıra ağladı (Özdil, 2018, s.317). İnönü'nün mezarı başında yaptığı konuşması ile Necati'ye veda edildi.

### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Makale araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyularak kaleme alınmıştır

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Makale yazar tarafından kaleme alınmış olup, başka yazar ve kuruluşların yazım süresince desteği bulunmamaktadır.

### **Çıkar Beyanı**

Bu makale ile ilgili olarak yazarların hiçbir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.



### Kaynakça

- Açıkalm, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki: Ankara İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akşin, S. (1989). *Siyasal tarih, yakınçağ Türkiye tarihi I: 1908-1980*. Milliyet Yayınları.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi. M.Ö.1000-M.S.2008*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Alıcı, D. (2008). Bir eğitim devrimcisi: Mustafa Necati. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 71.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Aydemir, Ş. S. (2019). *Suyu arayan adam*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Berkes, N. (2019). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları"na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Bass, B. M. ve Avoli, B. J. (1995). *Multifactor leadership questionnaire, mind garden*. Palo Alto: California.
- Başbuğ, İ. (2017). *20. yüzyılın en büyük lideri Atatürk* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başgöz, İ. (2016). *Türkiye'nin eğitim çıkması ve Atatürk* (2.Baskı). İstanbul: Pan Yayınları.
- Bolat, T. (2008). *Dönüşümcü liderlik, personeli güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Demirel, T. (2016). *Türkiye'nin uzun on yılı* (2.Baskı). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Duralı, M. (2007). *Demir çelik sektöründe dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerinin lider çalışan algılamaları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2008). Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdal, M. (2007). *İşletmelerde dönüştürücü liderlik davranışının analizi* (Yüksek Lisans Projesi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eski, M. (1995). *Cumhuriyet döneminde bir devlet adamı Mustafa Necati* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fırat, İ. ve Yeşil, S. (2020). Dönüşümcü liderlik özelliklerinin işletmenin yeteneği ve performansı üzerine etkisi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 40-57.
- İbiş, Y. ve Şenol, M. (2021). Uzaktan eğitimde dönüşümcü liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(3), 193-207.
- İnalçık, H. (2019). *İmparatorluktan cumhuriyete* (2. Baskı). İstanbul: Kronik Yayınları.
- İnan, M. R. (1980). *Mustafa Necati: kişiliği, ulusal eğitime bakışı, konuşma ve anıları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- İnan, M. R. (1994). *Mustafa Necati*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, Eğitimcilerimizi Anma ve Tanıtma Dizini:2.
- Kadri, Y. (1929). Bir facia. *Hayat Dergisi*, 111, 19.

- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 275-303.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kal-Der Yayınları.
- Kılıç, F. (2021). Maarif vekili Mustafa Necati Bey'in yeni Türk alfabesinin öğretilmesi için yürüttüğü faaliyetler. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 39,167.
- Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri: Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 203-212.
- Koçak, A. (2009). *İşletmelerde dönüşümcü liderlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisi: bir işletme örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Kongar, E. (2008). *Demokrasimiz ile yüzleşmek* (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Mango, A. (2018). Atatürk. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ortaylı, İ. (2019). *Yakın tarihin gerçekleri* (19. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (2018). *Dünya düşünürleri gözüyle Atatürk ve cumhuriyet* (7. Baskı). Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Özakman, T. (2010). *Türk mucizesi* (28. Baskı). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özdil, Y. (2018). *Mustafa Kemal*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Öztürk, C. ve Nurdoğan, A. M. (2001). Millet mekteplerinde yurttaşlık eğitimi: öğretim programı ve ders kitapları. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 5, 198-227.
- Öztürk, C. (2008). Maarif vekili Mustafa Necati Bey ve Harf İnkılâbı Sempozyumu. *Yeditepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü*. 158-170.
- Sarı, B. (2020). Glokal liderlik: Sabahattin Zaim örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-12.
- Sevuk, İ. H. (2019). *Atatürk'le beraber* (5.Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Şarman, K. (2008). *Türk Promethe'ler* (3.Baskı). Ankara: İş Bankası Yayınları.
- TED. (1995). *Mustafa Necati anma toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Utku, C. (2010). *Devrimin çoban yıldızı*. İstanbul: Güner Yayınları.
- Yıldız, F. F. (2013). *Yöneticilerin algılanan sahte ve gerçek dönüşümcü liderlik davranışlarını ayırt etmede makyavelizm ile kişisel açılım ve geri bildirim etkileri*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 03.01.2022

**Kabul Tarihi (Accepted Date):** 31.03.2022

**Makale Türü (Article Type):** Derleme Makalesi / Review Article

**doi:** 10.52848/ijls.1052546

**Kaynakça Gösterimi:** Keskin, Ü. (2022). Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun sosyal adalet liderliği ve olgunluk kuramı bağlamında incelenmesi üzerine bir araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(1), 25-39. doi: 10.52848/ijls.1052546

**Citation Information:** Keskin, Ü. (2022). A research on the study of feminization of the teaching profession in the context of social justice leadership and maturity theory. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(1), 25-39. doi: 10.52848/ijls.1052546

## ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN FEMİNİZASYONUNUN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ VE OLGUNLUK KURAMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ümran KESKİN<sup>1</sup>

**Öz**

Bu makalede öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu konusu temel alınarak; sosyal adalet liderliği ve Chris Argyris'in olgunluk kuramıyla ilişkisi tartışılmıştır. Bununla birlikte araştırma öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu hakkında bilgi verirken bu durumun nedenleri ve göz ardı edilen yönleri ele alınmıştır. Araştırmada sosyal adalet liderliğinin genel özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenlik mesleğinin feminizasyonuna hangi noktalarda temas edebileceği irdelenmiştir. Bunun yanı sıra olgunluk kuramı bağlamında insanların olgunlaşma ilkeleri ve örgütsel öğrenme kavramı ile öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu konularının ilişkisi ele alınmıştır. Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden doküman analizi metodu kullanılmıştır. Çalışma tanımlamalara ve analizlere dayanmaktadır. Alanyazın araştırması ve araştırmacının eleştirel ve deneysel bakış açıları çalışmanın ortaya konmasında etken olmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun, kadınların olgunluk kuramında vurgulanan olgunlaşmaya erişmelerini zorlaştırdığı görüşüne erişilmiştir. Bunun yanında sosyal adalet liderliğinin toplumsal cinsiyetin getirdiği eşitsizliğe dayanan öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun da önüne geçmede bir çözüm olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Feminizasyon, Sosyal Adalet Liderliği, Olgunluk Kuramı, Toplumsal Cinsiyet

### *A Research on the Study of Feminization of the Teaching Profession in the Context of Social Justice Leadership and Maturity Theory*

**Abstract**

This article is based on the feminization of the teaching profession; and it has been discussed there is a relationship between feminization of teaching profession and social justice leadership and Chris Argyris's maturity theory. In addition, while the research gives information about the feminization of the teaching profession, the reasons and neglected aspects of this situation are also discussed. The general characteristics of social justice leadership and the points at which these features can touch the feminization of the teaching profession are examined. Moreover, in the context of maturity theory, the relationship between the feminization of the teaching profession and the maturation principles of people and the concept of organizational learning are discussed. Document analysis method, one of the qualitative data collection techniques, is used in the article. The study is based on descriptions and analysis. The research of the literature and the critical and experiential perspectives of the researcher are the main factors in the presentation of the study. As a result of the research, it was concluded that the feminization of the teaching profession makes it difficult for women to reach the maturation emphasized in the maturity theory. In addition, it has been concluded that social justice leadership can be a solution to the prevention of feminization of the teaching profession, which is based on the inequality brought about by gender.

**Keywords:** Feminization, Social Justice Leadership, Maturity Theory, Gender

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ABD, E-posta: [umrankeskin@windowslive.com](mailto:umrankeskin@windowslive.com), 0000-0002-0526-369X

## Giriş

Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu; toplumsal cinsiyetin sonucunda olan kabaca öğretmenliğin, “kadınla”, “kadınlıkla” özdeşleştirilmesidir (Griffiths, 2006). Sosyal adalet liderliği ise genel olarak toplumda dezavantajlı konumda olan kişileri destekleme, kapsama ve eleştirel bakış açısı, bilinç oluşturma hedeflerini içeren bir liderlik yaklaşımıdır (McDonald & Zeichner, 2009). Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun varlığı ve sonucunda kadınlar aleyhine alenen ortada olan veya perdelenen sorunları gidermede sosyal adalet liderliğinden faydalanmak bir çözüm olarak ele alınabilir. Olgunluk kuramında yer alan olgun insan ve örgütsel öğrenme kavramı da yine toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sonucu olan ve kulağa tamamen olumluymuş gibi gelen öğretmenlik mesleğinin feminizasyonuna bir başka çözüm olarak görülebilir. Nitekim bireylerin olgunlaşmasının önündeki engellerin örgüt verimliliğine direkt etkisi söz konusudur. Özel alana itilen kadınların cam tavan, cinsiyetçilik ve dayatılan kalıp yargılar altında kamusal alanda niteliksel ve niceliksel olarak erkekler ile eşit konumlanmaması her alanda toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesinin sonucudur. Yönetim yaklaşımlarından olgunlaşma kuramı perspektifinden konunun değerlendirilmesi, alanyazına toplumsal cinsiyet sorununun yönetsel bağlamına işaret etmesi anlamında katkı sağlayan bu çalışma önem arz etmektedir. Ayrıca ülkemizde kadın istihdamı ve temsil oranı, yönetici kadrolarında kadınların yok denecek kadar azlığı, kamusal alanlarda iş deneyimlerinde direkt maruz kalınan sorunlar ile toplumsal cinsiyet eşitsizliği güncelliğini korumaktadır. Bu araştırma da öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu konusu ile güncel bir soruna işaret etmektedir. Yine bu çalışma; konuya ilişkin önemli olan kavramlara ve kuramlara değinildikten sonra sırasıyla bu kavramlar arasındaki ilişkiler, problem durumlarının sebebi, sonucu ve çözümü bağlamında ele alınarak meydana gelmiştir.

### Sosyal Adalet Liderliği Nedir?

Lider kimseler; gönüllü olarak yönlendirmeler ile şahıslarda motivasyon ve amaçlar oluştururlar. Risk alabilmek ve coşkulu olmak özelliklerinin yanında, yeni yaklaşımları ele alırken geçmiş örneklerden faydalanırlar. İnsanların duygusal ve sosyal yanlarının farkında olarak empati ile yaklaşarak eylemleri daha etkin anırlar. Ayrıca izleyenleri etkileyebilen mesajları direkt veren, duygu dünyaları zengin kişilerdir (Erçetin, 2000). Liderlik türleri; karizmatik, etkileşimci, tam serbesti tanıyan, vizyoner, dönüştürücü... gibi kavramlar ile sınıflandırılmaktadır (Yeşil, 2016).

Hayatın hemen her alanında olduğu gibi liderlik kavramı ile ilgili net, kesin “doğru” bir tanım vardır diyememekle beraber; örgütlerin bir amaç etrafında olageldiği göz önünde bulundurularak izleyen bir insan topluluğunun olduğu ve grubu yönlendiren kişi yani liderin varlığından bahsedilebilir. Liderliği sosyal adalet bağlamında ele aldığımızda ise sosyal adalet liderliği; çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Temelde, eğitimin tüm paydaşları için kapsayıcı bir bakış açısı geliştirme idealinde olan sosyal adalet liderliği; yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin aktif olarak rol aldığı bir sürece işaret etmektedir. Tüm paydaşlar için kapsayıcılık, bireylerin çeşitliliğinin gözetildiği; dil, din, ırk, kültür, cinsiyet, engellilik, sınıf ve toplumsal statü benzeri tüm farklılıkların tanınması ve kapsanması anlamına gelir (Theoharis, 2007). Sosyal adalet lideri genel olarak; tarihsel olarak marjinalize edilmiş grupları tanıyan, kapsayıcılık savunuculuğu yapan, proaktif olarak değişime ve eyleme geçmeye çabalayan liderdir (Izhar & Khalid, 2016, s. 360).

### Olgunluk Kuramı Nedir?

Chris Argyris; klasik yönetim kuramlarını genel olarak eleştirmiş bir neo-klasik kuramcıdır. Bunun yanında ortaya koyduğu olgunluk teorisi, insan doğasını ve davranışını açıklamaya çalışan birçok teoriden biridir. Bu teoriye göre, kişi olgunlaşmamış durumundan olgunluk durumuna sürekli bir devinim hâlinde işlenerek dönüşür. Argyris olgun insanı; aktif, bağımsız, davranışları sınırlı olmayan,

# Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonunun Sosyal Adalet Liderliği Ve Olgunluk Kuramı Bağlamında İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma

Ümran KESKİN

değişik davranışlar gösterebilen, derin ilgileri olan, detaylı düşünebilen, uzun dönem değerlendirmesi ve gelecek planlaması yapabilen, kendine duyarlı ve üstünlük durumu olan olarak tanımlar. Olgun olmayan insanı ise; başkalarının himayesinde, pasif, bağımlı olan ve kendi başlarına eylem gösteremeyen, kendine güveni olmamakla birlikte bağımlı olarak sınırlı davranışlar gösteren, yüzeysel ilgilere sahip ve kısa dönem bakış açısına sahip, öz duyarlılıktan yoksun ve olgun insanlara göre ast olarak karakterize etmektedir (Costa & McCrae, 1989). Kurama göre ayrıca yetki ve iktidar sahiplerinin emirleri ve kontrolleri altında çalışan personel zamanla işleri rutin ve sıkıcı hâlde tekrarlamaya başlarlar. Yükselme ve serbest yetki; personelin olgunlaşması ve örgüt verimliliği için önemli bir noktadır. Uygulamada olan pasif ve üstlere bağlı hâl ise olgunlaşmaya engel teşkil etmektedir (Eren, 2006).

Bu çalışmada olgunluk kuramı ve öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ilişkisinin analizi ele alınarak; kadın öğretmenlerin olgunluk kuramının öne sürdüğü olgunlaşma kavramına erişmeleri ve toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki boşluğun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Zira toplumsal cinsiyetin getirdiği eşitsizlik sonucu kadınların yönetici kadrolarında yok denecek kadar az olmaları, onları sürekli olarak iş hayatında da astlığa itmektedir. Kadınların yönetici değil, yönetilen konumunda yaygın olarak konumlanmalarının ise olgunlaşmalarının önünde engel olarak karşımıza çıkması söylemi Argyris'in kuramına dayanarak yanlış bir çıkarım olmayacaktır. Sorunsalın kaynaklarından birini toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin feminize olmuş bir meslek olmasına rağmen kadın öğretmenlerin olgunlaşmalarının önüne geçmesi oluşturmaktadır. Toplumda her alanda erkekler kadar var olmayı hak eden kadınların, olgunluk kuramında, olgunlaşmaya erişmekte de “yok” olmaları problem teşkil etmektedir.

## Yöntem

Makalede öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun temelinde yer alan ve ortaya çıkan sorunlara sosyal adalet liderliği ile yaklaşmanın etkisi ele alınacaktır. Yanı sıra yine öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu konusunun olgunluk kuramı perspektifinden değerlendirilmesi çalışması yapılacaktır. Çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem bilgi içeren yazılı materyallerin analizine, anlam çıkarmaya ve yorumlamaya dayanmaktadır (Kıral, 2020). Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu konusunun sosyal adalet liderliği ve olgunluk kuramı ile ilişkilendirilmesinin yanında; ulusal ve uluslararası veri tabanları taranarak çok sayıda kitap ve makaleden faydalanılmıştır. Tanımlayıcı ve analiz edici bir çalışma olarak tasarlanan bu araştırma öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu konusunu temel alarak; sosyal adalet liderliği, olgunluk kuramı bağlamında irdelenmiştir. Ayrıca araştırma dönüştürücülük görüşüne dayanarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dönüştürücülükten kasıt; politik, iş birlikçi, değişim odaklılık ve güç, adalet merkezli olma kavramlarına işaret etmektir (Creswell'den akt. Erçetin & Açıkalin, 2020, s.34). Araştırmacının öğretmenlik mesleğini icra ediyor olmasına dayanan tecrübeleri, gözlemleri ve toplumsal cinsiyetin hayatın her alanına olduğu gibi eğitime de etkilerinin olması bu araştırmanın ortaya konmasına yol açmıştır.

## Bulgular

Alanyazın taraması sonucunda öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ile sosyal adalet liderliği ve olgunluk kuramı hakkında elde edilen temel verilere aşağıda sırayla verilmiştir. Bu bilgiler ışığında da bulgular; öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ve sosyal adalet liderliği, öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ve olgunluk kuramı ilişkilerine dayanarak, bu temalar altında açıklanmaya çalışılmıştır.

## Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonu

Feminist alanyazında yer alan ve kapsamı daha sonra kabaca yetişkin erkeklerin bakımını da içine alarak genişletilen bakım emeği kavramı; ilk olarak çocuk, yaşlı, engelli, hasta bakımına karşılık gelecek şekilde ele alınmıştır (Savran Acar, 2012, s. 75-76). Bakım emeğinin kadınlara “uygun”

görülmesi ise toplumsal cinsiyet kavramından ileri gelmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramı ise; insanların benzerliklerini -çok fazla olmasına rağmen- görmezden gelip, farklılıkları ön planda ve göz önünde tutan, ataerkil sistemi besleyen, insanları “erkeksi” ve “kadımsı” şeklinde iki sınıfta gruplayan kavramdır (Pilcher& Whelehan, 2004, s.56). Bu sınıflamalar cinsiyetlere bir takım roller atfetmektedir. Bu rollere göre de bakım emeği ile ilişkili olarak öğretmenlik mesleği de kadınlara hatta bayanlara (!) “uygun” hâle dönüştürmektedir. Bu durum ise öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ile sonuçlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz bırakılan kadınların işgücü piyasasında bu yer alışı aynı zamanda patriyarkal kapitalizmin etkisi ile kötü koşullarda yer almaları anlamına da gelmektedir. Belli meslek gruplarında -özellikle bakım emeği içeren- kadın oranlarının yoğun olması yani feminizasyon; kısaca kuralsız, güvencesiz ve değersiz emek ile kadınların yoğun karşılaşmalarını da kapsamaktadır (Sanmiguel, 2007). Bu noktada patriyarkal kapitalizm kavramına değinmek yerinde olacaktır. Ulusoy (2013) bunu şu şekilde açıklamıştır:

Bilindiği üzere patriyarka kapitalizmden önce var olan bir sistemdir. Kapitalizm tarihsel olarak patriyarkanın ona sunduğu olanaklar üzerinden gelişmiştir; çünkü “özgür” emekçilerin artık değer üretmeleri açısından kritik bir gereklilik olan emek gücünün sermaye ilişkisi dışında yeniden üretilmesini sağlayan, ezilen bir cinsin varlığını gerektirir. “Patriyarkal kapitalizm” terimiyle, patriyarkanın kapitalizme içkin olması kastedilir (s.112).

Öğretmenlik de tüm bu patriyarkal kapitalist düzenin sonucunda ülkemizde mesai saatleri, bakım emeğine dayalı bir iş olması, erkeklerin istihdam alanlarının daha geniş olup farklı mesleklere yönelme imkânlarının bulunması, düşük maaşla istihdamda kadınların yer alabilmesi gibi etkenler ile kapitalizm ve ataerkiye uygun “kadınlar için bir meslek” olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ülkemizde kadın mesleği olarak düşünülmesi; ev işlerine ve çocuklarına daha çok vakit ayırabileceği düşüncesiyle; tatillerin olması, yarım gün çalışılması gibi sebeplere de dayanmaktadır (Gündüz, 2016).

Konuyu daha ayrıntılı ele almak gerekir ise 1800’lerde öğretmenlerin çoğu erkek iken, 1900’lerden sonra kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısını geçmeye başlamıştır. ABD’de de 1980’de öğretmenlerin %66’sı kadın iken bu oran 2007 yılında %76’ya yükselmiştir (Özoğlu vd., 2013). Bir meslekte cinsiyet kompozisyonu erkek egemenliğinden kadın egemenliğine geçtiğinde ve kadın çalışanların oranı erkek çalışanlardan fazla olduğunda sayısal dönüşümü belirtmek için ‘mesleğin kadınsılaşması’ ifadesi kullanılmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bakıldığında öğretmenlik mesleğinin kadınsılaşması toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkilendirilebilir (Erginer & Saklan, 2020). Çocuk bakımının, eğitiminin, yetiştirilmesinin evde anneden beklenmesi, kadın ve çalışma arasında ilişki kurulduğunda öğretmenlik mesleğinin kadınlara yakıştırılmasına sebep olabilmektedir.

Birçok ülkede özellikle okul öncesi ve ilkökul kademelerinde kadın öğretmenlerin yoğunluğu göze çarpmaktadır. Buna rağmen; okul yöneticilerinde erkek öğretmen sayısı fazladır. Okul kademesi yükseldikçe kadın öğretmenlerin oranı da düşmektedir (Özoğlu vd., 2013). Bu da küçük çocukların daha çok bakıma ihtiyacı olduğu gerçeğiyle ilişkilendirilebilir. Aşağıda 2018 verilerine göre öğretmenlikte ve yöneticilikte ülkelere göre kadın öğretmenlerin oranları Tablo 1’de ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Seçili OECD ülkelerine göre kadın öğretmen oranı (2018)

Ülkeler	Kadın Öğretmen Oranları %	Ülkeler	Kadın Öğretmen Oranları %
Rusya Federasyonu	85	Fransa	65
Estonya	84	İngiltere	64

Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonunun Sosyal Adalet Liderliği Ve Olgunluk Kuramı Bağlamında İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma  
Ümran KESKİN

Gürcistan	83	Norveç	64
Bulgaristan	80	İspanya	62
Macaristan	79	Güney Afrika	60
İtalya	78	Meksika	57
Çekya	76	Türkiye	56
Avusturya	70	Hollanda	53
Finlandiya	70	Japonya	42
Belçika	69		
Brezilya	69		
İsveç	66		
Amerika	66		

Kaynak: <https://www.verikaynagi.com/grafik/secili-oecd-ulkelerine-gore-kadin-ogretmen-orani-2018>

**Tablo 2.** Seçili OECD ülkelerinde kadın okul yöneticisi oranı (2018)

Ülkeler	Kadın Okul Yöneticisi Oranları %	Ülkeler	Kadın Okul Yöneticisi Oranları %
Brezilya	77	Finlandiya	46
Bulgaristan	73	Belçika	44
Rusya	69	Fransa	41
İtalya	69	İngiltere	41
İsveç	69	Hollanda	38
Macaristan	63	Danimarka	35
Gürcistan	60	Meksika	35
Estonya	57	Güney Afrika	22
Norveç	54	Türkiye	7
Çekya	52	Japonya	7
Avusturya	50		
İspanya	49		
Amerika	48		

Kaynak: <https://www.verikaynagi.com/grafik/secili-oecd-ulkelerinde-kadin-okul-yoneticisi-orani-2018/>

Kadın öğretmen oranlarının dünya genelinde fazla olduğu Tablo 1’de görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde dahi çok sayıda kadın; hemşirelik, öğretmenlik hasta ve yaşlı, çocuk bakımı meslek

gruplarında “uysal kadın emeği” ile yer almaktadırlar. Bu işlere ise benzer özelliklere sahip işlerden daha az ücret ödenmektedir. Kadınların bakım emeği yoğun işlerdeki mesleklerde konumlanması yani bu meslek gruplarının feminizasyonu sonucu yapılan ödemelerdeki yine bu hakkaniyetsiz tutum; toplumsal cinsiyet farklılığının sürekliliğini de açıklamaktadır (Toksöz, 2012). Bu noktada da sosyal adalet liderliğine ihtiyaç duyulmaktadır.

### Sosyal Adalet Liderliği

Dezavantajlı kişileri kapsama, destekleme ve eleştirel bilinç oluşturma davranışlarını içeren liderlik paradigmasıdır. Irk, sınıf, cinsiyet, engelli olma durumu, etnisite gibi olguların farklı anlamlandırılması sonucu ötekileştirilmiş ve ötelenmiş olan gruplara yöneliktir. Dezavantajlı gruplara olumlu ve adaletsizlikten doğan problemlerden arındırılmış bir liderlik sunmaktır (Jill,2006).

Bu genel tanımlamanın ardından yukarıdaki verilere tekrar dönmek gerekirse de; eğitimde yöneticilik konumunda kadınların ülkemizde yer alma oranına yine Tablo 2’den baktığımızda devasa farklılık görülmektedir. Bu noktada da cam tavan metaforu karşımıza çıkmaktadır. Cam tavan kavramı genel olarak; kadınların cinsiyetlerinden dolayı mesleki kariyer basamaklarında yukarı doğru çıkmaktan alıkonulmalarıdır (Morrison, White & Velsor, 1992). Bu “görünmez” engeller eğitim sektöründe de mesleğin feminizasyonuna rağmen; yöneticilik konumunda kadınların var olması noktasında da karşılımları çıkmaktadır. Konuya ilişkin Türkiye Büyük Millet Meclisinde bir soru önermesine verilen yanıt ise durumu doğrular nitelikte ve kayıtlarda şu şekilde yer almaktadır:

28.11.2019 tarihli MEBBİS veri tabanı kayıtlarına göre Bakanlığımızda 548.858 kadın (%53,5), 479.027 (%46,5) erkek personel görev yapmaktadır. Bakanlığımıza bağlı kurumlarda görev yapan kadın yönetici sayısı; 16 daire başkanı, 1 genel müdür, 2 il millî eğitim müdürü, 13 il millî eğitim müdür yardımcısı, 25 il millî eğitim müdürlüğü şube müdürü, 12 ilçe millî eğitim müdürü, 132 ilçe millî eğitim müdürlüğü şube müdürü, 2.904 eğitim kurumu yöneticisi (müdür), 13.291 eğitim kurumu yöneticisi (müdür yardımcısı) şeklindedir (TBMM, 2020).

Öğretmenlik profesyonel bir meslektir. Öğretmenliğin cinsiyet yönüyle değil, nitelik yönüyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada karşımıza çıkan feminizasyon kavramına karşılık “farklılıkların yönetimi” konusuna değinmekte fayda vardır. Farklılıkların yönetimi; 1980’li yılların sonunda ABD’ de ortaya çıkmış; organizasyonlarda heterojenliği sağlamanın performans ve kâr bağlamında fayda sağlayacağını öne sürmüş bir yönetim felsefesidir. Ancak farklılıkların yönetimi; kısa vadeli bireysel seçimler ile üye olunan topluluğa yönelik uzun vadeli bireysel seçimlerin neticeleri arasındaki boşluk -örneğin istihdamda pozitif ayrımcılığın hızlı bir çözüm olması ama tepki çekebilmesi- noktasında eleştirilmektedir (Özbilgin, 2007). Kavram; ırk, kültür, cinsiyet, yaş, fiziksel yeterlik vb. değişkenlerle bir mozaik ortamında örgütte herkesin potansiyelini sergileyebileceği çeşitliliğe yol açmaktadır (Sürgevil, 2010). Bu yönetim felsefesinin hedefine göre öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ve cam tavan metaforlarının önüne geçmek anlamında, bağlamında faydalı olabilir diyebiliriz. Mesleği feminize etmeden, kadınların yönetici olmaları engellenmeden; kapsayıcı duruş ile ele almak, insan kaynakları alanında istihdamda heterojenliği sağlamak farklılıkların yönetimine denk geliyor diyebiliriz. Farklılıkların yönetimi ise sosyal adalet liderliğinin kapsayıcılığı ile örtüşmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu kabaca; toplumsal cinsiyet temellidir. Toplumsal cinsiyetin kadınlara yarattığı dezavantajlar ve sorunların çözümü için mevcut durumda sosyal adalet liderliğine gereksinim duyulmaktadır. Toplumda kadınlardan avantajlı konumda olan erkeklerin bir anlamda liderlik ve yöneticilik mertebelerinde -daha kolay eriştikleri için- yoğun yer almaları sosyal adalet liderliğini de yine çoğunlukla bu ataerkil düzende “erkeklerden beklemek” sorunsalını akıllara getirebilir. Bu sebeple tam da bu noktada her şeyden öte ve önce her alanda eşitlik ve hak temelli politikalar uygulamak tüm çözümlerden üstte gözükmektedir. Bu araştırmada ise daha özel anlamda



# Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonunun Sosyal Adalet Liderliği Ve Olgunluk Kuramı Bağlamında İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma

Ümran KESKİN

öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun sosyal adalet liderliği ile ilişkisinin getirebileceği çözümler analiz edilmiştir.

## Olgunluk Kuramı

Argyris' e göre örgütlerdeki iş bölümleri çok fazla tekrara dayalı rutin bir hâlde olduğundan yaratıcılığı öldürmektedir. Kişilerin kendi kendilerini denetlemelerinden ziyade yetki, sorumluluk ve denetim kavramlarının ast üst ilişkisi ile sınırlı olması da çalışanların kendi başlarına hareket etmelerini ve sorumluluk alanlarını engellemektedir (Öztürk, 2018). Hiyerarşi; gelişmiş, olgun insan kimliği ile uyuşmamaktadır. Bu bağlamda kendilerini konumlayan örgütler kişilerin ihtiyaçlarını karşılayamamakta ve verimli çalışmaya engel olmaktadır (Öztürk, 2016, s.3088). Ayrıca örgütsel öğrenme üzerinde duran Argyris kavramı; hataların belirlenip ortaya çıkarılma süreci olarak ele almaktadır (Sağsan, 2002, s.24). Örgütün gelişimi ve büyümesi için önemli olan bu kavram; anlaşılacağı üzere problemlerin temeline odaklı ve kökten çözümlere yöneliktir. Tüm bunlar da değişime hızlı adapte olmayı, yenilikçi görüşler ortaya çıkarmayı da beraberinde getirmektedir. Fakat örgütler çoğunlukla insanların olgunlaşmasına engel olmaktadır. Bu örgütlere okullar da dâhildir denebilir. Öğretmenler bu durum karşısında kayıtsız kalmakta veya saldırganlaşmaktadır. Tüm bunların sonucunda okul yöneticileri de daha kısıtlayıcı hâle dönüşmekte ve bu şekilde bir kısır döngüye girilmektedir. Oysaki bireylerin olgunlaşma düzeyleri ile örgütün verimliliği arasında direkt bağlantı vardır, bu kısır döngüler bahsi geçen verimliliğe engel olmaktadır (Göksoy & Sağır 2017).

Argyris ayrıca kişilerin olgun insana dönüşmeleri için yedi değişikliğin gerektiğini öne sürmektedir ve bu değişimler şöyledir;

- Kişi bebekliğindeki pasif durumundan yetişkinlikte artan aktivite durumuna geçecektir.
- Kişi başkalarına bağımlı durumundan yetişkinliğinde nispeten bağımsız duruma geçecektir.
- Kişi çocukluğundaki sınırlı davranışlarından yetişkin olarak birçok farklı davranışa yönelecektir.
- Kişi yüzeysel ilgiler yerine çeşitli konularda daha derin ilgiler beslemeye yönelecektir.
- Çocukkenki şimdiki zamana dayanan perspektif yerini geçmiş ve geleceği de kapsayan daha geniş bir perspektifi kapsayacaktır.
- Kişinin çocukluğundaki kendini bir işi gerçekleştirmede daha aşağı görme hâli ortadan kalkar ve kendini diğer bireylerle eşit ya da üstün görme hâli başlayacaktır.
- Kişi çocukluğundaki kendini tanıyamama ve kontrol edememe hâlinde sınırlanarak "benlik" farkındalığı oluşturarak kendilerini kontrol edebileceklerdir (Hopwood vd., 2011).

Teori; her bireyin farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda kişinin geçeceği bu yedi aşamalı süreçte çok farklı sonuçlar elde edebilecek olması noktasında eleştirilmektedir. Teorinin bir diğer sınırlılığı da sağlıklı çocukların gelişimini baz alması, kısıtlılık ve engellilikleri ve bu bağlamdaki gelişimleri göz ardı etmesidir (Costa& McCrae, 1989). Esasen bu durumları göz ardı etmek de bu araştırmaya konu alan sosyal adalet ile ilgilidir. Ek olarak durumları ve olguları sosyal adalet liderliği bağlamında ele almamanın gerekliliğinin hemen her alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunda da karşımıza çıkması tesadüf değildir.

## Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonu ve Sosyal Adalet Liderliğinin İncelenmesi

Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu kavramı üzerine feminist araştırmalar mevcuttur. Liderlik pozisyonundaki feministler; sosyal adalet liderliği motivasyonlarını diğer liderlik motivasyonlarından üstün tutmaktadırlar. Bu noktada da kesişimsellik ön plandadır (Chin, 2011). Kesişimsellik kavramı genel olarak dezavantajlı olanın tek bir perspektif ile değil cinsiyet, sınıf, ırk ve diğer değişkenlerin tamamını kapsayacak şekilde engelleyici unsurları dönüştürmek için işlevsel araç

sunmaktadır. Toplumsal ve tarihsel süreçlerin sebep sonuç ilişkisi bağlamından ortaya çıkmış olan kesişimsellik; yok sayılanların, sesleri işitilmeyenlerin görünür olmalarına bir olanak sunmaktadır (Çapar, 2019). Kesişimselliğin bu anlamı tam olarak sosyal adalet liderliğine işaret etmektedir. Sosyal adalet liderliği de yine kapsayıcılık ile doğrudan ilişkilidir. Zira kapsayıcılığı destekleyen sosyal adalet liderleri, bireylerin kurumsal eylemlerin her türlü süreçlerinde var olduklarında yine sosyal adaletin yerini bulacağına inanmaktadırlar (Çevlik, 2015).

Bir mesleğin feminizasyonu ise; meslekteki kadın sayısının, mesleğin ağırlıklı olarak erkek olmasından ağırlıklı olarak kadın olmasına kadar arttığı bir süreç olarak tanımlanabilir (Reskin ve Ross, 1990 içinde Addi-Racciah, A. 2002, s. 231). Öğretmenlik mesleği de feminizasyona uğramıştır. Tarihsel olarak ülkelerin politik, ekonomik ve sosyo-kültürel sistemlerine ve işgücü piyasasına bağlı olarak değişkenlik göstermekle birlikte, öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun dünya genelinde bir olgu olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar, öğretmenlik mesleğinin feminizasyonuna ilişkin çeşitli nedenler ortaya koymaktadırlar. Boyle'dan özetlemek gerekirse, bazı araştırmacılar eğitimin evrensel olarak erişilebilir hâle gelmesiyle birlikte, feminizasyonunun arkasındaki ana faktörün daha ucuz öğretim emeğine yönelik ekonomik ihtiyaç olduğuna inanmaktadır. Bazıları ise bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine dair tarihsel süreç içinde değişen bakış açısının kadınları öğretmenlik için daha uygun bir cinsiyet olarak konumlandığını söylemektedirler. Yine bazı akademisyenler ise, erkeklerin işgücü piyasasında daha talepkâr hâle geldikçe ve erkekler için daha iyi işler mevcut oldukça öğretmenlik mesleğini bıraktıklarını aktarmaktadırlar. Buna paralel olarak genç kadınların nitelikli, ucuz ve işe alınmasının kolay olduğunu ve çok az alternatif mesleğe sahip olduklarını için bu durumun feminizasyon sürecine katkıda bulunduğunu iddia etmektedirler (Boyle, 2004).

Ataerkil sistem ekseninde şekillenen toplumsal cinsiyet rolleri, öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu sürecindeki en önemli etkenlerden biridir. Kadınlara yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri, kadınların bakım emeğinin birincil sorumlusu olduğunu varsaymaktadır. Çocuk bakımının bir uzantısı olarak düşünülen, özellikle örgün eğitimin ilk yıllarına ilişkin eğitim süreci, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde çoğalmasının doğal bir sonucu olarak algılanmaktadır. Zira Anadolu Ajansının *MEB'e bağlı okullarda yüzde 57 oranında kadın öğretmen görev başında* başlıklı, 07.03.2022 tarihli haberi bu durumu doğrular nitelikte ve şu şekilde yer almaktadır:

Bakanlık verilerine branş bazında bakıldığında, en fazla kadın öğretmenin, okul öncesi, İngilizce ve sınıf öğretmenliği branşlarında görev yaptığı belirlendi. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin yüzde 56'sını, İngilizce öğretmenlerinin yüzde 75'ini, okul öncesi öğretmenlerin ise yüzde 93'ünü kadın öğretmenler oluşturuyor (aa.com.tr., 2022, Erişim Tarihi: 09.03.2022).

Ataerkil sistemin zaten işgücü piyasalarındaki en önemli yansımalarından biri de işlerin kadın işi ve erkek işi şeklindeki yatay ayrışmasıdır. Yukarıda da aktarıldığı gibi özellikle batı toplumlarında öğretmenliğin tarihsel gelişimi, feminizasyonu ile birlikte gerçekleşmekle birlikte meslek içinde dikey ayrışmalar da yaşanmakta, kadınlara özgü olduğu düşünülen bakım emeği ile ilişkilendirilerek anasınıfı ve ilkökul öğretmenliğinde istihdam edilen kadın sayısı, eğitimin diğer kademelerine göre daha fazla olmaktadır (Buyruk, 2014, s. 116). Yatay ayrışım genel olarak; toplumsal cinsiyet ve eğitim bağlamında da ortaya çıkmaktadır. Kadınların belli alanlarda aşırı temsili ya da yoğun oranda olmaları, buna karşılık belli alanlardan büyük oranda göz ardı edilip, yok sayılmış olmaları, kavramı karşılamaktadır (Tan Göğüş, 2011). Başka bir deyişle ve ek olarak, beklenenin aksine, kadınların öğretmenlik mesleğinde sayısının görece olarak artması, eğitim sistemi hiyerarşisinde kendilerine yönetici olarak yer bulmalarını sağlamamaktadır. Bu noktada da sosyal adalet liderliğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun kadın öğretmenlerin büyük çoğunlukla lehine bir durum oluşturmadığı açık olmakla birlikte, bu durumun eğitim sistemine, diğer paydaşlara ve öğrencilere yansımalarının da çoğulcu bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde kısıtlılıklara yol açtığı

# Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonunun Sosyal Adalet Liderliği Ve Olgunluk Kuramı Bağlamında İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma

Ümran KESKİN

düşünülebilir. Eğitimde arzu edilen çoğulcu, kapsayıcı ve hak temelinde eşitlik öngören ortamın sağlanması hedefinde ise, eğitimde sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği kavramları zihin açıcı olmaktadır.

Zhang, Goddard ve Jacubiec'e göre, sosyal adalet liderliği çok katmanlı bir ortamda yer alan bütünsel bir kavram olarak anlaşılmalıdır. Katmanları, lideri tanımlayan kişisel düzey, okul düzeyi, okulun hizmet ettiği toplum birimi olarak topluluk düzeyi ve ulusal düzey olarak belirlerler. Şöyle ki:

Kişisel düzeyde etkili faktörler, sosyal adalet liderlerinin/okul yöneticilerinin geçmişi, inançları, kimlikleri ve kişilikleri olabilir. Okul düzeyinde, okul liderleri ve diğer eğitimciler arasındaki ilişki, liderliğin okul yönetimine etkisi, liderler ve diğer eğitimcilerin inançlarının tutarlılığı, okul liderliğinin sosyal adaletsizlikler ile mücadelesini etkileyebilir. Okul bağlamına benzer olarak, - okulun hizmet ettiği- topluluk, eğitim ekosisteminin başka bir katmanıdır. Daha önce gösterildiği gibi, topluluk, kendi alanı dâhilindeki okulun performansını şekillendirme konusunda muazzam bir güce sahiptir. Okul yöneticileri sosyal adaletsizlik konularını ele almak için çaba gösterdiğinde toplulukta meydana gelenler, topluluklardaki değişiklikler nihayetinde okulları dönüştürmede de yine muazzam bir güç olacaktır. Sosyal adalet liderliği, ekosistemin daha geniş düzeyinde, ulusal veya bölgesel siyasi ve sosyokültürel bağlamda da incelenebilir (Zhang & Goddard & Jacubiec, 2018, s. 62).

Tüm bu bağlamlar birlikte düşünüldüğünde ise günümüzde, mevcut eğitim sistemlerinin kısıtlılıklarını aşmak ve kapsayıcı bir okul ortamı ve eğitim müfredatı oluşturmak için eğitimde sosyal adalet liderliği, sorunların çözümüne yönelik bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Elbette ki evrensel değerler baz alınarak bu yaklaşımın temel ilkeleri belirlenmelidir. Eğitimde sosyal adalet liderliğine yönelik bilgi, beceri ve eğilimleri geliştirmek için belirlenebilecek ilkeler;

- (1) okullar için sosyal adaleti ve etkilerini anlamak,
- (2) ayrımcılık ve önyargıyı tanımlamak, ayrımcılık ve önyargıya meydan okumak ve karşı koymak,
- (3) tüm öğrenciler ve öğretmenler için yüksek beklentiler kültürünü teşvik etmek,
- (4) çok kültürlü ve kapsayıcı bir müfredatın oluşturulması için çalışmak,
- (5) bir okulda/egitim biriminde ve bu birimin paydaşları arasında sosyal olarak adil pratiklerin geliştirilmesi için destek sağlamak,
- (6) öğrenme odaklı ve kapsayıcı topluluklar geliştirmek ve
- (7) koşulsuz bir eşitlik için yaygın bağlılığı sürdürmek olarak listelenebilir (Furman, 2012, s. 199).

Oysaki bu ilkelerden uzak şekilde öğretmenlik mesleğindeki farklı istihdam türleri, “ucuz, sabırlı” olarak ele alınan kadın emeğinin değersizleştirilmesinin bir örneği olarak karşımıza çıkabilmektedir. Furman'dan da aktarıldığı gibi kamusal alanlarda sosyal adalet liderliğini sağlamak, okullarda kadınların yönetici olarak nicel ve “görünmeyen” nitel okul deneyimlerini ele almaya ve radikal olarak değiştirmeye karşılık gelmektedir. Nitekim bahsi geçen okul deneyimleri de öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunu beslemektedir. Örneğin kadın öğretmenler; öğrencilerle etkileşimde psikolojik destek ve duygusal emek kısmında, erkek öğretmenler ise kural koyma, disipline etme ve düzenleme işlerinde ön plana çıkmaktadırlar (Sayılan, 2012, s.51).

Mevcut durumda yine esnek ve yarım günlük mesai algısı ile kadınlara uygun olarak görülen öğretmenlik mesleği; standart ve merkezî müfredat, denetim mekanizmaları ile öğretmenlerin kendi emeklerini denetlemeleri ve toplumsal cinsiyetten bağımsız ele almaları konularında baltalanmış hâlededir. Emeğin vasıfsızlaştırılması ve mesleğin feminizasyonu ise birbirine paralel ilerlemektedir (Buyruk, 2014). Sosyal adalet liderliğinde ise cinsiyetçilik ile mücadele yer almaktadır. Yöneticilik konumunda olanların -ki fazlasıyla erkek ağırlıklıdır- öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun

ardındaki sonuçları ve nedenleri görme(me)leri bir anlamda sosyal adalet lideri olma/olmama ile ilgilidir denilebilir.

Tüm bunlara ek olarak öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunu özel okullar bağlamında ele almak gerekirse de; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında özel okullarda istihdam edilmiş 148.676 öğretmenin %66'sının kadın olduğu görülmektedir. Bu durum da özel okullarda neoliberal politikaların etkisi ile ucuz işgücü, angarya iş yükünün arttığı, iş güvencesinin olmadığı alanlarda kadınların eğitim sektöründe yoğun olduğu anlamına denk gelmektedir (Kayacan, 2021, s.250). İstihdamda yoğun yer almaktan öte; niteliksel olarak hakkaniyetli konumlanmanın sosyal adalet liderliği bağlamında ele alınması gerekmektedir. Zira küresel bağlamda kadın istihdamının artmasından ziyade hangi alanlarda yoğunlaştığı, koşullar, nitelik, kadınların işyerlerindeki pozisyonlarına bakıldığında ikincil konumlarının devamlılığı gözlenebilir (Urhan, 2009, s.89). İktidarı elinde bulunduran kimselerin toplumsal cinsiyet bağlamında eşitliği ele alarak sosyal adalet liderliği ile konumlanmaları hak temelli ve doğal bir beklentidir.

### **Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonu ve Olgunluk Kuramının İncelenmesi**

Olgunluk kuramı olgun insanı özetle; aktif, bağımsız, çoklu davranma biçimlerinde bulunan, ilgileri derin olan, üst olma, uzun dönem perspektifine sahip olma, öz farkındalıklı olarak yedi özellik ile tanımlanmaktadır (Nathan,2020). Argyris'e göre olgunluk kuramının yedi boyutundan biri ifade edildiği gibi kişinin çevresine karşı aktif tutumlar içerisinde olmasıdır. Bu ifade öğretmenlerin eğitim-öğretim yönetimi ve süreçlerinde aktif olmaları ve gerekli olgunluğa erişmelerine ortam sağlamak olarak ele alınabilir. Cinsiyetçi ortamlarda da bu durumun sağlıklı meydana gelip gelmeyeceği ise tartışmalıdır. Zira cinsiyetçilik; cinsiyet sebepli dışlanma, ayrıştırılma, ötekileştirme gibi durumlara maruz kalmaya işaret etmektedir. Genel olarak hayatın içinde toplum tarafından aktarılan, eşitsizliği normal ve kabul edilebilir olarak aktaran, cinsiyetlerinden dolayı ve norm dışı görünen insanları dışlamaya ve ötekileştirmeye neden olan bir kavramdır (Sayılan, 2016, s. 51). Cinsiyetçiliğin okullarda cam tavan metaforu, iş bölümlerinde "süslü, püslü" etkinliklerin kadınlara, "dışarı" işlerinin erkeklere atfedilmesi ile örneklendirmeleri mevcuttur. Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonun getirdiği bu cinsiyetçi iş bölümlerine karşı aktif roller almak olgunluk kuramının bir anlamda yeterliği olarak değerlendirilebilir.

Olgunluk kuramının ikinci göstergesi olan okuldaki işlemleri ve işleri bağımsız olarak yapabilme adına ortamlar sunmak ve mesleğin feminizasyonu konusunu ele almak gerekirse de; pek büyük çoğunlukla erkek iktidarında olan okul yönetimlerinde hâlihazırda mümkün gözükmemektedir. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim de cinsiyetçi bir alandır. Okulda iş ve işlemleri feminize olmuş bu meslekte bağımsız olarak yapabilmek için eril bakış açısından sıyrılmışlık ve eşit temsil de bir etmen olarak gerekmektedir. İkincil cinsiyet olarak görünen kadınların her alanda verdikleri temsil ve varlık mücadeleleri bağımsız olmaları noktalarında öğretmenlik mesleğinin de feminizasyonunu ele aldığımızda önlerine çıkıyor diyebiliriz.

Eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine olgunluk kuramının olgun insan kavramında, derin ilgi duyma bağlamında öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunu ele aldığımızda ise; ataerki sistemin dayatmaları sonucu her şeyi olağan ve normal gördüğümüz bu düzende derin ilgi duymanın gerektirdiği öz farkındalıklardan, çoklu davranış göstermelerden mahrum kaldığımızı ifade edebiliriz. Toplumsal cinsiyet rolü, toplumsal cinsiyetin gerektirdiği norm davranışları kapsayan, insanların cinsiyetlerine göre beklenen ve toplumların kültürel ve tarihsel yapılarına göre değişen davranışların gerektirdiği kalıp yargılara dayanan, sosyal normlar ve ataerki ile dayatılan rollerdir (Brown'dan aktaran Yüksel, 2013). Bu rollerden ayrılıp, olgunluk kuramına uygun olarak derin ilgi duyma, öz farkındalık ve çoklu davranış gösterme gibi durumların zaten ataerkinin sonucu olan mesleğin feminizasyonundan bağımsız olabilmesi mümkün gözükmemektedir.

# Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonunun Sosyal Adalet Liderliği Ve Olgunluk Kuramı Bağlamında İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma

## Ümran KESKİN

Olgunluk kuramının astlık üstlük durumunun ve mesleğin feminizasyonu bağlamında konuyu ele aldığımızda ise karşımıza cam tavan metaforu tekrar çıkmaktadır. Kadınların yönetici kadrolarında kısıtlı temsilleri ve yine olgunluk kuramında mevcut olan uzun dönem perspektife sahip olma anlamında da engel olarak önümüze gelmesi söz konusudur denebilir. Kadınların hane içi yüklenen rollerinden dolayı sorumluluklarının fazla olması, belli kalıplarda örgüt kültür ve politikaları, mentor eksikliği yaşamaları, informal iletişim ağlarından mahrum kalmaları, mesleki ayırım, ayrımcılıklar ile karşılaşmaları söz konusudur (Karaca, 2007). Tüm bu dezavantajlar ve toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılıklar söz konusu olduğundan feminizasyona uğramış öğretmenlik mesleğinde de olgunluk kuramında yer alan üst olma, uzun dönem perspektife sahip olma noktasında kadın öğretmenlerin dezavantajlı olduğu söylenebilir.

Olgunluk kuramına göre örgütsel öğrenmelerin önünün açılması durumunda öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ve beraberinde getirdiği problemlere dair çözümler de köklü ele alınabilir. Böyle bir durumda da kadınların cam tavan sendromuna maruz kalmalarının önüne geçilir, hak temelli eşitlik gözetilir, insanların olgunlaşmalarına engel olan uygulamalardan bu anlamda uzak kalınabilir. Tüm bunların okullara yansımaları için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığının da bir örgüt olarak personelin olgunlaşmasının ve örgütsel öğrenmenin önünü açması gereklidir. Zira bu anlamda etkin eğitim-öğretim politikaları düzenlemek ve uygulamak, öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ve getirdiği dezavantajları önlemek için yetkili kurum ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığıdır. Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu bağlamında olgunluk kuramını genel olarak ele almak gerekirse; örgütsel öğrenmeye ve olgunlaşmaya önem vermek, mesleğin feminizasyonunun yarattığı dezavantajları ve göz ardı edilenler ile baş etmek anlamında yararlı olabilir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmada öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu konusu temel alınarak kavrama dair temel bilgiler sunulmuş ve kadınlar için ne anlama geldiği, yarattığı dezavantajlar ortaya konmuştur. Bu dezavantajlara, sosyal adalet liderliği ile çözüm sağlanıp, sağlanamayacağı analiz edilmiştir. Sosyal adalet liderliği; dezavantajlı grupta olan izleyenlere kapsamlı ve kapsayıcı bir liderlik sunmaktadır. Araştırmaya göre iktidar sahiplerinin sosyal adalet liderliği ile yönetim uygulamalarında bulunmalarının öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ve toplumsal cinsiyetlerinin getirdiği cinsiyetçiliğe bir çözüm önerisi olabileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ayrıca Chris Argyris'in olgunluk kuramına dair alanyazın araştırması ortaya konmuştur. Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun olgunluk kuramı perspektifinde ele alarak olgun insan özellikleri ve örgütsel öğrenme kavramı ile ilişkisi değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda kadınların öğretmenlik mesleğinde maruz kaldıkları cinsiyetçiliğin ve mesleğin feminizasyonunun olgunlaşmalarına engel olacağı görüşüne varılmıştır.

Araştırma sonucundaki bulgulara yönelik önerilerden biri sosyal adalet liderliği perspektifinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kuruluşlarda toplumsal cinsiyete dair bakış açılarının merkeze alınmasını değerlendirmek ve takibini yapmak üzere "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu" kurmanın gerekliliğidir (Göğüş Tan, 2007, s.45). Toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetecek eylemlerde bulunmak, sosyal adalet liderliğinin gereğidir ve hak temellidir. Esasen genel olarak tüm eğitim-öğretim süreçlerini ve politikalarını yine sosyal adalete dayalı yürütmek, planlamak gereklidir ve tüm bu kapılar sosyal adalet liderliğine çıkmaktadır. Bu bağlamda MEB ve üniversitelerin toplumsal cinsiyet ile ilgili bilim dallarının iş birliği hâlinde olmaları, sosyal adaletin baltalandığı tüm eğitim öğretim ortamları ile ilgili sendikaların bu konuyu öncelik olarak nitelikli mücadele vermeleri öneri olarak sunulabilir. Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu, toplumsal cinsiyet temelli eğitimde cinsiyetçiliğe dair bilimsel çalışmaların artması ve çalışmalarda deneyimleri göz önünde bulundurmamak bir başka öneri olarak ortaya konulabilir. Eğitim sektöründe hizmet veren tüm personelin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini

göreceklere bilinç yükseltmelere yönelik nitelikli eğitimler planlamak ve uygulamak da bu eşitsizliğin önüne geçerek, sosyal adalete katkı sağlayabilir.

Olgunluk kuramı perspektifindeki bulgulara dayanarak, yine kurama dayalı olan örgütsel öğrenmelere alan tanımak için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığının kendi içinde bu öğrenmelere öncelik vermesi takdirinde okullara da yansıtacağı önerisi öne sürülebilir. Olgunlaşmaya yol açacak liderlerin liyakat ile konumlanmasının; öğretmenlik mesleğinin feminizasyonun ve toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerin kadınlarda yarattığı sonuçlara karşı etkili olacağı da araştırma sonucunda önerilebilir. Yine araştırmacının bu araştırma ile edindiği deneyim sonucunda yöneticilerin yönetim yaklaşımlarına -olgunluk kuramı da ifade edildiği gibi bir yönetim yaklaşımıdır- dair bilgilerinin artması; bu bilgilere dayalı araştırmalar ortaya koyarak kendi tecrübe ve gözlemlerini analiz etmelerine, ast-üst ilişkilerini daha gerçekçi görmeye yol açacağından öneri olarak ortaya çıkmaktadır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Araştırmada doküman analizi metodu kullanıldığı için etik kurul izni alınmamıştır. Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları ihlal edilmemiştir.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Makale tarafımca kaleme alınmıştır.

### **Teşekkür**

Çalışmanın meydana gelmesinde katkıları bulunan ve bilime dair bakış açımı derinleştiren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e, Yazım ve Dil Editörü Deniz GÖRGÜLÜ'ye teşekkür ederim.

### **Çıkar Beyanı**

Yazarın bu makale ile ilgili olarak herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

### Kaynakça

- Acar-Savran, G. (2012). Politik bir kavram olarak: ev emeği, *III. Kadın Hekimlik ve Kadın Sağlığı Kongresi-Kadını Görmeyen Aile ve Sağlık Politikaları*. s.74-78.
- Addi-Raccah, A. (2002). The feminization of teaching and principalship in the Israeli Educational System: a comparative study. *Sociology of Education*, 75(3), 231–248.
- Boyle, E. (2004). *The feminization of eaching in America*. Louis Kampf writing prize essay, Massachusetts Institute of Technology, <http://web.mit.edu/womens-studies/www/writingPrize/eb04.html>
- Buyruk, H. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kadınlar: Türkiye’de öğretmenliğin feminizasyonundan bahsetmek mümkün mü? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 12(47), 96-123.
- Chin, L. J. (2011). Women and leadership: transforming visions and current contexts. *Forum on Public Policy*, 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944204.pdf>
- Costa, P. T., & McCrae R, R. (1989). Age changes in personality and their origins. *Psychological Bulletin*. 132, 26-28.
- Çapar, G. (2019). Kesişimsellik: postmodern feminist bir yaklaşım. *Hukuk Kuramı*, 6(3), 1-31. <https://www.hukukkurami.net/kesisimsellik-postmodern-feminist-bir-yaklasim>
- Çevlik, E. (2015). *Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin inançları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, Türkiye.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş.Ş. ve Açıkalin, Ş. N. (2020). Bilimsel araştırmalarda temel yaklaşımlar araştırma modelleri ve desenleri, Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Araştırma teknikleri içinde* (s. 29-47), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erginer, A. ve Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 363-393.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229.
- Göğüş Tan, M. (2007). Toplumsal cinsiyet ve eğitim. Heinrich Böll Stiftung Derneği, *Türkiye’de toplumsal cinsiyet tartışmaları içinde* (s. 43-48). İstanbul: Sena Ofset.
- Göksoy, S., & Sağır, M. (2017). Chris Agyris’in olgunluk kuramı kapsamında öğretmenlerin mesleki olgunluğu. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 3078-3092.
- Griffiths, M. (2006). The feminization of teaching and the practice of teaching: threat or opportunity? *Educational Theory*, 56(4), 387-405. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00234.x>
- Gündüz, Y. (2016). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 133-149. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1498/18131>
- Hopwood, C. J., Donnellan, M. B., Blonigen, D. M., Krueger, R. F., & McGue, M. (2011). Genetic and environmental influences on personality trait stability and growth during the transition to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 100(3), 545-556.  
<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mebe-bagli-okullarda-yuzde-57-oraninda-kadin-ogretmen-gorev-basinda/2526181>  
<https://www.verikaynagi.com/grafik/secili-oecd-ulkelerine-gore-kadin-ogretmen-orani-2018/>  
<https://www.verikaynagi.com/grafik/secili-oecd-ulkelerinde-kadin-okul-yoneticisi-orani-2018/>

- Izhar O., & Khalid H. A. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on the application of western grounded models, *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 352-369.
- Jill, B. (2006) Social Justice and the study and practice of leadership in education: a feminist history. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185-200.
- Karaca, A. (2007). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kayacan, D. (2021). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu. L. I. Ünal, D. Kayacan, S. Şahin, Y. Torun (Der.), *Eğitimin cinsiyeti* içinde (s. 241-260). Ankara: Dipnot.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- McDonald, M., & Zeichner, K. M. (2009). 39 *Social justice teacher education*. Erişim: [https://www.researchgate.net/profile/KennethZeichner/publication/303327855\\_Social\\_Justice\\_Teacher\\_Education/links/573cf8c608aea45ee841a4da/Social-Justice-Teacher-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/KennethZeichner/publication/303327855_Social_Justice_Teacher_Education/links/573cf8c608aea45ee841a4da/Social-Justice-Teacher-Education.pdf)
- Morrison, A., White, R., & Velsor, E. V. (1992). *Breaking the glass ,ceiling: can women reach the top of America's largest corporations?* MA: Perseus Publishing.
- Nathan, B. S. (2020). *Unit-14 Chris Argyris*. Indira Gandhi National Open University, New Delhi.
- Özbilgin, M. (2007). Küresel farklılıkların yönetimi. B. Dereli (Ed.), *İşgücündeki farklılıkların yönetimi* içinde (s.1-30). İstanbul: Beta.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik*. Eğitimciler Birliği Sendikası. <http://www.ebs.org.tr/ebs/arastirma/ebsam21turkiyavedunyadaogretmenlik.pdf>
- Öztürk, C. (2016). Argyris'in olgunlaşma teorisine liderlikte durumsallık yaklaşımlarından çözüm arayışları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3085- 3098. [https://www.researchgate.net/publication/314966366\\_Argyris'in\\_Olgunlasma\\_Teorisine\\_Lider\\_likte\\_Durumsallik\\_Yaklasimlarindan\\_Cozum\\_Arayislari](https://www.researchgate.net/publication/314966366_Argyris'in_Olgunlasma_Teorisine_Lider_likte_Durumsallik_Yaklasimlarindan_Cozum_Arayislari)
- Öztürk, C. (2018). *Neo-Klasik yönetim kuramlarından Argyris'in olgunlaşmama teorisine davranışsal liderlik yaklaşımlarından çözümler*. Erişim: [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:G8gX6oultjsJ:scholar.google.com/+olgunla%C5%9Fma+kuram%C4%B1&hl=tr&as\\_sdt=0,5](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:G8gX6oultjsJ:scholar.google.com/+olgunla%C5%9Fma+kuram%C4%B1&hl=tr&as_sdt=0,5)
- Pilcher, J., & Whelehan, I. (2004). *Fifty key concepts in gender studies*. London: Sage Publications.
- Rahayani, Y. (2016). Feminization of teaching. *Journal of English and Education*, 4, 13-24. <https://doi.org/10.20885/jee.vol4.iss2.art2>
- Sağsan, M. (2002). Örgütsel seçimlerde küme modeli : insan ilişkileri, bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenmenin ara kesitinde “İnsan”. *Bilgi Dünyası*, 3(2), 205-230. <https://doi.org/10.15612/BD.2002.518>
- Sanmiguel-Valderrama, O. (2007). The feminization and racialization of labour in the Colombian fresh-cut flower industry. *Journal of Developing Societies*, 23(1–2), 71–88. <https://doi.org/10.1177/0169796X0602300205>
- Sayılan, F. (2016). Eleştirel pedagoji sözlüğü-cinsiyetçilik. *Eleştirel Pedagoji*, 48, 51-52. [http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel\\_pedagoji\\_sayi\\_48.pdf](http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_48.pdf)
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot.
- Sürgevil, O. (2010). *Çalışma yaşamında farklılıkların yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Tan Göğüş, M. (2011). Eğitim. Y. Ecevit & N. Karkıner (Ed.), *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* içinde (s. 84- 105). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.



Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonunun Sosyal Adalet Liderliği Ve Olgunluk Kuramı Bağlamında İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma  
Ümran KESKİN

- TBMM (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan kadın yönetici sayısı*. 27/3 dönemi-yılı ve 7/21364 esas numaralı yazılı soru önergesine ilişkin bilgi. [https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili\\_sozlu\\_soru\\_sd.sorgu\\_baslangic](https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.sorgu_baslangic)
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Toksöz, G. (2012). *Kalkınmada kadın emeği* (2. Baskı). İstanbul: Varlık.
- Ulusoy, (2013). Kadınların ücretli-ücretsiz emek kısılacı: AKP'nin aile politikaları ve yeni muhafazakarlık. Nihal Boztekin (Ed.), *Başka bir aile anlayışı mümkün mü?* içinde (s.112-121). İstanbul: Görsel Dizayn Ofset.
- Urhan, B. (2009). Görünmezlerin görünür olma mücadeleleri: çalışan kadın örgütlenmeleri. *Çalışma ve Toplum Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, Türkel Minibaş Anısına Sayısı, 2(21), 83-110.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yüksel, Ö. (2013). *Kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Zhang, Y., Goddard, J. T., & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: a suggested questionnaire. *Research in Educational Administration and Leadership*, 3(1), 53-86. doi: 10.30828/real/2018.1.3



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 30.05.2020

**Kabul Tarihi (Accepted Date):** 31.03.2022

**Makale Türü (Article Type):** Derleme Makalesi / Review Article

**doi:** 10.52848/ijls.745394

**Kaynakça Gösterimi:** Ağaç, A. İ. (2022). Emrullah Efendi: Glokal liderlik bağlamında çözümleme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(1), 40-52. doi: 10.52848/ijls.745394

**Citation Information:** Ağaç, A. İ. (2022). Emrullah Efendi: Analysis in the context of glocal leadership. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(1), 40-52. doi: 10.52848/ijls.745394

## EMRULLAH EFENDİ: GLOKAL LİDERLİK BAĞLAMINDA ÇÖZÜMLEME

Ayşegül İÇTEN AĞAÇ<sup>1</sup>

### Öz

Belirsizliğin ve karmaşıklığın hâkim olduğu günümüz dünyasında geleneksel yönetim anlayışları artık sorgulanmaya başlanmıştır. Özellikle 1980 sonrası okula dayalı yönetim yaklaşımının filizlenmesiyle sadece kendine verilen buyrukları uygulamakla sınırlanmış yöneticiler amaç, hedef ve strateji geliştirme konusunda yetersiz kalmıştır. Bu yüzden eğitim örgütlerine yön verecek liderlere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Alan yazında farklı liderlik tarzları bulunmasına rağmen hızla değişen şartlara karşı küresel ve yerel beklentileri dengeleyici kapasitesi glokal liderliği eğitimde önemli yere taşımaktadır. Günümüz koşullarına benzer biçimde çalkantılı bir dönem olarak nitelendirilen II. Meşrutiyet dönemi ve bu dönemde iki defa Millî Eğitim Bakanlığı yapmış olan Türk eğitim hayatının önemli şahsiyetlerinden Emrullah Efendi'nin liderliği glokal liderlik çerçevesinde incelenerek geçmiş liderlik deneyimlerinin bugüne ışık tutması amaçlanmıştır. Doküman tarama yönteminden yararlanılarak tarihsel bir perspektifle gerçekleştirilen bu çalışmayla, Emrullah Efendi'nin eğitim felsefesinde, yönetim anlayışında ve uygulamalarında glokal özellikler olduğu görülmüştür. Emrullah Efendi'nin liderlik çözümüyle glokal liderliğin, ülkemiz eğitim sisteminde etkili sonuçlar oluşturabileceği genel sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Emrullah Efendi, Glokal Liderlik, Liderlik

### *Emrullah Efendi: Analysis in the Context of Glocal Leadership*

### Abstract

In today's world where uncertainty and complexity dominate, traditional management approaches have begun to be questioned. Especially with the burgeoning of school-based management approach after 1980, administrators who were limited to only applying the commands given to them were insufficient in developing goals, objectives and strategies, and the need for leaders to guide educational organizations increased day by day. It is thought that the glocal leadership approach, which adopts a policy that balances the global and local expectations required by uncertain conditions, has an important place in education. It is aimed to shed light on the past leadership experiences by examining the leadership of Emrullah Efendi, one of the important figures of Turkish education life, who served as the Ministry of National Education twice in this period, and the leadership of the Second Constitutional Monarchy, which was turbulent and uncertain, similar to today's conditions. With this study, which was carried out with the document analysis method, it was seen that Emrullah Efendi's management approach had glocal characteristics. With the analysis of past experiences, it has been concluded that glocal leadership can be effective in our country's education system.

**Keywords:** Emrullah Efendi, glocal leadership, leadership

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim yönetimi, E-posta: [aictena@gmail.com](mailto:aictena@gmail.com), ORCID: 0000-0002-3778-5230

## Giriş

Günümüz koşullarında dünyada yaşanan hızlı değişim, insanlar arası artan iletişim, sürekli yenilenme ve öğrenme ihtiyacı hayatın birçok alanına yansımaktadır. Erçetin'in (2001) 21. yüzyılın değişkenleri arasında saydığı: Küreselleşme, yaşam boyu öğrenme, iletişim ve bilgi teknolojileri alanlarında gerçekleşen gelişmelerin etkisiyle artan etkileşim ve değişimin beraberinde getirdiği küresel standartlar ve yerel beklentiler çeşitli dengesizlikleri ortaya çıkarmıştır. Eğitimde dengelenme süreci, izlenen politika ve kararlara bağlı olup çabuk ve dikkatli olmayı gerektirmektedir. Bu bakımdan eğitim örgütlerinde ülke birliği gözetilerek evrensel değerleri kucaklayan küreselliğin yanı sıra farklılıkların zenginlik olarak sayıldığı anlayış ve farkındalığa ihtiyaç duyulmaktadır. Kramer'e göre dengeyi sağlayabilecek asıl kişiler ise eğitim liderleridir (Kramer, 2006, akt. Demirkan, 2017). Eğitimin çok amaçlı bir girişim olması sebebiyle eğitim örgütlerinde değişiklik yapmak zor olmakla birlikte bir o kadar da hassastır (Bursalıoğlu, 2014). Eğitim örgütlerinin değişimden kendini soyutlaması da mümkün değildir. Bu bağlamda değişim mantığının kavranması eğitimde değişimin etkin yönetilmesine katkı sağlayabilecektir (Demirkan, 2017). Ne var ki bilgi ve beceriden yoksun liderlik yaklaşımları ile gerçekleşen dönüşümler faydadan çok zarar getirebilmekte; üstelik yönetimleri de tehlikeye sokabilmektedir. Etkili bir değişim için gerekli olan liderlik, model, bilgi, personel ve güvenlik gibi koşulların yanı sıra değişikliğin özgün olması ve içselleştirilmesi için eğitimin yapılandırılmasında yerinden yönetimin göz ardı edilmemesi gerekir. Eğitim hedeflerine ulaşabilmenin asıl koşulu liderlik sorunlarının çözülmesine bağlıdır (Bursalıoğlu, 2011). Örgütlerde Erçetin'in (2001) belirttiği gibi "Her şeyin belli bir düzende, belli bir yerde ve belli bir işleyişte tıpkı kurulmuş bir saat gibi, kurallı, çelişkisiz, mekanik, tek sesli ve kararlı" bir biçimdeki geleneksel bilim anlayışıyla birçok belirsizliği içinde barındıran, çeşitli unsurların etkisindeki eğitim gibi karmaşık bir sistemin çözülmesi zor görülmektedir. Bu bakımdan klasik liderlik yaklaşımları yerine artık daha bütüncü bulanık mantık yaklaşımlarını gözetebilen, içinde bulunan dinamikleri analiz edecek, geleceği yorumlayabilme yetisine sahip, izleyenlerine yol göstererek ilham verebilecek, vizyon sahibi, sosyal ağ yönü güçlü ve yeni teknolojilerin kullanımına adapte olabilen yeniliğe açık liderlere ihtiyaç vardır.

Bahsi geçen liderlerin yetişebilmesinde "glokal" anlayışın önemli bir etkisi söz konusudur (Balcı, 2011). Ayrıca "glokalizasyon" kavramını eğitim liderliğine bağlayan literatürdeki kıtlık (Brooks ve Andmore, 2010) geçmişten günümüze eğitimde glokal yaklaşımın incelenmesini değerli kılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada hızlı değişimler, ekonomik sorunlar ve çeşitli belirsizliklerin olduğu çalkantılı bir dönem olarak bilinen II. Meşrutiyet döneminde iki kez maarif müfettişliği yapmış olan Emrullah Efendi'nin hayatı ve eğitim uygulamaları "glokal liderlik" anlayışı çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın analitik çerçevesinin sunulması ve glokal liderlikle ilgili bağlamın anlaşılması bakımından ilk olarak glokal liderlik anlayışının beslendiği düşünülen kaotik ortamda liderlik ve kuantum bakış açısına yer verilmiştir. Daha sonra glokal liderliğin liderlik boyutları ve özellikleri ele alınmıştır. Son olarak Emrullah Efendi'nin "Hayatı ve Eğitim Anlayışı", "Siyasi Görüşü ve Yönetim Çalışmaları", "Eğitimde Yaptığı Çalışmalar ve Eğitim Liderliği" glokal liderlik çerçevesinde çözümlenmeye çalışılmıştır. Çözümlemenin genel sonucu olarak çalışmanın eğitim yönetimi alanındaki glokal liderlik tartışmalarına görece katkı sağladığı düşünülmektedir.

## Liderlik

Liderliğin bilimsel olarak incelenmeye başlanması 1900'lü yılların başına tekabül eder (Buluç, 2016). Drucker (1960), liderleri toplumun yapısına yön veren kişiler olarak görürken; Stogdil'e göre (1950, s.4) liderlik amaç belirleme ve belirlenen amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen grubun etkinliklerini etkileme sürecidir. Bennis (1959, s.2559-2600) liderliği tanımlarken üzerinde çok durulan, yazılan ve araştırma yapılan, ancak hakkında az şey bilinen kavram olarak ifade etmiştir (Akt. Aydın,

2014, s.150). Ayrıca Bennis'in "*Tanımlanması zordur, ancak onu gördüğümüzde tanırız*" biçimindeki betimlemesi liderliğin tanımından çok hangi koşulda nasıl olması gerektiğine odaklanmanın daha faydalı olabileceğini ortaya koymaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Genel olarak durumsallık teorileri; her durum ve şartta geçerli olan tek bir liderlik modelinin bulunmadığını savunmaktadır (Bursalıoğlu, 2011). Durumsallık anlayışının savunduğu gibi organizasyonlar çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Liderler içinde bulunduğu durumdan bağımsız davranamazken farklı ortam ve durumlarda farklı kararlarla liderliklerini sürdürmek zorundadırlar. Lider davranışının tamamen durumdan kaynaklandığını ileri sürmek ise liderin seçim hakları olmayan sağduyu ve deneyimden uzak davrandığı yanlısamasına neden olacaktır (Bursalıoğlu, 2011). Bu yüzden liderlik, kişisel özellikler ile birlikte duruma da bağlı olarak gelişen örgütteki rol ve süreçler olarak ifade edilebilir. Organizasyonlar istikrarlı ortamlardan ziyade karmaşık ve kaotik ortamlarda var olur. Örneğin kaotik ortamlar gibi çeşitli olağanüstü durumlar (deprem, sel, salgın, çatışma vb.) analitik yaklaşımı zayıflatarak yerinde ve doğru karar almayı güçleştirmektedir (Ertürk, 2012). Bu bakımdan kriz anı gibi kaotik, belirsiz ve istikrarsız durumlarda karar verebilme, dengeleyici politika belirleme, esnek çözümler sunabilme yetisi gibi günümüz hızlı değişen koşullarına cevap verebilecek farklı liderlik becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik, dağıtımçı liderlik, sosyal adalet liderliği gibi yeni liderlik yaklaşımları son dönemlerde giderek yükselmekle birlikte tek doğru anlayışından kurtulma ihtiyacı benzer şekilde eğitim yönetimi alanını kuantum dünyasına yöneltmiştir. (Wheatley, 1994, akt. Altun, 2011). Eğitim örgütlerinde kaotik bir ortama geçebilme ihtimali ve belirsizliği karşısında liderlik sürecinin tam olarak nasıl işleyeceğini belirlemek mümkün değildir. Bu bakımdan "liderlik" ve "kaos" yakından ilişkili kavramlar olarak görülür. (Erçetin vd, 2013).

### **Kaotik Ortamda Liderlik**

Kaos kavramının sözcük anlamı, uyumsuz, karışıklık durumu ve kargaşadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Teorik anlamda ise kaos, yaratılan etkiye karşı herhangi bir sistemde meydana gelebilecek olayların ve tepkilerin belirsizliği olarak ifade edilmektedir. Kaos yaklaşımına göre düzen, kaos ve komplekslik olmak üzere üç türlü ortamdan bahsedilebilir. "Düzen", nispeten doğrusal ilişkilerin olduğu ve beklenmedik durumların olmadığı bir ortamdır. İkinci olarak, "komplekslik", sistemin bileşenlerinin hiçbir zaman bir yere sabitlenmediği gibi bu bileşenlerin dağılıp gitmediği bir koşula sahip olduğu ortamdır. Son olarak "kaos", düzen ve düzensizliğin bir arada olduğu sınırlı istikrarsızlığın olduğu ortamlardır. Örneğin okulların gelecekteki durumu tahmin edilirken öğretmenin gelecekte bu örgütteki rolü kestirilemeyebilir (Yıldız ve Balaban, 2007). Kaos kuramını örgütler açısından ele aldığımızda bu kuramın getirdiği birkaç farklı bakış açısı vardır. Bu bakış açıları: i. İnsanlığın paradokslarla dolu bir hayat yaşadığını kabul etme gerekliliği, ii. Kendi kendini örgütleme, iii. Kelebek etkisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldız ve Balaban, 2007). Koç'a (2004) göre bu bakış açılarından insanoğlunun paradokslarla dolu bir hayat yaşadığını kabul etme gerekliliği, aynı anda iki zıtlığın bir arada olabileceği anlamına gelir (s.423- 425). Mesela kuruluşlar hem merkezileşmiş hem de merkezileşmemiş olabilir. İkinci bakış açısı kendi kendini örgütleme sayesinde canlı yapılar kendiliğinden eşgüdüm sağlama yeteneği geliştirir. Böylece bu durum sofistike yapılar meydana getirerek örgütlere önemli üstünlükler kazandırılabilir. Kelebek etkisi yaklaşımı, klasik anlayışta kabul edilen 'ceterisparibus' küçük etkilerin büyük olaylara yol açamayacağı düşüncesinin aksine küçük etkilerin büyük çapta değişiklikleri ortaya çıkarabildiği anlayışına dayanır (Erdemir, 2006; akt. Yıldız ve Balaban, 2007).

Araştırmanın odağında yer alan Emrullah Efendi'nin II. Meşrutiyet döneminde organizasyonların hem küresel hem de yerel olarak daha çok kaotik, karmaşık ve belirsiz durumlar karşısında uyguladığı politikaları paradokslarla dolu yaşama karşılık geldiği görülmektedir. Özellikle

kelebek etkisinde vurgulanan küçük etkiler taşradaki yerel eğitim uygulamalarıyla ilişkiliyken, büyük etkiler merkeziyetçi yaklaşım üzerinden değerlendirilmiştir. Günümüzde ise özellikle salgının etkisiyle eğitimde belirsizlik ve kaosun nerdeyse anlık etkileri hissedilirken geçmişe bakıldığında kaosun nedenleri değişse de (salgın, deprem, hızlı değişimler, sosyal ağlar vb.) süreci yönetecek liderlere olan ihtiyaç hala devam etmektedir. Glokal liderlik, bu çalışmada esnek yönetim anlayışıyla kuantum liderliğin bir uzantısı olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, neden Emrullah Efendi ve neden “glokal liderlik” anlayışına yer verildiği sorusunun cevabı bu istikrarsız ve benzeşik koşulların gözetilmesinde yatmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada değişen şartlara bağlı olarak yeni liderlik yaklaşımlarının uygulanabilirliği sorgulanırken geçmiş liderlik deneyimlerden yararlanmanın alana görece katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle glokal liderlik, çeşitli sorunlara çözüm sunabilecek yeni liderlik yaklaşımlardan biri olarak değerlendirilmiştir.

### **Glokal Liderlik**

Günümüzde artık küresel düşünme tek başına yetersiz kalmakta, küresel düşüncenin yerele uygulanması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu bakış açısını karşılayan “glokal” kavramı alan yazında “küreselleşme” ve “yerelleşme” kavramlarının birleşimi ile ortaya çıkmıştır (Akbaşlı, Erçetin ve Yüce, 2019). “Glokal” bakış açısı ne sadece yerel ne sadece küresel olma savunusu yerine hem küresel hem yerel olabileceği anlayışına dayanır. Kaos kuramında olduğu gibi tek bir doğru yerine bulanık bir mantığın söz konusu olabileceği en önemli argümanlarından biridir. Bir diğer argüman ise küçük etkilerin büyük sonuçlarının olabileceğidir. Glokal anlayıştaki küçük etkinin önemi yerelleştirildiğinde yerelde gerçekleşen olayların bir araya gelerek küreselliğe karşılık gelen büyük değişimlere yol açabilmektedir (Erçetin, Açıkalın, Yılmaz ve Kısa, 2017).

“Glokal” ve “Liderlik” kavramlarının birlikte ele alınması ise, Begley ve Boyd tarafından 2003 yılına dayanmaktadır. Yeni olduğunu söyleyebileceğimiz “glokal liderlik” kavramı, bu iki kavramın birleşimi olarak ortaya çıkmıştır (Erçetin vd, 2017, s.76). Erçetin ve arkadaşları glokal liderliğin, “global düşünme”, “yerel düşünme”, “aynı zamanda hem global hem yerel düşünme” olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu belirtmiştir. Bu sayede lider durumu bir bütün olarak ele alarak olayları küçük parçalara takılmadan değerlendirebilir. Bütüncül bakış açısına sahip böyle bir lider daha çabuk görür. Böyle bir lider izleyenlerine ilham vererek onları tetiklemeyi hedefler. Aynı zamanda takipçiye odaklanırken, grubun misyonuna ve değerlerine önem vermeyi de ihmal etmez (Adair, 2012). Böylelikle glokalleşme, eğitim liderlerinin pedagojik bilgi ve pratiklerinin gelişmesine de imkân sağlamaktadır (Balcı, 2011; Brooks ve Normore, 2010). Brooks ve arkadaşının (2010) yapmış olduğu sınıflandırmaya göre glokal liderlik, dokuz alandan oluşur: Politik okuryazarlık, ekonomik okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, manevi okuryazarlık, pedagojik okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, örgütsel okuryazarlık, ruhsal ve dini okuryazarlık, içinde bulunulan çağın okuryazarlığıdır. Balcı’ya göre glokalleşmenin farklı yönlerinin temsil edildiği bu alanlar kendi içerisinde de dinamik olarak bağlantılıdır. Bu bakımdan çağdaş okul liderlerinin geleceğin okullarına yönelik senaryolar geliştirilerek yetiştirilmesi ve bu dokuz alanda glokal okuryazar olması önemlidir (Balcı, 2011). Erçetin ve Hamedoğlu (2007) glokal liderliği boyutlandırırken; vizyon sahibi olma, global okuryazarlık, milliyetçilik, paylaşılan liderlik, etik boyutları kapsayacak şekilde ele almıştır. Glokal liderlerin küresel liderlik özelliklerini ölçmek için “Çok Boyutlu Küresel Liderlik Ölçeği” geliştiren yazarlar (Erçetin, Açıkalın, Yılmaz ve Kısa, 2017), ölçekte “vizyon sahibi olma, sosyal ağları yönetme, küresel okuryazarlık ve yerel okuryazarlık” özelliklerine yer vermiş olmaları bu boyutların önemini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan Emrullah Efendi’nin liderliği bu çerçevede değerlendirilerek konunun anlaşılabilirliği bakımından kısaca bu boyutlara yer verilmektedir.

## Vizyonerlik

Vizyon, örgütsel amaçlara ulaşabilmek için bir ihtiyaçtır. Covey (1990) bu ihtiyacı, yenileşme ve model oluşturma konusunda adeta yöneticinin kalbi olarak görür. Senge (1996, s.165), vizyon ile amacın zaman zaman karıştırıldığına altını çizerek daha çok bu iki kavramın ayırıcı yönüne dikkat çekmektedir. Ona göre vizyon arzulanan geleceğin resmidir. Diğer bir ifadeyle vizyon somut bir gelecek görüntüsüdür. Bu bakımdan vizyonun somut bir karşılığı varken; amaç daha soyut kalmaktadır (Çelik, 1997).

Erçetin (2000, s.92), vizyon kavramını düşünsel ve eylemsel boyutta tartışarak daha çok bütüncül bir bakış açısıyla ele almaktadır. Ona göre:

- 1-Vizyonu geleceği düşlemek ve tasarlamaktır.
- 2-Vizyon düşler ile gerçekleri dengeleyebilmek ve kurgulayabilmektir.
- 3-Değerlerle farklılaşmak değerlerde gönül gücü ile bütünleşmektir.
- 4-İletmek ve paylaşmaktır.
- 5-Riske girmek ve riski yönetmektir.

Konuyu bilimsel zeminde tartışmayı tercih eden Erçetin'e göre, küreselleşen dünya ile birlikte artan belirsizlik durumlarının neden olduğu değişime karşı, hazır ve esnek olabilen; çokluk karmaşası içinde savrulup gitmek yerine durumu yaratıcılığıyla zenginliğe dönüştürebilecek vizyona sahip liderlere ihtiyaç vardır (Erçetin, 2000). Vizyoner liderlerin geleceğe yönelik iyi kestirim yapma becerisi ise bu liderlerin en belirgin özellikleri olarak görülür. Kestirim yapabilme yetisi sorgulama, analiz, modelleme, iletişim, yenilikçilik, stratejik düşünme gibi yeteneklere dayanır (Özdilek, 2019). Örgütsel amaçların gerçekleşmesi ve etkililiği için, geleceği düşlemek ve kurgulamakla beraber bilgiyi ileterek paylaşmak ve gerektiğinde riske girmek ve riski yönetmek gerekir (Erçetin, 2000). Tüm bu özellikler değerlendirildiğinde vizyoner liderliğin üç temel rolü öne çıkar: "yolu görmek", yolda yürümek" ve "yol olmak" (Çelik, 1997). "Yolu görmek" kestirim yapma becerisi ile ilişkilirken, yolda yürümek birlikteliği temsil eder. Yol olmak daha çok fedakâr olmak ve risk almakla ilişkilidir. Asıl olan bu üç temel rolün birlikteliğidir.

Eğitim alanında Erçetin ve diğerlerinin (2011) de belirttikleri gibi vizyon ve lider denildiğinde akıllara kuşkusuz okul müdürleri ve yöneticiler gelir. Bir eğitim liderinin vizyonu, örgüt vizyonuyla doğrudan ilişkilidir (Erçetin vd, 2011). Bu yüzden, vizyonerlik eğitimin olmazsa olmazları arasında yer alır.

## Sosyal Ağların Yönetimi, Küresel ve Yerel Okuryazarlık

Birbirleriyle bağlantılı düğümler dizisi olarak tanımlanan ağ kavramı, özelde birbirine bağlı bilgisayar, insan, siyaset, ekonomik, politika gibi birçok bağıntıyı ifade eder. Ağ toplumu ise daha çok dijital kültürle bütünleşme, toplumsal iletişim, etkileşim bağlamında kullanılmaktadır. Castells'in belirttiği gibi toplumsal dönüşümler teknolojik ve ekonomik dönüşümler kadar büyüktür. Bu dönüşüm bireyler ve örgütler arası iletişimi kolaylaştıran sosyal ağları ortaya koymuştur. Sosyal ağların genişlemesiyle ağ toplumunda toplumsal meseleler ya kendi iç dünyasına çekilmiş ya da aksine sosyal medya etkisiyle anlık gösterme, parlama, parçalı olma, yerelleşme, gelip geçici olma eğilimi göstermiş ve göstermeye devam etmektedir. Böyle kontrolsüz belirsiz bir dünya akışı içerisinde ulusal kimlik arayışı ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Özellikle servet, güç, imge akışının küresel olduğu bir dünyada ağ ile benlik arasında sıkışan insanlar zaman zaman ne yaptıklarından çok kendi anlamlarını kim olduklarını bulmaya dönük yaklaşımlar benimseme yoluna gitmişlerdir. Böylelikle ağ ile benlik etrafında kutuplaşarak yapılanan toplumlar genişlemektedir. Bu durumun yikintılarına karşı durabilmek

için ulusal kimliğin özgürleştirici gücünden yararlanmayı işe koşmayı gerektirir (Castells, 2005). Ne var ki içinde bulunduğumuz yüzyılda sosyal ağların gerek toplum üzerindeki düzenleyici rolü gerek eğitim, iletişim, öğrenme gibi birçok olumlu etkisi de göz ardı edilemez. Özellikle de eğitimsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için eğitim liderlerinin, sosyal ağları kullanabilme yeteneğine ihtiyaç vardır. Erçetin ve Hamedoğlu'nun (2007) vurguladığı gibi dünyadaki gelişmelere uyum sağlayabilmek küresel okuryazarlığa bağlıdır. Küresel okuryazar bir lider, dünya çapında değişimi ve hızı yakalayabilen, gelişmeleri yakından takip ederek görebilendir. Yerel okuryazar bir lider kendi toplumunu yakından tanıyarak gelişmeleri toplumun özelliklerine göre süzerek değerlendirebilendir. Bahsi geçen global liderlik boyutları ile Emrullah Efendi'nin liderlik özelliklerinin ilişkilendirilebilmesi için öncelikle Emrullah Efendinin hayatı, eğitim anlayışı ve çeşitli uygulamalarına yer verilmiştir.

## Emrullah Efendi

### Hayatı ve Eğitim Anlayışı

Edirne'de 1958 yılında dünyaya gelen Emrullah Efendi, tanınmış ilim ve siyaset adamıdır. İlk ve ortaöğrenimini memleketindeki iptidai ve rüştiye mekteplerinde tamamlayıp 1881'de İstanbul mülkiye mektebinden iyi derece ile ve bugünkü denkliği ile lisans ve siyasal bilimler diplomasıyla mezun olmuştur. Mülkiye'de öğrenimi sırasında iyi derecede Fransızca da öğrenmiştir (İpek, 2008; Ülken, 1992) Emrullah Efendi II. Meşrutiyet döneminde ileriye sürdüğü fikirler ile yapmış olduğu icraatlar bakımından en etkili maarif nazırları arasında sayılmaktadır. Uygulamış olduğu eğitim politikalarının alt yapısı ise kendinden önceki nâzır olan Nail Bey dönemine dayandırılmaktadır (Ergün, 1990).

Eğitim anlayışı, insan doğasının iyi oluşu üzerinden temellenir. Bu yüzden bir çocuğun gelişimine engel teşkil edilecek şeylerin kaldırılarak, çocuğun kendi doğal çevresinde kendiliğinden büyümesi gerektiği görüşündedir. Eğitimde eşitlik kavramının herkesi bir kalıptan çıkarmak gibi bir yanlış anlaşılardan kurtarılması gerektiğini, böyle bir tek kalıplaştırmanın ilahi kanunlara da aykırı olacağını altını çizerek çocuğun fitratını değiştirmek için uğraşılması gerektiğini savunmuştur (İpek, 2008). Eğitim, onun anlayışına göre insanın doğasındaki iyilik yapma, güzellik duyma gibi yetilerinin uyumluca geliştirilerek, olgunlaştırılması yönündeki önlemler dizisidir. Kısacası bu anlayışla eğitim beslemek ve büyütme (Binbaşıoğlu, 1995). Emrullah Efendi'nin bu yaklaşımı 1900'lerden 1914'lere damgasını vuran "Çocuktan Hareket" akımının kurucusu Ellen Key ve geliştiricisi Jean-Jacques Rousseau'nun çocuk doğuştan iyidir anlayışı ile örtüştüğü görülür. Hatta bu akımın parolası haline gelen çocuğu "yetişmeye terk etmek" sözüyle de mutabakat sağladığı ileri sürülür (İpek, 2008). Beslemek ve büyütme kavramları aslında bireylere asıl ihtiyacı olanı sağlamak şeklinde değerlendirildiğinde çocuğun doğuştan gelen zenginliği olan öznel yönlerinin korunması küçük etkilerin önemiyle ilişkilendirilebilir. Bu yönüyle global anlayışla örtüştüğü ifade edilebilir.

### Siyasi Görüşü ve Yönetim Çalışmaları

Eğitim bürokrasisinde çeşitli basamaklarda görev alan Emrullah Efendi idari işlerde ne tek başına aşırı merkeziyetçi anlayışı ne de sadece âdem-i merkeziyetçiliği (yerelleşme) savunmuştur. Bunları ifrat ve tefrit olarak nitelendirmiştir. Onun savunduğu ise günümüzde valilere verilen merkezden gelen yetkinin kendi idarelerinde daha esnek bir şekilde kullanabildiği yetki genişliğine dayanan Tevsi-i Mezuniyet'tir (Ergün, 1982). Bu ne merkeziyetin aşırı hantallığını ne de ülkenin bütünlüğünü bozma tehlikesi olan tefrik-i vezaif olarak ifade edilen görevler ayrılığının kabul edilebilir olmayacağı görüşünü temsil eder. Tevsi-i Mezuniyet merkeziyetçiliğin yumuşatılarak daha esnek bir form kazandırılmış bir idare şekli olarak değerlendirilmektedir. Onun bu yaklaşımı global liderlik çerçevesinde ele alındığında; Modern mantığın 'Ya o ya da bu' şeklindeki bakış açısına karşı, 'hem o hem de bu' yaklaşımından beslenen bulanık mantığı, alternatif almış olduğunu göstermektedir (Koç, 2004, s.423- 425, akt. Yıldız

ve Balaban, 2007). Bu görüşü savunanlara göre modern mantık parçalı, belirsiz ve çapraşık ikilemler oluşturur; paradoksların kabullenilişi birçok sorunun çözümünü kolaylaştırır. Bulanık mantık sonucu ortaya çıkan ne sadece yerellik ne sadece küresellik anlayışı Emrullah Efendi'nin Tevsif-i Mezuniyet yaklaşımıyla örtüşmektedir. Üstelik toplumsal ve ekonomik şartlar göz önünde bulundurulduğunda Osmanlı'nın o dönemlerde birçok milleti içinde barındırması onun âdem-i merkeziyeti bir idare şekli değil; ülke bütünlüğünü bölmek için oluşturulmuş âdem-i siyasi olarak görmesinde en önemli etken olmuştur (İpek, 2008). Emrullah Efendi'nin Tevsif-i Mezuniyet anlayışı ile parçalı, belirsiz ve çapraşık ikilemlere karşı bütüncü bir tavır sergilediği görülmüştür. Emrullah Efendi'nin eğitimde gerçekleştirmeye çalıştığı reform ve politika konusundaki bu öngörülü yaklaşımı glokal liderliğin vizyonerlik, milliyetçilik boyutlarıyla ilişkili olarak değerlendirilmektedir.

### **Eğitimde Yaptığı Çalışmalar ve Eğitim Liderliği**

İki kez eğitimde yönetiminin en üst makamı sayılan Maarif Nâzirliği yapan Emrullah Efendi, aynı zamanda İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin de ünlü teorisyenlerinden biridir. "Eğitimde yenileşme nereden başlamalıdır?" üzerine ortaya atmış olduğu Tuba Ağacı Nazariyesi ile kökleri yukarıda olduğu kabul edilen "*Tuba Ağacı*" metaforundan yararlanarak yenileşmenin yükseköğretimden ilköğretime yukarıdan aşağıya doğru olması gerektiğini ileri sürmüştür (İpek, 2018). Ona göre doğru bilgilerle donatılarak yetiştirilmiş elit kadro sayesinde orta ve ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Eğitilmiş öğretmenlerin çocukları iyi eğiteceğine olan inancı onun "ilim yukarıdan başlar" anlayışının dayanağı olarak ifade edilebilir. İttihat ve Terakki Fırkası ideologlarından Ziya Gökalp benzer şekilde eğitimin yükseköğretimden öğretmen okullarına ve liselere, onlardan da ilkokullara ineceğini belirterek aksi durumda eğitimde yol kat edilemeyeceğini savunmuştur (Ergün, 1990).

Eğitimde yenileşmenin yükseköğretimden ilköğretime yukarıdan aşağıya doğru olmasına dayanan "Seçkinler (elitler) eğitimi akımının" esas savunucusu Feridun Vecdi olsa da Emrullah Efendi Türkiye'de II. Meşrutiyet döneminin en güçlü temsilcisi olmuştur. Bu akım toplum içerisinde bedensel düzgünlük, yetenek, sosyal pozisyon gibi belirli kriterlere göre seçilen kişilerin eğitimine daha çok önem vermek üzerinde temellenmiştir. Ergün, bunun en yalın halinin Platon'un Devlet adlı eserinde yer aldığını ve dönemin özelliğine göre seçim kriterlerinin değiştiğini ifade etmektedir. Bu kriterler, ilk çağlarda sosyal tabakalaşmaya bağlı iken orta çağda ve yeni çağda prenslerin eğitimi şeklinde yürütülmüştür. Liberalizmin gelişmesi ve sanayileşmenin etkisiyle eğitim akımının esas kriterinin yetenek olduğu görülmektedir (Ergün,1996). Bu görüşü savunanların iki argümanı vardır. Birincisi, dünyanın her tarafında eğitimde reformun yukarıdan aşağıya olduğu; ikincisi ise ülkede her şeyden önce iyi eğitilmiş aydın gruba ihtiyaç duyulduğudur. Karşı görüştekiler ilk argümanın gerçek bir veri olmadığını ileri sürerek bazı ülkelerde eğitimde reformunun ilköğretimden başladığını belirtmişlerdir. İkinci argüman ise nazariyenin aleyhinde bir anlayış olması itibarıyla karşı çıkmıştır (Ülken, 1992).

Ergün'e (1996) göre hangi kriterlere göre seçim yapılırsa yapılsın seçkinler eğitimi akımı, kitle eğitiminin karşıtı olarak ortaya çıkar. Kitle eğitimi savunucularından Satı Bey eğitimin alt basamakları arasında güçlü bağlantılar olduğunu dile getirerek, Tuba Ağacı metaforunun aksine eğitimin tabii bir ağaç yapısında olduğunu dile getirerek kökleri çürük bir ağaçtan meyve alınamayacağına vurgu yapmıştır. Ona göre Yükseköğretime güçlü tutmak sadece öğretim elemanlarının niteliğinin artırılmasıyla olmaz. Yükseköğretimin gücü kurumlara gelen öğrencilerin niteliğiyle de ilişkilidir (Ergün, 1990).

Emrullah Efendi'de her ne kadar "Tuba Ağacı" metaforu ile yenileşmeye yükseköğretime başlamak gerektiğini savunmuş olsa da o günün koşullarına bağlı olarak eğitimde gelişim politikalarında en büyük çabasını ilköğretime yönelttiği görülmektedir. Eğitimin zorunlu olmasının yanında parasız olmasını sağlama çabası bahsi geçen durumun en önemli göstergeleri arasında sayılabilir (İpek, 2018). Ülken onun bu yöndeki tavrını şu şekilde değerlendirmektedir: Emrullah Efendi her ne kadar kültürü



ilerlemiş ülkelerde maarifin aşağıdan yukarıya doğru geliştiğini bilse de Osmanlı'da o dönemde ideal fikir birliği olmayışı ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin telkin edeceği fikirlerin metotlarının yine yükseköğretim tarafından hazırlamaya itmiştir. Bu bakımdan maarifte mantıki sıralama ilköğretimden yükseköğretime doğru görünse de ilim her hâlükârda yukardan aşağıya inmekteydi. Ülken, Emrullah Efendi'nin yükseköğretimin daha önemli olduğu savunusundaki kastın ilköğretimin yükseköğretime bağlı olarak eğitim verecek oluşuyla ilişkili görmektedir (Ülken, 1992).

Eriş (2019) eğitimde her bir alt sistemin eşit değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Ona göre eğitimde tüm alt sistemler birbirleriyle ve toplumla karşılıklı (simbiyotik) bir bağlantı içindedir. Bu bakımdan daha iyi bir eğitim kalitesi ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki ve teknik eğitim, kaliteli öğretmen eğitimi, kaynaklar ve öğrenme öğretme niteliği ile de bağlantılıdır (Eriş, 2019). Şahin (2007) ve Ülken'in (1992) belirttiği gibi eğitim sistemi ve onun alt birimi olan okulların yaygınlığı ve işlevleri açısından bakıldığında, değişimin başlamasında temel koşul ilköğretim olarak görülür. Ancak bunun daha çok ideal düşünce birliğini tamamlayan gelişmiş ülkeler için geçerli olabileceğinin altını çizmek gerekir. Emrullah Efendi'nin politik yaklaşımı, o günün koşulları ve toplum yapısı göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde yükseköğretimin güçlü tutulma çabasının yanlış olmadığı ifade edilebilir. Ne var ki eğitim basamakları toplumla bağlantılı olduğundan tüm basamakları bir bütün olarak değerlendirmek daha yararlı olabilir. Bu yüzden hem merkezileşme hem de yerelleşme yaklaşımlarında olduğu gibi bugün tek başına bir anlayışın işlevsel olduğunu söylemek yanlış olacaktır. Örneğin sürekli bir değişim, dönüşüm karşısında yukarıdan (üniversiteden) gelecek aşırı bir merkezizetçi anlayış, program ve performansı standartlaştırmaya iterek yeni uygulama ve bilgileri dışlayarak özgünlüğü ve yaratıcılığı perdeleyecektir.

Emrullah Efendi'nin önem verdiği bir diğer husus teftiş olmuştur. Onun eğitim görüşlerinin temelinde teftiş sistemi olduğu söylenebilir. Bakanlığın emrinde olan merkez müfettişleri, valiler tarafından atanacak olan ilköğretim müfettişleri bulunan yeni bir teftiş örgütü kurmuştur. Örgütteki müfettişlerin görevlerinin yer aldığı yönetmeliğe göre, müfettişlere üç çeşit görev verilmiştir (Ergün, 1996): (i). Var olan okulları denetlemek, (ii). Köylerde eğitimi inceleyerek ihtiyaçları belirlemek; (iii). İlköğretimi destekleyerek ilköğretimi yaygınlaştırmaya çalışmak ve halka okul yaptırarak onların da desteğini almak. Birçok denetime bizzat kendi de katılmıştır. II. Meşrutiyetin ilânından sonra hem dairelerdeki memur fazlalığını atması hem de II. Abdülhamit dönemi yöneticilerini işbaşından uzaklaştırmak için giriştiği temizlik çalışmaları işleri daha çok kendi denetimi altına almaya çalıştığını göstermektedir (Ergün, 1990). Müfettişlerin eğitimi yaygınlaştırma vazifesi yeni teftiş örgütündeki amacın sadece denetim odaklı olmadığına işaret etmektedir.

Emrullah Efendi'nin ilgilenmiş olduğu bir diğer sorun ise öğretmen meselesidir. Ülkesinde işleri yoluna koymaya çalışan başarılı lider Snelman gelişime direnç gösteren öğretmenleri görmezden gelmek yerine bu öğretmenlerin iyileştirmesi gerekliliğine olan inancıyla bir bataklık ülkesini "Beyaz Zambaklar" ülkesine dönüştürmeyi başarmıştır (Petrov, 2019). Bu durum eğitimde yerel sorunlara eğilimin önemini ortaya koymaktadır. Emrullah Efendi benzer şekilde o dönemde öğretmenlerin vasıflı olmayışı nedeniyle öğretmenlerin en zeki öğrenciler arasından seçilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca o dönemde taşradaki öğretmenlerin merkeze gelerek eğitim alması sağlanmıştır. Öğretmen niteliğinin artırılması amaçlanan bu uygulama ile bugünkü hizmet içi eğitimin temeli oluşturulmuştur. Öğretmenlerin maaşlarını devletten düzenli alan memura dönüştürülmesi, pedagojik formasyonları olmayanların görevden uzaklaştırarak öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesi (İpek, 2008) diğer önemli uygulamalar olarak değerlendirilmektedir. Emrullah Efendi'nin öğretmen meselesine eğilerek, eğitimde niteliğin iyi öğretmenlere bağlı olduğu gerçeğinin tespiti ve bu yöndeki problemleri çözüme girişimleri vizyoner liderlik özelliğini yansıtmaktadır. Ancak Emrullah Efendi'nin savunduğu en

zeki öğretmen seçimi yerine en yetenekli öğretmen seçimine odaklanmak kimlerin en iyi öğretmenlik yapabileceğinin doğru tespiti daha faydalı görülmektedir (Salhlberg, 2018).

Emrullah Efendi'nin taşradaki öğrencileri zorunlu eğitime katma çabası, taşradaki öğretmenlere merkezde eğitim alma imkânı sağlaması, ilköğretim müfettişleri sistemine geçilerek teftişle yerelin bağımsız hareketini önleme çalışmaları dönemin şartlarına göre Emrullah Efendi'nin eğitimde merkezle yereli bütünleştirme arzusunu yansıtarak bütünleştirici ve dengeleyici yönünü ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle küçük veri olarak değerlendirilecek taşra, sınıf hatta öğrenci bazındaki küçük bir etki tüm eğitim sistemini etkileyebilecektir. Ne var ki eğitimde küreselin standartlaşmış düzeni içinde kaybolup gitmemek adına yerelin, özelde her öğrencinin kendince bir şeyler yapmasına imkân tanımak önemlidir. Küçük olsun nitelikli olsun düşüncesi sayesinde bazı öğrencilerin neden layıkıyla öğrenemedi, sorusunun cevabı da çoğu zaman çözümlenemeyen sorunların arkasında saklıdır. Genellikle yöneticilerin önemsemediği bu küçük bilgiler doğrudan etkili unsurların isabetli bilgisinin temsil edilmesi bakımından sorunların çözümünde doğru ipuçları verir. Böylelikle kolektif yargılara varmayı sağlar. İnsan ilişkilerine dayalı olduğundan, bilgiyi edindikten hemen sonra gecikmeden müdahale etme imkânı sağlar (Sahlberg, 2018). Bu sayede yönetimdeki güçlükler ve yetersizlikler öngörülebilir. Küçük verinin gerek eğitimde gerekse eğitim yönetiminde glokal liderliğin yerellik boyutuyla ilişkisi kurulduğunda kaos kuramında yer alan “kelebek etkisini” oluşturabileceği düşünülmektedir. Her çocuğun eğitim alma hakkı vurgusu benzer etkiyi yaratabilecektir. Emrullah Efendi'nin ilköğretimin parasız ve zorunlu olması yönündeki uğraşları o dönemin koşullarında daha hakkaniyetli eğitim nasıl olabilir sorusuna dayanmaktadır. Ergün'e (1996) göre eğitimde zorunluluk ilkesi daha öncelerde gündeme gelmiş olsa da eğitimin ücretsiz olması, Türk eğitim hayatına Emrullah Efendi ile girmiştir. Emrullah Efendi'ye göre ilköğretim, bir genel hizmet niteliğindedir. Bütün diğer genel hizmetler gibi hükümetin buna da el atması ve bu yöndeki harcamalarını karşılaması gerektiği belirtilmiştir (Ergün, 1996). Böylelikle eğitimde taşranın gelişiminde merkezin gücünü kullanma çabası ortaya çıkmaktadır. Emrullah Efendi'nin devletin yükünü hafifletmek adına ilköğretimdeki bazı harcamaları yörelere yükleyen kararlar da almıştır (Ergün,1996). Böylelikle eğitim yönetiminde ne tek başına âdem-i merkezîyetçi ne de aşırı merkezîyetçi bir politika sergilemiştir. Eğitimde tek başına yerleşme Fullan'a göre (1992, s.117) okulların tek başına değişimi yönetme kapasitesini engelleyerek değerlendirme sorunu yaratabilmektedir. Ayrıca, bağımsız tutumlarla yetersiz liderlik davranış ve yaklaşımlarının oluşması sonucunda eğitimde birlik sağlama konusunda çeşitli risklerin ortaya çıkma durumu diğer bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Fullan, 1992, akt. Polat ve Arabacı, 2015). Emrullah Efendi'nin yerinden yönetimi itici güç olarak kullanması yerel okur yazarlıkla ilişkilendirilebileceği gibi merkezîyetçi anlayışa esneklik sağlama çabası olarak da değerlendirilebilir. Daha önce Emrullah Efendi'nin idari yönetim anlayışında bahsedildiği gibi gelecekte ortaya çıkabilecek mikro milliyetçi palazlanmalara karşı riskleri göz önünde bulundurması vizyonerlik ve milliyetçilik yönünü öne çıkarmıştır. Emrullah Efendi'nin bahsi geçen tüm çabasıyla birlikte eğitimde yenileşme ve gelişme dönük tutumları “küresel okur yazarlık” yönüne işaret ederken; taşralarda ilköğretimi yaygınlaştırma çabası ise “yerel okur yazarlıkla” ilişkilendirilebilir. Genel olarak glokal anlayışta olduğu gibi bütüncül bir yaklaşım sergilemeye çalışan Emrullah Efendi' ye yöneltilen eleştiriler de olmuştur. Baskın olarak öne çıkan eleştiriler arasında Emrullah Efendi'nin Fransa eğitim sistemini aynen alıp uygulamış olduğu savı gelmektedir. Emrullah Efendi, eğitim reformlarını kendi ülkesinin koşullarına uydurarak gerçekleştirdiğini düşünmesine rağmen Sâti Bey Emrullah Efendi'yi bir başka ülkeye ait teşkilâtın, geçirdiği tarihi aşamaları anlamadan olduğu gibi almakla suçlamıştır. Hatta bu eleştirisini daha da somutlaştırarak onun uygulamalarını alaylı bir dille “Avrupalının verdiği pantolonun bir eşini dikerken, dizindeki yamay ve paçasındaki yırtığı bile taklit etme” çabası olarak nitelendirmiştir (Erkek, 2009). Ülken, benzer biçimde, Emrullah Efendi'nin Türk memur sistemine benzer yanları olan Fransa'nın memuriyetçi ve merkezîyetçi sisteminin aynen uygulamaya kalkışmış olmasını bir eksiklik olarak ifade

etmektedir. Emrullah Efendi'nin bu eksikliği geniş bilgi sahibi olmasına karşın, sosyal hayat ile maarif arasındaki ilişkiyi anlayacak yeterlilikte sosyoloji bilgisinin olmayışının doğurgusu olarak değerlendirmiştir (Ülken, 1992). Ertürk (2012) kaotik ortamların analitik yaklaşımı zayıflatarak yerinde ve doğru karar almayı güçleştirebileceğini ifade etmiştir. Bu bakımdan Emrullah Efendi'nin bahsi geçen eksilikleri o dönemin koşullarına bağlı olarak gelişmiş olabileceği de başka bir olasılık olarak değerlendirilebilir. Özetle, Emrullah Efendi'nin eğitim uygulamalarında vizyonerlik, küresel okuryazarlık, yerel okur yazarlık özellikleri ile birlikte milliyetçilik anlayışının baskın olduğu; sosyal ağ yönetimi konusunda Emrullah Efendi'nin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Küresel ve yerel kavramları birbirini bütünleyen bir köprünün karşılıklı ayakları olarak ifade edilebilir. Böylece sağlam bir zemine oturtulan karşılıklı ayaklar mikro boyutta takipçilere ve örgüte, makro boyutta ise topluma sağlıklı bir geçiş ortamı sunacaktır. Bu sayede yerellik ayağı küreselliğin olumsuz etkilerini, küresellik ayağı ise yerelliğin sınırlılığını aşarak adeta hacı yatmaz gibi yıkıma karşı global anlayışın dayandığı denge politikası sayesinde sürece zaman kaybetmeden yeniden adapte olabilme esnekliği kazandırılarak, kurumlara kaotik durumlarda bile ayakta durabilme yetisi sağlanabilmektedir. Önemi itibarıyla bu anlayışın geçmiş uygulama örnekleri incelendiğinde II. Meşrutiyet döneminde Milli Eğitim Bakanı olarak eğitimde önemli izleri bulunan Emrullah Efendi'nin liderlik biçimi Erçetin ve diğerlerinin üzerinde durduğu global liderliğe ait üç bileşeninden yola çıkılarak değerlendirilmiştir. Emrullah Efendi'nin küresel farkındalıkları kapsamında özellikle eğitimde küresel, yerel ve küre-yerel uygulamaları, dönemin olumsuz şartlarına rağmen başarılı iz bırakan lider oluşunda görece etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bir entelektüel eğitim lideri olarak Emrullah Efendi'nin liderliğine yönelik saptanan özellikler sıralandığında: Emrullah Efendi, şartlara kolayca uyum sağlayabilen iyi bir öğretmen ve vizyon sahibi lider bir yöneticidir. Aynı zamanda ülkenin bütünlüğünün korunmasına ve gelişimine yönelik uyguladığı politikalar milliyetçi ve yeniliklere açık olduğunu göstermiştir. Eğitimde yerelleşmeye ilişkin görüş ve uygulamalarına karşın merkezîyetçi yanı ağır basmaktadır. Emrullah Efendi'nin, belirtilen tüm özellikleri göz önüne alındığında, Türk eğitim düzeninde prensipler, yasa ve yönetmelikler ve sağlam bir örgüt kurma çalışma ve girişimleriyle çok yararlı uygulamaları olduğu yadsınamaz. Özellikle iyi derecede yabancı dil bilmesi ve yenilikçi anlayışı onun küresel okur yazarlığını ortaya çıkarırken, ne var ki yerel okuryazarlık yönünün o dönem şartlarına bağlı olarak zayıf kalması bazı aksaklıklara neden olmuştur. Özellikle batının (*Fransa*) yeniliklerini kendi ülkesine olduğu gibi alma girişimi bunlardan biri olarak değerlendirilebilir. Bu durum, yaşanan ekonomik krizler, siyasi unsurlar, dış baskılar ve birçok unsurun içinde hızlıca karar almak zorunluluğu ve acil bir reçete sunma çabasının doğurguları olarak değerlendirilebilir. Emrullah Efendi'nin kendi toplumuna uyarlamadan benimsediği gerçekçilikten uzak eğitim politikası onun küresel okuryazarlık, yerel okuryazarlık ve sosyal ağları bütünleştirmede zaman zaman zayıf kaldığını göstermiştir.

Son yıllarda eğitim sistemlerinde başarılı Finlandiya, Batı Virginia, Doğu Asya ülkelerinin 21. yüzyılda “fenomen” haline gelmesi eğitim kurgularını içinde bulunan çağın doğasına has yapabilmelerinden ileri gelmektedir (Hamarat, 2019; Sahlberg, 2018; Petrovich, 2000). Görüldüğü üzere geçmişten bu yana uygulanmaya çalışılan ve tüm dünyada doğruluğu giderek daha geniş kesimlerce kabul gören “Global Düşün, Yerel Hareket Et (Think Global-Act Local)” şeklindeki görüş globalizasyonun eğitimde kendine has bir politika geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böylece eğitim sisteminin asıl sorunu olarak gördüğümüz liderlik sorununa global liderlik yaklaşımı ile katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bugünün Türkiye’inde eğitimde gelişim ve dönüşüm adına bazı adımlar atılmış, üstelik atılan bu adımlar oldukça olumlu kabul edilmekle birlikte bu adımların bütün sistemi kapsamaması nedeniyle eğitimde dönüşüm adına beklentiler karşılanamamıştır. Küresel bir dünyada başarı, kendi kimliğini korumakla mümkündür. Bu bakımdan global liderlik küresel ve yerel

işlevleri birleştirir. Geçmişten beri eğitimde süregelen başta liderler olmak üzere insan kaynaklarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorununa 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer alan hedefler bağlamında hem yerel hem küresel boyutta ele alınmış olması ölkemizin eğitim konusunda ilerleyebileceği beklentisini yeniden canlandırmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Bu çalışmada “araştırma ve yayın etiği ilkelerine” riayet edilmiştir.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından yürütölmüştür.

### **Teşekkür**

Eğitimde Liderlik dersi kapsamında hazırlanan bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkıları bulunan Prof. Dr. şefika şule ERÇETİN'e şükranlarımı sunarım.

### **ıkar Beyanı**

Yazarın dergi, çalışmaya konu olan kişi ya da bu çalışma ile herhangi bir çıkarı bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Adair, J. E. (2002). *Inspiring leadership-learning from great leaders*. Thorogood Publishing.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akbaşlı, S., Erçetin, Ş., Yüce, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 54-74.
- Altun, Y. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 451-469.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Brooks, J. S., & Normore, A. H. (2010). Educational leadership and globalization: literacy for a global perspective. *Educational policy*, 24(1), 52-82.
- Buluç, B. (2016). (Ed. N. Güçlü). *Eğitim yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Bayraktaroğlu, S. ve Özdemir, Y. (2007). İnsan kaynaklarında yaşanan dönüşümler. M. Kurt ve S. Bayraktaroğlu (Ed.), *Türkiye'de işletmecilikte yeni perspektifler*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Castells, M. (2005). *Enformasyon çağı: ekonomi, toplum ve kültür: cilt 1: ağ toplumunun yükselişi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Çelik, D. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10383/127045>
- Demirkan, S. (2017). Akış ve dönüşüm metaforunun eğitim örgütlerine yansımaları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 71-87.
- Dönmez, B., & Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği sürecinde yükselen ağ toplumu ve eğitim yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1-19.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Açıkalm, Ş. N., & Kısa, N. (2011). Multidimensional global leadership scale. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 314-318.
- Erçetin, Ş. Ş., Açıkalm, N., Yılmaz, N., & Kısa, M. (2017). Global leadership behaviors of managers working in private institutions. *Polish Journal Of Management Studies*, 16(12), 74-87.
- Ereş, F. (2019). *Eğitimde politika planlama ve ekonomi*. Ankara: Pegem.
- Ergun, M. (1990). Türk eğitim sisteminin batılılaşmasını belirleyen dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 17, 453-457.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2017). Emrullah Efendi: hayatı, görüşleri, çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30(1-2).
- Ertük, A. (2012). Kaos Kuramı: yönetim ve eğitimdeki yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 849-868.
- Gök, Ö. (2014). *Üniversite yöneticilerinin global liderlik ve uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi.
- Güçlü, N. (2018). *Eğitim Yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 01-16.

- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Seta Analiz, Erişim: <https://www.setav.org/analiz-21-yuzyil-becerileri-odaginda-turkiyenin-egitim-politikalari>, 15.12.2021.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration theory, research, and practice*. (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınevi.
- İpek, D. (2008). *Maarif nazırı Emrullah Efendi'nin eğitim anlayışı ve uygulamaları*. Ankara: MEB.
- Li, C. (2010). *Open leadership: how social technology can transform the way you lead* (1st Edition). Press by A Wiley Imprint, USA: San Francisco.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Erişim: [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf) , 15.12.2020.
- Okur, H. (2001). *Bir entellektüel eğitim lideri olarak Emrullah Efendi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Eskişehir.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algularına göre viyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Petrov, G. (2019). *Beyaz zambaklar ülkesinde*. İstanbul: Maviçatı.
- Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2014). Eğitimde açık liderlik ve sosyal ağlar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(1), 257-275.
- Polat, M., & Arabacı, B. (2015). Emrullah Efendi ve Satı Bey'den günümüze: eğitimde yenileşme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35-43.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli*. İstanbul: Metropolis.
- Sönmez, K. (2017). *Türkiyede yönetim becerileri ve liderlik* (2. Baskı). Ankara: AnıYayıncılık
- Ülken, H. (1992). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Yıldız, G., & Balaban, Ö. (2007). Örgütlerde post-modern dönüşümler. M.Kurt (Ed.), *Türkiye'de işletmecilikte yeni perspektifler* içinde (pp. 27-50). Ankara: Gazi Kitapevi.



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 08.12.2020

**Kabul Tarihi (Accepted Date):** 31.03.2022

**Makale Türü (Article Type):** Derleme Makale / Review Article

**doi:** 10.52848/ijls.837601

**Kaynakça Gösterimi:** Polatoğlu, Y. (2022). Demokratik liderlik bakış açısıyla: Tevfik İleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(1), 53-65. doi: 10.52848/ijls.837601

**Citation Information:** Polatoğlu, Y. (2022). From a democratic leadership perspective: Tevfik İleri. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(1), 53-65. doi: 10.52848/ijls.837601

## DEMOKRATİK LİDERLİK BAKIŞ AÇISIYLA: TEVFİK İLERİ

Yunus POLATOĞLU<sup>1</sup>

### Öz

Liderlik, bir bireyin bulunduğu çevreyi, ortak bir hedefe ulaşmak için harekete geçirebilme yeteneği, onları yöneltme ve yönetme gücüdür. Lider, grubu motive eden, eylem için ilham kaynağı olan ve eylemin yöneticisi konumundadır. Demokratik lider ise, grubun tüm üyelerinin fikirlerini ifade etmelerine, önerilerde bulunmalarına fırsat tanıyan ve onları karar alma sürecine dâhil eden kişidir. Demokratik liderler, yönetim yetkisini grubun diğer üyeleri ile paylaşma eğilimi gösterirler ve buna bağlı olarak problemi grup üyeleri ile paylaşırlar. Hedefe doğru tek başına tek elden çalışmayı değil, beraber çalışmayı temel alan bu liderlik tarzı, insanları birlikte çalışma konusunda motive etmeyi ve kendilerine güvenmeleri için ilham vermeyi öne sürmüştür. Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşamış eğitim liderleri incelendiğinde önemli eğitim liderlerinden birinin de Tevfik İleri olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı demokratik liderlik tarzının temel özelliklerinden yola çıkarak, Tevfik İleri’nin liderliğini analiz etmektir. Bu çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Tevfik İleri’nin Milli Eğitim Bakanı iken yaptığı çalışmalar incelendiğinde Milli Eğitim Teşkilatı içerisindeki yetkilerini arttırmaya çalışmayıp, yetkilerini uzmanlarla paylaşarak başarıyı arttırmaya çalıştığı görülmektedir. Bu nedenle, Tevfik İleri’nin çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemleri ve bakanlık döneminde yaptığı çalışmalar incelenmiştir. Sonuçta Tevfik İleri’nin demokratik liderlik özellikleri gösterdiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Demokratik Liderlik, Liderlik, Milli Eğitim Bakanlığı, Tevfik İleri

### *From A Democratic Leadership Perspective: Tevfik İleri*

### Abstract

Leadership is the ability of an individual to move around, to achieve a common goal, to direct and manage them. The leader is the motivator of the group, the inspiration for action, and the manager of the action. A democratic leader is the person who gives the group the opportunity to discuss all ideas, make suggestions, and provides the decision-making process. Democratic leaders tend to share management authority with other members of the group and share the problem with group members consequently. This leadership style, bases on working together, rather than working alone towards the goal, suggests that it motivates people to work together and inspires them to be confident. When I lived in Turkey from past to present educational leaders examination of one of the most important educational leaders also said to be Tevfik İleri. This main purpose is to analyze the leadership of Tevfik İleri according to the basic characteristics of democratic leadership style. The qualitative research analysis model was used as this research model. Also, when Tevfik İleri’s research as the Minister of National Education is examined, it is understood that he does not try to increase his power with in the National Education Organization, but tries to increase success by sharing his power. Therefore, Tevfik İleri’s childhood, youth, and periods and his ministry have been investigated in the research. After all, the pages in which Tevfik İleri shows democratic leadership characteristics.

**Keywords:** Democratic Leadership, Leadership, Ministry of National Education, Tevfik İleri

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: [polatoglu1323@gmail.com](mailto:polatoglu1323@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0845-7243

## Giriş

Liderlik, insanlık tarihi boyunca var olmuş bir olgu ve üzerine tartışmalar yapılmış bir konudur. Graen (1976) liderliği, lider ile onu izleyen her bir kişi arasında oluşan karşılıklı etkileşim olarak ifade etmiştir. Bennis ve Nanus (1997) ise liderliği; görüşleri, davranışları ve eğilimleri, etkilemek, yönlendirmek ve yönetmek şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanımda liderliğin insanları güç kullanmadan istenilen yönde harekete geçirme (Koray, 1997), insanları bir hedef doğrultusunda birlikte hareket etmeye ikna edebilme becerisi (Goleman, 2003) olarak ifade edildiği görülmektedir. Geçmişten günümüze liderlik konusuna bakıldığında farklı liderlik tanımları ve liderlik tarzlarının olduğu görülmektedir. Liderlik tarzlarından bir tanesi de demokratik liderliktir. Demokratik liderlik tarzının en belirgin özelliği, liderin amaç, plan ve politikaların belirlenmesinde astların fikir ve düşüncelerinden faydalanmasıdır (Tengilimoğlu, 2005). Demokratik lider, izleyicilerini de örgütün amaç ve vizyonunu belirleme, karar alma süreçlerine katan, eşitlikten ve katılımcılıktan yana olan, örgütte iyi bir iletişim ağı kuran liderdir (Choi, 2007). Daft'a göre (1991) ise demokratik bir lider, diğerleri ile yetkisini paylaşan, katılımı teşvik eden ve astlarını etkilemek için uzmanlık gücü ile beğeniye dayanan gücü kullanan liderdir. Demokrasiye, halkın gücüne, eğitimin toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmedeki önemine inanmak, eğitimin temel değer ve ideallerini benimsemek, alt ve üst sistemlerle sağlıklı iletişim ve etkileşimde bulunabilmek, demokratik liderlik için aranan özelliklerdendir (Kaya, 1996).

Rejimleri demokrasi olan ülkelerde, düzenli bir eğitim sisteminin oluşturulması görevi siyasal otoritelerde ve gruplarda olmuştur (Kaya, 2014). Cumhuriyet döneminde demokratik çoğulcu parlamenter sistemi kabul eden Türkiye'de bu görev Türk milleti adına Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)'ne, hükümetlere, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) yani Milli Eğitim Bakanına verilmiştir. Bu nedenle bu görev ve sorumluluğu başarılı bir şekilde yerine getirmede MEB görevine seçilen kişilerin rolleri önemli olmuştur (Kaya, 2014). Bu önemli rolü yerine getiren Milli Eğitim Bakanlarından biri de Tefvik İleri'dir. Çok partili yaşama geçişle birlikte ahlaki ve demokratik eğitim tartışmaları, milli eğitimin ilke ve hedeflerinde değişikliğe neden olmuştur (Yiğit, 1990). Türk milli eğitiminde değişim ve arayışların başladığı bu dönemde 3 yıl, 9 ay, 26 gün MEB yapmış olan Tefvik İleri; yaşamı, çalışmaları ve fikirleri ile milli eğitim politikalarına damga vurmuştur. Tefvik İleri bakanlığı süresinde, kurdurduğu Milli Eğitim Danışma Kurulları ile demokratik bir yapıyı tesis etmek istemiş, Talim Terbiye Kurulu'nu bütün eğitim sorunlarının incelendiği bir kuruluş haline getirmeyi ve Milli Eğitim Şurası'nı eğitim konusunun görüşülüp çözüme kavuşturulduğu bir meclise dönüştürmeyi planlamış ve bu planlarını Milli Eğitim Bakanı olarak görev yaptığı süre içinde hayata geçirmek için çaba göstermiştir (Bozkurt, 2003).

Tefvik İleri'nin Türk milli eğitim sistemi ve teşkilatlanma yapısı için yaptığı çalışmalar incelendiğinde çevresindeki insanları etkileyen, yönlendiren, onları karar alma sürecine katan ve yetkisini onlarla paylaşan bir lider olduğu görülmektedir. Liderlik özellikleri bağlamında Tefvik İleri, demokratik bir lider olarak nitelendirilebilir. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada, Tefvik İleri'nin hayatı, kişiliği ve eğitim alanında yaptığı çalışmalar demokratik liderlik yaklaşımıyla çözümlenmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada Tefvik İleri'nin MEB döneminde yaptığı çalışmalar irdelenerek demokratik liderlik özellikleri ile ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriklerini titizlikle ve sistematik olarak çözümlenmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Çalışmada ilk olarak liderlik kavramı, demokratik liderlik ve



demokratik lider kavramı, kitaplar ve makalelerden yararlanılarak incelenmiştir. Daha sonra Tevfik İleri'nin Milli Eğitim Bakanı iken yaptığı çalışmalar demokratik liderlik özellikleri bakımından ele alınarak bilgiler doküman analizi ile dizayn edilmiştir. Buna göre öncelikle literatür taraması yapılmış, konuya dair makaleler, tezler, kitaplar, dergiler, gazeteler ve röportajlar incelenmiştir. Kaynaklara erişim, bilimsel dergi indeks ve veri tabanları, çevirim içi arama motorları, kütüphanelerin katalog tarama ara yüzleri, ilgili eserlerin bulunduğu kütüphane ziyaretleri ve ilgili eserlerin bulunduğu kütüphanelerden belge talebi ile sağlanmıştır. Edinilen bilgiler ayırıcı özellikler bakımından başlıklara ayrılarak incelenmiş ve bilimsel etik kurallara uyularak sonuç, tartışma ve önerilere ulaşılmıştır.

### **Bulgular**

Tevfik İleri'nin hayatı, kişiliği ve eğitim alanında yaptığı çalışmalar demokratik liderlik yaklaşımıyla çözümlenmeye çalışılmış olup doküman analizi yoluyla ortaya konan içerik, demokratik liderlik, Tevfik İleri'nin hayatı ve Tevfik İleri'nin MEB dönemindeki liderliği başlıkları altında ele alınmıştır.

### **Demokratik Liderlik**

Demokratik liderlik, astların alınan karara katılmalarının sağlanması ile motive edildikleri olumlu bir liderlik tarzı olarak kabul görmektedir (Arıkan, 2001). Demokratik liderlik; kavramsal olarak otoriter durumdan ayrıdır, daha çok grup üyeleri arasında sorumluluğu paylaşır, grup üyelerine yetki verme ve grubun karar verme sürecinde destek olma fonksiyonlarının uygulaması olarak tanımlanır (Gastil, 1994). Al Khajeh'e göre (2018), demokratik liderlik karar alma sürecinin tüm çalışanlar tarafından paylaşıldığı bir liderlik türüdür.

Demokratik liderlikte kontrol, karar verme sorumluluğu ve grubun kendi kendini yönetmesi süreci birden fazla kişiyle paylaşılır. Pek çok liderlik teorisine göre lider, ortamdaki tüm paydaşlarla iletişime önem verir; fakat süreç içinde lider ve takipçileri kapsayan hiyerarşik bir yapıyı izler. Demokratik liderlikte bu durumun aksine; lider, gruptan çıkan yöneltme ve itici gücü önemseyen için tüm paydaşlara aynı seviyede önem verir (Woods, 2005).

Demokratik bir lider; izleyicilerini, örgütün amaç ve vizyonunun belirlemesine, karar alma sürecine katan, eşitlikten ve katılımcılıktan yana olan, örgütte iyi bir iletişim ağı kuran liderdir (Choi, 2007). Demokratik liderler, yönetim yetkisini grubun diğer üyeleriyle paylaşma yönünde bir eğilim sergilerler (Eren, 2001). Bu nedenle lider; amaçların, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında ve yönergelerin meydana getirilmesinde; astlarına, onlardan aldığı fikirler doğrultusunda liderlik yapmaya önem verir (Eren, 2000). Demokratik liderler astları karar verme sürecine katar, onlara işleriyle ilgili konularda bilgi verir ve fikirlerini söylemelerine, önerilerde bulunmalarına olanak tanır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Ayrıca demokratik liderlikte lider, hedefe ulaştıracak süreci bilen, teknik destek konusunda alternatifler sunan, fakat çalışma sürecinde ve görev dağılımında serbestlik tanıyan, grupla ilgili eleştirilerinde de objektif olan kişidir (Çelik ve Sünbül, 2008).

Demokratik liderlikte iletişim kanallarının açık bulunması, örgüte katılımlı bir yönetim uygulanabilmesi için önemlidir (Genç, 2007). Demokratik liderler, örgütlerin yapısından ziyade grupların ilişkileri üzerinde çalışırlar (Bursalıoğlu, 1991). Buna göre demokratik bir lider, astlarına güvenmekte, örgüt içi iletişimi yalnızca yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı değil yanlara doğru da işletmektedir. Çalışanlar, amaçları belirleme, yöntem geliştirme, sonuçları değerlendirme gibi imkânlarla sahiptir ve örgütte yüksek derecede güven duygusu hissedilmektedir. Astların da yetki ve sorumlulukları bulunmaktadır (Carson, 2005; Saylı ve Baytok, 2014; Serinkan, 2012).

Demokratik liderlik tarzında yapılan övgü ve eleştiri nesnelidir. Bu liderlikte, çalışanların görüş ve önerilerinin değerlendirilmeye alınması, onların daha iyi performans göstermelerini sağlar. Demokratik liderlik tarzı, çalışanlara yaratıcı fikirler üretme, bu fikirleri ifade etme, uygulama ve karar verme sürecinde aktif yer alma fırsatı sağlamakta ve bu durum da örgütün performansını olumlu etkilemektedir. Ayrıca bu durum çalışanlar arasında sorumluluk duygusunu da geliştirmektedir. Aynı zamanda bu liderlik tarzı gelecekteki liderleri de hazırlamakta ve uzun dönemde organizasyona da yardımcı olmaktadır (Al Khajeh, 2018).

Demokratik tarzı benimseyen bir liderin, ekip çalışması, çatışma çözme yöntemi ve etkileme gücü gibi duygusal zekâ yetkinliklerine ihtiyacı vardır. Demokratik liderin iyi bir dinleme becerisine sahip olması gerekmektedir. Demokratik bir lider gücü, zamanı ve diğer kaynakları paylaşarak işbirliği içinde çalışmaya, hazır ve istekli olmalıdır. Demokratik liderlik tarzını benimseyen bir lider; çatışmayı tarafların ortak çıkarları yönünde kazan-kazan anlayışı ile çözmeyi bilmeli, değişik amaçları, yöntemleri ve değerleri olan insanlarla uyum sağlayabilmeli ve farklılıkları yönetebilmelidir (Barutçugil, 2006).

Yönetimde demokratik liderlerin olduğu örgütlerde, grup üyeleri de lider kadar örgütü etkileyen durumlarla ilgilidir. Grup üyelerinin planlarla, amaçlarla ve hedeflerle ilgilenmeleri, teklifler sunmaları örgütte verilen kararların daha sağlıklı olmasına yardımcı olur. Çalışanlar kendi fikirlerine değer verildiğini gördüklerinde motivasyonları, çalışma istekleri olumlu yönde etkilenir. Böylece grup içinde çıkabilecek çatışmalar önlenir ve artan moral ve çalışma isteği olumsuzlukların yerini alır (Eren, 2001; Lewin ve diğerleri, 1937).

Demokratik bir lider problemi, astları ile grup içinde paylaşır. Lider ve astlar, alternatifleri birlikte oluşturur, değerlendirir ve sonuçta çözüm için görüş birliğine varırlar (Dessler 1998). Demokratik liderler, astlarına yetki vererek, onların ilgi ve isteklerini artırır ve böylelikle tecrübe kazanmalarını sağlarlar. Bu tür bir lider, bir anlamda astlarının eğitimine de katkı sağlamış olur, astları karar sürecine dâhil ederek kendisine, temel konulara daha fazla vakit ayırma olanağı sağlamış olur (Arıkan, 2001).

Demokratik liderliğin özelliklerini, özet olarak ve maddeler halinde şöyle sıralamak mümkündür (Güney 1999):

1. Grup politikası, liderin grup üyelerini tartışmaya teşvik etmesi ile belirlenir.
2. Demokratik lider, tartışma öncesinde grup üyelerine konu hakkında genel bilgileri aktarır. Teknik bilgi için lider en az iki seçenek sunar ve seçim işini grup üyelerine bırakır.
3. Sorumluluğun dağıtımı ve iş bölümünün oluşturulması gruba bırakılmıştır.
4. Demokratik lider, yargılama ve eleştirilerinde nesnel olmaya çalışır.
5. Demokratik lider, bütün konularda grup üyelerine güvenir.
6. Grup üyeleri her konuda kendilerini tamamen serbest hisseder.

Bir lider, demokratik liderlik tarzını benimsediğinde ve buna göre davrandığında bazı olumsuz durumlar da yaşayabilir. Demokratik liderlik tarzının olumsuz yönü, karar verme sürecinin uzaması ve örgütün yavaş işlemesine neden olmasıdır (Yörük ve Dündar, 2011). Özellikle hızlı kararlar alınması gereken zamanlarda, tartışılan konu üzerinde fikir birliğine varılamaması, uzun süren tartışmalar ve karara varılamayan toplantılar demokratik liderlik tarzının avantajlarının kaybedilmesine sebep olmaktadır. Diğer bir sakınca ise çok fazla çalışanın olduğu büyük gruplarda görülmektedir. Bu tür gruplarda konunun uzmanı olmasa da herkesin fikrinin alınması, hatta fikir vermeye zorlanması yanlış

fikirlerin de ortaya çıkmasına neden olabilir. Büyük gruplarda kararlar etkinliğini kaybedebilir, grup karar alamaz hale gelebilir (Bhatti vd., 2012; Eren, 2001).

### **Tevfik İleri'nin Hayatı**

Tevfik İleri, 1911 yılında Rize'nin Hemşin ilçesinde, Hafız Celal Efendi ve Fatma Hanım'ın çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Ailesi, doğumundan birkaç yıl sonra ekonomik sıkıntılar nedeniyle İstanbul'a göç etmiştir. Bu dönemde Birinci Dünya Savaşı başladığından Celal Bey, İstanbul'a gelememiş ve babası Hafız Celal Efendi ile aile uzun zaman ayrı kalmıştır (Bozkurt, 2012). Tevfik İleri, ilk ve ortaokulu yaz tatillerinde çalışarak, zor şartlarda bitirmiştir. Ortaokulu bitirdikten sonra iki yıl okula gidemeyen İleri, 1928 yılında lise tahsili yapmadan sınavla Yüksek Mühendis okuluna girmiştir (İleri Aksoy, 2003, s. 27).

Tevfik İleri'nin hayatı, Yüksek Mühendis Mektebi'nin ikinci sınıfından sonra gelişen iki önemli olayla değişmeye başlamıştı. Bu olaylardan ilki; Tevfik İleri, ikinci sınıftayken bir vekil Yüksek Mühendis Mektebi'ni ziyaret etmesi sırasında gerçekleşmişti. Vekilin yaptığı konuşmada, gençlerden dağarcıklarını doldurarak doğdukları şehre akıtmaları gerektiğini söylemesi üzerine kendisini ayakta bulan İleri, Vekil Bey'e dönerek, "Arkadaşlar! Vekil Bey doğru söylüyor, dağarcıklarımızı dolduralım, ama daha sonra nerede ihtiyaç varsa oraya boşaltalım" sözleri ile karşılık vermişti. İleri bu sözlerinden de anlaşılacağı üzere, kalbinin derinliklerinde yatan vatan sevdasını ve ülkesine olan hizmet aşkını ilk defa olmak üzere daha o dönemde dile getirmişti. Tevfik İleri'yi memleket ve toplum meseleleriyle ilgilenmeye yönelten ikinci olay ise Mühendislik Mektebi'nin ikinci sınıfındayken gerçekleşmişti. İleri ve arkadaşları, beşinci sınıftan arkadaşlarının öncülüğünde, yemekhanede öğrencilere kötü yemeklerin verilmesi sebebi ile küçük bir harekete kalkışmışlardı. Ancak kendilerini yönlendiren ağabeyleri, Talebe Cemiyeti İdare Heyeti seçimleri sebebi ile hareketi durdurmaya karar vermişlerdi. İleri ve arkadaşları ise bu hareketi durdurmamışlar ve boykotlarına devam etme kararı almışlardı. Neticede, harekete geçen okul idaresi bu hareketi isyan kabul etmişti ve İleri'nin bazı arkadaşlarını okuldan atmıştı. Okuldan atılan arkadaşlarının üzüntüsü ve bu sebeple kendilerine karşı yapılan haksız uygulamalar, İleri'de haksızlıklarla mücadele etme duygusu, azim ve kararlılığını yaratmıştı (İleri Aksoy, 1977). Bu iki küçük olay İleri'yi derinden etkilemiş ve onun hayatını değiştirmiştir. Bu olaylardan sonra memleket ve toplum meseleleriyle ilgilenen ve etrafındakileri korkmadan ülkenin sorunlarıyla ilgilenmeye teşvik eden yeni bir Tevfik İleri ortaya çıkmıştır.

Tevfik İleri 1931 yılında, yani dördüncü sınıfta iken toplum meseleleriyle daha yakından ilgilenebilmek için Yüksek Mühendis Mektebi Talebe Cemiyeti İdare Heyeti'ne girmesinden bir sene sonra bu cemiyete reis seçilmişti. 1932 yılı, iktisat ve tasarruf haftasında Talebe Cemiyeti yerli malı kullanma davasında aktif bir rol oynamak amacıyla bir "Yerli Mallar Mitingi" düzenlemeye karar vermişti. Yüksek Mühendis Mektebi adına Tevfik İleri'nin konuşması istenmiş ve Tevfik İleri, "Yerli Malı Mitingi"nde yaptığı gösteriştten ve edebiyattan uzak konuşmasıyla artık gençliğin "Tevfik Ağabeyi" olmuştu. Organizasyonu, İleri tarafından yapılan ve başarıyla sonuçlanan, "Yerli Malı Mitingi", Türkiye Cumhuriyeti'nde yüksekokul gençliği arasında milli bilincin ve birliğin oluşması yolunda atılan ilk adımlardan biriydi. Bu miting, yüksek eğitim gören Türk gençliğinin bir araya gelmesini ve kaynaşmasını sağlamıştı. Tevfik İleri'nin konferans salonundaki konuşmasından etkilenen Cumhuriyet Halk Partisi İstanbul İl Başkanı Cevdet Kerim Bey, "Arkadaşlarınızla bana gelin ve birliği yeniden kurmaya çalışalım" sözleri ile bu mitingden duyduğu memnuniyeti dile getirmişti. Cevdet Kerim Bey'in sözünü ettiği birlik, bu sıralarda dağınmış bir halde olan Milli Türk Talebe Birliği (MTTB)'dir (İleri Aksoy, 1977). Böylece İleri, milli amaçlar doğrultusunda yeniden canlandırmayı düşündüğü birlik için resmi onayı almış oluyordu. Bu birliği, 1933 yılındaki MTTB Kongresi'nde

sağlamayı düşünüyordu. Kısa bir süre içerisinde hazırlık toplantıları yapılmış ve Tevfik İleri, kongre başkanı seçilmiştir (Cumhuriyet Gazetesi, 1933).

İleri, Fransız demiryolu işletmesi Vagon-Li memurlarının, Türklerle ilişkilerinde yabancı dil kullanmalarını, protesto yoluyla engellemek için 25 Şubat 1933 tarihinde Vagon-Li Şirketi önünde MTTB gençliğiyle birlikte toplanmışlardı. “Bu memlekette Türk ve Türkçe hâkimdir” diyerek Vagon-Li şirketinin üzerine yürümüşlerdi. İleri önderliğindeki Türk gençliği, Türk diline yapılan hakarete karşı sert de olsa böyle bir tepki vermeyi uygun görmüştü (İleri Aksoy, 1977). Cumhuriyet Gazetesi’ndeki köşesinde bu hadiseyi değerlendiren Yunus Nadi, Vagon-Li şirketi temsilcisinin yaptığı harekete karşı yapılanların az bile olduğunu ifade ederek, bu hareketinden dolayı Türk gençliğini haklı bulmuştu (Nadi, 1933). Yerli Mallar Mitingi’nden sonra düzenlenen bu eylem, İleri önderliğindeki Türk gençliğinin milli meseleler karşısında sessiz kalmayacağını ve her şeye rağmen tepkisini ortaya koyacağını gözler önüne sermişti. Vagon-Li hadisesinin yaşandığı yıl, İleri önderliğindeki Türk gençliği, başka bir etkili ve ses getirici eylem olan “Türkçe Konuş” Mitingi’ni düzenlemişlerdi. İleri, bu mitingde yaptığı konuşmayla yabancı şirket isimlerinin değiştirilmesi gibi Türkçeyi hâkim kılmak için yaptığı çalışmalara yeni bir boyut ve şuur kazandırmıştı (İleri Aksoy, 1977).

Milli Türk Talebe Birliği’nin 1933 yılı Mart ayında toplanan kongrede birliğin başkanlığına seçilen Tevfik İleri’nin ilk faaliyeti “16 Mart Şehitleri İhtifali” idi. “Çanakkale Abidesi” fikrinin mimarı olarak da yine Tevfik İleri görülmekteydi (Çongur, 1987). Tevfik İleri önderliğindeki MTTB, 23.03.1933 günü yapılan bir toplantıdan sonra Dil İnkılâbı’nda vazife almaya karar vermişti. Bu karara göre MTTB üyeleri, Türkçe bilmeyenler için, Halkevlerinde kurslar açacak, Türkçeye giren yabancı kelimelerin kullanılmamasına özen gösterecek, yazları da köylere giderek İnkılâp ve Cumhuriyet hakkında halkı aydınlatacaklardı. MTTB, kongre çalışmalarına devam ederken, üyelerine Gazi Mustafa Kemal Paşa’nın cevabı gelmişti. Gazi; “Milli ülküye ulaştıran, öz dil yolunda durmadan şaşmaz büyük adımlarla yürümeye verdiğiniz değerden dolayı sizi, överim.” sözleriyle MTTB’nin bu kararından duyduğu memnuniyeti dile getirmişti. Atatürk’ün, İleri önderliğindeki Türk yüksek tahsil gençliğini öven bu telgrafı, gençlerin milliyetçi çalışmalarını daha da artırmalarını sağlamıştı (Bozkurt, 2012).

Tevfik İleri’nin MTTB başkanlığı sırasında yaptığı bir diğer önemli girişim, milli marşı kitlelere duyurmak konusundaki çalışmaları olmuştu. Milli marşın halk kitlelerine ulaştırılması bu dönemde bir ihtiyaç haline gelmişti. Çünkü Cumhuriyet’in onuncu yılı yaklaşmasına rağmen, milli marşın kitlelere mal olmaması basında tepkilere neden olmaktaydı (Arslan, 1995). Abidin Daver, milli marşın İstanbul Radyosu’nda çalınması için yazdığı makaleden sonra yüksek öğrenim gençleri de İstanbul Radyosu’nu milli marşı çalmaya davet etmişlerdi. Bu amaçla Abidin Daver’i ziyaret eden İleri, İstanbul Radyosu’nda milli marşın plakla değil orkestra tarafından çalınmasını istemişti (Daver, 1933). Ancak bu girişimlerden bir sonuç alınamamıştı (Arslan, 1995). Bütün ısrarlara rağmen İstanbul Radyosu’nun milli marşı yayınlamaması üzerine İleri başkanlığındaki MTTB, halka ve gençlere milli marşı öğretmek üzere konservatuarla temas kurmuş, Eminönü, Beşiktaş, Fatih Halkevlerinde marş kursları açılmıştı. Vatandaşların nerede olurlarsa olsunlar milli marşı duydukları zaman ayağa kalkmalarını ve hürmet vaziyetine geçmelerini istemişlerdi (Bozkurt, 2012).

İleri, 1933 yılında, Razgrad’ta Türk mezarlığının tecavüze uğraması ile galeyana gelen gençlere, İstanbul’daki Bulgar mezarlığına çelenk koydurarak, milliyetçi yorumlara göre “Türk’e yaraşan asil karşılığı” verenlerin başında bulunmuştur (İleri, 1972). Özellikle Razgrad olayı, “Türk gençliğinin en asil jesti” olarak tarihe geçmiştir. Türk gençliğinin, İleri önderliğindeki bu “asil” davranışı, İstanbul halkı tarafından da hayranlıkla karşılanmış ve İstanbul halkı, bu olayı uzun zaman unutmamıştır (Yazıcı, 1973). Tevfik İleri önderliğinde düzenlenen Razgrad olaylarını protesto

mitingi, Türkiye Cumhuriyeti'nde vatansever Türk gençliğinin düzenlediği ilk ve en kapsamlı gençlik hareketidir. Türkiye' de tek parti idaresinin olduğu bir dönemde, hükümetin izin vermediği bir hareket olarak da dikkati çeken bu eylem, Türk gençliğinin milli meseleler karşısındaki hassasiyetini göstermiştir. Bu duyarlılığı gören Gazi Mustafa Kemal Paşa da gençlere, hem ikaz hem de takdir niteliğinde bir telgraf göndermiştir (Arslan, 1995).

Büyük zorluk ve sıkıntılarla geçen günlerden sonra Tefik İleri artık bir mühendis olmuştu ama geleceğe dönük düşünceleri, idealleri vardı. Tefik İleri, çalışkan, sevilen bir öğrenci olmasından dolayı fakültede kalması mümkün olduğu halde Anadolu'da çalışmayı, milletine hizmet etmeyi tercih etmiş ve Erzurum'a gitmişti. Erzurum'da iken 20 Ekim 1933'te kendisi gibi Rizeli olan Vasfiye Hanım ile evlenmişti. Eşine mutluluk duygularını "Biz önce vatanımızı ve milletimizi seveceğiz sonra da birbirimizi" diyerek ifade ediyordu. Bu sağlıklı ve mutlu yuvanın kurulmasının temel taşı bu cümle olmuştu. Erzurum'da hem kendi işini yapmış, hem de gönüllü muallim olarak Erzurum Lisesi'nde çalışmıştı. Eşi Vasfiye İleri'ye göre genç mühendis, muallimliği öylesine sevmiş, vazife edindiği bu görevi öylesine yürekte yerine getirmişti ki, mühendisliği bırakıp muallim olmak istemiş, onu bu kararından zorla vazgeçirmişlerdi.

Kızlarının söylediği üzere Tefik İleri, 1937 yılında Çanakkale'ye tayin olmuş, 1938 yılında birinci çocuklarının acısı geçmeden, tıbbın o zamanki yetersizliğinden dolayı, ikinci çocukları İlkay'ı da kaybetmişlerdi. Bu durum, özellikle Vasfiye hanımda derin bir üzüntü yaratmıştı. Evlat acısıyla içi yanan İleri çifti, 1941 yılında üçüncü çocukları olan Cahide İleri doğduktan sonra onu dikkatli bir şekilde yetiştirmeye adanmışlardı. Sonradan 1943'te kızları Ayşe ve 1945'de oğulları Cahit dünyaya geldi (İleri Aksoy, 2012).

Samsun Bayındırlık Müdürlüğü'ne 1942 yılında atanan Tefik İleri, 1946 yılına kadar bu görevini sürdürmüştü. İleri, 1946 yılında Samsun Karayolları Yedinci Bölge Müdürlüğü'nü kurmuştu. İleri'nin kendisi de ilk bölge müdürü olarak görevlendirilmişti. Görevinin dışındaki boş zamanlarını halkevlerinde geçiren İleri, çalışma hayatı boyunca, öğrencilik yıllarından beri ilgilendiği memleket meseleleriyle meşgul olmaya da devam etmişti. Çok partili hayata geçişle birlikte, ülke sorunlarıyla daha fazla ilgilenebilmek ve bu meselelere çözüm bulabilmek amacıyla siyasete girecekti (İleri Aksoy, 1977).

Cumhuriyet Halk Partisi'nden de teklifler yapıldığı halde prensiplerine ve fikirlerine uygun bulunduğu Demokrat Parti saflarında Samsun adayı olarak 1950 yılında Türkiye'de yapılan ilk demokratik seçime katıldı. O zamana kadar Cumhuriyet Halk Partisi'nin kalesi olarak bilinen Samsun'da, Demokrat Parti büyük bir oranla seçimi kazandı ve İleri, Samsun Milletvekili olarak TBMM'ye girdi (Cumhuriyet Gazetesi, 1950). Bu seçimlerin ardından iktidara gelen Demokratik Parti'nin ilk kabinesinin kurulması sırasında, kabineyi kurmakla görevli Adnan Menderes, İleri'ye Ulaştırma Bakanı olması için bir teklifte bulundu. İleri bakanlık için henüz hazır olmadığını, bir yıl milletvekilliği yaptıktan sonra Bakan olmak istediğini ifade etmişse de Adnan Menderes'in ve Celal Bayar'ın ısrarları üzerine bu görevi kabul etti. Böylece Demokratik Parti'nin ilk kabinesinde Ulaştırma Bakanı olarak yer aldı. O Ulaştırma Bakanlığı görevini 22 Mayıs-9 Ağustos 1950 tarihleri arasında ifa etti (Bozkurt, 2012).

İleri, vekilliğin hemen akabinde ve uzun süre bakanlık yapan ender kişilerdendir. Meclisin aktif bir üyesi olarak çalıştı. Ulaştırma Bakanlığı sırasında yolsuzluklarla mücadele ile işe başlayan İleri, denizcilik sektörünü canlandırmak istemiş, ancak MEB'e atanması ile yeni bir alanda faaliyete başlamıştı. Demokrat Parti'nin ilk Milli Eğitim Bakanı Avni Başman'ın kişisel sorunları nedeniyle istifa etmesi üzerine, Başbakan Adnan Menderes'in isteği ile Tefik İleri, Ulaştırma Bakanlığı'ndan ayrıлып MEB'e atandı.

1954 yılı milletvekili genel seçimlerinde Demokrat Parti'den tekrar milletvekili seçilen İleri, 1953-1955 yılları arasında ise TBMM Başkan vekilliği görevini yürüttü. İleri, 13.04.1957 tarihinde, ikinci defa MEB görevine getirildi. 22.11.1957 tarihinde bu görevinden ayrıldıktan sonra Kasım 1957 – Ocak 1958 tarihleri arasında Devlet Başkanı ve Başbakan Yardımcısı olarak Adnan Menderes'in kabinesinde yer aldı. 23 Mayıs 1959 tarihinde, üçüncü defa MEB vekâlet görevine getirildi. Bu vekâlet görevi, 8 Aralık 1959 tarihinde sona erdi. İleri'nin üç dönemdeki toplam MEB süresi 3 yıl, 9 ay, 26 gün sürmüştü (Sorguç, 1982; Yazıcı, 1973).

İleri, 27 Mayıs 1960 yılında yapılan darbesinin ardından Yassıada mahkemelerinde yargılanmış, idama mahkûm edilmiş ancak cezası ömür boyu hapse çevrilmiştir. Savunmasını, "Ölüm belki de kurtuluştur. Memleketin huzuru benim ölümüne ve hapishanelerde çürümeme bağlıysa kararınızı böyle verin. Memleketimin hayrı için buna da razıyım." sözleriyle bitirmiştir. Mahkeme sonucunda İleri hakkında önce idam cezası verilmiş, sonra bu ceza ömür boyu hapis cezasına çevrilmişti ve Kayseri bölge cezaevine yollanmıştır. Tevfik İleri burada kansere yakalanmış ve Adnan Menderes'in idamından üç ay sonra, 31 Aralık 1961 de bu dünyaya gözlerini kapamıştır (Baş, 2015).

### **Tevfik İleri'nin Milli Eğitim Bakanlığı Dönemindeki Liderliği**

Tevfik İleri MEB yaptığı dönemde bakanlığa bağlı tüm organların koordineli bir şekilde çalışması gerekliliğini savunuyordu. İleri, bu koordinasyonu Milli Eğitim Şûrası'na yeni bir statü vererek başaracağına inanıyordu. Bu amaçla, Milli Eğitim Şûrası'nı bakanlığın ana organlarından biri haline getirmeyi düşünmüştü. Milli Eğitim Şûrası'nda sadece bakanlık merkezi teşkilatındaki yetkililerden bulunmayacak merkezi teşkilat dışından da yetkililer bulunacak ve milli eğitimle ilgili sorunları tartışıp ortak karara vardıracaktı (Zafer Gazetesi, 1951). Bu sistem sayesinde, Milli Eğitim Bakanlarının ve bakanlığın milli eğitime olan tesirlerini en aza indirmeyi planlayan İleri, Milli Eğitim Şûrası'nı bir meclise çevirmeyi ve bu mecliste yapılacak istişare neticesinde milli eğitimle ilgili sorunları en doğru şekilde çözmeyi hedeflemişti (Kaya, 2014).

Tevfik İleri, Türk milletinin geleceğini belirleyen bir konuda, tek başına karar almak istemiyordu. Bu nedenle sonraki dönemde, bakanlığın etkili olmadığı eğitim yönetimi hizmetlerini daha işler hale getirebilmek amacıyla il ve ilçe düzeyinde "Milli Eğitim Danışma Kurulları" kurulmuştu. İllerde Milli Eğitim Müdürü'nün, ilçelerde ise sırasıyla Sanat Enstitüsü, Ortaokul veya Milli Eğitim Memuru'nun başkanlığında toplanacak olan bu kurullar, eğitimle ilgili yerel meseleleri araştırıp karara vardıracaktı; aldıkları kararları uygulayabilecekler; anlaşılmadıkları konularda ise MEB'e başvuracaktı (TBMM, 1953). Böylece, milli eğitim ile ilgili meseleler hem yerinde ve zamanında çözümlenebilecek hem de bu sayede Milli Eğitim Teşkilatı daha demokratik bir yönetime kavuşturulacaktı. Tevfik İleri, Talim ve Terbiye Heyeti'ne de yeni bir şekil verebilmek ve bu kurumu da siyasilerin tesirinden kurtarabilmek amacıyla bazı çalışmalar yapmıştı. Onun hedefi, Talim ve Terbiye Heyeti'ni bütün eğitim meselelerinin incelendiği veya inceleme işlerinin organize edildiği bir kuruluş haline getirmektir (TBMM, 1951).

İleri, eğitim meselelerini çözmek için bir mevzuata ihtiyaç duyulduğunda Milli Eğitim müdürlüklerine, öğretmen birliklerine, bilim adamlarına, danışman kurullarına ve halk temsilcilerine söz konusu mevzuat tasarısı ile ilgili anketler göndermiştir. Anketlere gelen cevaplara ilaveten geçmiş tecrübeler, diğer ülkelerin eğitim mevzuatı, UNESCO'nun Milletlerarası Eğitim Bürosu ile düzenlediği Milli Eğitim Konferansları'nın tavsiyeleri ve ülkenin mali durumu göz önünde bulundurularak uygun mevzuatlar tasarlamıştır. İleri, katıldığı şura komisyonlarında kendi fikirlerini açıklarken Milli Eğitim Bakanı ya da şura başkanı olarak değil, şuranın bir üyesi olarak konuştuğunun altını çizerek tartışmaların demokratik bir ortamda yapılmasını ve sağlıklı kararlar alınmasını sağlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1954). Tasarlanan mevzuatların mutlaka Milli Eğitim şuralarına sunulmuş olduğu ve tasarıların şuralarda incelenerek son şeklini aldığı görülmektedir.

İleri, Milli Eğitimin demokratik bir anlayışla yönetilmesine önem verdiklerini belirterek kanun tasarısında köy, bucak, ilçe ve illerde halk temsilcileri ve bakanlık personelinden oluşacak ilköğretim kurullarını oluşturulmaya çalışmıştır. Zümre öğretmenler kurulları, öğretmen kurullarının çalışmaları yeni esaslara bağlamıştır. Öğretmenlerin dernek kurmalarını da teşvik etmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1954).

İleri'nin MEB dönemindeki aldığı tüm kararlar incelendiğinde bu kararları mutlaka heyet, komisyon, şura gibi danışma kurulları marifetiyle aldığı görülmektedir. Ancak kurul olarak aldıkları kararların sonucunun bekledikleri gibi olmadığı zamanlarda da özeleştirme yaptığı olmuştur. Örneğin lise kademesinde verilecek bir yıl fazla eğitimden elde edilecek neticelerin çekilecek külfete değmediğini anladığını ifade etmiştir (TBMM, 1953). Yapacağı tüm çalışmalarda milletvekili arkadaşlarını, gezdikleri yerlerdeki öğretmenleri, velileri dinlediği ve üniversitelerin düşüncelerine de sık sık başvurduğu görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Liderlik, ortaya çıktığı ilk günden beri dinamik yapısını korumuş bir kavramdır. Yıllarca liderlik üzerine birçok araştırma ve tanım yapılmıştır (Bennis ve Nanus, 1997; Erçetin, 1997; Erçetin, 2000; Goleman, 2003; Graen, 1976; Koray, 1997; Uysal, 2007; Yalınkılıç, 2010). Bir liderin birçok farklı özelliğe sahip olası sebebiyle örgütleri başarıya ulaştırdıkları görülmektedir. Liderlerin sahip olduğu en önemli özelliklerinden biri de demokratik olmalarıdır. Demokratik liderliği benimsemiş bir kişi, yönetim yetkisini grubun diğer üyeleri ile paylaşır, alternatifleri grup üyeleri ile birlikte oluşturur ve onlara yetki verir. Demokratik liderler, demokrasiye, ekip çalışmasına, paylaşmaya ve iş birliği yapmaya hazır ve isteklidir (Eren, 2001).

Çok partili yaşama geçişle birlikte ahlaki ve demokratik eğitim tartışmaları, milli eğitimin ilke ve hedeflerinde değişikliğe neden olmuştur (Yiğit, 1990). Tevfik İleri eğitim alanında değişim ve arayışların başladığı bu dönemde Türk milli eğitim sistemi ve teşkilatlanma yapısında önemli çalışmalar yapmıştır. Tevfik İleri, bakanlığı süresinde, kurduğu Milli Eğitim Danışma Kurulları ile MEB'ni demokratik bir yapıya kavuşturmayı istemiş, Talim Terbiye Kurulu'nu bütün eğitim sorunlarının incelendiği bir kuruluş haline getirmeyi ve Milli Eğitim Şurası'nı eğitim konusunun görüşülüp çözüme kavuşturan bir meclise dönüştürmeyi planlamış ve bu planlarını Milli Eğitim Bakanı olarak görev yaptığı süre içinde hayata geçirmek için çaba göstermiştir (Bozkurt, 2003). Tevfik İleri'nin Türk milli eğitimi için yaptığı bu çalışmalar incelendiğinde, İleri'nin çevresindekileri etkileyen, yönlendiren, onları karar alma sürecine dâhil eden, yönetim yetkisini paylaşan ve iş birliğine önem veren demokratik bir lider olduğu söylenebilir.

Tevfik İleri, Türk milletinin geleceğini belirleyen bir konuda tek başına karar almak istemiyordu. Bu nedenle bakanlıktaki tüm organların koordineli bir şekilde çalışması ve eğitim ile ilgili kararların grup ile alınması gerekliliğini savunuyordu. Bu amaçla alınacak kararların bir mecliste görüşülmesi ve bu mecliste yapılacak istişareler ile eğitimle ilgili sorunları çözmeyi hedeflemişti. İleri'nin, yaptığı bu çalışmalara bakıldığında, grup üyeleri arasında sorumluluğu paylaşırma, grup üyelerine yetki verme ve grubun karar verme sürecinde destek olma fonksiyonlarını uygulayan (Gastil, 1994) demokratik bir lider olduğu söylenebilir. Demokratik liderlik tarzında yetkinin tüm çalışanlar tarafından paylaşılması söz konusudur. Tevfik İleri de Milli Eğitim Teşkilatını daha demokratik bir yönetime kavuşturmak için, il ve ilçe düzeyinde "Milli Eğitim Danışma Kurulları" kurmuş ve eğitimle ilgili meselelerin bu kurullarda araştırılıp görüşülmesini ve karara bağlanmasını istemiştir. Görüldüğü gibi İleri, bakanlığı sırasında Milli Eğitim Teşkilatı içerisinde yetkilerini artırmaya çalışmamış, tıpkı demokratik bir lider gibi yetkilerini uzmanlarla paylaşarak başarıyı artırmaya çalışmıştır. Ayrıca Tevfik İleri, grubun diğer üyeleriyle ve uzmanlarla her zaman iletişim halinde olmuştur. Bu yönüyle

İleri'nin iletişim kanalları açık, örgüte katılımlı bir yönetim tarzı (Genç, 2007) uygulayan demokratik bir lider özelliği sergilediği söylenebilir.

Demokratik liderler; amaçların, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş paylaşımının yapılmasında ve yönergelerin meydana getirilmesinde, astlarına onlardan aldığı fikirler doğrultusunda liderlik davranışı belirlemeye önem gösterirler (Eren, 2000). Tefik İleri de hazırladıkları tasarımlarda ve çalışmalarda, konuyla ilgili uzman kişilerden bilgi almış, sahada çalışan kişilere yapılan anket sonuçlarını ve bu kişilerin tecrübelerini göz önünde bulundurmıştır. Tüm bunlardan hareketle İleri'nin, astları karar verme sürecine katan, onların fikirlerini söylemelerine ve öneride bulunmalarına olanak tanıyan (Lunenburg ve Ornstein, 2013) demokratik bir lider olduğu söylenebilir. O, her zaman Milli Eğitimin demokratik bir anlayışla yönetilmesine önem verdiğini belirtmiştir. Demokratik bir lider olarak İleri, öğretmenlerin, buldukları koşullara uygun kararlar alabilmeleri için çalışmalar yürütmüş ve bu çalışmalar ile grup üyelerine güvendiğine, grup üyelerinin kendilerini serbest hissetlerine (Güney, 1999) olanak tanımıştır. Demokratik liderlik tarzında yapılan övgü ve eleştiri nesnelidir (Al Khajeh, 2018). Tefik İleri de bakanlık yaptığı süre boyunca zaman zaman aldığı kararları değerlendirmiş ve öz eleştiride bulunmuştur.

Gençlik yıllarından itibaren bulunduğu ortamlarda fark yaratan, ön plana çıkan, toplum ve millet meseleleri ile alakadar olmuş Tefik İleri'nin grupları harekete geçiren bir lider olduğu bir gerçektir. Aynı zamanda çalışmada elde edilen bulgulara bakılarak, Tefik İleri'nin demokratik liderlik özellikleri taşıdığı sonucuna da ulaşılmıştır. Özellikle Milli Eğitim Bakanı olarak görev yaptığı yıllarda yetki paylaşımı yapması, alınan kararlarda grubun düşüncelerini önemsemesi, grubun kendini ifade edebileceği kurullar oluşturması ile Tefik İleri, demokratik liderlik tarzı için örnek teşkil etmektedir.

Yapılan araştırmada, Tefik İleri demokratik liderlik bakış açısı ile incelenmiş ve MEB döneminde yaptığı çalışmalar bu kapsamda analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle liderlik ve demokratik liderlik tarzı hakkında kaynaklara ulaşılmış, daha sonra Tefik İleri'nin hayatı ve MEB dönemindeki çalışmaları hakkındaki sınırlı sayıdaki kaynağa ulaşılmıştır. Tefik İleri'nin MEB dönemindeki çalışmaları hakkındaki kısıtlı bilgi sebebi ile demokratik liderlik tarzı ile ilgili sınırlı örnekleme yapılabilmektedir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda bu konuda daha fazla bilgiye ulaşıp, örnekler çoğaltılabilir. Yine ilerideki çalışmalarda Tefik İleri diğer liderlik tarzlarının bakış açısı ile incelenebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları ihlal edilmemiştir.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Makale tarafıma kaleme alınmıştır.

### **Teşekkür**

Çalışmanın var oluşuna sebep olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e ve beni sürekli motive edip bana destek veren canım eşim Esra POLATOĞLU'na teşekkür ederim.

### **Çıkar Beyanı**

Yazarın bu makale ile ilgili olarak herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



### Kaynakça

- Al Khajeh, E. H. (2018). Impact of leadership styles on organizational performance. *Journal of Human Resources Management Research*, 1-10.
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 231-257.
- Arslan, A. (1995). *Dârülfunûn'dan üniversiteye*. İstanbul: Kitabevi Yayıncılık.
- Arslan, A. (1995). İstanbul yüksek öğretim gençliğinin İstanbul radyosunda İstiklal Marşı'nın okunması için yaptığı mücadele ve İstiklal Marşı'nı öğretme çabaları (1933). *Güneyde Kültür*, 7(76), 10-83.
- Barutçugil, İ. (2006). *Yöneticinin yönetimi*. İstanbul: Kariyer Developer.
- Baş, F. (2015). Gayretten çileye Tefvik İleri. *Türkiye Parlamenterler Birliği Parlamento Dergisi*, 25, 70-73.
- Bennis, W. ve Nanus, B. (1997). *Leaders: strategies for taking charge*. New York: HarperCollins.
- Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A. ve Shaikh, F. M. (2012). *The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction*. *International Business Research*, 5(February), 192-201.
- Bozkurt, A. (2003). *Tefvik İleri'nin yaşamı ve fikirleri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, A. (2012). *Tefvik İleri Cumhuriyet'in ikinci eğitim mimarı*. İstanbul: Alaş Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 669-675.
- Carson, C. M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Management Decision*, 43(3), 450-460.
- Choi, S. (2007). Democratic Leadership: The lessons of exemplary models for democratic governance. *International Journal of Leadership Studies*, 2(3), 243-262.
- Cumhuriyet Gazetesi (1950, 23 Mayıs). *TBMM Dün Açıldı*, s.1-3.
- Cumhuriyet Gazetesi. (1933, 24 Şubat). *Milli Türk talebe birliği yeniden kuruldu*, s.3.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-66.
- Çongur, H. R. (1987). *Büyük Türk milliyetçisi Tefvik İleri*. Ankara: Gaye Yayıncılık.
- Daft, R. L. (1991). *Management* (Second Edition). Orlando: The Dryden Press.
- Daver, A. (1933, 30 Mart). Gençlik ve milli marşı. *Cumhuriyet Gazetesi*, s. 1-3.
- Dessler, G. (1988). *Management*. Prentice Hall, USA.
- Erçetin, Ş. Ş. (1997). Türkiye'de eğitim reformu ve reformu gerçekleştirecek liderler olarak okul yöneticilerinde aranan kişilik özellikleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(2), 173-198.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Gastil, J. (1994). A definition and illustration of democratic leadership. *Human Relations*, 47(8), 953-975.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Goleman, D. (2003). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). (23. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Graen, G. B. (1976). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Güney, S. (1999). *Davranış bilimleri açısından Atatürk'ün liderliği*. İstanbul: Ocak Yayınları.
- İleri Aksoy, C. (1977). *Babam Tevfik İleri*. Ankara: Ayyıldız Yayıncılık.
- İleri Aksoy, C. (2003). *Tevfik İleri Yassı Ada ve Kayseri günlükleri*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- İleri Aksoy, C. (2012). *Yassıada'dan mektup var*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- İleri, T. (1972). *Türk ansiklopedisi*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Kaya, T. (2014). *Tevfik İleri ve Türk eğitim sistemindeki yeri*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Koray, M. (1997). *21.Yüzyıl: Yeni beklentiler, yeni liderlik alanları ve kadınlar, 21.yy. da liderlik sempozyumu*. İstanbul: DHO Matbaası.
- Lewin, K., Lippitt, R. ve White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "Social Climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271–299.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1954). Beşinci milli eğitim şurası çalışma esasları, komisyon raporları, konuşmalar. Ankara: Maarif Vekaleti Yayınları.
- Nadi, Y. (1933, 26 Şubat). Vagon-li şirketinde çirkin bir hadise. *Cumhuriyet Gazetesi*, s. 1-2.
- Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde liderlik teori uygulama ve yeni perspektifler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Serinkan, C. (Ed.). (2012). *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (3. Basım.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sorguç, B. (1982). *1920'den 1981'e Milli Eğitim Bakanlığı*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- TBMM. (1951, 25 Şubat). 9. dönem, 2. yasama yılı, 51. birleşim, dördüncü oturum. *Tutanak Dergisi*, 5, 841.
- TBMM. (1953, 25 Şubat). 9. dönem, 4. yasama yılı, 53. birleşim, ikinci oturum. *Tutanak Dergisi*, 20, 970.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Uysal, O. (2007). *Liderliğin anatomisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Wach, E. ve Ward R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper In Brief*, 13, 1-10.
- Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Sage Publications Company.
- Yalınkılıç, R. (2010). *İşletmelerde liderlik anlayışı ve yöneticilerin liderlik özellikleri ve davranışı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, M. (1973). *Tanzimat'tan bu yana Milli eğitim bakanları, başbakanlar ve Atatürk (1839-1973)*. Ankara: Emel Yayıncılık.
- Yiğit, A. A. (1990). *İnönü dönemi eğitim ve kültür politikası (1938-1950)* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Demokratik Liderlik Bakış Açısıyla: Tervik İleri  
Yunus POLATOĞLU

Yörük, D. ve Dündar, S. (2011). Türkiye'deki yerel yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarına göre boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 93-106.

Zafer Gazetesi. (1951, 14 Ekim). *Milli eğitimde yeni yol*, 894-1.