

# ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP  
STUDIES: THEORY AND PRACTICE

**Cilt / Volume: 7**

**Sayı / Issue: 2**

**Ağustos / August**

**2024**



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

**Cilt / Volume: 7**

**Sayı / Issue: 2**

**Ağustos / August 2024**

**Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

**Baş Editörler / Editors-in-chief**

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Doç. Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN

**Editörler / Editors**

Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN

Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep ŞEN

Dr. Özlenen ÖZDİYAR GEDİK

**Teknik Düzenleme / Technical Arrangement**

Dr. Mehmet Sabir ÇEVİK

Esra SARI & Buşra SARI

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)

[gokhandaghan@gmail.com](mailto:gokhandaghan@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 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 söz verilmemiş 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 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 SİVUK	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan University	TURKEY
Dr. Esmâ 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. Halil İbrahim ÖZMEN	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. İbrahim KOCABAŞ	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University	TURKEY
Dr. İhsan ÇAPÇIOĞLU	Ankara University	TURKEY
Dr. İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi University	TURKEY
Dr. Joan Pere PLAZA	Fabra Escola Superior de Comerç Internacional 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 Binali Yıldırım University	TURKEY
Dr. Mehmet ÜSTÜNER	Inonu University	TURKEY
Dr. Mehmet YILMAZ	Ankara University	TURKEY
Dr. Meral ELÇİ	Gebze Teknik University	TURKEY
Dr. Mina ABBASİYANNEJAD	UPM	MALAYSIA
Dr. Murat Ali DULUPÇU	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Murat BEYAZYÜZ		TURKEY
Dr. Mutlu ER	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Mustafa Nail ALKAN	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nayil KILIÇ	İstanbul University - Cerrahpaşa	TURKEY
Dr. Nihan POTAS	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nilanjan RAY	Adamas University	INDIA
Dr. Oktay Fırat TANRISEVER	Middle East Technical University	TURKEY
Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ		TURKEY
Dr. Sabri ÇELİK	Gazi University	TURKEY
Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Salih GÜNEY	İstanbul Aydın University	TURKEY
Dr. Selim KANAT	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Wassim ALOULOU	Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University	SAUDI ARABIA

Dr. Yahya MAHAMADU  
Dr. Yusuf ESMER  
Dr. Zekai ÖZTÜRK  
Dr. Zhumabekova Fatima  
NİYAZBEKOVNA

Universite Franco Arabe Attadamoun  
Bayburt University  
Yüksek İhtisas University  
The L.N. Gumilyov Eurasian National University

NIGER  
TURKEY  
TURKEY  
KAZAKHSTAN

## 7. CİLT 2. SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF 7<sup>TH</sup> VOLUME 2<sup>ND</sup> ISSUE

Prof. Dr. Seyfi YILDIRIM	Hacettepe University
Doç. Dr. Özgür SİREM	Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Münevver ÇETİN	Marmara University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Özlem BAŞ	Hacettepe University
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe University
Prof. Dr. Türker KURT	Gazi University
Prof. Dr. Zekai ÖZTÜRK	Yüksek İhtisas University
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT	Marmara University
Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL	Dicle University
Doç. Dr. İsmail KARSANTIK	Recep Tayyip Erdoğan University
Doç. Dr. Özlem HASKAN AVCI	Hacettepe University

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

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

### **Empatik Liderlik**

*Empathetic Leadership*

Muhammet TORTUMLU ..... 51

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

### **Cumhuriyet Döneminde Şehit Edilen Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Rolü Üzerine Bir Değerlendirme**

*An Evaluation of the Role of Martyred Teachers in Psychological Leadership during the Republican Era*

Ayşegül ALTINALANA ..... 66

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

### **Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye'deki Yabancı Okullara Bakışı ve Eğitim Liderliği Bağlamı**

*Mustafa Kemal Atatürk's View of Foreign Schools in Turkey and the Context of Educational Leadership*

Devrim AKSOY ..... 89

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

### **Türk Maarifi Hakkında Rapor Hazırlanması Sürecinde Atatürk'ün Sergilediği Liderlik Türleri**

*Types of Leadership Exhibited by Atatürk During the Preparation of The Report on Turkish Education System*

Melek ÇIBIK ..... 100

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

### **Kapsayıcı Liderliğin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi**

*The Effect of Inclusive Leadership on Teachers' Organisational Commitment*

Hatice ÇAĞLIYAN & Said TAŞ ..... 113

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

### **Pedagojik Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**



*Pedagogical Leadership: Scale Development*

Münevver ÇETİN & Abdussamet AKTAŞ ..... 133

## **Baş Editörlerden**

Yayın hayatına Ağustos 2018 sayısı ile başlayan Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama'nın 7. Cilt 2. 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 altı 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.

**Ağustos 2024**

**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 7 of Issue 2 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 six 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.

**August 2024**

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



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 25.05.2024

**Kabul Tarihi (Accepted Date) :** 07.08.2024

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

**doi:** 10.52848/ijls.1489926

**Kaynakça Gösterimi:** Tortumlu, M. (2024). Empatik liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(2), 51-65. doi: 10.52848/ijls.1489926

**Citation Information:** Tortumlu, M. (2024). Empathetic leadership. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 7(2), 51-65. doi: 10.52848/ijls.1489926

## EMPATİK LİDERLİK

*Muhammet TORTUMLU<sup>1</sup>*

### Öz

Bu çalışma, alan yazında Kock ve diğerleri (2019) tarafından ortaya atılan empatik liderlik modelini ve onun örgüt içindeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. İlk olarak, iletişim ve empatinin örgüt içindeki önemi ele alınmış ve empatik liderliğin, lider-çalışan ilişkilerinde nasıl etkili olduğu tartışılmıştır. Empatik liderliğin, çalışanların performansı, işten ayrılma niyeti, yenilikçi iş davranışı, iş tatmini ve işe tutkunlukları üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, örgütsel değişim süreçlerinde de olumlu etkisinin olabileceği vurgulanmıştır. Çalışmanın bir diğer kısmında, empatik liderliğin diğer liderlik modelleriyle olan ilişkisi ve benzerlikleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda, empatik liderliğin modern örgütlerde neden önemli olduğu ve uygulanmasının örgütsel başarıyı nasıl artırabileceği vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Empati, Liderlik, Empatik Liderlik.

### *Empathetic Leadership*

### Abstract

This study aimed to examine the empathic leadership model proposed by Kock et al. (2019) and its role within organizations. Firstly, the significance of communication and empathy within organizations was discussed, along with how empathic leadership is effective in leader-employee relationships. It was emphasized that empathic leadership has positive effects on employees' performance, turnover intentions, innovative business behavior, job satisfaction, and job engagement and can positively impact organizational change processes. Another section of the study involved a comparative analysis of the relationship and similarities between empathic leadership and other leadership models. In this context, the importance of empathic leadership in modern organizations and how its implementation can enhance organizational success were highlighted.

**Keywords:** Empathy, Leadership, Empathetic Leadership.

### Giriş

Liderlik, insanlık tarihi boyunca var olan bir olgudur. İnsanlar, gruplar halinde yaşadıkları dönemlerden itibaren liderlik rolünü benimsemişlerdir. Bunun en temel sebebi de liderliğin, insanlar için yaşamın güvenli sürdürülmesinde ve ortak yaşam alanlarındaki huzurun sağlanmasında önemli bir faktör olduğudur (Tortumlu, 2023). Ortak amaçların güdüldüğü, birlikte hareket edilen işletmelerde de liderlik, hedeflere ulaşmada, kararların alınmasında ve uygulanmasında, kontrol ve denetimde, kısaca

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, E-posta: mtortumlu@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7245-1017

yönetimsel faaliyetlerin tümünde etkilidir. Bu fenomen, insanların alışkanlıklarının, yaşam biçimlerinin ve teknolojinin değişimi ve gelişimi ile dönüşmektedir.

Örgütsel davranış yazınının son yüzyıllık çalışmalarında liderlik tarzları üzerine birçok kuram ortaya atılmıştır. Yeni sayılabilecek liderlik teorilerinden Dönüşümcü Liderlik, Hizmetkar Liderlik ve Lider-üye Etkileşimi Teorileri gibi yaklaşımlara ek olarak Kock ve arkadaşları (2019) tarafından Empatik Liderlik teorisi geliştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı da Empatik Liderlik ile ilgili yapılan araştırmalardan hareketle, empatik liderliğin örgütsel çıktıları açıklamak ve benzer diğer liderlik teorileri ile karşılaştırma yapmaktır. Bu çalışmada Empatik liderlik kavramı, tanımı ve kapsamı detaylı bir şekilde açıklanacak, empatik liderliğin diğer liderlik teorileri ile ilişkisi tartışılacak ve alan yazında yapılmış araştırmalar ışığında empatik liderliğin çalışanların tutum ve davranışları ile olan ilişkileri incelenecektir.

### **İletişim ve Empatinin Örgüt İçindeki Rolü**

Ekonomik sistemlerin en önemli lokomotifleri olan işletmeler, birimlerinde çalışan insan gruplarının birbirleri ile profesyonel ve duygusal paylaşımlar yaparak organize olması ile faaliyetlerini sürdürebilmektedirler. Yönetici ve çalışanların ilişki ve paylaşımlarının kalitesi örgütün etkinlik ve verimlilik düzeylerinin belirleyicisidir (Tortumlu, 2023). Bir örgüt içerisinde her çalışan yüksek performans kapasitesine sahip olabilir. Ancak örgüt içerisinde etkin bir iletişimin var olmaması ve güçlü bağların kurulamaması beklenen yüksek verimliliğe en büyük engeldir. Dolayısıyla örgütün etkin bir şekilde işleyişi iletişimin etkinliğine ve duygusal bağlarla ilintilidir. Duygusal bağların kurulması ve güçlendirilmesi örgütsel iletişimin etkinliğine bağlıdır.

Bugün, örgütsel iletişim araştırmacıları, çalışmalarlarıyla gerçek dünya sorunlarına katılım konusunda giderek daha fazla ilgilenmektedir. Özellikle araştırmacılar ve uygulayıcılar daha sosyal açıdan adil ve etik bir örgütsel yaşamı hedeflemektedirler. Bu bağlamlarda, dinleme ve duygusal açıklık, örgütsel iletişim uygulamalarıyla etkileşimde bulunmanın ve ayrıca kendileri için bir araştırma amacı olarak da gereklidir (Cheney, 2007). Başka bir deyişle, empati ve dinleme, genel toplum tarafından iyi iletişimin belirtisi olarak kabul edilir. Diğer taraftan sosyal destek üzerine yapılan araştırmalar, dinlemenin sıkıntılı zamanlarda en yardımcı davranışlardan biri olduğunu göstermektedir. Nitekim dinleme ve empati konusu araştırmalarda çatışma yönetimi, yaklaşma sağlama, liderlik başarısı ve müşteri odaklı bir iş modeli oluşturma konuları ile ele alınmıştır (Bodie, 2012).

Dinleme, iletişim araştırmalarında ve özellikle örgütsel araştırmalarda genellikle "konuşma" tarafından gölgede bırakılmıştır. Dolayısıyla örgütsel araştırmalarda dinlemenin öneminin gerektiği kadar vurgulanmadığı söylenebilir. Nitekim 2014 yılında EbscoHost'un "İletişim ve Kitle İletişimi Tam Metni" (Communication and Mass Media Complete (CMMC) veri tabanında yapılan bir arama sonucunda, "dinleme" kelimesini içeren makaleler ile "konuşma" kelimesini içeren makaleler karşılaştırıldığında, konuşma konusunda bulunan makale sayısı dinleme konusunda bulunan makale sayısının üç katı kadar çıkmıştır (Parks, 2015). Bu istatistik, sadece "örgüt" referansını içeren makaleler karşılaştırıldığında da geçerli olmuştur. Bununla birlikte, dinlemenin, iş performansı ve yükselme gibi örgütsel yaşamı etkileyen önemli bir beceri olduğu kanıtlanmıştır (Davenport Sypher, Bostrom ve Seibert, 1989). Son yıllarda, araştırmacılar sürekli olarak örgütsel bağlamda dinlemeye daha fazla odaklanılmasını önermişlerdir. 1980'lerde, Davenport Sypher ve arkadaşları (1989), dinlemenin diğer iletişim becerilerine nasıl bağlandığına dair çok az araştırma olduğunu ve neredeyse hiçbir çalışmanın bu ilişkileri en açık ve ilgili bağlamda, yani örgüt içinde göstermediğini savunmuşlardır. Bodie (2012, s. 120), "çoğu geçmiş araştırmanın olumlu örgütsel ilişkilerin ve destekleyici bir örgütsel iklimin oluşturulmasında en önemli dinleme unsurlarını ayrıntılı bir şekilde belirlemek için araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu" belirtmiştir. Dinlemenin olumlu örgütsel kültürlerle ilişkilendirilmesine rağmen, örgütsel iletişim araştırmalarında yapılan sürekli çağruların cevapsız kaldığı görülebilmektedir. Dinleme, karşı

tarafın doğru anlaşılmasını sağlamaktadır. Ancak dinleyen bir kişi empati yapabilir. Dolayısıyla dinleyen bir lider takipçilerine anlayış gösterir, duygularını ve ihtiyaçlarını göz ardı etmez. Bu tamamen liderin empati becerisi ile ilgilidir.

Empati, herhangi bir organizasyon içerisindeki iletişim ve liderlikte hayati bir özellik olarak kabul edilmektedir. Diğer insanların ihtiyaçlarına duyarlı olan, duygusal zekâ ve empati uygulayan insan odaklı organizasyonlar, iş performansı ve olumlu örgütsel sonuçların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Gentry, Weber & Sandri, 2007; Kock vd., 2019; Deliu, 2019; Wibowo & Paramita, 2022; Yue, Thelen, & Walden, 2023). Son yıllarda insanlar arasındaki ve örgütsel yaşamdaki empatinin değerli bir beceri olarak tartışıldığı literatürün sürekli olarak arttığı görülmektedir. Alan yazında empati terimini içeren makaleler araştırıldığında, makalelerin neredeyse büyük bir kısmı son yıllarda yayımlanmıştır.

Empati, bir kişinin diğerlerinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını anlayabilme becerisidir. Empati, psikoloji, felsefe ve tıp gibi disiplinlerle birlikte geçmiş yüzyıl boyunca gelişen ve araştırılan önemli bir kavramdır. Psikolojik ve biyolojik açıdan bakıldığında, empati başarılı kişiler arası ilişkilerin temelidir. Bu nedenle hem bireylerin hem de toplumun refahı için son derece önemlidir.

Farklı çalışmalar empatinin duygusal veya bilişsel empati gibi farklı kavramlarını ve tanımlarını ortaya koymuştur. Ancak her iki bileşenin de entegre edilmesi, empatiyi bütün olarak anlamak için önemlidir. Bazı çalışmalar, hala fenomenin anlaşılmasında belirsizliklerin olduğunu ve empatinin duygusal bulaşma, sempati ve şefkat gibi diğer benzer olgularla örtüştüğünü belirtmiştir. Hall ve Schwartz (2018), empatinin boyutlara, yüzeylere, faktörlere, tiplere, alt ölçeklere, alt yapıya, süreçlere ve yönlere gibi birçok açıdan çok boyutlu bir kavram olarak görüldüğünü ifade etmiştir.

Evrimsel psikoloji ve liderlik çalışmaları, empatinin herkes için temel bir davranış olduğunu göstermiştir (Illies vd., 2006). Liderlerin işyerinde empatiyi kullanmalarının, takipçilerde pozitif durumlar yarattığı (Gillet, 2010; Owens & Hekman, 2016; Kock vd., 2019; Wibowo & Paramita, 2022) ve liderlerin takipçilerini (Boyatzis vd., 2006) etkilediği ortaya konmuştur. Evrimsel bir perspektiften bakıldığında, empati bir rekabet avantajı sağlamaktadır. Zira bu beceri, bir kişinin kimlere güvенеbileceğini, nasıl etkileşim kuracağını ve potansiyel bir tehdit oluşturanlara karşı kendini nasıl kaçınacağına yönelik fikir yürütmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, empati, insanların birbirleriyle bağlantı kurmalarını ve karşılıklı hayatta kalma için birlikte çalışabilecekleri ortak ağlar geliştirmelerini sağlamaktadır (Bowles & Gintis, 2011; Dunbar, Barrett & Lycett, 2005). Duygusal bir destek olarak empati, birinin güvenilir olup olmama belirsizliğini düşürür.

Goleman (1995), önemli bir liderlik becerisi olan empatinin duygusal zekânın beş temel bileşeninden biri olduğunu ifade etmiştir. Empati üç aşamada gelişir: bilişsel empati, duygusal empati ve empatik endişedir. Duygusal empati, bir kişinin iç dünyasına gerçekten uyum sağlamasıdır. Duygusal empati, sadece birinin nasıl hissettiğini bilmekle ilgili değil, onlarla gerçek bir uyum yaratmasıdır. Bir grubun yönetiminden sorumlu lider, duygusal empati gelişiminden fayda sağlayacaktır. Bu, yöneticiler ve takipçileri arasında güven inşa etmeye, dürüstlük ve şeffaflık geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bilişsel empati ise diğerlerinin deneyimlerini entelektüel olarak anlama süreci olarak açıklanmaktadır. Kısaca, bir kişinin bakış açısından dünyayı düşünme kapasitesini belirtmektedir. Yöneticiler, takım üyelerinin nasıl hissettiklerini anlamak için bilişsel empatiyi faydalı bulabilirler ve buna göre davranışlarını ayarlayarak üretkenliği sağlayabilirler. Üçüncü olarak duygusal ve bilişsel empatiyi birlikte içeren empatik endişe ise insanları harekete geçmeye teşvik eder ve başka bir bireyin acılarını azaltmaya ilişkin motivasyonu temsil eder. Empatik endişe sadece başka bir kişiye duyarlı olmayı ve onların duygusal acısını paylaşmayı içermez, aynı zamanda bunu azaltmak için pratik adımlar atmaya da odaklanır.

On yıllardır liderlik üzerine yapılan akademik araştırmalar çeşitli liderlik teorilerini ortaya çıkarmıştır. Yapılan araştırmalar liderlik faktörlerinin, lider ve takipçilerin özellikleri, çevre ve çalışanlar ile liderler arasındaki ilişki türü gibi çeşitli faktörlere bağlı olduğunu göstermiştir. Son yıllarda ortaya çıkan Lider-Üye Etkileşimi Teorisi ve Hizmetkar Liderlik Teorisi gibi liderlik teorileri de çalışanların duygularına ve ihtiyaçlarını vurgu yapan yaklaşımlardır. Bunlara bir yenisi de Kock ve arkadaşları (2019) tarafından ortaya çıkarılan Empatik Liderlik (Empathetic leadership) Teorisidir.

### **Empatik Liderlik**

İş yaşamını sosyal yaşamdan ayrı bir süreç olarak değerlendirmek doğru olmayacaktır. Zira insan duygusal bir varlıktır ve olumlu veya olumsuz deneyimleri yaşamın tümüne sirayet edebilir. Bu gerçek, insanın duygusal ve davranışsal eylemlerinin iş yaşamında dikkate değer hale getirmektedir. Duygusal bir varlık olarak insan diğerleri tarafından anlaşılmaya ihtiyaç duymaktadır. Çalışanlar bünyelerinde buldukları örgütlerin yöneticileri tarafından anlaşılmaya ihtiyaç duyarlar. Bu da yöneticilerin empati becerisine bağlı olarak değişebilmektedir. Yapılan araştırmalar empatinin üç boyutu olduğunu göstermiştir (Raina 2022, s. 243). Bunlar (a) başka bir kişinin iç durumunu anlama (bilişsel empati), (b) başka bir kişinin duygusal durumunu paylaşma (duygusal empati) ve (c) başka bir kişinin iç durumunu anladığını ve/veya başka bir kişinin duygusal durumunu paylaştığını şefkatli bir şekilde göstermedir (davranışsal/şefkatli empati). Empati bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlardan oluşan karmaşık ve çok yönlü bir yapıdır ve işyerinde prososyal davranış ve etkinlik açısından kritik bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Tüm bu açıklamalar ve çalışmalar liderin etkinliği için empatinin hayati önemini ortaya koymaktadır. Kock ve arkadaşları (2019) liderin empati becerisine odaklanarak empatik liderlik (Empathetic leadership) modelini geliştirmişlerdir.

Empatik liderlik, liderin takipçilerinin duygusal durumlarını anlama ve onlara hizmet etmek için çaba sarf etmesini ifade etmektedir (Kock vd., 2019). Empatik liderlik, liderlerin çalışanların ihtiyaçlarını ve duygularını bir karşılık beklemezsizin içtenlikle anladığını gösterebilmesidir. Empatik liderler, çalışanların performanslarına bakmaksızın ihtiyaçlarını dikkate alan ve onların çıkarlarını koruyarak bunu samimi bir şekilde karşı tarafa hissettiren kişilerdir. Alan yazında yapılan çalışmalar empatinin temel bir insan ihtiyacı olduğu konusunda hemfikirdir (Marques, 2015). Empati gösteren liderler, takipçilerinden daha fazla saygı, sadakat ve bağlılık görebilirler (Hopkins vd., 2015; Marques, 2015). Yüksek empati, yanlış anlaşılmaları azaltır, kontrolü kolaylaştırır ve örgüt içerisinde çatışmayı azaltabilir. Empatik liderlik aynı zamanda şeffaflık sağlar ve liderleri daha yaklaşılabılır hale getirir (Badea & Pană, 2010; Hopkins vd., 2015).

Empatik liderler, takipçilerin ihtiyaçlarını ve yeteneklerini görselleştirir ve anlayabilirler (Badea & Pană, 2010). Duygusal olarak yetkin bir lider, dayanışma, takım ruhu ve kurumsal hedeflere odaklanmanın yanı sıra krizleri yönetme ve değişimi ustalıkla yönlendirme becerisine sahiptir (Badea & Pană, 2010). Bazı araştırmacılar, empatik liderler için duygusal zekâ ve bunu daha ileriye götürerek dönüşümsel liderliğe uygulanmasını vurgulamışlardır (Jafri vd., 2016; Mahsud vd., 2010). Empatik yetenek, liderleri takipçilerle bağlantı kurmaya olanak tanır (Hopkins vd., 2015). Duygusal bağlantı geliştirmek, liderlerin eylemlerine güven oluşturur ve böylece takipçi bağlılığı geliştirir (Caza vd., 2015). Empatik liderler, liderlerin takipçilerin düşünce ve çalışma düzenlerine doğru bir anlayışa sahip oldukları için takipçilerin eylemlerini tahmin edebilirler (Badea & Pană, 2010; Wang & Seibert, 2015). Özetle empatik liderlik, örgüt çıktılarına ve süreçlerine pozitif katkı sunar.

### **Empatik Liderliğin Örgütsel Çıktıları**

Empatik liderler, çalışanların durumlarına samimi duygularla anlayış gösterir ve bunu çalışanlarına yansıtabilirler. Takipçinin, liderinin hiçbir karşılık beklemezsizin (performans, verimlilik vb) kendi durumuna anlayış göstermesi lidere karşı olumlu duyguları besler. Zira bu durum lider ve

çalışan ilişkilerini güçlendirerek olumlu örgütsel çıktıları ortaya çıkarır. Lider empatisi, çalışanlarda merhamet ve karşı empatinin oluşmasına olanak sağlar. Örneğin bir liderin bir çalışanın aile üyelerinden birinin rahatsızlandığını öğrenmesi ve izin hakkı olmamasına rağmen çalışana kolaylık sağlaması, çalışana kendi işine ve liderin verdiği sorumluluğa karşı daha hassas hale getirebilir. Liderin çalışanın duruma karşı gösterdiği anlayış performansına, iş tatminine, işe tutkunluğuna ve psikolojik sağlamlığına olumlu etkisi olabilir ve işten ayrılma niyetini düşürebilir. Ayrıca liderin empatik davranışı örgütsel değişim süreçlerinde önemli kolaylıklar sağlayabilir.

### **Çalışan performansı.**

Empatik davranışlar, bir liderin örgütsel veya çalışanla ilgili performans sorunlarını teşhis etmesine yardımcı olur. Bu zorluklarla başa çıkarken, liderler gereken tarzı, beceriyi veya müdahaleyi sergileyebilirler. Dolayısıyla, bir liderin takipçisine bilişsel ve duygusal olarak uyum sağlama yeteneği, çalışanların performans sonuçlarını artırmada önemlidir. Bu nedenle, liderlerin empatik becerisi, etkili liderlik için önemlidir. Empatik liderler, takipçileriyle bağlantı kurmak için çaba sarf eder, gelişimleri ile ilgilenir, doğru koşulları oluşturarak destek sağlar, açıklık ve güveni teşvik eder (Menges vd., 2015). Empati için önemli olan merhamet, güven ortamının oluşmasına olanak sağlar ve çalışanları daha iyi performans göstermeye özendirir (Caza vd., 2015). Takipçiler liderlerinden şefkat gördüklerinde, genellikle daha yüksek işe bağlılık gösterir ve üstleriyle daha güçlü bir bağ hissederler (Miller, 2013; Dutton vd., 2014). Dolayısıyla empatik liderler çalışanların performansının artmasında önemli bir role sahiptir.

Empatik davranışlar, bir liderin örgüt veya çalışanlarla ilgili performans sorunlarını teşhis etmesine yardımcı olur. Liderler bu zorlukları ele alırken, gerekli tarzı, beceriyi veya müdahaleyi sergileyebilirler. Bu nedenle, bir liderin takipçilerle bilişsel ve duygusal olarak uyum sağlama yeteneği, çalışanların performans sonuçlarını geliştirmede kritik öneme sahiptir. Kock ve arkadaşları (2019) yaptığı araştırmada empatik liderliğin çalışanların yenilikçi davranışlarını yükseltirken iş performansını ve iş tatmini artırdığını tespit etmişlerdir.

### **İş tatmini ve işe tutkunluk.**

Başkalarının tutkularını keşfetme konusunda rehberlik eden liderler, işe daha büyük bir bağlılık ve memnuniyetle yaklaşacaklar ve bu tutkuyu çalışmalarına yansıtacaklardır. Dolayısıyla empatik liderlik çalışanın iş tatmininde ve işe tutkunluğunda kritik bir öneme sahiptir (Tortumlu, 2023). İşin, çalışanlar için örgütün ötesine uzanan daha büyük anlam ve değere ulaşması empatik liderlikle sağlanabilir. Empatik liderlik, başkalarının perspektifinden düşünebilme yeteneğini, potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için fırsatlar yaratma arzusunu ve diğer örgüt üyeleri ile anlaşabilmeyi ifade eder. Empati yapabilme yeteneği, liderlere takipçilerle bağlantı kurmalarını, ilgi göstermelerini ve etkinliklerini artırmak için stratejiler kullanmalarını sağlar. Bu nedenle, çalışanlar kendilerini yeterli ve yetenekli hissederler. Sonuç olarak çalışanlar liderlerine iyi ve kötü zamanlarda duygusal destek sağlamak için duygusal enerji biriktirirler.

Winkler ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir araştırma, liderlerin düşük nitelikli işçilerin iş tatminini artırmak için sosyal destek ve olumlu geri bildirim kullanmalarının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan başka bir araştırmada ise liderlerin duygusal destek sağlayıcı bir yaklaşım benimsediğinde, lider-üye etkileşimlerinin uzun süre boyunca iş tatmini artırdığı ortaya çıkmıştır (Bono vd., 2007). Madlock (2008) ise liderlerin duygusal destek sağlayan iletişimlerinin çalışanların tatminini artırdığını tespit etmiştir. Bu çalışmalar, empatik iletişimin takipçi duygularını nasıl etkilediğini gözler önüne sermektedir.

Liderin duygusal destek sağlaması, bir takipçinin iş tatminini destekleyerek duygusal bağların oluşmasına zemin hazırlar. Kısaca, insanlar liderlerin duygusal ihtiyaçlarını dikkate aldığı



hissettiklerinde, işlerinden daha memnun olurlar. Liderlerin takipçilerin negatif duygularla etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olması önemlidir (Mayfield & Mayfield, 2017). Liderin duygusal destek gösterisi, lider ve takipçi arasında güven ilişkisinin gelişmesine katkı yapmaktadır. Eğer bir kişi duygularının bir başka kişi tarafından önemsendiğini hissediyorsa, o kişinin başka alanlarda da çıkarlarına önem vereceğine dair inancı artar (Axelrod, 2009; Thomas, Zolin & Hartman, 2009; Bowles & Gintis, 2011). Bu artan güven, iş stresini azaltacak ve böylece çalışanların iş tatminini artıracaktır (Reisel, vd., 2007; Gilstrap & Collins, 2012).

### **Yenilikçi iş davranışı.**

Empatik liderlik, çalışanların iş tatminini artırmada önemli bir rol oynar. Liderler, çalışanların duygularını ve ihtiyaçlarını anladıklarında, onların motivasyonlarını ve işlerine olan bağlılıklarını güçlendirirler. Bu durumda, çalışanlar kendilerini daha değerli ve güvende hissederler, bu da onların işlerinde yenilikçi olmalarını teşvik eder. Empatik liderlik sayesinde artan iş tatmini, çalışanların günlük işlerinde küçük ama etkili yenilikler yapmalarını sağlar (Kock vd., 2019). Sonuç olarak, empatik liderlik ile iş tatmini arasında güçlü bir bağ vardır ve bu bağ, çalışanların işlerinde yenilikçi olma eğilimlerini artırır.

### **Psikolojik sağlamlık.**

Empatik liderlik, özellikle iş ortamında kriz gibi belirsiz, karmaşık ve belirsiz durumların olduğu koşullarda çalışanlara güvence verir ve onların zorlukları aşma becerilerine olan güvenlerini artırmada etkilidir (Johnson, 2008; Ekiyor, 2019). Empatik liderlerin takipçileriyle kurdukları güven, özgüven ve iyimserlik, takipçilerin psikolojik sağlamlıklarını artırır ve olumsuz olayları veya durumları olumlu bir şekilde algılamalarına yardımcı olur (Johnson, 2008; Ekiyor, 2019). Başka bir deyişle, empatik ve ilgili liderler, çalışanların değişikliklerle ve problemlerle başa çıkmaları için güven ve özgüven oluşturabilirler (Ekiyor, 2019). Empatik liderlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki pek çok araştırmada incelenmemiştir (Ekiyor, 2019). Johnson (2008) ve Ekiyor (2019) gibi birçok araştırmacılar, empatik liderliğin çalışanların davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu savunmaktadır. King ve arkadaşları (2016), çalışanların psikolojik sağlamlığının iş yerindeki duygusal destekle geliştirilebileceğine ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla empatik liderliğin çalışanların psikolojik yapılarında olumlu izler bıraktığı söylenebilir.

### **İşten ayrılma niyeti.**

Empatik liderlik çalışana güven verir ve kişiler arası ilişkilerin güçlenmesini sağlayarak çalışanların işten ayrılma niyetlerini düşürebilir. Mayfield ve Mayfield (2015) empatik liderliğin motivasyonel dil aracılığıyla ifade edildiğine vurgu yapmıştır. Mayfield ve arkadaşları (1995) takipçilerin motivasyonu ve çıktılar açısından kullanılan dilin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma Eylemleri Teorisi (Austin, 1975) çerçevesinde, konuşma dili üç kategoriye ayrılır: perloküsyonel (konuşmacının amaçladığı hedefleri ifade eden dil), eloküsyonel (anlamı vurgulayan dil) ve illoküsyonel (konuşmacının iletişim kurarken yaptığı eylemleri gösteren dil). Sullivan (1988) motivasyonel dilin devamsızlık ve işten ayrılma niyeti gibi geri çekilme davranışlarıyla olumsuz bir ilişkisinin olduğunu savunmuştur. Dolayısıyla empatik liderlik işten ayrılma niyetini ve çalışanların devamsızlık davranışlarını düşürebilir. Kendisine anlayış gösteren bir liderle çalışan birey bulunduğu örgütte kalma eğilimi gösterebilir. Zira empati becerisi olan liderler çalışanlarla güçlü ilişkiler kurarak olumlu örgütsel çıktılarının ortaya çıkmasına destek olurlar.

### **Örgütsel değişim.**

Empatik dil, liderlerin iletişimlerinde kibarlık, anlayış, kabul ve merhamet gibi özellikleri benimseyerek takipçileriyle duygusal bağlar kurma amacıyla gerçekleştirdikleri iletişim eylemlerini

ifade etmektedir (Mayfield & Mayfield, 2018). Empati, iletişim tonunu dikkatli ve sakin bir şekilde oluşturur; teşvik ve güvence içerdiği için, çalışanların öz-etkililiklerini artırmasına, krizler veya değişikliklerle başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Men vd., 2020; Sergent & Stajkovic, 2020; Yue, Men & Berger, 2021). Empatik dil, çalışanların zorlu bir projeyi başarıyla tamamladıklarında tebrik edilerek veya bir çalışanın görev esnasında bir sorun veya zorlukla karşılaştığında olumlu bir tutum ve güven iletilerek kullanılabilir. Örneğin örgütlerin radikal kararlar alarak yaptıkları yenilikler çalışanlar tarafından değişime karşı direnci ortaya çıkarabilir. Değişime karşı gösterilen dirençle mücadele örgütlerin etkinli politikaları ve yöneticilerin yapıcı yaklaşımları ile aşılabılır. Dolayısıyla örgütsel değişim sürecinde empatik liderlik çalışanların gönül rahatlığı ile değişimi kabul etmesinde, sürece uyum sağlamalarının hızlanmasında etkili olabilir. Nitekim COVID-19 pandemisi sürecinde yapılan araştırmada örgütsel değişim sürecinde empatik iletişimin önemi vurgulanmıştır (Yue, Thelen & Walden, 2023).

### **Empatik Liderliğin Liderlik Teorileri ile İlişkisi**

Empatik Liderlik Teorisi, Lider-üye Etkileşimi Teorisi ve Hizmetkar Liderlik Teorileri ile yakından ilişkilidir. Empatik liderliğin bu teorilerle ilişkisi farklılıklar ve benzerlikler açıklanarak ortaya çıkarılabilir.

#### **Lider-üye etkileşimi.**

Lider-üye Etkileşimi (LÜE) Teorisine göre liderlerin temel sorumlulukları, takım üyelerine işlevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli kaynakları sağlamaktır. Dahası, lider-üye ilişkisinin kalitesi kaynak tahsisine etki eder; yani liderleriyle yüksek kaliteli ilişkiler geliştiren üyeler daha fazla kaynağa erişim elde eder (Graen & Uhl-Bien, 1995; Yukl, 1998; Van Breukelen vd., 2006). Yüksek kaliteli lider-üye ilişkileri, olumlu sosyal ve işle ilgili alışverişlerin bir sonucudur (Liden, Wayne & Stillwell, 1993). Başarılı alışverişler sonucunda lider ve üye giderek birbirlerine bağımlı hale gelir ve ilişkileri karşılıklı güven, yükümlülük, karşılıklılık ve destek düzeyleri daha yüksek bir şekilde karakterize edilir (Dienesch & Liden, 1986; Schriesheim vd., 1999).

LÜE kalitesi ve etkili liderlik üzerine yapılan deneysel çalışmalar, ilişki odaklı eğilimler aracılığıyla kaliteli ilişkilerle bağlantılı olduğunu göstermektedir (Mahsud vd., 2010; Caza vd., 2015). Empatinin ilişki kalitesini artıran önemli bir beceri olduğu düşünüldüğünde, liderin takipçisine empati ile yaklaşımı aralarındaki ilişkinin kalitesini yükseltecektir. Mahsud vd. (2010), lider empatisi ile ilişki geliştirme odaklı eğilimlerin arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Bir empatik lider, astlarını teşvik etme, yardım etme veya destekleme gibi yeteneklere sahiptir (Mahsud vd., 2010; Hartman & Conklin, 2012; Brescoll, 2016). Bu çalışmalar liderler ve takipçiler arasındaki duygusal bağlantının önemini desteklemiştir (Wang & Seibert, 2015). Özellikle kriz durumlarında, duygusal bağlantı olmadan, liderler takipçilerini anlamlı bir şekilde etkileyemezler (Kafetsios, Athanasiadou & Dimou, 2014; Wang & Seibert, 2015). Özellikle empatik dilde merhamet, önemli bir duygusal bağ kurma eylemidir. Kerfoot (2001) ve Kafetsios vd. (2014), merhametin krizler sırasında topluluğu bir arada tuttuğunu vurgulamışlardır. Diğer taraftan empati iletişimi sadece zor zamanlarda değil, aynı zamanda rutin prosedürler sırasında yüksek görev performansı üretmek için etkili ve anlamlıdır (Brescoll, 2016).

Empatik liderlik, başkalarının perspektiflerinden düşünebilme, potansiyellerini maksimize etmek için fırsatlar yaratma ve diğerlerini anlama becerisi ile ilgilidir. Empati yapabilme yeteneği liderlere takipçilerle bağlantı kurma, ilgi gösterme ve etkinliklerini artırmak için stratejiler kullanma imkânı sağlar. Bu nedenle, çalışanlar yetkinlik hissi yaşar ve lideri iyi ve kötü zamanlarda desteklemek için duygusal rezervler geliştirir.

Lider-üye Etkileşimi lider ile takipçi arasında bir değiş tokuş ilişkisini ifade eder. Ancak empatik liderlikte bu ilişki yoktur (Kock vd., 2019). Zira empatik liderlik karşılıklılık normundan beslenmez.

Tam tersi empatik liderler, çalışanların iş yeri çabalarına bakılmaksızın takipçilerine gerçekten önem verirler. Empatik liderlik çalışanların performanslarına ve çeşitli verimlilik çıktılarına bakılmaksızın onların duygusal durumlarını dikkate almayı içerir.

### **Hizmetkar liderlik.**

Hizmetkar liderlik terimi, ilk kez 1970 yılında Greenleaf'in çalışmalarında tanıtılmış ve liderin öncelikle hizmetkar olması gerektiği vurgulanmıştır. Hizmetkar liderlik süreci önce hizmet etme isteğiyle başlar, sonra bilinçli bir tercih ve akabinde kişiyi liderlik hedefine yöneltir (Greenleaf, 1977, s. 27). Bir hizmetkar lider, temel olarak takipçilerinin ve organizasyonların veya toplulukların ihtiyaçlarına odaklanır (Van Dierendonck, 2011; Bouzari & Karatepe, 2017).

Empatik liderliğin karşılıksız niteliği, takipçi ihtiyaçlarına öncelik veren hizmetkâr liderlikle benzerdir. Çünkü hizmetkâr liderlik liderin takipçilerinin ihtiyaçlarını önceler ve önemser (Russell & Stone, 2002; Ruben & Gigliotti, 2017). Temelde, empatik ve hizmetkâr liderler, işçilerin duygusal ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini anlarlar. Ancak teoriler önemli noktalarda farklılık gösterir. İlk olarak, hizmetkâr liderlik etik bir çerçevede liderlerin takipçilerini nasıl muamele etmeleri gerektiğine odaklanır (Russell & Stone, 2002; Mikkelsen, Sloan & Hesse, 2019). Hizmetkâr liderliğin normatif odaklılığına karşılık, empatik liderlik liderin davranışlarını ve yaklaşımlarını belirli bir çerçevenin içine almaz. Normatif görüşler, liderin belirli bir hedefe ulaşmak için nasıl hareket etmesi gerektiği ile sınırlıdır (Tuomo, 2006; Parris & Peachey, 2013). Hizmetkâr liderlik, takipçi ihtiyaçlarını ve sonuçlarını lider veya örgütsel hedefleri gerçekleştirmenin üzerinde tutar. Empatik liderlik daha işbirlikçi bir yaklaşım olarak görülebilir. Empatik liderler takipçi ihtiyaçlarını dikkate almak zorundadırlar, ancak örgütsel, takipçi ve kendi ihtiyaçlarını da karşılamalıdır. Son olarak, empatik liderlik, LÜE gibi daha diyadik bir yaklaşım benimserken, hizmetkâr liderlik liderlerin takipçilerin ihtiyaçlarını nasıl tatmin edeceklerine yönelir ve liderleri hizmetkâr veya hizmetkâr olmayan kategorilerine ayırır. Empatik liderlik her lider-üye ilişkisini ayrı olarak ve farklı bir gelişim yoluna ve sonuca göre değerlendirir (Kock vd., 2019).

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

İşletme araştırmalarında Davranışsal Teorinin gelişimi ile çalışanın duygularının, davranış ve tutumlarının önemsenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bugün makineleri kontrol eden çalışandan, dijital araçların kontrolünde olan, görevlerini fiziksel ortamlar haricinde yürütebilen, fiziksel çabaların azaldığı iş süreçlerinden ziyade zihinsel çaba gerektiren görevler ile karşı karşıya kalan çalışana dönüşüm yaşanmaktadır. Dijital araçların kullanımının sıklığı ve yapay zekâ çalışmalarındaki gelişmeler bunun en net kanıtıdır. Tüm bunlar yönetsel süreçlerin ve liderlik tarzlarının önemini daha da artırmaktadır. İşler, süreçler, yaklaşım ve davranışlar değiştikçe lider de değişmektedir. Bu durum yapılan bilimsel araştırmalar sonucu oluşan liderlik teorilerine de bakılarak anlaşılabilir. Liderlik teorilerinin değişimi ve gelişimi, çeşitli sosyal, ekonomik, teknolojik ve kültürel faktörlerle birlikte liderlik araştırmalarındaki ilerlemelerle de ilişkilidir. Bu faktörler bir araya gelerek liderlik anlayışının sürekli olarak evrim geçirmesine ve yeni liderlik modellerinin geliştirilmesine yol açar. Nitekim son yıllarda ortaya çıkan Empatik Liderlik Teorisi de bu liderlik modelleri arasında sayılabilir. Bu araştırmada da empatik liderliğin tanımı, kavramı, kapsamı, örgüte yansıyan sonuçları ve kuramsal alt yapısı incelenmiştir.

Yapılan birçok araştırma empatik liderliğin çalışan tutum ve davranışları açısından pozitif yansımalarını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalarda empatik liderliğin çalışanların iş tatminini artırdığı (Tortumlu, 2023), yenilikçi iş davranışlarını geliştirdiği ve performansını yükselttiği (Kock vd., 2019); liderin empatik dilinin çalışan moralinin yükseltilmesinde, yüksek işgücü devrenin düşürülmesinde ve iş yaşam dengesizliğini azaltmada etkili olduğu (Deliu, 2019); ayrıca empatik

liderliğin çalışanların psikolojik sağlamlıklarının artırılmasında önemli bir araç olabileceği tespit edilmiştir (Wibowo & Paramita, 2022).

Empatik liderlik modeli ile ilgili Türkçe yazında Tortumlu (2023)'ün çalışması dışında başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle Türkçe alan yazında liderin etkinliği ve çalışanlarla olan ilişkileri empatik liderlik çerçevesinde incelenebilir. Empatik liderler çalışanların örgütle olan duygusal bağlarına destek verebilir, pozitif örgüt ikliminin oluşmasına hizmet edebilir, örgüte ilişkin güven düzeyleri ve örgütsel adalet algıları yükselebilir. Tüm bu ihtimaller alan yazın destekli kuramsal çalışmalar doğrultusunda, empatik liderlik eksenli modeller kurularak araştırılabilir. Özellikle tasarlanacak empatik liderlik çalışmalarında örgütsel bağlılık, çalışan motivasyonu, çalışan iyi oluşu, yaratıcılık, üretkenlik dışı iş davranışları, sinizm, yalnızlık, yabancılaşma gibi konular ilişkilendirilebilir. Ayrıca empatik liderlik modeli eğitim kurumlarında, kamu idari kurumlarında, turizm işletmelerinde ve sağlık kurumlarında test edilebilir.

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

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine tüm kurallara uygun olarak hareket edilmiştir.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Bu makalede tüm çalışmayı yazar Muhammet Tortumlu hazırlamıştır.

### **Çıkar Beyanı**

Yazarın hiçbir kişi, kurum ve kuruluşla çıkar çatışması yoktur.

### Kaynakça

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Clarendon Express Oxford.
- Axelrod, R. (2009). *The evolution of cooperation* (Rev. ed.). New York, NY: Basic Books.
- Badea, L., & Pana, N.A. (2010). The role of empathy in developing the leader's emotional intelligence. *Theoretical and Applied Economics*, 2(2), 69-78.
- Bodie, G. D. (2012). Listening as positive communication. *The positive side of interpersonal communication*, 109-125.
- Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G., & Muros, J. P. (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1357-1367. doi:10.1037/0021-9010.92.5.1357
- Bouzari, M., & Karatepe, O. M. (2017). Test of a mediation model of psychological capital among hotel salespeople. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29(8), 2178-2197.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). A cooperative species: Human reciprocity and its evolution. *Princeton University Press*.
- Boyatzis, R. E., Smith, M. L., & Blaize, N. (2006). Developing sustainable leaders through coaching and compassion. *Academy of Management Learning & Education*, 5, 8-24.
- Brescoll, V. L. (2016). Leading with their hearts? How gender stereotypes of emotion lead to biased evaluations of female leaders. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 415-428.
- Caza, A., Zhang, G., Wang, L., & Bai, Y. (2015). How do you really feel? Effect of leaders' perceived emotional sincerity on followers' trust. *The Leadership Quarterly*, 26(4), 518-531.
- Cheney, G. (2007). Organizational communication comes out. *Management Communication Quarterly*, 21(1), 80-91.
- Davenport Sypher, B., Bostrom, R. N., & Hart Seibert, J. (1989). Listening, communication abilities, and success at work. *The Journal of Business Communication*, 26(4), 293-303.
- Deliu, D. (2019). Empathetic leadership—Key element for inspiring strategic management and a visionary effective corporate governance. *Journal of Emerging Trends in Marketing and Management*, 1(1), 280-292.
- Dienesch, R. M., & Liden, R. C. (1986). Leader-member exchange model of leadership: A critique and further development. *Academy of Management Review*, 11(3), 618-634.
- Dunbar, R., Barrett, L., & Lycett, J. (2005). *Evolutionary psychology: A beginner's guide*. Oxford: Oneworld.
- Dutton, J. E., Workman, K. M., & Hardin, A. E. (2014). Compassion at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 277-304.
- Ekiyor, R. B. (2019). Worker's resilience: The exigency for empathic leadership. *European Journal of Business and Management*, 11(17), 96-99. <https://doi.org/10.7176/EJBM>
- Gentry, W. A., Weber, T. J., & Sadri, G. (2007). Empathy in the workplace: A tool for effective leadership. In *Annual Conference of the Society of Industrial Organizational Psychology*, New York, NY, April.
- Gillet, A. (2010). Socio-professional transformations of first-level management: A France-Québec comparison. *Relations Industrielles*, 65(1), 52-73.
- Gilstrap, J. B., & Collins, B. J. (2012). The importance of being trustworthy: Trust as a mediator of the relationship between leader behaviors and employee job satisfaction. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19, 152-163. doi:10.1177/1548051811431827
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Penguin Random House.

- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Hall, A. J., & Schwartz, R. (2018). Empathy present and future. *The Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1477442>
- Hartman, N.S., & Conklin, T. (2012). A thematic analysis of a leadership speaker series. *Journal of Management Development*, 31(8), 826-844.
- Hopkins, M. M., O'Neil, D. A. & Stoller, J. K. (2015). Distinguishing competencies of effective physician leaders. *Journal of Management Development*, 34(5), 566-584.
- Illies, R., Arvey, R. D., & Bouchard, T. J., Jr. (2006). Darwinism, behavioral genetics, and organizational behavior: a review and agenda for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 121-141.
- Jafri, M. H., Dem, C., & Choden, S. (2016). Emotional intelligence and employee creativity: moderating role of proactive personality and organizational climate. *Business Perspectives and Research*. 4(1), 54-66.
- Johnson, S. K. (2008). I second that emotion: Effects of emotional contagion and affect at work on leader and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 19(1) 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.12.001>
- Kafetsios, K., Athanasiadou, M., & Dimou, N. (2014). Leaders' and subordinates' attachment orientations, emotion regulation capabilities and affect at work: A multilevel analysis. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 512-527.
- Kerfoot, K. (2001). From motivation to inspiration leadership (On leadership). *MedSurg Nursing*, 10(6), 338-340.
- King, D. D., Newman, A., & Luthans, F. (2016). Not if, but when we need resilience in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 37(5), 782-786. <https://doi.org/10.1002/job.2063>
- Kock, N., Mayfield, M., Mayfield, J., Sexton, S., & De La Garza, L. M. (2019). Empathetic leadership: How leader emotional support and understanding influences follower performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(2), 217-236.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Stillwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader-member exchanges. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 662-674.
- Madlock, P. E. (2008). The link between leadership style, communicator competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45, 61-78.
- Mahsud, R., Yukl, G., & Prussia, G. (2010). Leader empathy, ethical leadership, and relations-oriented behaviors as antecedents of leader-member exchange quality. *Journal of Managerial Psychology*, 25(6), 561-577.
- Marques, J. (2015). The changed leadership landscape: what matters today. *Journal of Management Development*, 34(10), 1310-1322.
- Mayfield, M., & Mayfield, J. (2015). The effects of leader motivating language use on employee decision making. *International Journal of Business Communication*, 53(4), 465-484. <https://doi.org/10.1177/2329488415572787>
- Mayfield, J. & Mayfield, M. (2018). *Motivating language theory: Effective leader talk in the workplace*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2017). Leadership communication: Reflecting, engaging, and innovating. *International Journal of Business Communication*, 54, 3-11. doi:10.1177/2329488416675446

- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1995). Motivating language: Exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication*, 32(4), 329-344.
- Men, L. R., Yue, C. A., & Liu, Y. (2020). "Vision, passion, and care:" The impact of charismatic executive leadership communication on employee trust and support for organizational change. *Public Relations Review*, 46(3), 101927.
- Menges, J. I., Kilduff, M., Kern, S., & Bruch, H. (2015). The awestruck effect: followers suppress emotion expression in response to charismatic but not individually considerate leadership. *The Leadership Quarterly*, (26)4, 626-640.
- Mikkelsen, A. C., Sloan, D., & Hesse, C. (2019). Relational communication messages and leadership styles in supervisor/employee relationships. *International Journal of Business Communication*, 56(4), 586-604.
- Miller, K. (2013). *Organizational emotions and compassion at work*. in Putnam, L.L. and Mumby, D.K. (Eds), *The SAGE Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research, and Methods*, Sage, Los Angeles, CA, pp. 569-587.
- Owens, B. P., & Hekman, D. R. (2016). How does leader humility influence team performance? Exploring the mechanisms of contagion and collective promotion focus. *Academy of Management Journal*, 59(3), 1088-1111. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0660>
- Parks, E. S. (2015). Listening with empathy in organizational communication. *Organization Development Journal*, 33(3), 9.
- Parris, D. L., & Peachey, J. W. (2013). A systematic literature review of servant leadership theory in organizational contexts. *Journal of Business Ethics*, 113, 377-393. doi:10.1007/s10551-012-1322-6
- Raina, R. (2022). Moving crisis to opportunities: A corporate perspective on the impact of compassionate empathic behavior on the well-being of employees. *International Journal of Global Business and Competitiveness*, 17(2), 239-255.
- Reisel, W. D., Chia, S.-L., Maloles, C. M., & Slocum, J. W. (2007). The effects of job insecurity on satisfaction and perceived organizational performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14, 106-116. doi:10.1177/1071791907308055
- Ruben, B. D., & Gigliotti, R. A. (2017). Communication: Sine qua non of organizational leadership theory and practice. *International Journal of Business Communication*, 54, 12-30. doi:10.1177/2329488416675447
- Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 145-157.
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L. & Cogliser, C. C. (1999). Leader-member exchange (LMX) research: A comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic practices. *Leadership Quarterly*, 10(1), 63-113.
- Sergent, K., & Stajkovic, A. D. (2020). Women's leadership is associated with fewer deaths during COVID-19 crisis: Quantitative and qualitative analyses of United States governors. *Journal of Applied Psychology*, 105(8), 771-783.
- Sullivan, J. J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review*, 13(1), 104-115.
- Thomas, G. F., Zolin, R., & Hartman, J. L. (2009). The central role of communication in developing trust and its effect on employee involvement. *The Journal of Business Communication* (1973), 46(3), 287-310.
- Tortumlu, M. (2023). Empatik liderliğin iş tatmini ve çalışan performansına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 535-565.

- Tuomo, T. (2006). How to be an effective charismatic leader: Lessons for leadership development. *Development and Learning in Organizations*, 20(4), 19-21. doi:10.1108/14777280610676963
- Van Breukelen, W., Schyns, B., & Le Blanc, P. (2006). Leader-member exchange theory and research: Accomplishments and future challenges. *Leadership*, 2(3), 295-316.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228-1261.
- Wang, G., & Seibert, S. E. (2015). The impact of leader emotion display frequency on follower performance: Leader surface acting and mean emotion display as boundary conditions. *The Leadership Quarterly*, 26(4), 577-593.
- Wibowo, A., & Paramita, W. (2022). Resilience and turnover intention: The role of mindful leadership, empathetic leadership, and self-regulation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 29(3), 325-341.
- Winkler, E., Busch, C., Clasen, J., & Vowinkel, J. (2015). Changes in leadership behaviors predict changes in job satisfaction and well-being in low-skilled workers: A longitudinal investigation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22, 72- 87. doi:10.1177/1548051814527771
- Yue, C. A., Thelen, P. D., & Walden, J. (2023). How empathetic leadership communication mitigates employees' turnover intention during COVID-19-related organizational change. *Management Decision*, 61(5), 1413-1433.
- Yue, C. A., Men, L. R., & Berger, B. K. (2021). Leaders as communication agents. *Current trends and issues in internal communication: Theory and practice*. Palgrave Macmillan. pp. 19-38.
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.



### Extended Abstract

Leadership is a phenomenon that has persisted throughout the history of humanity. Since the periods when people lived in groups, they have assumed leadership roles. The most fundamental reason for this is that leadership is a significant factor in maintaining the safety of life for individuals and ensuring peace in shared living spaces. In enterprises where common goals are pursued, and actions are taken collectively, leadership is effective in reaching objectives, making and implementing decisions, and exercising control and supervision, essentially impacting all managerial activities. This phenomenon evolves with changes and advancements in people's habits, lifestyles, and technology.

In the last century of organizational behavior literature research, numerous theories regarding leadership styles have been proposed. In addition to relatively new leadership theories such as Transformational Leadership, Servant Leadership, and Leader-Member Exchange Theories, the Empathetic Leadership compare it with other leadership theories. In this study, the concept, definition, and scope of empathetic leadership will be comprehensively explained, the relationship of empathetic leadership with other leadership theories will be deliberated, and, in light of research conducted in the field, the associations of empathetic leadership with the attitudes and behaviors of employees will be examined.

Enterprises, which are the most crucial driving force of economic systems, sustain their activities through the professional and emotional interactions among the groups of people working in their units. The quality of relationships and interactions between managers and employees determines the level of effectiveness and efficiency within the organization. Every employee within an organization may possess a high-performance capacity. However, the absence of effective communication and the failure to establish strong bonds within the organization are significant barriers to achieving the expected high productivity. Therefore, the effective functioning of the organization is closely linked to the effectiveness of communication and the formation of emotional bonds. The establishment and strengthening of emotional bonds depend on organizational communication's effectiveness.

Today, organizational communication researchers are increasingly focusing on addressing real-world issues through their studies. Researchers and practitioners particularly aim for a more socially just and ethical organizational life. In these contexts, listening and emotional openness are essential both to engage with organizational communication practices and as a research objective. In other words, empathy and listening are regarded as indicators of good communication by the general public. Moreover, research on social support has shown that listening is one of the most helpful behaviors during distressing times. Indeed, the topics of listening and empathy are addressed in studies related to conflict management, fostering closeness, leadership success, and developing a customer-oriented business model.

Empathetic leaders genuinely understand the situations of their employees and convey this understanding to them. When followers perceive that their leader shows an understanding of their circumstances without expecting anything in return (such as performance or productivity), it fosters positive feelings towards the leader. This understanding strengthens the relationship between leader and employee, leading to positive organizational outcomes. Leader empathy enables the development of compassion and reciprocal empathy among employees. For instance, if a leader learns that an employee's family member is ill and facilitates the employee despite the lack of official leave entitlement, the employee may become more sensitive to their work and the responsibilities assigned by the leader. The leader's understanding of the employee's situation can positively affect the employee's performance, job satisfaction, work engagement, and psychological resilience, potentially reducing their intention to leave the job. Empathetic leader's behavior can also provide significant advantages during organizational change processes.

The study first addresses the significance of communication and empathy within the organization. Empathy is one individual's ability to understand others' feelings, thoughts, and needs. Empathy has been an important concept that has evolved and been researched over the past century in conjunction with disciplines such as psychology, philosophy, and medicine. Empathy forms the basis of

successful interpersonal relationships from psychological and biological perspectives. The research emphasizes its crucial importance for both individual and societal well-being. The study concludes that empathetic leadership could make significant contributions to the organizational behavior literature. Particularly, it is highlighted that empathetic leadership not only positively influences employees' performance, intention to leave, job satisfaction, and job engagement, but also could have positive effects on organizational change processes. Furthermore, the study analyzes the relationship and similarities between empathetic leadership and other leadership models. In this context, the importance of empathetic leadership in modern organizations and how its implementation could enhance organizational success are emphasized.

Except for Tortumlu's (2023) study, no other research has been found in the Turkish literature regarding the empathetic leadership model. Especially within the Turkish literature, the effectiveness of leaders and their relationships with employees can be examined within the framework of empathetic leadership. Empathetic leaders can support employees' emotional connections with the organization, contribute to the formation of a positive organizational climate, and elevate levels of trust and perceptions of organizational justice within the organization. All of these possibilities can be explored through the establishment of models centered around empathetic leadership, guided by theoretical studies supported by the literature in the field.



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 02.06.2024

**Kabul Tarihi (Accepted Date) :** 24.07.2024

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

**doi:** 10.52848/ijls.1494378

**Kaynakça Gösterimi:** Altınalana, A. (2024). Cumhuriyet döneminde şehit edilen öğretmenlerin ruhsal liderlik rolü üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(2), 66-88. doi: 10.52848/ijls.1494378

**Citation Information:** Altınalana, A. (2024). An evaluation of the role of martyred teachers in psychological leadership during the republican era. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 7(2), 66-88. doi: 10.52848/ijls.1494378

## CUMHURİYET DÖNEMİNDE ŞEHİT EDİLEN ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ROLÜ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ayşegül ALTINALANA<sup>1</sup>

### Öz

Türkiye'de Cumhuriyet döneminde şehit edilen öğretmenlerin eğitim yönetimi ve liderlik perspektifinden incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, devletin eğitim politikaları çerçevesinde belirlenen değerlerin topluma aktarılmasında öğretmenlerin rolü, eğitimin milli amaçlarını yerine getirme politikaları ve terörist grupların bu politikalara karşı gösterdiği tepkiler ele alınmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin terörist gruplarca görev başında şehit edilmesi ve yaşanan şiddet olayları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Devletin eğitim politikalarını temsil etme sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, eğitimde liderlik ve toplumsal dönüşüm açısından önemli dersler sunmaktadır. Ayrıca, çalışma, ruhsal liderlik ilkelerinin eğitimde kullanımının önemini vurgulayarak, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını güçlendirerek toplumsal değişimde liderlik etme yeteneklerini artırabileceği üzerine bir perspektif sunmaktadır. Devletin bu konuda aldığı önlemlerin analizini de içeren bu araştırma; şehit öğretmenlerin anısını yaşatma, eğitim kurumlarını güvenli hale getirme, öğretmenlerin güvenliği ve toplumsal huzur açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, Türkiye'deki eğitim sistemi ve toplumsal dinamikler hakkında derinlemesine bir anlayış sunmaya yönelik bir derleme çalışmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Şehit Öğretmenler, Terör, Ruhsal Liderlik.

### *An Evaluation of the Role of Martyred Teachers in Psychological Leadership during the Republican Era*

### Abstract

In this study, which aims to examine the teachers who were martyred in the Republican period in Türkiye from the perspective of educational management and leadership, the role of teachers in transferring the values determined within the framework of the education policies of the state to the society, the policies of fulfilling the national goals of education and the reactions of terrorist groups against these policies are discussed. In the study, the martyrdom of teachers by terrorist groups in the line of duty and the incidents of violence were examined in detail. The challenges faced by teachers in the process of representing the state's education policies offer important lessons in terms of educational leadership and social transformation. Furthermore, the study emphasizes the importance of the use of spiritual leadership principles in education, providing a perspective on how teachers can increase their ability to lead in social change by strengthening their intrinsic motivation. This research, which also includes the analysis of the measures taken by the state in this regard; is critical to keeping the memory of martyred teachers alive, making educational institutions safe, the safety of teachers and social peace. This study is a review study to provide an in-depth understanding of the education system and social dynamics in Türkiye.

**Keywords:** Martyr Teachers, Terror, Spiritual Leadership.

<sup>1</sup> Biyoloji Öğretmeni, Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi, E-Posta: aysegulaltinalana@gmail.com, ORCID: 0009-0007-3928-955X

## Giriş

Eğitimin hedefleri, tarih boyunca gelişimi, toplumların ihtiyaçlarına ve değerlerine göre şekillenmiş ve evrim geçirmiştir. Eğitim bireyleri bilgi, beceri ve değerlerle donatarak onları topluma entegre etmeyi; bireysel ve toplumsal gelişmeyi amaçlar. Eğitimin amacı toplumsal değişim çerçevesinde şekillenir (Aydın, 2022). Tarih boyunca eğitim, sadece temel okuma-yazma ve matematik becerilerinin öğretilmesiyle sınırlı kalmamış aynı zamanda toplumların kültürel, ekonomik ve politik ihtiyaçlarına da cevap vermeye çalışmıştır (Özdemir, 2011). Örneğin, endüstriyel devrimle birlikte eğitim, işgücünü yetiştirmek ve sanayiye uygun bireyler yetiştirmek amacını gütmüştür. Fransız İhtilali sonrasında milliyetçilik akımının etkisiyle tek uluslu devlet yapıları tarih sahnesine çıkmıştır. Ulus devletler, milli benliklerini ve ulusal çıkarlarını korumak adına, milliyetçiliği, yeni kurmuş oldukları devletin düşünce merkezine yerleştirerek etnik farklılaşmanın temel alındığı ulusal birliklerini kurmaya çalışmışlardır (İnal, 2004). Eğitimde sosyal, adalet ve eşitlik gibi kavramların ortaya çıkması, eğitimin toplumsal dönüşümün sağlanmasında anahtar rolü üstlenmesine yol açmıştır. Günümüzde ise eğitim, sadece bireysel gelişimi değil, aynı zamanda küresel rekabetçi bir dünyada rekabet edebilecek bireylerin yetiştirilmesini de amaçlamaktadır (Özdemir, 2011). Fransız ihtilali sonrası milliyetçilik akımı ile kurulan ulus devletleri hedef alan terör eylemleri, küreselleşen dünyada ise ekonomik ve kültürel eşitsizliklerin artmasına, yerel kimliklerin kaybolmasına, homojenleşen toplum yapılarına tepki olarak radikalleşme çabası ile gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Oysa eğitim, sosyal adalet ve eşitlik ilkelerini vurgulayarak bireyler arasında daha adil bir denge sağlama çabasıdır. Eğitim sayesinde, toplumun tüm kesimleri daha eşit fırsatlara erişebilir ve daha adil bir gelecek inşa etme yolunda ilerleyebilir (Tankutay, 2024).

1980'lerden bugüne terör eylemlerinin odağında olan Türkiye'de, eğitimin toplumsallaştırıcı rolü, devletin öğretmenleri aracılığıyla, Cumhuriyetçilik ve Milliyetçilik ideolojilerini vatanın en ücra köşelerine kadar yaymaktır. Bu durum 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Atatürk İnkılap ve İlkeleri ile Atatürk Milliyetçiliği ile açıkça yasalaştırılmış madde 10'da şu şekilde ifade edilmektedir:

*“Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.”* (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Bu madde ile Atatürk milliyetçiliğinin, milli kültür ve ahlaki değerlerin öğrencilere benimsetilmesinin öğretmenlerin görevi olan eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olmasının gerekliliği belirtilmektedir. Türk milli eğitim sisteminin temel amaçlarından birini yerine getirmek adına, özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine atanan çoğunlukla bölgeye yabancı öğretmenlerimiz, etnik, coğrafi veya ideolojik ayırım gözetmeksizin görevlerini icra etmeye çalışırken hedef alınmışlardır.

Eğitimin önemli amaçlarından biri demokratik, iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bu anlamda eğitim ile toplumun temel kurumlarının, değerlerinin ve inançlarının aktararak toplumsal sistemin düzen ve sürdürülebilirliği sağlanır (Öztürk, 2012). Yine 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 11, Demokrasi bilincinin önemi şu şekilde ifade etmektedir:

*“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük*

*siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.” (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).*

Öğretmenlerin temel görevlerinden biri bu kanun doğrultusunda demokratik düzeni temin edecek, yurt yönetimine dair anlayış sahibi ve sorumluluk duygusu olan vatandaşlar yetiştirmektir. Öğretmenlere ve okullara yönelik terör eylemleri ile eğitimin demokratik toplum düzenini sağlama görevi de hedef alınmaktadır. Türkiye, toplumsal düzenin devamlılığını hedef alan terör saldırıları ile yıllardır mücadele etmektedir. Cumhuriyet döneminde, Türkiye'nin eğitim sistemine ve toplumsal dinamiklerine tehdit niteliğinde olan bu saldırılarda onlarca öğretmenimiz şehit edilmiştir. Bu saldırılar, eğitim sistemini hedef alarak öğretmenleri, öğrencileri ve eğitim altyapısını doğrudan etkilemiş, eğitimin kalitesini ve eğitime erişimini olumsuz yönde etkileyerek toplumun gelecek nesiller üzerindeki umutlarını zayıflatmıştır. Öğretmenlerin hedef alınması, bölgede eğitim faaliyetlerinin durma noktasına gelmesine yol açmıştır. Terör bölgelerinin, öğretmenlerin güvenlik problemlerinden dolayı tercih edilmemesi, bu bölge illerindeki çocukların eğitim hakkından mahrum kalmasına yol açmıştır. Terör örgütlerinin amacı, bölgede cehaleti hakim kılarak kendisi için insan kaynağı oluşturmaktır (Yılmaz, Zengin, Dama, & Kaban, 2019). Bu niyet ile şehit edilen öğretmenlerinin fedakarlıkları, Türkiye'nin eğitim sistemini ve toplumsal yapısını derinden etkilemiştir. Öğretmenler, bir ülkenin ilerlemesinde, nitelikli insan gücünün geliştirilmesinde, toplumsal huzur ve uyumun korunmasında, bireylerin sosyal becerilerle donatılması ve topluma kazandırılmasında, genç kuşaklara kültür ve değerlerin aktarılmasında merkezi bir rol oynamaktadırlar (Özden, 1999). Şehit edilen öğretmenlerimiz sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda milli değerleri ve vatan sevgisini de öğrencilere aşılayarak toplumsal birliği sağlama yolunda önemli bir rol oynamışlardır. Çoğu zaman buna istinaden devletin belirlediği eğitim politikalarını topluma aktarırken sık sık terör örgütlerinin hedefi haline gelmişlerdir. Bununla birlikte bu trajik olayları, öğretmenlerimizin ruhsal liderler olarak üstlendikleri toplumsal rolleri hakkında birer kanıt olarak değerlendirmek mümkündür.

Ruhsal liderlik, örgütün içsel motivasyonuna odaklanan, öğrenen bir organizasyon yaratmayı hedefleyen, dönüşüm için belirli bir amacın örgütte motivasyon kaynağı olduğu bir liderlik teorisidir (Fry vd., 2005, s. 836). Ruhani liderliğin temel özelliği, liderin daha yüksek bir sebep veya ulvi amaca bağlılığıdır. Ruhani liderliğin diğer bir önemli özelliği, otantik olma ihtiyacıdır. Bu liderlik türünde iki temel prensip, başkalarına hizmet etmek ve örgütün bu yolla gelişimini sağlamaktır (Ferguson & Milliman, 2008). Ruhsal liderlik teorisi aynı zamanda liderliğe yönelik dini, etik ve değerlere dayalı yaklaşımları da içermektedir (Fry, 2003). Bu çalışmada ele alınan ruhsal liderlik kavramı her ne kadar bugün hayatta olmasalar da şehit öğretmenlere atfedilmiştir. Bu atıf şehit öğretmenlerimizin maneviyatlarının yol göstericiliğine dayandırılmaktadır. Samuel Z. Klausner (2005)'a göre şehitlik, bir çatışma ortamında, ait olduğu benimsediği dava ve/veya değerler uğruna gönüllü olarak hayatını feda eden kişiye toplum tarafından uygun bulunan bir unvan olarak ele almaktadır. Bu araştırmanın konusu milli ideolojiyi, birlik, beraberlik ve milli kalkınma idealini yaymaları sebebiyle görev başında şehit düşmüş öğretmenlerimizdir. Ruhsal liderliğin söz konusu özellikleri, eğitim ideallerini gerçekleştirmek uğruna canlarını feda etmiş öğretmenlerimizin; mesleki adanmışlık ve bağlılıkları ile geleceğin öğretmenlerine liderlik etme potansiyellerine işaret etmektedir. Terör saldırılarında yaşamlarını kaybeden öğretmenlerimiz, vatanlarına hizmet ederek, eğitim sistemimizin gelişimi için tüm benlikleri ile çaba harcamışlardır. Bu bakımdan ruhsal liderlik vasıfları, şehit öğretmenlerimizin manevi liderliğinin günümüz öğretmenlerine yol gösterici olabileceğini göstermektedir.

### **Eğitimin Siyasal ve Toplumsal Etkisi: Öğretmenlerin Önemi ve İdeolojik Yansımaları**

Eğitim, “toplum koşullarına ve gereksinimlerine yanıt vermek, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmak, demokratik ideallere, düşüncelere uyarlanabilecek bir yapıda bulunmak, kendi içinde tutarlı olmak, istenen davranış değişikliğini açıklayacak şekilde formüle edilebilecek,

# Cumhuriyet Dönemi Şehit Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Perspektifinden Analizi: Ruhsal Liderlik ile Toplumsal Dönüşüm

Ayşegül ALTINALANA

bireyin öğrenme kapasitesi toplumsal ve ekonomik koşullar göz önünden bulundurulurken onlarla uyumu gerçekleştirilecek nitelikte olmalıdır” (Tezcan, 1985).

Modern devletin oluşumu ve gelişimi sürecinde gerçekleşen siyasal dönüşüm, devletlerin yapısını, hükümet biçimlerini ve siyasi süreçlerindeki değişimi içerirken, toplumsal dönüşüm daha geniş bir perspektiften toplumun değerlerinde, normlarında, rollerinde ve ilişkilerinde farklılaşmayı kapsar (Aksoy, 2016). Comte, Spencer, Simon, Durkheim gibi batılı düşünürler toplumsal dönüşümü gelişme ve ilerleme olarak görmektedir. Çağın getirdikleri, modernleşme siyasal ortam ve ekonomik şartlara bağlı olarak zamanla toplumlarda değişimin gerçekleşmesi kaçınılmazdır. Çünkü toplumlar siyasal ortamın etkisi ya da çağın getirileri doğrultusunda devamlı bir dönüşüm ve ilerleme durumundadır. Bu ilerleme gerçekleşmediğinde toplumsal kontrol mekanizmaları devreye girer. 18. Yüzyılın ortalarında Fransız İhtilali ile gerçekleşen dönüşüm neticesinde ortaya çıkan modern devlet yapısı bu dönüşümün en önemli örneği olarak görülebilir. Nitekim Fransa, eğitim ile ilgili yapmış olduğu düzenlemelerle, ilköğretimi genel ve zorunlu yapmaya çalışmıştır (McLaren, 1981). Tüm Fransa’da ortak bir amaç ve homojen kültür oluşturma görevinin verildiği okullar, mümkün olduğu kadar yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Okullar ile ulaşılmak istenen hedefler; “Toplumda seküler bir aydınlanma gerçekleştirmek, okulların, bütün öğrencilere aynı bilgileri aktarmasını ve okullarda tek dil kullanımını temin etmek” şeklinde değişime uğramıştır (Brubaker, 1992, s. 107; Sain & Zabun, 2018). Modern devletin temel prensipleri olan egemenlik, ulus oluşturma ve merkezi güçlü iktidar ilkeleri, eğitimi bu prensipleri gerçekleştirmenin bir aracı olarak görmüştür. Bu nedenle, eğitim; siyasal ve toplumsal kabulün, statülerin, kişilik gelişiminin ve birey olmanın bir yolu olarak, devlet tarafından vatandaşlara verilen görevlerin başında gelmektedir (Çetin, 2001). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre ilköğretim ve ortaokul olmak üzere toplamda 8 yıl zorunludur (222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). Bu vatandaşlık görevi, modern devletin toplumu belirli bir düzen içinde yönetmesi için, siyasal ve toplumsal evrimin gerçekleşmesi için devletin ideolojisinin toplumsal alana zorunlu eğitim kanalı ile aşılması için oldukça gereklidir.

Eğitim, modern devletin ideolojisinin aktarıcısı olarak işlev görürken, bu ideolojinin temel prensiplerinin topluma aktarılması, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını daha da önemli hale getirmektedir. Eğitim, belirli değerlerin, normların ve davranışların topluma aktarılmasını sağlar. Bireylerin toplumsal normlara uymaları ve toplum içinde işlevsel olmaları için bir gerekliliktir. Modern ulus devlet yapısında eğitimin gizil ve belki en önemli görevi, her ferdini vatandaş olarak yetiştirmek, milli Eğitim ideolojisini aracılığıyla devletin siyasi ideolojisini halkına benimsetmek, bu sayede ulusal kimliğin oluşumunu gerçekleştirmek esastır (Can, 2013).

Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK, eğitim sisteminin işlevlerini ulus devletin bekası için tasarlamıştır. Kaplan’a göre (2005), “Mustafa Kemal’e göre eğitimin amacı, yeni kuşakları Türk milletine ve devletine sadık olarak yetiştirmek ve onları Türk milleti ile devlete düşman olanlarla mücadeleye hazır hale getirmektir.” Mustafa Kemal’in Kütahya’da öğretmenlere yaptığı konuşmada, Atatürk, öğretmenleri irfan ordusuna benzetmiş ve bu irfan ordusunun askeri ordu kadar önemli olduğuna vurgu yapmıştır. İrfan ordusunun askeri öğretmenlerin kutsal görevini, askeri orduya mensup yurttaşlara, niçin öldürüp ne uğruna öldüğünü öğretmek olduğunu belirtmiştir (Kaplan, 2005).

Öğretmenler, değerleri ve normları öğrencilere aktararak toplumsal uyumu destekler. Bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesinde eğitim temel bir görev üstlenmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin kişisel ve entelektüel potansiyellerini keşfetmelerine, geliştirmelerine ve kullanmalarına eğitim neferi öğretmenler yardımcı olurlar (Tuhuteru, 2023). Buna istinaden öğretmenler bireylerin kendilerini tanımalarını, düşünme becerilerini geliştirmelerini ve bilinçlenmelerini sağlarlar. Eğitim, demokratik değerleri ve vatandaşlığı öğretir. Öğretmenler bu amaçla öğrencilere demokratik değerleri

benimsemeyi, toplumsal sorumluluk almayı ve katılımcı bir şekilde topluma katkıda bulunmayı öğretirler. Demokratik bir toplumun oluşturulması için katılım önemlidir. Eğitim, toplum içinde çatışmaları azaltabilir ve toplumsal barışı destekleyebilir. Öğretmenler, Öğrencilere hoşgörü, empati ve çatışma çözme becerilerini öğreterek toplumsal dengeyi sağlamak için görev alırlar (Enebi, Akong & John, 2021). Bu durum, toplumsal huzurun ve istikrarın korunmasına katkıda bulunur. Eğitim, bir ülkenin ekonomik kalkınması için de bir temel unsurdur. Öğretmenler aracılığıyla eğitim, işgücünün yeteneklerini ve niteliklerini geliştirerek ekonomik rekabet gücünü artırır. Eğitimli bireyler, yenilikçi fikirler üretebilir, teknolojik ilerlemeyi destekleyebilir ve ekonomik büyümeyi teşvik edebilirler (Hanushek & Wößmann, 2007). Bu nedenlerden dolayı, eğitim ve öğretmenlik mesleği, toplumların ve devletlerin gelişimi ve refahı için hayati öneme sahiptir.

### Terör ve Eğitime Yönelik Terör Saldırıları

Terör kelimesi Latince kökenli “terrere” kelimesinden türetilmiştir. Anlamca bu ifade sindirilme, korku uyandırma ve yıldırma gibi çağrışımlar yapar. Terör kelimesinin Türkçeye geçişi ise Fransızca üzerinden “terreur” kelimesiyle olmuştur. L’Academie Française (1798) sözlüğüne göre, terör kelimesi ilk kez Fransız İhtilali sonrasında, 1791 Temmuz ve 1793 Mart ayları arasındaki dönemi tanımlamak için kullanılmıştır. Bu dönemde uygulanan şiddet yöntemleri nedeniyle, bu zaman aralığı terör (tedhiş) rejimi olarak adlandırılmıştır (Pakel, 2009). Büyük Larousse Sözlüğü’nde (1986) ise terör, "Bir gücü veya iktidarı zorla kabul ettirmek amacıyla planlı bir şekilde şiddet kullanma, korkutma ve korku yayma" olarak tanımlanmaktadır. Ana Britannica (1999), terörü "siyasi amaçlara ulaşmak için devlet, halk veya bireylere karşı planlı şiddet eylemlerine başvurma" olarak tanımlanmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete’de 12 Nisan 1991 tarihinde yayımlanmış olan 3713 sayılı Terörle Mücadele Kanunu’na göre terör kavramı, 1.maddede (3713 Sayılı Terörle Mücadele Kanunu, 1991):

*“Terör: baskı, cebir ve şiddet, korkutma, yıldırma, sindirme veya tehdit yöntemlerinden biriyle, anayasada belirtilen Cumhuriyetin niteliklerini, siyasi, hukuki, sosyal laik, ekonomik düzeni değiştirmek, devletin ve milleti ile bölünmez bütünlüğünü bozmak, devletin ve Cumhuriyetin varlığını tehlikeye düşürmek, devlet otoritesini zaafa uğratmak veya yıkmak veya ele geçirmek, temel hak ve hürriyetleri yok etmek, Devletin iç ve dış güvenliğini, kamu düzenini veya genel sağlığı bozmak amacıyla bir örgüte mensup kişi veya kişiler tarafından girişilecek her türlü eylemlerdir”* olarak tanımlanmıştır.

Terörizm ideolojik ve politik amaçlarla sivil halkı hedef alan şiddet eylemleri olarak ele alınır. Bununla birlikte terörizmin evrensel tanımı konusunda fikir birliğine varılamamıştır (Richards, 2022). Özellikle 11 Eylül terör saldırıları sonrasında terörizm, devletlerin ve uluslararası örgütlerin daha fazla gündemine gelmiştir. ABD’nin Afganistan ve Irak’a yönelik askeri operasyonları, uluslararası hukuk açısından terörizmin tanımı ve önlenmesi konusunda genel nitelikli bir hukuk metninin eksikliğini vurgulamıştır (Saraçlı, 2007). Bruce’a (2012) göre toplumsal düzenin sağlanmasında doğru iletişim bunun içinde kavram birliğinin sağlanması önemlidir (akt. Pekgöz, 2020). Terörizmin evrensel tanımının yapılması gereklidir, çünkü devletler terörist grupların amaç ve sorunlarını bu tanım çerçevesinde anlamlandırır. Ayrıca oluşturulacak bu genel geçer tanım sayesinde terör sorununa yönelik tepkinin yasal ve yasadışı çerçevesinin çizilmesi önemlidir (Young, 2024). Ancak terör ve terörizm kavramları, zaman içinde ve farklı bağlamlarda değişik anlamlar kazanmıştır. Bu kavramlar, gündelik hayattan siyasete, akademik çalışmalara kadar geniş bir yelpazede kullanılmakta ve kullanım alanı değiştikçe farklı çağrışımlar uyandırmaktadır. Terörizmin tanımı, ilk ortaya çıktığı andan itibaren, değişen zaman ve koşullara göre evrilmekte ve bu da kavramın sabit bir anlamının olmamasına yol açmaktadır. Bu durum, terörizmin evrensel bir tanımının oluşturulmasını zorlaştıran faktörlerden biridir ve bu kavramların sürekli olarak yeniden değerlendirilmesi gerektiğini vurgular (Salman, 2021). Bu yönde uluslararası terörizm yasası çıkana ya da geniş kapsamlı bir anlaşma yapılan dek, ülkelerin kendi

# Cumhuriyet Dönemi Şehit Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Perspektifinden Analizi: Ruhsal Liderlik ile Toplumsal Dönüşüm

*Ayşegül ALTINALANA*

terörle mücadele kanunlarını yaparken, terörizmin uluslararası hukukta nasıl tanımlandığını dikkate alması önemlidir (Young, 2024). Her ne kadar terörizm için evrensel olarak kabul edilen kesin bir tanım bulunmasa da genel kanı, bu kavramın siyasi hedefler doğrultusunda sivillere şiddet uygulama ve bu yolla bir korku atmosferi oluşturma yöntemi olarak görüldüğü yönündedir (Salman, 2021).

Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi'nin 1368 sayılı kararında, terörist saldırılardan ciddi şekilde mağdur olmuş devletlerin; teröristleri barındıran, destekleyen veya onlara tolerans gösteren başka devlet ülkelerine karşı silahlı kuvvet kullanmalarını “meşru müdafaa” hakkına dayandırabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi'nin “İnsan Hakları ve Terörle Mücadele Hakkındaki İlkeler” adlı ilk uluslararası hukuk metnini kabul etmesi, terörizmin önlenmesi için atılan önemli adımlardan biridir. Uluslararası hukuk alanında terörizmin etkili bir şekilde önlenmesi için daha fazla çalışma ve işbirliği gereklidir (Saraçlı, 2007). Uluslararası toplum, terörle mücadelede ortak stratejiler geliştirmeli ve bilgi paylaşımını artırmalıdır.

## **Türkiye’de Terör ve Bölücü Terör Örgütü PKK**

Türkiye terörizmin farklı biçimleriyle mücadelesine onlarca yıldır devam etmektedir. Bu terör örgütleri arasında FETÖ, etnik bölücü PKK, aşırı solcu terör örgütü DHKP-C, El Kaide ve DEAŞ gibi dini istismar eden gruplar ile “17 Kasım” ve ASALA gibi terör örgütleri bulunmaktadır. (T.C. Dışişleri Bakanlığı, t.y.). Türkiye’de terör olaylarının kökenleri, İkinci Dünya Savaşı sonrası Türk-Sovyet ilişkilerindeki sorunlara ve Batı'nın baskılarına rağmen Türkiye'nin Kıbrıs Barış Harekatı'nı gerçekleştirmesine dayanır. Bu süreçte ortaya çıkan uluslararası gerilim, Ermeni terör örgütlerinin yükselişine zemin hazırladı ve ASALA gibi örgütlerin sistemli saldırılarıyla Türkiye’de 1973-1986 yılları arasında 210 Ermeni terör eylemi gerçekleşmiştir. Aynı dönemde Hizbullah yanlıları ortaya çıkmış olup bu terör örgütü eylemlerine 1984’te bir kuyumcu soygunu girişimiyle başlamıştır. Nitekim şiddet dolu eylemlerini günümüze kadar devam ettirmiştir. El Kaide ise 11 Eylül 2001 saldırılarıyla tanınmıştır ve Türkiye’ye yönelik ilk eylemini 2003’te Neve Şalom ve Beth İsrail Sinagoglarına düzenlenmiştir (Sönmez, 2017).

Birinci Dünya Savaşı sonunda imzalanan Lozan Antlaşması’yla hukuki olarak tanınan Türkiye’de, Osmanlı döneminde başlayan Ermeni olaylarının son bulmasına rağmen Kürt isyanları 1938’e kadar devam etmiştir. SSCB, İkinci Dünya Savaşı sonrasında NATO’nun bir parçası olan Türkiye’ye askeri müdahale şansını kaybetmiştir. Bu kaybı telafi adına Türkiye’de bölücü terörün tohumlarını atacak olan, Türkiye'nin özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan Kürt nüfusa yönelik kışkırtıcı faaliyetlerde bulunmuştur. İlerleyen süreçte dönemin İran savunma bakanı Molla Barzani SSCB’nin de desteğini alarak Kürtçülük faaliyetlerinin başlamasını sağlamıştır. Bu akımın etkisiyle Silopi’de 1963 yılında Türkiye Kürdistan Demokrat Parti (T-KDP) oluşturulmaya çalışılmıştır. 12 Mart 1971 muhtırasının ardından, T-KDP unsurları ülkeyi terk ederek Irak’ın kuzeyine yerleşmiştir. Bu süreçte, Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi öğrencisi Abdullah Öcalan liderliğinde, Kesire Yıldırım (Öcalan), Haki Karaer, Cemil Bayık, Kemal Pir gibi kişilerin katılımıyla PKK’nın temelleri atılmıştır (Temel, 2010). Diyarbakır Fis köyünde 5 Kasım 1978’de PKK Terör örgütünün kurulması için ilk toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda bölücü terör örgütünün yasadışı programına karar verilmiştir. 15 Ağustos 1984 Güneydoğu Anadolu’da Siirt ili Eruh ilçesinde ve Hakkâri ili Şemdinli ilçesinde PKK ilk silahlı terör eylemini gerçekleştirirken kadar geçen süreçte yapılanmasını tamamlayarak amacını gerçekleştirmek adına yurtdışı kaynaklı destek arayışına girmiş ve bu arayışta başarılı da olmuştur (Başbuğ, 2014). 1990 Yılı sonrasında bölücü terör örgütü faaliyetlerini etnik köken ayrılığına dayandırarak gerçekleştirmiştir. Kültürel farkları etnik köken ayrılığını bir barış içinde asırlarca tek dokuda toplayan coğrafyamızda bölücü ve kanlı faaliyetlerinin zeminine çatışma çıkarmak kanlı faaliyetlerini kültürel farklılıklar temelinde gerekçelendirmişlerdir (Coşar, 2019).



Türkiye, PKK terör örgütüyle mücadele etmek için çeşitli askeri, siyasi ve sosyal ve hukuksal önlemler almıştır. Türkiye, terörle mücadele konusunda kararlı bir şekilde hareket etmektedir. Terörizm, ülkemizin milli güvenlik sorunlarından biridir ve bu sorun, Türkiye Cumhuriyeti'nin bekasımı tehdit ederken, aynı zamanda Türkiye'ye yönelik düşmanlığın en etkili aracı haline gelmiştir (Sönmez, 2017). Bu nedenle Türkiye, terörle mücadelede uluslararası iş birliğini güçlendirmek için Birleşmiş Milletler ve bölgesel kuruluşların kapasite geliştirme çabalarına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, terörizmin finansmanını cezalandıran ve teröristlerin mal varlığını donduran BM Güvenlik Konseyi kararlarını etkin bir şekilde uygulamak için hukuki bir çerçeve hazırlamıştır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, t.y.).

### **Türkiye'de Terörün Eğitime Etkileri**

“Terör örgütünün amaçlarından birisi de bölgede militan devşirebileceği cehalet ortamını sağlamak için öğretmenlere saldırı ve okulları Molotofkokteyli ile yakma girişimleridir. Bu eylemlerde çocuk ve gençleri kullanan örgüt böylelikle genç kuşaklar üzerinde eğitim karşıtı bir algı oluşturmak istemektedir” (Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu [TİHİK], 2013, s.199). 1982 yılında çıkan 'Kürdistan Ulusal Kurtuluş Problemi ve Çözüm Yolları' adlı kitapçıkta, bölücü terör örgütü liderinin ERNK (Kürdistan Ulusal Kurtuluş Cephesi) biriminin teorik hedefleri arasında, devletin tüm eğitim kurumlarının tasfiye edilmesi ve ulusal Kürt dili eğitim ve kültür kurumlarının geliştirilmesi bulunmaktadır (Korkmaz, 2016). Bu sebeple terör örgütü, bölgede sağlıklı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan güven ortamını yok etmekte, öğretmenlerin canlarına kastetmektedir. Bu amaçla 12 Kasım 1987'de ilk görev yeri olan Şırnak'ın Yoğurtçular köyünde Şenol AKAR öğretmen PKK tarafından şehit edilmiştir (Çalık, 2019).

1990'lı yıllarda, PKK'nın Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da sivillere yönelik baskı ve şiddeti artırarak eğitim kurumlarını da hedef almıştır. Üstelik teröre maruz bırakılan eğitim kurumları, yalnızca terör bölgelerinde değil Ankara İstanbul gibi büyük şehirlerde de görülmektedir. Öğretmenlerin hedef alınması, terör bölgelerindeki eğitim faaliyetlerinin durmasındaki başlıca etkenlerden biridir. Özellikle öğretmenlerin güvenlik riski nedeniyle bölge illerine mesafeli yaklaşımları, bu bölgelerdeki çocukların eğitim hakkından mahrum kalmasına sebep olmuştur. 1992 – 1994 yılları arasında görevde bulunan olağanüstü hâl bölge valisi Ünal ERKAN: “Vatandaşın insan gibi yaşamak istediğini, oysa Güneydoğu Anadolu bölgesinde 4300 okulun kapalı, açık olan okullar da ise boş geçen derslerin sayısının inanılmaz boyutlara vardığını çünkü öğretmen açığının çok büyük olduğunu ifade ederek; kimsenin Güneydoğu'da öğretmenlik yapmak istemediğini dile getirmiştir (Cemal, 2003).

Özellikle 1990'larda terör olayları ülkemizde çok yoğun bir şekilde meydana gelmiştir. 2000'li yıllarda ise bu oran azalmış olup 2000'lerde istikrar sağlanmıştır. Bölgede eğitime ilişkin eksikler noktasında durum tespiti yapılarak diğer bölgelere nazaran oluşan açık kapatılmıştır (Yılmaz, Zengin, Dama, & Kaban, 2019). GAP Eylem Planları çerçevesinde 2008-2018 arasında bölgede eğitim alanında büyük yatırımlar yapılmıştır. Bu süreçte, 31,983 yeni derslik inşa edilmiştir. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 2002'de %3 iken, 2017'de %52,9'a yükselmiştir. İlkokulda okullaşma oranı 2002'de %94,1 iken, 2017'de %100,5'e çıkmıştır. Ortaöğretimde okullaşma oranı %27,3'ten %91'e yükselmiştir. Ayrıca, üniversite sayısı 3'ten 9'a çıkmış olup üniversite öğrencisi sayısı 32,278'den 170,180'e yükselmiştir. 2004'te ilkokulda derslik başına düşen öğrenci sayısı 50 iken, 2017'de bu sayı 30'a düşmüştür. Bu veriler, bölgede eğitimde önemli gelişmelerin sağlandığını göstermektedir (Türkiye Cumhuriyeti Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı, 2018). Ancak 2000'lerin başlarındaki bu olumlu gelişmeler fazla uzun sürmemiş ve bölgede okullaşma oranı 2013-2014 yılları arasında %99.57 iken, 2016-2017 yılında %91.16'ya gerilemiştir (Yılmaz vd., 2019). PKK terör örgütü, son dönemde de vahşi terör eylemlerini sürdürerek okulları, öğretmenleri ve öğrencileri hedef almıştır. Okullaşma oranlarındaki bu düşüşün kaynağı, maalesef sivilleri de hedef alabilen bölücü ayrılıkçı terör örgütü olan PKK'dır. 6-8 Ekim 2014 tarihlerinde gerçekleştirdiği terör saldırılarıyla,

# Cumhuriyet Dönemi Şehit Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Perspektifinden Analizi: Ruhsal Liderlik ile Toplumsal Dönüşüm

Ayşegül ALTINALANA

bölgede içinde okulların da bulunduğu birçok kamu kurumuna, ciddi zararlar vermiştir. Benzer şekilde, 2015 genel seçimlerinin ardından, bölge halkının da karıştırılmaya çalışıldığı çukur ve barikat olayları sırasında, okullar devlet kurumları arasında en çok zarar görenler arasında olmuştur. Bu çatışmalar ve okullarda meydana gelen hasarlar, eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Olayların sonucunda, 31 okul ve kurum tamamen yıkılmış ve 137 okul ve kurum da hasar görmüştür. Bu süreçte, bölge halkının eğitimden geri kalmaması için gerekli önlemler alınmış ve okul ve kurumların onarımı tamamlanincaya kadar öğrenciler, yakın il veya ilçelere nakledilmiştir.

PKK bugüne kadar 383 öğretmeni şehit etmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). PKK'nın bölgede görev yapan öğretmenlere yönelik saldırıları sistematik bir düzende gerçekleştirilmiştir. PKK'nın 1984-1991 dönemindeki silahlı eylem faaliyetlerini içeren süreçte, özellikle 15 Ağustos 1984'te Erzurum ve Şemdinli'de gerçekleştirdiği ilk saldırının ardından, 25-30 Ekim 1986 tarihleri arasında Bekaa Vadisi'ndeki Helve kampında düzenlenen 3. Kongre sonrasında "yurt içindeki terör eylemlerini arttırma" kararı alınmıştır. Bu dönemde köy baskınlarında, özellikle GKK üyeleri ve öğretmenler hedef alınarak, kamu görevlilerinin öldürülmesiyle halka korku yayılması ve devlet otoritesinin sarsılması amaçlanmıştır (Terör Örgütleri, 2014).

Öğretmenlere yönelik saldırılar genellikle Doğu ve Güneydoğu illerinde yoğunlaşmıştır. Bu bölgeler, PKK'nın etkin olduğu ve terör eylemlerinin sık sık yaşandığı yerler olmuştur. Bu acımasız saldırılar, sadece öğretmenleri değil, aynı zamanda eğitim sistemini ve bölgenin sosyal dokusunu da derinden etkilemiştir (Yılmaz vd., 2019). PKK, 1987'de 5, 1988'de 9, 1989'da 4, 1990'da 6, 1991'de ise 2 öğretmeni hedef almıştır. Bu saldırılar, sonraki yıllarda daha da vahşileşmiştir. 1992'de 17 öğretmen acımasızca katledilmiştir. 1993 ve 1994'te, terör örgütü 49 ve 32 öğretmeni şehit ederek korku ve dehşet yaymıştır. Ancak, bu vahşi eylemlerin halk arasında büyük bir öfkeye neden olmasıyla birlikte, uluslararası toplumdan da sert tepkiler almıştır. Bu tepkiler, PKK'yı daha dikkatli davranmaya zorlamış ve saldırıları azaltmıştır. Özellikle 1995 ve 1996'da öğretmenlere yönelik saldırılar belirgin bir şekilde azalmış ve bu yıllarda sadece birkaç öğretmen hedef alınmıştır. Ancak bölgede yaratılan korku ortamı sebebiyle 1996 yılında Olağanüstü Hal illerinde mevcut okulların üçte biri güvenlik ve öğretmensizlik nedeniyle açılmamış, yaklaşık 10000 kadar öğrenci öğretmenden mahrum kalmıştır (Cemal, 2003, s. 286). 1997'de ise öğretmenlere karşı gerçekleşen saldırılar neredeyse tamamen durmuştur. Ancak, 1998'de 1 öğretmen şehit edilmiştir. TBMM (1996, s. 30, 32)'nin Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki (OHAL ve Mücavir) Diyarbakır, Hakkari, Şırnak, Tunceli, Van, Batman, Bingöl, Bitlis, Mardin ve Muş illerinde yaptığı incelemeleri neticesinde; saptanan veriler ve sorunların genel değerlendirilmesi kapsamında 1997-1998 Eğitim ve Öğretim yılına ait OHAL Bölgesinde 1259 okulun güvenlik nedeniyle kapalı olduğu görülmüştür. 1998'den 2011'e kadar öğretmenlere yönelik saldırılar durmuştur. 2011'de bir öğretmen şehit düşürülmüştür. 2017'de 2 öğretmen yine teröre maruz kalıp can vermiştir. Son şehit olan öğretmen haberi ise 2022 yılında duyulmuştur. PKK'nın hala varlığını sürdürdüğü ve zaman zaman öğretmenlere karşı saldırılar gerçekleştirdiği unutulmamalıdır.

**Tablo 1.** Cumhuriyet döneminde ulus devlet ideolojisini yaydıkları gerekçesi ile öğretmenlik mesleği hedef alınarak şehit edilen öğretmenler

Ad-Soyad	Doğum Yılı	Şehit Olduğu Tarih	Görev aldığı okul	Görev	
Mehmet SAYGIGÜDER	13.01.1951	26.06.1979	Gaziantep Şahinbey Aliye Ömer Battal İlkokulu	Müdür Yardımcısı	28
Recep ÇAKIR	1.05.1952	14.01.1980	İstanbul Çevirikalfa İlkokulu	Öğretmen	27
Bekir DEDAŞ	1931	20.03.1980	Şanlıurfa Hilvan Ülkü İlkokulu	Öğretmen	49
Nevzat DEMİRCİ	10.08.1955	7.04.1980	Ağrı Hamur Özdirek Köyü İlkokulu	Öğretmen	24
Ömer Faruk Bingöl	6.04.1957	21.05.1980	Ankara Çankaya Büyükesat Özyurt İlkokulu	Öğretmen	23
Fevzi Ateş	1953	28.05.1980	Batman Endüstri Meslek Lisesi	Öğretmen	27

Ali İncekara	28.04.1945	2.06.1980	İstanbul Fatih ilkokulu	Öğretmen	35
Ergün Erol GÜRSESOĞLU	29.09.1951	5.07.1980	Adana Hürriyet Lisesi	Müdür	28
Kadir KAYHAN	10.02.1958	2.09.1980	Diyarbakır Ergani	Öğretmen	22
Selahattin KARAKAŞ	8.09.1957	11.09.1980	Batman	Öğretmen	23
Şekip AYDIN	6.03.1945	6.12.1984	Sason İlçe Milli Eğitim	Milli Eğitim Müdürü	39
İsa KARAASLAN	13.07.1955	15.05.1987	Tunceli Malazgirt Gümüşgün Köyü İlkokulu	Öğretmen	31
Asım ÖZDEN	1954	21.05.1987	Diyarbakır Lice Yolçatı Köyü İlkokulu	Öğretmen	33
Aydın Acun	3.05.1966	25.05.1987	Mardin Dargeçit Kuşluca Köyü İlkokulu	Vekil Öğretmen	21
Şenol AKAR	22.04.1965	12.11.1987	Şırnak Yoğurtçular Köyü İlkokulu	Öğretmen	22
Âdem AKDENİZ	20.12.1968	11.01.1988	Mardin Nusaybin Dibek Köyü İlkokulu	Öğretmen	19
Hüseyin AYDEMİR	15.07.1962	11.03.1988	Batman Gercüş Aydınca Köyü İlkokulu	Öğretmen	25
Muhammet YILDIZ	10.06.1964	25.03.1988	Mardin Dargeçit Bağözü İlkokulu	Öğretmen	23
Ali BOŞGELMEZ	10.02.1967	15.04.1988	Tunceli Pülümür Altinhüseyin Köyü Gözeli Mezrası İlkokulu	Öğretmen	21
Lokman ÇEKER	1.09.1964	15.04.1988	Tunceli Pülümür Altinhüseyin Köyü Gözeli Mezrası İlkokulu	Öğretmen	23
Musa SARISAÇ	22.10.1964	23.04.1988	Tunceli Mazgirt Akgüven Köyü İlkokulu	Öğretmen	23
Mustafa ÇAĞLAR	2.10.1959	23.04.1988	Tunceli Mazgirt Akgüven Köyü İlkokulu	Öğretmen	28
Mitat EREN	4.12.1966	5.11.1988	Mardin Dargeçit Sümer İlkokulu	Öğretmen	21
Nuri ÖZTÜRK	3.03.1964	5.11.1988	Mardin Dargeçit Sümer İlkokulu	Öğretmen	24
Sezgin YOLCU	25.12.1966	5.12.1988	Batman Gercüş Yüceköy İlkokulu	Öğretmen	21
Çevik Ersin TEMEL	29.05.1955	7.09.1988	Eruh Çağlar Mezrası	Müfettiş	33
Durmuş GÜÇLÜ	12.07.1966	7.09.1989	Eruh Çetinkaya Köyü İlkokulu	Öğretmen	23
Mehmet KAPUSUZ	1.01.1966	7.09.1988	Siirt Merkez Ekmekçiler Köyü İlkokulu	Öğretmen	22
Fasih Söğüt	20.03.1953	17.10.1988	Mardin Savur Başkavak İlkokulu	Öğretmen	35
Tahir Civil	18.03.1963	24.03.1990	Diyarbakır Lice Tuzla Köyü İlkokulu	Öğretmen	27
Hanifi ÇAKALLIOĞLU	20.05.1956	28.03.1990	Kahramanmaraş Pazarcık Cennetpınarı İlkokulu	Öğretmen	33
Ahmet BEKAR	18.12.1962	14.04.1990	Elazığ Arıcak Bükardı Köyü İlkokulu	Öğretmen	27
Bayram YEŞİL	1.01.1968	14.04.1990	Elazığ Arıcak Bükardı Köyü İlkokulu	Öğretmen	22
İzzet YÜKSEL	10.04.1966	14.04.1990	Elazığ Arıcak Bükardı Köyü İlkokulu	Öğretmen	24
Sebahattin KURTULUŞ	27.05.1959	14.04.1990	Elazığ Arıcak Bükardı Köyü İlkokulu	Öğretmen	30
Hakkı Koçak	14.02.1951	25.07.1990	Tunceli Mazgirt Mimar Sinan İlkokulu	Öğretmen	39
Ertan SEVİM	3.02.1966	4.09.1990	Muş Malazgirt Boyundere Köyü İlkokulu	Öğretmen	24
Ali KARAOĞLAN	21.10.1964	9.10.1990	Kars Selimyukarı Damlapınar Köyü İlkokulu	Öğretmen	25
Mehmet GEZER	21.07.1950	7.11.1990	Gaziantep Araban Köklüce Köyü İlkokulu	Öğretmen	40
Esmâ KARADOĞAN	15.03.1969	17.11.1991	Tunceli Gökçek Köyü İlkokulu	Öğretmen	22
İbrahim KIZMAZ	1.01.1956	6.01.1992	Nusaybin Edip Mungan İlkokulu	Öğretmen	36
Orhan GÖK	2.04.1967	19.03.1992	Mardin Derik Sırt Mezrası İlkokulu	Öğretmen	24
Mehmet GEREN	6.01.1951	23.03.1992	Diyarbakır Alipaşa İlkokulu	Öğretmen	41
Ramazân EGE	15.01.1966	9.04.1992	Bornova Polis İlkokulu	Öğretmen	26
Şevki AKGÜN	10.01.1965	29.04.1992	Iğdır Aralık Kolikent Köyü İlkokulu	Öğretmen	27
İlyas AÇAR	2.05.1967	4.05.1992	Erzurum Şenkaya Lisesi	Öğretmen	25

# Cumhuriyet Dönemi Şehit Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Perspektifinden Analizi: Ruhsal Liderlik ile Toplumsal Dönüşüm

Ayşegül ALTINALANA

Orhan KORKMAZ	1956	20.05.1992	Diyarbakır Kulp Merkez İlkokulu	Öğretmen	36
Seydo AKDOĞAN	26.09.1963	5.06.1992	Mardin Kızıltepe İstiklal İlkokulu	Öğretmen	28
Ramazan Ergi	6.02.1961	25.08.1992	Diyarbakır Lice Hadikköyü Manizor Mezrası İlkokulu	Öğretmen	31
Abdurrahman TANER	1.01.1953	29.08.1992	Adana Yüreğir Necmiye Coşkun Tuncel İlkokulu	Öğretmen	39
Engin EKER	19.02.1967	16.09.1992	Diyarbakır Silvan Otluk Köyü Gördük Mezrası İlkokulu	Öğretmen	25
Abdulvahap YERSİZ	2.02.1968	6.10.1992	Mardin Mazıdağı Yukarı Konak Köyü İlkokulu	Öğretmen	24
Mehmet Şirin KAYA	1.01.1956	24.10.1992	Diyarbakır Kaldırım Köyü İlkokulu	Öğretmen	36
Emin AYDIN	1.03.1964	11.11.1992	Diyarbakır Bismil Köyü İlkokulu	Öğretmen	28
Vural AKDENİZ	30.01.1964	11.11.1992	Diyarbakır Çınar Aktepe Köyü İlkokulu	Öğretmen	28
Mehmet Mehdi SANLI	19.01.1955	22.11.1992	Diyarbakır Silvan Lisesi	Öğretmen	37
Mehmet Emin ÖZDEN	1953	6.12.1992	Diyarbakır Hazro Halk Eğitim Merkezi	Öğretmen	39
Halis Şişman	2.02.1967	4.01.1993	Bitlis Tatvan Yassıca Köyü İlkokulu	Öğretmen	25
Ramazan Aydın BİLGE	12.02.1964	13.01.1993	Diyarbakır Hürriyet İlkokulu	Öğretmen	28
Zübeyir AKKOÇ	1.01.1952	13.01.1993	Diyarbakır Hürriyet İlkokulu	Öğretmen	41
Kemal SERT	6.03.1967	16.01.1993	Diyarbakır Silvan Endüstri Meslek Lisesi	Öğretmen	25
Ertuğrul ALPTEKİN	1.01.1968	18.02.1993	Mardin Nusaybin Fatih Sultan Mehmet İlkokulu	Öğretmen	25
İsmail ÇELLİK	10.05.1956	22.02.1993	Siirt Kurtalan Ortaokulu	Öğretmen	36
Faik AYAZ	5.06.1955	19.03.1993	Silvan Profilo İlkokulu	Öğretmen	37
Alihan HAN	1951	19.04.1993	Diyarbakır Burhanettin Yıldız Endüstri Meslek Lisesi	Müdür Yardımcısı	42
Abdullah KARA	1.01.1968	24.05.1993	Bingöl Genç Kavaklı Köyü İlkokulu	Öğretmen	25
Birol İlhan AŞKAR	8.06.1969	24.05.1993	Bingöl İmam Hatip Lisesi	Öğretmen	23
Mehmet BİROL	10.12.1964	24.05.1993	Muş Malazgirt İyikomşu Köyü İlkokulu	Öğretmen	28
Selahaddin AYSAN	27.11.1968	24.05.1993	Bingöl Genç Çevirme Köyü İlkokulu	Öğretmen	24
Ali Rıza PEKGÖZ	1.01.1960	10.06.1993	Batman Beşiri Yalınkavak Köyü İlkokulu	Öğretmen	33
Elif LİVAN	15.07.1962	11.06.1993	Diyarbakır Buçutepe Köyü İlkokulu	Öğretmen	30
Nuriye AK	5.04.1958	11.06.1993	Diyarbakır Buçuktepe Köyü İlkokulu	Öğretmen	35
Nevzat AKDEMİR	11.01.1956	21.06.1993	Tunceli Çemişgezek Tekeli Köyü Fergin Mezrası İlkokulu	Öğretmen	37
Erkan AYDIN	8.08.1969	24.06.1993	Tunceli Meşeyolu Köyü İlkokulu	Öğretmen	23
Hamza ÇETİN	8.03.1963	24.06.1993	Tunceli Meşeyolu Köyü İlkokulu	Öğretmen	30
Mehmet Mecit YALÇIN	6.06.1958	5.08.1993	Diyarbakır Çınar İlçe Milli Eğitim	Milli Eğitim Müdürü	35
Osman ÇİÇEK	1.01.1965	7.09.1993	Kars Aydıncalan Köyü Ortaokulu	Öğretmen	28
Ayhan KURAL	31.08.1969	17.09.1993	Tunceli Pülümür Gazi Lisesi	Öğretmen	24
Ahmet ARCAGÖK	1.01.1953	20.09.1993	Diyarbakır Yeni İlkokulu	Öğretmen	40
Ali Şahap SALIK	1959	21.09.1993	Diyarbakır Ticaret Lisesi	Öğretmen	34
Zeki ŞENOĞLU	30.09.1955	29.09.1993	Şanlıurfa Birecik Lisesi	Öğretmen	37
Gürez ŞİMŞEK	1.02.1949	29.09.1993	Şanlıurfa Halfeti Külünçe Köyü İlkokulu	Öğretmen	44
Bayram ALADAĞ	1.03.1959	6.10.1993	Tunceli Ovacık Mareşal Fevzi Çakmak Lisesi	Öğretmen	34
Nurgül ALADĞ	25.08.1959	6.10.1993	Tunceli Ovacık Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Öğretmen	34
Orhan BAKIŞ	1.01.1956	7.10.1993	Tunceli Pertek Pirinçi İlkokulu	Öğretmen	37

Taşkın SENGER	12.02.1955	7.10.1993	Tunceli Pertek Pirinççi İlkokulu	Öğretmen	38
Ünal ATLI	5.09.1956	7.10.1993	Tunceli Pirinççi Pertek İlkokulu	Öğretmen	37
Ali YILDIRIM	15.11.1962	22.10.1993	Diyarbakır Hazro Dadaş Köyü İlkokulu	Öğretmen	30
Etem YAŞAR	5.02.1959	22.10.1993	Diyarbakır Hazro Dadaş Köyü İlkokulu	Öğretmen	34
Hüseyin YAVUZ	28.07.1957	22.10.1993	Diyarbakır Hazro Dadaş Köyü İlkokulu	Öğretmen	36
Zeki SAVRUK	21.04.1970	22.10.1993	Diyarbakır Hazro Dadaş Köyü İlkokulu	Öğretmen	23
Ali Nurettin SOYER	23.09.1954	23.10.1993	Diyarbakır Lice Kutlu Köyü İlkokulu	Öğretmen	39
Mehmet İZDAL	7.04.1957	24.10.1993	Van Gevaş Koçak Köyü İlkokulu	Öğretmen	36
Abdurrahman Nafiz ÖZBAĞRIÇIK	1.02.1957	25.10.1993	Bitlis Yolalan Köyü İlkokulu	Öğretmen	36
Bayram TEKİN	18.04.1964	25.10.1993	Bitlis Ahlat Düzköy Erikli İlkokulu	Öğretmen	29
Ergin KOMUT	7.09.1959	25.10.1993	Bitlis Yolalan Köyü Ortaokulu	Öğretmen	34
Mehmet FİDAN	15.04.1971	25.10.1993	Diyarbakır Kulp Ağaçlı İlkokulu	Öğretmen	22
Yasemin TEKİN	21.07.1952	25.10.1993	Bitlis Ahlat Düzköy Erikli İlkokulu	Öğretmen	41
Ayşe KONAKÇI	1.06.1969	26.10.1993	Diyarbakır Bismil Babahaki Köyü İlkokulu	Öğretmen	24
Fatih TEKİN	1.03.1955	26.10.1993	Diyarbakır Kulp Ağaçlı İlkokulu	Öğretmen	38
Numan KONAKÇI	31.10.1958	26.10.1993	Diyarbakır Bismil Babahaki Köyü İlkokulu	Öğretmen	34
Sezgin KEÇECİ	1.01.1957	26.10.1993	Diyarbakır Kulp Ağaçlı İlkokulu	Öğretmen	36
Neşe ALTEN	1.01.1972	27.10.1993	Diyarbakır Bismil Çavuşlu Köyü İlkokulu	Öğretmen	21
Halil KANDEMİR	26.02.1955	20.11.1993	Tunceli Geyiksuyu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Öğretmen	38
Zafer ÖZDENİZ	1.08.1964	20.11.1993	Tunceli Geyiksuyu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Öğretmen	29
Mehmet DAYAN	1.02.1960	29.12.1993	Diyarbakır İmam Hatip Lisesi	Öğretmen	33
Nahit Ergene	14.04.1955	1.01.1994	Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	Şube Müdürü	38
Mustafa BOZ	6.11.1966	22.02.1994	Şırnak Cizre İmam Hatip Lisesi	Öğretmen	27
Hasan AKAN	10.03.1958	1.03.1994	Diyarbakır Namık Kemal Lisesi	Öğretmen	35
Mahmut ESEN	23.02.1958	4.04.1994	Şehit Kamil Ömer Humanızlı İlkokulu	Öğretmen	36
Mehmet Ali DURAK	26.04.1958	7.04.1994	Diyarbakır Silvan Cumhuriyet İlkokulu	Öğretmen	35
Metin GENÇDAL	14.03.1966	24.04.1994	Tunceli Ovacık Yeşilyazı İlkokulu	Öğretmen	28
Recep OYUR	1955	29.04.1994	Diyarbakır Gazi Ortaokulu	Öğretmen	39
Sıtkı ABDİOĞLU	8.09.1954	17.05.1994	19 Mayıs İlkokulu	Müdür	39
Erkan ÖZCAN	3.06.1952	29.05.1994	Batman Sason Aydınlık Köyü İlkokulu	Öğretmen	41
Emir TOPAL	3.07.1955	21.05.1994	Mardin Midyat İmam Hatip Lisesi	Öğretmen	38
Kemal GÜÇER	2.09.1959	3.06.1994	Diyarbakır Mehmet Akif Eroy İlkokulu	Öğretmen	34
Mehmet Nuri DEMİRALP	1946	3.06.1994	Diyarbakır Atatürk Lisesi	Öğretmen	48
Ali İhsan ÇETİNKAYA	15.05.1955	11.09.1994	Tunceli Malazgirt Darkent İlkokulu	Öğretmen	39
Buminhan TEMİZKAN	20.08.1958	11.09.1994	Tunceli Malazgirt Darkent İlkokulu	Öğretmen	36
Metin KAYNAR	9.03.1955	11.09.1994	Tunceli Malazgirt Darkent İlkokulu	Öğretmen	39
Mustafa KARINCA	1.09.1962	11.09.1994	Tunceli Malazgirt Darkent İlkokulu	Öğretmen	32
Rüstem ŞEN	6.05.1955	11.09.1994	Tunceli Malazgirt Darkent İlkokulu	Öğretmen	39
Vedat İNAN	19.04.1959	11.09.1995	Tunceli Malazgirt Darkent İlkokulu	Öğretmen	36
Mehmet PEHLİVAN	1.04.1954	14.09.1994	Çanakkale Çıraklık Eğitim Merkezi Müdürü	Öğretmen	40
Mehmet Şirin GÖKDERE	1954	15.09.1994	Diyarbakır Silvan Çanakköprü Köyü İlkokulu	Öğretmen	40

# Cumhuriyet Dönemi Şehit Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Perspektifinden Analizi: Ruhsal Liderlik ile Toplumsal Dönüşüm

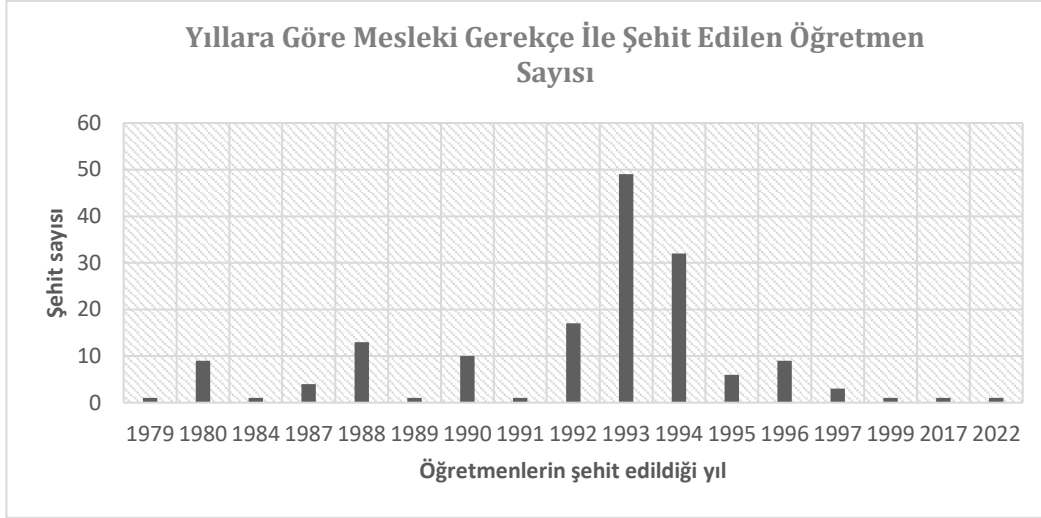
Ayşegül ALTINALANA

Atilla AYDOĞDU	19.09.1957	17.09.1994	Tunceli Nizamiye Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Öğretmen	36
Adnan TUNCA	20.08.1957	23.09.1994	Batman Beşiri Çevrimova İlkokulu	Öğretmen	37
Mustafa GÜMÜŞ	15.05.1970	23.09.1994	Batman Beşiri Çevrimova İlkokulu	Öğretmen	24
Sait KORKMAZ	1.03.1967	29.09.1994	Ağrı Doğubeyazıt Kazan Köyü İlkokulu	Öğretmen	27
Hayati KAPUKAYA	19.11.1968	8.10.1994	Van Çatak Cumhuriyet İlkokulu	Öğretmen	25
Ali BULUT	26.01.1967	11.10.1994	Erzurum Tekman Taşkesen Köyü İlkokulu	Öğretmen	27
Ersoy YORULMAZ	8.01.1968	11.10.1994	Erzurum Tekman Sususz Köyü İlkokulu	Öğretmen	26
Nurullah SARAÇ	2.08.1969	11.10.1994	Erzurum Tekman Taşkesen Köyü İlkokulu	Öğretmen	25
Ragıp KÖSE	7.03.1968	11.10.1994	Erzurum Tekman Katranlı Köyü İlkokulu	Öğretmen	26
Ali YILDIZ	1.08.1959	5.11.1994	Mardin Savur Başkavak İlkokulu	Öğretmen	35
Erol ERCAN	2.07.1970	5.11.1994	Mardin Savur Başkavak İlkokulu	Öğretmen	24
Mahmut ÇATALKAYA	1.04.1954	5.11.1994	Mardin Savur Başkavak İlkokulu	Öğretmen	40
Mehmet Zeki ÖDÜK	1.01.1957	5.11.1994	Mardin Savur Başkavak İlkokulu	Öğretmen	37
Şeyho KURTULMUŞ	5.02.1969	25.05.1995	Batman Zorköy İlkokulu	Öğretmen	26
Necati ÇİÇEK	4.12.1957	26.09.1995	Diyarbakır İmam Hatip Lisesi	Öğretmen	37
Hüseyin KOCABAŞ	21.11.1952	12.10.1995	Tokat Pazar Ticaret Meslek Lisesi	Müdür Vekili	42
Gürkan ARITÜRK	3.01.1970	30.10.1995	Mardin Gargeçit Atatürk İlkokulu	Öğretmen	25
Ökkeş KAYA	16.02.1957	30.10.1995	Mardin Dargeçit Sakarya İlkokulu	Öğretmen	38
Aydın YILMAZ	5.01.1971	22.04.1996	Kahramanmaraş Ekinözü Altınyaprak Köyü İlkokulu	Öğretmen	25
Hacı Ömer SERİN	6.06.1973	22.04.1996	Kahramanmaraş Davutlar İlkokulu	Öğretmen	22
Nurettin ASLAN	1.01.1958	22.04.1996	Kahramanmaraş Ekinözü Altınyaprak Sarıgül İlkokulu	Öğretmen	38
Aynur SARI	6.10.1971	22.06.1996	Diyarbakır Ergani Kız Meslek Lisesi	Öğretmen	24
Murat ÖZGÜN	20.06.1970	5.08.1996	Bozüyük Ticaret ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	Öğretmen	26
Uğur GÖREN	15.12.1970	30.09.1996	Diyarbakır Hantepe Köyü İlkokulu	Öğretmen	25
Cuma İBİŞ	1.01.1970	1.10.1996	Diyarbakır Hantepe Köyü İlkokulu	Öğretmen	26
Mustafa Saadettin KÜÇÜK	5.10.1973	1.10.1996	Diyarbakır Hantepe Köyü İlkokulu	Öğretmen	22
Nesrin ÜNÜGÜR	1.01.1956	1.10.1996	Diyarbakır Hantepe Köyü İlkokulu	Öğretmen	40
Lütfi ÖLMEZ	15.01.1960	1.09.1997	Diyarbakır Ticaret Meslek Lisesi	Öğretmen	37
Mustafa ÖZKAN	15.07.1958	9.10.1997	Mersin Tarsus İmam Hatip Lisesi	Öğretmen	39
Oktay BULUN	10.07.1952	10.10.1997	Mersin Tarsus Turgut İçören İlkokulu	Öğretmen	45
Hüseyin AĞIRMAN	6.06.1971	17.05.1999	İstanbul Kartal Endüstri Meslek Lisesi	Öğretmen	27
Necmettin Yılmaz	14.12.1993	12.07.2017	Şanlıurfa Siverek Çiftçiabaşı Köyü İlkokulu	Öğretmen	23
Ayşenur ALKAN	23.09.2000	21.11.2022	Gaziantep Karıkamış Kocatepe İlkokulu	Öğretmen	22

Kaynak: (MEB, 2023).

PKK terör örgütü lideri Abdullah Öcalan, öğretmenlerin Kürt asimilasyon projelerinin bir parçası olduğunu iddia ederek onları terör saldırılarının hedefi olarak göstermiştir. PKK, bu talimatı aldıktan sonra okullara saldırmış, öğretmenleri infaz etmiş ve bazı okulları yakıp yıkmıştır. Saldırıların haklı çıkarılması amacıyla, öğretmenler casus olarak tanımlanmış; saldırı haberleri, Serxwebun gibi dergilerde ve örgüte bağlı gazetelerde "casusları ve işbirlikçileri öldürdük" gibi manşetlerle yayınlanmıştır (Yılmaz vd., 2019). PKK elebaşının barış zekasından yoksun örgüt liderliği bölgede

yalnızca kaosu beslemiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde, sistemlerin bileşenleri sağlam ve düzenli olmalıdır. Eğitim sisteminde terör kaygısından ve terör örgütünün yarattığı kaostan doğan düzensizlik ve istikrarsızlık, sistemin bölge şartlarına uyarlanabilir olmasına engel olmuştur. Bireysel, toplumsal ve evrensel düzeyde barış zekasıyla sağlam ve düzenli bir sistem kurmak mümkündür, çünkü sağlıklı bir us kaos yaratıp kaostan beslenmez (Erçetin & Çayköylü, 2007). Nitekim terör bölgesi bugün sosyo-ekonomik ve özellikle eğitim imkanları açısından diğer bölgelerimizin gerisindedir.



**Grafik 1.** Bölücü terör örgütü PKK tarafından Kürt asimilasyon projesinin parçası oldukları gerekçesi ile yıllara göre şehit edilen öğretmen sayısı (MEB, 2023).

Yukarıdaki grafik ulus devletinin ideolojisini eğitim yolu ile vatanın dört bir yanına yaydığı gerekçesiyle şehit edilen öğretmenlerimizi baz alarak hazırlanmıştır. Grafiğe askerlik görevini yerine getirirken şehit edilen öğretmenler ya da farklı hedeflerin kurbanı olan şehit öğretmenlerimiz dahil edilmemiştir.

Türkiye’de milli kimliğin sürekli olarak yeniden oluşturulduğu bir dizi tören ve ritüel mevcuttur. Kurtuluş Bayramı, Milli Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Zafer Bayramı gibi törenler ve öğrenciler tarafından sahnelenen oyunlar, toplumsal hafızayı canlandırmak ve kolektif belleği güçlendirmek için önemli bir rol oynamaktadır (Can, 2013). Bölücü terör örgütü PKK’nın hain saldırılarıyla şehit ettiği öğretmenlerimizden 159’u görevi başında ulusal kimliğin inşasından sorumlu oldukları için şehit düşürülmüştür.

### Neşe ALTEN Öğretmen

Neşe Alten, 26 Ekim 1993’te, Bismil’in Çavuşlu Köyü İlkokulu’nda göreve yeni başlamış bir öğretmenken, evine baskın yapan PKK’lılar tarafından ve babasıyla birlikte acımasızca öldürülmüştür.

2 Temmuz 1993’te Diyarbakır’ın Bismil ilçesine bağlı Çavuşlu Köyü İlkokulu’na atandı. Ailesi Bismil’e gitmemesi için ısrar etse de Neşe Öğretmen “Bayrağımın dalgalandığı her yere giderim.” diyerek görevine başlamıştır.

Çavuşlu Köyü’nde Neşe Öğretmen hemen görev yapacağı okulun durumu karşısında köy muhtarı ve köyün ileri gelenleriyle görüşerek okulun eksiklerini gidermek, sınıfı onarmak ve okulu düzgün bir hale getirmek için masrafların şahsı tarafından karşılanacağını belirterek yardım istemiştir. İlk maaşının büyük bir kısmını ustalara vermiş hatta eğitim ideali uğruna borçlanmıştır. Harabe olan binayı kendi imkanlarıyla öğrencilerin okuyabileceği bir okula dönüştürmüştür.

26 Ekim 1993 akşamı, PKK’lı teröristler Neşe’nin ve babasının yaşadığı eve baskın düzenleyerek “Açın, köydeniz. Hoca hanıma bir şey soracağız.” diyerek kapıyı çalarlar. Neşe ve babası

## Cumhuriyet Dönemi Şehit Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Perspektifinden Analizi: Ruhsal Liderlik ile Toplumsal Dönüşüm

Ayşegül ALTINALANA

kapıyı açtıklarında silahlı teröristler “Biz kamuoyuna açıklama yapmadık mı? T.C.'nin hiçbir öğretmenini, Kürdistan'a sokmayacağız, demedik mi?” diyerek önce öğretmen Neşe ALTEN'in babasını katlederler. Neşe öğretmeni köyün çıkışına kadar yerde sürükleyerek sol göğsüne 5 mermi, sonra sağ göğsüne 5 mermi sıkarak, Neşe öğretmeni vahşice öldürürler. Neşe Altin'in vatan sevgisi ve eğitim idealleri uğruna verdiği canı günümüz öğretmenlerinin eğitim anlayışına ve inancına liderlik etmektedir (PKK Eylemleri, 2017).

### Mustafa Çağlar Öğretmen

1988 yılında Tunceli Mazgirt İlçesi Akviran Köyü'nde PKK'lı terörist Celal Kıldığ'ın başında bulunduğu PKK'lı teröristler tarafından henüz 29 yaşındayken okulunda şehit edilen Kütahya'lı öğretmen Mustafa Çağlar'ın eşi Hacer Çağlar:

"Mustafam çok fedakâr ve merhametli bir insandı. Okulun boya badanasını cebinden masraf ederek kendisi yapardı. Çocuklar üşümesin diye sobayı her gün yakar ve küllerini temizlerdi. Çocukları adeta kendi evladı gibi görür bazen harçlık bile verirdi. Herkesin yardımına koşardı. Köylüler de onu çok severlerdi. Şehit edildiği gün köylüler benimle yas tuttular. Bana destek oldular PKK'lı teröristler Mustafa'mı önce tehdit edip, "Öğretmen Efendi 23 Nisan kutlamak bayraklar asmak yok. Astıklarımızı da indireceksin. Yoksa senin için kötü olur" dediler. Mustafa'm bu alçakların tehditlerine boyun eğmedi. Bayrakları indirmedi. Köylülerle birlikte 23 Nisan'ı coşku içinde kutladı. Aynı gün gece yarısı evimize gelen alçaklar sürüsü Mustafa'mı okulunun önüne götürüp orada öldürdüler. Acımızı sanki dün olmuş gibi yaşıyorum. Asla ve asla unutmak mümkün değil." (Tunçoğlu, 2022).

PKK terör örgütü, ulusal birlik beraberlik ve dayanışmayı pekiştirmeye yönelik kutlanan milli bayramları hedef alarak toplumda korku hoşnutsuzluk yaratmış güven ortamını yok etmiştir. PKK'nın öğretmeni hedef alması Mustafa Öğretmenin bu milli bayram kanalı ile milli ve manevi değerleri öğretmek, öğrencilerin milli kimlik ve vatandaşlık duygularını güçlendirmek ve milli birlik ve beraberliği pekiştirme amacını taşımasından kaynaklanmaktadır.

### Necmettin YILMAZ Öğretmen

8 aylık öğretmen olan ve öğrencileri tarafından çok sevilen Yılmaz, 16 Haziran 2017'de yaz tatilini geçirmek için Şanlıurfa'dan memleketi Torul'a dönerken, PKK'lı teröristlerce Tunceli-Erzincan kara yolunun Pülümür ilçesi kesiminde, babasının maddi desteğiyle yeni aldığı aracı yakıldıktan sonra kaçırıldı.

23 yaşındaki Necmettin öğretmenin cenazesi, aramaların 27'nci gününde 12 Temmuz 2017'de Tunceli'deki Pülümür Çayı'nda bulundu (Yılmaz Karakurum, 2023).

Öğretmen Necmettin Yılmaz gibi masum insanların PKK tarafından hedef alınmasının altında yatan ideoloji, terör örgütünün Türkiye'deki eğitim sistemini ve devletin otoritesini temsil ettikleri düşüncesidir. PKK, öğretmenleri devletin propaganda araçları olarak görüp hedef almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin toplumda saygın ve otorite temsilcileri olmaları, terör örgütünün hedeflerine ulaşmak için onları zayıflatma veya sindirme amacını taşımasından kaynaklanmaktadır.

### Tunceli/ Darıkent Öğretmen Katliamı

1994-1995 eğitim öğretim yılının ilk ders günü 11 Eylül tarihi Tunceli'nin Mazgirt İlçesi Darıkent Beldesi'nde saat 22.15 sıralarında PKK'lı 40 kişilik bir terörist grubu önceki gece saat 22:30 sıralarında baskın düzenleyerek ilçenin elektrik ve telefon hatlarını kesen teröristlerin bir bölümü karakola saldırırken ikinci grup öğretmenlerin lojmanlarına yöneldi. Öğretmenleri dışarı çıkaran PKK'lı teröristler beldedeki vatandaşları da köy meydanında toplayarak propaganda yapan terörist grup, bir önceki yıl göreve başlayan öğretmenler Vedat İnan (İğdir 25), A. İhsan Çetinkaya (Diyarbakır 29),



Metin Kaynar (Antalya 29), Büminhan Temizkan (Tarsus 27), Rüstem Şen (Elazığ/Ağın 29) ve Mustafa Kaynarca'yı (Samsun 32) kurşunlayarak katletti. PKK, bu vahşeti kendi yayın organları olan Serxwebun'da gururlanarak duyurdu (PKK Eylemleri, 2014).

### **Şehit Öğretmenlerimizin Ruhsal Liderlik Rollerini**

Ruhsal liderlik, insanların değerli bir amaca adanma gereksinimlerine dayalı bir liderlik biçimi olup uyum ve bütünlüğe değer verir. Bu liderlik tarzı, olaylara ve bireylere sadece maddi ve dünyevi yönleriyle değil, aynı zamanda manevi yönleriyle, ruhsal ve duygusal dünyalarıyla da ilgi gösterir (Narcikara, 2017). Şehit öğretmenlerimiz eğitim yolunda canlarını feda etme pahasına ulvi amaçlarına hizmet etmişlerdir. Bu bilincin öğretmenlere manevi mirası, eğitim öğretimin ve milli birlik, beraberlik duygusunun öğrencilere aktarılmasında yol göstericidir.

Ruhsal liderliğin hedefi, bir vizyon oluşturmak ve uyumlu değerler sunmak suretiyle, çalışanların verimliliğini ve kuruluşa olan bağlılıklarını artırmak ve böylece örgütün bir öğrenme kuruluşuna dönüşmesini sağlamaktır (Fry, Vitucci & Cedillo, 2005). Bir vizyon oluşturmak, liderin, çalışanların gelecekte neyi başarmak istediklerini ve nasıl başaracaklarını belirlemelerine yardımcı olur. Bu liderlik tarzı, çalışanların hedeflerine ulaşmaları için gereken motivasyonu sağlar ve onların üretkenliğini artırır. Bu vizyon doğrultusunda çalışanların örgüte olan bağlılıklarını artması onların örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur. Öğretmenlerimiz çoğunlukla doğdukları topraklardan uzaktaki şehirlere atanmasına rağmen, birleştirici bütünleştirici şuur ile görev yaptıkları Doğu ve Güneydoğu Anadolu vilayetlerinde toplumun kalkınması, kültür birliğinin sağlanması vizyonu ile görevlerine başlamışlardır. Fakat bu vizyona karşı çıkan terör örgütleri tarafından hedef alınmışlardır. Öğretmenlerin şehit edilmesini içeren bir terör eylemi için kültürel farklılıklardan söz edilmesi haklı bir gerekçe kabul edilemez. Yaşanan bu olaylarda kaybettiğimiz öğretmenlerin vizyonu ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirmek adına feda ettikleri canları günümüz öğretmenlerinin eğitim hedeflerine ulaşmasında ruhsal liderlik etmektedir.

Manevi prensiplere dayalı liderlik, etkin kurumsal değer programlarının önemli bir bileşenidir. Çünkü, değerlerin anlamlı bir şekilde ifade edilmesi, bireyin kendi değerlerini uygulaması ve çalışanların değer yaratma ve uygulama sürecine aktif olarak katılmasını sağlamak, gerçek bir felsefi taahhüt gerektirir (Ferguson & Milliman, 2008). Aynı çerçevede değerleri uğruna toprağa düşürülen öğretmenlerimiz, bugün görevi başında olan öğretmenlerimizin değerler sistemini oluşturmasında yol göstericidir. Onların ruhsal liderlikleri ile toplumda farkındalık oluşturan değerler sistemi, eğitim öğretim süreçlerinde aktif olarak kendini göstermekte ve şehit öğretmenlerimizin manevi değerleri sınıflarımızda, sıralarımızın arasında dolaşmaktadır.

Ruhsal liderlik teorisi, liderlik yaklaşımlarını dini, etik ve değer temelli bir perspektiften ele alır (Fry, 2003). Değer temelli perspektif ile liderlik şehitlerimize atfedilebilecek bir liderlik tarzı olarak değerlendirilebilir. Vatani bir bütün olarak algılayıp her karış toprağında yeşeren tohum olarak niteledikleri öğrencilerinin, toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olması uğruna eğitim öğretimini ve onların milli benliklerinin ulus devletin idealleri doğrultusunda işlenmesini hedeflemiş öğretmenlerimizin şehit düşürülmesi, vatana hizmet odaklı yaşamlarının yarıda kalması ile sonuçlanmıştır. Bu elim olaylar ve ruhani miras, görevi başındaki öğretmenlerimizde toplumsal hizmet için daha yüksek bir amaç algısı ve daha güçlü bir motivasyon ile çalışma azmi yaratmaktadır. Bu bakış açısı şehit öğretmenlerimizin mesleki yaşantılarının günümüz öğretmenlerine ruhsal liderlik edebileceğine dair kanıt niteliği taşımaktadır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Eğitim, bireyleri topluma ve ekonomiye katkı sağlayacak şekilde yetiştirmeyi amaçlar. Bu süreçte, öğrencilere yaşam boyu gerekli beceriler kazandırılır ve piyasanın ihtiyaç duyduğu mesleki ve

## Cumhuriyet Dönemi Şehit Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Perspektifinden Analizi: Ruhsal Liderlik ile Toplumsal Dönüşüm

*Ayşegül ALTINALANA*

teknik beceriler öğretilir. Aynı zamanda, eğitim felsefesi ve politikası, ülkenin değerlerini ve önceliklerini yansıtarak, eğitim süreçlerinin nasıl düzenleneceğini belirler. Böylece eğitim, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunarak, daha bilinçli ve sorumlu vatandaşlar yetiştirir ve toplumun ilerlemesine yardımcı olur. Toplumsal dönüşümü, ülkenin kalkınmasını istemeyen terörist gruplar ise Türkiye’de özellikle 1980’lerde başlayan terör eylemleri ile terör bölgelerinde yaşayan öğrencilerin eğitim hakkına saldırmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki görevlerinden biri devletin ideolojisini eğitim yolu ile yaymak ve milli birlik ve beraberliği sağlamaktır. Bu çalışmada konu edilen terör eylemleri öğretmenlerin bu mesleki ideallerini hedefleyen saldırılardır. Öğretmen almak isteyen onca aday Doğu ve Güneydoğuda görev almak istememektedir. Özdemir ve Erol (2021) öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu’ya atanmaya ilişkin terör nedeniyle güvenlik kaynaklı kaygıları olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin çalışma hakları ve hatta yaşam hakları mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri nedeni ile terör örgütlerince gasp edilmiş, eğitim bekleyen öğrenciler bu hizmetten mahrum kalmıştır.

Henry Ward “Bir öğretmen sonsuzluğu etkiler, bu etkilerinin nerede son bulacağını da asla bilemezler.” sözüyle, öğretmenlerin gelecek nesiller için önemine dikkat çekmektedir. Sosyo-ekonomik kaygılar, terör tehlikesi, doğduğu yetiştirdiği topraklardan uzakta yaşama pahasına terör bölgelerine atanarak orada görev yapmayı göze alan öğretmenlerimizin mesleki idealleri ve aynı kararlılıkla öğrenciler üzerinde etkileri yadsınamaz bir gerçektir ve terörist grupların bozmak istedikleri ise bu gerçekten ibarettir. Ancak öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakabilmesi güvenli ortamın sağlanabilmesi ile mümkündür. Ancak Tonbul (2010) araştırmasında, Üçüncü Hizmet Bölgesi’nde 1995-2005 yılları arasında görev yapan öğretmenlerin, güvenlikleriyle ilgili endişelerinin olduğunu; teröristlerin veya terör yanlılarının öğretmenleri korkutmak amacıyla taciz ateşi açtıklarını ve pek çok öğretmenin görev başında öldürüldüğünü dile getirmektedir. Maraşlı (2007) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin problemleri konusundaki çalışmada, eğitimcilerin ciddi tehlikelerle karşı karşıya kaldığı ve özellikle bölücü terör örgütleri tarafından hedef alınarak şehit edildikleri vurgulanmaktadır.

Eğitim liderliği perspektifinden Cumhuriyet Döneminde terör kurbanı olan öğretmenlerimizin mesleki ideallerini analiz ettiğimizde, toplumsal dönüşüm üzerine şehit öğretmenlerimizin ruhsal liderliğinin etkisi arasındaki derin ilişki netleşmektedir. Şehit öğretmenler sadece eğitim örgütümüze geçmiş yıllarda hizmet vermiş birer öğretmen olmalarının çok ötesinde, eğitim kurumlarımızın manevi ve entelektüel temsilcileridir. Bu temsilin mahiyeti ise günümüz öğretmenlerine yol gösterici olmaktadır. Şehitlerimizin idealleri uğruna feda edilen canları, ruhsal liderlik aracılığıyla eğitim ve öğretim süreçlerini yönlendirirken, öğretmenlik mesleğinin bakış açısını derinlemesine etkilerler. Bu etki, mesleki etik değerlerin şekillenmesinden milli kimlik ve kültürün oluşumuna kadar uzanır.

Öğretmenler ve eğitim yöneticileri, ruhsal liderlik ilkelerini kullanarak milli benlik bilincini ve devletin ideolojisini terör bölgelerinde eğitim yoluyla yayabilirler. Bu mücadelede, Türkiye’nin geçmişinde görevi başında şehit edilen öğretmenlerin fedakarlıkları ve vatan sevgisi, öğrencilere ilham veren birer örnek olarak hafızalarda yer etmiştir. Şehit öğretmenlerin mirası, milli birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirmek ve toplumda devletin ideolojisine bağlılık oluşturmak adına önemli bir kılavuzdur. Öğretmenler ve eğitim yöneticileri, bu mirası yaşatarak, öğrencilere vatan sevgisini, milli değerleri ve toplumun birlik ve beraberlik duygusunu aşılama için büyük bir sorumluluk üstlenirler.

Öğretmenler, ruhsal liderlik ilkelerinden yola çıkarak öğrencilere değerlerine bağlılık, demokratik değerler ve insan hakları gibi temel kavramları vurgulayarak toplumsal uyum ve barışın sağlanmasına katkıda bulunabilirler. Bu süreçte, iletişim becerileri, empati ve hoşgörü gibi ruhsal liderlik özellikleri, öğrencilerin ruhsal ihtiyaçlarını anlamak ve onlara moral ve manevi destek sağlamak

için önemlidir. Böylece, eğitim yoluyla yapılan bu çalışmalar, terör bölgelerinde milli birlik ve beraberlik duygusunun güçlenmesine ve toplumsal dönüşümün sağlanmasına katkıda bulunabilir.

Ruhsal liderlik, bir liderin sadece dışsal başarıları ve hedefleri değil, aynı zamanda içsel gelişimi ve değerleri de önemsendiği bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik tarzı, bireylerin ruhsal ve duygusal ihtiyaçlarını gözeterek onları ilham vermek ve motive etmek suretiyle yönlendirir ve bu açıdan şehit öğretmenler davranış ve yaşayış tarzları ile bireylere eğitim sürecinde ilham vermektedir. Toplumsal dönüşüm ise bir toplumun, kültürel, siyasi, ekonomik veya diğer alanlarda, genellikle daha adil, sürdürülebilir ve insan haklarına saygılı bir şekilde gelişmesini ifade eder. Toplumsal dönüşümün gerçekleşmesinin tek yolu eğitimidir.

Ruhsal liderlik ilkeleri, şehit öğretmenlerimiz ve toplumsal etkileri arasındaki bağlantılar:

1. Değerlerin Vurgulanması: Ruhsal liderlik, değerlere önem verir ve bu değerlerin bireylerin ve toplumun davranışlarını yönlendirdiğine inanır. Bir ruhsal lider, toplumu adil, dürüstlük, hoşgörü ve sevgi gibi değerler etrafında bir araya getirir. Ruhsal lider olarak şehit öğretmenlerimiz değerleri uğruna canlarını feda etmişlerdir. Feda edilen bu canlar toplumda derin izler bırakmıştır.
2. Empati ve Bağlılık: Ruhsal liderlik, liderin takipçilerine empati göstermesini ve onların duygusal ihtiyaçlarını anlamasını gerektirir. Lider, takipçilerinin güçlü ve zayıf yanlarını göz önünde bulundurarak onlara destek olur ve güven duygusunu artırır. Bu da toplumsal bağlılığı ve dayanışmayı güçlendirir, toplumsal dönüşüm için gerekli olan birlik ve beraberliği sağlar. Şehit öğretmenlerimiz toplumsal bağlılık ve dayanışmanın kurulması adına çoğunlukla hiç tanımadığı topraklarda görev yapmış, okul binasının dahi yetersiz olduğu imkansızlıklar içindeki şartlarda öğrencileri ile empati kurmuşlardır.
3. İlham Verme ve Motivasyon: Ruhsal liderler, insanları içsel motivasyonlarıyla harekete geçirmek için ilham verici bir rol oynarlar. Onların tutkuları, inançları ve vizyonları, takipçilerde dönüşüm isteği uyandırır. Bireylerin içsel olarak dönüşmeleri, toplumun da dönüşmesine katkı sağlar. Şehitlerimizin eğitim tutkuları ve öğrencilerine olan inançları bugün onların takipçileri olan öğretmenlere ilham kaynağıdır.
4. Adil ve Eşitlikçi Davranış: Ruhsal liderlik, adil ve eşitlikçi davranışı teşvik eder. Bu liderler, toplumun her kesimine eşit davranır ve herkesin potansiyeline saygı gösterir. Adalet ve eşitlik ilkeleri toplumsal uyum ve dayanışmayı artırır. Bireyler, kendilerine adil davranıldığında ve eşit fırsatlara sahip olduklarında, daha fazla güven duyarlar ve toplumlarına daha fazla bağlılık gösterirler. Bu da toplumun daha istikrarlı ve uyumlu olmasını sağlar. Birer ruhsal lider olarak şehit öğretmenler doğu, batı ve etnik kimlik ayrımı yapmaksızın eğitimi ülkenin her yanına götürerek toplumsal dayanışmayı amaçlamışlardır.
5. Uzlaşma ve Uyum: Ruhsal liderler, farklılıkları kabul etmeyi ve çatışmaları barışçıl yollarla çözmeyi teşvik ederler. Toplumun farklı kesimlerinin bir araya gelerek uzlaşma ve iş birliği içinde hareket etmesi, çeşitliliğin gücünü ortaya çıkarır ve toplumsal kalkınmanın anahtarıdır. Bu bir araya gelme ve iş birliği, farklı bakış açılarını bir araya getirerek daha kapsayıcı ve sürdürülebilir çözümlerin bulunmasını sağlar. Ayrıca, toplumsal huzur ve uyumun güçlenmesine, demokratik değerlerin pekişmesine ve toplumun genel refahının artmasına katkıda bulunur. Barış adalet eşitlik gibi ilkeleri prensip edinen öğretmenler farklılıkları kabul etmiş ve görev yeri hususunda bölge ayrımı yapmamışlardır.

Ruhsal liderlik ilkeleri ve şehit öğretmenlerimiz arasındaki ilgi, onların toplum üzerinde derin ve uzun vadeli etkilerini anlamamızı sağlar. Şehit öğretmenler, fedakarlıklarıyla sadece eğitim alanında değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve etik ilkelerin taşıyıcısı olarak da görülürler. Onların öğretmenlik mesleğine ve topluma olan bağlılık ve fedakarlıkları, toplumda birlik ve dayanışma

## Cumhuriyet Dönemi Şehit Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Perspektifinden Analizi: Ruhsal Liderlik ile Toplumsal Dönüşüm

*Ayşegül ALTINALANA*

duygusunu pekiştirir, milli kimlik ve kültürel değerlerin korunmasına katkı sağlar. Şehit öğretmenler, ruhsal liderlik ilkeleriyle birlikte, toplumda güçlü bir duygusal etki yaratır ve gelecek nesillere ilham verirler. Onların hatıraları, toplumun ortak değerleri ve birlik duygusunun güçlenmesine katkı sağlar.

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

Bu çalışma, araştırma ve yayın etiğine uyularak hazırlanmıştır.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Bu çalışma, tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

### **Çıkar Beyanı**

Yazarın hiçbir kişi, kurum ve kuruluşla çıkar çatışması yoktur.

### **Teşekkür**

Bu makaleyi yazma sürecinde bana destek olan ve teşvik eden hocam Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e teşekkür ederim.

### Kaynakça

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973, 24, Haziran). *Resmî Gazete*, Sayı: 14574, Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (14.04.2020).
- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, (1961, 12, Ocak). *Resmî Gazete*, Sayı: 10705, Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf> (16.04.2020).
- Aksoy, A. (2016). Geleneksel devletten modern devlete: Sanayi devrimi ve kamu yönetimi düşüncesinde değişim. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 31-37.
- Ana Britannica. (1990). Terörizm. *Ana Britannica: Genel Kültür Ansiklopedisi* (20. cilt, s. 549). İstanbul, Türkiye: Ana Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2022). Küreselleşen dünyada eğitimin amaçları ve yöntemleri nasıl olmalıdır? [ما ينبغي أن تكون أهداف وأساليب التعليم في البلدان الإسلامية في عالم معول]. *Talim*, 6(1), 45-62.
- Başbuğ, İ. (2014). *Terör örgütlerinin sonu*, Remzi Kitabevi.
- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Büyük Larousse, (1986). *Büyük larousse sözlük ve ansiklopedisi*. İstanbul: Gelişim Yayınları AŞ.
- Can, İ. (2013). Türk Ulusal Kimliğinin İnşasında Milli Eğitim İdeolojisinin Rolü [The Role of the Ideology of National Education in the Construction of Turkish National Identity]. *Sosyoloji Divanı Dergisi*, 1(1), 123-147.
- Cemal, H. (2003). *Kürtler* (4. baskı). İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Coşar, G. (2019). *PKK Terör Örgütü'nün kuruluşu, faaliyetleri ve Türkiye'nin mücadele politikaları* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, M. (2019, 23 Kasım). *Şehit öğretmen mezarı başında anıldı*. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/yasam/sehit-ogretmen-mezari-basinda-anildi/1653423>
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Enebi, A. A., Akong, O. P., & John, O. O. (2021). *The role of peace education in conflict resolution in lagos*, Nigeria. Hallmark University, 180.
- Erçetin, Ş. Ş., & Çayköylü, A. (2007). *Bariş zekasına sahip bir lider olarak Mustafa Kemal Atatürk*. ICENAS 38, International Congress of Asian and North African Studies, Atatürk Culture, Language and History High Foundation (pp.1247-1262). Ankara, Türkiye.
- Ferguson, J., & Milliman, J. (2008). Creating effective core organizational values: A spiritual leadership approach. *International Journal of Public Administration*, 31(4), 439-459.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 693-727.
- Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 835-862.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). The role of education quality for economic growth. *World Bank policy research working paper*, (4122).
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler* (Vol.103). Ütopya Yayınevi.
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Klausner, S. Z. (2005). Martyrdom, encyclopedia of religion. In L. Jones (ed.), *Detroit, Mich: Macmillan Reference USA* ss. 5737-5744.

Cumhuriyet Dönemi Şehit Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimi Perspektifinden Analizi: Ruhsal Liderlik ile Toplumsal Dönüşüm

Ayşegül ALTINALANA

- Korkmaz, M. (2016). *Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin terör mağduru olma korkusu* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- L'Academie Française. (1798). Dictionnaire de l'Académie française Cinquième édition, Chez JJ Smits et Ce., Imp. Lib. Paris.
- Maraşlı, Ş. (2007). *Türkiye' de eğitimle ilgili süreli yayınlara yansıyan öğretmen sorunları (1970–2000 yılları arası)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mclaren, A. (1981). Revolution and education in late nineteenth-century France: The early of poulrobin. *History of Education Quarterly*, 317-335.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Şehit öğretmenlerimiz*. Erişim Tarihi: 06.05.2024 <https://www.meb.gov.tr/belirliGUNler/sehitogretmenler/>
- Narcıkara, E. (2017). *Spiritüel liderlik ve algılanan performans üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özdemir, F., & Erol, M. (2021). Öğretmen adaylarının doğu ve güneydoğu anadolu'ya atanmaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 71-85.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi / Demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pakel, M. (2009). *Gençlerin teröre yönelmelerini engelleme amacıyla eğitim yoluyla alınacak önlemler* [Master's thesis]. Güvenlik Bilimleri Enstitüsü.
- Pekgöz, S. (2020). *Teröre maruz kalmış eğitimcilerin karşılaştıkları sorunların ve çözüm stratejilerinin kriz yönetimi bağlamında incelenmesi* [Master's thesis]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- PKK Eylemleri (2017, 18 Eylül). *Şehit öğretmen Neşe Alten*. 04 Mayıs 2024 tarihinde [https://www.pkkeylemleri.com/sehit-ogretmen-nese-alten/\\_adresinden\\_alinmistir](https://www.pkkeylemleri.com/sehit-ogretmen-nese-alten/_adresinden_alinmistir).
- PKK Eylemleri (2024, 30 Aralık). *Darıkent katliamı (6 öğretmen kurşuna dizildi)*. 05 Mayıs 2024 tarihinde [https://www.pkkeylemleri.com/darikent-k12atliami6-ogretmen-kursuna-dizildi/\\_adresinden\\_alinmistir](https://www.pkkeylemleri.com/darikent-k12atliami6-ogretmen-kursuna-dizildi/_adresinden_alinmistir).
- Richards, A. (2022). Conceptualizations of terrorism. *Contemporary Terrorism Studies*, 56-73.
- Sain, K., & Zabun, B. (2018). *Eğitim-ideoloji ilişkisinde ulus devletin tarihsel belirleyiciliği*. SADAB I. Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumu. Antalya.
- Salman, S. (2021). Terörizm: Kavramsal bir çerçeve. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 5(1), 35-58.
- Saraçlı, M. (2007). Uluslararası hukukta terörizm. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1049-1078.
- Sönmez, G. (2017). Çoklu radikalleşmenin odağında Türkiye ve mücadelesi. *Güvenlik Çalışmaları Dergisi*, 19(1), 1-19.
- Tankutay, H. K. (2024). Eğitim ortamlarında sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 399-420.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (t.y.). *Türkiye'nin uluslararası toplumun terörle mücadele çabalarına katkıları*. 06 Mayıs 2024 tarihinde [https://www.mfa.gov.tr/\\_adresinden\\_alinmistir](https://www.mfa.gov.tr/_adresinden_alinmistir).

- Temel, Ü. Ç. (2010). *Türkiye'ye yönelik terör örgütleri ve Türkiye'nin terörizmle mücadelesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Terörle Mücadele Kanunu. (1991). *T. C. Resmi Gazete*, 3713. 06 Mayıs 2024 tarihinde <http://www.masak.gov.tr/tr/content/3713-sayili-terorle-mucadele-kanunu/76> adresinden alınmıştır.
- Terör Örgütleri. (2014, 2 Aralık). *PKK'nın kuruluşu*. 06 Mayıs 2024 tarihinde <http://www.terororgutleri.com/pkknin-kurulusu/> adresinden alınmıştır.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Tonbul, T. (2010). *Üçüncü hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin problemlerine ilişkin bir sözlü tarih araştırması (1995-2005)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tuhuteru, L. (2023). The role of citizenship education in efforts to instill democratic values. *International Journal of Humanities Education and Social Sciences*, 2(4).
- Tunçoğlu, İ. (2022, 24 Kasım). *PKK'nın şehit ettiği öğretmenin oğlu konuştu*. 07 Mayıs 2024 tarihinde <https://www.sabah.com.tr/yasam/pkknin-sehit-ettigi-ogretmenin-oglu-konustu-6251387> adresinden alınmıştır.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu (TİHİK). (2013). *Terör ve şiddet olayları kapsamında yaşam hakkı ihlallerini inceleme raporu*, 24. Dönem 3. Yasama Yılı.
- Türkiye Cumhuriyeti Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı. (2018). *Güneydoğu anadolu bölgesindeki öğretmen hareketliliğinin incelenmesi*, Ankara.
- Yılmaz, D., Zengin, T., Dama, N., & Kaban, H. (2019). *Çalışma hayatı ve terör (2015-2018)*, Memur-Sen.
- Yılmaz Karakurum, M. (2023, 15 Temmuz). *Necmettin öğretmen vefatının 6'ncı yılında anılıyor*. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/necmettin-ogretmen-vefatinin-6nci-yilinda-aniliyor/2946229>
- Young, R. (2024). *Defining terrorism: The evolution of terrorism as a legal concept in international law and its influence on definitions in domestic legislation*. In (Vol. 29, pp. 23): Univ.

### Extended Abstract

Türkiye is a unitary nation-state with a modern state structure where national identities are prominent, and identity unity is established without ethnic discrimination. In the Republic era of Turkey, education has been one of the cornerstones of social transformation. Mustafa Kemal Atatürk designated one of the most important duties of teachers as spreading national consciousness, unity, and solidarity due to the unitary nation-state structure. One of his significant aphorisms expressing this is: "It is the duty of you teachers to educate our children, our most valuable assets, with national, moral, humane, and patriotic feelings, based on national ideals, and in accordance with scientific, humane, and national discipline principles, to build a high nation." In this context, teachers not only limit themselves to imparting knowledge but also undertake an important function in transmitting societal values and ideals. Teachers fulfill one of the most crucial functions of education by serving the purpose of promoting the national ideology through national holidays, ceremonies, and anthems. However, in this process, their duties have conflicted with the goals of terrorist organizations, leading to many teachers sacrificing their lives for their country.

Terrorism is a violent and unlawful method employed by individuals or groups to achieve political, ideological, or religious goals by instilling fear and causing harm to civilians or institutions. In the case of Turkey, the PKK (Kurdistan Workers' Party) has been one of the prominent terrorist organizations involved in such activities. The PKK, founded in the late 1970s, initially aimed to establish an independent Kurdish state but later shifted its focus to autonomy and cultural rights for Kurds within Turkey. The organization resorted to guerrilla warfare, bombings, assassinations, and kidnappings to pursue its objectives, targeting not only government officials and security forces but also civilians, including teachers. PKK's development can be traced through various phases, including periods of armed conflict, ceasefire agreements, and attempts at political engagement. Despite occasional peace processes and talks, the PKK has continued its violent activities, leading to numerous casualties, including teachers who have been targeted and killed for their roles in education, often in the eastern and southeastern regions of Turkey where PKK's presence has historically been more pronounced.

This study aims to examine the Republic era martyr teachers from the perspective of educational management and analyze the relationship between their spiritual leadership approaches and societal transformation.

Violence and terrorist actions directed towards teachers lead to the disruption of educational activities, preventing teachers from fulfilling their duties, and disturbing social peace. Such attacks not only threaten the right to life of teachers but also have negative effects on the education system and create an atmosphere of fear and anxiety in society. This situation makes it difficult for teachers to fulfill their duty of spreading national consciousness, unity, and solidarity, thus negatively affecting the process of societal transformation.

When the effects of violence and terrorist actions directed towards teachers on leadership in education and societal transformation are examined, it is observed that such attacks have negative effects on the functioning of the education system and the role of teachers. Teachers struggle to provide education to students properly and equip them with societal values under the threat of terrorism. Moreover, terrorist attacks targeting teachers undermine the sense of trust in society and weaken the spirit of unity and solidarity.

This study was conducted using the compilation method. Existing literature on the educational perspectives and leadership qualities of martyr teachers of the Republic era was examined to obtain data. The sources included theses, academic articles, newspaper reports, and reports and websites of official institutions. Information obtained from these sources was compiled by focusing on the educational activities and societal impacts of martyr teachers. Additionally, literature related to spiritual leadership and societal transformation was examined, and the relationship between these concepts and the educational approaches and societal impacts of martyr teachers of the Republic era was evaluated. This



compilation approach contributes to the analysis of martyr teachers of the Republic era from the perspective of educational management and understanding the relationship between spiritual leadership and societal transformation.

Despite the challenges of working in the East and Southeast, many teachers have made sacrifices for their country and continued to guide their students despite the threat of terrorism. These teachers have inspired their students and served as examples of spiritual leadership, promoting societal transformation. The courage and determination of teachers have strengthened feelings of unity and solidarity in society, playing a significant role in the fight against terrorism.

Examining martyr teachers of the Republic era from the perspective of educational management has helped us understand the relationship between leadership in education and societal transformation. These teachers not only imparted knowledge but also acted as exemplary leaders. Spiritual leadership has played an important role in encouraging these teachers to promote societal transformation. Therefore, the educational perspectives and leadership qualities of martyr teachers of the Republic era serve as important examples for the current education system. This study can serve as a foundation for future research and contribute to more in-depth analyses of leadership in education and societal transformation.



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 02.06.2024

**Kabul Tarihi (Accepted Date):** 22.08.2024

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

**doi:** 10.52848/ijls.1494604

**Kaynakça Gösterimi:** Aksoy, D. (2024). Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye'deki yabancı okullara bakışı ve eğitim liderliği bağlamı. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(2), 89-99. doi: 10.52848/ijls.1494604

**Citation Information:** Aksoy, D. (2024). Mustafa Kemal Atatürk's view of foreign schools in Turkey and the context of educational leadership. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 7(2), 89-99. doi: 10.52848/ijls.1494604

## MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN TÜRKİYE'DEKİ YABANCI OKULLARA BAKIŞI VE EĞİTİM LİDERLİĞİ BAĞLAMLI

Devrim AKSOY<sup>1</sup>

### Öz

Mustafa Kemal Atatürk, bir toplumun gelişiminde ve çağdaşlaşmasında eğitimin kilit bir rol oynadığını derinden kavramıştır. Geride kalan bir topluluğun, sosyal, ekonomik ve kültürel açılardan ilerlemesi için eğitimin temel bir gereklilik olduğunu anlamıştı. Laik ve çağdaş değerlere dayalı, ulusal bir eğitim sistemi kurmanın, toplumsal dönüşümde ne kadar belirleyici olabileceğinin de bilincindeydi. Bu sebeple, eğitime özel bir önem atfetmiş ve modern değerlerle zenginleştirilmiş, ulusal ve laik bir eğitim anlayışını yeniliklerinin merkezine koymuştur. Çalışma kapsamında, Atatürk'ün eğitim ve yabancı okullar konusundaki görüşleri ve uygulamaları ele alınmıştır. Atatürk, Türkiye'nin modern dünyada rekabet edebilir bir konuma gelmesi için gençlerin ulusal kimliklerini koruyarak bilimsel düşünceyle donatılmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu, onun geleceğe yönelik net bir vizyon sahibi olduğunu ve bu vizyonu gerçekleştirmek için somut adımlar atmaya hedeflediğini göstermektedir. Bu çalışmada, konuyla ilgili derinlemesine bir anlayış geliştirmek için geniş bir yelpazede kaynaklardan yararlanılmıştır. Alanyazın taraması, döneme ait gazeteler ve dergi makaleleri, yanı sıra konu hakkında yazılmış kitaplar titizlikle değerlendirilmiştir. Bu çeşitlilikteki materyallerin analizi, konunun çok yönlü bir şekilde ele alınmasını ve sağlam bir değerlendirme yapılmasını sağlamıştır. Sonuç olarak, Atatürk'ün milli kültürün muasır medeniyetler seviyesinin üzerine çıkarılması gerektiği ve gençlerin yabancı kültürlerin olumsuz etkilerinden uzak, kendi milli değerleriyle uyumlu bir eğitim almasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, bilimsel zihniyeti teşvik etmenin, Atatürk'ün modern Türkiye'nin temellerini atma stratejisinde kritik bir rol oynadığı ortaya konulmuştur. Bu yaklaşım, genç nesillerin sorgulayıcı, eleştirel ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmelerini hedeflemekte ve Atatürk'ün yenilik ve sürekli gelişimi destekleme arzusunu yansıtmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Okullar, Eğitim Liderliği, Atatürkçü Düşüncede Eğitim.

### *Mustafa Kemal Atatürk's View of Foreign Schools in Turkey and the Context of Educational Leadership*

### Abstract

Mustafa Kemal Atatürk deeply understood that education played a key role in the development of a society and in its transformation into a modern society. He understood that education was a fundamental necessity for a society that was left behind to progress socially, economically and culturally. He was also aware of how establishing a national education system based on secular and contemporary values could be decisive in social transformation. For this reason, he attached special importance to education and placed a national and secular understanding of education enriched with modern values at the center of his innovations. Within the scope of the study, Atatürk's perspectives on education and foreign schools were discussed. Atatürk emphasized that in order for Turkey to reach a competitive position in the modern world, young people should be equipped with scientific thought while preserving their national identities. This shows that he had a clear vision for the future

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, E-posta: devrimmaksoy@gmail.com ORCID: 0009-0003-8569-5453

and aimed to take concrete steps to realize this vision. In this study, a wide range of sources were used to develop an in-depth understanding of the subject. Literature review, newspapers and magazine articles from the period, as well as books written on the subject were meticulously evaluated. The analysis of this variety of materials has enabled the subject to be addressed in a multi-faceted manner and a sound assessment to be made. As a result, Atatürk's emphasis on the need to raise national culture to the level of contemporary civilizations and the importance of young people receiving an education that is compatible with their own national values and away from the negative influences of foreign cultures has been emphasized. It has also been demonstrated that encouraging a scientific mindset played a critical role in Atatürk's strategy to lay the foundations of modern Turkey. This approach aims to develop the questioning, critical and innovative thinking skills of the young generation and reflects Atatürk's desire to support innovation and continuous development.

**Keywords:** Foreign Schools, Educational Leadership, Education in Kemalist Thought.

## Giriş

Mustafa Kemal'in ulusal eğitime verdiği önem, onun bu konuya olan yaklaşımını şekillendirmiş ve onu bu alanda bir düşünür kadar derinlemesine ilgilenen bir figür haline getirmiştir. Mustafa Kemal, ulusal eğitimin önemini kavrayarak, bu alanın amaçlarını ve ilkelerini detaylı bir şekilde ortaya koymuş, çevresindekilere laik ve ulusal eğitimin önemi hakkında bilgi vermek için her fırsatı değerlendirme azmi göstermiştir. Ulusların bağımsızlığını, kalkınmasını ve güçlenmesini sağlayacak kadar hayati bir rol üstlenen eğitimin önemini sık sık vurgulayan Mustafa Kemal, 22 Eylül 1924 tarihinde Samsun'da öğretmenlerle gerçekleştirdiği bir konuşmada, eğitimin bu kritik rolüne dikkat çekmiştir (Yamaner, 1999).

*"En önemli en esaslı nokta eğitim meselesidir eğitim bir milleti ya hür bağımsız Şanlı yüce bir toplum halinde yaşatır ya da bir milleti esareti ve sefalete terk eder."* – Mustafa Kemal Atatürk

Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerini atarken, yeni yapıya uygun bir eğitim sisteminin gerekliliğini ve önemini sıkça vurgulamıştır. Kendisi, ülkeyi ve toplumu gerçek mutluluğa ulaştırmanın yalnızca askeri zaferlerle değil, aynı zamanda bilgi ve eğitimle donatılmış bir "İrfan Ordusu" ile mümkün olacağını belirtmiştir. Askeri başarıların sürdürülebilir ve kalıcı sonuçlara ancak eğitim yoluyla ulaşabileceğini ifade ederek, eğitimin ulusal kalkınma ve bağımsızlıkta oynadığı kritik role dikkat çekmiştir. Atatürk, Millî Mücadele'nin ardından kendisine yöneltilen, "İşte memleketi kurtardınız, şimdi ne yapmak istersiniz?" sorusuna "Millî Eğitim Bakanı olarak ulusal bilinci yükseltmek" şeklinde verdiği yanıtla, milli eğitime olan sarsılmaz inancını ve bu alanda gerçekleştirmeyi hedeflediği dönüşümün büyüklüğünü gözler önüne sermiştir (Yamaner, 1999).

Atatürk, yabancı okulların etkisini azaltmak için, Türk gençliğini kendi kültürel değerleriyle uyumlu bir eğitimden geçirmeyi savunmuş, bu süreçte milli kültürün korunmasını bir öncelik olarak görmüştür (Erdem, 1998).

Atatürk'ün eğitim reformları, Türkiye'de laik eğitimin temellerini atarak, dini ve ideolojik baskılardan arındırılmış bir eğitim sistemi kurmayı amaçlamıştır. Bu reformlar, modernleşmenin vazgeçilmez bir unsuru olarak değerlendirilmiştir (Kaplan, 2002).

## **Atatürk Dönemi Milli Eğitim Politikası ve Bu Dönemdeki Yabancı Okullara Yönelik Eğitime İlişkin Düzenlemeler**

Kurtuluş Savaşı döneminde Türkiye'deki azınlık ve yabancı okulların durumu: XIX. yüzyılın ikinci yarısında açılmaya başlayan ilk yabancı okullar, eğitim alanında yeni sorunlar dizisini ortaya çıkarmıştır. Bu okulların kurulmasını teşvik eden başlıca faktörler arasında kapitülasyonlar ve azınlıkların sahip olduğu haklar bulunmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde, yabancı okulların düzenlenmesine yönelik ilk adımlar atılmıştır. Bu çerçevede, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 1876 Anayasası (Kanun-i Esasi) ve 1915 tarihli Mekteb-i Hususiye Talimatnamesi gibi önemli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler, eğitim alanında reform yapmayı ve yabancı okullar üzerinde bir denetim kurmayı amaçlasa da, uygulamada beklenen başarıya ulaşamamıştır. Osmanlı

toplumu, kozmopolit yapısı ve yürürlükte olan kapitülasyonlar nedeniyle, farklı etnik ve dini grupların varlığı bu müdahaleleri güçleştirmekteydi (Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 1931).

Atatürk, eğitimde Batılılaşmayı, milli kimliği zayıflatmadan modernleşme olarak tanımlamıştır. O, Batı'nın bilimsel ve teknolojik ilerlemelerinden yararlanırken, Türk kültürünün korunmasını ve genç nesillere aktarılmasını önemsemiştir. Bu, Türkiye'nin eğitim sistemini çağdaş dünyaya entegre etme çabalarının bir parçası olarak görülmelidir. Yabancı okullar ise bu süreçte, Batı'nın kültürel hegemonyasını yaymak yerine, bilimsel ve teknolojik bilgi transferini sağlamalıydı. Atatürk, bu okullara getirilen sınırlamaların ve denetimlerin temelinde, Türkiye'nin bağımsız ve milli eğitim politikalarını güçlendirme amacını gütmüştür (Zürcher, 2004).

Atatürk, Türk eğitim sistemini modernleştirirken, kültürel yenilikçiliği de teşvik etmiştir. Bu kapsamda, yabancı okulların etkinlikleri kısıtlanmış ve milli kültürü destekleyen, modern bir eğitim sistemi inşa edilmiştir. Atatürk, eğitimde gerçekleştirdiği reformlarla, Türkiye'yi Batı medeniyeti ile uyumlu hale getirirken, milli kimliğin korunmasını da amaçlamıştır. Yabancı okulların faaliyetlerine getirilen sınırlamalar, bu ikili hedef doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (Kinross, 1964).

Atatürk'ün eğitim anlayışı, geleneksel yöntemlerden ziyade bilimsel ve yenilikçi yöntemlerin ön planda olduğu bir eğitim sistemi kurmayı amaçlamıştır. Bu, Türkiye'nin bilimsel ve teknolojik olarak gelişmesine katkıda bulunmak için atılmış önemli bir adımdır (Lewis, 2002).

Atatürk, eğitimin milli kimliğin korunmasındaki önemini vurgulamış ve yabancı okullara karşı dikkatli bir duruş sergilemiştir. O, milli kültür ve değerlerin modern eğitim sistemine entegre edilmesini bir zorunluluk olarak görmüştür (Mango, 1999).

Atatürk, eğitimin milli bir karakter taşımasını her şeyden önemli görmüştür. Ona göre, milli eğitimin temel amacı, Türk milletinin kültürel değerlerini korumak ve bu değerleri gelecek nesillere aktarmaktır. Yabancı okulların bu sürece olumsuz etkileri olabileceğini öngören Atatürk, bu okulların Türk yasalarına ve milli değerlere uygun faaliyet göstermeleri için sıkı denetimler uygulamıştır. Bu politika, Atatürk'ün milliyetçilik anlayışının eğitimdeki yansıması olarak değerlendirilebilir (Tunaya, 1962).

I. Dünya Savaşı'nın başlangıcında, yalnızca ABD ve Fransa tarafından yönetilen yaklaşık 1000 okul faaliyetteydi. İngiltere, Almanya, İtalya, Avusturya, İran ve Bulgaristan'ın da okullarını eklersek, bu sayı kaygı verici bir seviyeye ulaşır. Bu okullar, Türkiye'nin bağımsızlık çabalarına engel olmuş, misyonerlik faaliyetleri yapmış, kültürel karmaşayı artırmış, işbirlikçiler yetiştirmiş ve eğitimin bütünlüğünü bozmuştur (İzgi, 1998). Özellikle Rum okulları, çevrelerini Yunanlaştırma, Yunan işgalini kolaylaştırma ve Trabzon bölgesinde bir Pontus Rum Devleti kurma amacı gütmüştür. Rum öğretmenler, din adamlarıyla işbirliği içinde çalışmışlardır. İstiklal Mahkemeleri, zararlı bulunan Rum öğretmenlere ceza vermiş, Maârif Vekaleti ise zararlı bulunduğu okulları kapatma kararı almıştır. Merzifon Amerikan Koleji, bu duruma örnek gösterilebilir; Türkçe öğretmeni Zeki Bey, okulun zararlı faaliyetlerini yetkililere bildirdiği için öldürülmüştür.

Kurtuluş Savaşı'nın zaferle sonuçlanmasının ardından, Lozan Konferansı'nda yabancı okulların durumu ele alınmış ve bu okulların Türk yasalarına uygun hareket etmeleri, dini propaganda yapmamaları koşuluyla varlıkları kabul edilmiştir. Bu, yabancı okulların devlet denetimine alınmasına yönelik ilk somut adım olarak kabul edilir (İzgi, 1998).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte durum değişmiştir. Kapitülasyonlar kaldırılmış ve nispeten daha homojen bir toplumsal yapı oluşmuştur. Bu yeni yapı, yabancı okulların denetlenmesi ve yönetilmesi konusunda daha etkili politikaların hayata geçirilmesine olanak tanımıştır. Lozan Antlaşması'nda belirlenen şartlar çerçevesinde, yabancı okulların faaliyetlerine izin verilmiş, ancak bu

okulların Türk yasalarına uygun hareket etmeleri ve dini propaganda yapmamaları gibi koşullar getirilmiştir. Bu dönemde, yabancı okulların denetimini sağlamak için yeni kanunlar çıkarılmış ve çeşitli tamimler ile talimatnameler yayınlanmıştır. Bu düzenlemeler, Cumhuriyetin eğitim politikalarını şekillendiren önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir (Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 1931).

Cumhuriyet'in ilanından sonra, Atatürk, yabancı okulların Türkiye'deki faaliyetlerine sınırlamalar getirerek, bu okulların eğitim sisteminin bir parçası haline gelmesini sağladı. Bu okulların milli değerlere ve Türkiye'nin yasalarına uygun bir şekilde faaliyet göstermesi, Atatürk'ün eğitim reformlarının temel hedeflerinden biriydi. Böylece, Türkiye'nin bağımsızlığına zarar verebilecek yabancı etkilerin önüne geçilmiş ve ulusal eğitim sisteminin bütünlüğü korunmuştur (Adıvar, 1930).

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte, yabancı okulların işlevi ve rolü de radikal bir değişim göstermiştir. Atatürk, bu okulları denetim altına alarak, Türk gençliğini milliyetçi ve laik bir temelde eğitmeyi hedeflemiştir (Shaw, 1977).

### **Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Uygulamaları**

Atatürk döneminde eğitim ve öğretim alanındaki en kapsamlı değişikliklerden biri, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kanun, Türkiye'deki tüm eğitim ve öğretim kurumlarını devlet kontrolü altına alarak, farklı adlar altında faaliyet gösteren okulların Maarif Vekaleti'ne bağlanmasını sağlamıştır. Bu adımla, Osmanlı döneminden kalan eğitimdeki ikilik sistemi ortadan kaldırılmış ve laik, tek tip bir eğitim sistemi oluşturulmuştur (Kodamanoglu, 1964).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, medreselerin kapatılması ve eğitimde laikliğin güçlendirilmesi gibi önemli adımları da içermektedir. Eğitimde millilik ilkesi benimsenmiş, nesillerin yeni devletin prensipleri doğrultusunda yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, bu kanunun bir başka önemli yönü, eğitimdeki laikleşme sürecinin hızlanmasıdır. 1926 sonrasında öğretim programlarında programlarında laik eğitime daha fazla yer verilmiş, 1927 yılında din dersleri okul programlarından çıkarılarak seçmeli hale getirilmiştir. Bu süreç, 1930'da şehirlerde, 1931-32 öğretim yılında ortaokullarda ve 1939 yılında köy ilkokullarında din derslerinin kademeli olarak kaldırılmasıyla devam etmiştir (Jäschke, 1972).

Yeni Türkiye Devleti, bu milli ve laik eğitim politikasını sadece kendi okullarında değil, aynı zamanda dini amaçlarla kurulan misyoner gibi yabancı okullar üzerinde de uygulamaya başlamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun getirdiği laiklik ve milliyetçilik ilkeleri, yabancı okulların öğretim faaliyetleri ile büyük bir çelişki içindeydi. Bu çelişkiyi gidermek amacıyla, yabancı okulların da bu yeni kurallara uyum sağlaması gerektiği vurgulanmış ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılmıştır. Bu politikalar, Türkiye'nin eğitim alanında kendi kimliğini ve bağımsızlığını pekiştirmesinde önemli bir rol oynamıştır (Hakimiyeti Milliye, 1924).

Buna göre;

1. Yabancı okullarda, mabetler dışında dershane ve salonlarda bulunan dini semboller; salıp, heykel, dini tasvirler vs. kaldırılacaktır.
2. Müslümanların ve başka mezhepten öğrencilerin okullardaki dini ayinlere katılmaları yasaktır. Bunun için sık sık denetlemeler yapılacak ve suçlular cezalandırılacaktır.

### **Dönemdeki Yabancı Okulların Sayıları ve Öğretmen ve Öğrenci Durumları**

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, özellikle Amerikan okulları gibi yabancı eğitim kurumları, çoğunlukla Ermeni ve Rum öğrencilerden oluşan bir öğrenci kitlesine hizmet veriyordu. Ancak, Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte bu demografik yapıda önemli değişiklikler yaşandı. Örneğin, 1923 yılında Amerikan Board okullarında toplam 736 öğrenci bulunurken, bunların yalnızca 236'sı Türk

öğrenciydi. Dört yıl sonra, 1927'de bu sayı büyük bir artış göstererek, 1.257 öğrencinin 919'u Türk olarak kaydedilmiştir. Bu, Türk öğrenci oranının %32'den %73'e çıkmasını göstermektedir. Cumhuriyet döneminde faaliyet gösteren çoğu Amerikan okulu ortaöğretim seviyesindeydi ve Gedik Paşa, Merzifon ve Adana'da kız ortaokulları, diğerleri ise liseler olarak faaliyet gösteriyordu (The Missionary Herald, 1927'den akt. Sezer, 1999).

Fransız okullarının durumu ise farklıydı. 1839 yılında İstanbul'da 40 okulda 5871 öğrencinin eğitim gördüğü, bunların çoğunun yerli Hristiyanlar ve yabancı öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Bu okulların sayısı 1914'e kadar ülke çapında 500'e ulaşmıştı. Ancak Cumhuriyet dönemi politikaları ve Lozan Antlaşması'nın ardından, Hristiyanlık propagandasına karşı alınan tedbirler ve kapitülasyonların kaldırılmasıyla birlikte bu okullardaki öğrenci sayıları azalmış, İstanbul ve İzmir dışındaki birçok okulun faaliyetleri sona ermiştir (Mantran, 1981).

İngiliz okulları da benzer bir tarihsel süreç izlemiştir. 19. yüzyıldan itibaren Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde faaliyet göstermeye başlamışlardır. 1919 yılında İngiltere'nin Anadolu'da 23 misyoneri, çeşitli çocuk yuvaları, 7 ilkokul ve 5 ortaokul ile toplam 2.190 öğrenciye eğitim verdiği bilinmektedir. Cumhuriyet döneminde bu okullardan sadece iki tanesi faaliyetlerine devam etmiştir: İstanbul Nişantaşı'nda 1905 yılında kurulan İngiliz erkek lisesi ve 1857'de İstanbul Beyoğlu'nda kurulan İngiliz kız ortaokulu. 1927-28 öğretim yılında İngiliz okullarında toplam 609 öğrenci eğitim görmekteyken, 1929-30 öğretim yılında bu sayı 314'e düşmüştür. Öğretmen sayısı ise bu dönemde 48'den 33'e gerilemiştir. 1931-32 öğretim yılında öğrenci sayısı tekrar 363'e çıkmış, ancak öğretmen sayısı aynı kalmıştır (Çavdar, 1970).

### **Yabancı Okulların Türk Toplumuna Etkileri**

Yabancı okullar, Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'nin eğitim sisteminde önemli bir yer tutsa da, Atatürk'ün milli eğitim politikaları doğrultusunda bu okulların faaliyetleri sıkı denetim altına alınmıştır (Hanioğlu, 2011).

Yabancı okulların temel hedeflerinden biri Hristiyanlığı yaymaktır. Bu okullar, Katolik ve Protestan misyonerler tarafından yönetilerek, sadece kendi mezheplerini yaymanın ötesinde, bağlı oldukları ülkelerin siyasi, kültürel ve ekonomik çıkarları doğrultusunda faaliyetlerde bulunmaya başladılar. Türkiye Cumhuriyeti'nde bu tür faaliyetleri açıkça yürütemeyen yabancı okullar, çeşitli yöntemlerle amaçlarına ulaşmaya çalıştılar ve bunu "ahlaki eğitim" adı altında sürdürdüler.

Dini propaganda, adı konulmamış bir Hristiyanlık (unnamed christianity) şeklinde yürütülerek, öğrencilerin, özellikle de Türk öğrencilerin kişiliklerinin şekillendirilmesi amaçlandı. Burada, Hristiyan düşünce ve yaşamının temel ilkeleri din adı anılmadan öğrencilere aktararak, Hristiyan gibi düşünen ve yaşayan bireyler yetiştirmek hedefleniyordu. Ahlak eğitimi kapsamında aile, insan haklarına saygı, sorumluluk, boş zaman değerlendirme, meslek ahlakı, saf kalplilik, sadakat gibi konular ele alınıyordu. Bazı misyonerler, Hristiyan ahlakının dostluklar yoluyla ve yaşayarak yayılacağına inanıyorlardı. Derslerde sıklıkla İncil'den alınan konular tartışılıyor ve çözüm yolları, isim verilmeden Hristiyanlık üzerinden sağlanıyordu (Sezer, 1999).

Okullarda yoğun ve zorlayıcı bir Hristiyanlık eğitimi ve telkini açıkça yapılmış ve bu durum, Türk kültürünün köken aldığı geçmiş ile İslami düşünce ve yaşam arasında bir kopukluk yaratmıştır (Tozlu, 1991). Osmanlı Devleti'nin zayıflama ve gerileme döneminde ülkenin her köşesine kadar yayılan bu okullar, Hristiyanlık inancını yayarken, eğitim ve öğretim kilise ve papazların doğrudan veya dolaylı himayesi altında gerçekleştirilmiştir (Sevinç, 1975).

Hristiyanlık eğitimi yapılırken, okullardaki öğrencilerin yanı sıra aileleri ve okullarda görev yapan Müslüman Türk öğretmenler üzerinde de Hristiyanlığa geçmeleri yönünde telkin baskısı

uygulanmıştır. Okul yönetimi bu konuya özellikle önem vererek, Müslüman öğrencilerin Pazar günleri ve diğer dini günlerde yeni elbiseler dağıtmak suretiyle dini tören ve ayinlere katılmalarını sağlamaya çalışmıştır (Tozlu, 1991).

Yabancı okullar, kurulduğu günden itibaren sürekli yabancı dil öğretmeye devam etmiş ve özellikle Fransızca veya İngilizce'nin resmi dil olmasını önermiştir (Banguoğlu, 1988). Ancak bu durumun, batılılaşma ve Türk toplumunun dil öğrenerek batı bilimini yakından takip etmesi ve bu şekilde yükselmesi gibi yüce bir amaca yönelik olduğu düşünülmemiştir (Karahan, 1979).

Yabancı okullar, her ne kadar Batı kültürünü yayma amacı güdüyor olsa da, Atatürk bu okulların Türk toplumuna bilim ve teknoloji transferi sağlayabilecek potansiyelini de görmüştür. Bu nedenle, tamamen kapatılmak yerine, bu okulların faaliyetlerinin denetim altına alınarak Türk yasalarına uygun bir şekilde çalışmalarını sağlamıştır. Bu dengeleme stratejisi, Atatürk'ün pragmatik liderlik anlayışının bir göstergesidir; milli çıkarları korurken, aynı zamanda ülkenin modernleşme sürecine katkıda bulunabilecek unsurları da değerlendirme becerisini yansıtmaktadır (Zürcher, 2000).

Bursa Amerikan Koleji'nde yaşanan bir din değiştirme vakasına ilişkin Cumhuriyet gazetesinde yayımlanan bir makalede, yıl başında birçok Türk öğrenciye Protestan ayinlerinde giyilmek üzere kıyafet dikildiği, Protestan kurallarını kabul etmeyen öğrencilere düşük notlar verildiği ve mezun edilmediği ifade edilmiştir. Yabancı okullar, tüm denetimlere ve alınan önlemlere rağmen, dini propagandayı gizli bir şekilde sürdürmeye devam etmişlerdir. Derslerde Hıristiyan ahlakı ve Hz. İsa'nın hayatı konuları işlenmiştir. Ayrıca okul dışında tarım, sağlık, ev ekonomisi gibi alanlarda açılan kurslar aracılığıyla insanlar üzerinde etki yaratılmaya çalışılmıştır (Sezer, 1999).

Yabancılar, açtıkları okullar aracılığıyla Türk kültür ve siyasi yaşamını kendi istekleri doğrultusunda değiştirecek elemanlar yetiştirmeyi önemli bir hedef olarak görmüşlerdir. Bu nedenle, mezun olan öğrencilerin eğitim, kültür, ekonomi ve siyasi alanlarda görev almış olmaları dikkat çekicidir. Osmanlı Döneminde, yabancıların bu okullarda yetiştirdikleri öğrencilerle iki önemli amacı gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Birincisi, Türk toplumunun batı ile kültürel yakınlaşma ve bütünleşmesini sağlamak, böylece Türk Devletini İslam Dünyasının bir üyesi olarak konumlandırmaktır. İkincisi ise, Türk Devleti ve Türk toplumunu yönlendirmektir. Bu amaçla yetiştirdikleri öğrencilerin, devlet yönetiminde ve toplumun çeşitli alanlarında görev alarak, devletin ve toplumun siyasi, kültürel, ekonomik ve yönetim alanlarında etkili olmalarını istemişlerdir (Ertuğrul, 2005).

Yabancı okulların dini propagandanın yanı sıra başka bir amacı da kendi kültürlerini yaymak olmuştur. Osmanlı Devleti döneminde bu okullar eğitimlerini kendi dillerinde sürdürmüş, istedikleri ders kitaplarını kullanmış ve herhangi bir denetimden muaf olmuşlardır. Ancak Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla, bu okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak denetim altına alınmıştır. Bakanlık, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin önemini vurgulayarak bu okullarda gerekli denetimleri yapmıştır. Osmanlı döneminde açıkça görülen bu okulların kendi kültürlerini üstün görme tutumu, Türkiye Cumhuriyeti döneminde daha üstü kapalı bir şekilde sürmüştür.

Yabancı okullar, bağlı oldukları ülkelerin kültürünü yaymaya çalışırken, Türk kültürünü küçümseyici tutumlar sergilemişlerdir. Bu düşüncüyü destekleyen olaylardan biri, İstanbul Robert Koleji'nde Dr. Edgar Jacob Fisher'ın 1924'te bir turist gemisinde verdiği konferansta Türkleri eşeğe benzetmesi ve bu durumun tartışmalara neden olmasıdır. Benzer bir durum, 1924-1925 eğitim öğretim yılı sonunda İstanbul Kız Koleji'nde de yaşanmış, Türk öğrencilere yönelik küçümseyici karikatürler çizilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, 1925'te Robert Koleji'ne farklı etnik köken veya dil grupları arasında ayırım yapmaması konusunda uyarıda bulunmuştur. 1928'de İstanbul Kız Koleji'nde yaşanan bir başka olayda, hazırlık sınıfındaki bir Rum ve bir Malta'lı öğrenci, Türkiye haritasını yırtarak Türkiye hakkında

hakaret içeren sözler söylemişler ve soruşturma sonucunda okuldan atılmışlardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kültür odaklı devlet politikası gereği, yabancı okullarda Türkçe ve Türk kültürü dersleri zorunlu hale getirilmiş ve bu derslerin Türk öğretmenler tarafından verilmesi sağlanmıştır.

Yabancı okulların, Türk Milli Eğitim sistemine olan olumlu katkıları da göz ardı edilemez. Modern yapılar içerisinde kaliteli eğitim sunan bu okullar, yabancı dil eğitimi ve Batılı eğitim modellerini Türkiye'ye taşıyarak tercih edilen kurumlar haline geldiler. Çağdaşlaşma sürecinde Batı'ya yönelen Türkiye Cumhuriyeti, bu okulların eğitimdeki bazı yöntemlerini benimseyerek, ancak olumsuz faaliyetlerini sınırlamak adına denetimlerini artırdı. Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun %90'ının okuma yazma bilmediği bir ortamda, eğitilmiş insan kaynağına ve eğitim kurumlarına duyulan ihtiyaç oldukça fazlaydı. 1923 ve 1938 yılları arasında, yabancı okulların sayıları ve öğrenci-öğretmen oranları incelendiğinde, 1924-1925 yıllarında 87 yabancı okulda toplam 7.297 öğrenci eğitim görüyor ve bu okullarda 824 öğretmen görev yapıyordu. Bu, bir okulda ortalama 83 öğrenciye, her öğretmene ise yaklaşık 9 öğrenci düştüğü anlamına geliyordu. 1932-33 eğitim öğretim yılında ise, 15 yabancı ortaokulda 2436 öğrenci ve 257 öğretmen, 13 lisede ise 708 öğrenci ve 411 öğretmen bulunuyordu (Sezer, 1999).

Osmanlı Devleti döneminde denetimsiz bir şekilde faaliyet gösteren yabancı okullar, Cumhuriyet döneminde 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve bu kanuna yapılan 3035 sayılı değişiklik ile daha sıkı şartlar altında faaliyet göstermeye başladı. 1984 ve 1985 yıllarında bu kanun maddelerinde yapılan değişikliklerle, Türk vatandaşlarına yabancılarla ortaklık yapmadan uluslararası nitelikte okul açma imkanı tanındı, ancak bu tür kurumların açılabilmesi için Bakanlar Kurulu kararı gerekmektedir (Vahapoğlu, 2005).

Bu veriler, dönemin devlet okullarının öğretmen ve altyapı yetersizliklerine işaret ediyor. Yabancı okullarda eğitim kalitesinin daha yüksek olduğu ve bu okulların pozitif bilimlerde sağladıkları donanım ile Türk eğitim sistemine önemli katkılarda buldukları görülüyor. Devlet yetkilileri, yabancı okulların eğitim programlarını örnek alarak benzer programlar geliştirme, yabancı dil eğitimi sağlama ve teknik personel yetiştirme gibi konularda çalışmalar yapmışlardır (Sezer, 1999).

### **Yöntem**

Kurtuluş Savaşı Döneminde Türkiye'deki Azınlık ve Yabancı Okulların Durumu: Bu çalışma, Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye'deki yabancı okullara bakışını ve eğitim liderliği anlayışını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme modelini kullanmıştır. Veriler, Atatürk'ün eğitim politikaları ve yabancı okullara yönelik yaklaşımlarını içeren tarihi belgeler, konuşmalar, resmi raporlar, arşiv materyalleri ve akademik kaynaklar incelenerek elde edilmiştir. Çalışmada öncelikle vizyon kavramı, vizyonun önemi ve özellikleri ele alınmış, ardından Atatürk'ün vizyoner liderlik anlayışı incelenmiştir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Mustafa Kemal Atatürk'ün yabancı okullar ve eğitim sistemi hakkındaki perspektifleri, onun vizyoner liderlik özelliklerini açıkça ortaya koymaktadır. Atatürk, Türkiye'nin modern dünyada rekabet edebilir bir konuma gelmesi için gençlerin ulusal kimliklerini koruyarak bilimsel düşünceyle donatılmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu yaklaşım, onun geleceğe yönelik net bir vizyon sahibi olduğunu ve bu vizyonu gerçekleştirmek için somut adımlar atmayı hedeflediğini göstermektedir.

Atatürk'ün yabancı okullara yönelik düşünceleri, sadece bu okulların eğitim sistemine katkısını değil, aynı zamanda Türkiye'nin milli değerleri üzerindeki etkilerini de kapsamaktadır. Atatürk, yabancı okulların Türk eğitim sistemi üzerindeki etkilerini denetlemek ve milli eğitimi güçlendirmek amacıyla çeşitli uygulamalar ve düzenlemeler önermiştir. Bu bağlamda, yabancı okulların Türk eğitim sistemine



entegrasyonunda belirli sınırlar getirilmiş ve bu okulların Türk yasalarına uygun hareket etmeleri, dini propaganda yapmamaları gibi koşullar getirilmiştir.

Atatürk'ün önerdiği stratejiler arasında milli eğitim reformları ve yerli eğitim kurumlarının güçlendirilmesi yer almaktadır. Eğitim müfredatının ulusal değerlerle uyumlu hale getirilmesi ve bilimsel yaklaşımların artırılması, Atatürk'ün eğitim sistemindeki öncelikli hedefleri arasında bulunmuştur. Ayrıca, yerli eğitim kurumlarının güçlendirilmesi ve yabancı okulların olumsuz etkilerinden korunması amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu öneriler, Atatürk'ün eğitim politikalarının temel taşlarını oluşturmuş ve modern Türkiye'nin eğitim sisteminin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Bu konudaki mevcut çalışmalarla karşılaştırıldığında, Atatürk'ün eğitim ve yabancı okullar üzerine düşüncelerinin, diğer benzer çalışmalarla kıyaslandığında belirgin bir fark yarattığı görülmektedir. Atatürk'ün yaklaşımı, sadece ulusal kimlik ve kültürel bağımsızlık konularında değil, aynı zamanda bilimsel düşünce ve eğitim reformları açısından da derin bir anlayış ve yenilikçilik göstermektedir.

Sonuç olarak, Atatürk'ün eğitim ve yabancı okullar hakkındaki görüşleri, onun Türkiye'yi modernize etme ve uluslararası alanda rekabetçi bir konuma getirme vizyonunun bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Vizyoner liderlik, sadece geleceği öngörmekle kalmaz, aynı zamanda bu geleceği gerçekleştirecek politika ve uygulamaları tasarlamak ve hayata geçirmek için gerekli kararlılığı ve inisiyatifi de gerektirir. Atatürk'ün bu konudaki tutumu, onun bu özellikleri barındırdığını ve Türkiye'nin geleceğini şekillendirmede temel bir taş olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermektedir.

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

Makale, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyularak kaleme alınmıştır.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Makale yazar tarafından kaleme alınmıştır. Herhangi kişi veya kuruluşun yazım sürecinde katkısı bulunmamaktadır.

### **Teşekkür**

Bu çalışmamın ortaya çıkmasında değerli görüşlerinden dolayı Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin'e teşekkür ederim.

### **Çıkar Beyanı**

Bu makaleyle ilgili olarak yazar, herhangi bir kişi veya kuruluşla çıkar çatışması yaşamamaktadır.

### Kaynakça

- Adıvar, H. E. (1930). *Turkey faces west: A Turkish view of recent changes and their origin*. New Haven: Yale University Press.
- Banguoğlu, T. (1988). *Yabancı dil meselesi*. Türkiye Gazetesi.
- Çavdar, T. (1970). *Osmanlıların yarı-sömürge oluşu*. İstanbul.
- Erdem, Y. (1998). *Cultural independence and national identity in Atatürk's educational vision*. Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- Ertuğrul, H. (2005). *Kültürümüzü etkileyen okullar*. İstanbul: Nesil Yayınları
- İzgi, Ö. (1998). *Atatürk'ün eğitim politikası ve yabancı okullar sorunu*. Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu I, Ankara.
- Jäschke, G. (1972). *Yeni Türkiye'de islâmlık*. Bilgi Yayınevi.
- Kaplan, M. (2002). *Atatürk ve eğitimde laiklik: Eğitim reformlarının sosyal ve kültürel etkileri*. İstanbul: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Karahan, A. (1979). *Batılılaşma ve dil öğretimi*. Ankara: Ufuk Mecmuası.
- Kinross, P. (1964). *Atatürk: The Rebirth of a Nation*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Kodamanoğlu, M. N. (1964). *Türkiye'de eğitim 1923-1960*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Lewis, B. (2002). *Atatürk and the modernization of Turkey: Educational reforms and innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Mango, A. (1999). *Atatürk: The biography of the founder of modern Turkey*. New York: Overlook Press.
- Mantran, R. (1981). *Les ecoles Françaises en Turquie (1925-1931)*. La Turquie et la France à l'époque d'Atatürk, Collection Turcica I, Paris.
- Hakimiyeti Milliye (1924). *Ecnebi mektepler için mühim bir tamim*. Ankara.
- Hanioğlu, M. Ş. (2011). *Atatürk: An intellectual biography*. Princeton: Princeton University Press.
- Sevinç, N. (1975). *Ajan okulları*. Dede Korkut Yayınları.
- Sezer, A. (1999). *Atatürk döneminde yabancı okullar (1923-1938)*.
- Shaw, S. J. (1977). *History of the Ottoman Empire and modern Turkey: Volume II, reform, revolution, and republic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (1931). *Tarih IV. Türkiye Cumhuriyeti*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Tozlu, N. (1991). *Kültür ve eğitim tarihimizde yabancı okullar*. Akçağ.
- Tunaya, T. Z. (1962). *Türkiye'nin siyasi hayatında batılılaşma hareketleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Yamaner, Ş. (1999). *Atatürkçü düşüncede ulusal eğitim*.
- Zürcher, E. J. (2004). *Turkey: A modern history*. London: I.B. Tauris.
- Zürcher, E. J. (2000). *Young Turk legacy and nation building: From the Ottoman Empire to Atatürk's Turkey*. London: I.B. Tauris.

### Extended Abstract

Mustafa Kemal Atatürk's profound influence on Turkey's educational system reflects his deep understanding of the pivotal role that education plays in securing national independence and in fostering the development of a robust, progressive nation. Atatürk's foresight and strategic approach to implementing transformative changes in Turkey's educational landscape stand as a defining cornerstone of his enduring legacy, illustrating not only his prowess as a statesman but also his visionary prowess as an educational reformer.

At the heart of Atatürk's vision was his recognition of the intrinsic connection between education and national sovereignty. He firmly believed that a nation's prosperity and very essence hinged upon the education provided to its youth. Throughout his speeches and policy directives, Atatürk consistently articulated the profound impact of education in empowering Turkey to ascend to the ranks of contemporary, advanced civilizations. This conviction was eloquently expressed during his seminal address to educators in Samsun on September 22, 1924, where he underscored the pivotal role of education in shaping the trajectory of a society, emphasizing its capacity to either liberate a nation or consign it to subjugation and despair.

Following the establishment of the Republic, Atatürk spearheaded a comprehensive overhaul of the educational framework with the dual aims of modernizing the system and ensuring equitable access for all segments of society. A seminal moment in this transformative journey was the enactment of the Unification of Education Law (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) on March 3, 1924. This landmark legislation centralized all educational institutions under state supervision, thereby dismantling the fragmented and unequal educational systems inherited from the Ottoman Empire. The law mandated that education be secular and imbued with nationalist ideals, consequently excluding religious institutions from the formal educational sphere and advocating for a curriculum based on secular principles.

Atatürk's reforms extended to foreign schools that had flourished during the Ottoman era under the auspices of capitulations granting certain foreign powers extraterritorial rights. Despite their contributions to the educational landscape, these schools often operated autonomously, conflicting with national educational objectives and serving as conduits for external influences. In the aftermath of the Turkish War of Independence and the Treaty of Lausanne, Atatürk's administration renegotiated the status of these institutions, permitting their continued operation under stringent conditions that required adherence to Turkish regulations, the teaching of the Turkish language, and abstention from religious or political indoctrination. This policy was instrumental in ensuring that foreign schools played a constructive role in the educational ecosystem without compromising Turkey's cultural integrity or national identity.

Moreover, Atatürk's educational reforms extended beyond structural changes to encompass content and pedagogy. Notably, his advocacy for the adoption of the Latin alphabet in 1928, replacing the Arabic script, represented a significant leap forward in enhancing literacy rates and modernizing the education system. This transition democratized reading and writing, facilitating broader access to education among the populace and accelerating the nation's educational progress.

Emphasizing the crucial role of science and rational inquiry in education, Atatürk revamped the curriculum to prioritize secular and scientific subjects, diminishing the emphasis on religious studies prevalent in the Ottoman-era educational framework. His reforms aimed to foster critical thinking skills and cultivate a citizenry adept at analytical reasoning, equipped to engage actively in the civic and economic spheres.

The enduring impact of these educational reforms reverberated through Turkey by the conclusion of Atatürk's tenure, establishing a robust foundation of educational institutions spanning

## Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye'deki Yabancı Okullara Bakışı ve Eğitim Liderliği Bağlamı

*Devrim AKSOY*

from primary schools to universities, significantly increasing literacy rates, and laying the groundwork for a cultural and scientific renaissance. These institutions played a pivotal role in nurturing a new generation of leaders and professionals dedicated to advancing Turkey's modernization efforts in the ensuing decades.

In summation, Atatürk's transformative reforms in the Turkish educational realm were underpinned by his vision of a secular, sovereign, and forward-looking nation. He comprehended that for Turkey to compete effectively on the global stage, it necessitated a well-educated populace grounded in the principles of secularism and nationalism. Atatürk's educational philosophy and policy initiatives reshaped Turkey's educational landscape and societal fabric, heralding the nation's ongoing odyssey toward progress and advancement. Atatürk's enduring legacy in education serves as a testament to the potency of visionary leadership and strategic reform in effecting national metamorphosis. His legacy endures as a guiding beacon for Turkey, propelling the nation in upholding the educational standards and values he instilled, thereby ensuring Turkey's perpetual evolution and steadfastness in an ever-evolving world. The enduring triumph of these reforms underscores the weight of his contributions, emphasizing the pivotal role of education in fostering national growth and resilience.



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 02.06.2024

**Kabul Tarihi (Accepted Date) :** 22.08.2024

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

**doi:** 10.52848/ijls.1494649

**Kaynakça Gösterimi:** Çıbık, M. (2024). Türk maarifi hakkında rapor hazırlanması sürecinde Atatürk'ün sergilediği liderlik türleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(2), 100-112. doi: 10.52848/ijls.1494649

**Citation Information:** Çıbık, M. (2024). Types of leadership exhibited by Atatürk during the preparation of the report on Turkish education system. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 7(2), 100-112. doi: 10.52848/ijls.1494649

## TÜRK MAARİFİ HAKKINDA RAPOR HAZIRLANMASI SÜRECİNDE ATATÜRK'ÜN SERGİLEDİĞİ LİDERLİK TÜRLERİ

*Melek ÇIBIK<sup>1</sup>*

### **Öz**

Liderlik her alanda önemli bir konu olma özelliğini barındırması nedeniyle çok fazla tanımlaması olan bir kavramdır. En basit haliyle örgüt üyelerini etkilemek olarak tanımlanabilen liderliğin günümüzde birçok türü vardır. Her dönem, kendine özgü özelliklerle yeni liderlik tarzlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Ancak Mustafa Kemal Atatürk vizyoner, global gibi yeni liderlik tarzlarını yansıtan düşünce ve uygulamalarıyla diğer liderlerden farklılaşması ve her döneme hitap edebildiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk Eğitim Sistemini yeniden oluştururken sergilediği liderlik özelliklerini vizyoner ve global liderlik bakış açısıyla ele almaktır. Bu doğrultuda öncelikle John Dewey'in davet edilme sebepleri ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminin savaş sonrasındaki durumunu ele alan araştırmalar incelenmiş, yabancı uzman davet edilmesinin neden önemli olduğu üzerine yapılan çalışmalar taranmıştır. Nitekim John Dewey'in Türkiye'ye davet edilmesinde, ondan alınan tavsiyelerin uygulamaya geçirilme çabasında Atatürk'ün sergilediği vizyoner ve global liderlik özelliklerinin birçoğunun gözlemlenebildiğine ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Maarif Raporu, Global Liderlik, Vizyoner Liderlik, Atatürk.

### ***Types of Leadership Exhibited by Atatürk During the Preparation of The Report on Turkish Education System***

### **Abstract**

Leadership is a concept that has many definitions because it is an important subject in many fields. There are many types of leadership today, which we can simply define as influencing organizational members. Each period has prepared the ground for the emergence of new leadership styles with their own unique characteristics. However, it is seen that Mustafa Kemal Atatürk differs from other leaders with his thoughts and practices that reflect new leadership styles such as visionary and global and can appeal to all periods. The aim of this study is to discuss the leadership characteristics exhibited by Mustafa Kemal Atatürk while re-creating the Turkish Education System from a visionary and global leadership perspective. In this regard, first of all, the reason for inviting John Dewey and the research on the post war situation of the education system of the Republic of Turkey were examined, and the studies on why it was important to invite foreign experts were scanned. As a matter of fact, it has been found that many of the visionary and global leadership characteristics exhibited by Atatürk can be observed in the invitation of John Dewey to Turkey and in the effort to put into practice the recommendations received from him.

**Keywords:** The Report on Turkish Education, Global Leadership, Visionary Leadership, Atatürk.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, E-posta: melek.ak.dogan@hotmail.com, ORCID: 0009-0005-4529-8554

## Giriş

John Dewey, Atatürk ile görüşmesinin ardından “*Meşhur bir adamla ilk görüştüğüm zaman ekseriya hayal sukutuna uğrarım. Fakat Mustafa Kemal Paşa ile görüşünce ümidimin fevkinde buldum*” diyerek onu takdir etmiştir (Ünder & Aslan, 2020). Birçok ülkenin filozoflarını, eğitimcilerini ve dolayısıyla eğitim uygulamasını etkileyen John Dewey’in Atatürk’ten bu denli etkilenmesi onun vizyon sahibi olmasından kaynaklı olabilir. 1990’lı yıllar vizyoner liderlik kavramının önem kazandığı yıllardır. Bu liderlik tarzının en önemli dayanağı belirsizliklerin giderilmesinde gösterilen başarıdır Vizyon, paydaşlar arasında coşku ve bağlılık oluşturur. Toplumlar ya da örgütler maruz kaldıkları sürekli değişimlerle mücadeleyi örgüt bireyleri tarafından paylaşılan bir vizyon sahibi olmakla kazanabilir. Vizyon soyut bir kavram olmaktan ziyade somuttur, adete geleceğin bir resmidir. Vizyonun kişisel bir vizyon olmaktan çıkıp, paylaşılan bir vizyon haline gelmesi gerekir. Milleti için ortak herkesin hemfikir olacağı bir vizyon oluşturmak Mustafa Kemal Atatürk’ün vizyoner liderliğinin göstergesi olarak belirtilebilir (Çelik, 1997).

Halkı geri kalmışlıktan kurtarmak ancak bunu yaparken de milli değerlere sahip çıkmak Türkiye Cumhuriyeti’nde kurulan yeni eğitim sisteminde temel taşlardır. Atatürk Türk milleti için yaptığı her yenilikte bu bakış açısıyla hareket etmiş ve global liderlik kavramını en güzel şekilde örneklemiştir. Glokalleşme terimi küresel yerelleşme olarak da tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2021). Küreselleşme insanlar toplumlar arasındaki etkileşimin giderek artmasıyla ortaya çıkmış bir kavram olduğu belirtilmektedir (Bayar, 2008). Küreselleşmenin birçok faydasının bulunmasının yanı sıra kimlik kaybı, değerlerin yok olması gibi olumsuz sonuçları da vardır. Glokalleşmenin bu olumsuzlukları telafi edebilecek bir olgu olarak görüldüğü düşünülebilir. Dünyada kendi özüne sahip çıkarak diğerleriyle aynı seviyeye ulaşma olarak açıklanan glokalleşme kavramı oldukça önemsenmektedir. Dünyadaki gelişmeleri toplumlarına taşıyabilen yöneticiler geleceğin resmini çizebileceklerdir. Küreselleşmeye uyum sağlanırken yerel özellikleri göz ardı etmeyen liderlerin önem kazanmaya başladığı söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı Mustafa Kemal Atatürk’ün Türkiye Cumhuriyeti’nde kurmayı hedeflediği yeni eğitim sistemi çerçevesinde sergilediği vizyoner ve global liderlik davranışlarının Maarif Raporu bağlamında bir değerlendirmesini yapmaktır. Bu kapsamda öncelikle Maarif Raporu öncesi eğitimin sistemindeki mevcut durum, raporun önemi, bu rapora neden ihtiyaç duyulduğu, sonrasında ise Mustafa Kemal Paşa’nın raporun öncesi, raporun hazırlanması ve uygulanması sürecinde sergilediği davranışların vizyoner ve global liderlik bağlamında incelenmesi konularına yer verilmiştir.

Bu çalışma kapsamında bir olgunun incelenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

### **John Dewey “Türkiye Maarifi Hakkında Rapor”**

Bu rapor Mustafa Kemal Atatürk’ün Türk milleti için belirlediği vizyon da mevcut durumu analiz etmenin önemini farkında olarak, geleceği yaratma hedefinde bilinmezliklerle mücadele etme sürecini simgelediği için raporun vizyoner liderlik özelliklerini açıklamakta fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Cumhuriyetin kuruluş amaçlarına uygun bir eğitim sistemi oluşturmak için küresel bağlamda eğitim konusunda en değer gören fikirlere sahip yabancı bir uzman tarafından hazırlanması, Mustafa Kemal Atatürk ile hemfikir olarak John Dewey’in de yerel ve milli değerlere uygun bir eğitim sistemini vurgulaması açısından global liderlik kavramıyla yakından ilişkili görülmüş olup inceleme gereği duyulmuştur.

## Maarif Raporu Öncesi Türk Eğitim Sisteminin Mevcut Durum

ABD 'li eğitim bilimci ve felsefeci John Dewey, 1924 yılında Türk Hükümetinin davetlisi olarak eğitim sistemi üzerinde incelemeler yapmak ve bazı konularda görüşleri alınmak üzere Türkiye'ye davet edilmiştir (Ata, 2001).

Osmanlı'da 17. yüzyıldan itibaren savaşların kaybedilmeye başlanması, ekonomik sıkıntıların oluşmasıyla ilk önce askeri alanda modernleşmeye gidilmiştir, ancak askeri yenilgiler devam etmiş ve eğitim gibi diğer alanlarda da reformlar yapılmaya başlanmıştır. 1839 Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile kapsamlı bir yeniden yapılanma başlatılmıştır. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile eğitim sistemi içerisindeki problemler az da olsa çözülmeye başlanmış lakin imparatorluğun güç kaybetme sebebi çoğunlukla askeri ve idari yetersizlikle açıklandığı için askeri alanda modern okullar açarak eğitimdeki modernleşmenin ilk adımı atılmıştır. Ne yazık ki eğitim problemini köklü bir şekilde çözemeyen toplumların, çağa ayak uyduramayacağı gerçeği göz ardı edilmiştir (Dayıoğlu Öcal & İşcan, 2020). Buradan da anlaşıldığı üzere yapılan her yeniliğin dine uygunluğunun tartışılması, değişime yeteri kadar açık olunmadığını ortaya koyduğu ve modern eğitimin temel yapı taşlarının oluşturulmadığı görülmektedir

Avrupa'da aydınlanma ile başlayan akli ve nesnel bilgiyi değerli gören-bakış açısına rağmen Osmanlı'da, değişim hamleleri siyasal sürekliliği sağlayan dini ve geleneksel değerleri ortaya çıkararak yapılmaya çalışılmış ancak laik ve akılcı bir eğitim sistemi ortaya koyulamamıştır. Geleneksel toplumlarda gündelik yaşam için gerekli bilgi aktarımı yeterli görülürken aydınlanma dönemiyle bu doğrultuda ilerleme kat eden Avrupa'ya karşın Osmanlı, modern yaklaşımın gerisinde kalmıştır (Altunya, 2020). Bozulan yapıyı kurtarabilmek adına modernleşme çalışmaları zorunlu olarak başlatılmıştır. Osmanlı döneminde amaç, dengeyi tekrar sağlayıp düzeni kurabilmekken Cumhuriyet'in ilanı ile toplumu değiştirmek hedeflenmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra modern eğitim paradigmasına uygun gelişmeler sağlanmaya çalışılmış, idari ve yasal düzenlemelerle yeni paradigmaya uygun düşecek ilkelerle hareket edilmiştir. Paradigma değişimine uyum sağlayabilmek amacıyla Tanzimat Dönemi'nden itibaren yapılan yenilikler üzerinde durulmuştur (Bozaslan & Çokoğullar, 2015).

Modernleşme için öncelikle öne çıkan engelleri tespit etmek gerekmektedir. Eğitimin revize edilmesi modernleşme sürecinin ilk ve en önemli basamaklarından çünkü eğitim toplumsal düzeni yeniden oluşturabilecek bir fonksiyona sahiptir. Cumhuriyet'in ilanının ardından kurulan yeni devlet eğitimin bu fonksiyonunu göz önünde bulundurarak yeni eğitim sisteminin oluşturulmasına önem vermiş ve yabancı uzmanların görüşlerini almışlardır (Bozaslan & Çokoğullar, 2015).

## Maarif Raporu'na Neden İhtiyaç Duyuldu?

Devletlerin buldukları çağın yeniliklerini yakalayamayıp yıkılmasına eğitim kurumlarının geri kalmasının etkisi büyüktür. Eğitim kurumlarının bu fonksiyonunu bilen Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren yapılacak reformlar arasında eğitimi öncelikli tutmuştur. Atatürk "*Mücadelemizin bence en küçük kısmını bitirdik. Geri kalmış halkımızın yetiştirilmesi ve milletimizin Batı medeniyeti seviyesine ulaştırılması için asıl ve büyük mücadelemize şimdi başlıyoruz.*" sözlerinden de eğitime verdiği önem görülebilmektedir (Göksel, 1985). Bu amaç doğrultusunda yapılan en önemli uygulama John Dewey'in kurulacak yeni eğitim sistemiyle ilgili görüşüne başvurmak üzere Türkiye'ye davet edilmesidir. Öğretmenlerin deneyimleme sürecinde bireye rehberlik etmesini vurgulayan John Dewey öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesinin bu eksende yapılması gerekliliğini vurgulamıştır. Eğitim, demokrasi, özgürlük gibi konularda etkili görüşleriyle tanınan John Dewey bu görüşlerinin okulun toplumun geliştirilmesi için bir araç olarak kullanılabilmesi işlevini ayrıntılı olarak incelemiştir. John Dewey demokrasiyi öğretebilmek için demokratik bir okul gereklidir der. Öğrenciler fikirlerini

özgürce tartışırsa demokratik bir okul ortamı ve dolayısıyla demokratik bir toplum yaratılmış olur. Mustafa Kemal Atatürk 'ün de toplum için bu amacına hizmet edecek en önemli yapının okullar olduğu ortadadır. Amaç demokratik, iş birliği yapabilen, içinde bulunduğu toplumla uyum sağlayabilen birey yetiştirmektir. Dewey'in eğitim felsefesi Türkiye Cumhuriyeti'nin amaçlarına tam olarak hizmet etmektedir (Dayıoğlu Öcal & İşcan, 2020).

### **Maarif Raporu'nun İçeriği**

ABD'li eğitim bilimci John Dewey eğitim sistemi üzerine incelemeler yapmak ve tavsiyelerinden faydalanılmak üzere Türk Hükümeti tarafından davet edilmiş olup, gözlemlerini 19 Temmuz-10 Eylül 1924 tarihleri arasında İstanbul, Ankara ve Bursa'da yapmış olup ilk raporunu Türkiye'de bulunduğu tarihlerde hazırlamıştır. Kendisinin ülkemize getirilme çabalarına Atatürk de destek vermiştir. Dewey Türkiye'ye gelmeden önce dönemin yayımlarında görüşlerinden bahsedilmeye başlanmıştır. Dewey'in felsefesi ezberci öğrenmeye karşı olup atölye ve uygulamalı eğitimlerin önemsendiği, yaparak yaşayarak öğrenmenin vurgulandığı bir felsefedir. Gerçek eğitimin deneyimler yoluyla ortaya çıktığına inanan John Dewey'in yirminci yüzyılın önemli eğitim bilimcisi olduğu herkesçe kabul edilmiştir (Ata, 2001).

Osmanlı Devleti döneminde de yabancı uzmanların tavsiyelerine başvurulmuş; bazılarında başarı elde edilirken bazılarında beklenti karşılanamamıştır. Cumhuriyet döneminde yabancı uzmanlardan görüş alınmaya devam edilmiştir ancak hiçbiri John Dewey kadar büyük bir etki bırakamamıştır (Altunya. 2020).

31 Temmuz'da Dewey'in Darülmüalliminde öğretmenlerle sohbette *“Memleketinizin ihtiyaçlarını ben sizin kadar bilmem. Fakat ihtiyaçları sizden öğrenerek tavsiye edersem belki sizin için müfit olabilirim”* dediği gazetelerden öğrenilmektedir (Ünder & Aslan, 2020). Öğrenen merkezli yaklaşımında tavsiyede bulunacağı toplumun özelliklerini bilmenin önemini vurgulamıştır.

Kuruluş aşamasındaki Cumhuriyetimizin eğitim süreçlerinin yapılandırılmasına ilişkin öneriler içeren raporda öğrenenin merkeze alındığı bir yaklaşım, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğretmen yetiştirme konuları mercek altına almıştır.

Türkiye Maarifi Hakkında Rapor'undaki temaları sıralayacak olursak:

- Y yaparak yaşayarak öğrenme,
- Öğretmen yetiştirme,
- Öğrenci merkezli eğitim,
- Köy hayatı,
- Bütçe,
- Ödenek,
- Tarım ve ziraat,
- Öğretmenin ekonomik şartla
- İhtiyaca uygun ders araç gereçlerinin üretilmesi,
- Kütüphanecilik,
- Okuma yazma,
- Yaşam boyu eğitim,
- Okul yöneticiliği,
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezîyetçi yapısı,
- Okul mimarisine önem verilmesi,



- Değişik ülke eğitim sistemlerinin incelenmesi,
- Programların ve öğretimin çevre koşullarına uygun olacak şekilde planlanması.

Raporun ışığında yapılan uygulamaların bazıları şu şekildedir:

- Öğretmenler için çeviri kitap ve dergiler hazırlanmıştır,
- Hizmet içi eğitime önem verilmiştir,
- Yurt dışına öğrenci göndermeyle ilgili düzenlemeler yapılmıştır,
- Farklı ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili raporlar yayımlanmıştır,
- MEB merkez örgütüne inşaat, sağlık halk eğitim gibi yeni birimler eklenmiştir,
- Dünya klasikleri Türkçeye çevrilmiş,
- Ülke 21 bölgeye ayrılarak 21 eğitim merkezi oluşturulmuş,
- Okuryazar oranının yükseltilmesi amacıyla kütüphaneler yaygınlaştırılmış,
- Tarım meslek liseleri açılmış,
- Ziraat fakültelerinin sayısı artırılmış,
- Köylerde köy hayatıyla ilişkili bir eğitim verilmesi için köy okulları açılmıştır.

Dewey, Cumhuriyet Gazetesi muhabiri ile yaptığı bir mülakatta yabancı uzmanlardansa kendi memleketinde yetiştirilen uzmanlarla gelişim konusunda daha fazla başarı sağlanabileceğini belirtmiştir. John Dewey Türkiye'deki öğretmenlerin ilerleme uğrunda mücadele etmelerinden, bu yönde bir ideal oluşturmalarından etkilenmiştir. "Mektebin kalbi muallimdir." diyen John Dewey raporunda da öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir (Dayıoğlu Öcal & İşcan, 2020).

Dewey, 1920'li yıllarda Amerika'daki süreli basınlarında Batılıların yanlış politikalarının Orta Çağ'dan beri Anadolu'da birlikte yaşama tecrübesini nasıl zedelediğine ilişkin bazı Türklerin görüşlerini, acılarını yansıtmaya cesareti göstermiştir. Altunya'ya göre (2020) Dewey'in ele aldığı problemler zaten bilinen ve el atılması gereken konulardı ancak bu tavsiyeler bir uzman tarafından dile getirilmesine kadar uygulamaya geçirilemedi (Altunya, 2020). Dewey'in raporuna ilk bir buçuk yılın aksine gerekli ilgi bakanlık görevine getirilen Mustafa Necati Bey tarafından verilmiştir. 1925 yılı sonlarında önemsenmeye başlanmıştır (Ersan, 2020).

### **Vizyoner ve Glokal Liderlik Özellikleriyle Mustafa Kemal Atatürk**

Vizyoner liderlik özellikleri Doğan'a (1999) göre şu şekilde listelenebilir:

- Analitik düşünebilen
- Yorum yapabilme becerisi olan
- Yaratıcı
- Varsayımlar üzerine hızlı bir şekilde analiz yapabilen
- Sağduyulu
- Adil
- Sözüne güvenilir
- Yenilikçi
- Gayretli
- Zamanı etkili kullanabilen
- Bugün ve yarın arasında köprü kurabilen olumsuzluklara göğüs gerebilen
- Risk alabilen
- Yenilginin motivasyonunu düşürmesine izin vermeyen (Doğan, 1999).

Vizyonu olmayan bir yöneticinin ileriye görme ihtimali azdır, ufku görebilmesi için vizyon olmazsa olmazlar arasındadır (Çelik, 1995). Vizyon, bir insanın yaşam gayesi ve sahip olunan değerlerin anlam ve yansımalarıyla zihinlerde çizilen bir tablodur (Özden, 2005). Vizyonu değerlerden bağımsız bir güç olarak görmek yanlıştır. Vizyon, bugün ile yarın arasında bağ sağlayıp geleceğin resmini çizer ve motivasyon kazandırır. Vizyoner lider eylemleri gerçekleştirirken çıkan problemleri tanımlar, iş birliği içinde çözüm yolları bulur, doğru stratejiyle uygular, örgüt üyelerinin fikirlerini alır.

Milli mücadele yıllarında tam da böyle bir liderlikle eğitim konulu toplantılar yapılmış olup, eğitim konusunda görüşler ortaya konarak kararlar alınmıştır. Savaş döneminde bile eğitimin öneminden taviz verilmemiştir. Mustafa Kemal Atatürk de yapılan sayısız kongreyle fikir paylaşımında bulunmuştur. 15 Temmuz 1921 de yapılan kongrede Atatürk eğitim alanında büyük hizmetler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bütün kaynakların yurt savunmasında kullanılması sebebiyle eğitim için kullanılabilir kaynakların az olduğunu belirtmiş ancak buna rağmen milli eğitim programının hazırlanması ve mevcut imkanların en verimli şekilde kullanılması gerekliliğini belirtmiştir. Geri kalınmasına sebep olan mevcut programların sonlandırılacağı milli, ulusumuzun tarih ve kültürüne uygun bir eğitim programının hazırlanmasını istemiştir. Hem vizyoner hem de global liderlik özellikleri en güzel şekilde sergilenmiştir.

Vizyoner liderler geleceği yaratma hedefinde olan kişilerdir. Gelecekteki bilinmezlikleri net bir şekilde ortaya koyabilmek vizyoner liderlik özelliğidir. John Dewey nesiller boyunca bir eyleme karar vermeden önce fikirleri tarafsızca incelemeyi öğretmiştir. Vizyoner bir lider olarak ülkesini çağdaşlaşma yolunda ilerletme çabasında olan Mustafa Kemal Atatürk geleceği yaratma hedefinde bilinmezlikle mücadele için John Dewey gibi karar vermeden önce inceleme yapmanın önemini vurgulayan bir uzmandan yardım almıştır. Çünkü vizyoner lider eylemleri gerçekleştirirken çıkan problemleri tanımlar analiz eder ve işbirliği içinde çözüm yolları bulur (Azak vd., 2023).

Vizyoner lider eğitimin gerekliliğine inanandır. Doğu ve batının taklit edilmesinden dolayı milletin cehaletten kurtulamadığını belirten Atatürk bu cehaletten kurtulabilmek için okuryazar oranının yükseltilmesi gerekliliği vurgulamıştır. Atatürk'ün eğitimde beklediği sonuçlardan biri de özgür düşünen medeni bir toplum yetişmesidir. "Fertler mütefekkir olmadıkça, kitleler herkes tarafından iyi veya fena istikametlere sevk olunabilir" sözüyle de bunu desteklemektedir. Eğitim bilimsel esaslara dayanmalıdır. Atatürk "Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir. İlmin ve fennin haricinde mürşit aramak gaflettir, cehalettir, dalalettir" diyerek bilimin öneminin altını tekrar çizmiştir (Ortak, 2004). Atatürk eğitimin bir ülke kurmanın, toplumsal değerleri korumanın ve çağdaşlaşmanın anahtarı olduğunun farkında olarak bu aracı en etkili şekilde kullanmıştır. Bu da onun vizyoner liderliğinin ürünüdür.

Mustafa Kemal Atatürk amaçları başarmadaki kararlılığı ve inancı sayesinde ideallerini gerçekleştirmek için aktif çalışmış, geleceği düşünmüş ve eylemlerini bu düşünceler doğrultusunda gerçekleştirmiştir vizyoner bir liderdir. Riskin getireceği sorumlulukları üstlenmiştir (Ersan, 2020).

Vizyoner liderler öngörü ile hareket ederler. Atatürk'ün fikirleri eylemleri günümüze ışık tutmaktadır. Bunun en somut örneği öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip bir uzmanın görüşlerine başvurmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşım günümüzde hala modern eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sisteminde davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşım yönünde paradigma değişikliğini cumhuriyetin ilk yıllarında fark etmiş ve yolunu bu ışıkta çizmiştir.

Örgütün geleceğinin planlanması için yoğun zaman ve çaba harcanması vizyoner liderliğin bir parçasıyken Mustafa Kemal Atatürk'ün yeni bir ülke kurmakta yoğun çabası özellikle de yeni bir

eğitim programının hazırlanması ve John Dewey'nin davet edilerek görüşlerinin alınması planlamaların hazırlanan Türk Maarifi Raporu ışığında yapılması ise onun vizyoner liderliğinin ürünüdür.

Uzun süren savaş döneminin ardından olumsuzluklarla dolu bir ortamda kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin en önemli amacı çağdaş medeniyetler seviyesini en hızlı şekilde yakalaması ve hatta bu seviyenin ilerisine gidilmesiydi. Tabii ki eğitim bu amaç için en etkili araçtı. Geri kalmışlıktan kurtulmak için bazı unsurlara sahip olmak gereklidir. Bunlar sermaye, hammadde kaynağı, teknolojik birikim ve elbette eğitilmiş insan gücüdür. Eğitim alanında atılacak her adım bu ilerlemenin bir basamağıdır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren eğitime verilen önemle ve yapılan çalışmalarla hedefe sağlam adımlarla ilerlenirken vizyoner liderlik özelliklerinden olan analitik düşünme, öngörü ile hareket etme Mustafa Kemal Paşa'da vücut bulmuştur.

Her dönemin kendine özgü özellikleri yeni liderlik tarzlarının ortaya çıkmasını teşvik etmiştir. Ancak Atatürk vizyoner, etik, stratejik, dönüşümsel gibi yeni liderlik tarzlarını bünyesinde barındırarak diğer liderlerden farklılaşmıştır ve her döneme hitap edebilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'ne yön veren halkın sosyal kültürel ekonomik sorunlarının çözülmesi için harekete geçip cumhuriyeti kuran Atatürk global liderlik tarzının da en önemli temsilcilerindedir.

Atatürk'ün "Uygarlık sorunu halledilmedikçe hiçbir konunun halledilemeyeceğinin farkında değil misiniz?" sorusu eğitime ne kadar önem verdiğini vurgulamaktadır. Atatürk mevcut eğitim kurumlarıyla ülkenin ihtiyaçlarını karşılayamayacağını görüp eğitimde milli kültürel değerlerle birlikte modern eğitim anlayışının da uygulanmasını istemiştir. Global liderliği özetleyebileceğimiz bu bakış açısıyla çağdaş eğitim ilkelerinin ülkemizde de uygulanması için kendi alanında yetişmiş uzmanları ülkemize davet etmiş, bilgi ve deneyimlerinden faydalanılmasını sağlamıştır.

Global ve lokal kavramlarının birleşmesi sonucu oluşturulan kavram global düşünüp, global hedefler koyup yerel hareket etmek anlamına gelmektedir. Global liderlik özelliklerinin içinde vizyon sahibi olmak, sosyal ağların yönetilmesi, küresel okur yazarlık sayılabilir. global ölçekteki liderlik becerilerinin yerel ihtiyaçlara göre şekillendirilmesi olarak da adlandırılabilir. (Akbaşlı vd., 2019).

Atatürk ülkemizde tüm dünyaya hitap eden bulunduğumuz çağın gerektirdiği becerilere sahip ancak milli değerleri de içeren bir eğitim sisteminin var olması gerektiğini savunan bir lider olduğunu inkılaplarında da göstermiştir. Türk Maarif Raporu'nun hazırlanma sebebi ve sonrasında yerel bazda uygun, kalkınma için ihtiyaç duyulan programların belirlenerek eğitimin yapılandırılması global liderlik ürünüdür. Raporda eğitimin yöreye özgü niteliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır ve uygulamalar bu esasa dayanarak yapılmıştır (Dayıoğlu Öcal & İşcan, 2020). Ulusal değerlerin farkında olunup buna sahip çıkmak aynı zamanda da yaratıcı ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi hem bilinçli küreselleşme hem de global bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

Global bir lider yenilikçi bir vizyonla farklılıklara karşı duyarlıdır, çok kültürlü eğitim ortamlarının frakındadır ve eğitim programını bunlara göre düzenler, toplumun ahlaki değerlerini bilip bunları benimseyen bireyler yetiştirilmesini hedefler, etkili bir öğretim ortamı oluşturulmasını sağlar. Türk Maarifi Raporu bu olguyu temele alan bir eğitim programına ihtiyaç duyulduğu üzerine kurulmuştur. John Dewey'in felsefesinin de temel bakış açısını oluşturan yaparak yaşayarak öğrenme Atatürk'ün eğitime bakış açısını ve Maarif Raporu sonrası okullardaki öğretimin yapılandırılmasının temelini oluşturur. Atatürk toplumun yapısına uygun eğitim modelleri seçip uygulamıştır.

Global lider her bireyin bilgi erişimine olanak sağlar, geçmiş gelecek ve şu anı kapsayan bir strateji geliştirir (Gök, 2014). Maarif Raporu'nda da gelecekte ne yapılması gerektiğini açıklamaya

yönelik bir tavır takınılmıştır. Eğitimin geleceği inşa etmedeki öncü rolü vurgulanmış ve raporun temel başlıklarından birin öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesi gerektiği olmuştur. Çünkü yapılan değişimlerin benimsenmesini sağlayacak en önemli kişinin öğretmen olduğu belirtilmiştir (Yangil & Başpınar, 2022).

Savaş yıllarında öğrenci öğretmen sayısı azaldığı için birçok okul kapanmıştır. Milli eğitim bakanlığı verilerine göre 1923-1924 yılı toplam 5133 okul varken öğrenci sayısı 361,514 öğretmen sayısı 12,266'dır. Okulların büyük bir kısmı eğitime elverişli olmayıp kerpiç yapıdaydı. Atatürk yeni bir ülke kurma çabasının içindeyken eğitimim ülkenin en ücra köşelerine ulaşmasını sağlayarak yaygınlaşmasını teşvik etmiştir. Her bireyin bilgi erişimine olanak sağlayacak bir global liderlik özelliği sergilemiştir. Çocuklarımızı koruyan ve geleceğimizi kurtarmayı amaçlayan iki uygulamasını buna örnek verebiliriz. 10 Haziran 1921'de Türkiye'de korunmaya muhtaç çocuklar için Çocuk Esirgeme Kurumu kurulması talimatını vermiştir. Bundan 15 gün sonra ise Maarif Kongresi'ni toplamış, yurdun her tarafından kadın ve erkek öğretmenlerin katılımını sağlamış, onlardan Türkiye'nin milli maarifini kurmalarını istemişti (Türkmen, 2021).

Milletler devamlılıklarını sağlayabilmek için kendi ideolojilerini ortaya koyabilmeli buna göre ilerlemeli. Bu ilerleme esnasında da kapalı kalmamalı diğer milletlerin ideolojilerini de incelemelidir. Ülkeler kalkınmayı hedeflerken kültürünü, kendine has özelliklerini kaybetmemeli hem global olup ilerleyebilmeli hem de yerel özellikler göz ardı etmemelidir. Global liderlik küresel ve yerel işlevleri birleştirir. Küresel dünyada yerel özelliklerimizle yer edinebilmektir (Göçer, 2020).

Atatürk'ün yeni Türkiye çabası yerelden evrensele ulaşan bir emek sürecinin sonucudur. Mustafa Kemal'in yeni bir ülke kurmaktaki çabası ve kararlılığı yaptığı çalışmalar yerelde Türk milletinin kaderini çizmekten küresel anlamda bir var olma çabası olarak nitelendirilebileceğinden global liderlik ürünüdür. Onun eğitim anlayışı doğrultusunda yapılandırılan köy enstitüleri global liderlik özelliğinin bir sonucudur. Bir ülkeyi kalkındırmayı okulları özellikle de köy okullarını temel alarak başlatmak, aynı zamanda en büyük etkiye sahip olanların öğretmenler olduğunu vurgulayıp cumhuriyet döneminde kaynak yetersizliği içinde görevlerinin başında olan öğretmenlerden yerelde yapabileceklerinin en iyisini bekleyip hedefine küresel bağlamda Türkiye Cumhuriyeti olarak var olmayı koyması global liderliğinin bir göstergesidir.

Mustafa Kemal Paşa bağımsızlığın ve ekonomik gelişmemin eğitime bağlı olduğunu vurgulamıştır. Ona göre eğitim milli, laik olmalı ve bilimsel esaslara dayanmalı, iyi vatandaş yetiştirilmelidir. Atatürk'ün bu görüşü Maarif Raporu'nun içeriğinde de yer edinmiştir. Maarif Raporu'na göre okul sisteminin hedefine iyi yurttaş yetiştirmek eklenmelidir okullarda verilen eğitimin tek hedefi bir üst öğrenime hazırlamak olmamalıdır.

Atatürk özellikle her alanda bağımsızlık ruhunun aşılmasını istemiştir. *“yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekları tahsilin hududu ne olursa olsun, en evvel ve her şeyden evvel Türkiye'nin istiklaline, kendi benliğine ve ananati milliyesine düşman bütün anasırla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir”* diyerek eğitimin milli olmasına verdiği önemi vurgulamıştır. John Dewey de aynı bakış açısıyla Maarif Raporu'nda merkezîyetçi yapının yerel özelliklerin farkında olmaması nedeniyle hedeflenen değişimin sağlanmasında güçlük yaşanabileceğini belirtilmektedir. Toplumun niteliklerinin bilinmesi ve kurulan sistemlerin bu nitelikler göz ardı edilmeden yapılandırılması, bunun özellikle de eğitim konusunda diğer alanlarda daha çok önemsenmesi globalde kalıcı yer edinmeyi ve ilerlemeyi kolaylaştıracağı söylenebilir. Global liderler de çok kültürlü eğitim ortamlarının farkında olup, eğitim programlarını buna göre düzenlerler. Atatürk 16-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında toplanan Maarif Kongresi'nde ilköğretim programları, ortaöğretim programları ve köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi gibi konuları ele almıştır.

Atatürk eğitim alanında yapılan her çalışmada kongreler düzenleyerek, fikir alışverişi ve işbirliği içinde yeni sistemlerin kurulmasını hedefleyen, analiz yeteneğinin yüksek olması sayesinde Türkiye Cumhuriyeti için en uygun ve en ilerici vizyonu belirleyen, bu vizyonun oluşturulmasında bilimselliği elden bırakmayan, uzman görüşlerine önem veren, hedefi doğrultusunda kararlılıkla hareket eden, Türkiye Cumhuriyeti'nin modernleşmenin gerisinde kalmaması hatta daha da ilerisine geçmesi için yenilikçi ve evrensel bakış açıları getiren ama bütün bu çabalar esnasında milli değerleri ve kültürel özellikleri korumayı ön planda tutan vizyoner ve global bir liderdir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Atatürk toplumu için hayal ettiği geleceğe ulaşmak amacıyla her zaman çabalamıştır. Çabaları onun çağının çok ötesinde bir lider olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Liderler örgütlerini başarıya ulaştırmak için birçok özelliğe sahiptir. Vizyon sahibi olmak diğer tüm liderlik türlerinin temelini oluşturmaktadır.

Vizyon çalışanlar arasında coşku ve bağlılık oluşturur. Başarı yöneticiler tarafından oluşturulup üyeler tarafından benimsenen bir vizyon olmasına bağlıdır. Atatürk'ün vizyoner liderliği onun görüşlerini takip eden aydınlarla, devlet adamlarıyla öğretmenlerle vatandaşlarla tamamlanmış ve yeni milli bir eğitim programı oluşturulması hedefi doğrultusunda hareket edilmiştir.

Türk Maarif Raporu'nun hazırlanmasında da aynı vizyonla hareket eden Atatürk milli bir eğitim sistemi oluşturulmasını, oluşturulan bu sistemin hem yerel özelliklerle uyumlu hem de küresel çapta ülkemizi mücadele edebilecek düzeye taşıyabilecek nitelikte olması gerektiği görüşüyle hareket etmiştir.

John Dewey'in sadece ülkemize davet edilmesi bile başlı başına bir liderlik türünü özetlemeye yetebilir. Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılma amacına ulaşmak için kararlılığı ve planlılığın örneği olan bu raporun hazırlanma ve uygulamaya geçirilmesi sürecinde yerel değerlere sahip çıkılmasının sürekli vurgulanması Atatürk'ün global liderlik özellikleriyle açıklanabilir.

Atatürk sahip olduğu vizyonla, analitik düşünme yeteneğiyle, risk almaktan çekinmemesiyle, bugün ile yarın arasında köprü oluşturma çabasıyla, milli değerleri önemsemesiyle, çağdaşlaşma yolundaki yenilikleriyle ve bütün hepsini yapılan toplantılar ve kongrelerin de örnek oluşturduğu gibi iş birliği içinde, görüş alışverişiyle yapma çabasıyla nadide bir liderdir.

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

Makale, araştırma ve yayın ilkeleri etiğine uyularak kaleme alınmıştır.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Makale, yazar tarafından kaleme alınmıştır. Herhangi kişi veya kuruluşun yazım sürecinde katkısı bulunmamaktadır.

### **Çıkar Beyanı**

Yazarın dergi yönetimi ve hakemleriyle herhangi bir çıkar ilişkisi bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Akbaşı, S., Erçetin, Ş. Ş., & Harun, Y. (2019). İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 54-74.
- Altunya, N. (2020). John Dewey'nin Türk eğitim sistemine etkileri. Ünder, H. ve Aslan, C.(Haz.), *John Dewey: Demokrasi ve eğitim kitabının 100. yılı* (s.43-48). Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'in Türkiye seyahati. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3).
- Azak, M., Demirhan, M., Çevik, Y., Yazıcı, Ş., Kılınç, M. B., & Zehir, N. (2023). Vizyoner liderliği konu alan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(32), 42-56.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32(4), 25-34.
- Bozaslan, B. M., & Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e modern eğitimin inşası: Devletin kurtarılmasından devletin kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 309-329. <https://dergipark.org.tr/pub/gaziuibfd/issue/28305/300791>
- Çelik, D. D. V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10394/127186>
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474.
- Dayıoğlu Öcal, S., & İşcan, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve Dewey'nin Türkiye Maarifi Hakkında Raporu: Belge analizi [2023 Educational Vision Document of the Ministry of Education and Dewey's Report on Turkish Education System: Document Analysis]. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1505-1518. <https://doi.org/10.18506/anemon.683068>
- Doğan, S. (1999). Yöneticilik ve vizyona dayalı liderlik.
- Ersan, E. (2020). Vizyoner liderlik özellikleriyle Mustafa Necati Bey. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(Özel Sayı-1), 58-64.
- Göçer, Ş. N. (2020). Global liderlik özellikleri: Halil Fikret Kanat örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(Özel Sayı-1), 51-57.
- Gök, Ö. (2014). *Üniversite yöneticilerinin global liderlik ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Göksel, B. (1985). Atatürk'ün eğitim hakkında görüşleri ve Misak-ı Maarif. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1(3), 921-958.
- Korkmaz, C. (2021). Küryerel (global) liderlik: Eğitim bağlamında sistematik bir alanyazın taraması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 421-450. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.741585>
- Ortak, Ş. (2004). *Atatürk dönemi eğitim politikalarında yabancı uzman raporlarının etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Pegem Akademi.

- Türkmen, B. (2021). Atatürk'ün eğitime verdiği önem ve İnebolu'da eğitim durumu. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 15(44), 701-709.
- Ünder, Ü., & Aslan, C. (2020). *John Dewey: Demokrasi ve eğitim kitabının 100. yılı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yangil, F. M., & Başpınar, N. Ö. (2022). Mustafa Kemal Atatürk'ün liderlik tarzının sürdürülebilir liderlik açısından değerlendirilmesi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 323-350.

### **Extended Abstract**

Each era has encouraged the emergence of new leadership styles. The leader has qualities that reflect the characteristics of the period in which s/he emerged. However, Atatürk differed from other leaders by incorporating many leadership styles and could appeal to all periods. Atatürk, who took action to solve the social, cultural and economic problems of the people who shaped the Republic of Turkey and founded the republic, is one of the most important representatives of the global and visionary leadership styles.

As a result of the Ottoman Empire's losing wars and economic difficulties starting from the 17th century, modernization was first made in the military field, but military defeats continued, and reforms began to be made in many areas. Discussing the compatibility of every innovation with religion has revealed that we are not open enough to change. Unfortunately, the fact that societies that do not radically solve the education problem cannot keep up with the times has been ignored. While the aim during the Ottoman period was to restore balance and establish order, with the declaration of the Republic, the aim became to change society. After the proclamation of the Republic, developments in line with the modern education paradigm were tried to be achieved, and administrative and legal regulations were implemented with principles that would comply with the new paradigm. Atatürk has prioritized education among the reforms to be made since the first years of the Republic. The most important action taken for his purpose was to invite John Dewey to Turkey to consult his opinion on the new education system to be established.

John Dewey says that a democratic school is necessary to teach democracy. If students discuss their ideas freely, a democratic school environment and therefore a democratic society is created. It is obvious that the most important structure that will serve Atatürk's purpose for the society in schools. Dewey's philosophy of education fully serves the purpose of the Republic of Turkey. In the Maarif Report, emphasis was placed on topics such as learning by doing, teacher training, agriculture, village life, literacy. Arrangements began to be made in the light of these suggestions. Agricultural vocational high schools and village schools were opened, world classics were translated into Turkish and translated books, magazines were prepared for teachers. In general, the goal is to establish a new and national education system, as a result, to establish a new country.

Atatürk did not compromise on the importance of education even during the war. He opened the Education Congress in 1921 by coming from the front. He announced that the existing programs that cause backwardness would be terminated and requested that a national educational program be prepared that is appropriate to our nation's history and culture. The importance he attaches to education, his knowledge that education is the key to creating a new society and his belief in the necessity of education are indicators of his visionary leadership. At the same time, his emphasis on aiming for modernization and a national system while creating a new society, seeing the reflections of this perspective in John Dewey's report are indicators of his global leadership. Determination, not avoiding taking risks can also be mentioned as visionary leadership characteristics. Atatürk is a visionary leader who worked actively to realize his ideals, thoughts about the future and carried out his actions in line with these thoughts, thanks to his determination and belief in achieving the goals. He has undertaken the responsibilities that come with risk. Visionary leaders act with foresight. Atatürk's ideas and actions shed light on our day. The most concrete example of this is his consultation with an international expert who has been known with a student-centered education approach.

Vision creates enthusiasm and commitment among employees. Success depends on a vision created by managers and adopted by members. Atatürk's visionary leadership was complemented by the intellectuals, statesmen, teachers and citizens who followed his views and creating a new national education program became the common goal of them.

In order to ensure their continuity, nations must be able to reveal their own ideologies and progress according to this ideology. During this progress, nations should not remain closed, they should also examine the ideologies of other nations. While aiming for development, countries should not lose their culture and unique characteristics, they should be global and progress, and they should not ignore



local characteristics. Glocal leadership combines global and local functions. It means to gain a place in the global world with our locality.

Atatürk's effort for a new Türkiye is the result of a labor process that reaches from the local to the universal. Atatürk's effort and determination in establishing a new country is a product of glocal leadership, as his work can be described as an effort to exist globally while determining the fate of the Turkish nation locally. Village institutes structured in line with his educational approach are result of glocal leadership. Initiating the development of a country by basing schools, especially village schools, on the other hand, emphasizing that teachers are the ones who have the greatest impact, expecting the best they can do locally from teachers who were on duty due to lack of resources during the republic period, and aiming to exist as the Republic of Turkey in a global context is an indication of his glocal leadership.

Atatürk with his high analysis ability, did not abandon science in the creation of this vision, gave importance to international expert opinions. As a result of all we can say that he is a visionary and glocal leader who brings innovative and universal perspectives to ensure that the Republic of Turkey does not fall behind modernization or even goes further but prioritizes protecting national values and cultural characteristics during all these efforts.

Atatürk is a rare leader with his vision, his ability to think analytically, his ability to take risks, his efforts to create a bridge between today and tomorrow, his care for national values, his innovation towards modernization.



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 04.06.2024

**Kabul Tarihi (Accepted Date) :** 24.07.2024

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

**doi:** 10.52848/ijls.1495747

**Kaynakça Gösterimi:** Çağlıyan, H., & Taş, S. (2024). Kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(2), 113-132. doi: 10.52848/ijls.1495747

**Citation Information:** Çağlıyan, H., & Taş, S. (2024). The effect of inclusive leadership on teachers' organisational commitment. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 7(2), 113-132. doi: 10.52848/ijls.1495747

## KAPSAYICI LİDERLİĞİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARINA ETKİSİ

*Hatice ÇAĞLIYAN<sup>1</sup> & Said TAŞ<sup>2</sup>*

### Öz

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim ortamlarında kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile nasıl ilişkilendiğini belirlemektir. Bu araştırma okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı süresince Isparta il merkezinde yer alan ortaokul ve lise düzeyindeki resmi kamu okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Isparta il merkezi kamu okullarında çalışan öğretmenler ile kapsayıcı liderlik ölçeği ve öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği çalışmaları yapılmıştır. Çalışmalardan edinilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, betimsel istatistikler, Pearson Korelasyon Analizi ve çoklu doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik algıları "orta" düzeyde saptanmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılık ile kapsayıcı liderlik arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerine kapsayıcı liderlik adı altında eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde iyileşme sağlayacağı düşünülmektedir. Bu eğitimlerde yapılan araştırma sonuçlarından bahsedilerek kapsayıcı liderliğin örgütsel bağlılığı beraberinde getirdiği vurgusu yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Kapsayıcı Liderlik, Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık.

### *The Effect of Inclusive Leadership on Teachers' Organisational Commitment*

### Abstract

The primary aim of this study is to state the relationship between inclusive leadership in educational settings and teachers' organizational commitment. This research is planned in a relational model to identify the extent to which inclusive leadership behaviors of school administrators predict teachers' organizational commitments. The population of the study consists of teachers working in public middle and high schools located in the central district of Isparta during the 2023-2024 academic year. Surveys on inclusive leadership and organizational commitment for teachers were conducted with teachers working in public schools in Isparta. The data obtained from the surveys were analyzed using the SPSS program. During the analysis process, descriptive statistics, Pearson Correlation Analysis, and multiple linear Regression Analysis were performed. According to the research findings, teachers' organizational commitments and school administrators' perceptions of inclusive leadership were found to be at a "moderate" level. Furthermore, it was determined that there were significantly positive relationships at a high level between organizational commitment and inclusive leadership. In this context, training sessions on inclusive leadership can be organized for school administrators. It is believed that these training sessions will improve teachers'

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, E-posta: hatcagliyan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7361-2452

<sup>2</sup> Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: saidtas@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3013-9084

levels of organizational commitment. During these sessions, the results of relevant research can be discussed, emphasizing that inclusive leadership fosters organizational commitment.

**Keywords:** Leadership, Inclusive Leadership, Organisational Commitment for Teachers.

## Giriş

Küreselleşmenin sonucu olan bütünleşme tüm dünyada etkisini göstermektedir. Dünya, şu sıralar tek bir yer haline gelmiştir. Son zamanlarda tüm dünyada eşitlik sloganları atılmaktadır. Engelliler ile ilgili yasaların tekrar gözden geçirilmesi, iş yerlerinde farklı cinsel yönelime sahip kişilerin eşit istihdam fırsatı, mültecilerin göç ettikleri ülkelerde diğerleriyle eşit haklara sahip olmak istemeleri vb. durumlar küresel odak noktası haline gelmiş durumdadır. Bu anlamda kapsayıcılık, çeşitliliklerin bütünleştirildiği ve farklılıkları ile kabul edildiği çok kültürlü bir örgütün temelidir (Cox, 1993). Liderlerin odak noktası artık farklılıkların pozitif yönünden yararlanmak ve katılımı teşvik etmektir. Çok fazla çeşitliliklerin var olduğu bir örgütte lidere ve uygulayacağı liderlik tarzına görevler düşmektedir. Liderin öncelikle bu çeşitlilikleri fark etmesi ve kabul etmesi gerekmektedir. Çeşitliliğin her geçen gün arttığı örgütlerde karar verme, problem çözme, bilgiye ulaşma gibi durumlar daha zor hale gelebilmektedir. Bu durum liderlerin bireysel kararlar almalarını zorlaştırmaktadır. Astların ise karar aşamasına katılmaları kendilerini daha işe yarar hissetmelerine yardım edecek, onları yaratıcılığa teşvik edecek ve yeni fikirler ortaya koymalarını destekleyecektir (Elsaied, 2019). Farklı görüşlerin kabul edilmesi, onaylanması ve takdir edilmesi örgütte katılımı teşvik eden lider davranışlarından bazılarıdır (Kuknor & Bhattacharya, 2021). Bu manada örgüt liderleri, iletişimde açık olmalı, kabul edilebilir davranışlar için kurallarda esnek olmalı, gelişim ve öğrenmeyi desteklemeli, gruplar için çeşitli ve kapsayıcı bir kültürün faydalarından yararlanacak bir ortam oluşturmalarıdır (Wasserman vd., 2008).

Kapsayıcı liderlik, astları ile olan iletişimlerinde açık, ulaşılabilir ve erişilebilir olan liderleri ifade etmektedir (Carmeli Reiter-Palmon & Ziv, 2010). Kapsayıcı liderlik, lider-ast ilişkisine dayalı, astların fikirlerine önem veren, onları dinleyen, ihtiyaçlarının farkında olan, yaratıcı fikirler için onları teşvik eden bir liderlik tarzıdır (Jafri, Dem & Choden, 2016). Örgütsel bağlılık ise, astların örgütle bütünleşmesi, örgütün amaçlarını benim semesi ve bunlar sonucunda bireyin örgütte kalmak istemesi şeklinde tanımlanabilir (Gürbüz, 2006). Örgütler amaç ve hedeflerine ulaşmak, devamlılıklarını sağlamak için astların örgüte bağlılıklarına ihtiyaç duymaktadırlar. Örgüte bağlılığı gerçekleştirecek etmenlerden birisi örgütün lideridir. Liderin uyguladığı liderlik tarzı bir örgüt ile çalışanın bütünleşmesini ve o örgütte kalmasını etkileyebilmektedir. Diğer liderlik tarzları ile karşılaştırılırsa kapsayıcı liderlik, örgütlerin bütün paydaşları arasındaki lider-üye etkileşiminde en yüksek uyumu yakalayan liderlik tarzıdır (Sürücü & Maslakçı, 2021). Kapsayıcı liderlik, astların yaratıcılıklarını, iş doyumlarını, işte kalmalarını, performanslarını, refahlarını, yenilikçiliklerini ve işe bağlılıklarını artırdığı için örgütler için önerilen liderlik stillerindedir (Gong, Liu, Rong & Fu, 2021).

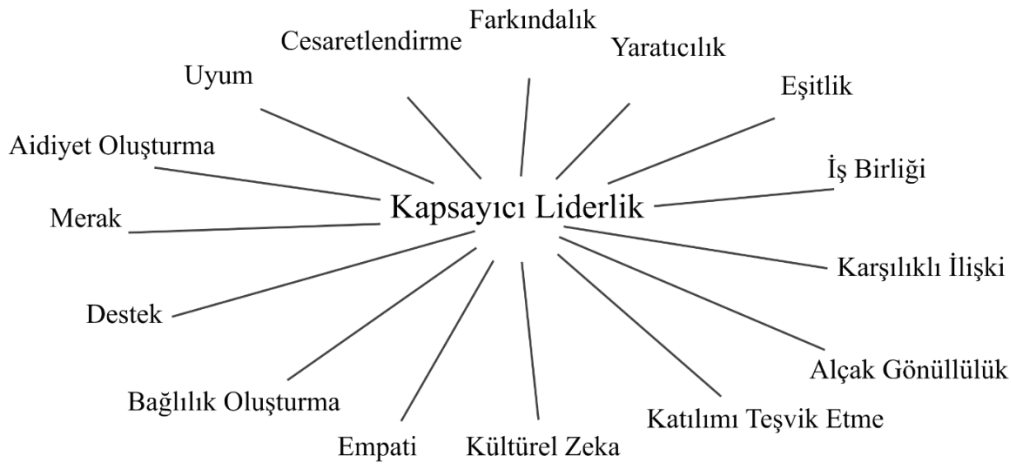
Kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin varlığı şu şekilde ifade edilebilir: Birincisi; kapsayıcı liderler çalışanlarına açık davrandıklarından, astları ile yeni fikir ve fırsatları değerlendirmeye istekli olduklarından, astların kendilerine saygı duyulduğunu, gayretlerinin örgüt tarafından takdir edildiğini düşünmeleri muhtemeldir (Carmeli vd., 2010). Bu olumlu düşüncelerin astların yaptıkları işten elde ettikleri başarı duygusunu artırabileceği düşünülebilir (Zhu, Avolio & Walumbwa, 2009). Başarı ve kendini değerli hissetme duyguları bireyleri örgüte bağlılığa teşvik edebilir. İkincisi, kapsayıcı liderler astlar için erişilebilir ve ulaşılabilir olduklarından, astlar liderlerinin ve örgütün destekleyici olduğunu düşünebilirler (Qi, Liu, Wei & Hu, 2019). Düşünülen bu destek, astlara psikolojik destek sağlar ve astları zor anlarda sabırlı olmaya teşvik edebilir, bu durumlar örgüte bağlılık ile ilişkilendirilebilir (Cai, Cai, Sun & Ma, 2018). Üçüncüsü kapsayıcı liderler, astları takdir ederek ve onları örgüte katkıda bulunmaya davet ederek örgüt içindeki aidiyeti ve bağlılığı kolaylaştırabilirler. Bu durum örgütün astlara değer verdiğini ve onları memnuniyetle karşıladığını

gösterir (Randel vd., 2018). Aidiyet ve bağlılık ile iki temel duygusal ihtiyaç karşılanır ve astların örgüt ile özdeşleşmeleri ve duygusal bağlılık yaşamaları sağlanabilir (Van Lange, Kruglanski & Higgins, 2011). Bu astların çok çabalamasına ve tam olarak işlerine odaklanmaları noktasında yardımcı olabilir (Shuck, Relo & Rocco, 2011).

Günümüzde tüm ortamlarda olduğu gibi eğitim ortamlarında da çeşitliğin var olması kaçınılmazdır. Bu bağlamda okuldaki çeşitlilik durumunda, farklı bireylere saygı ile yaklaşıldığında ve bu bireyler örgüt tarafından kabul edildiklerinde örgüt kültürü ve bağlılığı oluşabilir. Bu düşünceleri bir araya getirdiğimiz zaman kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olduğunu düşünebiliriz. Türkiye’de kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmaların yetersiz olması, literatürdeki boşluğun doldurulması ve gün geçtikçe daha karmaşık hale gelen örgütlerdeki bağlılığın güçlendirilmesi için bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

### Kapsayıcı Liderlik

Son zamanlarda örgütlerde çeşitliliğinin artması sonucu çok kültürlülük yaygınlaşmış ve bu kültürel çeşitliliğin yönetimi daha zor hale gelmiştir. Böylelikle geleneksel liderlik tarzları etkililiğini koruyamamıştır. Bu noktada ortaya çıkan kapsayıcı liderlik tarzı, çeşitliliklerin yönetilmesinin devamı niteliğinde olan etkili liderlik yöntemidir. Kapsayıcı örgütlerde eşitlik, sosyal adalet, saygı, geniş bakış açısı ve farklılıklar değerli görülmektedir. Bu değerler çok kültürlülüğünde temelini oluşturmaktadırlar (Akman, 2023). Bu çok kültürlü ve kapsayıcı örgütlerin yönetimi bir hayli karmaşıktır. Bu karmaşıklığa bir çözüm olması amaçlı kapsayıcı liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır.



Şekil 1: Kapsayıcı liderlik bileşenleri (Ryan, 2006; Garrison-Wade vd., 2007; Hollander, 2009; Bortini, vd., 2016; Dillon & Bourke, 2016; Randel vd., 2018; Elsaied, 2019).

Hollander (2009) kapsayıcı liderliği, liderlerin astlarını dinlemeleri ve onların ihtiyaçlarıyla ilgilenmelerine dayanan ilişki liderlik tarzı olarak ifade etmiştir. Kapsayıcı liderlik, karar alma aşamasında ekip üyelerinin karara katılımına verdiği değer yönünden diğer liderlik türlerinden farklıdır. Kapsayıcı liderlik, örgütte karar alma anında astların görüş, düşünce ve beklentilerini önemseyerek dikkate alan liderlik tarzıdır (Nembhard & Edmondson, 2006). Bu liderler astlarını dışlamaz ve görmezden gelmezler; aksine onları sürece dahil eder, ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur, onlarla sağlıklı ilişki kurar, geliştirir ve onlarla daima iş birliği içerisinde hareket ederler (Booyesen, 2014; Randel vd., 2018). Bu liderlik yaklaşımı, bireylerin ve grupların karar almanın dışında kalmasını reddederek örgütte çeşitlilik gösteren bireyleri örgüte dahil etmektedir. Bu yaklaşım örgütteki bazı birey ya da grupları marjinalleştirmeyi etik olarak uygun bulmamaktadır (Echols, 2009). Kapsayıcı liderler, örgütün bütün üyelerini sürece dahil etmeyi kendilerine görev edinmektedirler, özellikle sessiz, çekingen olanları konuşmaları ve katılım sağlamaları için teşvik etmektedirler. Kapsayıcı liderler,

örgütteki paydaşların statü ve pozisyonlarına bakmaksızın onların örgüte yaptıkları katkıları ve sağladıkları yararları takdir ederler (Carmeli vd., 2010). Kapsayıcı liderliğin amacı; örgütte yer alan tüm paydaşların ihtiyaçlarını karşılarken, daha çok üretmek, dönüştürmek ve yenilik yapmaktır (Agerwala, 2020). Bunun yanı sıra paydaşların katkılarını artırarak ve niteliklerini geliştirerek yüksek performans elde etmektir (Shore vd., 2011). Kapsayıcı liderliğin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Dorczak, 2011, akt. Culha, 2023):

- Sosyal süreç ve takım çalışması kişisel ve kurumsal gelişimin temel unsurları olarak görülür.
- Tüm paydaşların potansiyelleri doğrultusunda kurum faaliyetlerine katılmasını sağlamak.
- Örgütte paydaşların tümünün sesinin duyulması için uygun ortam oluşturmak.
- Tüm paydaşlara kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilecekleri alan ve fırsatlar sağlanır.
- Kurum, grup ve kişilerin gelişimleri için destek sağlanır.
- Örgüt içindeki özgürlük, saygı, sevgi, güven, sorumluluk vb. değerler çerçevesinde sağlanır ve sürdürülmesine yardımcı olunur.
- Dağıtılmış ya da paylaştırılmış güç gelişime yardımcı olur.

Dillon ve Bourke (2016), araştırmalarında kapsayıcı bir liderde bulunması gereken altı davranışsal özelliği şöyle sıralamışlardır: merak, önyargıların farkındalığı, kültürel zekâ, işbirliği, cesaret ve bağlılıktır. Malik (2023) araştırmasında bu özellikler üzerinde durarak açıklamalarda bulunmuştur.

- Merak: Meraklı bir lider, diğer bireylerin bakış açılarını anlama noktasında istekli olan kişidir.
- Önyargının farkındalığı: Liderler çeşitlilik ve kapsayıcılığın farkında olduklarında, işyerinde hâkim olabilecek önyargıların da farkına varırlar. Önyargıların liderlerin rasyonel kararlar almasını engelleyebildiği bilinmektedir. Kapsayıcı liderler, önyargıların farkındadırlar. Kendi önyargılarını belirlemek ve bu önyargıları yenmek için stratejiler geliştirirler. Başkaları hakkında kararlar alırken de objektif davranırlar.
- Kültürel Zekâ: Kapsayıcı liderlik sürecinde liderler, çeşitli kültürler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar noktasında bilgi sahibi olmak için isteklidirler. Bunun için temel bileşenler dürtü, bilgi ve uyum yeteneğidir.
- İşbirliği: Bu özellik, liderlerin farklı grupların düşüncesini başlatmasını ve güçlendirmesini gerektirir. Temel unsurlar güçlendirme, işbirliği ve sestir. Bunu başarmak için bireylerin farklı bakış açılarını anlamaya istekli olmaları gerekir.
- Cesaret: Kapsayıcı liderlerin savunuculuk aşamasında cesur olmaları beklenir.
- Bağlılık: Liderin hedeflerine ulaşma konusunda kararlı olmalarını ve bağlılık göstermelerini gerektirir (Malik, 2023).

Kapsayıcı liderlik, farklılıkları benimsemeyi, bireylerin güçlü yönlerini değerlendirerek örgütü daha iyi seviyeye getirmeyi amaçlamaktadır (Rayner, 2009). Toplumsal olarak dışlanma riski taşıyan bireylerin potansiyelleri, ihtiyaçları, istekleri, beklentileri ve haklarına önem verilerek, herkes eşit şekilde değerli görülmektedir. İnsana verilen değer, onun potansiyellerini ortaya çıkarmasına yardımcı olmakta ve süreçte motivasyonunu yüksek tutmasını sağlamaktadır (Bortini, vd., 2016). Burada bir döngü oluşmaktadır. Lider astlara değer vermekte bu sayede astlar motive ve yaratıcı olmakta, böylece lider motivasyonu yüksek bireylerle çalışmakta ve problemleri daha kolay çözüme kavuşturabilmektedirler. Prime, Otterman ve Salib (2014), kadınların ve erkeklerin kendilerini

geliştirmek ve katkı sağlamak için eşit fırsatlara sahip olduğu kapsayıcı liderlik tarzının, cinsiyet eşitsizliklerini azaltmak için özellikle önemli olabileceğini vurgulamışlardır. Dünyadaki tüm insanları kapsayan daha eşitlikçi ve adil bir evren oluşumuna katkıda bulunmak amacıyla okulların ve liderlerin bu konuda üzerine düşeni yapması son zamanlarda çokça dile getirilenler arasındadır (Najmaei, 2017).

Okullar, eğitim faaliyetlerine tüm kesimden paydaşlarını dahil etmede ve aktif katılımlarını sağlamada kültürel farklılığın bilincinde olmalı ve bu doğrultuda kültürler inşa etmelidirler (Ryan, 2006). Kapsayıcı okul kültürü; bütün paydaşların dikkate alındığı, iletişim içerisinde olduğu, ortak bir noktada birleşebildikleri, eleştirinin ve aktif katılımın desteklendiği bir ortamın oluşmasını kolaylaştırmaktadır (Keyes, Hanley-Maxwell & Capper, 1999). Okul yönetiminin uygulayacağı kapsayıcı liderlik tarzı, sadece okul yönetiminin ya da belli kişilerin, grupların değil tüm okul paydaşlarının ihtiyaçlarının farkında olmasını gerektirmektedir. Böyle örgütlerde, herkesin okulun amaç ve hedefine katılım sağlaması; okulun tüm bileşenleri arasındaki iletişimin güçlenmesine, eleştirel bilincin kazandırılmasına, karar ve politikaların oluşturulmasında herkesin özelliklerinin göz önünde bulundurulmasına katkı sağlamaktadır. Kapsayıcı liderlik; yatay ilişkiler temelinde, birleştirici, bütünleştirici ve eşitlikçi özelliklere sahip bir liderlik tarzıdır (Ryan, 2006). Bu liderlik tarzı fark yaratarak toplumu pozitif şekilde dönüştürmektedir (Anthony, 2017). Okullardaki kapsayıcı anlayışın gelişmesinde okul yöneticileri kilit noktada yer almaktadır. Bu manada kapsayıcı okul yöneticileri, okuldaki çeşitli paydaşların deneyimlerine önem verir, çeşitlilikleri sosyal yapılar şeklinde özümser ve kültürel değerlere saygılı davranırlar (DeMatthews, Serafini & Watson, 2021). Kapsayıcı lider, okulun bütün paydaşlarını sürece dahil etmek için güçlü iletişim ile uygun koşulları sağlayabilir. Uygun ortam sağlandıktan sonra yaşam tarzı, değer ve inançlara saygı eğitim sürecinde örgüte bağlılığı da beraberinde getirebilir. Bu anlamda, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlikleri, okul paydaşları için daha kapsayıcı ortamların oluşturulması bakımından önemlidir (Garrison-Wade, Sobel & Fulmer, 2007). Okul yöneticilerinin okullarda kapsayıcı bir liderlik yaklaşımı benimsemeleri, örgüt içerisinde dışlanma potansiyeline sahip olanları dikkate alarak onları örgüte ve kararlara katılıma teşvik ederler (Ryan, 2006).

Kapsayıcı liderlik çeşitli liderlik tarzları ile benzerlik göstermektedir. Hollander (2008), örgütteki paydaşların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlaması nedeniyle kapsayıcı liderliğin dönüştürücü ve etkileşimli liderliğe benzediğini vurgulamaktadır (Kuknor & Bhattacharya, 2021). Salib (2014) hizmetkar liderliği kapsayıcı liderlik ile ilişkilendirmiştir. İki liderlik tarzında da paydaşların ihtiyaçlarından bahsederken benzer lider davranışlarının varlığını vurgulamıştır. Gotsis ve Griman (2016), paydaşların desteklenmesi ve onlara değer verilmesi, sosyal eşitlik ve farklı toplumsal beklentilere duyarlılık, hizmetkar liderlik ile kapsayıcı liderlik arasındaki benzer liderlik davranışları olabileceğini belirtmişlerdir.

## Örgütsel Bağlılık

Kurumlarda çalışanların iş davranışlarını yönlendiren önemli bir faktör olarak görülmesinden dolayı örgütsel bağlılık literatürde öne çıkan kavramlar arasındadır (Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002). Böylelikle örgütsel bağlılık araştırmacıların ilgi odağı durumundadır (Chughtai & Zafar, 2006). Örgütlerin sürdürülebilirliğini sağlamak ve örgütsel etkililiği artırmak için örgüte yüksek düzeyde bağlı çalışanlara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bağlılık, astları kuruma bağlayan (Meyer & Allen, 1997, akt., Yahaya & Ebrahim, 2016) ve kurumun başarı elde etmesine yardımcı olan etmendir (Fornes, Rocco & Wollard, 2008).

**Tablo 1.** Bağlılık ve örgütsel bağlılık tanımlar

Referanslar	Tanım
Kanter (1968)	Bağlılık, “bireyin duygusal ve duygu birikiminin gruba bağlanmasıdır” (s. 507)
Porter ve ark. (1974)	Bağlılık “bireyin belirli bir kuruluşla özdeşleşmesinin ve ona katılımının gücüdür” (s. 604)

Marsh ve Mannari (1977)	“Kendini adanmış çalışan, örgütün yıllar içinde kendisine ne kadar statü artışı veya tatmin sağladığına bakmaksızın, örgütte kalmanın ahlaki açıdan doğru olduğunu düşünür” (s. 59)
Salancık (1977)	Bağlılık, “bireyin eylemlerine bağlı olduğu bir varoluş durumudur” (s. 62)
Meyer ve Allen (1991)	Bağlılık, “(a) çalışanın kurum ile ilişkisini ortaya koyan ve (b) grup üyeliğini sürdürme veya sonlandırma hali üzerinde etkileri olan psikolojik bir etmendir” (s. 67)
Meyer ve Herscovitch (2001)	“Bağlılık, belirttiği gibi bir veya daha fazla hedefe yönelik bir eylem planına bireyi bağlayan bir güçtür” (s. 301)
Pool ve Pool (2007)	“Örgütsel bağlılık, bireyin kendisini bir kuruluşla özdeşleştirme ve onun örgütsel hedeflerine bağlılık derecesini yansıtır” (s. 353)
Aydın vd., (2011)	“Örgütsel bağlılık, örgütsel üyeliği sürdürmeye yönelik kesin bir istek, örgütün amaçlarıyla, örgütün başarılarıyla özdeşleşme, çalışanın sadakati ve örgüt adına kayda değer çaba gösterme isteğidir” (s. 628)

Kaynak: (Yahaya & Ebrahim, 2016).

Örgütsel bağlılık, kişinin kendisini örgütle ne kadar bütünleştirdiğini ve örgütsel amaçlara bağlılık derecesini yansıtmaktadır. Örgütsel bağlılık, katılım, çalışan memnuniyeti ve iş performansı üzerinde olumlu etkilere yol açmaktadır (Meyer vd., 2002). Örgütsel bağlılık olgusu, astların örgütün başarısına katkıda bulunma isteği, örgütün hedeflerine ulaşması için harekete geçmesi ve örgüte sadakatini ifade etmektedir (Redondo, Sparrow & Hernandez-Lechuga, 2021). Örgütsel bağlılık, çalışanları kuruma bağlayan psikolojik bir bağdır. Bu bağ, çalışanların iş doyumunu ve çalışanların o örgütte kalmayı tercih etmeleri gibi birçok olumlu sonuca yol açar (Chun, Shin Choi & Kim, 2013). Örgütsel bağlılığa sahip olan paydaşlar, örgütü aileleri gibi görmekte ve ondan ayrılmak istememektedirler (Fazio, Gong, Sims & Yurova, 2017). Khandelwal (2009), örgüte bağlılığın üç tutumu içerdiğini vurgulamıştır: örgütün hedefleriyle özdeşleşme duygusu, örgütsel görevlere katılım hissi, örgüte bağlılık duygusu. Katılım tutumu örgütsel bağlılık ile kapsayıcı liderliğin kesişim noktasıdır. Mathieu ve Zajac’ın (1990) çalışmasında, grup-lider ilişkileri, kişisel özellikler, örgütsel özellikler, iş özellikleri ve rol durumlarının örgütsel bağlılığın öncülleri olduğu belirtilmiştir.

Porter, Steers, Mowday ve Boulian’e (1974) göre, örgütsel bağlılık üç psikolojik faktörle açıklanabilmektedir: birincisi, örgütle özdeşleşme; ikincisi, hedefe ulaşmada katılım; üçüncüsü kurumda kalmak için istek yani sadakattir. Fornes, Rocco ve Wollard (2008), örgütsel bağlılığın gerekliliklerinin; eşitlik ve adalet, amacın açık ve anlaşılır olması, yetkilendirme, uyumluluk, ilgi çekici çalışma, geri bildirim ve tanınma ve özerklik olduğunu belirtmişlerdir. Hollander (2009) araştırmasında, kapsayıcı liderlerin astların sundukları önerilerin politikalarda yer almasını sağlamalarının, onların bağlılığını teşvik ettiğini vurgulamıştır. Bu araştırma sonucuna göre, astların karar alma sürecinin bir parçası oldukları için örgüte daha bağlı olmaları muhtemeldir.

Örgütlerin etkili bir şekilde devamlılıklarını sağlamalarında önemli etmenlerden biriside, çalışanların örgüte bağlılığıdır. Bu durum okullar içinde aynıdır. Yönetici ve öğretmenlerin okula ve öğrencilere bağlılık göstermesi okuldaki eğitim durumlarını olumlu bir şekilde etkileyen etmenlerden en önemli olanıdır (Özkan, 2008). Bu durum öncelikle yönetici ve öğretmenlerin sonrasında da kurumun verimliliğini artırabilir. Bu bağlılığın sağlanması ve verimliliğin artması amacıyla en uygun liderlik şeklinin belirlenmesi gerekmektedir. Nitekim Yahaya ve Ebrahim (2016) çalışmalarında, liderlik tarzının örgüte bağlılığı etkilediği sonucuna varmışlardır. Bu manada, kapsayıcı liderlik tarzının, öğretmenlerin okula örgütsel bağlılık sağlamalarında yardımcı olacağı düşünülebilir. Türkiye’de okul yöneticilerinin sergiledikleri kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisini ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle literatürdeki bu eksikliği gidermek ve literatüre katkı sağlamak amacıyla konu üzerine çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını nasıl etkilediği öğretmenlerin düşünceleri çerçevesinde irdelenmiştir. Amaç doğrultusunda bu çalışmada bir ana problem üzerine odaklanılmıştır:

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi nedir?

Ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde cinsiyet, hizmet yılı, çalıştığı kurum türü, yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Kapsayıcı liderlik boyutları örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı etki göstermekte midir?

### Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, evren, örneklem, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgilere detaylı bir şekilde yer verilmektedir.

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ve okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranış düzeyleri belirlenmiştir. Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Karasar'a (2011) göre, ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ortak değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve eğer değişim varsa bunun nasıl gerçekleştiği incelenmektedir. Bu çalışmanın bağımsız değişkenini okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ve bağımlı değişkenini de örgütsel bağlılık oluşturmaktadır.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Isparta il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Isparta merkezde yer alan 71 kamu ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 2451 öğretmen arasından belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi ise, evrenden kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 340 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından elektronik bir ortamda oluşturulan bir form öğretmenlere e-posta ve sosyal ağlar üzerinden ulaştırılmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra kayıp veri olmaksızın toplam 340 ölçeğin veri analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Örneklem 228'i kadınlardan ve 112'si erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 182'si ortaokul, 158'i ise lisede görev yapmaktadır. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre, %0.05 örnekleme hatası ve %95 güven aralığında 2000- 2500 evren büyüklüğü için 322-332 kişinin çalışmaya katılması yeterli görülmektedir. Bu ifadelerle göre örneklem sayısının çalışma için yeterli olduğu söylenebilir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında toplanan veriler, kişisel bilgi formu, "Kapsayıcı Liderlik Ölçeği" ve "Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır.

#### Kapsayıcı liderlik ölçeği.

Bu çalışmada, Hollander (2008) tarafından geliştirilen Veysel Okçu ve İslam Deviren (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kapsayıcı Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin Cronbach alpha katsayısı, maddelerin boyutları test edilmiş ve sonuçların standart değerlerde olduğu görülmüştür. Birinci boyut "tanıma ve destekleme" 6 maddeden (1, 2, 4, 5, 6,7), ikinci boyut "adalet, iletişim ve eylem" 5 maddeden (3, 10, 11, 15, 16) ve üçüncü boyut "bencillik ve saygısızlık" 5 maddeden (8, 9, 12, 13, 14) oluşmaktadır. Toplam 16 maddeden oluşan ölçekte yer alan 8, 9, 12, 13 ve 14. maddeler ters maddeler olarak kodlanmıştır. Bu ölçeğin KMO değeri .928'dir ve Barlett testi ( $p < .05$ ,  $df=120$ ) anlamlılık ifade etmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin analiz için uygunluğunu göstermektedir. Cronbach



alpha değerlerinin, ölçek toplamında .88 diğer yandan birinci boyutta .89, ikinci boyutta .85, üçüncü boyutta .79 olduğu görülmektedir. Bu da ölçeğin güvenilir olması için yeterli olarak görülmektedir (Okçu ve Deviren, 2020). Bu çalışmadaki güvenilirlik değerlerinin ise; ölçek toplamında .93 diğer yandan birinci boyutta .89, ikinci boyutta .86, üçüncü boyutta .86 olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerliliğinde ise AMOS doğrulayıcı faktör analizi sonucunda,  $\chi^2=162.8$ ,  $df=54$ ,  $CMIN=3.01$ ,  $RMSEA=.07$ ,  $GFI=.93$ ,  $CFI=.96$ ,  $NFI=.95$  ve  $RFI=.92$  değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler, Schermelleh-Engel ve Moosbrugger'ın (2003) model uyum kriterlerine göre geçerliliği doğrulamıştır.

### Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği.

Üstüner (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖİÖBÖ)” bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ölçmek amacı ile kullanılmıştır. Bu ölçekte 5'li likert şeklinde 17 madde yer almaktadır. Tek boyuttan oluşan bu ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı  $\alpha=0,986$  olarak belirlenmiş ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerden görüşlerini olumsuzdan olumluya doğru belirlenen seçeneklerle ifade etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda, (1) hiç katılmıyorum, (2) az katılıyorum, (3) orta düzeyde katılıyorum, (4) çok katılıyorum, (5) tam katılıyorum, şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 85, en düşük puan ise 17 olarak belirlenmiştir. Yüksek bir puan örgütsel bağlılığın yüksek olduğunu, düşük bir puan ise örgütsel bağlılığın düşük olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki güvenilirlik tek boyut ve ölçek toplamında .97 olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerliliği AMOS doğrulayıcı faktör analizi sonucunda,  $\chi^2=157.6$ ,  $df=85$ ,  $CMIN=1.85$ ,  $RMSEA=.05$ ,  $GFI=.94$ ,  $CFI=.99$ ,  $NFI=.97$  ve  $RFI=.96$  değerleri ile doğrulanmıştır. Bu değerler, Schermelleh-Engel ve Moosbrugger'ın (2003) model uyum kriterleri ile uyumluluk göstermektedir.

### Bulgular

**Tablo 2.** Demografik değişkenlere ait betimleyici bulgular

Değişken	Frekans (f)	Yüzdellik (%)	
Cinsiyet	Kadın	228	67,1
	Erkek	112	32,9
Yaş	20- 30 Yaş	76	22,4
	31- 40 Yaş	151	44,4
	41- 50 Yaş	83	24,4
	51 Yaş ve üzeri	30	8,8
Hizmet Yılı	1- 10 Yıl	155	45,6
	11-20 Yıl	100	29,4
	21 Yıl ve üzeri	85	25,0
Çalışılan Kurum	Ortaokul	182	53,5
	Lise	158	46,5
Branş	Fen Bilimleri	49	14,4
	Sosyal Bilimler	48	14,1
	Mesleki Eğitim	41	12,1
	Diğer	202	59,4
Toplam Öğretmen Sayısı	340	100	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri %67,1'i kadinken, %32,9'u erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların yaş aralıkları %22,4'ü 20- 30 yaş, %44,4'ü 31- 40 yaş, %24,4'ü 41- 50 yaş, %8,8'i 51 yaş ve üzerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları %45,6'sı 1- 10 yıl arasında, %29,4'ü 11- 20 yıl arasında, %25'i 21 yıl ve üzerindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum türleri, %53,5'i ortaokul, %46,5'i lise şeklindedir. Katılımcıların branşları %14,4'ü fen bilimleri, %14,1'i sosyal bilimler, %12,1'i mesleki eğitim ve %59,4'ü diğer branşlardandır. Hesaplamalar sonucunda hiçbir kayıp veriye rastlanılmamıştır. Uç

değerlerin silinmesiyle geriye kalan 340 kişiden oluşan öğretmen veri kümesi ile hesaplamalar gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.** Kapsayıcı liderlik ölçeği ile öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği ve boyutları bazında aritmetik ortalamaya ait bulgular

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Kapsayıcı liderlik	340	3.53	.80
Tanım ve destek	340	3.37	.88
Adalet, iletişim ve eylem	340	3.48	.89
Bencillik ve saygısızlık	340	3.78	.93
Örgütsel bağlılık	340	3.20	1.05
Tek boyut	340	3.20	1.05

3 boyuttan oluşan kapsayıcı liderlik ölçeğinin her bir boyutunun aritmetik ortalaması alınmıştır. Ölçeğin birinci faktörünün altı maddeden, ikinci faktörünün beş maddeden, üçüncü faktörünün beş maddeden ve dördüncü faktörünün beş maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Alınan sonuçlar neticesinde ilk boyut olan tanım ve destek boyutunun ortalaması 3.37, adalet, iletişim ve eylem boyutu 3.48, bencillik ve saygısızlık boyutu 3.78,  $\bar{X}$ = 3.53 olarak hesaplanmıştır.

Tek boyuttan oluşan öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinin boyutunun aritmetik ortalaması alınmıştır. Ölçeğin 17 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Alınan sonuçlar neticesinde boyutunun ortalaması 3.20,  $\bar{X}$ = 3.20 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.** Basıklık ve çarpıklığa ilişkin bulgular

	İstatistik	SS
Kapsayıcı liderlik ölçeği		
Basıklık	-.45	.13
Çarpıklık	-.45	.26
Örgütsel bağlılık ölçeği		
Basıklık	-.28	.13
Çarpıklık	-.79	.26

Normalliği test etmek amacı ile toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Büyüköztürk (2021) çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2.00$  olduğunda dağılımın normal dağılım sergilediğini ifade etmektedirler. Kapsayıcı liderlik ölçeği için çarpıklık değeri -.45, basıklık değeri ise -.45 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve +2 arasında olduğundan dolayı verilerin normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği için çarpıklık değeri -.28, basıklık değeri -.79 olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve +2 arasında olduğu için verilerin normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Kapsayıcı liderlik ölçeği ve öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği bütünü ve boyutları Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı bulguları

Ölçekler ve boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Kapsayıcı liderlik	.93	16
Tanım ve destek	.89	6
Adalet, iletişim ve eylem	.86	5
Bencillik ve saygısızlık	.86	5
Örgütsel bağlılık	.97	17
Tek boyut	.97	17

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğine karar vermek amacıyla güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik; zamandaki değişmezlik ölçüsü şeklinde kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre iç tutarlık katsayısı kapsayıcı liderlik ölçeğinin bütünü için .93 bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlara bakıldığında, “Tanıma ve Destek” alt boyutu için .89, “Adalet, İletişim ve Eylem” boyutu için .86 ve “Bencillik ve Saygısızlık” alt boyutu için .86 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinin bütünü için tutarlık katsayısı .97, alt boyutu için .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin genel ortalama güvenilirlik düzeylerinin yeterli olduğu saptanmıştır. Büyüköztürk'e (2021, s. 182) göre:

“ $00 \leq \alpha \leq 0,40$  →Güvenilir değil”

“ $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$  →Düşük güvenilirlikte”

“ $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$  →Oldukça güvenilir”

“ $0,80 \leq \alpha \leq 1,0$  →Yüksek derecede güvenilir” şeklinde yorumlanmaktadır.

Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilirliği için önemli görülmektedir. Yukarıdaki tabloda görünen ölçeklere ait alt boyut ve tüm maddelerin güvenilirliklerinin yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilebilir.

**Tablo 6.** Kapsayıcı liderlik ve öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kapsayıcı liderlik	Kadın	228	3.50	.85	338	-1.07	.28
	Erkek	112	3.60	.68			
Örgütsel bağlılık	Kadın	228	3.18	1.09	338	-.51	.59
	Erkek	112	3.24	.98			

\*p< 05

Kapsayıcı liderlik ve öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçekleri bütünü için incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı herhangi bir farka ulaşılamamıştır.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili görüşlerinin çalışılan kurum değişkenine göre t testi sonuçları

	Çalışılan Kurum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kapsayıcı liderlik	Ortaokul	182	3.56	.81	338	.74	.45
	Lise	158	3.50	.79			
Örgütsel bağlılık	Ortaokul	182	3.28	1.04	338	1.42	.15
	Lise	158	3.11	1.06			

\*p< 05

Tablo 7'de eğitim ortamlarındaki kapsayıcı liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin “çalışılan kurum” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ait t Testi sonuçları yer almaktadır. Ölçeğe genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin çalıştıkları kurumların okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları açısından anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Kapsayıcı liderlik	1-10 yıl	155	3.53	.76			
	11-20 yıl	100	3.51	.86			
	21 yıl ve üzeri	85	3.55	.79			
	Toplam	340	3.53	.80	338	.07	.92
Örgütsel bağlılık	1-10 yıl	155	3.21	1.04			
	11-20 yıl	100	3.21	1.08			
	21 yıl ve üzeri	85	3.17	1.06			
	Toplam	340	3.20	1.05	338	.03	.96

Tablo 8'de eğitim ortamlarındaki kapsayıcı liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin “hizmet yılı” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ait ANOVA

Kapsayıcı Liderliğin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi  
Hatice ÇAĞLIYAN & Said TAŞ

sonuçları yer almaktadır. Ölçeğe genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin hizmet yılının okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Kapsayıcı liderlik	20-30 yaş	76	3.47	.74			
	31-40 yaş	151	3.57	.83			
	41-50 yaş	83	3.46	.82			
	51 yaş ve üzeri	30	3.67	.68			
	Toplam	340	3.53	.80	338	.80	.49
Örgütsel bağlılık	20-30 yaş	76	3.13	.95			
	31-40 yaş	151	3.32	1.07			
	41-50 yaş	83	2.99	1.07			
	51 yaş ve üzeri	30	3.35	1.15			
	Toplam	340	3.20	1.05	338	2.13	.09

Tablo 9'da eğitim ortamlarındaki kapsayıcı liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin “yaş” değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğine ait ANOVA sonuçları yer almaktadır. Ölçeğe genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin yaşlarının okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili görüşlerinin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Branş	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Kapsayıcı liderlik	Fen bilimleri	49	3.58	.77			
	Sosyal bilimler	48	3.63	.75			
	Mesleki eğitim	41	3.37	.81			
	Diğer	202	3.53	.81			
	Toplam	340	3.53	.80	338	.88	.44
Örgütsel bağlılık	Fen bilimleri	49	3.24	.95			
	Sosyal bilimler	48	3.26	.98			
	Mesleki eğitim	41	2.96	1.17			
	Diğer	202	3.23	1.07			
	Toplam	340	3.20	1.05	338	.83	.47

Tablo 10'da eğitim ortamlarındaki kapsayıcı liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin “branş” değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğine ait ANOVA sonuçları yer almaktadır. Ölçeğe genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin branşlarının okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

**Tablo 11.** Araştırma değişkenlerine ilişkin analiz sonuçları

	Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5
1	Örgütsel Bağlılık	3.20	1.05	-	.79**	.76**	.76**	.58**
2	Kapsayıcı Liderlik	3.53	.80		-	.90**	.92**	.83**
3	Tanıma ve Destek	3.37	.88			-	.80**	.58**
4	Adalet, İletişim ve Eylem	3.48	.89				-	.65**
5	Bencillik ve Saygısızlık	3.78	.93					

\*p<.001

Tablo 11'e bakıldığında kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında genel anlamda pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak kapsayıcı

liderliğin bencillik ve saygısızlık boyutu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Büyüköztürk'e (2021, s.32) göre:

Korelasyon Katsayısı; 0,00 – 0,30: Düşük düzeyde ilişkinin varlığı

0,31 – 0,70: Orta düzeyde ilişkinin varlığı

0,70 – 1,00: Yüksek düzeyde ilişkinin varlığı

olarak belirtilmektedir. Bu çalışmada bu veriler göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılmıştır. Korelasyon katsayısının 0'dan küçük olması iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu, 0 olması aralarında bir ilişki olmadığını, 0'dan büyük olması ise aralarında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 12.** Örgütsel bağlılığın yordanmasına ilişkin regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	S. H. B.	$\beta$	t	R	R <sup>2</sup>	F	p*
Örgütsel Bağlılık	Sabit	-.42	.15		-2.70				.007
	Tanım ve Destek	.47	.06	.39	7.20	.76	.58	467.078	<.001
	Adalet, İletişim ve Eylem	.43	.07	.36	6.25	.76	.58	475.142	<.001
	Bencillik ve Saygısızlık	.13	.04	.11	2.75	.58	.34	178.367	.006

R=.80, R<sup>2</sup>=.65, F=209.992, p<.05

Tablo 11'deki verilere göre; yöneticilerin kapsayıcı liderliği genel anlamda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı bir biçimde yordamaktadır [F=209.992, R<sup>2</sup>=.65]. Yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmen örgütsel bağlılığındaki varyansın yaklaşık %65'ini (R<sup>2</sup> = .65) açıklamaktadır. Bu sonuca göre; yöneticilerin sergiledikleri kapsayıcı liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi olumlu yönde etkilenmektedir. Tanım ve destek boyutu ile adalet, iletişim ve eylem boyutu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin %58'ini (R<sup>2</sup> = .58) açıklamaktadır. Bencillik ve saygısızlık boyutu ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin %34'ünü (R<sup>2</sup> = .34) açıklamaktadır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Pek çok çalışmanın gösterdiği gibi kapsayıcı liderlik, başarılı ve sürdürülebilir örgütler oluşturmanın kritik bir bileşenidir. Kapsayıcı liderler, herkesin değerli ve saygı duyulduğunu hissettiği bir kültürü teşvik ederek zorlukların üstesinden daha iyi gelebilirler ve hem kuruluş hem de çalışanlar için daha iyi sonuçlar elde edebilirler. Kapsayıcı liderliğin okul paydaşlarını birleştirici ve bütünleştirici rolü dikkat çekmektedir. Bu çalışmada okullardaki kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ne derece etkilediği araştırılmıştır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları tanıma ve destek; adalet, iletişim ve eylem; bencillik ve saygısızlık alt boyutlarına göre değerlendirilerek öğretmenlerin bu kapsayıcı davranışlara ilişkin algıları, kapsayıcı liderliğin örgütsel bağlılık ile olan ilişkisi ve değişkenlerin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlılıkları incelenmiştir.

Eğitim ortamlarındaki kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin "cinsiyet" demografik değişkeni açısından değişiklik gösterip göstermediğine ait t Testi sonuçlarına göre; kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kapsayıcı liderlik puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Böylelikle, öğretmenlerin mesleklerine karşı algıları, düşünceleri ve iş durumları gibi genel olgular göz önüne alındığında cinsiyetlerine göre önemli bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu bulgu Şahin (2022)

araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, Altinel-Yüncü (2022) ve Çulha (2023) çalışmalarında yaş ve cinsiyet değişkenleri bakımından farklılığın olmadığını vurgulamışlardır. Eğitim ortamlarındaki kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin “çalışılan kurum” demografik değişkeni bakımından değişiklik gösterip göstermediğine ait t Testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin çalıştıkları kurumların okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları açısından anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgu Altinel-Yüncü (2022) ve Şahin (2022) çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Bu durum, bütün kademelerde ki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini aynı şekilde algıladıkları ile ilgili olabilir. Ancak Çulha (2023) çalışmasında okul düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu durumda katılımcıların sorulara cevap verirken ki durumu, farklı mekanlarda olmaları ve farklı yöneticilere sahip olmaları bakımından bulguların da farklı olabilme ihtimalinin olması olarak açıklanabilir.

Eğitim ortamlarındaki kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin “hizmet yılı” demografik değişkeni bakımından değişiklik gösterip göstermediğine ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; öğretmenlerin hizmet yılının okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları açısından anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgu Şahin (2022) çalışma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Eğitim ortamlarındaki kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin “yaş” demografik değişkeni bakımından değişiklik gösterip göstermediğine ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; öğretmenlerin yaşlarının okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki çalışma sonuçları ile örtüşmektedir (Ağcihan, 2022; Altinel-Yüncü, 2022; Çulha, 2023). Bu çalışma sonucu, çeşitli yaş gruplarındaki öğretmenler tarafından ölçek maddelerinin benzer şekilde algılanması ve öğretmenlik mesleğinin durağan olması yani değişikliklerin çok olmaması gibi sebepler ile açıklanabilir. Eğitim ortamlarındaki kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin “branş” demografik değişkeni bakımından değişiklik gösterip göstermediğine ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; öğretmenlerin branşlarının okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. Böylece okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının tüm branşlar için benzer bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Genel anlamda kapsayıcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki liderlik tarzının, onların okula olan bağlılığını artırdığını açıklamaktadır. Kapsayıcı liderlik, çalışanların duygusal ihtiyaçlarını anlama, destekleme ve farklılıklara saygı gösterme üzerine odaklanan bir liderlik tarzı olarak tanımlanmaktadır. Bu tarz liderlik, çalışanların güven duygusunu artırabilir, katılımı teşvik edebilir ve kurumsal kültürde olumlu bir ortamın oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle, kapsayıcı liderlik gösteren okul müdürleri genellikle öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artmasına yardımcı olabilir. Bu durumda okulun başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Ancak bencillik ve saygısızlık boyutunda orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yöneticilerinin kapsayıcı davranışları ile paralel olduğunu göstermektedir. Örgütsel bağlılık düzeyinin belirleyicisi olarak algıladıkları kapsayıcı liderlik ile ilişkisinin yüksek olduğu görülmüştür. Kapsayıcı liderlik örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilemektedir. Elde edilen bu sonuç, yöneticilerin sergilemiş oldukları kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilemekte ve bu etki eğitim ortamlarındaki öğretmenleri okula bağlılığa yönlendirmekte şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak, okul yöneticileri kapsayıcı liderlik davranışlarını daha çok sergileselerdi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı daha da artabilirdi. Bu bulgu literatürde (Bozkurt, 2017; Elsaied, 2020; Baş, 2022) birçok çalışma bulguları ile desteklenmektedir. Yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen

çoklu regresyon analizi sonucunda orta düzeyde bir yordama tespit edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece, kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını tahmin etmede hayati bir rol sergilediği söylenebilir. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları arttıkça, öğretmenlerin okula bağlılıklarının artacağı hem korelasyon hem de regresyon sonuçları ile vurgulanmıştır. Bu durum eğitim kurumlarında liderlik gelişimi ve yönetim pratiği için önemli bir bulgu olarak görülebilir. Kurum liderleri, kapsayıcı liderlik becerilerini geliştirme ve teşvik etme ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırabilirler. Bu bulgu Fang, Chen, Wang ve Chen'in (2019) kapsayıcı liderlik ile farklı değişkenleri araştırdıkları çalışma bulgusu ile benzerdir.

Literatür incelendiği zaman kapsayıcı liderlik davranışlarının, çalışanların işe gömülmüşlük, psikolojik sermaye, işle bütünleşme, işe bağlılık, proaktif davranışlar ve psikolojik güvenliğine etki ettiğini açıklayan pek çok çalışma mevcuttur (Carmeli vd., 2010; Qi & Liu, 2017; McLeod, 2018; Wang vd.,2019; Fang vd., 2019; Elsaied, 2020; Jiang vd.,2020; Zeng, Zhao & Zhao, 2020; Bao, Xiao, Bao & Noorderhaven, 2022; Baş, 2022). Başka bir sektörde Yasin, Jan, Huseynova ve Atif'in (2023) benzer bir çalışması da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Literatürde okullardaki kapsayıcı liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi açıklayan daha önce yapılmış bir araştırma yer almamaktadır. Bu sebepten dolayı, bu çalışma ikisi arasındaki ilişkiyi tartışan ilk araştırma olma özelliği taşımaktadır. Bu çalışmanın sonuçları kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında yüksek oranda olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Algılanan kapsayıcı liderlik örgütsel bağlılığı artırmada hayati bir rol oynamaktadır (Yasin vd., 2023). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması beraberinde iyi okul iklimini, yüksek öğretmen performansını, yüksek öğrenci başarısını getirebilir. Nitekim kapsayıcı liderlik arttıkça görev performansı artmaktadır (Xiaotao, Yang, Diaz & Yu, 2018). Bu durumda, bu çalışmaya önem kazandırmıştır.

#### Öneriler

- i. Hem okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları hem de öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yükseltmek mümkündür. Bu doğrultuda okul yöneticilerine kapsayıcı liderlik adı altında eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde iyileşme sağlayacağı düşünülmektedir. Bu eğitimlerde yapılan araştırma sonuçlarından bahsedilerek kapsayıcı liderliğin örgütsel bağlılığı beraberinde getirdiği vurgusu yapılabilir.
- ii. Çeşitliliğin çok olduğu günümüzde, okul yöneticileri kapsayıcı liderliği benimsemeli ve kapsayıcı liderlik davranışlarını geliştirme çabası içerisinde olmalıdırlar.
- iii. Türkiye'de çeşitliliklerin daha çok olduğu illerde bu araştırma tekrarlanabilir.

#### Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma kapsamında, Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurulu'nun 20.05.2024 tarihli ve 149/22 sayılı yazısıyla etik kurul izni alınmıştır. Etik izninde belirtilen araştırma içeriğine uygun olarak araştırma tamamlanmıştır.

#### Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale her iki yazarın da eşit oranda katkılarıyla kaleme alınmıştır.

#### Çıkar Beyanı

Yazarların hiçbir kişi ya da kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Agerwala, T. (2020). Inclusive leadership: a technology perspective. S. Bodhananda, T. Agerwala & S. Menon (Ed), *Inclusive leadership perspectives from tradition and modernity* (pp. 147-174). Routledge.
- Ağcihan, E. (2022). *Okullarda kapsayıcı liderlik ve sosyal diyalog ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akman, Y. (2023). Kapsayıcı liderlik ve inovasyon. V. Batdı ve S. Ayaz (Ed.), *İnovasyon yönetimi ve inovatif metaverse devrimi* (s. 47-67). Anı Yayıncılık.
- Altınel Yüncü, Z. (2022). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin algıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Anthony, K. I. (2017). Igwebuike as an Igbo-African philosophy of inclusive leadership. *Igwebuike: An African Journal of Arts and Humanities*, 3(7), 165-183.
- Bao, P., Xiao, Z., Bao, G., & Noorderhaven, N. (2022). Inclusive leadership and employee work engagement: A moderated mediation model. *Baltic Journal of Management*, 17(1), 124-139.
- Baş, M. (2022). Kamu çalışanlarının kapsayıcı liderlik algısı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 343-354.
- Booyesen, L. (2014). The development of inclusive leadership practice and processes. B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: the practice of inclusion* (pp. 296-329). Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A., & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership—theoretical framework*. European Commission.
- Bozkurt, E. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (29. Baskı). Pegem.
- Cai, D., Cai, Y., Sun, Y., & Ma, J. (2018). Linking empowering leadership and employee work engagement: The effects of person-job fit, person-group fit, and proactive personality. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 1-12.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers. *Applied HRM Research*, 11(1), 39-64.
- Chun, J. S., Shin, Y., Choi, J. N., & Kim, M. S. (2013). How does corporate ethics contribute to firm financial performance? The mediating role of collective organizational commitment and organizational citizenship behavior. *Journal of Management*, 39(4), 853-877.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cox, T. H. (1993). *Cultural diversity in organizations: Theory, research, and practice*. Barrett-Koehler, San Francisco.
- Çulha, A. (2023). Inclusive leadership practices in schools: A mixed methods study. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education*, 10(1), 70-84.
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48.



- Dillon, B., & Bourke, J. (2016). *The six signature traits of inclusive leadership*. Deloitte University Press. 17 Kasım 2023 tarihinde [https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/six-signature-traits-of-inclusive-leadership/DUP-3046\\_Inclusive-leader\\_vFINAL.pdf](https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/six-signature-traits-of-inclusive-leadership/DUP-3046_Inclusive-leader_vFINAL.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Echols, S. (2009). Transformational/servant leadership: A potential synergism for an inclusive leadership style. *Journal of Religious Leadership*, 8(2), 85-116.
- Elsaied, M. M. (2019). Supportive leadership, proactive personality and employee voice behavior: The mediating role of psychological safety. *American Journal of Business*, 34(1), 2-18.
- Elsaied, M. M. (2020). A moderated mediation model for the relationship between inclusive leadership and job embeddedness. *American Journal of Business*, 35(3/4), 191-210.
- Fang, Y.-C., Chen, J.-Y., Wang, M.-J., & Chen, C.-Y. (2019). The impact of inclusive leadership on employees' innovative behaviors: The mediation of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01803>
- Fazio, J., Gong, B., Sims, R., & Yurova, Y. (2017). The role of affective commitment in the relationship between social support and turnover intention. *Management Decision*, 55(3), 512-525.
- Fornes, S.L., Rocco, T.S., & Wollard, K.K. (2008). Workplace commitment: A conceptual model developed from integrative review of the research. *Human Resource Development Review*, 7(3), 339-357.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 19, 117- 132.
- Gong, L., Liu, Z., Rong, Y., & Fu, L. (2021). Inclusive leadership, ambidextrous innovation and organizational performance: the moderating role of environment uncertainty. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(5), 783-801.
- Gotsis, G., & Grimani, K. (2016). The role of servant leadership in fostering inclusive organizations. *Journal of Management Development*, 35(8), 985-1010.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 48-75.
- Hollander, E. (2008). *Inclusive leadership: the essential leader-follower relationship* (1st edition). Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Hollander, E. (2009). *Inclusive leadership: the essential leader-follower relationship*. Taylor Francis Group, New York.
- Jafri, M. H., Dem, C., & Choden, S. (2016). Emotional intelligence and employee creativity: Moderating role of proactive personality and organizational climate. *Business Perspectives and Research*, 4(1), 54-66.
- Jiang, J., Ding, W., Wang, R., & Li, S. (2020). Inclusive leadership and employees' voice behaviour: A moderated mediation model. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(9), 6395-6405.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khandelwal, K.A. (2009). Organisational commitment in multinationals: A dynamic interplay among personal, organisational and societal factors. *ASBM Journal of Management*, 2(1), 99-122.
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. A. (1999). Spirituality? It's the core of my leadership: Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 203-237.
- Kuknor, S. (2015). New horizons in human resource development. *International Journal of Advance and innovative research*, 2(2), 35-38.

- Kuknor, S., & Bhattacharya, S. (2021). Exploring organizational inclusion and inclusive leadership in Indian companies. *European Business Review*, 33(3), 450-464.
- Malik, S. (2023). What it takes to be an inclusive leader? Developing six signature traits to master inclusive leadership. *Strategic Hr Review*, 22(3), 98-101.
- Mathieu, J., & Zajac, D. (1990). A review of meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- McLeod, A. (2018). Diversity and inclusion in Australian policing: Where are we at and where should we go. *Public Safety Leadership Research Focus*, 5(2), 1-7.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Najmaei, A. (2017). Revisiting the strategic leadership paradigm: A gender inclusive perspective. In S. Adapa & A. Sheridan (Ed), *Inclusive leadership: negotiating gendered spaces*. Springer.
- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(7), 941-966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi (MSKU Journal of Education)*, 7(2), 180-192.
- Özkan, V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri (Sakarya il örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Prime, J., Otterman, M., & Salib, E.R. (2014). Engaging men through inclusive leadership. In R.J. Burke and D.A. Major (Eds), *Gender in Organizations*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. <https://doi.org/10.4337/9781781955703.00027>
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover, among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Qi, L., & Liu, B. (2017). Effects of inclusive leadership on employee voice behavior and team performance: The mediating role of caring ethical climate. *Frontiers in Communication*, 2(8). doi: 10.3389/fcomm.2017.00008
- Qi, L., Liu, B., Wei, X., & Hu, Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *PloS One, Public Library of Science*, 14(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212091>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: A proposition, some principles and a model of inclusive leadership?, *Educational Review*, 61(4), 433-447. <https://doi.org/10.1080/00131910903404004>
- Redondo, R., Sparrow, P., & Hernandez-Lechuga, G. (2021). The effect of protean careers on talent retention: examining the relationship between protean career orientation, organizational commitment, job satisfaction and intention to quit for talented workers. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(9), 2046-2069.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>

- Salib, E. R. (2014). *A model of inclusion and inclusive leadership in the US* [Doctoral dissertation]. Rutgers University-Graduate School-New Brunswick.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(8), 23-74.
- Shuck, B., Relo, T.G., & Rocco, T.S. (2011). Employee engagement: an examination of antecedent and outcome variables. *Human Resource Development International*, 14(4), 427-445.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.
- Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 22(2), 201-215.
- Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Van Lange, P. A., Kruglanski, A.W., & Higgins, E. T. (2011). *Handbook of theories of social psychology: Volume two*. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- Wang, Y. X., Yang, Y. J., Wang, Y., Su, D., Li, S. W., Zhang, T., & Li, H. P. (2019). The mediating role of inclusive leadership: Work engagement and innovative behaviour among Chinese head nurses. *Journal of Nursing Management*, 27, 688-696.
- Wasserman, I. C., Gallegos, P. V., & Ferdman, B. M. (2008). Dancing with resistance: Leadership challenges in fostering a culture of inclusion. In K. M. Thomas (Ed), *Diversity Resistance in Organizations* (pp. 175-200). New York, NY: Taylor & Francis.
- Xiaotao, Z., Yang, X., Diaz, I., & Yu, M. (2018). Is too much inclusive leadership a good thing? An examination of curvilinear relationship between inclusive leadership and employees' task performance. *International Journal of Manpower*, 39(7), 882-895.
- Yahaya, R., & Ebrahim, F. (2016). Leadership styles and organizational commitment: Literature review. *Journal of Management Development*, 35(2), 190-216.
- Yasin, R., Jan, G., Huseynova, A., & Atif, M. (2023). Inclusive leadership and turnover intention: The role of follower– leader goal congruence and organizational commitment. *Management Decision*, 61(3), 589-609.
- Zeng, H., Zhao, L., & Zhao, Y. (2020). Inclusive leadership and taking-charge behavior: Roles of psychological safety and thriving at work. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 62. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00062>
- Zhu, W., Avolio, B.J., & Walumbwa, F.O. (2009). Moderating role of follower characteristics with transformational leadership and follower work engagement. *Group and Organization Management*, 34(5), 590-619.

### **Extended Abstract**

In today's world, borders have disappeared with the effect of globalisation and the world has become a single place. In light of this, nations have integrated, leading to social changes within institutions. This transformation has brought forth new leadership needs. The characteristics required for leaders to manage social needs within institutions have varied. In this regard, inclusive leadership is perceived to address the leadership needs of organizations undergoing social change due to its integrative, egalitarian, participative, identity-forming efforts, support for creativity, and desire to hear the voice of every employee. Inclusive leaders do not view diversity in organizations as a disadvantage; instead, they strive to turn it into an advantage. They perceive those who appear different in the organization as unique and seek to benefit from their uniqueness. Inclusive leadership distinguishes itself from traditional leadership styles in these aspects. Another point is that inclusive leaders attach great importance to their relationships with employees. The focus of this study is on educational organizations. Inclusive educational environments are important in terms of considering the interests of all stakeholders, active participation in decision-making, healthy communication, and ensuring that no one is excluded. In such organizations, everyone's participation in the school's purpose and goals contributes to strengthening communication among all components of the school, fostering critical consciousness, and considering everyone's attributes in the formulation of decisions and policies. One of the important factors in ensuring the continuity of organizations effectively is the commitment of employees to the organization. This situation is the same within schools. The commitment of administrators and teachers to the school and students is the most important factor that positively affects the educational situation in the school. Firstly, the determination of the most appropriate leadership style is necessary to ensure this commitment and increase productivity. In this regard, it can be considered that the inclusive leadership style may assist teachers in establishing organizational commitment to the school.

There is no study in Turkey that reveals the impact of inclusive leadership displayed by school administrators on the organizational commitment of teachers. Therefore, to fill this gap in the literature and contribute to it, a study has been conducted on the subject. With this study, how school administrators' inclusive leadership affects teachers' organizational commitment has been examined within the framework of teachers' thoughts. In this research, perceptions of organizational commitment of teachers working in public schools and the level of inclusive leadership behaviors of school administrators have been determined. This study was conducted in the relational screening model. In the study, firstly literature review, then data collection with scales, and finally data analysis were carried out. The population of this study consisted of 2451 teachers working in 71 public middle and high schools located in the center of Isparta affiliated to the Isparta Provincial Directorate of National Education during the 2023-2024 academic year. The sample of the study consists of 340 teachers selected from the population by simple random sampling method. The data collected within the scope of this research were collected through a personal information form, "Inclusive Leadership Scale," and "Organizational Commitment Scale for Teachers." Descriptive statistics, Pearson Correlation Analysis, and Multiple Linear Regression Analysis were performed in the analysis process. According to the research findings, teachers' organizational commitments and school administrators' perceptions of inclusive leadership were found to be at a "moderate" level. In general, a high level of positive correlation was found between inclusive leadership and organizational commitment. These results explain that the leadership style in the school where teachers work increases their commitment to the school. Therefore, school administrators who demonstrate inclusive leadership can generally help increase the organizational commitment of teachers. This can positively affect the success of the school. It was concluded that there was no difference in the relationship between inclusive leadership behaviors in schools and teachers' organizational commitments according to gender, institution worked, years of service, and age of teachers.

As school principals' inclusive leadership behaviors increase, it was emphasized with both correlation and regression results that teachers' commitment to the school will increase. This situation can be seen as an important finding for leadership development and management practice in educational institutions. In this regard, some recommendations can be made. It is possible to increase both the inclusive leadership behaviors of school principals and the levels of organizational commitment of

teachers. In this context, training sessions can be organized for school administrators under the title of inclusive leadership. It is considered that these trainings will improve the levels of organizational commitment of teachers. In these trainings, emphasizing the results of research indicating that inclusive leadership brings organizational commitment can be made. This research can be repeated in provinces where diversities are more common in Turkey.



**Başvuru Tarihi (Received Date):** 21.06.2024

**Kabul Tarihi (Accepted Date) :** 03.08.2024

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

**doi:** 10.52848/ijls.1503137

**Kaynakça Gösterimi:** Çetin, M., & Aktaş, A. (2024). Pedagojik liderlik: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(2), 133-150. doi: 10.52848/ijls.1503137

**Citation Information:** Çetin, M., & Aktaş, A. (2024). Pedagogical leadership: Scale development. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 7(2), 133-150. doi: 10.52848/ijls.1503137

## PEDAGOJİK LİDERLİK: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

Münevver ÇETİN<sup>2</sup> & Abdussamet AKTAŞ<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, çalışanların algıları ile liderin pedagojik liderlik özelliklerini gösterme düzeyini betimleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı geliştirmektir. Araştırmada ölçek geliştirmenin amacına uygun olacak şekilde tarama modeli tercih edilmiştir. Ölçek tüm kurum ve kuruluş türlerinde uygulanabilecek tarzda geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu Yakası ilçelerinde resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA işlemi 372 katılımcı verisi ile, DFA işlemi ise 542 katılımcı verisi ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda iki boyuttan ve 30 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları gelişim odaklılık ve profesyonellik şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir. Maddelerin ayırt ediciliğini tespit etmek amacıyla %27'lik alt ve üst grup karşılaştırması yapılmış ve maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiş ve ölçek Pedagojik Liderlik Ölçeği şeklinde isimlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Pedagojik Liderlik, Ölçek Geliştirme.

### *Pedagogical Leadership: Scale Development*

### Abstract

The objective of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that will describe the extent to which leaders demonstrate pedagogical leadership characteristics, as perceived by employees. In accordance with the objective of scale development, the survey model was selected as the most appropriate methodology for this study. The scale was developed in a manner that allows for its application in all types of institutions and organizations. The research sample comprises teachers employed in public schools located in the Anatolian Side districts of Istanbul. In the process of scale development, an Exploratory Factor Analysis (EFA) was initially conducted, followed by a Confirmatory Factor Analysis (CFA). The EFA was conducted with data from 372 participants, while the CFA was conducted with data from 542 participants. The analyses yielded a scale comprising two dimensions and 30 items. The sub-dimensions of the scale were designated as development orientation and professionalism. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was determined to be 0.97. To ascertain the discrimination of the items, a 27% lower and upper group comparison was conducted, which demonstrated that the items were discriminative. Consequently, it was concluded that the scale was valid and reliable, and it was designated the Pedagogical Leadership Scale.

**Keywords:** Leadership, Pedagogical Leadership, Scale.

<sup>1</sup> Bu makale, Abdussamet AKTAŞ'ın Prof. Dr. Münevver ÇETİN danışmanlığında yürütülmekte olan doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: mcerin@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1203-9098

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: asametaktas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8363-0053

## Giriş

Hızla meydana gelen teknolojik ve dijital gelişmeler bilginin, bilgiyi üretmenin, paylaşmanın ve bilgiye erişim şeklinin değişmesine neden olmaktadır. Böylece kurumlardan beklentiler değişmekte ve kurumların hayatta kalma mücadelesi artmaktadır. Bu beklentilere cevap verebilme ve küresel bağlamda rekabet edebilme noktasında liderlik, en önemli güç olarak ön plana çıkmaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağda lider, kurumun dijital olgunluğunu sağlayarak bu vizyonu gerçekleştirmek için gerekli olan beşerî ve teknolojik kaynağı eşgüdümlemek zorundadır (Sainger, 2018). Lider dijital yeterlik ve teknolojik bilgi açısından donanımlı, değişimi yönetebilen ve dijital adaptasyonu hızlandıran böylece kurumun dijital çağa adaptasyonunu sağlayan konumdadır (Hansen vd., 2011; Young, 2022). Kurumların beklentilere cevap verebilmesi ve küresel ölçekte rekabet edebilmesi için liderin bilgi, beceri ve yeterliklerinin yanı sıra kurum personelinin de bilgili, becerikli ve gerekli yeterliklerle donanması, tüm paydaşların gelişimi gerekmektedir. Bu kapsamda var olan liderlik stilleri haricinde bir liderlik stili ortaya koymak gerekmektedir. Bu doğrultuda Sergiovanni (1996; 1998) tarafından yapılan çalışmalarla liderlik türlerinden biri olarak pedagojik liderlik literatüre kazandırılmıştır.

Pedagoji, çocuk ve öncülük etmek kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan païdagogos kelimesinden türetilmiştir (MacNeill & Silcox, 2003). Dolayısıyla eğitimle ilgili bir kavram olan pedagoji, bir eğitimcinin öğrenmeyi nasıl ve neden etkilediği ile ilgilenmektedir (Sandri, 2022). Pedagoji eğitimin hem bilimi hem de sanatı olarak özetlenmektedir (Best, 1988).

Pedagojik liderlik ise mevcut liderlik stillerini kapsamakla beraber iş birlikçi ve katılımcı bir liderlik tasviri çizen aynı zamanda paydaşların gelişimini önemseyen bir liderlik stildir. Bir anlamda pedagojik liderlikte, pedagojik gelişime daha geniş bir grup dahil edilmektedir (Heikka, 2014). Sergiovanni'ye (1998) göre pedagojik lider öğrenciler için sosyal ve akademik sermaye, öğretmenler için entelektüel ve mesleki sermaye geliştirerek kapasitenin artırılmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, pedagojik liderin güven ve iş birliğini esas alarak sosyal sermayeye yatırım yapması okul etkililiğine ve öğretmen gelişimine katkıda bulunacaktır. Akademik sermayenin desteklenmesi ise; kurumda iş birlikçi kültür oluşturarak, çalışanların mesleki gelişimlerini teşvik ederek, motivasyonu yüksek tutarak, tüm paydaşlar için ellerinden gelenin en iyisini yapma zihniyetini yerleştirerek olmaktadır (Sergiovanni, 1998). Diğer taraftan entelektüel sermaye; çalışanların becerileri, bilgi birikimi, kurum kültürü, paydaşlarla ilişkiler, kurumsal imaj ve itibar, teknolojik altyapı, yeniliklerin fikirlerin teşvik edilmesi, uygulama ve rutinlerden oluşmaktadır (Marr & Moustaghfir, 2005). Son olarak profesyonel sermayede mesleki gelişime odaklanılarak profesyonel performans sergilemek esas alınmaktadır (Nolan & Molla, 2017). Benzer şekilde Aung (2018) pedagojik liderliğin sırasıyla öğrenci, personel, kurum ve çevre-toplumun gelişimine odaklandığını belirtmektedir.

Pedagojik liderin; kendini sürekli geliştirme, vizyon geliştirme ve paydaşları vizyon etrafında birleştirme, paydaşları motive etme, kurumun iş ve işleyişini destekleyerek geliştirme, güven ortamı oluşturma gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Peng & Vař'atková, 2016). Pedagojik liderin sorumluluklarına değinen Sergiovanni (1996) ise pedagojik liderler için on görev belirlemiştir.

**Tablo 1.** Pedagojik liderin görevleri

Görev	Tanım
Amaç	Vizyon belirleme ve paydaşları vizyon etrafında birleştirme.
Uyum	Herkesin rol ve sorumluluğunun belirli olduğu uyumlu bir ortam oluşturma.
Değer	Kuruma ait değerler oluşturma, bunları kurumsallaştırma.
Motivasyon	Çalışanların hem temel psikolojik ihtiyaçları hem de kültürel ihtiyaçlarını karşılama.
Sorun Çözme	Sorunları çözme, sorunların üstesinden gelinmesi için çalışanları harekete geçirme.
Yönetim	Kurumun etkili ve verimli çalışması için destek sağlama.

Açıklama	Çalışanlardan istenen şeylere dair açıklama yapma.
Etkinleştirme	Engelleri ortadan kaldırma, çalışanlara kaynak ve destek sağlama.
Model Olma	Çalışanlara ve diğer paydaşlara model olma.
Denetim	Gerekli denetimleri zamanında gerçekleştirme, sorunu tespit etme ve çözüm için adım atma.

Kaynak: Sergiovanni, 1996.

Bu doğrultuda pedagojik liderin davranışlarını şu şekilde sıralamak mümkündür; hedef ve beklentileri net bir şekilde ifade etmek, çalışanları motive etmek, çalışanların gelişimine odaklanmak, iş birliğine dayalı kültür oluşturmak, denetleme ve değerlendirmeyi önemsemek, yenilikleri teşvik etmek ve yeni fikirlere önem vermek (Llorent-Bedmar vd., 2021). Dolayısıyla pedagojik liderin; yenilikleri takip etmesi, örgüt yapısını gelişim ve yenilik üzerine inşa etmesi, yeni teknolojilere adaptasyon için çaba göstermesi; mesleki gelişimi desteklemesi, yeni bir kültür inşa edilmesi; paydaşlar, çevre, diğer kurum ve kuruluşlarla iş birlikleri geliştirilmesi gibi konularda cesur davranması beklenmektedir (Dimmock & Goh, 2011). Böylece pedagojik lider tarafından yönetilen kurumun öğrenen topluluğa dönüşmesi kaçınılmazdır (MacNeill vd., 2005; Webb, 2005).

Öğrenen topluluğa dönüşmek aynı zamanda tüm paydaşlarda gelişim odaklı zihniyet yapısına sahip olunmasını gerektirmektedir. Bu noktada devreye giren pedagojik lider tüm paydaşların en iyi yönlerini ortaya çıkartmayı amaçlamakta (Male & Palaiologou, 2012), paydaşların kendi becerilerine, yeteneklerine ve zekalarına güvenmeleri noktasında teşvik edici ve rol model olmakta, çabayı ve başarıyı takdir etmekte (Webb, 2005; Lucas & Claxton, 2013), statükoya meydan okumakta, hatalarından ders almakta, eleştiri ve geri bildirimlere değer vermekte, bilgi transferini kolaylaştırmakta (O'Reilly & Tushman, 2008), değişime karşı direncin karşısında durarak dönüşümü teşvik etmekte (Turner, 2020), değişimin sürdürülebilir olması için çaba göstermektedir (Coughlin & Baird, 2013).

Bu bilgilerden hareketle, diğer liderlik stillerini de içine alacak şekilde kapsamlı bir liderlik stili olarak karşımıza çıkan pedagojik liderlik insan sermayesine yapılan yatırım, dijital ve teknolojik gelişmelerin takibi ve adaptasyon, tüm paydaşların gelişimi, gelişim odaklı zihniyete yapılan yatırım ve profesyonellik gibi özellikler ile ön plana çıkmaktadır. Literatürde pedagojik liderliği tanımlama ya da pedagojik liderlik ile başka bir değişkeni inceleme üzerine yapılan araştırmalar sınırlı sayıda da olsa mevcuttur (Contreras, 2016; Lee, 2016; Male & Palaiologou, 2017; García-Martínez & Tadeu, 2018; Bashir & Afzal, 2019; Paredes vd., 2019; Day vd., 2020; Zarkada, 2022). Pedagojik liderlik üzerine ölçek geliştirilmesi konusunda ise ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde sadece Varlık ve arkadaşları (2021) tarafından geliştirilen Pedagojik Liderlik Ölçeğine rastlanmıştır. Ancak ölçeğin okul müdürlerinin görüşleri alınarak oluşturulduğu ve okul müdürlerine yönelik hazırlandığı, sadece pedagojik liderlik kavramını literatüre kazandıran Sergiovanni'ye (1996; 1998) ait çalışmaların temel alındığı görülmektedir. Dolayısıyla, ilgili tüm araştırmaların temel alınacağı, çalışanların algularından yola çıkılarak liderin davranışlarının değerlendirileceği ve tüm kurum kuruluşlar tarafından kullanılabilir bir ölçek geliştirilmesinin gerekli olduğuna karar verilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı pedagojik liderlik özelliklerini gösterme düzeyini betimleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek olarak belirlenmiştir. Ölçeğin literatüre, liderlere, kurum ve kuruluşlara katkı sunacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı pedagojik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi olduğu için araştırma modeli olarak betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Betimsel taramada amaç grubun özelliklerini var olduğu şekliyle betimlemektir (Büyüköztürk, 2012; Karasar, 2012).



## Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini; “2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası resmi okullarında görevli öğretmenler” evreninden seçilmiştir. Öncelikle Anadolu Yakası ilçeleri birer küme olarak, ardından bu kümelerde bulunan okul türleri, anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise olmak üzere birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Tabakalı örneklemede evrendeki alt grupların belirlendikten sonra bu alt gruplar evren içindeki oranlarına göre temsil edilir (Büyüköztürk vd., 2018). Örneklem seçiminin ikinci aşaması olarak her tabakadan ayrı ayrı uygun örnekleme alma yöntemine gidilmiştir (Balci, 2011). Ölçek geliştirme basamaklarında gerçekleştirilecek analizler için madde sayısının beş ila on katı büyüklükte katılımcıya ulaşmanın yeterli olduğu belirtilmektedir (Kass & Tinsley, 1979; Bryman & Cramer, 2001; Tabachnick & Field, 2007). Bu doğrultuda Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 372 katılımcı, Doğrultucu Faktör Analizi (DFA) için 542 katılımcıya ulaşılarak bu veriler üzerinden işlemlere başlanmıştır.

### Ölçeğin geliştirilmesi.

Bu araştırmanın amacı pedagojik liderlik özelliklerini gösterme düzeyini betimleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, ön uygulamanın yapılması, ölçek özelliklerinin incelenmesi adımları takip edilmiştir (Carpenter, 2018; Büyüköztürk vd., 2020).

Madde havuzu oluşturma adımında pedagojik liderlik kavramına ilişkin ulusal ve uluslararası literatür kapsamlı bir biçimde taranmış, ölçeğin altyapısı teorik temele oturtulmuştur (Carpenter, 2018). Literatür taraması neticesinde Pedagojik Liderlik (PL) Ölçeği madde havuzu için 47 madde belirlenmiştir. Maddelerin yazılmasında anlaşılır ve sade bir dil, somut ve karmaşıklıklara mahal vermeyecek ifadeler kullanılmasına dikkat edilmiştir (Johnson & Morgan, 2016). 5’li Likert Tipi dereceleme yöntemiyle hazırlanan ölçek maddeleri uzman görüşüne sunulmadan önce beş ayrı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine gönderilerek sadelik, anlaşılabilirlik ve dil bilgisi bağlamlarında incelenmesi sağlanmıştır. Ardından ölçeğin kapsam, görünüş ve yapı geçerliklerini tespit edilmesi amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri Eğitim Bilimleri alanında görev yapmakta olan 10 öğretim elemanından alınmıştır. Ölçeklerin kapsam geçerlik analizleri hesaplanırken uzman görüşü formunda maddelere uygun görüşü belirten uzman sayısının, toplam uzman sayısına bölümünün bir eksiği ile elde edilen Kapsam Geçerlik Oranı [KGO] formülü kullanılmıştır (Lawshe, 1975). Uzman görüşlerinin incelenmesi neticesinde 47 maddeden 8 tanesi çıkartılmış, 14 tanesi yeniden düzenlenmiş, böylece Pedagojik Liderlik Ölçeği 39 maddeye indirilmiştir. Ardından Açıklayıcı Faktör Analizi için katılımcılar üzerinde uygulama yapılmıştır.

## Bulgular

### Açıklayıcı Faktör Analizi

Pedagojik Liderlik ölçeği için toplanan veriler üzerinde öncelikle normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığı ile ilgili işlemler gerçekleştirilmiştir.

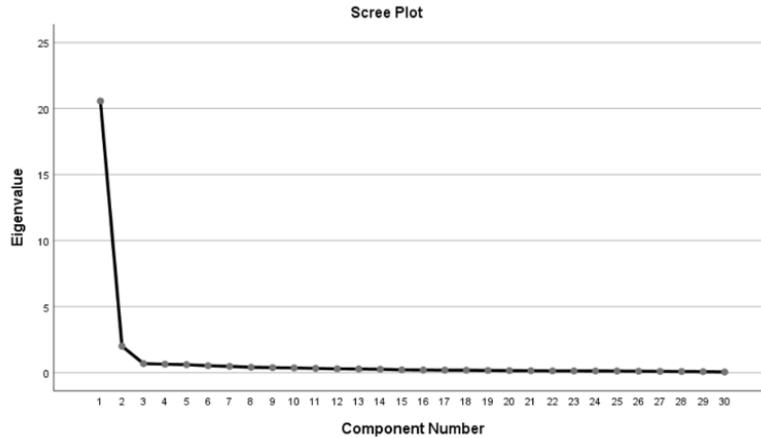
Veri toplama neticesinde 391 katılımcıya ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde Boxplot işlemi yapılarak uç değerler çıkartılmış, 372 katılımcı verisi ile tüm maddelerin basıklık çarpıklık değerlerinde +2 -2 aralığı elde edilmiştir. Böylece verilerde normal dağılım sağlanmıştır (George & Mallery, 2020). Ardından yapılan Bartlett Küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçlarına göre; Bartlett’s (Chi-Square) (18996.472) ve Kaiser-Meyer-Olkin (.969) değerlerinin çok değişkenli normallik varsayımı karşıladığı ve örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olduğu anlaşılmıştır (Çokluk vd., 2012). Böylece AFA işlemine geçilmiştir.

AFA işlemi için faktör yükü alt sınırı .50 olarak alınmıştır. Comrey ve Lee (2013) faktör yükü değerleri için .71 üzerini mükemmel, .63-.71 çok iyi, .55-.63 iyi, .45-.55 orta, .32-.45 zayıf olarak değerlendirilmesini önermektedir. Değişkenlere ait tüm varyans değerlerinin hesaplanması ve veriyi açıklayan değişkenlerin en aza indirgenmesi amacıyla öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır (Şencan, 2005; Yurdabakan & Çüm, 2017). Madde çıkartma işlemleri yapılırken; herhangi bir faktör altına girmeyen madde, üç faktöre birden dahil olan madde, iki faktöre dahil olan ve yükler arasındaki farkın .10'dan az olduğu gözlenen madde şeklinde seçim yapılmıştır. Bu maddelerin tespiti için ise Bileşenler Matrisi Tablosu incelenmiştir. Bu işlem sonucunda 1 madde ölçekten çıkartılmıştır.

Ardından kalan maddelere Varimax Dik Döndürme Yöntemi (VDY) uygulanmıştır. Araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bu yöntem için birden fazla faktör olduğu düşünülen durumlarda tercih edilmesinin uygun olduğu (Büyüköztürk, 2012), faktör yük değeri varyanslarının maksimum olmasını sağladığı ifade edilmektedir (Tabachnick & Fidel, 2007). Analiz sonuçlarının değerlendirilmesi ve madde çıkarılması işlemi için Döndürülmüş Bileşen Matrisi Tablosu göz önünde bulundurulmuştur. Sonuçlara göre 8 madde ölçekten çıkartılmıştır.

Kalan maddeler ve verileri üzerinden Bartlett Küresellik ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri tekrar edilmiştir; Bartlett's (Chi-Square) (14322.828) ve Kaiser-Meyer-Olkin (.970) şeklinde bulunmuştur. Sonuçlara göre işlemlere devam edilebileceği anlaşılmıştır.

Faktör sayısının belirlenmesi aşamasında öncelikle Yamaç Birikinti Grafiği incelenmiştir. Yamaç Birikinti Grafiğine göre özdeğerler arasındaki fark ikinci faktörden sonra azalmış, eğim ortadan kalkmaya başlamıştır. Burada ölçeğin iki faktörlü olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 1. Pedagojik liderlik ölçeğine ait yamaç birikinti grafiği

Faktör sayısının belirlenmesinde ayrıca; ölçekte kaç faktör ortaya çıktığını, bu faktörlerin öz değerlerini ve açıkladıkları varyans değerlerini gösteren Açıklanan Toplam Varyans Tablosu da dikkate alınmıştır.

Tablo 2. Pedagojik liderlik ölçeğine ait açıklanan toplam varyans tablosu

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	20,572	68,572	68,572	20,572	68,572	68,572	11,329	37,764	37,764
2	2,006	6,688	75,260	2,006	6,688	75,260	11,249	37,496	75,260
3	0,685	2,284	77,544						
4	0,640	2,132	79,676						
5	0,605	2,018	81,694						

6	0,527	1,758	83,451
7	0,477	1,590	85,041
8	0,409	1,362	86,403
9	0,378	1,261	87,665
10	0,357	1,190	88,855
11	0,324	1,081	89,936
12	0,290	0,968	90,903
13	0,280	0,932	91,836
14	0,258	0,858	92,694
15	0,215	0,718	93,412
16	0,200	0,665	94,077
17	0,193	0,644	94,721
18	0,186	0,620	95,341
19	0,168	0,560	95,901
20	0,156	0,520	96,421
21	0,148	0,494	96,916
22	0,133	0,442	97,357
23	0,131	0,435	97,792
24	0,125	0,417	98,209
25	0,121	0,404	98,613
26	0,109	0,362	98,975
27	0,097	0,324	99,299
28	0,086	0,288	99,587
29	0,076	0,255	99,842
30	0,047	0,158	100,000

Tabloya göre birinci faktörün toplam varyansa katkısının %37.76, ikinci faktörün toplam varyansa katkısının %37.49 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki faktörün toplam varyansa katkısı %75.26'dır. Bu varyans değerinin ölçek geliştirme için yeterli olduğunu söylemek mümkündür (Scherer vd., 1988).

Hangi maddelerin hangi faktör altında toplandığına karar vermek amacıyla Döndürülmüş Bileşen Matrisi Tablosuna başvurulmuştur.

**Tablo 3.** *Pedagojik liderlik ölçeği döndürülmüş bileşen matrisi tablosu*

Maddeler	Faktörler	
	Gelişim Odaklılık	Profesyonellik
PL11	0,827	
PL8	0,794	
PL10	0,791	
PL12	0,791	
PL7	0,765	
PL6	0,765	
PL9	0,762	
PL14	0,747	
PL5	0,736	
PL3	0,731	
PL2	0,731	

PL15	0,728	0,523
PL13	0,725	
PL19	0,720	
PL1	0,706	
PL37		0,843
PL26		0,826
PL36		0,823
PL38		0,822
PL27		0,815
PL25		0,795
PL35		0,788
PL34		0,782
PL28		0,781
PL29		0,748
PL30		0,726
PL31	0,573	0,688
PL33	0,521	0,686
PL39		0,669
PL32	0,546	0,663

\*Temel Bileşenler Analizi \*Varimax \*Rotasyon 3 yinelemede yakınsamıştır.

Sonuçlara göre birinci faktör altında toplanan PL11, PL8, PL10, PL12, PL7, PL6, PL9, PL14, PL5, PL3, PL2, PL15, PL13, PL19, PL1 Gelişim Odaklılık olarak, ikinci faktör altında toplanan PL37, PL26, PL36, PL38, PL27, PL25, PL35, PL34, PL28, PL29, PL30, PL31, PL33, PL39, PL32 Profesyonellik olarak isimlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Tabloda bazı maddelerde binişiklik gözükse de iki faktör arasındaki yük değeri fakının .10'dan büyük olması nedeniyle bu maddeler ölçekten çıkartılmamış ve yük değeri büyük olan faktöre dahil edilmiştir.

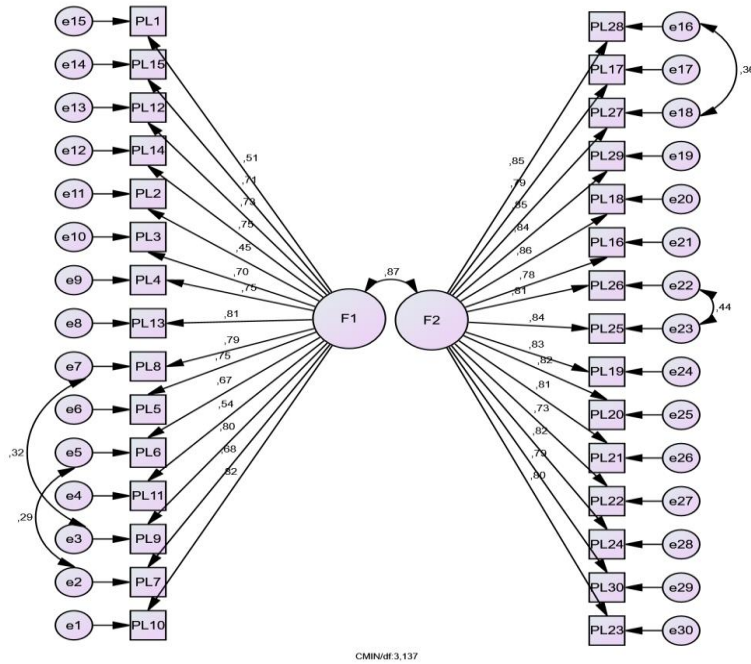
### Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA ile belirlenmiş olan faktör yapılarının doğruluğunu test etmek amacıyla DFA işlemi yapılmıştır (Byrne, 2012). Bu aşamada ki kare ve uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

Büyük örneklemlili çalışmalarda ki kare değeri genellikle anlamlı çıkmaktadır (Barret, 2007). Bu durumda, ki karenin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen CMIN/df değeri incelenmektedir. Bu değer 2'nin altında olması mükemmel uyuma, 3'ün altında olması iyi uyuma, 5 veya 5'in altında olması ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Şimşek, 2007; Kline, 2011; Çokluk vd., 2012).

Uyum indeksleri ise ki kare testi neticesinde oluşabilecek sınırlılıkları ve yanlışlıkları ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilmiştir (Barret, 2007). Bu indeksler için incelenecek uyum değerleri belirlenmiştir. AGFI ve GFI değerleri 0-1 arasında olmak üzere; .95 ve üzeri mükemmel uyum, .90 ve üzeri iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007; Schumacker & Lomax, 2010). CFI değeri 0-1 arasında olmak üzere; .95 ve üzeri mükemmel uyum, .90 ve üzeri iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000). RMSEA değerinin 0(Sıfır)'a yakın olması beklenmektedir. Bu değer .05 veya altında olması iyi uyum, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir (Maydeu-Olivares & Garcia-Forero, 2010; Kline, 2011; Çelik & Yılmaz, 2013). RMR ve SRMR değerleri 0-1 arasında olmak üzere; .05 veya daha küçük olması mükemmel uyuma, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum şeklinde yorumlanmaktadır (Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007; Schumacker & Lomax, 2010; Kline, 2011; Bayram, 2013).

Pedagojik Liderlik Ölçeği için AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanması amacıyla 30 maddeden oluşan ölçek 586 katılımcıya uygulanmıştır. Uç veri ve kayıp değer ayıklama işlemlerinin ardından 542 katılımcı verisiyle işlemlere başlanmıştır. Gerçekleştirilen DFA sonucu Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Pedagojik liderlik ölçeği DFA

Modifikasyon önerileri dikkate alınarak gerçekleştirilen analiz sonucuna göre; önerilen modelin ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı (3.137) iyi uyuma yakın olup kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde ise RMSEA değeri (.060) kabul edilebilir uyum, GFI değeri (.871) kabul edilebilir uyum, AGFI değeri (.850) kabul edilebilir uyum, CFI değeri (.941) iyi uyum, RMR değeri (.015) mükemmel uyum, SRMR değeri (.033) mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre AFA ile ortaya konulan faktör yapıları DFA ile doğrulanmıştır.

## Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için öncelikle Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı tespiti yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Pedagojik liderlik ölçeği Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları

Pedagojik Liderlik Ölçeği	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları
Gelişim Zihniyeti	.934
Sabit Zihniyet	.967
Genel	.971

Tablo 4 incelendiğinde hem alt boyutlar bağlamında hem de ölçeğin geneli bağlamında güvenirliliğin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Özdamar, 2016).

Ölçekte bulunan maddelerin madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla %27’lik alt-üst gruplar arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Aritmetik ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018).

Tablo 5. Alt-Üst %27’lik grupların farkına ilişkin bağımsız t testi sonuçları

Madde	Grup	N	Ort.	ss	t	Sd	p
PL1	Alt %27	146	3.64	.57	-14.47	290	0.00

Pedagojik Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması  
Münevver ÇETİN & Abdussamet AKTAŞ

	Üst %27	146	4.70	.67			
PL2	Alt %27	146	3.63	.62	-12.20	290	0.00
	Üst %27	146	4.60	.73			
PL3	Alt %27	146	3.71	.60	-22.73	290	0.00
	Üst %27	146	4.95	.25			
PL4	Alt %27	146	3.69	.62	-24.50	290	0.00
	Üst %27	146	4.98	.11			
PL5	Alt %27	146	3.71	.60	-23.35	290	0.00
	Üst %27	146	4.96	.21			
PL6	Alt %27	146	3.54	.70	-20.10	290	0.00
	Üst %27	146	4.86	.36			
PL7	Alt %27	146	3.65	.59	-18.53	290	0.00
	Üst %27	146	4.84	.50			
PL8	Alt %27	146	3.59	.59	-28.15	290	0.00
	Üst %27	146	4.99	.08			
PL9	Alt %27	146	3.72	.61	-24.62	290	0.00
	Üst %27	146	4.99	.08			
PL10	Alt %27	146	3.63	.58	-27.76	290	0.00
	Üst %27	146	4.99	.08			
PL11	Alt %27	146	3.80	.70	-15.84	290	0.00
	Üst %27	146	4.85	.37			
PL12	Alt %27	146	3.74	.68	-21.62	290	0.00
	Üst %27	146	4.98	.11			
PL13	Alt %27	146	3.70	.55	-27.82	290	0.00
	Üst %27	146	4.99	.08			
PL14	Alt %27	146	3.71	.67	-23.02	290	0.00
	Üst %27	146	5.00	.00			
PL15	Alt %27	146	3.78	.65	-21.73	290	0.00
	Üst %27	146	4.98	.11			
PL16	Alt %27	146	3.73	.62	-22.19	290	0.00
	Üst %27	146	4.95	.23			
PL17	Alt %27	146	3.73	.61	-24.22	290	0.00
	Üst %27	146	4.98	.11			
PL18	Alt %27	146	3.60	.59	-28.77	290	0.00
	Üst %27	146	4.98	.11			
PL19	Alt %27	146	3.76	.57	-25.86	290	0.00
	Üst %27	146	5.00	.00			
PL20	Alt %27	146	3.67	.63	-24.93	290	0.00
	Üst %27	146	4.99	.08			
PL21	Alt %27	146	3.82	.59	-23.55	290	0.00
	Üst %27	146	4.99	.08			
PL22	Alt %27	146	3.76	.63	-23.23	290	0.00
	Üst %27	146	4.99	.08			
PL23	Alt %27	146	3.65	.59	-26.21	290	0.00
	Üst %27	146	4.97	.14			
PL24	Alt %27	146	3.55	.52	-31.61	290	0.00
	Üst %27	146	4.97	.14			
PL25	Alt %27	146	3.73	.53	-28.25	290	0.00
	Üst %27	146	5.00	.00			
PL26	Alt %27	146	3.76	.57	-25.86	290	0.00
	Üst %27	146	5.00	.00			
PL27	Alt %27	146	3.66	.50	-31.55	290	0.00
	Üst %27	146	4.99	.08			
PL28	Alt %27	146	3.64	.57	-28.63	290	0.00
	Üst %27	146	5.00	.00			
PL29	Alt %27	146	3.72	.59	-25.55	290	0.00
	Üst %27	146	4.99	.08			
PL30	Alt %27	146	3.76	.57	-25.07	290	0.00
	Üst %27	146	4.98	.11			

Tablo incelendiği zaman ölçek maddelerinin %27'lik en düşük ve en yüksek gruplar arasında ( $p < .001$ ) anlamlı olduğu ve maddelerin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu, ayrıca maddelerin beklenen düzeyde ayırt edici özellik gösterdiği görülmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada çalışanların algıları ile Pedagojik Liderlik özelliklerini gösterme düzeyini betimleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın ulusal ve uluslararası literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, ön uygulamanın yapılması, ölçek özelliklerinin incelenmesi adımları takip edilmiştir (Carpenter, 2018; Büyüköztürk vd., 2020).

Literatür taraması neticesinde Pedagojik Liderlik (PL) Ölçeği madde havuzu için 47 madde belirlenmiştir. 5'li Likert Tipi dereceleme yöntemiyle hazırlanan ölçek maddeleri uzman görüşüne sunulmadan önce beş ayrı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine gönderilerek sadelik, anlaşılabilirlik ve dil bilgisi bağlamlarında incelenmesi sağlanmıştır. Uzman görüşleri Eğitim Bilimleri alanında görev yapmakta olan 10 öğretim elemanından alınmıştır. Uzman görüşlerinin incelenmesi neticesinde 47 maddeden 8 tanesi çıkartılmış, 14 tanesi yeniden düzenlenmiş, böylece Pedagojik Liderlik Ölçeği 39 maddeye indirilmiştir. Ardından Açımlayıcı Faktör Analizi yapmak üzere katılımcılar üzerinde uygulamaya çıkmıştır.

372 katılımcı verisi ile tüm maddelerin basıklık çarpıklık değerlerinde +2 -2 aralığı elde edilmiştir. Böylece verilerde normal dağılım sağlanmıştır (George & Mallery, 2020). Bartlett Küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değerlerinin çok değişkenli normallik varsayımı karşıladığı ve örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olduğu anlaşılmış ve AFA işlemine geçilmiştir.

AFA işlemi için faktör yükü alt sınırı .50 olarak alınmıştır. Değişkenlere ait tüm varyans değerlerinin hesaplanması ve veriyi açıklayan değişkenlerin en aza indirgenmesi amacıyla öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır (Şencan, 2005; Yurdabakan & Çüm, 2017). Bu işlem sonucunda 1 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ardından kalan maddelere Varimax Dik Döndürme Yöntemi (VDY) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesi ve madde çıkarılması işlemi için Döndürülmüş Bileşen Matrisi Tablosu göz önünde bulundurulmuştur. Sonuçlara göre 8 madde ölçekten çıkartılmıştır. Kalan maddeler ve verileri üzerinden Bartlett Küresellik ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri tekrar edilmiş ve işlemlere devam edilebileceği anlaşılmıştır.

Faktör sayısının belirlenmesi aşamasında Yamaç Birikinti Grafiği ve Açıklanan Toplam Varyans Tablosu incelenmiştir. Tabloya göre ölçeğin iki faktörlü olduğuna ve varyans değerlerinin ölçek geliştirme için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Son olarak hangi maddelerin hangi faktör altında toplandığına karar vermek amacıyla Döndürülmüş Bileşen Matrisi Tablosuna başvurulmuştur. Sonuçlara göre maddeler iki faktör altına toplanmış ve faktörler; gelişim odaklılık ve profesyonellik şeklinde isimlendirilmiştir.

AFA ile belirlenmiş olan faktör yapılarının doğruluğunu test etmek amacıyla 542 katılımcı verisi ile DFA işlemi yapılmıştır. Sonuçlara göre; modelin ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı (3.137), RMSEA değeri (.060), GFI değeri (.871), AGFI değeri (.850), CFI değeri (.941), RMR değeri (.015), SRMR değeri (.033) şeklinde tespit edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre AFA ile ortaya konulan faktör yapıları DFA ile doğrulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı dikkate alınmış ve ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .97 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alt-üst %27'lik karşılaştırmaya göre ölçek maddelerinin %27'lik en düşük ve en yüksek gruplar arasında anlamlı olduğu ve maddelerin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu, ayrıca maddelerin beklenen düzeyde ayırt edici özellik gösterdiği görülmüştür.

Pedagojik Liderlik Ölçeği geliştirilmesi için yapılan analizler ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları neticesinde ölçeğin, çalışanların algıları aracılığıyla kurum liderinin Pedagojik Liderlik Stili özelliklerini

gösterme düzeyini betimlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin ilk 15 maddesi Gelişim Odaklılık, son 15 maddesi Profesyonellik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Likert Tipi beşli derecelendirme olacak şekilde geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçekten en düşük 30 en yüksek 150 puan alınmaktadır.

Sonuç olarak tüm kurum ve kuruluşlar tarafından kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek sayesinde kurum personelinin algıları dikkate alınarak, kurum liderinin pedagojik liderlik stiline özgü özellikleri gösterme düzeyi tespit edilebilecektir. Bu bağlamda liderler kendileri hakkında doğru bilgiye sahip olacak ve içinde bulunduğumuz teknolojik ve dijital çağda doğru liderlik stillerini tercih edebileceklerdir. Ayrıca literatüre pedagojik liderlik konusunda bir çalışma kazandırılmış olup gelecekteki araştırmacıların dikkati bu konuya çekilmiş olacaktır. Bu doğrultuda araştırmacılarla birlikte, başta eğitim kurumları, eğitimciler, eğitim yöneticileri ve diğer kurum kuruluş yöneticilerinin kendi liderlik uygulama ve davranışları açısından bu araştırmadan faydalanması önerilmektedir.

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

Makale araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyularak kaleme alınmıştır.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Makale, Münevver ÇETİN ve Abdussamet AKTAŞ tarafından kaleme alınmış olup, başka yazar ve kuruluşların yazım süresince desteği bulunmamaktadır.

### **Çıkar Beyanı**

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



### Kaynakça

- Aung, T. (2018). *Pedagogical leadership in myanmar: An exploratory study*. [Master dissertation, Flinders University].
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (9. baskı). Ankara: Pegem A.
- Barret, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, 815-824.
- Bashir, F., & Afzal, A. (2019). Effects of pedagogical leadership on the student achievements at secondary level. *UMT Education Review*, 2(2), 90-118.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ezgi.
- Best, F. (1988). The metamorphoses of the term 'pedagogy'. *Prospects*, 18(2), 155-166.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York. Routledge Taylor & Francis Group.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.
- Contreras, T. S. (2016). Pedagogical leadership, teaching leadership and their role in school improvement: A theoretical approach. *Propósitos Y Representaciones*, 4(2), 231-284.
- Coughlin, A. M., & Baird, L. (2013). *Pedagogical leadership*. London: London Bridge Child Care Services & Karwartha Child Care Services.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı.
- Çokluk, Ö., Şekerçioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Dimmock, C., & Goh, J. W. (2011). Transformative pedagogy, leadership and school organisation for the twenty-first-century knowledge-based economy: The case of Singapore. *School Leadership & Management*, 31(3), 215-234.
- García-Martínez, I., & Tadeu, P. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity, systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145-162.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. (16. Bsk.). Routledge.
- Hansen, A. M., Kraemmergaard, P., & Mathiassen, L. (2011). Rapid adaptation in digital transformation: A participatory process for engaging IS and business leaders. *MIS Quarterly Executive*, 10(4). 175-185.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education* [Academic dissertation, Tampere University]. Finland.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Johnson, R. L., & Morgan, G. B. (2016). *Survey scales: A guide to development, analysis, and reporting*. The Guilford Press.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24.Bsk) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kass, R. A., & Tinsley, H. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(1), 563–575.
- Lee, Y. Y. (2016). *Pedagogical leadership to support new teachers' growth*. [Master dissertation, Jyväskylä University].
- Llorent-Bedmar, V., Navarro-Granados, M., & Palma, V. C. C. (2021). Pedagogical leadership exercised by the principals of disadvantaged schools in Spain. *School Leadership & Management*, 41(3), 239-259.
- Lucas, B., & Claxton, G. (2013). *Pedagogic Leadership: Creating cultures and practices for outstanding vocational learning*. Centre for Real-World Learning, University of Winchester, United Kingdom, published by, 157.
- MacNeill, N., & Silcox, S. (2003). Pedagogic leadership: putting professional agency back into learning and teaching. *Curriculum & Leadership Journal*, 1, 1-5.
- Macneill, N., Cavanagh, R. F., & Silcox, S. (2005). Pedagogic leadership: Refocusing on learning and teaching. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 9(2), 1-11.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2017). Pedagogical leadership in action: Two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733-748.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107-118.
- Marr, B., & Moustaghfir, K. (2005). Defining intellectual capital: A three-dimensional approach. *Management Decision*, 43(9), 1114-1128.
- Maydeu-Olivares, A., & Garcia Forero, C. (2010). Goodness-of-fit testing. *International Encyclopedia of Education*, 7, 190-196.
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18.
- O'Reilly, C., & Tushman, M. L. (2008). Ambidexterity as a dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma. *Research in Organizational Behavior*, 28, 185–206.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellenmesi*. Eskişehir: Nisan.
- Paredes, L. M. N., Vargas, I. M., Aranda, E. A. E., & Hernández, Y. C. U. (2019). The director's pedagogical leadership and its incidence in teaching performance. *Journal of Global Education Sciences*, 1(1), 43-52.
- Peng, D., & Vašátková, J. P. (2016, 28 Kasım – 2 Aralık). *Headteacher as pedagogical leader in pedagogical leadership in schools. Reflexion of pedagogy and psychology* [European Pedagogy Forum]. Hradec Králové, The Czech Republic.
- Sainger, G. (2018). Leadership in digital age: A study on the role of leader in this era of digital transformation. *International Journal on Leadership*, 6(1), 1.

- Sandri, O. (2022). What do we mean by 'pedagogy' in sustainability education? *Teaching in Higher Education*, 22(1), 114-129.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* Jossey-Bass, Inc. Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. (1. Bsk.). Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon. Boston. USA.
- Turner, J. W. (2020). *An explanatory sequential mixed methods study of pedagogical leadership: High school principals' influence on innovative pedagogical practice* [Doctoral dissertation, Calgary University].
- Varlık, S., Sorm, S., & Günbayı, İ. (2021). Validity and reliability of the pedagogical leadership scale: Mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Studies*, (4), 1-12.
- Webb, R. (2005). Leading teaching and learning in the primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 69-91.
- Young, J. (2022). *Leadership resilience in a digital age*. Routledge. New York. <https://doi.org/10.4324/9780367280970>
- Yurdabakan, İ., & Çüm, S. (2017). Scale development in behavioral sciences (Based on exploratory factor analysis). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.
- Zarkada, E. (2022). *Pedagogical leadership and efficiency at the administration of primary school units*. [Master dissertation, Piraeus University]. Proquest.

### **Extended Abstract**

Rapid technological and digital developments increase expectations from organizations and competition among them. With the changing age, there have been some changes in the duties, responsibilities and practices of leaders. Today, the leader comes to the forefront in keeping up with the age of the organization and in building the mental structures of the employees in a development-oriented way. In this direction, pedagogical leadership was introduced to the literature as one of the types of leadership by Sergiovanni (1996; 1998).

Pedagogical leadership, on the other hand, is a leadership style that encompasses existing leadership styles, but it is also a collaborative and participative leadership style that emphasizes the development of stakeholders. In a sense, pedagogical leadership involves a wider group in pedagogical development (Heikka, 2014). The pedagogical leader aims to increase capacity by developing social and academic capital for students and intellectual and professional capital for teachers (Sergiovanni, 1998). In short, pedagogical leadership is characterized by investing in human capital, following and adapting to digital and technological developments, development of all stakeholders, investment in a growth-oriented mindset, and professionalism.

Although there are a limited number of studies in the literature on defining or examining pedagogical leadership and another variable, only Varlık et al. (2021) developed a pedagogical leadership scale. However, this scale was created for school principals and only the theory put forward by Sergiovanni was taken into consideration. Therefore, it was decided that there is a need for a scale that can be used by all institutions and organizations other than schools, that can be evaluated according to the perceptions of institutional staff, and that is based on all research.

In this direction, this study aims to develop a valid and reliable measurement tool to describe the level of demonstrating Pedagogical Leadership characteristics with the perceptions of employees. It is thought that the research will contribute to the national and international literature. The sample of the study consists of teachers working in public schools in the Anatolian Side districts of Istanbul. Since the population is quite large, cluster sampling, stratified sampling and convenience sampling methods were used together in sample selection. In this direction, the steps of creating the item pool, obtaining expert opinions, conducting the pre-application, and examining the scale properties were followed (Carpenter, 2018).

As a result of the literature review, 47 items were identified for the Pedagogical Leadership (PL) Scale item pool. The scale items prepared with 5-point Likert-type grading method were first sent to 5 Turkish Language teachers to be examined. Then, expert opinion was obtained from 10 lecturers working in the field of Educational Sciences. As a result of the examination, the Pedagogical Leadership Scale was reduced to 39 items. Then, an Exploratory Factor Analysis was conducted on the participants.

With 372 participants, a range of +2 -2 was obtained in the kurtosis skewness values of all items. Thus, the data were normally distributed (George & Mallery, 2020). It was understood that the Bartlett Sphericity test and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test values met the multivariate normality assumption and the sample size was suitable for factorization, and the EFA process was started.

The lower limit of factor loading for EFA was taken as .50. In order to calculate all variance values of the variables and to minimize the variables explaining the data, Principal Component Analysis was performed first. As a result of this process, 1 item was removed from the scale. Then, Varimax Perpendicular Rotation Method (VDY) was applied to the remaining items. The Rotated Component

Matrix Table was taken into consideration for the evaluation of the analysis results and item removal process. According to the results, 8 items were removed from the scale.

At the stage of determining the number of factors, the Slope Accumulation Graph and the Total Variance Explained Table were analyzed. Here, it was decided that the scale had two factors and the variance values were sufficient for scale development. Finally, the Rotated Component Matrix Table was used to decide which items were grouped under which factor. According to the results, the items were grouped under two factors and the factors were named as development orientation and professionalism.

In order to test the accuracy of the factor structures determined by EFA, CFA was conducted with 542 participants' data. According to the results; the ratio of the chi-square value of the model to the degrees of freedom was determined as (3.137), RMSEA value (.060), GFI value (.871), AGFI value (.850), CFI value (.941), RMR value (.015), SRMR value (.033). According to the results of the analysis, the factor structures revealed by EFA were confirmed by CFA.

In order to determine the reliability of the scale, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was taken into consideration and it was found that the Cronbach's Alpha value of the scale was .97. In addition, according to the lower-upper 27% comparison, it was seen that the scale items were significant between the lowest and highest 27% groups and the reliability level of the items was high, and the items showed the expected level of discrimination. So, Pedagogical Leadership Scale can be used to describe the level of demonstration of the Pedagogical Leadership Style characteristics of the institutional leader through the perceptions of the employees.

As a result, a valid and reliable scale that can be used by all institutions and organizations has been developed. Thanks to the scale, by taking into account the perceptions of the staff of the organization, the level of the leader of the organization showing the characteristics specific to the pedagogical leadership style will be determined. In this context, leaders will have accurate information about themselves and will be able to choose the right leadership styles in the technological and digital age we are in. In this direction, it is recommended that researchers, especially educational institutions, educators, educational administrators and other institutional organization managers benefit from this research in terms of their own leadership practices and behaviors.

EK.1

**PEDAGOJİK LİDERLİK**

<b>Müdürüm,</b>		<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katlıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katlıyorum</b>
1	Kurum için bir vizyon oluşturur.					
2	Tüm paydaşları kurumun vizyonu etrafında birleştirir.					
3	Kişisel vizyona sahiptir.					
4	Çalışanları, değişimi başlatan olmaları yönünde teşvik eder.					
5	Çalışanların mesleki gelişimleri için fırsatlar oluşturur.					
6	Çalışanların mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit eder.					
7	Mesleki gelişim programlarının tüm paydaşların gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bilinciyle hareket eder.					
8	Değişim ve yeniliklere öncülük eder.					
9	Çalışanları, yeniliklere adapte olmaları için teşvik eder.					
10	Çalışanların yenilikçi uygulamalar hakkındaki bakış açısını genişletir.					
11	Çalışanlarda zihniyet değişimi yoluyla öğrenme kültürü oluşturur.					
12	Çalışanlara yapıcı geri bildirimde bulunur.					
13	Öğrenme için elverişli, iş birlikçi ortamlar oluşturur.					
14	Kapsayıcı kültür oluşturur.					
15	Tüm paydaşların yeni beceriler edinmesini destekler.					
16	Kurumda güven ortamı oluşturur.					
17	Tüm paydaşlarla iyi ilişkiler kurar.					
18	Tüm paydaşlara karşı dürüsttür.					
19	Deneyimlerini paylaşmayı bilir.					
20	Maddi kazanç sağlamaktan ziyade, insan sermayesinin potansiyelini geliştirir.					
21	Çalışanları ve diğer paydaşları, kurum için ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik eder.					
22	Zor durumların üstesinden gelmeleri için çalışanları harekete geçirir.					
23	Çalışanların verimini, verimliliğini düşüren engelleri ortadan kaldırır.					
24	Temel psikolojik ve kültürel ihtiyaçlara önem vererek personelin motivasyonunu yüksek tutar.					

25	Başarıyı paylaşır.					
26	Çabayı takdir eder.					
27	Sorunları duyar.					
28	Problemleri çözmeye isteklidir.					
29	Kolaylaştırıcıdır.					
30	İyi bir gözlemci olup, kurum içi ve dışı olaylardan haberdardır.					