

Eğitim Liderlerinin Söylemlerinde Kültürel Göstergeler: *Hababam Sınıfı* ve *Goodbye, Mr. Chips* Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme

Nesrin DİŞKAYA

International Burch University, Yüksek Lisans Öğrencisi,
nesrin.diskaya@stu.ibu.edu.ba, ORCID: 0009-0000-2664-4603

Prof. Dr. Alpaslan TOKER

Tishk International University, alpaslan.toker@tiu.edu.iq
ORCID: 0000-0003-4815-8213

Asist. Prof. Dr. Elif Derya ÖZDEMİR

SDU University, Kaskelen/KAZAKISTAN, elif.ozdemir@sdu.edu.kz
ORCID: 0009-0006-9397-9087

Özet

Edebî metinler, kurgusal anlatılar olmanın ötesinde üretildikleri toplumların değer yargılarını, eğitim anlayışlarını ve liderlik tasavvurlarını yansıtan zengin birer kültürel veri kaynağıdır. Bu çalışmanın temel amacı, Rıfat Ilgaz'ın *Hababam Sınıfı* ve James Hilton'ın *Goodbye, Mr. Chips* adlı eserlerindeki ana karakterlerin (Kel Mahmut ve Mr. Chipping) liderlik söylemlerinde yer alan kültürel göstergeleri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli ve çoklu durum çalışması deseni benimsenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen her iki esere ait veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış; verilerin çözümlemesinde nitel içerik analizi ile Norman Fairclough'un üç boyutlu Eleştirel Söylem Analizi modeli birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki karakterin de liderlik söylemlerini otorite-şefkat ikiliği üzerine kurduğu ve bu söylemin ait oldukları sosyokültürel bağlam tarafından şekillendirildiği tespit edilmiştir. Kel Mahmut'un söylemsel pratiklerinin geleneksel-ahlaki değerler ve sınıfsal eşitleme çabası etrafında, Mr. Chips'in söylemsel pratiklerinin ise İngiliz Public School geleneği, klasik eğitim ideolojisi ve kurumsal hafıza üzerinden biçimlendiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitici lider söylemi, Kültürel göstergeler, *Hababam Sınıfı*, *Goodbye Mr. Chips*

Araştırma Makalesi

Konu: Edebiyat

Makaleye Atıf Bilgisi

Dişkaya, N.; Toker, A.;
Özdemir, E. D. (2026)
Eğitim Liderlerinin
Söylemlerinde Kültürel
Göstergeler: *Hababam Sınıfı*
ve *Goodbye, Mr. Chips*
Üzerine Karşılaştırmalı Bir
İnceleme. *International
Journal of Social Science
(IJSS Journal)*,

(e-ISSN:2548-0685)

Vol:10, Issue:48; s. 100-
112.

DOI: 10.52096/usbd.10.48.6

Gönderim: 21.07.2026

Kabul: 13.08.2026

 **USUL BİLİMLER
DERGİSİ**
(ULUSLARARASI
HAKEMLİ DERGİ)

editorusbd@gmail.com

Cultural Signifiers in Discourses of Educational Leaders: A Comparative Study of *Hababam Sınıfı* and *Goodbye, Mr. Chips*

Abstract

Literary texts are not merely fictional narratives; they are also rich sources of cultural data that reflect the value systems, educational perspectives, and conceptions of leadership of the societies in which they are produced. The primary aim of this study is to comparatively examine the cultural signifiers embedded in the leadership discourses of the main characters, Kel Mahmut and Mr. Chipping, in Rıfat Ilgaz's *Hababam Sınıfı* and James Hilton's *Goodbye, Mr. Chips*. The study adopts a case study model and a multiple-case study design, both of which are qualitative research approaches. Data from the two purposefully selected literary works were collected through document analysis. Qualitative content analysis was employed alongside Norman Fairclough's three-dimensional model of Critical Discourse Analysis to analyse the data. The findings indicate that both characters construct their leadership discourses around the interplay between authority and compassion, and that these discourses are shaped by the sociocultural contexts to which they belong. Kel Mahmut's discursive practices were found to be shaped by traditional and moral values as well as an effort to reduce class-based distinctions. Mr. Chips's discursive practices, by contrast, were shaped by the English public school tradition, the ideology of classical education, and institutional memory.

Keywords: Educational leader discourse, Cultural signifiers, *Hababam Sınıfı*, *Goodbye, Mr. Chips*

1. Giriş

Liderlik, insanlık tarihi boyunca güncelliğini ve karmaşıklığını koruyan dinamik ve çok boyutlu bir olgudur. Disiplinlerarası bir araştırma alanı olarak liderlik, kurumsal yönetimden psikolojiye kadar geniş bir yelpazede incelenmiş ve tarihsel süreçte farklı kuramsal modellerle tanımlanmıştır (Boydak Özkan, Akgül ve Vural, 2025). Liderlik anlayışındaki bu gelişim, eğitim kurumlarının yönetim süreçlerini de etkilemiş ve geleneksel bürokratik okul modelinden değerler ve vizyon temelinde dönüşüm geçiren modern eğitim liderliği paradigmalarına geçişi tetiklemiştir (Bush, 2003; Bozdoğan, 2018). Güncel yaklaşımlar, eğitim liderini yalnızca idari işleyişi sürdüren bir yönetici değil, kuruma stratejik yön tayin eden ve etik bir rehberlik sunan figür olarak ele almaktadır (Caldwell, 2006; Bush, 2008).

Liderlik konulu 117 makaleyi incelediği çalışmasında Özkan (2016), liderlik konusunun diğer disiplinlere kıyasla % 52 oranla en çok eğitim alanında işlendiğini ve liderlik kavramının 53 farklı sıfatla (etik, dönüşümcü, paternalist, vizyoner vb.) nitelendirildiğini belirlemiştir. Liderliğin çok sayıda sıfat ile anılmasının, toplumsal değişim ve ihtiyaçlara göre liderin rollerinin sürekli değiştiğini gösterdiğini, bu durumun literatürde tam bir kavramsal birliğin sağlanamadığının ve isimlendirme karmaşası yaşandığının ifade edildiği araştırmada, yeni liderlik türleri icat etmek yerine, liderliğin ortaya çıktığı süreçlerin ve eğitim süreçlerindeki somut yansımalarının belirlenmesine odaklanılması gerektiği tavsiye edilmektedir. Eğitim liderliğindeki bu kavramsal dönüşüm, liderliğin toplumsal inşasını ve ideolojik arka planını sorgulayan güçlü liderlik söylemleriyle desteklenmektedir (Eacott, 2015). Anderson ve Mungal (2015), eğitim liderliği araştırmalarında dil ve söylemin merkezi bir konuma yerleştirilmesi gerektiğini ve bunun hem metodolojik hem de kuramsal olarak liderlik anlayışını kökten değiştireceğini savunmaktadır. Yazarlar çalışmalarında, liderliğin özünde söylemsel bir uygulama olduğunu ve liderlerin zamanlarının büyük bir kısmını konuşarak veya metinlerle etkileşim kurarak geçirdiklerini açıklamaktadırlar. Liderliği okul yönetimindeki bürokratik bir rolden, kültürel ve ideolojik altmetinleri olan söylemsel bir kaymaya doğru evrilen bir yapı olarak ele alan araştırmacılar, Gee'nin dil ve söylemin gerçekliği inşa ettiği yönündeki görüşünü destekleyerek, liderlerin söylemleri benimseme biçimlerinin bir okulun kültürünü doğrudan şekillendirebileceğini ifade ederler (Gee, 1999, akt. Anderson ve Mungal, 2015). Söylem, içinde bulunduğu toplumun değer yargılarından ve normlarından bağımsız değildir. Bu düzeyde öncelikle bağlam ve ortak bilgi belirleyicidir; kelimeler, ancak tarafların paylaştığı toplumsal ve kültürel arka plan dahilinde tam anlamını kazanır (Çakır, 2014; Fairclough, 2010; van Dijk, 2012).

Liderlik söylemlerinin toplumsal ve söylemsel inşasını anlamada edebiyat, insan doğasının ve eğitim pratiklerinin en somut verilerini barındıran kritik bir alan olarak öne çıkmaktadır (Bülbül vd., 2014). Edebi eserler, kurgusal anlatılar sunmanın ötesinde, toplumsal çelişkilere sunulan çözümler ve alternatif liderlik tasavvurları barındırmaktadır (Eagleton, 2012; Bozdoğan, 2018). Edebi türler arasında romanlar; dönemin inanç, siyaset, ekonomi,

çevre, teknoloji, sanat ve eğitim anlayışını en iyi yansıtan ürünler olmaları bakımından geçmişin anlaşılmasına yardımcı olan önemli edebi metinlerdir. Eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirme işleviyle toplumu değiştirme gücüne sahip olduğu gibi, toplumun kültürel özelliklerinden de etkilenen önemli bir unsurdur. Bu doğrultuda roman yazarları; eğitim süreçlerindeki kendi deneyimlerini, dönemin eğitime dair tartışma ve görüşlerini eserlerine yansıtabilirler. Dolayısıyla romanlar; bir dönemin eğitim sisteminin, sorunlarının ve aydınların eğitim anlayışlarının anlaşılmasına katkı sunmaktadır (Kesici, 2025). Bu bağlamda, roman ve hikaye gibi edebi formlar, bir toplumun eğitim algısını ve liderlik anlayışını yansıtan zengin bir kültürel veri kaynağı işlevi görerek, teorik tartışmaların somut insan deneyimiyle birleştiği özgün bir alan yaratır (Eagleton, 2012; Türkeli Sanlı, 2011).

Edebiyatın sunduğu bu imkandan hareketle, araştırmanın odağına Türk ve İngiliz edebiyatının eğitim temalı iki klasik eseri yerleştirilmiştir. İngiliz edebiyatında James Hilton'ın *Goodbye Mr. Chips* adlı eseri ile Türk edebiyatında Rıfat Ilgaz'ın *Hababam Sınıfı* eseri, yatılı okul atmosferinde şekillenen öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve bu süreçteki 'lider eğitici' tipolojisini yansıtan kült eserler niteliğindedir. Her iki eserde de ana karakterler (Mr. Chipping ve Mahmut Hoca) geleneksel eğitim kalıpları içerisinde eğitici lider pozisyonundadır. Mevcut literatürde karakterlerin liderlik rolleri ağırlıklı olarak genel karakter özellikleri üzerinden incelenmiş; bu rollerin söylemsel inşasına, dilsel pratiklerle nasıl somutlaştığına ve farklı kültürel kökenlere sahip karakterlerin söylemindeki kültürel yansımalara yeterince yer verilmemiştir. Araştırma, iki farklı kültürden gelen eğitici lider karakterlerin söylemine yansıyan kültürel göstergeleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli ve çoklu durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının bir olayı, süreci ya da bireyleri derinlemesine analiz ettiği nitel bir araştırma desendir (Stake, 1995; Yin, 2009, 2012 akt. Creswell, 2017, s. 14). Araştırma

kapsamında *Hababam Sınıfı* ve *Goodbye, Mr. Chips* eserleri birbirinden bağımsız iki ayrı durum olarak ele alınmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türk ve İngiliz edebiyatından eğitim temalı eserler oluşturmaktadır. Örneklem ise amaçlı örneklem yöntemi esas alınarak Türk edebiyatından Rıfat Ilgaz'ın *Hababam Sınıfı* eseri ile İngiliz edebiyatından James Hilton'ın *Goodbye, Mr. Chips* eseri olarak seçilmiştir. Çeviriden kaynaklanan anlam kayıplarının yaşanmaması adına *Goodbye, Mr. Chips* eseri orijinal dili olan İngilizce baskısından incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde nitel araştırma yöntemlerinin temel araçlarından biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olgu veya olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik olarak analiz edilmesini kapsayan bir nitel veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eserlerdeki ana karakterlerin liderlik söylemlerini yansıtan diyaloglar birincil veri; monolog ve anlatıcı betimlemeleri ise ikincil veri olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel içerik analizi ile Norman Fairclough'un (1995, 2010, 2015) üç boyutlu Eleştirel Söylem Analizi yöntemi bir arada uygulanmıştır.

3. Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, Rıfat Ilgaz'ın *Hababam Sınıfı* (1992; bundan sonra HS olarak atıfta bulunulacaktır) ve James Hilton'un *Goodbye Mr. Chips* (1969; bundan sonra GMC olarak atıfta bulunulacaktır) eserlerindeki ana karakterlerin liderlik söylemlerine yansıyan kültürel göstergelere ilişkin bulgular sunulmuş ve bu bulgular eleştirel söylem analizi çerçevesinde yorumlanmıştır.

3.1. Kel Mahmut Karakterinin Liderlik Söylemindeki Kültürel Göstergeler

Kel Mahmut karakterinin söylemi, anlık duygu durumuna göre şiddeti değişen, sert ve azarlayıcı bir dille kurulmaktadır. Halk dilinden kullanılan metaforik ve ironik ifadeler bu

sertliği yumuşatarak söyleme örtük bir sevgi ve koruma duygusu katmaktadır. Hitap şeklinde katmanlı ve duruma göre değişen resmiyet ve samimiyetin harmanlandığı bir durum söz konusudur. Üstlerine ve meslektaşlarına “Müdür, Müdür Bey, Hocam, Şadi Bey” (HS, 11,13,109, 204) gibi resmi ifadeler kullanırken öğrencilerine ise; “Recep, Şaban, Hayri, Ekrem” (7, 16, 22, 162) gibi genellikle isimleri ile, özellikle ders ortamında notlarla ilgili konularda “362 Ali, 128 Recep” (144) gibi okul numarası ile hitap ettiği görülmektedir. Sakin ve şefkatli zamanlarında ise “Evladım, Efendi, Çocuklar” (46, 92, 95) gibi gayriresmi ama samimi ifadeler kullanmaktadır. Karakterin söyleminin ahlaki, kurumsal, akademik, sınıfsal ve kültürel katmanların kesişiminde olduğu görülmektedir. İfadeleri dönemin yatılı okul kültürü, disiplin anlayışı, otorite figürü ve sınıf ilişkileri bağlamında okunabilir. “Sınıflara birer emir asmalıyız”(HS, 11), “Yaz!, Etütlerde... yemekhanede... yatakhane...”(13), “Yürü Muavin odasına...”(20), “...Yoklama kâğıdına”(31), “...disiplin kuruluna...”(33), “Seni bir boyayayım da talebeliğini anla”(38), “Gece lâmbasını söndürmek yasak değil mi?”(138), “Ara, Şadi Bey, şunların üzerini!”(204), “Hepinize birer ihtar!”(205), ifadeleri onun dilinin kurumsal gücün yeniden üretim aracı olarak işlev görmesidir.

Karakterin söylemindeki sınav, not, bütünleme, sınıf geçme, kopya gibi temalar eğitimin başarı ve disiplin üzerinden kodlandığını göstermektedir. “Yarın yazılı yapacağım!”(HS, 8), “Anlat bakalım, Viyana muhasarasını?”(23), “Şu zekânı tarih dersinde gösterseydin, bu sene bütünlemesiz atlardın sınıfı...”(33), “Çıkarın kâğıtları!... Yazın! İkinci soru, Fransa Büyük İhtilâli!”(92), “Karakaplı yalan söylemez!”(163) gibi ifadeler eğitimin ezber, sınav ve not üzerinden tanımlandığı, öğrencinin değerinin not ve sınıf geçme üzerinden ölçüldüğü dönemin eğitim sisteminin performans ve disiplin odaklı ideolojisini yansıtmaktadır.

Okul paralı ve parasız yatılı okul olarak karışık bir yapıdadır. Kel Mahmut karakterinin söyleminde hem bu sınıfsal farklılıklar hem de farklılıkları okul ortamında eşitleme çabası dikkat çekmektedir. Dönemin modasına uyan ve zenginlik göstergeleri olan kıyafetleri giyerek okuldan kaçma girişiminde bulunan paralı okuyan öğrencisine “Bu ne şıklık böyle!Lacivert pantolon... Beyaz ceket... Bu sene moda...Üstü beyaz pabuçlar, ipek

gömlek...Bir boyunbağı eksik...”(HS, 30-32), “Yarın parasız yatılılar idare ne verdiyse giyecekler...Sonra paralı parasız... herkes şapkasını (kasketini demek istiyordu) giyecek, kravatını takacak...Ayakkabılar da boyanacak...” (214) ifadesi sınıfsal farklılık, aidiyet ve disiplin temalarının iç içe olduğu güzel örneklerindendir. “Bir talebenin rüyasına ancak tarihle coğrafya girmeli. Greta Garbo değil!”(38), “Kendinize adam gibi bir mümessil seçin de gönderin bana! Son günlerde cıvıttınız. Yüzkarası oldunuz okulun. Adamakıllı bir şey olsun, seçtiğiniz!”(147) ifadelerindeki talebenin rüyalarında bile derslerinin olması gerektiği vurgusu, ‘adam gibi’, ‘adamakıllı bir şey’ tanımlamaları dönemin ideal öğrenci beklentisini ortaya koymaktadır.

Kel Mahmut karakterinin söyleminde kültürel kalıp ifadelerin sıkça yer alması onun kurumsal otoritesini ve disiplinini ahlaki ve kültürel bir zeminde meşrulaştırdığını göstermektedir. “Vay anasını!”(HS, 14), “Allah Allah ...”(28), “Yemin eder misin...”(31), “Herkes senin gibi gusül abdesti alsan..”(38), “Hay, sen çok yaşayasan...”(109), “Kim kaybetmiş de sen bulmuşsun... Kurtarmışsın paçayı,”(163), “...babanızın hayrına...”(205), “... gözünüze dizinize dursun!”(278) ifadeleri kimi zaman öfkesinin, kimi zaman cezasının, kimi zaman da kuralların gerekçelendirilerek karşı tarafın kabulünü kolaylaştıran örneklerdir. ‘Allah rahatlık versin, çocuklar! İyi geceler!’(140), “Hadi, hepinize geçmiş olsun!”(145) ifadeleri ile öğrenciler uyumadan kendi odasına girmemesi (176), bayramlarda parasız yatılılara el altından harçlık vermesi (373), müdür tarafından aldığı simitlerin parasını vermemekle suçlanan öğrencisini “... Ayın bugün tam yedisi... Çocukların memleketten paraları daha yeni gelmeye başladı. Malûm ya... Çoğunun babası memur. Simitleri veresiye yemişler demek, şimdi parası gelen borcunu ödemeye çalışıyor!” (439-440) sözleriyle savunması gibi durumlar onun öğrencilerini Türk kültüründe çok bilindik ve kabul görmüş olan korumak için kızan, kaygıdan öfkelenen, korkulan ama sayılan, tatlı-sert baba figürü ile ilişkilendirmektedir. Eserin sonunda söyleminde olmayan ama eyleminde olan bir durum bunun en belirgin örneğidir.

Tam bir hafta sonra Ankara’dan bir emir geldi. Hababam Sınıfı önyak olduğu için, parasız yatılıların Anadolu liselerine, paralıların da (zaten on kişiyi geçmezdi) öbür şubelere dağıtılmasına karar verilmişti.

Bir sabah, Kel Mahmut Tulum Hayri’yle Kalem Şakir’i aldı. Haydarpaşa İstasyonu’na kadar götürdü. Ertesi sabah Refüze’yle Güdük Necmi’yi yolcu etti. Her sabah böyle

ikimizi, uçümüzü istasyona bırakıyordu, ıslak gözlerle dönüyordu. Bu işin ona çok ağır geldiği belliydi (463).

Kel Mahmut karakterinin söylemi kurumsal iktidarı, geleneksel değerleri ve şefkatli paternalizmi bir arada barındıran çok katmanlı bir yapı ortaya koymaktadır. Liderliğin bireye ait sabit bir özellik olmaktan ziyade dil kullanımı, sosyal etkileşim ve anlam yönetimi üzerinden inşa edilen söylemsel bir uygulama olduğu (Walker & Aritz, 2014) göz önüne alınırsa, Kel Mahmut'un okuldaki varlığı, dönemin eğitim ideolojisini ve kültürel normlarını dil yoluyla görünür kılan dinamik bir süreçtir.

Bireylerin zihnindeki toplumsal ilişki modellerini ve rollere dair beklentileri bilgi şemaları belirler (Çakır, 2014; Fairclough, 2010, 2015). Kel Mahmut'un hitap biçimlerinin muhatabına ve duruma göre değişkenlik göstermesi (üstlerine resmiyetle yaklaşırken, öğrencilere isim, numara veya şefkatli/alaycı hitaplar kullanması), kurumsal rollerin sınırlarını çizen bu bilgi şemalarının söylemsel dışavurumudur. Toplumların kibarlık ve nezaket stratejileri, liderin kültürel olarak bir 'baba' figürü mü yoksa 'mesafeli bir beyefendi' mi olacağını tayin eder (Çakır, 2014; Fairclough, 1995). Kel Mahmut'un sert ve azarlayıcı dilinin altında yatan koruyucu, örtük sevgi ve şefkat barındıran eylemleri, onun hiyerarşik bir yöneticiden öte, okul içinde meşruiyeti sarsılmaz bir 'baba figürü' olarak kabullenilmesini sağlamaktadır.

3.2. Mr. Chips Karakterinin Liderlik Söylemindeki Kültürel Göstergeler

Mr. Chips'in söylemi, mesleğinin ilk yıllarında hiyerarşik mesafeyi koruyan resmi bir dille kurulurken, zamanla daha babacan ve şefkatli bir üsluba evrilmektedir. Hitaplarında üstlerine, meslektaşlarına ve iletişimde olduğu yaşı kendisine yakın insanlara "Well, no, perhaps not, sir." (GMC, 19), "Do you remember him, Mrs. Wickett?" (29), "Mr. Lloyd George, I am nearly old enough--umph--to remember you as a young man..." (66) alıntılarında olduğu gibi 'sir' (Efendim), 'Mrs.'(Bayan), 'Mr.'(Bay) gibi hiyerarşi, resmiyet ve saygı içeren hitap kelimeleri kullanırken, öğrencilerine "Colley.." (20), "Grayson..." (71), "Well Gregson.." (108) gibi soy isimleri ile hitap ettiği yine resmi bir hitap şekli görülmektedir. Ancak zamanla öğrencilerine olan hitap şeklinde "my dear

Robertson..” (102), “Quite right, my boy...”(117), “... my boys...”(125) alıntılarında olduğu gibi ‘sevgili Robertson’, ‘evladım’, ‘evlatlarım’ gibi daha babacan ve şefkatli bir hitabı tercih ettiği görülmektedir.

Mr. Chips’in söylemi, İngiliz Public School geleneğini, Viktorya dönemi ‘İngiliz centilmenliği’ idealini, klasik eğitim ideolojisini ve kurumsal hafızayı yeniden üretmektedir. Brookfield Okulu'nun Elizabeth dönemine dayanan yapısı içinde Latince ve Yunanca öğretimi akademik bilginin ötesinde üst sınıfa mensubiyeti belirleyen bir kültürel sermaye işlevi görmektedir. Chips’in derslerde veya konuşmalarında Latince alıntılar yaptıktan sonra sıkça tekrar ettiği “I need not of course translate” (tabii ki çevirmeme gerek yok, GMC, 85), “...again I need not translate” (yine tercüme etmeme gerek yok, 87) ifadeleri, dinleyenlerin zaten bu üst düzey kültürel birikime sahip olması gerektiği ön kabulüne dayanır. Latince bilmeyi, yalnızca akademik bir başarı olmaktan çıkararak Brookfield çevresine ait olanlarla olmayanları ayıran bir kültürel sınır haline getirir. Bu durum Mr. Chips’in *The Times* gazetesindeki Latince alıntıları anlayabilen az sayıdaki insandan biri olmayı “secret and valued freemasonry”, yani gizli ve değerli bir kardeşlik bağı gibi görmesiyle de desteklenmektedir (GMC, 31).

Okulun yeni müdürü Ralston’un Latince telaffuzu konusundaki dayatması ve Mr. Chips’in itirazı ise sadece dilbilimsel bir doğruluk tartışması değildir. Telaffuz değişimine karşı çıkışı yalnızca eski telaffuza bağlılık değil, Brookfield’in ürettiği beyefendi kültürünün bozulmasına karşı bir dirençtir. Bunu yaparken ‘vicissim’ kelimesinin yeni telaffuzunu ‘We kiss ’im’ olarak komikleştirmesi (GMC, 76-77), Chips’in modernleşmeyi mizah yoluyla etkisizleştirdiğini gösterir. Burada mizah, geleneksel otoritenin savunma aracına dönüşürken, direniş ise mevcut hegemonik yapıyı koruma eylemi olarak ortaya çıkmaktadır.

“Memories of Rod and Lines?” (Çubuk ve çizgilerin anıları?, GMC, 86) ifadesi , dayak ve yazma cezası gibi uygulamaların okul hafızasında yer ettiğini gösterirken, disiplinin yalnızca baskı yoluyla işlemediği, gelenek, mizah ve ortak hatıra aracılığıyla kabul edildiği anlaşılmaktadır. Cezayı alan çocukların durumu ailelerine anlatınca onların da gülmesi, hatta sınıfın da hep birlikte gülmesi (20-21), cezanın yalnızca bireysel bir yaptırım olarak

algılanmadığı, Brookfield kültürünün tanıdık bir ritüeli olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Mr. Chips'e göre Brookfield'in öğretmesi gereken şey, Latince, Yunanca, kimya veya mekanik değil, her şeyden önce "sense of proportion", yani ölçü duygusudur (GMC, 79). Bu ifade, sosyokültürel analiz açısından önemlidir. Çünkü Chips'e göre okulun temel görevi yalnızca bilgi aktarmak değildir. Okul öğrencilere olayları değerlendirme biçimi, davranış ölçüsü, duygusal denge ve toplumsal zarafet kazandırmalıdır.

Chips'in mirasını okula bırakması ve burs vermesi (GMC, 111-112) söylemsel pratiğin maddi düzeyde somutlaşmasına bir örnektir. Brookfield için 'benim hayatımdı' demesi, öğrencileri için 'zihnimde binlerce yüz var', 'zihnimde asla büyümezsiniz' ifadeleri ile ölmek üzereyken yazık hiç çocuğu olmadı diyerek başında üzülenlere; "Yes I have.... Thousands of'em... thousands of'em... and all boys... my boys..."(123-124-125) diyerek 'binlerce çocuğum var hepsi erkek' demesi ve öğrencilerinin soy isimlerini sayıklayarak son nefesini '...evlatlarım...' diyerek vermesi onun okula ve mesleğe adanmışlığını, okulu yuva, öğrencilerini de evlatları gibi kabul ettiğini gösterir. Chips'in mirası, yalnızca para değildir. Kendi hayatını, kişisel hafızasını, değerlerini ve pedagojik anlayışını okulun gelecek kuşaklarına devretmiştir. Bu durum Viktorya dönemi İngiliz eğitim sisteminin ideal öğretmen beklentisine uyan ve bunu yansıtan bir ideolojik pratik olarak da okunabilmektedir.

Mr. Chips'in söylemi Brookfield okul kültürünün temel değerlerini yeniden üreten bir yapıya sahiptir. Onun dili, disiplin, gelenek, Latince, mizah, hafıza ve babacanlık unsurlarını bir araya getirmektedir. Chips otoritesini yalnızca öğretmenlik makamından değil, geçmişle kurduğu güçlü bağdan alır. Cezayı kişisel bir baskı aracı olarak değil, kuşaklararası bir okul geleneği olarak sunmaktadır. Latince ve klasik diller aracılığıyla kültürel bir aidiyet oluşturur. Mizah ve empati yoluyla sert disiplin dilini yumuşatmaktadır. Öğrencilerini yalnızca bugünün çocukları olarak değil, Brookfield'in uzun tarihinin parçası olarak görür. Bu nedenle Mr. Chips'in söylemi, geleneksel İngiliz yatılı okul kültürünü hem koruyan hem de duygusal olarak yeniden üreten bir söylemdir. Onun söylemi

Brookfield'in toplumsal düzenini, sınıfsal beklentilerini, klasik eğitim ideolojisini ve kurumsal devamlılık arzusunu taşıyan bir söylemdir.

4. Sonuç Ve Öneriler

4.1. Sonuç

Eserlerdeki liderlik söylemleri, kültürel bağlamı yansıtan söylem pratikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, Kel Mahmut ve Mr. Chips'in farklı kültürel kodlar, eğitim normları ve toplumsal beklentiler üzerinden otoriteyi meşrulaştırdıkları, ancak bu süreçte ayrışan söylem pratiklerini benimsedikleri görülmüştür. Kel Mahmut'un söylem pratiklerinin geleneksel-ahlaki referanslar, kültürel kalıplar ve sınıfsal eşitleme dayatmaları üzerinden işlediği; Mr. Chips'in söylem pratiklerinin ise klasik eğitim ideolojisi, Latince-Yunanca kültürel sermayesi, kuşaklararası kurumsal hafıza ve duygusal denetim ilkeleri üzerinden şekillendiği tespit edilmiştir. Kel Mahmut'un kültürel bağlamı, dönemin Türkiye'sinin eğitim ideolojisi, sınıf ilişkileri ve ahlaki-kültürel normlar tarafından belirlenirken, Mr. Chips'in kültürel bağlamı, İngiliz Public School geleneği, klasik eğitim değerleri ve kurumsal devamlılık arzusu tarafından şekillenir. Her iki karakter de otoriteyi kültürel bağlam üzerinden meşrulaştırırsa da, Kel Mahmut'ta bu meşrulaştırma ahlaki-kültürel referanslar ve sınıfsal eşitleme pratikleri üzerinden; Mr. Chips'te ise klasik eğitim ideolojisi, kurumsal hafıza ve duygusal denetim ilkeleri üzerinden gerçekleşmiştir. Bu durum her iki karakterin liderlik söylemlerinin içinde yer aldıkları kültürel bağlamların değerlerini, eğitim normlarını ve toplumsal beklentilerini yansıtan özgün söylem pratikleri geliştirdiğini göstermektedir. Her iki karakterin liderlik söylemi de içinde geliştiği kültürel bağlamdan beslenmekte; eğitim kurumunun değerlerini ve beklentilerini yeniden üretmektedir. Bu yönüyle iki karakter, farklı söylem pratikleri kullansalar da otoriteyi disiplin, gelenek, sorumluluk ve koruyuculukla ilişkilendiren eğitimeci figürleri olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, Kel Mahmut ve Mr. Chips karakterlerinin liderlik söylemleri üzerinden yürütülen bu çalışmada, her iki eğitim kültüründe de otorite ile şefkatin iç içe geçtiği hibrit bir söylem pratiğinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, bu ikili yapının

somutlaşma biçimi kültürel bağlama göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla çalışma, liderlik söyleminin ortak bir otorite–şefkat ikiliğine dayandığını; ancak bu ikiliğin kültürel meşruiyet zemininin ait olduğu eğitim geleneği tarafından şekillendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, liderlik söylemlerinin kültürlerarası ortak temalar içermekle birlikte, sosyokültürel bağlam tarafından biçimlendirildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2. Öneriler

- Araştırma, Türk ve İngiliz eğitim kültürlerini temsil eden iki eserle sınırlıdır. Farklı kültürel bağlamlardan seçilecek eğitim temalı eserlerin incelenmesi, liderlik söylemlerindeki kültüre özgü unsurlar ile kültürler arasında ortaklaşan özelliklerin belirlenmesine katkı sağlayabilir. Böylece kültürel değerler, eğitim normları ve otorite anlayışı arasındaki ilişki daha geniş bir karşılaştırmalı çerçevede ele alınabilir.
- Türk ve İngiliz eğitim kültürlerini yansıtan modern dönem eserlerinin araştırmaya dâhil edilmesi, eğitici liderlik söylemlerinin zaman içindeki değişimini ortaya koyabilir.
- Edebi eserlerin sinema ve tiyatro uyarlamaları da analize dâhil edilerek yazılı ve görsel-işitsel mecralar arasındaki söylemsel dönüşümler karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Anderson, G., & Mungal, A. S. (2015). Discourse analysis and the study of educational leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(7).
<http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-05-2015-0064>
- Boydak Özcan, M., Akgül, R., ve Vural, Ş. A. (2025). Çağdaş liderlik yaklaşımları çalışmalarının bibliyometrik analizi: 2003-2023. *Turkish Journal of Educational Studies*, 12(2), 141-167
- Bozdoğan, S. (2018). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada alternatif paradigmlar ve liderlik algısına ilişkin bir değerlendirme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 52-66.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management* (3. baskı). SAGE Publications. s. 1-21.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. SAGE Publications
- Bülbül, M., Türkoğlu, S., & Küzeci, D. (2014). Edebî bir tür olarak fabl yoluyla dil öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-13. <https://izlik.org/JA79WW45KT>

- Caldwell, B. J. (2006). *Re-imagining educational leadership*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.; 3. baskı). Eğiten Kitap.
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi: Ne demek istiyorsun?* Palet Yayınları
- Eacott, S. (2015). *Educational leadership relationally: A theory and methodology for educational leadership, management and administration*. Sense Publishers
- Eagleton, T. (2012). *Edebiyat olayı* (B. Yüce, Çev.). Sel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012)
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2. baskı). Routledge
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3. baskı). Routledge
- Hilton, J. (1969). *Goodbye, Mr. Chips*. CORONET BOOKS/Hodder & Stoughton.
- Ilgaz, R. (1992). *Hababam Sınıfı* (16. bs.). Çınar Yayınları.
- Kesici, A. (2025). “Kaplumbağalar” romanında eğitime ilişkin temaların eğitim bilimleri açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(29), 327-340. <https://doi.org/10.33207/trkede.1530472>
- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 615-639
- Türkeli Sanlı, Y. (2011). Edebiyat; toplumsal hafızanın, geleneğin kaybında, inşasında ne kadar etkilidir? *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 151-164
- van Dijk, T. A. (2012). *Ideology and discourse: A multidisciplinary introduction*. Pompeu Fabra University
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Walker, R., & Aritz, J. (2014). *Leadership talk: A discourse approach to leader emergence*. Business Expert Press.