

EĞİTİM YÖNETİMİ DEĞERLENDİRMELERİ

Editör: Doç.Dr. Mehmet Akif ERDENER

yaz
yayınları

Eğitim Yönetimi Değerlendirmeleri

Editör

Doę.Dr. Mehmet Akif ERDENER

yaz
yayınları

2025

Eğitim Yönetimi Değerlendirmeleri

Editör: Doç.Dr. Mehmet Akif ERDENER

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-5838-57-5

Ekim 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Sustainable Career Skills In Education2

K. Begüm DOĞRUYOL ALADAK

Okulda Reform ve Değişim Kapasitesi Yaratmak.... 20

Mehmet Akif ERDENER

Anadolunun Sosyoekonomik Dönüşümünde Bir Yönetim Modeli Olarak Ahilik36

Fatma Hümeysra YÜCEL

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

SUSTAINABLE CAREER SKILLS IN EDUCATION

K. Begüm DOĞRUYOL ALADAK¹

1. INTRODUCTION

The skills required for sustainable careers can be considered in terms of an individual's personal development, career development, and societal impact. Personal development centres on individual well-being, which fosters happiness, productivity, and health (De Vos et al., 2020). Career development relies on lifelong learning, as individuals need to acquire, enhance, and integrate necessary skills into their lives (Thwe & Kalman, 2024). Societal impact, moreover, is directly related to the concept of sustainability. In building a sustainable environment and society, harmony between the individual and the environment needs to be ensured (Talluri et al., 2025). Therefore, sustainable career skills balance the threefold dynamic of an individual's personal development, career development, and societal impact.

For sustainable career development, individuals need to possess certain competencies. In this context, sustainable career skills are among the essential skills that education today aims to provide to individuals and that require personal effort. Career skills in education are evolving around lifelong learning, 21st-century skills, digitalisation, and artificial intelligence. The emphasis on sustainability in career skills is seen to be aligned with the United Nations (UN) Sustainable Development Goals. It can be said to be closely related to the UN's goals of Quality Education (SDG 4), Gender Equality (SDG 5), Decent Work and Economic Growth (SDG 8), and Reduced Inequalities (SDG 10) (UN, 2025). Countries organize their education policies in line with these goals to achieve sustainable development targets. Therefore, it is inevitable that educational institutions structure individuals' career development in a sustainable way. Understanding sustainable career skills in education is considered essential for individuals' personal development,

¹ Dr., Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, kadriyedogruyol@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2474-7403.

societal impact, and adapting to changing work conditions shaped by current technology and artificial intelligence.

Education serves a fundamental function in helping individuals develop a sustainable career by providing the necessary knowledge, skills, competencies, attitudes, and values. In fact, sustainable career skills include core skills such as critical thinking, problem-solving, collaboration, and communication (Seçgin, 2024). Sustainable career skills are effective in enhancing individuals' lifelong learning capacities and in creating social and environmental awareness (Aşkun, 2023). Furthermore, sustainable career skills help individuals adapt to changing work conditions and societal transformations (Sakdabat, 2024). Therefore, in developing a sustainable career, education provides individuals with lifelong learning habits, emphasizes personal development, and plays a role in generating societal impact. All of these are crucial for achieving success in changing career environments.

The aim of this study is to present a conceptual framework regarding sustainable career skills in education. In line with this aim, first, the concept of sustainable career has been examined in depth from a theoretical perspective, and its theoretical background has been explained by emphasizing four main theories. Then, sustainable career skills in the field of education have been addressed, the role of educational institutions has been examined, and outcomes regarding teachers' sustainable career skills have been presented. Since sustainable career skills are associated with the United Nations development goals, it can be stated that this study is up-to-date and will contribute to the literature.

2. THE CONCEPT OF SUSTAINABLE CAREERS

A sustainable career can be described as the process in which one's diverse experiences acquired across different social contexts throughout their life are guided by their own agency, gain personal meaning, and form a coherent whole progressively (van der Heijden & de Vos, 2015). This perspective does not view a career merely as a sequence of job positions; rather, it considers it as a long-term, flexible, and meaningful journey aligned with the individual's values, choices, and life satisfaction. De Vos et al. (2020), alternatively, define sustainable careers as a process fully embedded in ever-changing personal and environmental contexts, encompassing lifelong learning,

health, well-being, and productivity, with the individual actively shaping their career throughout life. Argyropoulou et al. (2025) discuss sustainable career development as a ongoing, evolving, and reflective process that enhances psychological well-being and the capacity to cope with change, emphasizing the importance of life/career management, future-oriented life/career projects, and identity awareness. Their research, focusing on university students, highlights sustainable careers as pathways that support personal growth, social responsibility, and the harmony of life and career roles. In the study conducted by Kilic & Kitapci (2024), sustainable careers are viewed as a multidimensional construct shaped by work- and family-related resources and demands, with personal strategies like career crafting and strong person-career fit mediating effective career development. Another study conducted by Stuer et al. (2019) examine sustainable careers by emphasizing health, well-being, productivity, and perceived employability as key factors for long-term career sustainability.

2.1. Transition from Traditional Career Perspective to Sustainable Career Perspective

Today, globalization and rapid technological changes make it necessary to manage careers from a sustainable perspective rather than a traditional one. This requires individuals to embrace lifelong learning and continuous personal and professional development. Career development increasingly emphasizes maintaining employability and acquiring new skills. Moreover, career research and practice advocate an integrated approach that brings together different disciplines to better understand sustainable career development (Blokker et al., 2023). Therefore, the sustainable career perspective differs from the traditional career approach in various aspects. Table 1 presents a comparative overview of the transition from the traditional career perspective to the sustainable career perspective.

Table 1. Comparison of Traditional and Sustainable Career Perspectives

Dimension	Traditional Career Perspective	Sustainable Career Perspective
Career Perspective	Linear, predictable progression	Dynamic, non-linear, involving multiple transitions and cycles
Focus of Success	Status, salary, and hierarchical advancement	Well-being, meaning, adaptability, lifelong learning
Role of the Individual	Passive recipient of career paths determined by employers	Active, autonomy, managing identity, growth, and multiple roles
Importance of Context	Limited to workplace and organizational factors	Broader perspective encompassing social, cultural, and economic contexts
Time Perspective	Career stages based on age and seniority	Lifelong perspective, continuous renewal and growth
Key Outcomes	Job security, financial success	Health, happiness, productivity, career adaptability
Career Challenges	Seen as obstacles to be overcome	Considered as opportunities for learning and development
Theoretical Basis	Emphasis on human capital and organizational fit	Integration of sustainable development, psychology, and environment

Source: Argyropoulou et al., 2025; Kim et al., 2024; Miller et al., 2022

As shown in Table 1, the sustainable career perspective differs from the traditional career perspective in terms of focus of success, the individual's role, context, time, outcomes, challenges, and theoretical foundation. Sustainable careers are dynamic, non-linear, and involve multiple transitions and cycles. Success is measured not only by money or position but also by the individual's well-being, the meaning they find in life, adaptability, and lifelong learning. Individuals take an active role in their careers, make their own decisions, assume different roles, and develop themselves. Careers are not limited to work life; they also encompass social, cultural, and economic

contexts. Continuous learning, health, happiness, and productivity are prioritized, and challenges are seen as opportunities for growth. Sustainable careers are closely linked to the environment, psychology, and sustainable development goals.

3. SUSTAINABLE CAREER APPROACHES

There are various theories and models regarding sustainable career approaches. In this section, four main sustainable career theories/models are examined. These four main theories are the Person-Environment Fit Theory, the Sustainable Career Process Model, the Sustainable Career Ecosystem Theory, and the Subjective Person-Environment Fit Theory.

The Person-Environment (P-E) Fit theory, developed by Edwards et al. (1998) and Kristof (1996), focuses on how well an individual's traits align with their environment. It considers both personal attributes such as needs, values, goals, abilities, and personality and environmental factors, including rewards, job demands, cultural norms, and team dynamics. The theory helps explain why people thrive in some settings while facing challenges in others, emphasizing the importance of matching personal characteristics with environmental conditions to achieve optimal performance, satisfaction, and overall well-being.

The Sustainable Career Process Model, developed by De Vos et al. (2020), highlights the importance of considering the dynamic interplay between the person, context, and time in understanding sustainable careers. The study also points out health, happiness, and productivity as the main markers of a sustainable career. Its results present a dynamic process model of sustainable careers, stressing these three elements as central indicators.

The Sustainable Career Ecosystem Theory, developed by Donald et al. (2024), includes a new conceptual model for a sustainable career ecosystem, which recognizes the overlapping and complementary dimensions of sustainable career theory and career ecosystem theory. The study finds that AI is a significant disruptor in the labour market, threatening traditional employment and requiring a shift in career management and sustainability. The theory also highlights the importance of career support and guidance in navigating career transitions and achieving sustainable outcomes. The model recognizes the interaction of individual, contextual, and temporal elements in determining career outcomes.

The Subjective Person-Career (P-C) Fit Theory developed by Talluri et al., (2025), propose a conceptual framework that places subjective person-career fit at the core, explaining how individuals manage and adjust their careers over time and within social contexts, affecting sustainable career outcomes like happiness, health, and productivity. The theory suggests that sustainable career outcomes are influenced by the subjective person-career fit between personal factors and career environment components, and that such fit evaluations arise from the dynamic alignment of personal factors with career environment elements.

4. SUSTAINABLE CAREER SKILLS

The skills required for sustainable careers can be considered in terms of an individual's personal development, career development, and societal impact. Personal development is associated with being happy, productive, and healthy (De Vos et al., 2020). In other words, individual well-being is central to personal development. Sustainable career development requires individuals to acquire, develop, and integrate essential skills into their lives (Thwe & Kalman, 2024). Therefore, lifelong learning forms the foundation for sustainable career development. Societal impact, moreover, is directly related to the concept of sustainability. In building a sustainable environment and society, harmony between the individual and the environment must be ensured (Talluri et al., 2025). Therefore, sustainable career skills balance the threefold dynamic of an individual's personal development, career development, and societal impact. In the literature, the skills necessary for sustainable career development are examined across different dimensions. Argyropoulou et al. (2025) emphasize skills such as life/career management, future life/career projects, identity awareness, personal development, adaptability, harmonizing multiple identity roles, and balancing life and career roles. These skills are reported to support psychological well-being in complex labour markets, promote resilience to change, and enhance social responsibility. Similarly, Kim et al. (2024) developed a Career Sustainability Scale for mid-career employees and determined four key dimensions for a sustainable career: sense of meaning (realizing life values and career identity, defining purposeful career directions), skill acquisition (continuous development of differentiated and competitive work skills), relationship building (creating and maintaining professional networks that support career development), and environmental awareness (understanding and adapting to changing micro and macro career contexts). These dimensions continuously support both personal and professional development (Kim et al.,

2024). Karaca-Atik et al. (2022) examined the skills deemed important for the career sustainability, grounded in the P21 (Partnership for 21st Century Skills) framework. The skills were classified into learning and innovation, information-media-technology, and life and career skills. Additionally, abstract thinking, management, attentiveness, interpersonal coping, research skills, and resource utilization were included as part of sustainable career competencies. Sousa and Wilks (2018), considering technological developments and transformations in the business world, highlighted essential skills including critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, agility, entrepreneurship, information evaluation, and curiosity. These skills are presented in Table 2 along with their explanations.

Table 2. Critical Skills for Future

Skills	Explanation
Critical thinking and problem solving	Being able to solve problems by asking the right questions and analysing the answers
Collaboration in networks and leading by influence	Being able to engage in global collaboration, manage through influence rather than authority, create group impact, and build collaborations toward common goals
Agility and adaptability	Being able to adapt quickly and flexibly to the unexpected consequences of technology and to engage in continuous learning
Initiative and entrepreneurship	Searching for new opportunities and strategies and adopting entrepreneurial approaches
Effective oral and written communication	Being able to express thoughts clearly and logically, present arguments persuasively, motivate others, and convey the essence of the message clearly
Evaluating and analysing information	Being able to access reliable information in digital environments, learn to select it, evaluate sources, analyse the accuracy of data, and distinguish up-to-date information
Curiosity and imagination	Creativity, curiosity, and the ability to think beyond to generate new knowledge

Source: Sousa & Wilks, 2018

When classified according to the common themes highlighted in various studies, sustainable career skills encompass a wide range of competencies, including both individual and environmental capabilities. Sustainable career skills refer to a set of competencies that foster individual growth and psychological well-being, while also enhancing effectiveness in evolving work and technological environments.

5. THE TRANSFORMATION OF CAREER SKILLS IN EDUCATION

Skills for career development including critical thinking, problem-solving, collaboration, communication, and creativity are considered as key competencies for individuals.. Moreover, 21st-century skills come to the forefront grounded in the basis of lifelong learning. In addition, the rapid introduction of digitalization and artificial intelligence into human life is also transforming the expected skills.

5.1. Lifelong Learning Skills

Lifelong learning refers to the continuous and intentional activities for learning undertaken by individuals throughout life to build their knowledge, skills, and abilities. In education, it is emphasized that learning is not limited to school during childhood but continues throughout life in both formal and everyday settings. According to John Dewey, education equips individuals with skills to manage life and responsibilities, extending into lifelong learning across formal, non-formal, and informal settings (Thwe & Kalman, 2024). Lifelong learning skills equip individuals to adapt to change and sustain personal development. The European Commission (2022) defines eight core competence areas forming the basis of education systems, supporting personal growth, social participation, labour market effectiveness, and EU education policies. The eight competence areas are shown in Table 3:

Table 3. Key Competences for Lifelong Learning

Competence	Explanation
Literacy	Reading, writing, and comprehension skills necessary for effective communication and learning in different social and cultural contexts.
Multilingualism	The ability to use multiple languages, communicate effectively with different cultures, and actively participate in society.
Numerical, scientific and engineering skills	Mathematical and scientific thinking skills, analytical thinking, and problem-solving abilities.
Digital and technology-based competences	The ability to use digital technologies safely and critically, knowledge of coding and programming, and digital citizenship skills.
Interpersonal skills, and the ability to adopt new competences	Skills such as personal development, self-awareness, building social relationships, and motivation for learning.
Active citizenship	The ability to fulfill social responsibilities such as democratic participation, European values, sustainable development, and media literacy.
Entrepreneurship	Creativity, the ability to seize opportunities, take risks, and develop innovative solutions.
Cultural awareness and expression	The ability to understand and express art, culture, and aesthetic values, and to respect cultural diversity.

Source: EC, 2022

These competencies help individuals navigate lifelong learning and actively contribute to society, while the European Commission supports their development and implementation with member states (EC, 2022).

5.2. 21st Century Skills

The concept of 21st-century skills encompasses the knowledge, skills, habits, and attitudes needed for success in contemporary education and

work. These skills are defined as essential competencies to be developed in education to cope with rapidly changing technology and complex social structures. According to Battelle for Kids (2023), 21st-century skills are categorized and shown in Table 4.

Table 4. 21st Century Skills

Skills Set	Skills	Explanation
Learning & Innovation Skills	Critical Thinking and Problem Solving	The ability to identify and solve complex problems
	Communication and Collaboration	The ability to convey ideas in a clear and effective manner, work efficiently within a group, and achieve common goals
	Creativity and Innovation	The ability to develop new and innovative ideas
Information, Media, and Technology Skills	Information Literacy	The ability to access, evaluate, and use information
	Media Literacy	The ability to analyse and evaluate media messages
	ICT Literacy	The ability to use information and communication technologies effectively
Life and Career Skills	Flexibility and Adaptability	The ability to quickly adapt to changing conditions and be open to learning
	Initiative and Self-Direction	The ability to set one's own goals and act responsibly
	Social and Cross-Cultural Skills	The ability to communicate effectively and collaborate with different cultures
	Productivity and Accountability	The ability to complete tasks efficiently and take responsibility for the results
	Leadership and Responsibility	The ability to guide others, make effective decisions, and take responsibility

Source: Battelle For Kids (2023)

As conceptualised by Battele for Kids (2023), 21st-century skills are considered essential in education for career development, as they enable individuals to be prepared for adaptation, success, and thriving in a rapidly changing workforce and society.

5.3. Digitalisation and Artificial Intelligence

Artificial intelligence (AI) is transforming work processes and expects individuals to possess human-centred skills including problem-solving, critical thinking, digital literacy, and emotional intelligence. The ability to engage in continuous learning and adapt to new technologies is becoming increasingly important for a sustainable career. While AI enhances productivity, creativity, and performance, risks such as automation, algorithmic biases, and digital surveillance require an ethical and inclusive approach (Ramos et al., 2025). According to the OECD (2024) report, while AI reshapes work processes, demand for management and business skills is increasing even in occupations that do not directly require AI; human-centred skills such as emotional intelligence, problem-solving, and digital literacy are becoming prominent, whereas in some sectors demand for certain skills has begun to decline, emphasizing the need to strengthen continuous education and skill development programs to adapt to these changes. Exposure to AI increases demand for management, business, emotional, cognitive, and digital skills. Therefore, changing labour market conditions, technological transformations, and AI applications reveal the necessity for individuals to continuously learn, adapt, and develop critical skills, which is directly related to sustainable career development processes.

6. SUSTAINABLE CAREERS IN EDUCATION AND THE ROLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Sustainable careers in education refer to the ability of teachers, academics, educational administrators, and all individuals working in the education sector to maintain their professional development throughout their careers, preserve motivation and job satisfaction, and accommodate shifting circumstances. Critical skills in this context include critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, motivation, self-awareness, and lifelong learning (Seçgin, 2024). These skills help individuals adapt to changing

labour market conditions and societal dynamics, maintain career continuity, and make ethical decisions (Aşkun, 2023; Sakdabat, 2024). Sustainable careers encompass short-term employment as well as long-term well-being, satisfaction, and productivity. In this regard, it can be stated that the role of educational institutions is to design a curriculum that includes sustainable career skills, and to ensure continuous skill development through industry-school partnerships.

6.1. Curriculum Design and Integration

The function of curriculum in developing sustainable career skills is multifaceted for preparing students to today's world. Elements impacting students' professional skills development were identified as curriculum design, support and counselling, Practical workplace training, interactive learning, enhancing problem-solving and analytical thinking skills, experiential learning, and supportive educational settings (Sakdapat, 2024). It can be stated that education systems aiming to develop these skills within the curriculum contribute to sustainable economies and society. Therefore, it can reflect the societal impact. In this context, educational institutions are trying to integrate the skills demanded in the 21st century into the curriculum. There are various initiatives for the integration of fundamental skills including critical thinking, problem-solving, creativity, communication, and collaboration into the curriculum (Koçak & Göksu, 2020). On the other hand, teacher competencies may be insufficient in the teaching of these skills, and they are not taught adequately (Dilekçi & Karatay, 2023). Educational institutions need to integrate sustainable career skills into curricula and prioritize them in teacher training so that graduates are more employable and better prepared for society's evolving demands.

6.2. Industry–School Partnerships

Sustainable careers require lifelong learning skills and core competencies are shaped by a sustainability-oriented perspective. Aligning educational programmes in accordance with labour market demands and equipping students with critical skills for the future is important at the individual, societal, and national levels. Industry-school partnerships, moreover, can be a functional element in equipping individuals with the skills necessary to

align with changing market and societal demands. A focus on continuous innovation and inclusivity in pedagogy and leadership is essential to ensuring that educators and graduates are successful and make a lasting impact. Such partnerships allow schools to access industry-standard resources and co-develop curricula that are directly aligned with workforce needs, fostering innovative programs and practical experiences that prepare students for successful school-to-work transitions (Flynn et al., 2014). Effective partnerships rely on clear communication, mutual trust, and well-defined goals, while challenges such as time constraints, budget limitations, and the need to align curricula and train educators are acknowledged; they are motivated by factors like promoting careers, community engagement, and developing learners' capabilities for environmental sustainability through real-life problem solving and holistic learning (EC, 2022).

6.3. Personal Efforts

Individuals should not rely solely on their diplomas to increase their visibility; they should also prioritize skill acquisition. Certificates, seminars, conferences, and online platforms serve as effective tools for individuals to stand out. Lifelong learning and 21st-century skills have gained importance, encompassing competencies including critical thinking, communication, collaboration, creativity, and digital literacy. Micro-credentials, upskilling, and reskilling practices strengthen individuals' continuous learning and adaptability (WEF, 2023). Digital technologies and online platforms enable individuals to develop their skills and manage their learning processes at their own pace (EC, 2022; WEF, 2023), while the pandemic has made competencies such as remote work, digital skills, and self-discipline essential across almost all sectors (UNESCO, 2021). Therefore, educational institutions support individuals' sustainable career skills not only by providing academic knowledge but also by developing skills.

6.4. Enhancing Teachers' Sustainable Career Skills

Sustainable career skills primarily support individuals' personal development. Supporting teachers' personal growth can also contribute to their sustainable career development. In a sustainable career, teachers' well-being is a key factor. Therefore, supporting teachers' personal development is extremely important in building a sustainable career.

When considering the acquisition of sustainable career skills for teachers, integrating skill development into teacher education curricula can be one approach. Training individuals who can adapt to current technological transformations and meet labour market demands is among the main goals. Additionally, for in-service teachers, skills can be acquired through continuous professional development. Indeed, sustainable career skills are shaped in education through lifelong learning, 21st-century skills, digitalisation, and artificial intelligence. Core skills including critical thinking, problem-solving, communication, and collaboration (Karaca-Atik et al., 2022) can be developed within this process. Therefore, pre-service and in-service teachers alike could be encouraged to pursue a skills-focused sustainable career.

Teaching is a profession with a high level of societal contribution. Therefore, societal impact, which is part of sustainable careers, is one of the areas where teachers can develop most effectively. Consequently, developing teachers' sustainable career skills can be seen as benefiting not only themselves but also their students and society. In addition to the three dynamics of sustainable career development mentioned above, the concept of teacher agency also emerges in career development. In education, agency refers to individuals' ability to take an active role in their learning and professional development, make decisions, direct their actions, and exert influence (OECD, 2019). In this context, strong teacher agency is regarded as vital for a sustainable education system. In this way, teachers can adapt to changing social and technological conditions while shaping their careers.

7. CONCLUSION

This study aims to present a conceptual framework for sustainable career skills in education. The theoretical framework of the study is examined through four main theories related to sustainable career development. In addition, the transformation of career skills in education, the role of educational institutions in sustainable career skills, and enhancing teachers' sustainable career skills are discussed, and the importance of individual efforts in building a sustainable career is highlighted.

In the study, sustainable career skills are examined in terms of personal development, career development, and societal impact. Personal development contains individuals' well-being which is being happy, productive, and healthy. To support sustainable career development, both pre-service and in-

service teachers should be equipped with core skills expected by the rapidly changing labour market due to globalisation and technological advancements. Societal impact arising naturally from the concept of sustainability, form the foundation of the sustainable career approach. So that, developing teachers' sustainable career skills can be seen as benefiting not only themselves but also their students and society. This threefold dynamic should be holistically integrated into individuals' lifelong learning processes, and effective planning should be carried out for teachers' career development. To support teachers' sustainable careers, curricula should be flexible, and the development of digital learning communities for teacher collaboration should be encouraged. It can facilitate the development of teachers as educational leaders who can quickly adapt to changes and effectively implement new transformations.

It can be asserted that education is a major factor in the development of sustainable career skills. While contributing to an individual's personal development, it also involves equipping them with the skills necessary for career development and fostering individuals who can create societal impact. It is recommended that educational institutions structure curriculum design and integration by taking the threefold dynamic into account. In addition, through industry–school collaboration, core skills can be imparted to individuals more quickly. Alongside education, an individual's own efforts are also considered necessary for acquiring these skills. Therefore, promoting self-initiated efforts should also be among the priorities of educational institutions. In this context, it is recommended that sustainable career skills need to be systematically developed at every stage of education, from pre-school to undergraduate education. Sustainable career skills are seen as a strategic necessity in terms of individual development, career development and societal impact. The study is expected to make a contribution to the literature by providing a framework for sustainable career skills in education.

REFERENCES

- Argyropoulou, K., Karavia, A. S., & Chaidemenaki, O. (2025). Sustainable Career Development: Enhancing Psychological Well-Being and Reducing Resistance to Change. *Open Journal of Social Sciences*, 13(5), 41-59. <https://doi.org/10.4236/jss.2025.135004>
- Aşkun, V. (2023). Türkiye’de Sürdürülebilir Kariyer: Kaynakların Korunması Perspektifi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 14(2), 533-554. <https://doi.org/10.54688/ayd.1267791>
- Battelle for Kids. (2023). Partnership for 21st Century Learning. <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>
- Blokker, R., Akkermans, J., Marciniak, J., Jansen, P. G., & Khapova, S. N. (2023). Organizing school-to-work transition research from a sustainable career perspective: A review and research agenda. *Work, Aging and Retirement*, 9(3), 239-261. <https://doi.org/10.1093/workar/waad012>
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of vocational behavior*, 117, 103196. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2023). The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students’ creative thinking skills. *Thinking skills and creativity*, 47, 101229. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101229>
- Donald, W. E., Van der Heijden, B. I., & Baruch, Y. (2024). Introducing a sustainable career ecosystem: Theoretical perspectives, conceptualization, and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 151, 103989. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2024.103989>
- EC (European Council). (2022). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- Edwards, J. R., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and. *Theories of organizational stress*, 28.
- Flynn, M. C., Pillay, H., & Watters, J. (2016). Industry–school partnerships: Boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of*

- Education and Work, 29(3), 309-331. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.934789>
- Karaca-Atik, A., Meeuwisse, M., Gorgievski, M., & Smeets, G. (2023). Uncovering important 21st-century skills for sustainable career development of social sciences graduates: A systematic review. *Educational Research Review*, 39, 100528. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100528>
- Kim, S., Lee, H., & Jin, S. (2024). Development and validation of career sustainability scale for mid-career employees. *Frontiers in psychology*, 15, 1442119. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1442119>
- Kilic, E., & Kitapci, H. (2024). Contextual and individual determinants of sustainable careers: A serial indirect effect model through career crafting and person-career fit. *Sustainability*, 16(7), 2865. <https://doi.org/10.3390/su16072865>
- Koçak, Ö., & Göksu, I. (2020). Examining 21st Century Skill Levels of Students and the Relationship between Skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(2). <https://doi.org/10.17679/inuefd.656784>
- Kristof, A. L. (1996). Person organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel psychology*, 49(1), 1-49. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x>
- Ramos, H. C., Caro, O., Bardales, E., Huatangari, L., Trigoso, J. A., Guevara, J. L., & Santos, R. (2025). Artificial intelligence skills and their impact on the employability of university graduates. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 8. <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1629320>
- Sakdapat, N. (2024). Approaches for sustainable professional skill development for vocational education students in Thailand. *F1000Research*, 13, 401. <https://doi.org/10.12688/f1000research.146802.1>
- Sousa, M. J., & Wilks, D. (2018). Sustainable skills for the world of work in the digital age. *Systems Research and Behavioral Science*, 35(4), 399-405. <https://doi.org/10.1002/sres.2540>
- Stuer, D., De Vos, A., Van der Heijden, B. I., & Akkermans, J. (2019). A sustainable career perspective of work ability: The importance of

- resources across the lifespan. *International journal of environmental research and public health*, 16(14), 2572. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142572>
- Seçgin, F. (2024). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları İçin Değerlere Dayalı Eğitim: Sosyal Bilgiler Dersi Sürecin Neresinde?. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 212-228. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4398173>
- Talluri, S. B., Baruch, Y., & Donald, W. E. (2025). Navigating sustainable careers: A conceptual framework on person-career fit dynamics. *Journal of Vocational Behavior*, 104157. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2025.104157>
- Thwe, W. P., & Kalman, A. (2024). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 407-417. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w>
- UN (United Nations). (2025). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNESCO. (2021). The futures we build: Abilities and competencies for the future of education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933_eng
- Van der Heijden, B. I., & De Vos, A. (2015). Sustainable careers: Introductory chapter. In *Handbook of research on sustainable careers* (pp. 1-19). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781782547037.00006>
- WEF (World Economic Forum). (2023). 4 ways micro-credentials and skills-based hiring can help workers access jobs. <https://www.weforum.org/stories/2023/05/growth-summit-2023-4-ways-micro-credentials-skills-based-hiring-access-jobs/>

OKULDA REFORM VE DEĞİŞİM KAPASİTESİ YARATMAK

Mehmet Akif ERDENER¹

1. GİRİŞ

Eğitim kurumları, toplumsal ve teknolojik dönüşümlerin en doğrudan etkilediği yapılardır. Değişen ekonomik koşullar, dijitalleşme, kültürel çeşitlilik ve küresel ölçekte rekabet baskısı, okulların statik bir yapıda kalmasını olanaksız hâle getirmiştir. Bu nedenle çağdaş eğitim sistemlerinde “reform” kavramı yalnızca yapısal bir düzenleme değil, kültürel ve bilişsel bir dönüşüm süreci olarak ele alınmaktadır (Fullan, 2007). Eğitimde reform, öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmayı, öğrencilerin öğrenme çıktılarında sürdürülebilir gelişme sağlamayı ve okulun çevresiyle olan etkileşimini güçlendirmeyi hedefler. Ancak bu hedeflerin gerçekleşmesi, kurumların değişim kapasitesine, yani içsel olarak yenilenme, uyum ve öğrenme yeteneğine bağlıdır (Hargreaves & Fink, 2006).

Değişim kapasitesi, bir okulun yalnızca dışsal değişimlere tepki verme değil, aynı zamanda kendi iç dinamiklerini yenileyebilme gücünü ifade eder. Bu güç; liderliğin vizyonerliği, öğretmenlerin işbirliği düzeyi, iletişim ağlarının etkinliği ve paydaş katılımı gibi unsurlarla yakından ilişkilidir. Fullan (2001), okul reformunun sürdürülebilir olabilmesi için liderliğin “kolektif sorumluluk” anlayışına dayanması gerektiğini, tekil karizmatik liderlik modellerinin ise uzun vadede etki gücünü yitirdiğini savunur.

Örgüt teorileri açısından bakıldığında, değişim kapasitesi kavramı Argyris ve Schön’ün (1996) “çift döngülü öğrenme” yaklaşımıyla yakından ilişkilidir. Bu modele göre okullar, yalnızca hatalarını düzeltmekle kalmamalı, aynı zamanda bu hataların ortaya çıkmasına neden olan varsayımları da sorgulamalıdır. Bu tür bir derin öğrenme, reformları sürdürülebilir kılan en önemli zihinsel dönüşüm sürecidir.

¹ Doçent, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, erdener@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1375-3963.

Türkiye’de eğitim reformları genellikle merkezi düzeyde başlatılan, politik yönü ağır basan girişimler olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, okul temelli gelişim modellerine geçişle birlikte reformların başarısı giderek yerel liderlik kapasitesine, öğretmen profesyonelliğine ve okulun öğrenme kültürüne bağlı hâle gelmiştir (Bal & Demirtaş, 2022). Bu bağlamda, okullarda değişim kapasitesi yaratmak yalnızca yönetsel bir hedef değil, aynı zamanda etik bir sorumluluk olarak görülmelidir. Çünkü değişim, öğretmenlerin ve öğrencilerin anlam dünyalarını dönüştürmeden kalıcı olamaz (Senge, 1990).

Bu çalışma, eğitim örgütlerinde reform süreçlerinin kuramsal temellerini inceleyerek okullarda sürdürülebilir değişim kapasitesinin nasıl oluşturulabileceğini tartışmaktadır. Eğitim reformları, genellikle dışsal baskılar veya politik düzenlemeler sonucu başlatılmakta, ancak kalıcı etkiler yaratabilmeleri için içsel motivasyon, liderlik, örgütsel öğrenme ve kültürel dönüşüm gerektirmektedir. Bu bağlamda, değişim kapasitesi yalnızca yapısal yenilenmeyi değil, okulun öğrenme yeteneğini, liderlik biçimlerini, iletişim kültürünü ve paydaş etkileşimini de kapsamaktadır.

Çalışmada Fullan’ın (2007) değişim kuramı, Senge’nin (1990) öğrenen organizasyon yaklaşımı, Argyris ve Schön’ün (1996) çift döngülü öğrenme modeli ve Leithwood’un (2006) dönüşümcü liderlik çerçevesi temel kuramsal dayanaklar olarak ele alınmıştır. Bu kuramlar ışığında, okullarda reformun başarılı olabilmesi için liderlerin öğrenme kültürünü teşvik etmesi, öğretmenlerin profesyonel topluluklar aracılığıyla güçlendirilmesi ve değişim süreçlerinin bağlamsal olarak uyarlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim örgütlerinde reform ve değişim süreçlerini anlamlandırmak için öncelikle bu süreçlerin altında yatan kuramsal modellerin incelenmesi gerekir. Literatürde, örgütlerin değişim yeteneğini açıklayan birçok yaklaşım bulunmakla birlikte, bu çalışma özellikle örgütsel öğrenme, öğrenen organizasyon, değişim teorisi ve dönüşümcü liderlik kuramlarına odaklanmaktadır. Bu kuramlar, okulların neden ve nasıl değiştiğini, hangi dinamiklerin bu değişimi kolaylaştırdığını veya engellediğini açıklama gücüne sahiptir.

2.1. Örgütsel Öğrenme ve Çift Döngülü Değişim

Argyris ve Schön'ün (1996) ortaya koyduğu örgütsel öğrenme kuramı, reform süreçlerinin temel zihinsel altyapısını açıklar. Bu yaklaşıma göre, örgütlerin davranışlarını yönlendiren “eylem teorileri”, bireylerin varsayımlarına dayanır. Okullar, mevcut uygulamalarda hata veya başarısızlık gözlemlediklerinde “tek döngülü öğrenme” yoluyla düzeltme yapabilirler. Ancak, daha derin ve kalıcı bir dönüşüm için “çift döngülü öğrenme”ye ihtiyaç vardır; yani yalnızca davranışların değil, bu davranışlara temel oluşturan değerlerin, normların ve inançların da sorgulanması gerekir. Eğitim örgütlerinde reformun kalıcılığı, bu derin sorgulama kültürünün yerleşmesine bağlıdır.

Örneğin, bir okul öğretim başarısızlıklarını yalnızca müfredatın yetersizliğine bağlarsa, yüzeysel bir iyileştirme yapmış olur. Oysa öğrenme kültürü güçlü bir okul, öğretim başarısızlığını öğretmen-öğrenci etkileşimi, değerlendirme biçimleri ve okulun öğrenme iklimiyle birlikte ele alır. Bu yaklaşım, değişimi teknik bir süreçten çıkarıp bilişsel bir dönüşüme dönüştürür (Schein, 2010).

2.2. Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı

Senge (1990), “Beşinci Disiplin” adlı eserinde öğrenen organizasyonları, bireylerin sürekli öğrenme ve kendini yenileme kapasitesine sahip kurumlar olarak tanımlar. Bu modelde beş temel disiplin vardır: sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme. Okullar bu disiplinleri benimsediğinde, reform süreçleri yalnızca dışarıdan dayatılan politikalar olmaktan çıkar; okulun kendi kültürü ve değerleri içinde anlam kazanır.

Sistem düşüncesi, okulun bir bütün olarak algılanmasını sağlar. Bir öğretmenin sınıfta yaptığı yeniliğin, okulun genel öğrenme ekosistemini etkilediğini fark etmek, bu düşüncenin temelidir. Benzer biçimde paylaşılan vizyon, değişimin “yukarıdan” değil, “birlikte” üretildiği bir anlayışı teşvik eder. Böylece öğretmenler reformun nesnesi değil, öznesi hâline gelir (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

2.3. Değişim Teorisi

Fullan (2007), değişimi yalnızca yapısal bir yeniden yapılanma değil, insan davranışlarını dönüştüren bir süreç olarak görür. Değişim teorisine göre, eğitim reformlarının başarısı üç unsurun etkileşimine bağlıdır: anlam yaratma, kapasite geliştirme ve bütünleştirme. Reformun paydaşlar tarafından içselleştirilmemesi, onu “geçici bir proje”ye dönüştürür.

Fullan’ın vurguladığı en önemli nokta, değişimin hem kişisel hem de kurumsal düzeyde “anamlılık” taşıması gerektiğidir. Bir öğretmen, yaptığı yeniliğin öğrencilerin yaşamına nasıl katkı sağladığını görebildiğinde, değişimi benimser. Dolayısıyla değişim kapasitesi, yalnızca yapısal kaynaklarla değil, duygusal ve bilişsel yatırımlarla da inşa edilir (Fullan & Quinn, 2016).

2.4. Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımı

Eğitimde liderlik, değişim kapasitesinin en belirleyici unsurudur. Dönüşümcü liderlik modeli (Burns, 1978; Bass, 1990), liderin takipçilerini yalnızca görevleri yerine getirmeye değil, ortak bir vizyon etrafında gelişmeye yönlendirmesini vurgular. Leithwood ve Jantzi (2006), dönüşümcü liderliği eğitim bağlamına uyarlamış ve bu modelin öğretmen motivasyonu, öğrenci başarısı ve okul kültürü üzerindeki etkilerini ampirik olarak ortaya koymuştur.

Dönüşümcü liderler, değişim sürecinde dört temel işlev üstlenir:

1. Vizyon oluşturma: Okulun geleceğine dair ilham verici bir yön belirlemek,
2. İlham ve motivasyon sağlama: Öğretmenlerin reform hedeflerine duygusal bağ kurmasını sağlamak,
3. Zihinsel teşvik: Yenilikçi düşünce ve eleştirel sorgulamayı desteklemek,
4. Bireysel destek: Her paydaşın katkısını önemseyen bir liderlik sergilemek.

Bu liderlik biçimi, okullarda reformun sürdürülebilirliği için gerekli olan güven, katılım ve öğrenme kültürünü inşa eder (Hallinger, 2011).

2.5. Türkiye Bağlamında Kuramsal Yaklaşımların Uyarlanması

Türkiye’de eğitim reformları, tarihsel olarak merkeziyetçi bir yönetim geleneğine dayanmaktadır. Bu durum, reformların çoğu zaman okullara tepeden inme biçimde uygulanmasına yol açmıştır. Ancak son yıllarda “okul temelli gelişim” ve “paylaşılan liderlik” kavramlarının Milli Eğitim Bakanlığı politikalarına dâhil edilmesiyle, değişim kapasitesinin kurumsal düzeyde güçlenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Bu bağlamda, Fullan’ın (2007) anlam temelli değişim modeli ile Senge’nin (1990) öğrenen okul anlayışı Türkiye’deki okullar için önemli birer kuramsal rehber sunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları oluşturarak kendi uygulamalarını sorgulaması, örgütsel öğrenmenin yerleşmesine katkıda bulunmaktadır.

3. OKULLARDA DEĞİŞİM KAPASİTESİ OLUŞTURMA DİNAMİKLERİ

Eğitim örgütlerinde reformların sürdürülebilirliği, okulun değişim kapasitesine bağlıdır. Değişim kapasitesi; liderlik, kültür, profesyonel öğrenme toplulukları, iletişim ve paydaş katılımı gibi çok boyutlu unsurların etkileşimiyle oluşur. Bu unsurlar, okulların yalnızca dışsal baskılara yanıt verme yeteneğini değil, kendi iç dinamiklerini dönüştürme kabiliyetini de belirler (Fullan, 2007; Hargreaves & Fink, 2006). Dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş motivasyonunu ve okulun genel verimliliğini artırdığı çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir (Dalkıran & Erdener, 2018; Deniz & Erdener, 2020).

3.1. Liderlik ve Vizyonun Gücü

Liderlik, değişim kapasitesinin en güçlü belirleyicisidir. Dönüşümcü liderlik, reform süreçlerinde bir vizyon yaratma ve bu vizyona bağlılık oluşturma süreciyle ilişkilidir (Leithwood & Jantzi, 2006). Etkili liderler, yalnızca yönlendiren değil, aynı zamanda dinleyen, öğrenen ve güçlendiren kişilerdir. Hallinger (2011), okul liderliğini iki temel boyutta ele alır: öğretim liderliği ve dönüşümcü liderlik. Öğretim liderliği, pedagojik kaliteye odaklanırken; dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin anlamlı değişim süreçlerine katılımını teşvik eder.

Türkiye bağlamında, okul müdürleri çoğu zaman yönetsel sorumluluklara sıkışmakta, vizyoner liderlik rollerini tam olarak yerine getiremeyebilmektedir. Oysa Fullan (2007), liderliğin en önemli görevinin “insanlar arasındaki ilişkiler ağını yönetmek” olduğunu vurgular. Bu nedenle etkili liderler, yalnızca politika uygulayıcısı değil, aynı zamanda anlam yaratıcı ve kültür dönüştürücüsüdür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, okul kültürünün değişime açıklığıyla yakından ilişkilidir (Gül & Erdener, 2018).

3.2. Okul Kültürü ve Paylaşılan Değerler

Okul kültürü, değişimin kalıcılığını belirleyen en önemli yapısal unsurlardan biridir. Schein (2010), örgüt kültürünü “paylaşılan varsayımlar sistemi” olarak tanımlar ve değişimin, bu varsayımları yeniden yapılandırmadan gerçekleşmeyeceğini savunur. Eğitim örgütlerinde kültür, öğretmenler arasındaki güven, işbirliği, iletişim tarzı ve öğrenmeye verilen değerle kendini gösterir.

Pozitif bir okul kültürü, öğretmenlerin yenilikleri deneme konusundaki cesaretini artırır. Hargreaves (2003), yenilikçi okul kültürlerini “öğrenen topluluklar” olarak tanımlar; burada öğretmenler bilgi üretir, paylaşır ve birlikte öğrenirler. Kültür, değişim kapasitesinin “görünmeyen mimarisi”dir; fiziksel kaynaklardan çok, duygusal ve bilişsel bağlarla inşa edilir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar, okul kültürünün genellikle hiyerarşik bir yapı üzerine kurulduğunu göstermektedir (Yıldırım, 2020). Bu yapı, öğretmenlerin yenilikçi girişimlerde bulunmasını zorlaştırabilmektedir. Ancak dönüştürücü liderlik uygulamaları, öğretmenler arasında güveni artırarak bu kültürel engelleri aşmada etkili olabilmektedir.

3.3. Profesyonel Öğrenme Toplulukları

Değişim kapasitesinin kurumsallaşması için profesyonel öğrenme toplulukları (Professional Learning Communities - PLC) kritik bir rol oynar. DuFour ve Eaker (1998), PLC’leri öğretmenlerin sürekli öğrenme ve işbirliği içinde oldukları, öğrenci başarısını merkez alan yapılar olarak tanımlar. Velilerin okul süreçlerine etkin katılımı, reformların toplumsal sahiplenilmesi açısından kritik bir faktördür (Erdener, 2013; Erdener & Knoepfel, 2018).

Bu topluluklar, öğretmenlerin yalnızca bireysel değil, kolektif olarak da gelişmelerini sağlar. Öğretmenler deneyimlerini paylaşır, ders uygulamalarını gözden geçirir ve yeni stratejiler geliştirir. Bu durum, okulun öğrenme kültürünü güçlendirir ve değişim süreçlerinin kurumsal hafızaya yerleşmesini kolaylaştırır (Stoll & Louis, 2007).

Türkiye’de bazı okullarda öğretmenler arası işbirliği hâlâ sınırlı düzeydedir. Ancak mesleki gelişim programlarının yaygınlaşması ve okul temelli mesleki öğrenme modellerinin uygulanması, bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle “Eğitimde Kalite Çemberleri” ve “Okul Gelişim Planları” gibi uygulamalar, öğretmenlerin ortak sorumluluk duygusunu pekiştirmekte ve öğrenme topluluklarının temelini oluşturmaktadır (MEB, 2018).

3.4. İletişim ve Paydaş Katılımı

Değişimin sürdürülebilmesi, açık ve etkili iletişim süreçlerine bağlıdır. Argenti (2013), kriz ve değişim dönemlerinde iletişimi “örgütsel oksijen” olarak tanımlar. İletişim kanallarının açık olması, yanlış anlamaları önler, belirsizliği azaltır ve paydaş güvenliğini artırır.

Okullarda iç iletişim, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasındaki etkileşimi kapsar. Etkili iletişim, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda anlam üretimini içerir (Nonaka & Takeuchi, 1995). Dış iletişim ise veliler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve diğer eğitim kurumlarıyla kurulan ilişkiler aracılığıyla reformun toplumsal sahiplenilmesini sağlar.

Hall (2015), iç iletişimin kalitesinin kriz yönetiminde olduğu kadar reform yönetiminde de belirleyici olduğunu belirtir. Çünkü iletişim, örgütün duygusal bağlarını güçlendirir; bireylerin reform sürecine katılımını artırır.

3.5. Öğretmenlerin Güçlendirilmesi ve Katılım Kültürü

Değişim kapasitesi, öğretmenlerin reform süreçlerine aktif katılımıyla anlam kazanır. Öğretmenler yalnızca uygulayıcı değil, değişimin ortak üreticileridir. Bu bağlamda liderlerin öğretmenleri karar süreçlerine dahil etmesi, hem aidiyet duygusunu hem de yenilikçilik düzeyini artırır (Harris, 2013).

Güçlendirilmiş öğretmen, yalnızca kendi sınıfında değil, okulun genel gelişiminde söz sahibidir. Bu da örgütsel öğrenmeyi hızlandırır ve reformların sürdürülebilirliğini artırır. Türkiye’de öğretmen profesyonelliği konusundaki araştırmalar, katılımcı liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonunu ve mesleki doyumu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Demirtaş & Güneş, 2021).

4. EĞİTİM REFORMLARININ KURAMSAL VE YAPISAL SORUNLARI

Eğitim reformlarının başarısızlık nedenleri çoğu zaman teknik yetersizliklerden ziyade kuramsal tutarsızlıklar ve yapısal engellerle ilgilidir. Reformlar, politika düzeyinde yenilik vaat etse de uygulama düzeyinde direnç, yetersiz kaynak, kültürel farklılık ve liderlik eksikliği nedeniyle sürdürülebilir bir dönüşüm yaratmakta zorlanmaktadır (Hargreaves & Fink, 2006). Yerel liderliğin güçlenmesi, öğretimsel denetim davranışlarının niteliğini artırarak reformların etkililiğine katkı sağlayabilir (Deniz & Erdener, 2016).

4.1. Reformların Yüzeyselleşmesi Sorunu

Fullan (2007), reformların “yüzeysel değişim” (surface change) ile “derin değişim” (deep change) arasındaki farkı göz ardı ettiğinde başarısızlığa mahkûm olduğunu vurgular. Yüzeysel değişim, mevzuat değişiklikleri, müfredat güncellemeleri veya performans ölçümlerinin yeniden tanımlanması gibi teknik düzenlemeleri içerir. Ancak kalıcı bir etki için reformun öğretmenlerin düşünme biçimlerini, değerlerini ve mesleki kimliklerini dönüştürmesi gerekir.

Türkiye’de eğitim reformlarının çoğu, kısa vadeli performans göstergeleriyle ölçülmekte; süreç değerlendirmesi yerine çıktı odaklı yaklaşım benimsenmektedir (Aydın, 2019). Bu durum, öğretmenlerin reformu dışsal bir zorunluluk olarak görmesine neden olmaktadır. Değişim kapasitesinin gelişmesi için reformların öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını güçlendirmesi ve mesleki öğrenme süreçleriyle bütünleşmesi gerekir.

4.2. Merkeziyetçilik ve Yerel Özerklik İkilemi

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitim yönetimi büyük ölçüde merkeziyetçidir. Bu durum, reformların yerel ihtiyaçlara uyarlanmasını

zorlaştırır. Hallinger (2011), merkeziyetçi sistemlerin genellikle “politik rasyonalite”ye, yerel sistemlerin ise “öğrenen organizasyon rasyonalitesi”ne dayandığını belirtir. Politik rasyonalite, kontrol ve standartlaşmayı; öğrenen organizasyon yaklaşımı ise esneklik ve yerelleşmeyi vurgular.

Eğitim reformlarının başarısı, bu iki yaklaşım arasında dengeli bir ilişki kurabilmeye bağlıdır. Yerel düzeyde okul liderlerine karar alma yetkisi verilmediğinde, değişim süreci bürokratikleşir ve yenilik kapasitesi zayıflar. Öte yandan, aşırı yerelleşme de ulusal bütünlüğü zedeleyebilir. Bu nedenle, etkili bir reform stratejisi çok düzeyli (multi-level) bir yönetim anlayışı gerektirir (OECD, 2015).

4.3. Reformlarda Kültürel Uyum ve Direnç

Değişim süreçlerinde karşılaşılan en önemli zorluklardan biri, kültürel dirençtir. Schein (2010), kültürün “örgütsel bağışıklık sistemi” işlevi gördüğünü, bu nedenle radikal reformlara karşı doğal bir savunma mekanizması geliştirdiğini belirtir. Okullar, zamanla kendi rutinlerine ve değerlerine sıkı sıkıya bağlanır; bu da dışsal reformlara karşı direnç yaratır.

Hargreaves (2003), değişim direncinin olumsuz bir tepki değil, öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinden ve değerlerinden kaynaklanan koruyucu bir refleks olduğunu savunur. Bu nedenle liderlerin görevi, direnci bastırmak değil, onu anlamak ve dönüştürmektir. Direnç, uygun biçimde yönetildiğinde “eleştirel öğrenme”nin başlangıç noktası olabilir.

4.4. Reformlarda Kaynak Yönetimi ve Sürdürülebilirlik

Değişim kapasitesi yalnızca insani unsurlarla değil, maddi kaynaklarla da ilişkilidir. OECD (2018) raporuna göre, reformların başarısında finansal sürdürülebilirlik, liderlik kadar belirleyici bir faktördür. Ancak kaynak yönetimi yalnızca bütçe tahsisıyla sınırlı değildir; zaman, dikkat ve motivasyon da “örgütsel kaynaklar” olarak değerlendirilmelidir (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Türkiye’de eğitim reformları çoğu zaman proje temelli ve kısa vadeli finansman modellerine dayandığından, uygulama sonrasında kurumsal hafıza oluşmamakta ve edinilen kazanımlar sürdürülebilirliğini yitirmektedir. Bu nedenle değişim kapasitesi, kurumsal öğrenme mekanizmalarıyla desteklenmeli, geçici değil kalıcı sistemlere dönüştürülmelidir.

5. REFORM SÜREÇLERİNDE LİDERLİK VE ÖĞRENEN OKUL KÜLTÜRÜ

Eğitimde reformun başarısı, liderliğin niteliğiyle ve okulun öğrenme kültürünü inşa etme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Değişim, yalnızca yapısal bir dönüşüm değil, aynı zamanda bir “anlam yaratma” sürecidir (Fullan, 2001). Bu nedenle, liderlik ve öğrenme kültürü birbirinden ayrılmaz biçimde ele alınmalıdır.

5.1. Liderliğin Anlam Yaratma Rolü

Weick (1995), örgütlerin karmaşık çevrelerde “anlam yaratma” (sensemaking) süreçleriyle hayatta kaldığını öne sürer. Eğitim liderleri, reform süreçlerinde belirsizlikleri azaltarak paydaşların reformu anlamlandırmasına yardımcı olurlar. Bu anlam yaratma süreci, iletişim, katılım ve hikâye anlatımı gibi araçlarla gerçekleştirilir.

Dönüşümcü liderler, öğretmenlerin duygusal ve bilişsel bağlarını harekete geçirir. Fullan (2007), etkili liderlerin “umut mühendisleri” olduğunu belirtir; zira değişim süreci çoğu zaman belirsizlik ve yorgunluk üretir. Liderin görevi, bu süreçte motivasyonu diri tutmak ve reformun değerini sürekli hatırlatmaktır.

5.2. Öğrenen Okul Kültürünün Özellikleri

Senge (1990), öğrenen organizasyonları “sürekli olarak kendi kapasitesini artıran sistemler” olarak tanımlar. Bu anlayışa göre, öğrenen okul kültürü beş temel özelliğe sahiptir:

Sürekli öğrenme: Öğretmenler bireysel ve kolektif olarak öğrenmeye açık olmalıdır.

Sistem düşüncesi: Okuldaki her bir uygulamanın, sistemin diğer parçalarıyla ilişkili olduğu kabul edilmelidir.

Paylaşılan vizyon: Bireysel hedefler okulun ortak vizyonu ile uyumlu olmalıdır.

Takım öğrenmesi: Grup etkileşimi, bireysel öğrenmeyi pekiştirir.

Zihinsel modellerin sorgulanması: Yerleşik alışkanlıklar eleştirel biçimde yeniden değerlendirilmelidir.

Bu kültürün yerleşmesi, reformların kalıcı hâle gelmesini sağlar. Öğrenen okul, dışsal değişimlere tepki veren değil, değişimi içselleştiren ve yeniden üreten bir yapıya sahiptir. Okullarda güven temelli ilişkiler, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeylerini yükseltmektedir (Erdener & Dalkıran, 2017).

5.3. Liderlik, Güven ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Güven, değişim kapasitesinin görünmeyen temellerinden biridir. Bryk ve Schneider (2002), “örgütsel güven” kavramını okul reformlarının en önemli öngörücülerinden biri olarak tanımlar. Öğretmenler, yöneticilerine ve meslektaşlarına güvendiklerinde, yeniliklere daha açık hâle gelirler.

Türkiye’de okul kültüründe güven duygusu çoğu zaman sınav merkezli baskılar ve yönetsel hiyerarşiler nedeniyle zayıflamaktadır. Ancak liderin adaletli, açık ve kapsayıcı davranışları bu güveni yeniden tesis edebilir. Güven temelli liderlik, öğretmen bağlılığını ve değişime katılım isteğini artırır (Demirtaş & Güneş, 2021).

6. SONUÇ

Eğitim örgütlerinde reform, yalnızca sistemin yapısal unsurlarını dönüştürmekle kalmayıp, kurumların kültürünü, değerlerini ve öğrenme biçimlerini yeniden tanımlayan bir süreçtir. Bu çalışma, okul düzeyinde değişim kapasitesinin inşasında liderlik, örgütsel öğrenme, profesyonel topluluklar, iletişim ve kültürün etkileşimli rolünü vurgulamıştır.

Kuramsal temeller, değişim kapasitesinin kalıcılığının teknik müdahalelerden çok, öğrenme kültürüyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Fullan (2007), reformun sürdürülebilir olabilmesi için bireylerin anlam arayışıyla bağlantılı olması gerektiğini savunur. Senge (1990) ise öğrenen organizasyon yaklaşımıyla, değişimin bir kurumun içsel öğrenme kapasitesine bağlı olduğunu belirtir. Argyris ve Schön (1996)’ün çift döngülü öğrenme modeli, okulların yalnızca hataları düzeltmekle kalmayıp, varsayımlarını da sorgulamaları gerektiğini vurgular. Leithwood ve Jantzi (2006) ise dönüştürücü liderliğin değişimi yalnızca yönetmekle kalmayıp, onu kolektif bir öğrenme sürecine dönüştürdüğünü ortaya koyar.

Bu kuramsal yaklaşımlar, Türkiye’deki eğitim reformlarının geleceği açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır. Reformlar, merkeziyetçi bir yönetim anlayışının ötesine geçerek okul temelli karar alma süreçlerine ve paylaşılan liderliğe dayanmalıdır. Türkiye’deki reform deneyimleri göstermektedir ki, dışsal baskılarla başlatılan projeler, öğretmenlerin katılımı ve içselleştirmesi sağlanmadığında kalıcı etki yaratamamaktadır (Aydın, 2019; Bal & Demirtaş, 2022).

Bu bağlamda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

6.1. Politika Düzeyinde Öneriler

Okul Temelli Reform Yaklaşımı: Eğitim politikaları, her okulun yerel bağlamına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır. Merkezi planlamanın yanında, okul yönetimlerine esneklik ve karar alma yetkisi verilmelidir.

Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Desteklenmesi: Öğretmenlerin ortak öğrenme ağlarına katılımı teşvik edilmeli; bu topluluklara zaman, mekân ve finansal destek sağlanmalıdır.

Liderlik Gelişimi Programları: Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerini geliştirecek mesleki gelişim programları yaygınlaştırılmalıdır.

Sürdürülebilir Finansman Modelleri: Reform projeleri, kısa vadeli fonlar yerine uzun vadeli bütçe planlamalarıyla desteklenmelidir.

Veri Tabanlı Değerlendirme Sistemleri: Reform süreçleri, yalnızca çıktılarla değil, süreç odaklı göstergelerle izlenmelidir.

6.2. Okul Düzeyinde Öneriler

Öğrenen Okul Kültürünün İnşası: Okul liderleri, öğrenmeyi kurumun temel değeri hâline getirmeli; hatalardan öğrenmeyi teşvik etmelidir.

Katılımcı Karar Alma: Öğretmenler ve diğer paydaşlar, reform süreçlerinin her aşamasına dâhil edilmelidir.

Açık İletişim ve Güven: Değişimin başarısı için iletişim kanalları açık olmalı; güven ortamı liderin davranışlarıyla pekiştirilmelidir.

Kültürel Direncin Dönüştürülmesi: Direnç, bastırılacak bir engel değil, dönüşüm için analiz edilmesi gereken bir veri olarak görülmelidir.

İnovasyonun Teşvik Edilmesi: Öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları ödüllendirilmeli, deneyim paylaşımı kurumsal bir alışkanlık hâline getirilmelidir.

6.3. Akademik ve Uygulamalı Sonuçlar

Bu çalışma, reformun başarıya ulaşmasının teknik düzenlemelerden çok, insan ilişkileri, anlam üretimi ve örgütsel öğrenme süreçleriyle ilgili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmaların;

Öğretmenlerin değişim algısı,

Okul kültürünün reform süreçlerindeki rolü,

Liderlik biçimlerinin örgütsel öğrenmeye etkisi gibi konulara odaklanması önerilmektedir.

Sonuç olarak, okullarda reform ve değişim kapasitesi yaratmak, yalnızca politik bir hedef değil, aynı zamanda etik bir sorumluluktur. Eğitim liderlerinin görevi, kurumlarını yalnızca yeniliklere uyum sağlayan değil, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini yöneten, dönüşümü içselleştiren yapılar hâline getirmektir. Bu da, “öğrenen okul” felsefesinin Türk eğitim sisteminde kurumsallaşmasıyla mümkündür.

KAYNAKÇA

- Argenti, P. A. (2013). *Corporate communication*. New York: McGraw-Hill Education.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aydın, A. (2019). Türkiye’de eğitim reformları ve uygulama sorunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 23–38.
- Bal, V., & Demirtaş, Z. (2022). Okul reformlarında öğretmen katılımının belirleyici rolü: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(2), 167–189.
- Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Dalkıran, M., & Erdener, M. A., (2018). The relationship between job motivation of teachers and 4+4+4 education system which was assessed in terms of transformational leadership. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), pp. (2106-2133).
- Demirtaş, Z., & Güneş, H. (2021). Katılımcı liderlik ve öğretmen bağlılığı arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27(3), 401–420.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A., (2020). Levels of school administrators exhibiting instructional supervision behaviors according to perceptions of teachers. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 5(4), 1038-1081.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A., (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Ö. K. Tüfekçi (Ed.), *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar*. (ss. 69-81), Saarbrücken, Germany: Lap Lambert Academic Publishing, ISBN:9783659957734, (Yayın No: 2895476)
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Erdener, M. A. (2013). Turkish parents' perceptions of their involvement in schooling. (Unpublished Doctoral Dissertation), Clemson University, Tiger Prints.
- Erdener, M. A., & Dalkıran, M., (2017). Job motivation level for elementary school teachers who made field changes. *European Journal of Education Studies* 3(11), 691-709. doi: 10.5281/zenodo.1095213
- Erdener, M. A., & Knoepfel, R. C., (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 1-13., doi: 10.21890/İjres.369197
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gül, Ö., & Erdener, M. A., (2018). Examination of primary school teachers' views on their organizational commitment. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (Elektronik)*, 12(2), pp. (772-797). doi: 10.17522/balikesirnef.506520
- Hall, D. (2015). *Becoming a successful corporate communication practitioner in international business consultancy*. London: Routledge.
- Hallinger, P. (2011). *Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research*. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Effective policies, successful schools: A global perspective on education reform*. Paris: OECD Publishing.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yıldırım, A. (2020). Okul kültürü ve öğretmen yenilikçiliği arasındaki ilişki. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 145–160.

ANADOLUNUN SOSYOEKONOMİK DÖNÜŞÜMÜNDE BİR YÖNETİM MODELİ OLARAK AHİLİK

Fatma Hümeysra YÜCEL¹

1. GİRİŞ

Ahilik, sosyal ve ekonomik yapıların bir araya gelmesiyle oluşan, toplumsal hayata ve yönetim bilimlerine katkı sağlayan bir örgütlenme şekli olarak ortaya çıkmaktadır. Bir sistem olarak ahilik, Anadolu'da ortaya çıkıp kurulan, belli yapısal özellikleriyle ön plana çıkan esnaf ve zanaatkarlar topluluklarının örgütlenme biçimi şeklinde belirtilebilir. Köken olarak “fütüvvet” yapısına dayandığı ileri sürülmekte birlikte ahilik, Anadolu Türklerine ait bir kurum olarak şekillenmiştir (Çağatay, 1989). Ahilik tarihsel süreçler boyunca yalnızca iş teşkilatı olarak ifade edilmemiştir. Ayrıca toplumda yer alan her teşkilatın içinde meydana geldiği toplumun belli bir ihtiyacını karşılamasından dolayı Selçuklu dönemindeki Anadolu'da dönemin koşullarına göre şekillenmiştir (Güllülü, 1977: 20). Ahilik teşkilatı böylelikle toplumsal konumunu güçlendirmiş ve uzun zamanlar boyunca gelişimini sürdürmüştür.

2. AHİLİK KAVRAMININ TERMİNOLOJİSİ.

Ahilik teşkilatının Anadolu'da kurulmasında ve varlığını korumasında Ahilik teşkilatının kurucusu olarak gerçek adı Şeyh Nasîruddin Ebü'l-Hakâyık Mahmud bin Ahmed el-Hoyî olan “Ahi Evran-ı Veli” kabul edilmektedir (Erken, 2002). Ahi Evran Azerbaycan'ın Hoy şehrinde doğmuştur. Orta Asyadan Anadolu'ya gelen tasavvuf ehililerinden biridir. Ahi Evran'ın ahilik teşkilatının kurucusu olması sebebiyle “ahi” sıfatını almasının yanı sıra ebedi hayat, gök, kainat, ejderha, yılan anlamlarına gelen “evran” kelimesi ise kendisinin efsanevi karakterini göstermektedir (Şahin, 1996). Bu konu ile ilgili farklı söylemler bulunmasına rağmen Ahi Evran'ın doktor olarak tıbbi çalışmalarında uzmanlığını yılanlar üzerinde yapması makul bulunmaktadır.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırşehir, fhuyucel@ahievrn.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5991-6502

Dolayısıyla yılanları ilaç yapımında kullanmış olması, Anadolu'da dericilik sanatını icra etmesi, yılan derilerini deri işlemedeki ustalığı bu konudaki görüşü desteklemektedir (Bayram, 2016). Ahi Evran, Özellikle I. Alaaddin Keykubat'ın desteğı ile fütüvvet ilkelerine bağılı olarak, bir yandan şeyh ile mürit görüşmeleri düzenlemiş, diğeri yandan çevrede yer alan tüm esnaf ve sanatkârları içeren bir topluluk oluşturmuş, usta, kalfa, çırak yetiştirilmesinde öncülük etmiş, ahiliğın temellerinin oluşturulmasında aktif bir rol oynamıştır (Tekeli, 2011: 142). Ahi Evran'ı, ahilerin sultanı ve debbağların piri, esnafların lideri olarak belirtmek mümkündür (Şimşek, 2002).

Ahilik kelimesinin kökeni ile ilgili olarak iki farklı görüş ön plana çıkmaktadır. Bu görüşlerden ilki, “ahi” kelimesinin Arapça'dan Türkçe'ye geçmiş olması, erkek kardeş anlamına gelen “ah” kelimesinin sonuna birinci tekil şahıslar için kullanılmakta olan “ye” zahirinin eklenmesiyle meydana gelen “kardeşim” anlamındaki kelimedir (Parmaksızozoğlu, 1981). Ahi kelimesi Arapçada kardeşler, dostlar, yar, bir tarikat, bir mesleğ'e tabi olanlar anlamında kullanılmaktadır. Diğeri görüş ise Dîvânu Lugâti't-Türk, Kutadgu Bilig gibi önemli Türkçe eserlerde geçen cömert, eli açık anlamına gelen “akı” kelimesinden gelmiş olabileceğidir (Bayram, 2001). Zamanla ahi kelimesindeki “k” harfi yumuşayarak “h” şeklini almış ve “ahi” şeklinde söylenmeye başlamıştır.

Ahilik kavramının açık ve net bir biçimde tanımlanabilmesi için “fütüvvet” kavramını ele almak gerekir. Bu kavram ise misafirperverlik, elin açık olması, yerine göre cefa gören kişilere yardım edilmesi, cesaret, yiğitlik anlamlarına gelmektedir (Ülgener, 1981). Fetâ ve fütüvvet tabirleriyle bir sufi'de bulunması gereken fedakârlık, diğerkâmlık, iyilik, hoşgörü gibi ahlaki ilkeler kastedilir. Fütüvvette gerçek yiğitlik, mertlik ve kahramanlık için bu ilkelere sahip olmak gerektiğı savunulur (Uludağ, 1996). Genel olarak yürekli, gönül temizliğine sahip, arkadaşlık bağıını koruyan, haklılığı benimseyen, iyi huylu davranış sergileyen insanlar bu anlamda değerlendirilmektedir.

3. AHİLİK TEŞKİLATININ KURULUŞU

Anadolu'da ahiliğın kurulması ve gelişmesinde Moğol istilası önemli bir paya sahiptir. İstilalardan sonra esnaflar Anadolu'ya göç ederek kendi içlerinde bir dayanışma ortamını sağlayabilmek üzere Anadolu'nun hemen hemen her yerinde ahi teşkilatlarını oluşturmaya başlamıştır (Arslan ve Şanlı, 2013). Ahilik, kasabalarda, köylerde, şehirlerde, dağ başlarında, geçitlerde meydana

gelerek varlığını sürdürmüştür (Erken, 2002). Bu dönemde Anadolu'ya gelen Türkler zorlu ulaşım koşulları, güvensiz yolların bulunduğu bir ortamla karşılaşmıştır. Ahiler ise yardımseverlik, misafirperverlik **özellikleri**yle Anadolu'da oluşturulan bu küçük tekkeler sayesinde içerisinde bulundukları topluma yardımcı olmuştur (Arı, 2008).

Ahilik yapısı zamanla gelişimini sürdürerek Osmanlı devletinde hizmet edebilecekleri her yere zaviye kurup örgütsel anlamda en ücra köşeye kadar yayılmaya başlamış, ahilik ülke içindeki tüm meslek sahipleri, sanatkâr ve esnaf arasında hem yaygınlaşmış hem de gelişmiştir (Erken, 2002). Meslek erbapları olan bu kişiler ahi babaları veya onların yetki verdiği kişilerden almış oldukları izin ve yeterlik belgelerini iş yaşamına katmış, pek çok şehirle kasabadaki esnaf ve sanatkâr gruplarına yönelik çeşitli bedestenler, çarşılar, kapalı çarşılar, uzun çarşılar kurmaya başlamış, her türdeki işler bu esnaf birlikleri tarafından yerine getirilmiştir (Nasır, 2002). Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te bu çarşılara ait görsellere yer verilmektedir. Bu yapılar yoluyla bir yandan sosyal hayatın devam ettirilmesi, diğer yandan ekonomik yapılanmanın şekillenmesi ve yaygınlaşması sağlanmıştır.



Şekil 1. Tekirdağ Rüstem Paşa Bedesteni



Şekil 2. İstanbul Kapalı Çarşı



Şekil 3. Kırşehir Uzun Çarşı

Ahilik sisteminin kurulmasına yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Bir görüşe göre, Abdülbaki Gölpınarlı, ahiliğin fütüvvet kavramının Anadolu'da yeniden yorumlanmasıyla oluştuğu biçimindeyken diğer bir görüşe göre ahiliğin oluşmasında İslam tasavvufu, Batınlık gibi düşünceler, dönemin siyasi, tarihi, sosyal, kültürel koşulları etkili bulunmaktadır (Çakmak, 2014: 144). On üçüncü yüzyıldan itibaren sistemli bir hâle gelen ahilik teşkilatı, Anadolu'da toplum düzeninin sağlanmasında, toplumsal refahın artırılmasında, toplumsal birliği özendirme halkın ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuş sivil bir toplum örgütü niteliği taşımaktadır (Demir, 2000: 323).

Ahilik, çalışma tarzlarının ortaya konulması bakımından topluma hizmet sunma ülküsüyle hareket eden, özel yönetmeliklerle belirlenen ve belirtilen iş ve ahlak disiplini, şeyh, usta, çırak, kalfa hiyerarşisi içerisinde çalışmayı ibadet olarak gören ticari, sınaî, siyasi, askeri, sosyal, kültürel etkinliklerde bulunan bir teşkilattır (Aslan, 2013: 35). Selçuklu Devletinin destekleriyle Kayseri'de ilk sanayi sitesi açılmış, Ahi Evran ise esnaflarla birlikte onların lideri olarak bu sanayi sitesinde mesleğini icra etmiş, birbirleriyle aynı alanda hizmet yapan ve üretim yapan esnaflar bir araya gelerek çeşitli hanlarla çarşılar kurarak günümüzdeki esnaf örgütlenmesinin ilk örneklerini vermiştir (Düşükcan ve Başdaş, 2019: 872). Ahilikte bireylere eğitim vermek, onların faydalı ve üretken olmalarını sağlamak, bilinçli, ahlaklı, verimli bir toplum yapısı kurmak, bireyler arasında iş bölümünü ve iş birliğini geliştirmek, toplumda sosyoekonomik dengelerin kurulmasını sağlamak hedeflenmiştir (Oktay, 2017). Moğol istilasını ile siyasi birliğin zor durumda olması nedeniyle Anadolu'da birlik olmak, örgütlü bir yapıya sahip olmak toplumsal bir ihtiyacın karşılanmasını sağlamıştır.

4. AHİLİK TEŞKİLATINDA ÖRGÜT YAPISI

Ahilikteki örgütlenme biçimi Türk kültürünün genel örgüt yapısını, yönetim biçimlerini, iş ilişkilerinin çalışma ortamındaki durumlarını göstermektedir (Durak ve Yücel, 2010). Ahilikteki örgüt yapısında zaman ve yer farklılıkları olmakla birlikte genellikle üç ana gruptan oluştuğu ifade edilmektedir. Bu üç grup; yiğitlik, ahilik ile şeyhlikten oluşmaktadır (Köksal, 2010: 111). Ahilik teşkilatında fütüvvetnamelerde geçen en üst makam “şeyhü’ş-şuyuh” makamı olarak belirtilmiş, daha sonraki zamanlarda ise “ahi baba” şeklinde kullanılmıştır. Şekil 4’te ahilik teşkilatındaki merkezî yönetim yapısına yer verilmektedir (Erdem, 2004).

Ahi Şeyhi (Şeyhü’şşuyuh) (Kırşehir)							
Ahi Baba (Kayseri Ahi Babası)				Ahi Baba (Konya Ahi Babası)			
Yiğitbaşı		Yiğitbaşı		Yiğitbaşı		Yiğitbaşı	
Ahi (Dokumacılar Ahisi)		Ahi (Debbağlar Ahisi)		Ahi (Dokumacılar Ahisi)		Ahi (Debbağlar Ahisi)	
Usta	Usta	Usta	Usta	Usta	Usta	Usta	Usta
Kalfa	Kalfa	Kalfa	Kalfa	Kalfa	Kalfa	Kalfa	Kalfa
Çırak	Çırak	Çırak	Çırak	Çırak	Çırak	Çırak	Çırak
Yamak	Yamak	Yamak	Yamak	Yamak	Yamak	Yamak	Yamak

Şekil 4. Ahilik Teşkilatındaki Merkezî Yönetim Yapısı

Ahilik teşkilatın başında Kırşehir’de yaşayan ahi şeyhi bulunmaktadır ve yaşadığı dönemde ahi şeyhi “Ahi Evran” olarak kabul edilmiştir. Aşağıda yer verilen Şekil 5’te ise ahilik teşkilatındaki hiyerarşik yapı gösterilmektedir. Şekilde ahi şeyhinin altında ona bağlı olarak her şehirdeki bütün ahilerin lideri olan ahi babaya yer verilmektedir. Ahi baba gruplarından “ahilik” grubuna dâhil olup grupta ayrıca bir de ahiler bulunmaktadır. Her farklı şehirde farklı meslek gruplarının liderleri olarak görev yapan ahiler, ahi babaya bağlı olarak mesleki çalışmalarını yürütmektedir. Ahi babanın yardımcısı olarak ise yiğitbaşı denen görevliler bulunmakta, esnafla yönetim arasındaki ilişkiler yiğitbaşılar tarafından sağlanmakta, fiyatların, standartların, alışveriş düzeninin sağlanması, ürünlerin denetimi görevlerini etkin biçimde yerine getirmektedirler (Güllülü, 1977: 136).

Ahi Şeyhi	Kırşehir Ahî Evran Tekkesi Şeyhi	Kethüda (Ombudsman/Yönetim Kurulu Başkanı)
Ahi Baba	Her ildeki bütün ahîlerin başı	
Ahi	İldeki her bir zanaat şubesinin başı	
Yiğitbaşı	İldeki her bir zanaat şubesinin başı	
Ustabaşı/işçibaşı		Kalite güvence ve üretim sorumlusu
Hakem Heyeti		Ehl-i sına'a veya ehl-i hibre. tüketici haklarını koruma, müşteri şikayet masası ile ahi birliklerinin yönetim kurulu üyeleri
Yolatası		Ustalık yolunda yetişen kalfaların iş dışı eğitiminden sorumlu kıdemli ustalar
Usta		
Kalfa		
Çırak		
Yamak		

Şekil 5. Ahilik Teşkilatındaki Hiyerarşik Yapı

Şekil 5'te ahi birliklerindeki hiyerarşik yapıdaki diğer organizasyon ve görev dağılımları açık bir şekilde belirtilmiştir. Ahi teşkilatında usta, kalfa, çırak ve yamaktan oluşup yönetilen bir grup; ahi baba, yiğitbaşı, kethüdadan oluşan ikinci bir grup bulunmaktadır (Demir, 2000). Bu yapıda yönetim kurulu ve büyük meclis olmak üzere iki kurul tarafından yönetim gerçekleştirilmektedir. Genel olarak ahilik teşkilatında çalışanların eğitime, yetiştirilmesine, iletişimin güçlü olmasına önem verildiği belirtilebilir. Uzun süreli istihdam olanaklarının sağlanması, değerlendirme ile terfi süreçleri, uzmanlaşmaya dayalı olan iş bölümleri günümüzdeki yönetim paradigmalarıyla örtüşmektedir (Uçma, 2011).

5. AHİLİK TEŞKİLATINDA YÖNETİCİLER

Örgütlerin işlerinin koordine edilmesinde karşılıklı uyum, iş süreçlerinin standardizasyonu, doğrudan denetim, ürünlerin standartlaştırılması, personellerin yeterliklerinin standart hâle getirilmesi şeklinde mekanizmalar yer almaktadır (Mintzberg, 2015: 3). Ahilikte yönetim yapısı gereği bu koşullara uyulmakla birlikte çalışan kişilerin dolayısıyla ahilerin iş

tanımlarının yapılması, yöneticilerin çalışma usul ve esasları, doğru işe doğru kişinin yerleştirilmesi, kariyer ve liyakat ilkesine göre hareket edilmesi, yönetici yeterliklerinin geliştirilmesi günümüzdeki insan kaynakları yöntemine benzer özellikler taşımaktadır. Ahilik teşkilatında yöneticilerin ünvanları ile görev tanımları aşağıda açıklanmaktadır (Ceylan, 2013; Ekinci, 2016):

Kethüda (Ahi Baba): Yönetim kurulunun birinci üyesi olarak görev yapmaktadır. Toplantılara başkanlık edip esnafın genel eğitiminden sorumludur.

Yiğitbaşı: Yönetim kurulunun ikinci üyesi olarak görevlerini yürütür. Ahi babanın yardımcısı pozisyonuna sahiptir. Orta sandığın idare edilmesi, esnafın gerekesinin duyduğu hammaddeyi sağlamak, şed kuşanma törenlerini organize etmek, esnafın disiplin cezalarını uygulamak gibi görevleri bulunmaktadır.

İşçibaşı: Yönetim kurulundaki üçüncü üye olarak görevlerini yerine getirir. Ahilik teşkilatının teknik işlerden sorumlu üyesi olarak görülmektedir. Görevleri ise üretilen malların kontrolünü yapmak, eğer kalitesiz ürünler varsa imhalarını gerçekleştirmek, üretimdeki standardizasyonun işlemlerini yerine getirmek ve ürünleri korumaktır.

Ehl-i Hibre: Esnafın kendi aralarında olan, yönetim ile esnaf arasında görülen, yönetim içinde oluşan sorunları çözmekle görevli olan bilirdir. Yönetim kurulu tarafından, ahi baba başkanlığında ayın birinci ile üçüncü cuma günleri haftada iki kez toplanır, çeşitli sorunlar çözüme kavuşturulur, alınan kararların değerlendirilmesi yapılır.

Büyük Meclis: Ahilerin en yetkili üst organı olarak işlevini yerine getirmiştir. Bu organ ile bir yerleşim yerinde bulunan bütün esnaf şeyhlerinin katılımıyla gerçekleşen, her ayın sonundaki cuma günü toplanarak gündem görüşmeleri yapılmış, aynı zamanda kendi aralarından birini ahi baba vekili olarak seçmişlerdir. Büyük meclis tarafından yerine getirilen diğer görevler ise esnaf şeyhlerinin esnafa karşı olan davranışlarının takip edilmesi, yöneticilerin toplantı yapıp yapmadıklarının belirlenmesi ve kontrol edilmesi, yöneticilerin vermiş cezaların ve ceza uygulamalarının denetlenmesi, karara bağlanamayan konuların karara bağlanması, esnaf şeyhlerinin yıllık hesaplarının kontrol edilmesi, esnaf şeyhleri ile ilgili olan şikâyetlerin incelenmesi ve cezalandırılması, hükümet ile bağlantılar kurarak esnaf veya sanatkarların problemlerine yönelik çözümlerin bulunmasıdır.

6. AHİLİKTE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Örgüt kültürü, örgütte çalışan personelin iş hayatına uyum göstermesi, örgüt içinde bütünleşme sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme yollarını öğrenmesi, örgüte yeni gelen üyelerle paylaştıkları temel varsayımlar örüntüsü şeklinde tanımlanmaktadır (Schein, 2010). Örgüt kültüründe genellikle temel varsayımlara, gözlemlenebilir geleneklere, benimsenmiş değerlere yer verilmektedir. Bu kapsamda üretim teknolojisi, ürünler, örgütsel değerler, örgütle ilgili ileri sürülen mit ve hikayeler, ritüeller, törenler, semboller, örgüt içi uygulamalar, tabular, atasözleri, sloganlar, efsaneler, hikayeler, destanlar, öyküler, örgütte kullanılan dil, ayinler ve törenler ifade edilmektedir (Ostroff vd., 2013). Örgütsel değerler ise örgüt kültüründe önemli bir yere sahiptir. Genel anlamda görüşler, düşünceler, inançlarla oluşan, arzu edilen sonuç, durum veya davranışlarla ilgili olan, durumlarla ilgili bulunan davranış ve olayların değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Schwartz, 1992). Ahilikte yer verilen örgüt kültürünün öğeleri aşağıda belirtilmektedir:

Semboller: Ahilik teşkilatında pabucun dama atılması sembolik bir uygulama olup bu yaptırım şekliyle ahilik standartlarına uygun üretim yapmayan veya yolsuzluk yapan esnaflar kastedilmektedir (Kart ve Çalışkan, 2019). Ahilerin giymiş olduğu elbiselerde beyaz ve yeşil renkler hayatı, gök mavisi veya siyah renkler de sağlığı simgelemektedir (Şeker, 2011). Keseler kendi içinde sembolik anlamlar taşımakta olup giderlere ait senetlerin beyaz keseye konmasının sebebi, hesap verebilirlik ve yüzün ak olmasını, tahsili olanaksız senetlerin siyah keseye konmasının sebebi başarısızlıkla bahtı karalığı, borç senetlerinin kırmızı keseye konmasının sebebiyse uyarı ve dikkati sembolik şekilde nitelendirmektedir (Cora, 2017). Ahilik teşkilatı bünyesindeki her bir esnafın kendine özgü birer sancağının bulunması, bir kordonla bu sancağa takılmış birer markasının bulunması, nalbantlarda gümüş nal, yorgancılarda atlas yorgan bulunması gibi simgeler, esnafların iş yerlerindeki levhalara yazdıkları veciz sözler, şalvar, şed (kuşak) kuşanmaları, elbiselerin üstüne hırka giyilmesi, başlarına beyaz yünden yapılan sarık sarılmış külah takmaları, mest biçiminde ayakkabı giymeleri, kemerlerinde büyük bıçak taşımaları şeklindeki ahilik giysileri sembolik anlamlar taşımaktadır (Yıldız Altın, 2018).

Örgüt dili: Ahilik teşkilatındaki uygulamalarda dil açısından kendine özgü özellikler bulunmaktadır. Vecizeler, dualar, sloganlar, nasihatler önemli bir yer kaplamaktadır. Yamaklıktan çıraklığa, çıraklıktan ustalığa geçişte bir

alet verilmesi, bu aletle helal işler görmesi, her daim gerçeği söylemesi, yalan söylememesi, ölçü ve tartıya dikkat etmesi, halka zulmetmemesi, anne, baba, öğretmen ve usta hakkına uyması, doğru, sabırlı dayanıklı olması, diline hakim olması gerektiği sıklıkla belirtilmektedir (Sayan, 2022). İftira atma, dedikodu yapma, yalan söylenmesi, sözünde durmama, insanların ayıplarını ortaya koymak onaylanmayan, ahilikten çıkarılmanın söz konusu olduğu davranışlar olarak kabul edilmektedir (Tatlıoğlu, 2013). Ayrıca günümüzdeki iş hayatında önemsenen sosyal aktivitelerin ahilik teşkilatındaki karşılığysa yaren sohbetleri ile belli zamanlarda düzenlenen ahi toplantıları olarak gösterilebilir (İpek, 2025).

Hikâyeler: Ahilik teşkilatında her meslek dalının bir piri olması, örgütsel kahraman olarak sayılmaları, onlarla ilgili hikâyeler, siftah gelenekleri, şed kuşanma gelenekleri ile öyküler bulunmaktadır.

Törenler: Ritüel veya törenler kuşaktan kuşağa aktarılmakta, toplumsal bütünleşmeye ve mevcut uygulamaları desteklemeye yardımcı olmaktadır. Ahilik teşkilatında çoğunlukla eski bilgiler, geleneksel uygulamalar sadece teşkilata has törenlerle sonraki kuşaklara aktarılarak ahilerin bu yolla kendilerini teşkilata ait hissetmeleri, bütünleşmeleri, ustalarının otoritesini meşru görmeleri sağlanmıştır. Ahilik teşkilatında düzenlenen törenlerle (ustalık, kalfalık, çıraklık törenleri) ahilik teşkilatında sağlıklı ve güçlü bir iletişim şekli oluşmuş, ahilik kültürünün kuşaklar arası aktarımına katkı sağlanmıştır (Kart ve Çalışkan, 2019).

Toplantılar: Ahilik teşkilatında farklı zaman ve düzeylerde toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar; “(i) *Ahilik/esnaf müteveli heyeti, 15 günde bir (her ayın birinci ve üçüncü Cuma günleri) toplanır, bu toplantılarda son 15 günde esnafı ilgili yaşanan olay ve sorunlar görüşülürdü. (ii) Büyük kurul/kâhyalar kurulu, esnaf müteveli temsilcilerinden oluşur, her ayın son cuma gününde toplanırdı. Toplantıda esnaf müteveli heyetinde çözilemeyen sorunlar ele alınırdı. Bu toplantılar adeta bir yönetim gözden geçirme toplantısı işlevi görürdü (iii) Yıllık ziyafet toplantıları nevrüz kutlamaları, hasat bozumu gibi dönemlerde bir eğlence ve ziyafet formatında düzenlenir, çırakların kalfalık, kalfaların ise ustalık kuşakları (şed kuşanma) bu toplantılarda verilirdi (iv) Üç günler toplantısı, kâhyalar kurulu tarafından yılda bir kez düzenlenir, toplantıya toplumun ileri gelenleri ile birlikte din ve bilim adamları da davet edilirdi. Halka açık yapılan toplantı adeta bilimsel bir şölen ya da çalıştay formatında geçerdi (v) Olağanüstü toplantı (memleket toplantısı), esnafın karşılaştığı sorunlar esnaf temsilcileri ve kâhyalar kurulu*

tarafından görüşülür, alınan karar ve talepler kâhya başı tarafından ilgili makamlara iletirdi. Eğer ilgili makamlar sorunlara çözüm üretmezse daha sonra toplantı kâhyalar, üstatlar, bilginler, ileri gelenler, hâkim ve müftülerin katılımıyla memleket toplantısı adı altında devam ederdi.” (Çağatay, 1989; Ekinci, 2016; Köksal, 2010). Bu toplantıların yönetsel olarak en belirgin özelliğı esnaflar arasında koordinasyon sağlama fonksiyonunu yerine getirmesidir.

7. AHİLİKTE KULLANILAN YÖNETİM UNSURLARI

7.1. Ahilikteki Temel İlkeler ve Kurallar

Ahilik ilkelerini iş yaşamındaki kurallarla bağdaştırmak mümkündür. Bu ilkeler aynı zamanda iş yapma şekillerini belirlemektedir. Dolayısıyla ilkelerin gündelik yaşamda uygulanması, iş ve üretimdeki öncelikleri göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Ahilik ilkeleri genel ahlak değerleri etrafında toplanmış olup Şekil 6’da belirtilmektedir (Aslander, 2016).

Ahiliğin Temel İlkeleri
İyi huylu ve güzel ahlaklı olma İşinde ve hayatında kin, çekememezlik ve dedikodudan kaçınma Ahdinde, sözünde ve sevgisinde vefalı olma Gözü, gönlü ve kalbi tok olma Şefkatli, merhametli, adaletli, faziletli, iffetli ve dürüst olma Cömertlik, ikram ve kerem sahibi olma Küçüklere sevgi, büyüklere karşı saygılı ve edepli olma Alçak gönüllü olmak, büyüklük ve gururdan kaçınma Ayıp ve kusurları örtmek, gizlemek ve affetme Hataları yüze vurmama Dost ve arkadaşlara tatlı sözlü, samimi, güler yüzlü ve güvenilir olma Gelmeyene gitmek, dost ve akrabayı ziyaret etme Herkesi iyilik yapmak, iyiliklerini isteme Yapılan iyilik ve yardımı başa kalkmama Hakka, hukuka, hak ölçüsüne riayet etme İnsanların işlerini içten, gönülden ve güler yüzle yapma Daima iyi komşulukta bulunmak, komşunun eza ve cahilliğine sabretme Yaratandan dolayı yarattıklarını hoş görme Hata ve kusurları daima kendi nefsinde arama İyilerle dost olup, kötülerden uzak durma Fakirlerle dostluktan, oturup kalkmaktan şeref duyma Zenginlere, zenginliğinden dolayı itibardan kaçınma Allah için sevmek, Allah için nefret etme Hak için hakkı söylemek ve hakkı söylemekten korkmama Emri altındakileri ve hizmetindekileri korumak ve gözetme Açıktaki ve gizlide Allah'ın emir ve yasaklarına uyma Kötü söz ve hakaretlerden sakınma İnanç ve ibadetlerinde samimi olma Fani dünyaya ait şeylerle övünmemek, böbürlenmeme Yapılan iyilik ve hayırda hakkın hoşnutluğundan başka bir şey gözetmeme Alimlerle dost olup dostlara danışma Örf, adet ve törelere uyma Sır tutmak, sırları açığa vurmama Aza kanaat, çoğa şükrederek dağıtma Feragat ve fedakarlığı daima nefsinden yapma İçi, dışı, özü, sözü bir olma Hakkı korumak, hakka riayetle haksızlığı önleme Kötülük ve kendini bilmezliğe iyilikle karşılık verme Bela ve kötülüklere sabır ve tahammüllü olma

Şekil 6. Ahilik Teşkilatındaki Temel Kurallar

Şekil 6'daki ahiliğin temel ilkelerinin mesleği yürütmede temel kurallar şeklinde benimsenmesine yol açtığı belirtilebilir. Ahilik teşkilatındaki temel kuralların esas hedefi standart ve kaliteli mal üretimlerinin gerçekleştirilmiş olmasıdır. Her zaman müşterileri yanıltıcı hareketlerden uzak durulması ve müşterilerle iyi ilişkiler kurulması önemsenmiştir. Ek olarak dayanışma ve yardımlaşmanın sağlanması da bu ilkeler içerisinde sıklıkla ifade edilmektedir.

7.2. Ahilikte Etik Değerler

Günümüzdeki mesleki değerler, açıklık, katılımcılık, mesleki dayanışma, dürüstlük ve tarafsızlık, sadakat ve mesleki yeterlilikler ile ortaya çıkmaktadır. Esnaflar arasında dayanışma ve ihtiyaçların giderilmesi ise günümüzdeki sosyal yardımlaşmaya benzetilebilir (Durak ve Yücel, 2010). Mesleğe ilişkin diğer etik değerler, ahilik teşkilatına mensup üyelerin mesleklerinde iyi bir usta veya sanatkâr olması, ticaret ahlakına uygun davranmaları gerektiğidir (Çandır ve Aydın 2021). Ahilik teşkilatındaki diğer etik ilke ve değerler ise eğitimler yoluyla yiğitlik, cömertlik, yumuşak huyluluk, sabır, şükür, dürüstlük, adalet, tevazu gibi pek çok ahlaki ilkeye uyulmasının hedeflenmesidir (Koca, 2021).

7.3. Ahilikte Uzmanlaşma ve Liderlik

Ahilikte çıraklık ve kalfalık süreçlerini tamamlayan, mesleğinde ustalık seviyesine ulaşan kişiler, bir işin uzmanı olarak kabul edilmektedir. Bu seviyedeki kişiler halkın ihtiyaçlarına uygun yerlerde iş yeri açma hakkına sahip olmaktadır. İşyeri sahibi olmak için yalnızca formaliteleri yerine getirmek yeterli olmayıp ayrıca zamanda çıraklık döneminden itibaren belirli meziyetler ve yetkinliklere sahip olmak gerekiyordu (Erken, 2002). Bu durum ise ahilikte uzmanlaşmaya verilen önemi göstermektedir. Ahilikte liderlik uygulamaları ise ahi babalarının ve yöneticilerinin lider olarak grupların öncüsü ve üyesi olması, zaman zaman çarşıları kontrol etmesi, malların ve hizmetlerin kalitesinin ve standartlarının değişip değişmediğini kontrol etmesi, denetleme yapması ile ilişkilendirilebilir (Durak ve Yücel, 2010).

7.4. Ahilikte Eğitim

Ahilikte eğitim, ahilik teşkilatındaki zaviyelerde gerçekleşmektedir. Eğitimde, bireylerin kendini tanıma yollarının öğretilmesi, ahlaklı bireylerin yetiştirilmesi, her insanın doğasında iyilik olduğunun düşünülerek çocuğun bu doğasını koruması gerektiği, bireylerin gizli kalmış yeteneklerinin ortaya konması, yeteneklerine uygun mesleklere yönlendirilmesi amaçlanmıştır (Köken ve Büken, 2018). Ahi birliklerinde kullanılan eğitim modelinin ise bazı özellikleri bulunmaktadır. Bunlar, eğitimin sosyal, kültürel, ahlaki, dini ve mesleki bir bütünlük içinde ele alınması, yaşam boyu devam etmesi, ahi gruplarının bulunduğu en uzak yerlere kadar sağlanması, ahilik ilkelerini kabul eden herkese eğitimin ücretsiz ve açık olmasıdır (Parmaksızoğlu, 1981). Ahilik düşünce sistemi ve felsefesinde “insan” sistemin tam merkezindedir. Bu düşünce sistemi insanı bir bütün olarak ele almayı, her şeyi maddi ve manevi mutluluğunu sağlamayı temel gaye edinmiş ve bu temel değer üzerine kurulmuştur. Ahilik felsefesinde bireylerin kendilerine uygun mesleklerde çalışması gerekir. Bilimsel anlamda ise kendisi için en uygun kararı vermeli, hizmetlerine insan odaklı olarak devam etmelidir. Dolayısıyla ahilik ile günümüzdeki modern meslekler, iş yaşamında meslek edinme, meslek rehberliği konusunda benzerlikler bulunmaktadır (Aydın, 2008).

Ahi teşkilatındaki eğitimler, gündüz eğitimleri (işbaşı mesleki eğitimler) ile gece eğitimleri (adap, ahlak, din ve değerler eğitimi) şeklinde iki gruba ayrılmaktadır. Mesleki eğitimler, iş başında verilen, usta-çırak ilişkisine dayanan bir eğitim olup atölyelerde uygulanmış, her bir çırak ustasına bakıp onu taklit ederek mesleği öğrenmiştir (Aytekin, 2017: 150). Mesleki eğitim ile genel eğitim bütünleşmiş, ahilikte bu eğitimler yaşam boyunca devam etmiştir.

7.5. Ahilikte İletişim

Ahilik teşkilatında mesleki eğitimin işin başındaki kalfalar ve ustalar tarafından verilmesi gündelik hayatta ahilerin sürekli etkileşim ve iletişim içerisinde olmasına yol açmıştır. İş yerlerinde mesleki eğitim alan, zaviyelerde ise ahlaki, dini, sosyal ilişkiler eğitimi alan ahiler, ustalarıyla kurmuş oldukları iletişim sonucunda edep ve erkân öğrenmiş, böylelikle hem geleneklerini yaşatmış hem de öğrenme yoluyla kültürel mirasın aktarımlarını sağlamıştır (Uçma, 2011). Aynı zamanda ahiler serbest zamanlarını değerlendirmek için etkinlikler düzenlemiştir. Toplantılar, yaren veya barana şeklinde nitelendirilen (ahilerin birlikte sohbet etmesi) etkinlikleri, eğlence

etkinlikleriyle karakter ve kişilik gelişimini geliştirmişler, yüz yüze iletişim ve etkileşimlerle toplumsal düzeni ve hoşgörü anlayışını da pekiştirmişlerdir (Kart ve Çalışkan, 2019). Günümüz yönetim anlayışlarında iletişim konusuna önem verilmekle birlikte ahilerin etkin olduğu dönemlerde ise iletişim biçimlerinin yönetime oldukça olumlu katkılar sağladığı belirtilebilir.

7.6. Ahilik Teşkilatının Ekonomik Fonksiyonları, İş Bölümü ve Kentleşme Politikaları

Ahilik kurumunda Orta Asya'dan Anadolu'ya göç eden Türkmenlere sanat ve meslek öğretilmiş, ayrıca bilim adamları ve yöneticiler de ahilik çatısı altında toplanmıştır (Arslan ve Şanlı, 2013). Aynı zamanda on üçüncü yüzyıldan itibaren ahilerin Anadolu'nun en ücra köşelerine kadar gitmeleri, zaviyeler kurması da iskân ve şehirleşmeye katkı sağlamış, göçebelerin yerleşik hayata geçmesini sağlamıştır. Ahiliğin en temel fonksiyonları; fakirle zengin, tüketiciyle üretici, devlet ile millet arasında birlik, beraberlik, dayanışma sağlamak, toplumda sosyal adaleti ve huzuru korumaya çalışmaktır. Ayrıca, dürüst, güvenilir ve üreten bireyler yetiştirmek, ahilere topluma faydalı sanat ve meslek öğretmek de ahiliğin amaçları arasında sayılmaktadır (Arslan ve Şanlı, 2013). Ahiliğin aynı zamanda dört temel hedefi bulunmaktadır. Bu hedefler sırasıyla (i) güçlü bir orta sınıfın oluşturulması (ii) üretim yaparak kişilerin topluma faydalı hâle getirilmesi (iii) toplumda bireyin değerli kılınması (iv) esnaf arasında karşılıklı güven ve anlayışın oluşturulması, iş birliği ve iş bölümünün yapılmasıdır (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2016). Böylelikle toplumda ekonomik denge sağlanmış, iş birlikçi çalışma rutinleri ile birlikte üretimde verimlilik uygulamaları hayata kazandırılmıştır.

7.7. Ahilikte Standardizasyon, Kalite ve Müşteri Memnuniyeti

Kalite, hizmet veya malların kullanıcı ve müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamaya verdikleri değer ve önem derecesi; standardizasyon olası ve mevcut sorunların dikkate alınarak tekrar eden konulara yönelik en uygun düzeni sağlamak amacıyla gerçekleştirilen hükümlerin ortaya konulmasıdır (Algan, 2015: 2; Parlak, 2017: 3). Dünya üzerinde tüketici haklarını koruyan ilk kanun II. Bayezid dönemindeki Bursa, Edirne, İstanbul İhtisap Kanunnameleri, en eski belge ise “Kanunname-i İhtisab-ı Bursa” olarak kayıtlara geçmiştir (Şimşek, 2002: 134). Bu kanunnamelerde kalite, ambalaj, narh, yaptırıma yönelik cezalar yer almakta, “Aşçılar iç yağıyla

nesne bişürmeyeler” gibi hükümlere yer verilmektedir. Ahiler de benzer uygulamaları benimsemiş, standart ve belirlenmiş miktar ve kalitede mal kullanmış, mükemmellik aranmış, belli üretim teknikleriyle mallarını üreterek sıkı bir denetime tabi tutulmuştur. Böylelikle fütüvvetnâme/kanunnamelerle müşteri memnuniyetini sağlamaya yönelik ilke ve kuralların hayata geçirildiği ifade edilebilir. Bu yaklaşım ayrıca günümüzdeki modern anlamda ISO9000 Kalite Güvence Sistemindeki “ürün izlenebilirliği” maddesiyle de örtüşmektedir.

7.8. Ahilikte Gelir Dağılımını Dengeleyici Sosyal Güvenlik Sistemleri

Atıl sermayeyi elinde tutmayı hoş karşılamayan, hak etmediği malları ya da hizmetleri almayı uygun bulmayan, gönüllü yardımlaşmaya ve dayanışmayı esas alan ahilik sisteminin gelir dağılımı dengesizliğinin giderilmesinde etkin rol oynadığı belirtilebilir. İhtiyaç sahip olan esnaflara, hastalara, bir felakete uğrayan kişilere, vefat eden kişilerin yakınlarına yardımda bulunulması, borç paraların verilmesi, genel eğlenceler ve düğünler için kapların bulunması, yemeklerin organize edilmesi gelir dağılımının dengelenmesine ve giderilmesine aracı olmuştur (Uçma, 2011). Ayrıca esnaflarda “esnaf vakfı/esnaf sandığı/esnaf kesesi” denilen her bir ticari kesime yönelik özgün yardım sandıklarının kurulması da gelir dağılımını eşitleyici bir etki göstermiştir (Solak, 2009: 9).

8. SONUÇ

Ahilik ve ahilik teşkilatı kurumsallaşarak on üçüncü yüzyıl ile on sekizinci yüzyıllar arası en etkili bir biçimde varlığını korumuş, Anadolu coğrafyasında pek çok sosyoekonomik gelişimlere katkıda bulunmuştur. Ahilik ile birlikte sosyal ve ekonomik yapılar bir araya getirilmiş, toplumsal hayata katılımı iş birliği ve dayanışma sağlanmış, insan odaklı yaklaşımlar esas alınmış, ahiliğin temel ilkeleri ve kuralları benimsenmiştir. Ahilik teşkilatı yönetim bilim alanına da çeşitli fonksiyonlarıyla birlikte örnek teşkil etmiş, günümüz yönetim bilimlerindeki çok sayıda uygulamaları içerdiği tespit edilmiştir. Bölümde sırasıyla ahilik kavramı açıklanmış, ahilik teşkilatındaki örgüt yapısı incelenmiş, ahilik teşkilatı bir bütün şeklinde yönetimsel iş ve işlevleriyle detaylı olarak ifade edilmiştir. Ahilik sistemi sıklıkla Anadolu'daki üretim mekanizmalarını canlandırmış, iş verimini artırmış, belirli bir düzen sağlayarak toplumsal huzur, refah ve ekonomik kalkınmaya aracı olmuştur.

KAYNAKÇA

- Algan, F. (2015) Standardizasyonun Ekonomik ve Sosyo-Ekonomik Getirileri, *Verimlilik Dergisi*, 4, 127-144.
- Arı, M. (2008). Ahiliğin Siyasal Boyutları ve Günümüzde Yeniden Yorumlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(16), 38-55.
- Arslan, H. (2015). Ahilik Teşkilatı'nın Sosyo-İktisadî Yapısı ve Örneklik Değeri, *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 248-271.
- Aydın, D. (15- 17 Ekim 2008). Mesleki Rehberlik ve Ahilik, *I. Uluslararası Ahilik Kültürü ve Kırşehir Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı, Cilt I, 115-124, Kırşehir.
- Aytekin, E. (2017) *Tarihten Günümüze Fütüvvet ve Ahilik*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Bayram, M. (2001). *Tarihin Işığında Nasreddin Hoca ve Ahi Evren*. İstanbul: Bayrak Matbaası.
- Bayram, M. (2016). Anadolu Ahiliğinin Teşekkülündeki Rolü Açısından Fütüvvet Hareketi ve Tarihi. *Selçuklu Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, (1), 51-73
- Arslan, R. ve Şanlı, D. (2013). Osmanlı Devletinde Bir Esnaf Örgütlenmesi Olarak Lonca Teşkilatı. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4(7), 15-30.
- Aslan, E. H. (2013). Türklerde İş Ahlakı ve Geçmişten Günümüze Ahilik. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Aslander, M. (2016). Esnaf ve Sanatkarların Ahilik Değerlerine Sahiplik Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Kırşehir Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Ceylan, K. (2013). *Ahilik: Türk-İslam Medeniyetinde Dünyevi ve Uhrevi Sistem*. Ankara: T.C. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı Kültür Yayınları.
- Cora, İ. (2017). Örgütlerin Yönetimi Açısından Ahilik Örgütüne Genel Bir Bakış: Tarihi Bir Araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 98(16), 251-279.
- Çağatay, N. (1989). *Bir Türk Kurumu olan Ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Çakmak, M. (2014). Ahiliğin Tasavvufi Temelleri ve Ahlak-Tasavvuf İlişkisi. *Hikmet Yurdu*, 7(13), 143-158.
- Çandır, M. ve Aydın, Y. (2021). Ahilik Teşkilatının Türk Kültürünün Aktarımındaki Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 769-785. <https://doi.org/10.21054/Deuifd.1051892>
- Demir, G. (2000). *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ve Ahilik*. (2.Baskı). İstanbul: Sade Ofset.
- Durak, İ. ve Yücel, A. (2010). Ahiliğin Sosyo-Ekonomik Etkileri ve Günümüze Yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 151-168.
- Düşükcan, M. ve Başdaş, O. (2019). Ahilik İlke ve Uygulamalarının Günümüz Kobilerine Yansımaları: Elâzığ İli Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), S:866-881.
- Ekinci, Y. (2016). *Ahilik*. İstanbul: Mihrabad.
- Erdem, E. (2004). *Ahilik, Ahlakla Kalitenin Buluştuğu bir Örgütlenme Modeli*. Kayseri: Kayseri Esnaf ve Sanatkarlar Odaları Birliği Yayınları, 2.B.
- Erken, V. (2002). *Bir sivil örgütlenme modeli-Ahîlik*. Ankara: Berikan.
- Güllülü, S. (1977). *Sosyoloji Açısından Ahi Birlikleri*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- İpek, C. (2025). Ahilik Teşkilatının Örgütsel Kültürün Temel Unsurları Bağlamında İncelenmesi. *SEBED*, 3(1), 38-56.
- Koca, H. K. (2021). Ahilik Kültürü: Ticaret Ahlakı Kazandırmaya Model Olması Açısından Eğitimsel Bir Değerlendirme. *Bilimname*, 46, 225-248. <https://doi.org/10.28949/bilimname.973180>
- Köken, A. H. ve Büken, N.Ö. (2018). Ahi Evran (1171-1261) ve Ahilik ile Hekimlik Ahlakı Üzerine Bir Değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 8(1), 54-70.
- Köksal, F. (2010). Ayin, Erkân ve Adap Benzerlikleri Açısından Ahilik-Bektaşilik Münasebeti. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 59-70.
- Nasır, N. (2002). Anadolu Ahiliğinin Sosyo-Ekonomik Yönleri. *Hacı Bektaş Veli Dergisi*, 24.

- Oktay E. Y. (2017). Ahilik Teşkilatında Çalışanların İş Ahlakı Bağlamında Değerlendirilmesi. İ. Eroğlu, Y. Temur, S. Kekevi (Ed.). *İslami Perspektifte İktisadi Yaklaşımlar*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Kart, M. ve Çalışkan, N. (2019). Ahilik ve İletişim: Nitel Bir Çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 93-111.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Meslek Ahlakı ve Ahilik*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mintzberg, H. (2015). *Örgütler ve Yapıları*. A. Aypay (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J. and Muhammad, R. S. (2013). Organizational culture and climate in Handbook of Psychology,: Industrial and Organizational Psychology. Irving B. Weiner, Neal W. Schmitt (Eds). 643-676. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Parlak, S. (2017). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetim Sistemi Standartları*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Parmaksızoğlu, İ. (1981). (Ed.). *İbn Batuta Seyahatnamesi'nden Seçmeler*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Sayan, Y. E. (2022). Ahilikte Değerler Eğitimi ve Bir Değer Olarak Nasihat. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 104, 297-316.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries, *Advances in Experimental Social Psychology*. M. P. Zanna (Ed.). Volume 25, 1-65, San Diego, CA: Academic Press.
- Solak, F. (2009). *Ahîlik Kuruluşu, İlkeleri ve Fonksiyonları*. İstanbul: İTO.
- Şahin, İ. (1996). *Ahî Evran*. İstanbul: Dia Yayınları.
- Şeker, M. (2011). *Türk İslam Medeniyetinde Ahilik ve Fütüvvet-Nâmelerin Yeri*. İstanbul: Ötüken Yayınları;
- Şimşek, M. (2002). *Ahilik: TKY ve Tarihteki Bir Uygulaması*. İstanbul: Hayat Yayınları.

- Tathioğlu, K. (24-25 Eylül 2013). Ahilik Teşkilatında İş ve Meslek Ahlakının Bireylerin Kişilik, Karakter ve Sosyal Gelişimine Etkisi. *III. Uluslararası Ahilik Sempozyumu*, Kırşehir.
- Tekeli, H. (2011). *Tasavvuf Kültürüne Giriş*. Bursa: Uludağ Yayınları.
- Uçma, İ. (2011). *Bir Sosyal Siyaset Kurumu Olarak Ahilik*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Uludağ, S. (1996). *Fütüvvet-TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları.
- Ülgener, S. F. (1981). *Zihniyet ve Din İslâm Tasavvuf ve Çözülme Devri İktisat Ahlakı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Yıldız Altın, K. (2018). Ahi örgütlerinin teşkilat yapısı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 12, 44-159.

EĞİTİM YÖNETİMİ DEĞERLENDİRMELERİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com