

İŞ AHLAKI DERGİSİ
TURKISH JOURNAL OF BUSINESS ETHICS

İŞ AHLAKI DERGİSİ

TURKISH JOURNAL OF BUSINESS ETHICS

Cilt/Volume: 10 ■ Sayı/Number: 2 ■ November/Kasım 2017

ISSN: 1308-4070 • eISSN: 2149-8148 • DOI: 10.12711/tjbe

İş Ahlakı Dergisi uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

Turkish Journal of Business Ethics is the official peer-reviewed, international journal of the Türkiye IGIAD. Authors bear responsibility for the content of their published articles.

Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği Adına İmtiyaz Sahibi/Owner
Ayhan Karahan

Yazı İşleri Müdürü/Chief Executive Officer

Ömer Bedrettin Çiçek (Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği)

Editörler/Editorial Board

Nihat Erdoğan (Editor-in-Chief, Prof. of Business Administration)

Department of Business Administration, Yıldız Technical University, Istanbul, Turkey

Murat Şentürk (Senior Associate Editor, Asst. Prof. of Sociology)

Department of Sociology, Istanbul University, Istanbul, Turkey

Emel Esen (Senior Associate Editor, Assoc. Prof. of Business Administration)

Department of Business Administration, Yıldız Technical University, Istanbul, Turkey

Nurullah Gür (Senior Associate Editor, Asst. Prof. of Business Administration)

Department of Business Administration, Istanbul Medipol University, Istanbul, Turkey

Muhammed Veysel Bilici (Associate Editor)

Department of Sociology, Kırklareli University, Kırklareli, Turkey

Ömer Faruk Ocakoğlu (Associate Editor, Asst. Prof. of Sociology)

Department of Sociology, Kırklareli University, Kırklareli, Turkey

Çeviri Editörleri/English Language Editors

ENAGO

John Zacharias Crist

A. Kevin Collins

Yayın Kurulu/International Editorial Board*

Mumtaz Ali (International Islamic University, Malaysia)

Murteza Bedir (İstanbul Üniversitesi)

Rafik I. Beekun (University of Nevada, USA)

Mustafa Çağrı (Marmara Üniversitesi, Emekli Öğretim Üyesi)

S. Waleck Dalpour (The University of Maine, USA)

Alpaslan Durmuş (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı)

Halil Ekşi (Marmara Üniversitesi)

R. Edward Freeman (The University of Virginia, USA)

Stephen Hicks (Rockford University, USA)

Hayrettin Karaman (Marmara Üniversitesi, Emekli Öğretim Üyesi)

T. Krishna Kumar (Osmania University, India)

Robert W. Mcgee (University of Florida, USA)

Jon Oplinger (The University of Maine, USA)

Mustafa Özel (İstanbul Şehir Üniversitesi)

Şevki Özgener (Nevşehir Üniversitesi)

Francesco Perrini (Bocconi University, Italy)

Deon Rossouw (Ethics Institute of South Africa and University of Stellenbosch, South Africa)

Kemal Sayar (Marmara Üniversitesi)

Ahmet Tabakoğlu (Marmara Üniversitesi)

Tuomo Takala (University of Jyväskylä, Finland)

Tina Uys (University of Johannesburg, South Africa)

Feridun Yılmaz (Uludağ Üniversitesi)

*Soyadına göre alfabetik sırada In alphabetical order by surname

Indexing-Abstracting

EBSCO

INDEX ISLAMICUS

EMERGING SOURCES CITATION INDEX (ESCI)

ABI/INFORM (PROQUEST)

THE PHILOSOPHER'S INDEX

ile indekslenmekte ve/veya özetlerine yer verilmektedir.

Akademik İçerik Danışmanlığı/Content Advisor
EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi)
Web: www.edam.com.tr
Eposta: editormasasi@edam.com.tr

Hukuk Danışmanı/Legal Advisor
Av. Muaz Yanılmaz, Av. Betül Altınsoy Yanılmaz
Web: www.altinsoyyanilmaz.av.tr
Eposta: info@altinsoyyanilmaz.av.tr

Tasarım ve Uygulama/Graphic Design
Semih Edis

Tashih/Proofreading
Mehmet H. Ramazanoğlu

Baskı Öncesi Hazırlık/Prepress
EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi)

Yayın Türü/Type of Publication
Yerel Süreli Yayın

Yayın Periyodu/Publishing Period
Altı ayda bir Mayıs (Bahar) ve Kasım (Sonbahar) aylarında yayımlanır/Biannual (Spring & Autumn)

Baskı ve Cilt/Press
Martı Ofset Litros Yolu Fatih Sanayi Sitesi No: 129 Topkapı / İstanbul **Telefon:** +90 (212) 565 2112
Basım Tarihi: Kasım 2017

İGİAD
TÜRKİYE İKTİSADİ GİRİŞİM VE İŞ AHLAKI DERNEĞİ
TÜRKİYE İKTİSADİ GİRİŞİM VE İŞ AHLAKI DERNEĞİ

İletişim/Correspondence
Maltepe Mh. General Ali Gürcan Cd. Eski Çırpıcı Yolu Sk. No:1
Merter Meridyen İş Merkezi Kat: 4 D: 419, Zeytinburnu
İstanbul 34010

Web: www.isahlakidergisi.com
Eposta: editor@isahlakidergisi.com

İçindekiler Table of Contents

MAKALELER ARTICLES

Örgüt Yararına Ahlaki Olmayan Davranış/ Unethical Pro-Organizational Behavior.....	177
Ahmet Coşkun, Beliz Ülgen	
Medikal Firmalarda İş Etiği Anlayışının Finansal Performansa Etkisi/ The Impact of Business Ethics on Medical Companies' Financial Performance	203
Neslihan Derin	
Okul Psikolojik Danışma Hizmetlerinde Mesleki Etik İhtiyaçların Belirlenmesi/ Determining the Profession's Ethical Requirements in School Psychological Counseling Services.....	223
Fatma Ebru İkiz, Abdullah Sevinç, Adil Kaval, Gürkan Yeğintürk, Serhat Kalen	
Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin Geliştirilmesi/ Developing the Teaching-Profession Ethical Principles Inventory	247
Mehmet Koçyiğit, Engin Karadağ	
Keynes'te Kapitalizmin Ahlaki Eleştirisi/ Moral Critique of Capitalism in Keynes.....	275
Bahar Baysal Kar	
Okul Hesap Verebilirliği Modelleri: Bütüncül Bir Çözümleme/ School Accountability Models: A Holistic Review	303
Coşkun Erdağ, Engin Karadağ	

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ BOOK REVIEWS

Ekonomik Büyüme ve Kalkınma İçin Etik/Ethics for Economic Growth and Development	343
Güldenur Çetin	
Yazarlara Notlar	347
Notes for Contributors	351

Başvuru: 25 Mayıs 2017

Revizyon gönderimi: 17 Temmuz 2017

Kabul: 27 Temmuz 2017

Online First: 15 Ağustos 2017

Copyright © 2017 • Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği

www.isahlakidergisi.com

Kasım 2017 • 10(2) • 177–201

Özgün Makale

Örgüt Yararına Ahlaki Olmayan Davranış

Ahmet Coşkun¹
Erciyes Üniversitesi

Beliz Ülgen²
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Öz

Yönetim ve organizasyon alanındaki iş ahlakı literatüründe genellikle çalışanların örgüt içine yönelik gerçekleştirdikleri ahlaki davranışlar araştırma konusu edilmiştir. Gerek Türkçe, gerekse uluslararası yazında çalışanların ahlaki olmayan nitelikteki davranışlarının örgütün ya da örgütteki bireylerin zararına gerçekleştirileceği düşünülerek incelenmiştir. Ancak son yıllarda Volkswagen, Mitsubishi gibi büyük organizasyonlarda ardı ardına patlak veren skandallar örgütlerde çalışanların ahlaki davranışlarına dair farklı bir boyuta işaret etmektedir. Örgütlerinin bir talebi olmasa ve yöneticileri onları zorlamasa da çalışanlar örgütlerinin yararı için ahlaki olmayan davranışlarda bulunurlar mı? Eğer bulunurlarsa bunu hangi gerekçeyle yaparlar? Hangi kişisel, kişilerarası, örgütsel ve durumsal faktörler bu türlü bir davranışa zemin hazırlar? Bu tür soruların cevabının arandığı bu çalışmada iş ahlakı literatüründe son birkaç yıldır artan sayıda akademik çalışmanın konusu olan, ancak ülkemizde henüz yeterince tanınmayan örgüt yararına ahlaki olmayan davranış konusu ele alınmıştır. Derleme makale niteliğinde olan çalışmada konu hakkında yayınlanan (makale, tez ve bildiri formundaki) akademik çalışmaların değerlendirmesi yapılmış ve bundan sonra yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Örgüt yararına ahlaki olmayan davranış • Ahlaki davranış • İş ahlakı

¹ Yetkilendirilmiş yazar: Ahmet Coşkun, Erciyes Üniversitesi, İİBF, D-314, Melikgazi, Kayseri. Eposta: ahmetcoskun@erciyes.edu.tr
² İstanbul Ticaret Üniversitesi, İngilizce İşletme Bölümü, 4332, Beyoğlu, İstanbul. Eposta: bulgen@ticaret.edu.tr

Atf: Coşkun, A. & Ülgen, B. (2017). Örgüt yararına ahlaki olmayan davranış. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 177–201.
<http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0008>

Bugüne kadar yönetim ve organizasyon literatüründe ahlaki olmayan davranışlara yönelik gerçekleştirilen araştırmaların hemen hepsi örgütün ve/veya örgütte çalışanların aleyhine olan davranışları konu edinmiştir (Herchen, 2015). Ancak son birkaç yıldır örgüt yararına gerçekleştirilen ahlaki olmayan davranışlar bilimsel araştırmalara konu edilmeye başlanmıştır ve bu konuda akademik camiada artan bir ilgi bulunmaktadır. Örgüt yararına ahlaki olmayan davranış (ÖYAOD) ilk kez 2003 yılında Elizabeth Umphress'in doktora tezinde araştırmaya konu edilmiş, ardından yine Umphress ve arkadaşları tarafından 2010 yılında uygulamalı bir makalede, 2011 yılında da teorik bir makalede incelenmiştir. Takip eden yıllarda konuya ilgi gittikçe artmaya başlamıştır. Türkçe literatürde ise Karadal ve Akyazı'nın (2015) bir bildirisi dışında akademik çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla konuyla ilgili günümüze kadar yayınlanmış çalışmaları etraflıca inceleyen bir derleme çalışmasının yayınlanmasının Türkçe yönetim ve organizasyon literatürüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın literatürde önemli bir boşluğu dolduracak olmasının yanı sıra konunun önemine binaen işletme yöneticileri için de fayda üretmesi beklenmektedir. Nitekim iş ahlakı konusuna akademik camiada yeterince ilgi olmadığı gibi ülkemizde iş dünyasında "iş ahlakı" kavramı hâlâ bir oksimoron olarak görülmekte, iş ve ahlak dini hassasiyetleri gelişmiş olan iş dünyası aktörleri tarafından bile birbirinden ayrık konular olarak değerlendirilmektedir (Coşkun & Akdere, baskıda). Esasında örgüt yararına ahlaki olmayan davranış gerçekleştirilirken örgüt menfaati gözetildiği için etkinlik, verimlilik, karlılık gibi rasyonel göstergeler açısından kısa vadede örgüte maddi anlamda katkı olabilir ancak uzun vadede örgüt itibar kaybı, maddi tazminat ödemeleri, satış gelirlerinde ve hisse değerinde düşüş, çalışan ve müşteri kaybı ve neticede iflasla dahi karşılaşabilir.

Birkaç örnek vermek gerekirse, Volkswagen Amerikan piyasasında satış yapabilmek için dizel araçlarının doğaya saldırdığı karbon emisyonu miktarını ölçen aletin yazılımını değiştirerek ölçüm değerlerini manipüle etmiş ve bunu kamuoyundan gizlemiştir. 2015 yılında gerçek emisyon miktarının kamuoyuna ve resmi otoritelere ilan ettikleri değer 40 katı kadar yüksek olduğunun tespit edilmesiyle şirket tahminen 20 milyar Euro zarar etmiştir ve şirket CEO'su Martin Winterkorn istifa etmek zorunda kalmıştır (Wikipedia, t.y.). Hemen ardından 2016 yılı başında Mitsubishi'de de benzer bir emisyon skandalı yaşanmış ve firma 25 yıldır emisyon verilerini değiştirdiğini, gerçeği kamuoyundan gizlediğini itiraf etmiştir. Bunun sonucunda şirket CEO'su Tetsuro Aikawa istifa etmiştir ve skandalın Mitsubishi'ye yaklaşık 3,9 milyar dolar zarar ettirdiği tahmin edilmektedir (Tajitsu, 2016).

Her iki CEO da bu skandallarda şahsi ve kurumsal olarak haberlerinin ve müdahalelerinin olmadığını, şirket olarak bu tür bir uygulama yapılması istenmediği hâlde bu olaylarla ilgili yetkili çalışanlarının ahlaki olmayan tercihlerini şahsi

kararlara dayandırdıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla bu tür ahlaki olmayan davranışların nedenlerini ve sonuçlarını analiz etmek oldukça önemlidir. Nitekim bu davranışlar sonucunda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de şirketlere olan güven oldukça olumsuz etkilenmekte ve hem işletmelerin finansal performansları hem de ülkenin ekonomik performansı olumsuz etkilenmektedir (Algan & Cahuc, 2010; Sapienza & Zingales, 2012).

Tanım

Örgüt yararına ahlaki olmayan davranış (ÖYAOD) “örgütün veya örgütün üyelerinin (örn. liderler) etkin çalışmasını desteklemeye niyetli ve fakat sosyal normları, yasaları ya da ahlaki değerleri ihlal eden davranışlardır” (Umphress & Bingham, 2010, s. 2). Bu manada işletmelerde örgüt yararına ahlaki olmayan davranışlar örgüt dışındaki müşterilere, diğer örgütlere, sosyal kurumlara vb. paydaşların aleyhine gerçekleştirilmektedir. Hatalı bir ürünün müşteriye hatası bildirilmeden satılması, örgütün çevreye verdiği zararların kamuoyundan yahut resmi otoritelerden gizlenmesi, muhasebe hesaplarında usulsüzlük yapıp vergi kaçırılması gibi sosyal normlara aykırı ancak örgütün menfaatine olan bu tür ahlaki olmayan davranışlar örgütte sık görülebilmektedir.

Bu türden örgüt yararına ahlaki olmayan davranışlar iki unsuru barındırmaktadır: (i) *ahlaki olmayan davranış* ve (ii) örgüt yararına davranış. “Ahlaki olmayan davranış” unsuru bu davranış türünün toplumun genel ahlaki normlarını ihlal eder nitelikte olmasını ifade eder. “Örgüt yararına davranış” unsuru ise yine bu davranışın, çalışanların iş tanımlarında yer almamasına ve yöneticileri tarafından talimat verilmemesine rağmen örgüte ve/veya örgüt üyelerine fayda sağlamak amacıyla gerçekleştirilmesini ifade eder (Umphress & Bingham, 2011).

Bir Ahlaki Davranış Türü Olarak Nitelikleri

Yönetim ve organizasyon literatüründe çalışanların ahlaki karar ve davranışları 1980’li yıllardan beri araştırma konusu yapılagelmiştir. Buna göre bir örgütte çalışanların ahlakla ilgili davranışları üç gruba ayrılmaktadır (Trevino, den Nieuwenboer & Kish-Gephart, 2014): (i) Ahlaki olmayan davranışlar (hırsızlık, mobbing, sabotaj vb.), (ii) minimum ahlaki standartları karşılayan davranışlar (dürüstlük, insanlara saygı duymak, işini iyi yapmak vb.) ve (iii) minimum standartların üstündeki ahlaki davranışlar (kurumsal hayırseverlik, örgütte ahlaki olmayan davranışın kamuoyuna ifşası vb.). ÖYAOD bu ayırımı birinci grupta yer alan ahlaki olmayan davranışlar arasına girmektedir.

Örgütte ahlaka ilişkin davranışlara dair bir diğer ayırım, davranışın sonuçlarına ve karar verme sürecinde niyet unsurunun yer alıp almamasına göre yapılmaktadır.

Sonuçlarına göre davranışlar ahlaki olan ve ahlaki olmayan şeklinde ikiye ayrılırken, karar verme sürecinde de davranışı gerçekleştirmeye dair niyetin olup olmamasına göre niyetli ve niyet dışı davranış şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Buna göre ahlaki olmayan davranışlar Tablo 1’de (Tenbrunsel & Smith-Crowe, 2008) belirtildiği gibi kasıtlı olarak, yani niyet ederek yapılabildiği gibi, buna niyet etmeden yani gayriihtiyari olarak da gerçekleştirilebilmektedir. Fakat ister niyet ederek, isterse niyet dışı yapılmış olsun ahlakla ilgili davranışların muhatap açısından niyetten bağımsız ahlaki sonuçları bulunmaktadır. Dolayısıyla ÖYAOD incelenirken örgüt çalışanlarının niyetleri değerlendirme dışında tutulmakta ve yalnızca davranışlarının ahlaki sonucu dikkate alınmaktadır -tablodaki gri boyalı alan.

Tablo 1
Niyete Bağlı Ahlaki Davranış Türleri

		Süreç	
		Ahlaki Karar Verme	Ahlak Dışı Karar Verme
Sonuç	Ahlaki Davranış	Niyetli Ahlaki Davranış	Niyet Dışı Ahlaki Davranış
	Ahlaki Olmayan Davranış	Niyetli Ahlaki Olmayan Davranış	Niyet Dışı Ahlaki Olmayan Davranış

Ayrıca örgütlerde ahlaki nitelikteki davranışlar Tablo 2’deki (Herchen, 2015) gibi bir ayrıma da tabi tutulmaktadır. Örgüt yararına ahlaki olmayan davranışlar örgütlerde normların dışında, çalışanların görev tanımlarında yer almadan ya da herhangi bir emre dayanmadan gerçekleşen davranış türleri içerisinde değerlendirilmektedir. Bu tür davranışlar aşağıdaki matriste belirtildiği üzere örgüte yarar sağlayıp sağlamaması ve ahlaki olup olmaması dikkate alınarak üç alanda incelenmektedir. Örgütte normların dışına çıkarak herhangi bir emre dayanmadan örgüt yararına ahlaki davranışlar, Katz’ın (1964) ekstra-rol davranışı olarak ifade ettiği ya da Organ’ın (1988) da örgütsel vatandaşlık davranışı dediği davranışlar türünden olup uzun yıllardır yönetim ve organizasyon literatüründe incelenmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışının tam karşısında yer alan örgüt zararına ahlaki olmayan davranışlar da üretkenlik karşıtı davranışlar, anti-sosyal davranışlar ya da fonksiyonel olmayan davranışlar gibi kavramlar adı altında 1980’lerde anılmaya başlanmış ve özellikle 2000’li yılların başından itibaren bu konuda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak tipolojinin üçüncü grubunda yer alan örgüt yararına ahlaki olmayan davranışlar ise yönetim ve organizasyon literatüründe son birkaç yıldır incelenmeye başlanmıştır.

Tablo 2
Örgüt İçine Yönelik Ahlaki Davranışlar Tipolojisi

			Örgüte Etkisi	
			Fayda	Zarar
Ahlaki Boyutu	Ahlaki	Örgüt Yararına Ahlaki Davranışlar	-	
	Ahlaki Olmayan	Örgüt Yararına Ahlaki Olmayan Davranışlar	Örgüt Zararına Ahlaki Olmayan Davranışlar	

Umphress ve Bingham (2011) ÖYAOD için üç sınır koşulu koymaktadır: (i) Çalışanlar yanlışlıkla örgüt dışına zarar verici ve örgüte fayda sağlayıcı bir davranışta

bulunmaları hâlinde bu ÖYAOD kapsamına girmemektedir. Nitekim bu davranışı kasten, iradi olarak değil, farkında olmadan gerçekleştirmektedirler. (ii) Her ne kadar çalışanlar ÖYAOD'a niyet etseler de amaçlarına ulaşamadıklarında, yani davranışın sonucunda örgüte bir menfaat sağlamadıklarında da bunu ÖYAOD kapsamında değerlendirmemektedirler. (iii) Ahlaki olmayan davranıştan faydalanan örgüt değil de çalışanın kendisi olursa, bu durumda da bu türlü davranışları ÖYAOD kapsamında değerlendirmek mümkün değildir.

Daha Önce Yapılan Derleme Çalışmaları

Şu ana kadar literatürde ÖYAOD'ı konu edinen iki adet derleme makale yayımlanmıştır. Bunlardan ilki Liu ve Qiu tarafından 2015'te yayımlanmıştır, ikincisi de Tsiavia tarafından 2016'da yayımlanmıştır. Liu ve Qiu'nun derlemesinde 5 makale ve 1 tez çalışması incelenmiş ve ÖYAOD'ı etkileyen değişkenler olarak duygusal bağlılık, örgütsel özdeşleşme, ahlaki liderlik ve dönüştürücü liderlik olmak üzere yalnızca dört değişkenin etkileri değerlendirilmiştir. Tsiavia da aynı şekilde altı makaleyi incelediği derleme çalışmasında örgütsel özdeşleşme, mütakabiliyet beklentisi, duygusal bağlılık, ahlaki kimlik, ahlaki liderlik, yöneticiyle özdeşleşme, dönüştürücü liderlik, ahlaki yönelim ve rekabet algısının ÖYAOD üzerindeki etkileri ile diğer değişkenlerin ÖYAOD üzerindeki etkilerinde üstlendikleri aracı ve düzenleyici değişken rolleri incelemiştir. Her iki derleme çalışması da oldukça yeni tarihli olmalarına rağmen son derece az sayıda eseri incelemeye tabi tutmuştur.

Yöntem

Bu derleme çalışmasının oluşturulması için “pro-organizational unethical behavior”, “proorganizational unethical behavior”, “pro-social unethical behavior” ve “prosocial unethical behavior” anahtar kavramları EBSCO, ProQuest, PsycNET, Emerald, Springer, Taylor&Francis, Wiley ve Google Scholar gibi uluslararası akademik veri tabanları ile YÖK tezler veri tabanı, ULAKBİM makale veri tabanı gibi ulusal çevrimiçi akademik veri tabanlarında taranmıştır. Ayrıca literatürde ilk yayın olan [Umphress, Bingham ve Mitchell'in \(2010\)](#) eserine atıf yapan tüm bilimsel eserler incelenmiş ve konuyla ilgili olan yayınlar derlemeye dâhil edilmiştir.

Bulgular

Konuyla ilgili bugüne kadar yayımlanmış toplam 28 adet bilimsel eser tespit edilmiştir. İlk makalenin yayımlandığı 2010 yılını takiben, 2011'de bir adet, 2012'de de 2 adet yayın yapılmıştır. İzleyen yıllarda ise konuya olan ilginin arttığı gözlemlenmiştir. Yapılan yayınlardan 22 tanesi hakemli dergilerde yayımlanmış bilimsel makale, 3 tanesi doktora tezi, 1 tanesi yüksek lisans tezi ve 2 tanesi akademik bildiriden oluşmaktadır.

Tablo 3

Örgüt Yararına Ahlaki Olmayan Davranışla İlgili Yayın Frekansları

Yıllar	Yayın Sayısı
2003	1
2010	1
2011	1
2012	2
2013	6
2015	9
2016	7
2017	1
Toplam	28

Aşağıdaki Tablo 4’te de görüleceği gibi yapılan yayınlarda en çok kullanılan araştırma yöntemi ankettir (21 adet). Bununla birlikte az sayıda eserde senaryoya dayalı karar verme ve deney çalışması da yapılmıştır. Makalelerden ikisi konuyla ilgili yayınlara dair derleme çalışması şeklinde, iki tanesi de örgüt yararına ahlaki olmayan davranışa etki edebilecek faktörlerin yer aldığı detaylı model sunan teorik çalışmadır.

Yapılan çalışmalarda en çok kullanılan analiz yöntemi regresyon olmuştur. İçlerinde düzenleyici değişkenli çoklu regresyon, lojistik regresyon gibi regresyon türleri de bulunmakla birlikte en çok başvurulan yöntem hiyerarşik çoklu regresyon (yedi adet) türüdür. Sıklık açısından regresyonun hemen ardından moderatör değişkenin etkisini ve durumsal aracılık etkisini (moderated mediation) inceleyebilmek için kullanılan basit

Tablo 4

Örgüt Yararına Ahlaki Olmayan Davranışla İlgili Yayınların Özellikleri

Çalışmaların Özellikleri	Frekans
Çalışmanın Türü	
Makale	22
Doktora Tezi	3
Yüksek Lisans Tezi	1
Bildiri	2
Araştırma Yöntemi	
Anket	21
Deney	4
Senaryo	3
Derleme	2
Teorik	2
Analiz Yöntemi	
Regresyon	14
Basit Eğitim Testi	8
Bootstrapping	6
ANOVA ve ANCOVA	4
Yapısal Eşitlik Modeli	2
İçerik Analizi	1
Spearman Korelasyon	1
Çok Aşamalı Yol	1

eğim testi ve bootstrapping yöntemi gelmektedir. Bunun yanında yapılan çalışmaların ikisinde yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Özellikle son yapılan yayınlarda bootstrapping modelinin ve yapısal eşitlik modelinin tercih edildiği dikkat çekmiştir.

Yapılan tüm çalışmalarda ÖYAOD bağımlı değişken olarak incelenmiş, hiçbir çalışmada ÖYAOD'nin sonuçları üzerinde durulmamış ya da ÖYAOD aracı

Tablo 5

Örgüt Yararına Ahlaki Olmayan Davranışla İlgili Yayınlarda Değişkenler

İncelenen Değişkenler (Etkileri)	Değişkenlerin İncelenme Frekansı			
	Bağımsız Değişken	Aracı Değişken	Moderatör Değişken	Toplam
Örgütsel Özdeşleşme (+)	10	7	2	19
Dönüştürücü Liderlik (+)	5	1	-	6
Ahlaki Liderlik (+)(-)	4	-	-	4
Ahlaki Kimlik (-)	-	-	3	3
Duygusal Bağlılık (+)	2	1	-	3
Ahlaki Bağın Koparılması (+)	-	2	-	2
Ahlaki Olmayan Eğilim (+)	1	-	1	2
Ahlaki/Ahlaki Olmayan İşyeri Kültürü (+)	1	-	1	2
Mütekabiliyet Beklentisi (+)	1	-	1	2
Nötrleştirme (+)	-	2	-	2
Algılanan Örgütsel Adalet (+)(-)	2	-	-	2
Lider-Üye Etkileşiminin Kalitesi (+)	2	-	-	2
Psikolojik Ayrıcalık	1	-	1	2
Ahlaki Baskı (+)	1	-	-	1
Ahlaki Durumun Açıklığı	1	-	-	1
Ahlaki Gelişmişlik Seviyesi (-)	-	-	1	1
Ahlaki Gerekleştirme (+)	-	1	-	1
Ahlaki İdeoloji (-)	1	-	-	1
Çalışmaya Tutkunluk (+)	1	-	-	1
Davranış Sonuçlarının Büyüklüğü (-)	-	-	1	1
Dâhil Olma İhtiyacı	-	-	1	1
Dışlanma Riski (+)	1	-	-	1
Grup-İç Belirginliği (+)	1	-	-	1
Grup Merkezli Ahlaki İdeoloji (+)	1	-	-	1
Güç Mesafesi (+)	-	-	1	1
Hesap Verirlik (+)	1	-	-	1
Akran Davranışları (+)	1	-	-	1
Makyavelizm (+)	1	-	-	1
Ödüllendirme (-)	1	-	-	1
Algılanan Örgütsel Destek	1	-	-	1
Özgünlük (-)	-	-	1	1
Prososyal Kişilik (+)	-	1	-	1
Psikolojik Sahiplenme (+)	1	-	-	1
Rekabet Algısı (+)	-	-	1	1
Tanınma İhtiyacı (+)	-	1	-	1
Biliş İhtiyacı (+)	-	-	1	1
İş Tatmini	1	-	-	1
Yöneticiyle Özdeşleşme (+)	-	-	1	1

değişken yahut düzenleyici değişken olarak incelenmemiştir. Dolayısıyla incelenen çalışmalardaki tüm bulgular ÖYAOD'ı etkileyen bağımsız değişkenlerin etkileri ya da ÖYAOD'la ilişkisi olan değişkenlerin ilişkilerinin yönleri ile ilgilidir. Bulgular aktarılırken Trevino ve arkadaşlarının (2014) derleme makale çalışmasında kullandığı yöntemin benzeri olarak bireysel, bireyler arası, örgütsel ve durumsal faktörler olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir.

Çalışmalarda ele alınan değişkenlere bakıldığında (Tablo 5) en sık incelenen değişkenin örgütsel özdeşleşme olduğu görülmektedir. 28 çalışmanın 19'unda örgütsel özdeşleşme değişkeni örgüt yararına ahlaki olmayan davranışı açıklamak için araştırma modeline konmuştur. ÖYAOD genellikle sosyal değişim kuramı temelleri üzerinde incelendiği için örgütsel özdeşleşme ilk akla gelen değişken olmuş ve Umphress'in ilk çalışmalarından itibaren sıklıkla kullanılmıştır.

Örgütsel özdeşleşmeden hemen sonra en çok incelenen değişken liderlik olmuştur. Liderliğin gerek dönüştürücü liderlik, gerek ahlaki liderlik boyutları sıkça inceleme konusu edilmiş, bunun yanında lider-üye etkileşimi bağlamında da liderliğin ÖYAOD üzerindeki etkisi de araştırılmıştır.

Bu değişkenlerin yanında çalışanların ahlaki kimliğe sahip olma düzeylerinin, örgüt yararına ahlaki olmayan davranış gösterme eğilimleri üzerinde negatif yönlü bir moderasyon etkisi gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal bağlılık, ahlaki bağın koparılması, ahlaki olmayan eğilim, ahlaki olmayan işyeri kültürü, mükabilyet beklentisi, nötrleştirme ve algılanan örgütsel adalet de ikişer çalışmada inceleme konusu edilmiş ve ÖYAOD ile aralarında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu sayılan değişkenlerle birlikte demografik değişkenler hariç toplam 38 adet değişken çeşitli araştırmalarda incelenmiş ve bulgular dört başlık altında aşağıda ele alınmıştır.

Bireysel Faktörler

İncelenen yayınlarda ele alınan bireysel değişkenlere bakıldığında demografik değişkenlerden yaş açısından ÖYAOD düzeyleri arasında hemen hiçbir çalışmada anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Sadece üç çalışmada katılımcıların yaşları yükseldikçe ÖYAOD düzeylerinin düştüğü (Effelsberg, Solga & Gurt, 2013; Kong, 2016; Teo & Chan-Serafin, 2013), bir tanesinde de yükseldiği tespit edilmiştir (Lee, Choo & Jeon, 2016). Kıdem değişkeninde de benzer durum söz konusudur. Kıdem değişkeninin incelendiği çalışmaların çoğunda, çalışanların kıdem seviyelerine göre ÖYAOD düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunurken, iki çalışmada kıdem düzeyi arttıkça ÖYAOD seviyesinin azaldığı (Kalshoven, van Dijk & Boon, 2016; Ploeger & Bisiel, 2013), bir tanesinde ise arttığı tespit edilmiştir (Lee vd., 2016). Pozisyon ile ÖYAOD arasındaki ilişkinin incelendiği yayınlara bakıldığında

Tablo 6
Örgüt Yaratına Ahlaki Olmayan Davranışın Öncülleri (Bireysel Faktörler)

Yazar(lar)	Yıl	Tür	Yayın	Faktör	Sonuç
Teo ve Chan-Serafin	2013	Bildiri	ANZAM	Ahlaki ideoloji	Grup merkezli ahlaki ideolojinin ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Teo ve Chan-Serafin	2013	Bildiri	ANZAM	Ahlaki ideoloji	Birey merkezli ahlaki ideolojinin ÖYAOD'ı negatif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Verma ve Mohapatra	2015	Makale	SSSN	Ahlaki ideoloji	Örgütsel özdeşleşmenin ÖYAOD üzerindeki etkisinde negatif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Matherne ve Litchfield	2012	Makale	JLAE	Ahlaki kimlik	ÖYAOD'ı negatif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Matherne ve Litchfield	2012	Makale	JLAE	Ahlaki kimlik	Duygusal bağlılığın ÖYAOD üzerindeki etkisinde negatif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Ilie	2012	Tez		Ahlaki kimlik	Pozitif yönlü düzenleyici değişken rolü oynayacağı önermesi desteklenmemiş.
Effelsberg, Solga ve Gurt	2013	Makale	JBE	Ahlaki yönelim	Örgütsel özdeşleşme ve ÖYAOD arasındaki ilişkide pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Herchen	2015	Tez		Biliş ihtiyacı	Grup-içi belirginliğinin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Herchen	2015	Tez		Biliş ihtiyacı	Ödüllendirmenin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Umphress ve Bingham	2011	Makale	OS	Bireysel ahlaki gelişmişlik seviyesi	Örgütsel özdeşleşme ve mütakabiliyet beklentisinin ÖYAOD üzerindeki etkisinde negatif yönlü düzenleyici etkisi olacağı önermesi yapılmış.
Matherne ve Litchfield	2012	Makale	JLAE	Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Miao, Newman, Yu ve Xu	2013	Makale	JBE	Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Effelsberg, Solga ve Gurt	2013	Makale	JBE	Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Thau, Derfler-Rozin, Pitesa ve Mitchell	2015	Makale	JAP	Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Shu	2015	Makale	MMI	Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Venancio	2015	Tez		Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Herchen	2015	Tez		Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Castille, Buckner ve Thoroughgood	2016	Makale	JBE	Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Tian ve Peterson	2016	Makale	BEER	Cinsiyet	Kadınların ÖYAOD eğilimi erkeklere göre daha düşük çıkmış.
Kong	2016	Makale	PID	Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.

Tablo 6

Örgüt Yazarına Ahlaki Olmayan Davranışın Öncülleri (Bireysel Faktörler)

Yazar(lar)	Yıl	Tür	Yayın	Faktör	Sonuç
Kalshoven, van Dijk ve Boon	2016	Makale	JMP	Cinsiyet	Kadınların ÖYAOD eğilimi erkeklere göre daha düşük çıkmış.
Lee, Schwarz, Newman ve Legood	2017	Makale	JBE	Cinsiyet	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Kong	2016	Makale	PID	Çalışmaya tutkunluk	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Thau, Derfler-Rozin, Pitesa ve Mitchell	2015	Makale	JAP	Dâhil olma ihtiyacı	Dışlanma riskinin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Tian ve Peterson	2016	Makale	BEER	Eğitim	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Umphress, Bingham ve Mitchell	2010	Makale	JAP	İş tatmini	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Matherne ve Litchfield	2012	Makale	JLAE	Kıdem	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Teo ve Chan-Serafin	2013	Bildiri	ANZAM	Kıdem	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Ploeger ve Bisel	2013	Makale	MCQ	Kıdem	ÖYAOD'ı savunma mekanizmasını sıklık açısından artırdığı tespit edilmiş.
Miao, Newman, Yu ve Xu	2013	Makale	JBE	Kıdem	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Effelsberg, Solga ve Gurt	2013	Makale	JBE	Kıdem	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Shu	2015	Makale	MMI	Kıdem	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Castille, Buckner ve Thoroughgood	2016	Makale	JBE	Kıdem	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Tian ve Peterson	2016	Makale	BEER	Kıdem	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Kong	2016	Makale	PID	Kıdem	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Kalshoven, van Dijk ve Boon	2016	Makale	JMP	Kıdem	ÖYAOD ile arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiş.
Lee, Schwarz, Newman ve Legood	2017	Makale	JBE	Kıdem	ÖYAOD ile arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiş.
Castille, Buckner ve Thoroughgood	2016	Makale	JBE	Makyavelizm	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Umphress, Bingham ve Mitchell	2010	Makale	JAP	Pozisyon	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Matherne ve Litchfield	2012	Makale	JLAE	Pozisyon	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Miao, Newman, Yu ve Xu	2013	Makale	JBE	Pozisyon	ÖYAOD ile arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiş.
Venancio	2015	Tez		Pozisyon	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Kong	2016	Makale	PID	Pozisyon	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Herchen	2015	Tez		Prososyal kişilik	Grup-içi belirginliğinin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.

Tablo 6
Örgüt Yaratına Ahlaki Olmayan Davranışın Öncülleri (Bireysel Faktörler)

Yazar(lar)	Yıl	Tür	Yayın	Faktör	Sonuç
Herchen	2015	Tez		Prososyal kişilik	Ödüllendirmenin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Umphress, Bingham ve Mitchell	2010	Makale	JAP	Yaş	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Matherne ve Litchfield	2012	Makale	JLAE	Yaş	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Teo ve Chan-Serafin	2013	Bildiri	ANZAM	Yaş	ÖYAOD ile arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiş.
Miao, Newman, Yu ve Xu	2013	Makale	JBE	Yaş	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Effelsberg, Solga ve Gurt	2013	Makale	JBE	Yaş	Yaşın ÖYAOD'ı negatif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Thau, Derfler-Rozin, Pitesa ve Mitchell	2015	Makale	JAP	Yaş	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Shu	2015	Makale	MMI	Yaş	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Venancio	2015	Tez		Yaş	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Castille, Buckner ve Thoroughgood	2016	Makale	JBE	Yaş	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Tian ve Peterson	2016	Makale	BEER	Yaş	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Kong	2016	Makale	PID	Yaş	Yaşın ÖYAOD'ı negatif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Kalshoven, van Dijk ve Boon	2016	Makale	JMP	Yaş	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Lee, Schwarz, Newman ve Legood	2017	Makale	JBE	Yaş	ÖYAOD ile arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiş.

yalnızca bir çalışmada (Miao, Newman, Yu & Xu, 2013) çalışanların örgüt içindeki pozisyonları yükseldikçe ÖYAOD eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Son olarak çalışmaların genelinde cinsiyete göre ÖYAOD seviyeleri arasında anlamlı farklılık tespit edilemezken, iki adet çalışmada araştırmaya katılan kadınların erkeklere göre ÖYAOD eğiliminin anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Kalshoven ve ark., 2016; Tian & Peterson, 2016). Bu sonuçlar ortaya koymaktadır ki ÖYAOD'un cinsiyet, yaş, kıdem, pozisyon gibi bireysel değişkenlerle anlamlı bir şekilde açıklanması mümkün olmamıştır.

Öte yandan çalışanların çalışmaya yönelik tutumları ÖYAOD'u etkilemektedir. Çalışma konusunda tutkun olanların ÖYAOD gösterme eğilimlerinin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kong, 2016). Ayrıca bireylerin makyavelizm seviyelerinin ÖYAOD'u pozitif yönde etkilediği bulunmuştur (Castille, Buckner & Thoroughgood, 2016). Buna karşın bireylerin ahlaki kimlik seviyelerinin ve ahlaki gelişmişlik seviyelerinin ÖYAOD'u azaltıcı bir etki gösterdiği (Matherne & Litchfield, 2012; Umphress & Bingham, 2011), ahlaki ideoloji seviyesi yüksek olanların da benzeri

bir yönelimde olduğu (Verma & Mohapatra, 2015), ancak ahlaki ideolojinin grup merkezli olması durumunda tam tersine ÖYAOD’u artırdığı tespit edilmiştir (Teo & Chan-Serafin, 2013).

Yine çalışanların belirli bir gruba dâhil olma ihtiyaçları arttıkça gruptan dışlanma riskinin ÖYAOD üzerindeki pozitif etkisinin de arttığı tespit edilmiştir (Thau, Derfler-Rozin, Pitesa, Mitchell & Pillutla, 2015). Benzer şekilde çalışanların prososyal kişilik özellikleri kuvvetlendiğinde grup-içi belirginlik ve ödüllendirmenin OYAD üzerindeki pozitif etkisini artırıcı etkide bulunduğu tespit edilmiştir (Herchen, 2015). Herchen’in (2015) çalışmasına katılanların biliş ihtiyacı düzeylerinin grup-içi belirginlik ve ödüllendirmenin ÖYAOD üzerindeki etkilerinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bireyler Arası Faktörler

Örgütte çalışanların ahlaki karar ve davranış süreçleri sosyal öğrenme ve sosyal değişim kuramlarından hareketle bireylerarası birtakım faktörlerden, özellikle de akranların ve liderlerin davranışlarından etkilenebilmektedir. Örneğin örgütte iş arkadaşlarının, akranların davranışlarının da çalışanların ÖYAOD eğilimlerini artıracığına dair hipotez Shu’nun (2015) çalışmasında doğrulanmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda ahlaki liderliğin çalışanların ÖYAOD eğilimleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Venancio (2015) ve Kalshoven ve arkadaşlarının (2016) çalışmalarında ahlaki liderliğin ÖYAOD’ı pozitif yönde etkilediği bulunurken, Miao ve arkadaşlarının (2013) ters-U şeklinde bir etkinin olduğunu tespit etmiştir. Buna göre yöneticilerin ahlaki liderlik seviyelerinin düşük ve yüksek olduğu durumlarda etkinin negatif bir etkiden, ortalama seviyede olduğu zamansa pozitif bir etkiden bahsedilmiştir. Bunu şöyle açıklamak mümkündür: Ahlaki liderlik seviyesi çok düşük olduğunda çalışanın örgüt yararına yapacağı bir davranış takdir edilmeyecek ve çalışan bunun karşılığında ödüllendirilmeyecektir. Tam tersine ahlaki liderlik seviyesi çok yüksek olduğunda da lider çalışanın ahlaki olmayan davranışını, örgüt yararına yapılsa dahi kabul etmeyecektir ve yine ÖYAOD çalışan için istenmeyen sonuçlar doğuracaktır. Ancak ortalama bir ahlaki liderlik seviyesine sahip yönetici çalışanın ÖYAOD girişimini takdir edecek ve onun örgüt için yaptığı bu davranışını ödüllendirecek kadar adil olacağından çalışanların ÖYAOD eğilimleri artacaktır.

Ahlaki liderlik yanında dönüştürücü liderliğin de ÖYAOD üzerindeki etkisine dair yapılan çalışmalarda pozitif etki tespit edildiği gibi (Effelsberg ve ark., 2013; Lee ve ark., 2016), anlamlı ilişkinin bulunmadığı da olmuştur (Effelsberg & Solga, 2015). Graham, Ziegert ve Capitano’nun (2013) bu pozitif etkinin özellikle şiddetli rekabet algısının doğurduğu kayıp anlayışının çerçeveleme etkisi söz konusu olduğunda ortaya çıktığını belirtmiştir.

Çalışanın yöneticisiyle/lideriyle olan yakın iletişimi ve kendini onunla özdeşleştirmesi onun namına ÖYAOD gösterme eğilimini artırabilir düşüncesiyle yapılan çalışmalarda Miao ve arkadaşları (2013) hakikaten yöneticiyle özdeşleşmenin ÖYAOD üzerinde pozitif yönlü düzenleyici etki gösterdiğini tespit etmiştir. Aynı şekilde Lee, Schwarz, Newman ve Legood (2017) liderle takipçi arasındaki ilişkinin kalitesi arttıkça, takipçinin ÖYAOD eğiliminin arttığını tespit etmiştir. Bununla birlikte Ilie (2012) de aynı hipoteze sahip olmakla birlikte bu ilişkiyi gözlemleyememiştir.

Tablo 7

Örgüt Yaratına Ahlaki Olmayan Davranışın Öncülleri (Bireyler Arası Faktörler)

Yazar(lar)	Yıl	Tür	Yayın	Faktör	Sonuç
Miao, Newman, Yu ve Xu	2013	Makale	JBE	Ahlaki liderlik	ÖYAOD'ı ters-U şeklinde etkilediği olduğu tespit edilmiş. (Düşük ve yüksek seviyede negatif etki, ortalama seviyede pozitif etki)
Venancio	2015	Tez		Ahlaki liderlik	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Kalshoven, van Dijk ve Boon	2016	Makale	JMP	Ahlaki liderlik	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Shu	2015	Makale	MMI	Akran davranışları	İşyerinde akranların ÖYAOD'nın ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Effelsberg, Solga ve Gurt	2013	Makale	JBE	Dönüştürücü liderlik	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Effelsberg ve Solga	2015	Makale	JBE	Dönüştürücü liderlik	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Lee, Choo ve Jeon	2016	Makale	JDC	Dönüştürücü liderlik	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Graham, Ziegert ve Capitano	2013	Makale	JBE	Karizmatik dönüştürücü liderlik	Kazanç anlayışı yerine kayıp anlayışının çerçeveleme etkisi söz konusu olduğu takipçilerin ÖYAOD'ını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Ilie	2012	Tez		Lider-üye etkileşiminin kalitesi	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Lee, Schwarz, Newman ve Legood	2017	Makale	JBE	Lider-üye etkileşiminin kalitesi	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Miao, Newman, Yu ve Xu	2013	Makale	JBE	Yöneticiyle özdeşleşme	Ahlaki liderliğin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.

Örgütsel Faktörler

ÖYAOD'ı etkileyen örgütsel faktörlere bakıldığında, en sık çalışma konusu edinilenin örgütsel özdeşleşme olduğu görülmektedir. Çalışanın örgütüyle özdeşleşme seviyesi arttıkça ÖYAOD eğiliminin artacağı önermesi (Umphress & Bingham, 2011; Vadera & Pratt, 2013) birçok çalışmada sınanmıştır. Gerçekten yapılan çalışmaların önemli bir kısmında örgütsel özdeşleşmenin ÖYAOD üzerinde pozitif etkiye sahip olacağı hipotezi doğrulanmıştır (Chen, Chen & Sheldon, 2016; Effelsberg ve ark., 2013; Effelsberg & Solga, 2015; Kalshoven ve ark., 2016; Lee

ve ark., 2016; Lee ve ark., 2017; Ploeger & Bisel, 2013; Teo & Chan-Serafin, 2013; Verma & Mohapatra, 2015). Bununla birlikte Shu (2015) örgütsel özdeşleşmenin, ahlaki gerekçelendirmenin ve akran davranışlarının ÖYAOD üzerindeki pozitif etkisini artıracak şekilde düzenleyici rolü üstlendiğini de göstermiştir. Örgütsel özdeşleşmenin ÖYAOD ile ilişkisi olmadığını tespit eden tek çalışma Umphress ve arkadaşlarının (2010) yapmış oldukları çalışmadır.

Umphress ve Bingham (2011) örgütte ahlaki olmayan bir kültürün var olması durumunda örgütsel özdeşleşme ve mütekabiliyet beklentisi gibi bağımsız değişkenlerin ÖYAOD üzerindeki etkisinin artacağını, yani ahlaki olmayan örgüt kültürünün pozitif yönlü düzenleyici değişken rolü üstleneceği önermesini yapmışlardır. Ancak ilginç bir şekilde Verma ve Mohapatra'nın (2015) çalışmasında örgütün ahlaki kültür düzeyinin ÖYAOD üzerinde pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunu destekleyen başka çalışma bulunmamasıyla birlikte bu bulguyu ahlaki liderlik değişkenini inceleyen çalışmaların elde ettikleri bulgularla birlikte değerlendirmek mümkün görünmektedir. Tıpkı liderdeki gibi örgütte de yüksek ahlaki kültür olduğu düşünülürse, çalışanların ÖYAOD girişimleri neticesinde mütekabiliyet normu gereğince bu girişimlerinin örgütleri tarafından takdir edileceğini düşünebilirler. Ancak bu kestirimi yapmak oldukça güç olmakla birlikte bunu destekleyecek yeterince çalışmanın olmadığı da görülmektedir.

Örgütün ahlaki kültürünün belki bir ifadesi sayılabilecek algılanan örgütsel adaletle ilgili bulgular bu kompleks ilişkiyi doğrular niteliktedir. Nitekim Umphress (2003) algılanan örgütsel adaletin (özellikle etkileşim adaletinin) ÖYAOD'ı pozitif yönde desteklediğini tespit ederken, Kong (2016) örgütsel adaletle ÖYAOD arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiş, Ilie (2012) ise tam tersine algılanan örgütsel adaletin ÖYAOD'ı negatif yönde etkilediğini bulmuştur.

Örgütsel özdeşleşmenin benzeri bir tutumu ölçen diğer değişken duygusal bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalarda Lee ve arkadaşları (2017) ÖYAOD ile aralarında anlamlı bir ilişki tespit edemezken, Venancio (2015) ile Matherne ve Litchfield'in (2012) çalışmalarında duygusal bağlılığın ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu ilişkide ise kişinin örgütte yapmış olduğu işin özgün olmasının duygusal bağlılığın ÖYAOD üzerindeki etkisinde negatif yönlü düzenleyici değişken rolü üstlendiği bulunmuştur (Venancio, 2015). Örgütsel özdeşleşme ve duygusal bağlılığa benzeyen bir diğer değişken olarak örgütü psikolojik sahiplenmenin de ÖYAOD'ı artırdığı bulunmuştur (Karadal & Akyazi, 2015). Bu aidiyet hissini ÖYAOD'ı artırdığı gibi, örgütten dışlanma riskinin oluşturduğu kaygının da ÖYAOD üzerinde pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir (Thau ve ark., 2015).

Örgüte dair bu tür duygusal faktörlerin yanında örgütteki kültürden ve iş ilişkilerinden kaynaklanan bir değişken olan güç mesafesinin ÖYAOD üzerindeki etkisine bakıldığında, özellikle ÖYAOD gerçekleştirilmeye yönelik hissedilen ahlaki baskının güç mesafesinin

Tablo 8
Örgüt Yaratına Ahlaki Olmayan Davranışın Öncülleri (Örgütsel Faktörler)

Yazar(lar)	Yıl	Tür	Yayın	Faktör	Sonuç
Verma ve Mohapatra	2015	Makale	SSSN	Ahlaki kültür	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Umphress ve Bingham	2011	Makale	OS	Ahlaki olmayan kültür	Örgütsel özdeşleşme ve müteakabiliyet beklentisinin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olacağı önermesi yapılmış.
Umphress	2003	Tez		Algılanan örgütsel adalet	İlk çalışmada anlamlı ilişki bulunamamış. İkinci çalışmada etkileşim adaletinin ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Ilie	2012	Tez		Algılanan örgütsel adalet	Yönetici beyanında anlamlı ilişki bulunmazken, çalışan beyanında ÖYAOD'ı negatif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Ilie	2012	Tez		Algılanan örgütsel destek	Yönetici beyanında anlamlı ilişki bulunmazken, çalışan beyanında ÖYAOD'ı negatif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Kong	2016	Makale	PID	Algılanan örgütsel destek	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Thau, Derfler-Rozin, Pitesa, Mitchell ve Pillutla	2015	Makale	JAP	Dışlanma riski	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Matherne ve Litchfield	2012	Makale	JLAE	Duygusal bağlılık	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Venancio	2015	Tez		Duygusal bağlılık	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Venancio	2015	Tez		Duygusal bağlılık	Ahlaki liderliğin ÖYAOD üzerindeki etkisinde aracı değişken rolü üstlendiği tespit edilmiş.
Lee, Schwarz, Newman ve Legood	2017	Makale	JBE	Duygusal bağlılık	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Tian ve Peterson	2016	Makale	BEER	Güç mesafesi	Ahlaki baskının ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Umphress	2003	Tez		Hesap verirlilik	İlk çalışmada anlamlı ilişki bulunamamış. İkinci çalışmada ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Umphress, Bingham ve Mitchell	2010	Makale	JAP	Örgütsel özdeşleşme	ÖYAOD ile arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş.
Umphress ve Bingham	2011	Makale	OS	Örgütsel özdeşleşme	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkileyeceği önermesi yapılmış.
Teo ve Chan-Serafin	2013	Bildiri	ANZAM	Örgütsel özdeşleşme	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Ploeger ve Bisel	2013	Makale	MCQ	Örgütsel özdeşleşme	ÖYAOD'ı savunma mekanizmasını hem sıklık, hem yoğunluk açısından artırdığı tespit edilmiş.

Tablo 8

Örgüt Yazarına Ahlaki Olmayan Davranışın Öncülleri (Örgütsel Faktörler)

Yazar(lar)	Yıl	Tür	Yayın	Faktör	Sonuç
Effelsberg, Solga ve Gurt	2013	Makale	JBE	Örgütsel özdeşleşme	Dönüştürücü liderlik ve ÖYAOD arasındaki ilişkide aracı değişken rolü üstlendiği tespit edilmiş.
Vadera ve Pratt	2013	Makale	OS	Örgütsel özdeşleşme	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkileyeceği önermesi yapılmış.
Effelsberg ve Solga	2015	Makale	JBE	Örgütsel özdeşleşme	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Shu	2015	Makale	MMI	Örgütsel özdeşleşme	Ahlaki gerekçelendirmenin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Shu	2015	Makale	MMI	Örgütsel özdeşleşme	Akran davranışlarının ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Verma ve Mohapatra	2015	Makale	SSSN	Örgütsel özdeşleşme	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Kong	2016	Makale	PID	Örgütsel özdeşleşme	Çalışmaya tutkunluğun ÖYAOD üzerindeki etkisinde aracı değişken rolü üstlendiği tespit edilmiş.
Kalshoven, van Dijk ve Boon	2016	Makale	JMP	Örgütsel özdeşleşme	Ahlaki liderliğin ÖYAOD üzerindeki etkisinde aracı değişken rolü üstlendiği tespit edilmiş.
Chen, Chen ve Sheldon	2016	Makale	JAP	Örgütsel özdeşleşme	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Lee, Choo ve Jeon	2016	Makale	JDC	Örgütsel özdeşleşme	Dönüştürücü liderliğin ÖYAOD üzerindeki etkisinde aracı değişken rolü üstlendiği tespit edilmiş.
Lee, Schwarz, Newman ve Legood	2017	Makale	JBE	Örgütsel özdeşleşme	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Venancio	2015	Tez		Özgünlük	Duygusal bağlılığın ÖYAOD üzerindeki etkisinde negatif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Ilie	2012	Tez		Psikolojik ayrıcalık	Negatif yönlü düzenleyici değişken rolü oynayacağı önermesi desteklenmemiş.
Lee, Schwarz, Newman ve Legood	2017	Makale	JBE	Psikolojik ayrıcalık	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Karadal ve Akyazı	2015	Bildiri		Psikolojik sahiplenme	ÖYAOD ile arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiş.

fazla olduğu örgüt kültürlerinde daha fazla ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Tian & Peterson, 2016). Ayrıca performans nedeniyle hesap verebilirlik arttığında da ÖYAOD gösterme eğiliminin arttığı ortaya konmuştur (Umphress, 2003). Bunun tersine çalışanlar örgüt içinde performanslarının sonucunda hak etseler de etmeseler de arzulanan bir muamele göreceklere dair bir psikolojik ayrıcalık sahibi olduklarını hissedерlerse bunun ÖYAOD üzerinde negatif yönlü bir düzenleyici değişken rolü üstleneceği iddia edilmiş ancak bu önerme desteklenmemiştir (Ilie, 2012). Üstelik bunun tam tersine Lee ve arkadaşlarının (2017) psikolojik ayrıcalığın ÖYAOD üzerinde pozitif etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Durumsal Faktörler

Çalışanların ahlaki karar ve davranışlarını etkileyen bir diğer faktör de o an içinde buldukları durumun ve başvurdukları karar verme mekanizmalarının kendine has nitelikleridir. Bunlar içinde en önemli olanlarından bir tanesi karar verirken içinde bulunulan durumun ahlaki niteliğini görmemelerini sağlayan ahlaki bağın koparılmasıdır (Bandura, 1999). Chen ve arkadaşları (2016) ahlaki bağın koparılmasının örgütsel özdeşleşme ile ÖYAOD arasındaki ilişkide aracı değişken rolü üstlendiğini tespit etmiştir.

Herchen (2015) durumsal değişkenlerden grup-içi belirginliğinin ve ödüllendirmenin ÖYAOD üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgularına göre beklendiği gibi grup-içi belirginliği arttıkça ÖYAOD eğilimi artmaktadır. Ancak beklentilerin tersine, ödüllendirme arttıkça ÖYAOD eğiliminde azalma görünmüştür.

Tablo 9

Örgüt Yaratına Ahlaki Olmayan Davranışın Öncülleri (Durumsal Faktörler)

Yazar(lar)	Yıl	Tür	Yayın	Faktör	Sonuç
Herchen	2015	Tez		Ahlaki bağın koparılması	Grup-içi belirginliğinin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Herchen	2015	Tez		Ahlaki bağın koparılması	Ödüllendirmenin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.
Chen, Chen ve Sheldon	2016	Makale	JAP	Ahlaki bağın koparılması	Örgütsel özdeşleşmenin ÖYAOD üzerindeki etkisinde aracı değişken rolü üstlendiği tespit edilmiş.
Tian ve Peterson	2016	Makale	BEER	Ahlaki baskı	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Ploeger ve Bisel	2013	Makale	MCQ	Ahlaki durumun açıklığı	ÖYAOD'ı savunma mekanizmasını sıklık açısından artırdığı tespit edilmiş.
Shu	2015	Makale	MMI	Ahlaki gerekçelendirme	Akran davranışlarının ÖYAOD üzerindeki etkisinde aracı değişken rolü üstlendiği tespit edilmiş.
Umphress ve Bingham	2011	Makale	OS	Davranış sonuçlarının büyüklüğü	Nötrleştirilmenin aracılık etkisinde negatif yönlü düzenleyici etkisi olacağı önermesi yapılmış.
Herchen	2015	Tez		Grup-içi belirginliği	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Umphress, Bingham ve Mitchell	2010	Makale	JAP	Mütekabiliyet beklentisi	Örgütsel özdeşleşme × mütekabiliyet beklentisi etkileşim değişkeninin ÖYAOD'ı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Umphress ve Bingham	2011	Makale	OS	Mütekabiliyet beklentisi	ÖYAOD'ı pozitif yönde etkileyeceği önermesi yapılmış.
Umphress ve Bingham	2011	Makale	OS	Nötrleştirme	Örgütsel özdeşleşme ve mütekabiliyet beklentisinin ÖYAOD üzerindeki etkisinde aracılık etkisi olacağı önermesi yapılmış.
Herchen	2015	Tez		Ödüllendirme	ÖYAOD'ı negatif yönde etkilediği tespit edilmiş.
Chen, Chen ve Sheldon	2016	Makale	JAP	Rekabet algısı	Ahlaki bağın koparılmasının ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiş.

Ayrıca Herchen'in (2015) çalışmasında ahlaki bağın koparılmasının hem grup-içi belirginliğin hem de ödüllendirmenin ÖYAOD üzerindeki etkisinde pozitif yönlü düzenleyici etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tıpkı ahlaki bağın koparılması gibi nötrleştirme de davranışın ahlaki içeriğine dair özelliklerin yadsınmasına sebep olduğu için ÖYAOD üzerinde artırıcı etkide bulunacağı hipotezi ortaya atılmıştır (Umphress & Bingham, 2011). Ancak bununla birlikte ahlaki nitelikteki davranışın sonuçlarının büyüklüğünün ÖYAOD üzerinde nötrleştirmenin yapacağı etkiyi azaltacağı öngörülmüştür (Umphress & Bingham, 2011). Aynı şekilde ÖYAOD'ın bir şekilde gerekçelendirilmesi, yani bu davranışı haklı çıkaracak bilişsel sebepler bulunması durumunda bu davranış eğiliminin arttığı tespit edilmiştir (Shu, 2015).

Çalışanların ÖYAOD karşılığında müteakabiliyet beklentisine sahip olurlarsa bu tür davranışta bulunma eğilimlerinin artacağı önermesi yapılmış (Umphress & Bingham, 2011) ve bu önermeyi destekleyen nitelikte sonuçlar elde edilmiştir (Umphress ve ark., 2010). Bunun yanında çalışanın örgütte ÖYAOD gerçekleştirilmeye yönelik doğrudan bir yönlendirme olmasa da bu konuda üzerinde baskı hissetmesi durumunda ÖYAOD eğiliminin arttığı tespit edilmiştir (Tian & Peterson, 2016). Benzer şekilde çalışanların örgüt içinde ve piyasada rekabetçilik algısının yüksek olması durumunda ahlaki bağlantıyı daha rahat koparabildikleri ve neticede ÖYAOD'a daha kolay başvurdukları tespit edilmiştir (Chen ve ark., 2016).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları göstermektedir ki işletme yöneticileri bir taraftan örgüte bağlılık, örgütsel özdeşleşme, yöneticiyle özdeşleşme gibi işletme performansına pozitif katkı sunan değişkenlerin varlığını amaçlarken, bir taraftan da bu tür değişkenlerin varlığı istenmeyen ahlak dışı davranışlara sebep olabilmektedir. Dolayısıyla işletmede hangi tür faktörlerin çalışanları ÖYAOD'a sevk edebileceği bilerek, buna zemin hazırlayan şartları ortadan kaldırmak konusunda gayret sarf etmek gerekir. Bu gayrete mütevazı bir katkı amacını güden bu derleme makalenin ülkemiz akademik ve iş dünyası camiasında konunun gündeme getirilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bundan sonra konuyla ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar aşağıdaki unsurlara dikkat ederlerse alana katkı sunabilecekleri düşünülmektedir.

Ampirik çalışmaların hemen tamamında Umphress ve arkadaşlarının (2010) altı maddelik ÖYAOD ölçeği kullanılmıştır. Her ne kadar Umphress ve arkadaşlarının (2010) ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin güvenilirlik katsayısı yüksek (0,91) bulunsa da daha sonra yapılan ampirik çalışmalarda hesaplanan güvenilirlik katsayıları daha düşük çıkmıştır.² Dolayısıyla güvenilirlik açısından daha güçlü bir ölçek geliştirilebilir.

² Chen ve arkadaşları (2016): 0,79; Ilie (2012): 0,79; Kalshoven ve arkadaşları (2016): 0,80; Lee ve arkadaşları (2016): 0, 73; Venancio (2015): 0,73.

Ayrıca gerek [Umphress ve arkadaşlarının \(2010\)](#), gerekse [Matherne ve Litchfield'in \(2012\)](#) ölçekleri davranışın kendisini değil, ÖYAOD niyetini ölçmektedir. Dolayısıyla doğrudan ÖYAOD'ı ölçen çalışmaların yapılması konuyla ilgili daha doğru sonuçlara ulaşabilmek için oldukça önemlidir. Nitekim öz beyana dayalı psikolojik ölçeklerin genel sorunu olan yanlılık problemi bu ölçekler için de geçerlidir. Üstelik konu ahlaki davranış olduğu için yanlılık probleminin daha fazla olmasını beklemek mümkündür ([Randall & Fernandes, 2013](#)). Dolayısıyla bundan sonraki çalışmalarda öz beyana dayalı anketler yapmak yerine doğrudan davranış ölçen deney yöntemi tercih edilebilir. Ayrıca davranışın nedenlerinin derinlemesine analiz edilebilmesi için kantitatif yöntemleri destekleyecek ve açılım kazandırabilecek nitelikte kalitatif yöntemlere başvurulması da faydalı olacaktır. Yine gelecek çalışmalarda karar verme süreciyle ilgili daha doğru verilerin elde edilebildiği fonksiyonel beyin görüntüleme yöntemi (fMRI) de kullanılabilir. Ancak anket yöntemi kullanılacaksa dahi hiç olmazsa anket formunda *sosyal istenirlik ölçeği* ([Reynolds, 1982](#)) de kullanılarak yanlılığın ciddi sorun oluşturup oluşturmadığı değerlendirilebilir.

Ayrıca ÖYAOD ile ilgili teorik altyapının güçlendirilmesi, ÖYAOD'ı diğer ahlaki olmayan davranış türlerinden ya da yasadışı davranış türlerinden ayırt eden özelliklerin net bir şekilde ifade edilmesi, konunun literatürdeki yerini sağlamlaştıracaktır. Hâlihazırda sosyal değişim kuramından istifade eden mevcut yaklaşımın sosyal öğrenme kuramı, sosyal kimlik kuramı, planlanmış davranış kuramı gibi farklı kuramsal yaklaşımlardan da beslenmesi konunun etraflıca ele alınmasını mümkün kılacaktır.

Bununla birlikte yapılan tüm çalışmalarda yalnızca ÖYAOD'ı etkileyen faktörler incelenmiş, ÖYAOD'ın sonuçları üzerinde duran herhangi bir çalışma yapılmamıştır. ÖYAOD'ın sonuçlarını da inceleyen çalışmaların yapılması konunun bütüncül bir şekilde ele alınabilmesi için gerekli görülmektedir. Ayrıca ÖYAOD'ı bireysel davranış bazında alan çalışmalara ilaveten gruplar düzeyinde ÖYAOD'ı ölçen çalışmaların da yapılması faydalı olacaktır. Son olarak ÖYAOD eğiliminin zaman içerisindeki seyrini etkileyen faktörlerin incelendiği boylamsal çalışmalara da literatürde yer verilmesi konunun etraflıca anlaşılabilmesi için önem arz etmektedir.

Gelecek çalışmalarda kişilik özellikleri, iş hayatına yönelik örtük tutumlar ([Reynolds ve ark., 2010](#)) gibi kişisel faktörler; ahlaki dışlama ([Opatow, 1990](#)), dış paydaşlara yönelik *insandışlaştırma* ([Coşkun, 2014](#)) gibi kişiler arası faktörler; performans yönetim sistemi ([Schweitzer, Ordonez & Douma, 2004](#)), faaliyet gösterilen sektör ([Cohn ve ark., 2014](#)), örtmeceli dil kullanımı ([Tenbrunsel & Smith-Crowe, 2008](#)) gibi örgütsel faktörler; ahlaki bağlantının koparılması gibi durumsal faktörler ([Detert, Trevino & Sweitzer, 2008](#)) ya da kültür ([Robertson & Fadill, 1999](#)) gibi toplumsal faktörlerin de ÖYAOD üzerindeki etkileri incelenebilir.

Extended Abstract

Unethical Pro-Organizational Behavior*

Ahmet Coşkun¹
Erciyes University

Beliz Ülgen²
Istanbul Commerce University

Abstract

Without any explicit demand from their organization or pressure from their managers, do employees still behave unethically for their organizations' benefit? If so, which reasons drive them to do this? What kind of intra-personal, inter-personal, organizational, and contextual factors lay the groundwork for this particular behavior? In order to investigate the possible answers to these questions, we explore a very recent topic of business ethics, unethical pro-organizational behavior, which has gained growing academic attention yet is still not well-known in Turkey. As a review article, this study examines published articles, dissertation studies, and papers from proceedings on this topic while providing some recommendations for future studies.

Keywords

Unethical Pro-Organizational Behavior • Ethical Behavior • Business Ethics

* This is an extended abstract of the paper entitled "Örgüt yararına ahlaki olmayan davranış" published in Turkish Journal of Business Ethics.

Manuscript Received: May 5, 2017 / Revised: July 17, 2017 / Accepted: July 27, 2017 / OnlineFirst: August 15, 2017.

1 Correspondence to: Ahmet Coşkun (PhD), Department of Business, Faculty of Economics and Administrative Science, Erciyes University, D-314, Melikgazi Kayseri 38039 Turkey. Email: ahmetcoskun@erciyes.edu.tr

2 Department of Business, Istanbul Commerce University, Beyoğlu Istanbul Turkey. Email: bulgen@ticaret.edu.tr

To cite this article: Coşkun, A., & Ülgen, B. (2017). Unethical pro-organizational behavior. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 177–201. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0008>

Unethical behaviors in business organizations have been studied for decades in the literature on management and organizations. However, most of the studies have focused on behaviors that are contrary to the people in an organization or to the organization itself (Herchen, 2015). Meanwhile, an increasing number of studies have emphasized the unethical behaviors employees perform in the name of their companies. Due to the recent emission scandals of Volkswagen and Mitsubishi, this particular type of behavior shows it can result in billions of dollars of losses for companies, as well as a loss of reputation.

Umphress (2003) first investigated unethical pro-organizational behavior (UPB) and, particularly since Umphress, Bingham, and Mitchell's (2010) first article, this topic has become more common in the literature. UPB is comprised of two behavior types, the first being unethical behavior, which is defined as behavior that violates the generally accepted moral norms of society. The second one is pro-organizational behavior, which is defined as behaviors presented in support of an organization or its members without being defined in the employee's job description or ordered by a supervisor (Umphress & Bingham, 2011).

Two other review studies are found on UPB. First is Liu and Qiu's (2015) study, which investigated six publications (five articles and one thesis). The second is Tsiavia's (2016), which performed a review study on six articles. These previous review studies have not yet sufficiently analyzed scholarly efforts on this topic. So after doing a vast amount of research in various scholar databases, 28 studies have been found and investigated in this review: 22 articles, three doctoral dissertations, one master's thesis, and two papers from proceedings. The method most frequently used in these studies has been the questionnaire-based survey (21 studies). Also, four studies held experiments. Fourteen studies used regression analysis to analyze the data, eight used the simple slope test, two used structural equation models, and one used content analysis.

The relationship between organizational identification, organizational commitment, and psychological ownership with UPB has been researched in 23 studies, with most of them finding a significant positive relationship. Six studies also found a positive relationship between transformative leadership and UPB. Interestingly, the relationship between moral leadership and UPB has been examined in four studies with controversial results. While some situational and individual factors such as moral disengagement, neutralization, ethical pressure, moral justification, risk of exclusion, in-group salience, distance from power, peer behaviors, Machiavellianism, prosocial identity, need for cognition, and accountability had been found to have significant positive relationships with UPB, other variables such as moral identity, ethical development, moral ideology, magnitude of consequences, and authenticity at work were found to have negative relationships with UPB. Also, in accordance with the inconsistent results from these studies, the existence of a strong, clear relationship between demographic factors such as age, gender, position, education level, or job tenure with UPB is difficult to say.

The two UPB scales, one developed by [Umpfress et al. \(2010\)](#) and the other by [Matherne and Litchfield \(2012\)](#), measure the intention of behavior, rather than the behavior itself. Thus in order to prevent self-reporting biases, the recommendation is made to develop a tool for measuring UPB directly. Furthermore, in order to analyze UPB more profoundly, qualitative research methods and certain new techniques like IAT and fMRI can be used in future studies.

Additionally, all previous studies have investigated UPB as a dependent variable. Hence, future studies examining the results of UPB would benefit from a holistic view of this topic. Moreover, future longitudinal studies can provide precious insight into the dynamics of UPB. Finally, some independent factors such as implicit attitudes towards business, moral exclusion, dehumanization, heuristic language, moral disengagement, and national culture can be investigated to further the understanding of UPB.

Kaynakça/References

- Algan, Y., & Cahuc, P. (2010). Inherited trust and growth. *American Economic Review*, *100*, 2060–2092.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3*, 193–209.
- Castille, C. M., Buckner, J. E., & Thoroughgood, C. N. (2016). Prosocial citizens without a moral compass? Examining the relationship between Machiavellianism and unethical pro-organizational behavior. *Journal of Business Ethics*, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-016-3079-9>
- Chen, M., Chen, C. C., & Sheldon, O. J. (2016). Relaxing moral reasoning to win: How organizational identification relates to unethical pro-organizational behavior. *Journal of Applied Psychology*, *101*(8), 1082–1096.
- Cohn, A., Fehr, E., & Marechal, M. A. (2014). Business culture and dishonesty in the banking industry. *Nature*, *516*, 86–89.
- Coşkun, A. (2014). Sağlık hizmetleri sektöründe ahlaki bir sorun olarak insandılaştırma. *İş Ahlakı Dergisi*, *7*(2), 9–51.
- Coşkun, A., & Akdere, M. (in press). Ethical business culture in Turkey: Implications for leadership in a global economy. In D. Jondle & A. Ardichvili (Eds.), *Ethical business cultures in emerging markets* Cambridge, UK: University Press.
- Detert, J. R., Treviño, L. K., & Sweitzer, V. L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, *93*(2), 374–391. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.374>
- Effelsberg, D., & Solga, M. (2015). Transformational leaders' in-group versus out-group orientation: Testing the link between leaders' organizational identification, their willingness to engage in unethical pro-organizational behavior, and follower-perceived transformational leadership. *Journal of Business Ethics*, *126*(4), 581–590.
- Effelsberg, D., Solga, M., & Gurt, J. (2013). Transformational leadership and follower's unethical behavior for the benefit of the company: A two-study investigation. *Journal of Business Ethics*, *120*, 81–93.
- Graham, K. A., Ziegert, J. C., & Capitano, J. (2013). The effect of leadership style, framing, and promotion regulatory focus on unethical pro-organizational behavior. *Journal of Business Ethics*, *126*(3), 423–36.

- Herchen, J. L. (2015). *Unethical prosocial behavior: Theory development and experimental findings* (Doctoral dissertation, University of North Texas, Texas).
- Ilie, A. (2012). *Unethical pro-organizational behaviors: Antecedents and boundary conditions* (Doctoral dissertation, University of South Florida, Florida).
- Kalshoven, K., van Dijk, H., & Boon, C. (2016). Why and when does ethical leadership evoke unethical follower behavior? *Journal of Managerial Psychology, 31*(2), 500–515.
- Karadal, H. & Akyazı T. E. (2015, Kasım). *Psikolojik sahiplenme ile etik olmayan örgüt yanlısı davranışlar arasındaki ilişkinin analizi üzerine Aksaray ilinde bir araştırma*. 3. Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science, 9*, 131–1433.
- Kong, D. T. (2016). The pathway to unethical pro-organizational behavior: Organizational identification as a joint function of work passion and trait mindfulness. *Personality and Individual Differences, 93*, 86–91.
- Lee, A., Schwarz, G., Newman, A., & Legood, A. (2017). Investigating when and why psychological entitlement predicts unethical pro-organizational behavior. *Journal of Business Ethics*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-017-3456-z>
- Lee, K. M., Choo, S. G., & Jeon, S. G. (2016). The influence of transformational leadership on unethical pro-organizational behavior-mediating effect of organizational identification. *Journal of Digital Convergence, 14*(2), 83–98.
- Liu, Y., & Qiu, C. (2015). Unethical pro-organizational behavior: Concept, measurement and empirical research. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 3*, 150–55.
- Matherne, C. F., & Litchfield, S. R. (2012). Investigating the relationship between affective commitment and unethical pro-organizational behaviors: The role of moral identity. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics, 9*, 35–46.
- Miao, O., Newman, A., Yu, J., & Xu, L. (2013). The relationship between ethical leadership and unethical pro-organizational behavior: Linear or curvilinear effects? *Journal of Business Ethics, 116*, 641–653.
- Opatow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues, 46*(1), 1–20.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Ploeger, N. A., & Bisel, R. S. (2013). The role of identification in giving sense to unethical organizational behavior: Defending the organization. *Management Communication Quarterly, 27*, 155–83.
- Randall, D. M., & Fernandes, M. F. (2013). The social desirability response bias in ethics research. In A. C. Michalos & D. C. Poff (Eds.), *Citation classics from the Journal of Business Ethics* (pp. 173–190). Netherlands: Springer.
- Reynolds, S. J., Leavitt, K., & DeCelles, K. A. (2010). Automatic ethics: The effects of implicit assumptions and contextual cues on moral behavior. *Journal of Applied Psychology, 95*(4), 752–760.
- Reynolds, W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology, 38*(1), 119–125.
- Robertson, C., & Fadil, P. A. (1999). Ethical decision making in multinational organizations: A culture-based model. *Journal of Business Ethics, 19*(4), 385–392.
- Sapienza, P., & Zingales, L. (2012). A trust crisis. *International Review of Finance, 12*(2), 123–131.

- Schweitzer, M. E., Ordóñez, L., & Douma, B. (2004). Goal setting as a motivator of unethical behavior. *Academy of Management Journal*, 47(3), 422–432.
- Shu, X. (2015). Contagion effect of unethical pro-organizational behavior among members within organization. *Metallurgical and Mining Industry*, 5, 235–242.
- Tajitsu, N. (2016, Nisan). *Mitsubishi Motors says cheated on mileage tests for 25 years*. Reuters. Retrieved from <http://www.reuters.com/article/us-mitsubishimotors-regulations-idUSKCN0XN0DV>
- Tenbrunsel, A. E., & Smith-Crowe, K. (2008) Ethical decision making: Where we've been and where we're going. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 545–607.
- Teo, L., & Chan-Serafin, S. (2013, December). *Moral foundations in organisations: Exploring the role of moral concerns and organisational identification on unethical pro-organisational behaviours*. Paper presented at the Meeting of the Australia and New Zealand Academy of Management, Hobart, Australia.
- Thau, S., Derfler-Rozin, R., Pitesa, M., Mitchell, M. S., & Pillutla, M. M. (2015). Unethical for the sake of the group: Risk of social exclusion and pro-group unethical behavior. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 98–113.
- Tian, Q., & Peterson, D. K. (2016). The effects of ethical pressure and power distance orientation on unethical pro-organizational behavior: The case of earnings management. *Business Ethics: A European Review*, 25(2), 159–171.
- Treviño, L. K., den Nieuwenboer, N. A., & Kish-Gephart, J. J. (2014). (Un)ethical behavior in organizations. *Annual Review of Psychology*, 65, 635–660.
- Tsiavia, N. (2016). Unethical pro-organizational behavior (UBP): Concept and studies evolution. *Science Journal of Business and Management*, 4(2), 34–41.
- Umphress, E. E. (2003). *In the name of the company: Unethical behaviors perpetrated by employees in response to accountability and fair treatment* (Doctoral dissertation, Tulane University).
- Umphress, E. E., & Bingham, J. B. (2011). When employees do bad things for good reasons: Examining unethical pro-organizational behaviors. *Organization Science*, 22, 621–640.
- Umphress, E. E., Bingham, J. B., & Mitchell, M. S. (2010). Unethical behavior in the name of the company: The moderating effect of organizational identification and positive reciprocity beliefs on unethical pro-organizational behavior. *Journal of Applied Psychology*, 95, 769–780.
- Vadera, A. K., & Pratt, M. G. (2013). Love, hate, ambivalence, or indifference? A conceptual examination of workplace crimes and organizational identification. *Organization Science*, 24(1), 172–188.
- Venâncio, S. F. G. (2015). *Ethical leadership and unethical pro-organizational behavior: A moderated mediation model of affective commitment and authenticity at work* (Master's thesis, NOVA School of Business and Economics).
- Verma, P., & Mohapatra, S. (2015). *Weak ideologies or strong identification: Decision making in unethical pro-organizational behavior*. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=2687441>. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2687441>
- Wikipedia. (n.d.). *Volkswagen emissions scandal*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Volkswagen_emissions_scandal

Ek/Appendix

Tablo 10
Yayınevi İstatistikleri

Yayın Adı	Yayın Kısaltması	Yayın Sayısı
Journal of Business Ethics	JBE	6
Journal of Applied Psychology	JAP	3
Organization Science	OS	2
Australia and New Zealand Academy of Management	ANZAM	1
Business Ethics: A European Review	BEER	1
Journal of Digital Convergence	JDC	1
Journal of Human Resource and Sustainability Studies	JHRSS	1
Journal of Leadership, Accountability and Ethics	JLAE	1
Journal of Managerial Psychology	JMP	1
Management Communication Quarterly	MCQ	1
Metallurgical and Mining Industry	MMI	1
Personality and Individual Differences	PID	1
Science Journal of Business and Management	SJBM	1

Medikal Firmalarda İş Etiği Anlayışının Finansal Performansa Etkisi

Neslihan Derin¹
İnönü Üniversitesi

Öz

Firmaların iş etiği uygulamaları, sadece firmaya yüklenen ek maliyetler ve karın üzerindeki kısıtlayıcı unsurlar olarak görülebilir. Bu görüş etik ve karın ters ilişkili olduğuna işaret eder. Bununla birlikte, daha pozitif bir görüşe göre firmanın etik davranış ve aktivitelerinin, firmanın karlılık sonuçlarıyla pozitif ilişkisi vardır. Aşlında etik iş aktiviteleri ile oluşturulan firma imajı, rekabet avantajı için çok önemli bir kaynak olabilir. Firmanın yüksek standartta iş etiği uygulamaları, ticari işlemler maliyetini azaltarak, karlılığa katkıda bulunabilir. Bu görüşler ışığında araştırma “Medikal firmaların iş etik anlayışlarının, firmanın finansal performansıyla ilişkisini” konu edinmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “Malatya’da faaliyette bulunan medikal firma sahip ve ortaklarının iş etik anlayışları ile finansal performansları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde tasarlanmıştır. Veriler, Malatya’da faaliyette bulunan medikal firma sahip ve ortaklarından anket yoluyla toplanmıştır. Yapılan korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda; medikal firmaların iş etiği anlayışıyla finansal performansları arasında çok düşük düzeyde, negatif ($r = -.286$) ilişki olduğu, iş etiği anlayışının finansal performans üzerinde çok az açıklayıcı etkiye sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

İş etiği • Finansal performans • Medikal firma • Etik anlayış • Meslek etiği

¹ Neslihan Derin, İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik Bölümü, Battalgazi 44280 Malatya. Eposta: neslihan.derin@inonu.edu.tr

Atf: Derin, N. (2017). Medikal firmalarda iş etiği anlayışının finansal performansa etkisi. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 203-221. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0003>

1990'lı yıllardan itibaren Anglo-Amerikan firmaların önderlik ettiği ve özellikle firma ile dış çevre arasındaki ilişkilerin ön plana çıkarıldığı bir "iş etiği" konusu gündemde olmaya devam etmektedir. Sürdürülebilir gelişme, dürüstlük ve şeffaflık kavramları, firmaların iş etiği anlayışlarında temel unsurlar olarak yer almaktadır. İş etiğinde bu tür unsurların öncelik kazanması pek çok firmayı etkilemektedir (Gök, 2008, s. 5). Bu gelişmeler doğrultusunda birçok büyük firma, etik yönetim ve yasal uyum üzerinde çalışacak resmi programlar ve birimler oluşturmuştur. Diğer taraftan tüm bunlara rağmen son yıllarda, iş dünyasında, etik-dışı davranışların yaşandığı olaylar da yaygın şekilde görülmektedir. Etik-dışı davranışları neticesinde yıkılan veya imajlarına ciddi ve silinmesi güç lekeler sürülen firmalar da görmek mümkündür (Donaldson, 2000; Sayiner, 2016, s. 15). Kişilerin ve firmaların daha fazla para elde etme istek ve hırsı, kişisel çıkarların her şeyin üstünde tutulması, yoğun rekabet ortamının yaşam savaşına dönüşmesi, lider olarak kabul edilen kuruluşlarda bile bir takım etik dışı davranışların görülmesine yol açmıştır (Tarım, Zaim & Torun, 2014, s. 124). İş hayatında yaşanan ve kamuoyu tarafından öğrenilen büyük kapsamlı etik ihlallere karşı gösterilen tepkiler, iş etiğine karşı olan ilgiyi daha da artırmıştır (Sayiner, 2016, s. 16).

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında etik kavramının, içinde yaşadığımız yüzyılın göz ardı edilemez bir gerçeği olduğu anlaşılacaktır. Konunun iş dünyasında işlenmesi tartışma götürmez bir zorunluluk hâline gelmiştir (Gül & Gökçe, 2008, s. 387). Bu doğrultuda Türkiye'de araştırmacılar; başta tıp olmak üzere, pazarlama (Karakaş, 2008), muhasebe (Sakarya & Kara, 2010), sağlık kuruluşları yönetimi (Tarım ve ark., 2014), ilaç (Karatepe, 2011), medya (Ünlüer, 2006), KOBİ'ler (Arslan & Ay, 2011) gibi çeşitli meslek ve sektör gruplarının iş etiği anlayışları ve performanslarını ilişkilendiren araştırmalar yapmışlardır. Ancak Türkiye'de medikal firmalarda konuyu derinlemesine inceleyen araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Toplumda, gazete ve televizyonlarda çıkan haberler doğrultusunda medikal sektördeki bazı firma sahip ve ortaklarının genelde bir problemin çözümünde veya karar mekanizmalarında yasalara uyum konusunda yeterince etik davranmadıklarına yönelik bir algı oluşmuştur. Bu durum iş etiği anlayışının medikal firmalar için sorunlu bir alan olduğunu düşündürmektedir. Medikal firmaların, sürekli olarak yenisinin açılıp çoğunun kısa süre sonra kapanması, firmaların sürdürülebilirliklerini sağlamada güçlükler çektiklerinin göstergesidir. Sürdürülebilirliği sağlamanın temel koşullarından birisi finansal performanstır. Konuyla ilgili daha önce yapılan araştırmalar iş etiği ve finansal performansın tartışmalı bir konu olduğunu göstermektedir (Donaldson, 2000; Heras-Saizarbitoria, Molina-Azorín & Dick, 2011; Hitt & Collins, 2007; Jung Namkung & Yoon, 2010; Kang, Lee & Huh, 2010; Lee & Park, 2009; Lin, Yang & Liou 2009; Scholtens, 2008; Zaim, 2013). Bu araştırmanın temel amacı; kuramsal olarak, iş etiği ile finansal performans arasındaki ilişkiyi birleştirip, medikal firma sahip ve ortaklarının iş etiği anlayışı ile finansal performansları arasındaki ilişkiyi ve iş etiği anlayışının, finansal performans üzerinde ne derece açıklayıcı etkiye sahip olduğunu

ortaya koyabilmektir. Araştırmanın ikinci amacı; medikal firma sahip ve ortaklarının demografik niteliklerine göre iş etiği anlayışlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmektir. Yazında bireyin demografik niteliklerinin etik davranışını belirleyen unsurlardan olduğu belirtilmektedir (Ülgen & Mirze, 2006, s. 442). Demografik niteliklere göre iş etiği anlayışının farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan geçmiş araştırmalarda çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Medikal firmaların sahip ve ortaklarının demografik niteliklerine göre iş etik anlayışlarının farklılaşp farklılaşmadığı ise hâlâ merak konusudur.

Kavramsal Çerçeve

İş Etiği

Etik kökleri en az 2500 yıl geriye giden, “ahlaksal olanın özünü ve temellerini araştıran, insanın kişisel ve toplumsal yaşamındaki ahlaksal davranışları ile ilgili sorunları ele alıp inceleyen bir felsefe dalıdır” (Birckley, 2002, s. 1821; Sayım, 2015, s. 24). Etik iyi ve doğru davranışlardan oluşan ahlaki standartların bir seti olarak da tanımlanabilir (McCann & Holt, 2009, s. 211). Türk dil kurumu etiği “töre bilimi; çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü; ahlaki, ahlak ile ilgili” şeklinde tanımlamaktadır (Akıncı Vural & Coşkun, 2011, s. 6). Hosmer’e göre, etik prensipler, sübjektif olmaktan çok objektif ifadeler olarak görülmekte, ülkeler, dinler ve zamanların üzerinde yer almakta ve etik prensipler iyi bir toplum için önerilen temel kurallar olarak görülmektedir (Keçeci, 2016, s. 858).

İş etiği etik kavramına nazaran yeni tartışılmaya başlanmasına rağmen giderek önemi artan bir kavramdır (Bayraktaroğlu & Yılmaz, 2012, s. 118). İş etiği kavramının, toplumsal modernleşme ve demokratikleşmeyle birlikte ahlak felsefesinin yerini büyük ölçüde hukuka ve hukuk felsefesine bıraktığı dönemlerde ön plana çıktığı görülmektedir. Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren ise, iş etiğinin daha sık kullanılan bir kavram olduğu, iş etiğine yönelik bilincin arttığı ve iş etiğinin ayrı bir çalışma alanı hâline geldiği izlenmektedir (Gök, 2008, s. 6). İngilizce kullanımda “Ethics in the Work Place” (İş yerinde Ahlak-Etik) ya da “Business Ethics” olarak ifade edilen kavram, ilk etapta “firmaların sosyal sorumluluğu” kavramı altında 1960 ve 1970’li yıllarda gündeme gelmiş, 1980’lerde gerek ABD gerekse de diğer birçok ülkede “iş ahlakı-iş etiği” olarak yaygınlaşmıştır (Sayım, 2015, s. 24).

İş etiği ahlak normu ve kurallarının iş dünyasında firmalarda, kuruluşlarda uygulanması ile ilgilidir (Sayım, 2015, s. 24; Saymer, 2016, s. 13). Trevino iş etiğini, firmalarda etik standartlarda görülen sapmalara bir karşılık olarak gelişen bir alan olarak değerlendirmiştir (Taslak, Karamustafa & Karakaya, 2002, s. 37). Lewis iş etiğiyle ilgili çalışmasında, 50 farklı makale üzerinden, iş etiği tanımlarını incelemiştir. İncelenen tanımlarda en fazla; kurallar, standartlar, kodlar gibi bireysel düzenlemeler, yaşam sü-

resi boyunca geliştirilen ahlak ilkeleri ve belirli durumlarda neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirten ifadelerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır (İştar, 2015, s. 93).

İş etiği “uygulamalı bir ahlak bilgisidir ve iş hayatında karşılaşılan tüm ahlaki sorunları incelemektedir” (Arslan, 2001, s. 5–6; Yıldırım & Uğuz, 2012, s. 179). Nalbant (2005, s. 193) iş etiğini, “toplumun beklentilerinden adil rekabete, reklamcılıktan halkla ilişkilere, sosyal sorumluluktan tüketicinin bağımsızlığına kadar dürüstlük ve doğruluk üzerine kurulu bütün unsurları kapsayan ilkeler ve kurallar topluluğu” şeklinde tanımlamaktadır. İş etiği iş dünyasındaki davranış, görüş ve tutumlarımızı yönlendiren, yol gösteren değerler ve kuralların bütünü, firma yönetiminin davranış ve tutumlarının “iyi-kötü”, doğru-yanlış” olduğunu gösteren kriterlerdir (Jung ve ark., 2010, s. 539; Karatepe, 2011, s. 10; Nurmakhamatuly, 2010, s. 74). İş etiği işe yönelik insani değerleri yansıtan tutum ve inanışların bir seti olarak da tanımlanmaktadır (Hite, Daspt & Dong, 2015, s. 147; Meriac, 2010, s. 316).

Firma yöneticileri tarafından yasal kısıtlamalarla ve düzenlemelerle yönlendirilmiş asgari davranış standartları, “etik davranış” olarak yeterli görülebilmektedir. Ancak iş etiğine yönelik davranış standartları yasal gereksinimleri aşmaktadır (Hitt & Collins, 2007, s. 354). İş etiğinin kapsamına giren gruplar arasındaki ilişkiler şu şekilde sıralanabilir (Özdemir, 2009, s. 308). (i) firmaların birebirleriyle ilişkileri, (ii) firma yöneticileri ile işgörenleri arasındaki ilişkiler, (iii) firma işgörenlerinin birbirleri arasındaki ilişkiler, (iv) firma ile müşterileri arasındaki ilişkiler, (v) firma ile tedarikçiler arasındaki ilişkiler, (vi) firma ile kamu yönetimleri arasındaki ilişkiler, (vii) firma ile çevresel unsurlar arasındaki ilişkiler (viii) firma ile diğer kuruluşlar (kredi kurumları, sendikalar, sivil toplum örgütleri vb.) aralarındaki ilişkiler.

Firma yöneticileri tüm bu ilişkiler doğrultusunda, çalışma hayatlarının her gününde etik konularla karşı karşıya kalırlar. Karar verecekleri konunun nadiren etik boyutu veya yönü yoktur (Sroka & Lörinczy 2015, s. 157). İş etiği firmalarda etik sorumluluk ve karar alma gibi kavramlar arasında sistematik ilişkiler kurmaktadır. İş süreçlerinde etik karar alma, felsefi, ekonomik, sosyolojik, psikolojik ve dini bakış açılarından incelenebilmektedir (Bektaş & Köseoğlu, 2008, s. 151). Bu bakış açıları doğrultusunda iş dünyasında yaşanan etik problemlerin sebepleri şu şekilde sıralanabilir: kişisel kazanç ve bencil çıkarlar, karın üzerindeki rekabet baskısı, iş amaçlarının kişisel değerlerle çatışması, sınırlı mali kaynaklar, işin kendisinden kaynaklanan zorluklar ve kültürler arası uyumsuzluklar (Atlığ, 2006, s. 11; Harris, Sapienz & Bowie, 2009, s. 409).

21. yüzyıl örgütlerinde iş etiği konusu çok sayıda ülke ve bölgedeki firmaların varlığı açısından kilit öneme sahiptir (Jung ve ark., 2010; Pelit & Aslantürk, 2011, s. 165; Sroka & Lörinczy 2015, s. 156). Son zamanlarda skandal boyutuna varan, iş hayatında hile ve aldatmaca içeren, müşteriler, işverenler, hissedarlar ve topluma

yönelik olaylar (Pelit & Aslantürk, 2011, s. 165), yaşanan ekonomik krizler (Akküçük, 2009, s. 16) firmaların iş etik ilkeleri doğrultusunda hareket etmelerini, zamanla bir tercihten çok zorunluluğa dönüştürmüştür (Yıldırım & Uğuz, 2012, s. 178). İş etiğini dikkate alan bir firma, sadece hedeflerine ulaşip ulaşmadığına, oyunu kazanıp kazanmadığına, örneğin sadece satış rakamlarına bakmaması, amaca ulaşmada izlenen yolu, oyunun nasıl oynandığını, satış yaparken müşteriye nasıl yaklaşıldığını da dikkate alması gerekir. Sonuç olarak iş etiğine göre, verilen hizmetin şekli, satışı gerçekleştirmekten, etik ilkeler ise para kazanmaya yönelik oluşturulan stratejilerden çok daha önemli olabilir (Sayıner, 2016, s. 20).

Zamanla iş etiğinde çıkar çatışmalarının seviyelerine göre farklı yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bir firmanın çıkarı iş etiğine odaklı ise bu durumda iş etiği firma için bir zorunluluktur. Fakat başka bir firma kazanımları maksimize eden kararlar alıyor ve bu kararlar iş etiğini hiçe sayılmasını gerektiriyorsa iş etiğinin gerekliliği bu firma için ortadan kalkabilir. Yazındaki bu bilgiler iş etiği ile finansal performans arasındaki ilişkinin tartışmalı bir alan olduğunun göstergesidir. Bu tartışmalara paralel olarak yazında iş etiğiyle finansal performans arasındaki ilişkiye yönelik farklı yaklaşımlar söz konusu olabilmektedir (Bektaş & Köseoğlu, 2008; Lin ve ark., 2009).

Finansal Performans

Bir firmanın en önemli başarı göstergelerinden birisi finansal performansdır (Gürsoy & Swange, 2007, s. 218). Bir firmanın varlığını sürdürebilmesi ve büyümesi, rakipleriyle baş edebilme yeteneğine, yani rekabet gücüne bağlıdır. Firmanın rekabet gücünün sağlıklı olup olmadığının göstergesi ise işletmenin finansal performansdır (Acar, 2003, s. 21).

Finansal performans kârlılık başta olmak üzere pazar payı, satışların büyüklüğü ve yatırımın getirisi ile ilişkilidir. Kârlılık, bir firmanın maliyetlerine karşılık satış değerini ifade eder (Chung, 2011, s. 523). Kârlılık oranı “belirli bir kazançta sahip olabilmek için gerekli olan iş hacmini, satış gelirini gösteren bir ölçüdür”. Kârlılık “bir firmada net karın net satışlara bölünmesiyle bulunan orandır”. Yatırımın geri dönüş oranı ise “bir firmanın bir yıl süresince yapmış olduğu yatırımın yılsonunda ne kadarının geri kazanıldığını yüzde olarak gösteren bir değerdir”. Yatırımın geri dönüş oranı “yılsonunda elde edilen net gelirin toplam yatırım miktarına bölünmesiyle hesaplanır” (Ağdelen & Erkut, 2003, s. 68).

Firmanın finansal performansı ölçülürken, finansal performansı doğrudan ya da dolaylı etkileyen bütün faktörlerin dikkate alınması daha uygun bir yaklaşımdır (Ulu-yol, Derin & Demirel, 2011, s. 316). Firmanın finansal performansını doğrudan veya dolaylı etkileyecek faktörlerden birisinin de firma yöneticilerinin etik anlayışları olduğu düşünülmektedir.

İş Etiğinin, Finansal Performansla İlişkisi

Hızlı ekonomik büyüme çarpık bir kapitalizm anlayışının gelişmesine, firmaların birincil amaçlarının varlığını sürdürme, karlılık, parasal güç olarak belirlenmesine yol açmıştır (Berger & Herste, 2014, s. 1073). Ancak bazen firmanın birincil amaçlarına hizmet eden davranışlar yöneticilerin kişisel değerlerine veya firmanın etik kodlarına aykırı olabilmektedirler. Bu durumda yönetici kaçınılmaz olarak etik ve firmanın birincil amaçları arasında ikilem yaşamaktadır (Bektaş & Köseoğlu, 2008, s. 156; Karatepe, 2011, s. 11; Lii, 2001, s. 21).

Friedman'a göre firmalar için yegâne amaç kâr/kazanç elde etmek olup, bunun dışında sosyal sorumluluk üstlenmek veya etik değerlere önem vermek gibi bir durum söz konusu değildir (Lii, 2001, s. 21). Buna karşın Cory uzun dönemde kârlılık ve firmanın maddi manevi değerinin artmasında etik davranmanın önemli bir unsur olduğunu düşünmektedir. Hatta Cory firmaların iş etiği ilkeleri doğrultusunda hareket etmelerinin kârlarını azaltması hâlinde bile yine de etik davranmaya özen göstermeleri gerektiğini iddia etmekte ve uzun dönemde hem kârlılık hem de ahlaki prensiplerin beraber götürülebileceğini belirtmektedir (Şahin & Yıldırım, 2008, s. 56).

Kore ve Japonya'daki firmalarda yapılan araştırmalara göre iş etiği kurallarına uygun davranışlar uzun vadede kârlılığa ciddi katkılarda bulunabilmektedir. "Fortune" dergisinin her yıl yaptığı itibarlı firmalar sıralaması, sosyal performans olarak tanımlanan etik uygulamalar ve sosyal sorumluluk faaliyetlerinin firma itibarını arttırdığını ortaya çıkarmaktadır (Tarım ve ark., 2014, s. 125; Taslak ve ark., 2002, s. 37). Büyük ölçüde firmanın etik davranışının etkisiyle şekillenen marka değeri, firmanın sermayesinin bir parçasıdır. Bu durum menkul kıymet değerine yansıtılır (Brickley, Smith & Zimmerman, 2002, s. 1821) böylelikle firmanın toplam değerinde artış sağlanır.

İş etiği ile firmanın başarısı, performansı özellikle karlılık ilişkisine dair birçok araştırma yapılmıştır (Hite ve ark., 2015, s. 146; Tarım ve ark., 2014, s. 125; Tevrüz, 2007, s. 6). Bu araştırmaların bir kısmında (Donker ve ark., 2008; Han ve ark., 2008; Hite ve ark., 2015; Tarım ve ark., 2014) etiğin firmaların uzun dönemli performanslarını artırdığına dair bulgulara ulaşılrken, bir kısmında da (Berrone, Surroca & Tribó, 2007; McMurrian & Matulich, 2006) etik anlayışın, firma performansında özellikle işletmelerin finansal performansı üzerinde kısıtlayıcı rol oynadığına veya tek başına finansal performansı yeterince artıramadığına dönük bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı medikal firma sahip ve ortaklarının iş etiği anlayışlarıyla, firmaların finansal performansları arasındaki ilişkiyi ve iş etiği anlayışının, finansal performans üzerinde ne derece açıklayıcı etkiye sahip olduğunu ortaya koyabilmektir. Araştırmanın diğer bir amacı da medikal firma sahip ve ortaklarının iş etiği anlayışlarının, demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmektir.

Firmalar iş etiği normlarına uymak ile finansal performanslarını artırmak arasında zaman zaman çelişki yaşamaktadırlar. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıran geçmiş çalışmalarda elde edilen sonuçların çelişkili olması konunun tam netleşmediğinin, belirsiz olduğunun göstergesidir. Bu tür saha araştırmalarının, bu belirsizliğin giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada esas olarak nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmasının bir türü olan ilişkisel tarama araştırmalarında iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılır. “İki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin derecesi nasıldır?”, incelenen bir olgunun düzeyi (örneğin iş etiği), belirli bir değişken açısından (örneğin eğitim) karşılaştırıldığında “anamlı farklılaşmalar var mıdır?” gibi sorular ilişkisel tarama araştırma desenleri ile ortaya konulabilir niteliktedir (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 109).

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Malatya merkezde faaliyet gösteren medikal firmalar oluşturmaktadır. Malatya Ticaret odasına kayıtlı medikal firma sayısı “120” olmasına rağmen aktif olarak medikal işiyle uğraşan firma sayısının “40” civarında olduğu belirlenmiştir. Bu firmalar genellikle çok ortaklı olarak kurulduklarından bir firmanın birden fazla sahibi olmaktadır. Araştırmada evrenin tümünden veri toplanması hedeflenmiş “57” medikal firma sahip ve ortağından veri elde edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Sosyal bilimlerde en yaygın tarama araştırma çeşidi anket araştırmalarıdır. Araştırmada veriler geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Anketler eğitilmiş anketörler aracılığıyla, yüz yüze anket tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Anket 3 kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcıların demografik özellikleri sorulmuştur. İkinci kısımda Çeribaş’ın (2007) araştırmasında kullandığı 18 maddelik iş etiği ölçeğinin, işgörenlerin iş etik anlayışlarını ölçen 5 maddesi çıkartılarak, 13 maddelik firma sahibinin iş etik anlayışını ölçmeye dönük form kullanılmıştır. Üçüncü kısımda ise Gürsoy ve Swanger (2007) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerliliği ve güvenilirliği, Uluyol ve arkadaşları (2011) tarafından ortaya konulan üç maddelik finansal performans ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır.

İşlem

Anket yoluyla toplanan veriler bilgisayarda tasnif ve analiz edilmiştir. Verilerin çözüm ve yorumlanmasında frekanslar, aritmetik ortalama, *t* testi, tek yönlü varyans

analizi (OneWayAnova) yapılmıştır. İş etiği anlayışı ile finansal performans arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon, iş etiği anlayışının finansal performans üzerindeki açıklayıcı etkisini belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır. Anlamlılık sınırı $p < .05$ değeri olarak alınmıştır.

Bulgular

Demografik Niteliklere İlişkin Bulgular

Araştırmamıza dâhil edilen medikal işletme sahip ve ortaklarının demografik değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Tablodan da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %21,1’i kadın, %78,9’u ise erkektir. Katılımcıların %49,1’i “31-40 yaş” aralığında olduğu; %52,6’sı gibi büyük bir oranının lise mezunu olduğu, % 29,8’inin “11-15 yıl” aralığında bu sektörde buldukları görülmektedir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Cinsiyet	Frekans	%	Yaş	Frekans	%
Kadın	12	21,1	20 ve altı	5	8,8
Erkek	45	78,9	21-30	15	26,3
Toplam	57	100,0	31-40	28	49,1
Medeni Hâliniz			41-50	9	15,8
Evli	46	80,7	Toplam	57	100,0
Bekâr	11	19,3	Sektörde geçirilen süre	Frekans	%
			1 yıl altı	8	14,0
Eğitim	Frekans	%	1-5 yıl	16	28,1
Lise	30	52,6	6-10	11	19,3
Ön Lisans	17	29,8	11-15	17	29,8
Lisans	10	17,6	16-20	5	8,8
Toplam	57	100,0	Toplam	57	100,0

Ölçeklerin Güvenirliliği, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kullanılan ölçeklerin güvenilirliklerini test etmek için Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. “İş Etiği Anlayışı” ölçeğinin Cronbach Alfa değeri .848 iken “Finansal Performans” ölçeğinin Cronbach Alfa değeri .797 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçme araçlarının güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Alpar, 2003, s. 382). “İş Etiği” Ölçeğinde yer alan değişkenlere ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2
İş Etiği Anlayışı Değişkenlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Ölçek	Madde	\bar{X}	S
İşletmecilik Etik Anlayışı	1.Bilançosunu her yıl kârla kapatan işletmecinin tavırlarını ahlaki açıdan sorgulamak gerekmez	3,6316	1,35793
	2.İşletmeci, işletme ile ilgili kararları alırken, ahlaki felsefe yerine gerçekçi ekonomik tutumları gözler.	2,6842	1,19759
	3.İşletmeci, ahlaki değerlerle ilgilenmez.	3,8947	1,17541
	4. Başarılı işletme, bilançosunu kârla kapatan işletmedir	2,5965	1,33443
	5.İşletmecilikte alınacak her karar, işletmenin kârını artırmaya yönelik olmalıdır. Aksi hâlde, o kararı uygulamak zaman kaybı olur.	2,9286	1,34647
	6.Çevre dostu olmakla birlikte, işletme kârını azaltan teknoloji yeğlenmez	3,5965	4,27142
	7. İstenildiği durumlarda şirket raporlarında tahrifat yapılabilir.	3,2632	1,44576
	8. Rakiplere ilişkin bilgiler yasal olmayan yollardan da elde edilebilir.	3,2632	1,49435
	9.Piyasada güçlü olmak için, kimi firmalarla işbirliği yaparak anlaşmalı fiyatlar uygulanabilir	3,3509	1,28857
	10.Ürünü, satışların azalmayacağına bilinmesi hâlinde, normal fiyatının çok üstünde değerlendirmenin bir sakıncası yoktur.	3,2807	1,29221
	11.Para kazanmak, işletmeciliğin temel ilkesidir.	2,6667	1,40577
	12.Reklamlarda koşulsuz uygulanacağı duyurulan promosyonlar, elverişli hâllerde ayrıcalıklı olarak uygulanabilir	2,7895	1,03055
	13.Müşteri ısrarla sormadıkça, ürünün olumsuz yönleri hakkında bilgi verilmeyebilir.	3,5263	1,44055
Genel Toplam		3,1946	,86267

Katılımcıların “İşletmecilik Etik” anlayışını ölçmek için ölçme aracı, 5’li Likert tipi metrik ifadelerden (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) oluşturulmuş ve her bir kategori arasındaki mesafe eşit olarak kabul edilmiştir. Her katılımcı için yukarıdaki beş dereceli cevapların verileri, 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde tersten kodlanarak (sorular iş etiği anlayışını olumsuz boyutta ele almıştır) bütün önermelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları alınmıştır. Araştırmada edinilen bulgulara yönelik aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar göz önünde bulundurulmuştur (Özdamar, 2003):

1,00 ≤ aritmetik ortalama ≤ 2,60: Düşük

2,60 < aritmetik ortalama ≤ 3,40: Orta

3,40 < aritmetik ortalama ≤ 5,00: Yüksek

Tablo 2’den görüldüğü gibi katılımcıların iş etik anlayışlarına dönük genel ortalama (\bar{X} = 3,1946) olup “2,60 < aritmetik ortalama ≤ 3,40: orta” aralığındadır. Dolayısıyla bu bulguya dayanarak katılımcıların iş etik anlayışlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Finansal performans ölççeğinde yer alan değişkenlere ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Finansal Performansa İlişkin Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Ölçek	Madde	\bar{X}	S
Finansal performans	Yatırımlarınızın geri dönme hızı	2,3509	,95415
	Şirketinizin genel olarak karlılık durumu	3,0351	,77839
	Şirketinizin net karı	3,1579	,95971
	Genel Toplam	2,8480	,71010

Katılımcıların finansal performanslarını ölçmek için ölçme aracı, 5’li Likert tipi metrik ifadelerden (çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek) oluşturulmuş ve her bir kategori arasındaki mesafe eşit olarak kabul edilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında yukardaki aralıklar dikkate alınmıştır (Özdamar, 2003): Katılımcıların finansal performanslarına dönük aritmetik ortalamalar Tablo 3’te yer almaktadır. Tablo 3’ten görüldüğü gibi katılımcıların finansal performansa dönük genel ortalama \bar{X} = 2,8480 olup “2,60<aritmetik ortalama≤3,40:orta” aralığındadır. Dolayısıyla bu bulguya dayanarak katılımcıların finansal performanslarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Demografik Değişkenlerle, Katılımcıların İş Etiği Anlayışlarına İlişkin Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmada kullanılan iş etiği anlayışına ilişkin verilerin, yapılan Kolmogrov-Smirnov testi ile normal dağıldığı görülmüştür. Bu yüzden parametrik testler kullanılarak (*t*-Testi, Anova) grupların iş etiği anlayışlarının farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine yönelik değişkenlerle, iş etiği anlayışlarına ilişkin ortalamalarının karşılaştırılması aşağıdaki Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Demografik Değişkenlerle İş Etiği Anlayışlarına İlişkin Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişken	Düzye	N	\bar{X}	S	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Kadın	12	2,7372	.81173	55	2,131	.038
	Erkek	45	3,3165	.84271			
Medeni hâliniz	Evli	46	3,2076	.90948	55	.232	.817
	Bekâr	11	3,1399	.66423			
Değişken	Düzye	N	\bar{X}	S		F	<i>p</i>
Yaş	20 ve altı	5	2,9538	.41638	3	.738	.534
	21-30 arası	15	3,2162	1,09312			
	31-40 arası	28	3,1099	.76047			
	41-50 arası	9	3,5556	.93326			
Eğitim	lise	30	3,3543	.96028	3	1,090	.344
	Ön lisans	17	3,0226	.70015			
	Üniversite	10	3,0077	.77980			
	1 yıl altı	8	3,2308	.78231			
Sektörde geçen süre	1-5 yıl arası	16	3,0248	1,01566	4	,375	,826
	6-10	11	3,0909	.96250			
	11-15	17	3,3575	.78491			
	16-20	5	3,3538	.63804			

Tabloya bakıldığında katılımcıların etik anlayışına ilişkin ortalamalar sadece cinsiyet değişkeninde ($p < .05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin iş etik anlayışları kadınlarınkinden istatistiki olarak anlamlı bir şekilde yüksektir.

İş Etiği Anlayışı ile Finansal Performans Arasındaki İlişkiyi ve Etkiyi Belirlemeye Dönük Analizler

Araştırmaya katılan medikal firma sahip ve yöneticilerinin iş etiği anlayışlarının finansal performanslarıyla olan ilişkinin varlığını ve yönünü tespit edebilmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda medikal firma sahip ve ortaklarının iş etiği anlayışı ile firmanın finansal performansı arasında negatif yönde, zayıf (-.286*) anlamlı ($p < .05$) ilişkinin var olduğu görülmektedir.

Medikal firma sahip ve ortaklarının iş etiği anlayışlarının, firmalarının finansal performansları üzerindeki açıklayıcı etkisini bulabilmek için regresyon analizinden faydalanılmıştır. Regresyon analizi, bağımlı bir değişken ile bu bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişken veya değişkenler arasındaki ilişkinin bir model ile açıklanmasını ifade eder (Gürbüz & Şahin 2014, s. 260). Regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5
Regresyon Denklemine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	Beta	t	p
Sabit	3,601	.352		10,240	.000
İş etik anlayış	-.236	.106	-.286	-2,217	.031

$p < .05$ anlamlılık düzeyinde [$r = 0,286$, $r^2 = 0,082$, düzeltilmiş $r^2 = 0,065$, $F(1,55) = 4,916$, $p = .031$].
Regresyon Denklemi: Finansal Performans=3,601-0,236* İş Etik Anlayışı.

Regresyon modelinin istatistiksel olarak ($F(1,55) = 4,916$, $p = .031$) anlamlı olduğu ve katılımcıların etik anlayışlarının finansal performans üzerinde yaklaşık %0,82 gibi düşük bir oranda açıklayıcı etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Fritzche etik davranışın uzun vadeli iş başarısı için şart olduğunu ve bunun hem makro hem de mikro açıdan geçerli olduğunu ileri sürer (Tevrüz, 2007, s. 6). İş etiği uygulamaları ile kurumların performansı arasındaki ilişki konusundaki genel kabul, kısa süreli kişisel fayda maksimizasyonu yerine, etik ilkeleri göz önünde bulundurarak, uzun süreli ve erdemli tercihler yapan kuruluşların daha istikrarlı başarılar elde ettiğidir (Zaim, 2013, s. 187–188). Farklı yazarların bu tür görüşlerine rağmen araştırmalarda elde edilen bulgular iki değişken arasındaki ilişkiyi net bir şekilde ifade etmenin çok mümkün olmadığını göstermektedir.

Medikal firmalarda iş etiği anlayışının finansal performansla ilişkisini ve iş etiği anlayışının, finansal performans üzerindeki açıklayıcı etkisini araştıran bu çalışmada,

iki değişken arasında *çok düşük düzeyde, negatif* yönde ($r = -286$) ilişki olduğu, iş etiği anlayışının, finansal performans üzerinde çok az açıklayıcı etkiye sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Türkiye’de Eğri ve Sunar’ın (2010) yaptığı araştırma bu araştırmayı destekler niteliktedir. Eğri ve Sunar, muhatabı olan 11 kişiyle yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle yaptıkları görüşmelerde; rekabetin yoğun bir şekilde yaşandığı iş ve ticaret hayatında, aktörler, iş etiğini kendi rekabet güçlerini zayıflatan bir unsur olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Eğri & Sunar, 2010, s. 45–46). Tarım ve arkadaşları (2014) da kamu hastanelerinde yaptıkları araştırmada ise iş etiği uygulamalarının genel olarak hastanenin kurumsal performansını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bayraktaroğlu ve Yılmaz’ın (2012) gerçekleştirdikleri araştırmada İKY’deki iş etiği uygulamaları ile kurumsal performans arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Ancak kurum performansının, finansal olmayan performans boyutlarına karşın finansal performans boyutunun İKY’deki iş etiği uygulamaları ile pozitif yönlü fakat düşük seviyede ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bizim araştırmamızda elde edilen sonuç ve bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar iş etiği anlayışı ile finansal performans arasındaki ilişkinin netleştirilememiş bir konu olma özelliğini koruduğunu göstermektedir.

Business Ethics as Practice: Representation, Reflexivity and Performance adlı eserin editörler ve bölüm yazarlarına göre çalışma hayatındaki etik sorunlar teoride değil, uygulamada ortaya çıkmaktadır. Çözüm de uygulama süreçlerine paralel olarak düşünülmelidir. Ahlaki ve etik teorilerin, gündelik iş hayatındaki etik sorunları engelleyemediği gerçeğinden yola çıkan yazarlar, uygulamada yaşananları etrafıca ele alan ve *para-ahlak* ve *kârlılık-değerler* ikilemelerinin uygulamadaki yansımalarını ele alan araştırmalar yapmışlardır. Çalışmaya göre etik süreçler, insanları muğlak ve çelişik durumlarla karşı karşıya bırakır ve bu belirsizlik/çelişki/muğlaklık çoğu zaman farklı ahlaki değerler bütününe ve kurallarının çatışmasından kaynaklanmaktadır (Karataş, 2007, s. 169). Bu muğlaklıkların giderilmesi için etiğin, ekonominin sınırlarını derinlemesine araştırması ve adil bir toplum için yeni ölçüleri sunması gerekmektedir. Böyle bir toplumun tekil aktörlerin sorumluluğundan tamamen feragat edilmesi sureti ile gerçekleşmesi mümkün değildir. Firmaların ve hissedarların ölçsüz taleplerini belirleyici şekilde ket vuracak, etik sorunsalların ekonomik kar çabasına entegre edilmesi için bir anlayış değişikliği gerekmektedir (İçke & İçke, 2011, s. 190). Bundan sonra, iş etiği kurallarını ihlal ederek mal ve hizmet üreten firmaların ürünlerinin satın alınmayarak, firmanın toplum tarafından cezalandırılacağı buna karşılık iş etiği kurallarını ihlal etmeyen firmaların ise ödüllendirileceği (Özdemir, 2009, s. 312), “iyi etik, iyi firmadır” ibaresinin giderek kabul göreceği (Jung ve ark., 2010, s. 538) doğrultusunda özellikle medikal firma sahip ve ortaklarında bir algının oluşması gerekmektedir.

Medikal firmalarda iş etiği anlayışının demografik niteliklere göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek için yapılan *t* ve Anova testleri sonuçlarına göre cinsiyet

değişkeninde iş etiği anlayışında farklılaşma bulunurken, medeni hâl, yaş eğitim ve sektörde geçen süre değişkenlerinde farklılaşma bulunmamıştır. Erkeklerde iş etiği anlayışı ($\bar{X} = 3,3165$), kadınlara göre ($\bar{X} = 2,7372$) istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha fazladır.

Yurt dışında yapılan çemiş bir çok araştırmada iş etiği anlayışı ve davranışlarının, demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığına dönük birbiriyle çelişen sonuçlar elde edilmiştir (Hite ve ark., 2015, s.148). Bu durum yurt içinde de çok farklı değildir. Ekin ve Tezölmez (1999) bireysel, yönetsel ve örgütsel faktörlerin kişilerin iş etiği davranışları üzerindeki etkilerini araştırmış oldukları araştırmalarında kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha yüksek etik davranışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taslak ve arkadaşları (2002) da Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki imalatçı KOBİ'lerde yaptıkları araştırmanın cinsiyete ilişkin yapılan değerlendirmesinde bazı iş etiği konularında erkek yöneticilerin diğer iş etiği konularında ise kadın yöneticilerin daha etik davrandıkları ortaya konmuştur. Çeribaş (2007) Kütahya'da KOBİ yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmada, katılımcıların yaş, çalışma yılı, cinsiyeti ve işletmenin faaliyette bulunduğu sektör arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sadece eğitim seviyesi arttıkça etik ihlallere katılmama derecesi anlamlı şekilde artmıştır. Görüldüğü gibi daha önce yapılan araştırmalara ilişkin bulgular oldukça heterojen bir yapı göstermektedir. Bu yüzden geçmiş araştırmaların bizim araştırmamızı destekleyip desteklemediğine ilişkin değerlendirmede bulunmak oldukça güçtür.

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı tek bir ilin merkezinde faaliyet gösteren medikal firma sahip ve ortaklarından verilerin toplanması, dolayısıyla sınırlı sayıda katılımcıdan verinin elde edilmesidir. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenemeyeceğinin göstergesidir. Konuyla ilgili araştırmacılar aynı sektörde Türkiye genelinde veya farklı sektörlerde daha geniş evren ve örneklem üzerinden iş etiği anlayışının, finansal performansı nasıl şekillendirdiğine ilişkin araştırmalar yapabilirler, demografik niteliklere göre bu iki değişkenin nasıl farklılaştığını inceleyebilirler.

Extended Abstract

The Impact of Business Ethics on Medical Companies' Financial Performance

Neslihan Derin¹
İnönü University

Abstract

Companies look at ethical business practices as only adding to costs and consider these practices as a factor that constrains profitability. This view indicates ethics and profit to be inversely related. A more positive view, however, is the positive correlation of an organization's ethical behaviors and activities with resultant profits. In fact, having an image associated with ethical business activities can be the source of a major competitive advantage. High business-ethics standards can contribute to profitability by reducing the cost of business transactions. In light of this view, the study analyzes the relationship of companies' understanding of business ethics with their financial performance. The study is on the following issue: What is the nature of the relationship of medical company owners' and their partners' understanding of business ethics in Malatya, Turkey with their financial performance? Data has been collected from the owners and partners of medical companies operating in Malatya using a questionnaire. As a result of correlation and regression analyses, we have found the relationship between job ethics and financial performance to be very low and negative ($r = -.286$) and the firms' understanding of business ethics to have little explanatory power over the impact on companies' financial performance.

Keywords

Business ethics • Financial performance • Medical company • Ethics understanding • Occupational ethics

* This is an extended abstract of the paper entitled "Medikal firmalarda iş etiği anlayışının finansal performansa etkisi" published in Turkish Journal of Business Ethics.

Manuscript Received: January 31, 2017 / Revised: May 16, 2017 / Accepted: July 16, 2017 / OnlineFirst: November 10, 2017.

1 Correspondence to: Neslihan Derin (PhD), İnönü University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of International Trade and Business Administration, Battalgazi, Malatya 44280 Turkey. Email: neslihan.derin@inonu.edu.tr

To cite this article: Derin, N. (2017). The impact of business ethics on medical companies' financial performance. *Turkish Journal of Business Ethics*, 10, 203–221. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0003>

As in the rest of the world, interest in business ethics has increased in Turkey. Companies are only able to see their ethical business practices as an additional cost and a restrictive element on profits. This view indicates ethics and profit to be inversely related. However, according to a more positive opinion, companies' ethical behavior and activities are positively related to their resulting profitability.

The fact that medical companies in Turkey are constantly opening and shutting down shortly after is a sign of the difficulty in ensuring their sustainability. Previous research on the subject has shown the relationship between work ethics and financial performance to be a controversial issue.

The main purpose of this study is to establish the relationship of medical company owners' and partners' understanding of business ethics with financial performance and to demonstrate how their understanding of business ethics has a theoretical explanatory effect on financial performance.

Individuals' demographic characteristics have been stated in the literature to be among the determining factors of ethical behavior. In light of this information, the second purpose of the study is to determine whether owners' and partners' understanding of business ethics differs according to demographics.

In order to achieve these objectives, data has been collected from medical companies' owners and partners in Malatya using a questionnaire consisting of three parts. The first part asks for the participants' demographic characteristics. The second part uses the 18-item Work Ethic Scale used in [Çeribaş's \(2007\)](#) research; we removed five items from the scale that measure employees' understanding of business ethics and used the remaining 13 items that measure company owners' understanding of business ethics. The third part uses the three-item Financial Performance Measure developed by [Gürsoy and Swanger \(2007\)](#); validity and reliability of the Turkish version of the scale was conducted by [Uluyol et al. \(2011\)](#).

Frequencies, arithmetic means, *t*-test, and one-way variance of analysis (ANOVA) test have been performed for data analysis and interpretation. Correlations have been used to determine the relationship between business ethics and financial performance, and regression analysis has been used to determine the explanatory effect of business ethics on financial performance. Correlation analysis shows a very low-level negative correlation between the two variables ($r = -.286$). As a result of regression analysis, the understanding of business ethics has been found to have little explanatory effect on financial performance. The findings obtained in our study and findings from various studies on this subject indicate that the relationship between business ethics and financial performance has yet to be proven convincingly.

According to the results of the *t*- and ANOVA tests, which have been conducted to reveal whether the understanding of work ethics in medical companies differs according to demographics, while a difference in the understanding of business ethics exists for the variable of gender, no difference in the understanding of business ethics exists for the variables of marital status, age, education, or time spent in the sector. The understanding of business ethics for males ($t = 3.3165$) is statistically more significant than that of females ($t = 2.7372$). Many conflicting outcomes have been achieved in research carried out in Turkey and abroad on whether ethical business understanding and behaviors differ according to demographics. Therefore, assessing whether past research supports our research is very difficult.

The most significant limitation of this research is that data has been collected from owners and partners of medical firms operating in a single provincial center, thus limiting the number of participants who contributed. This indicates that the results of the study cannot be generalized. Researchers interested in this subject can research how the understanding of business ethics is able to shape financial performance on a wider universe and sample across Turkey in the same sector or across different sectors. They can also examine how these two variables differ according to demographics.

Kaynakça/References

- Acar, M. (2003). Tarımsal işletmelerde finansal performans analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 21–37.
- Ağdelen, Z. & Erkut, H. (2003). İnsan kaynakları yönetiminin firma finansal performansı üzerindeki etkisi. *İTÜ Dergisi*, 2(4), 65–74.
- Akıncı Vural, Z. & Coşkun, G. (2011). Kurumsal sosyal sorumluluk ve etik. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1, 61–86.
- Akküçük, U. (2009). İş etiğinde Sarbanes–Oxley (SOX) Yasası'nın etkisi ve toplam kalite yönetimi uygulamalarında yansımaları. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 7–17.
- Alpar, C. R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Arslan, M. (2001). *İş ve meslek ahlakı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, L. & Ay, C. (2011). KOBİ'lerde iş etiği ve uygulamaları. Z. Sabuncuoğlu (Ed.), *İşletme etiği* içinde (s. 279–302). İstanbul: Beta Yayıncılık,
- Atlıg, N. S. (2006). *İş etiği, sosyal sorumluluk ve ilaç sektöründen uygulamalar* (Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bayraktaroğlu, S. & Yılmaz, S. E. (2012). İnsan kaynakları yönetiminde iş etiği uygulamaları ile örgütsel performans arasındaki ilişki: Fortune Türkiye en büyük 500 şirket örneği. *İş Ahlakı Dergisi*, 5(10), 117–148.
- Bektaş, Ç. & Köseoğlu, A. (2008). İş etiği ve iş etiğinin yayılım süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 13(1), 145–158.
- Berger, R., & Herstein, R. (2014). The evolution of business ethics in India. *International Journal of Social Economics*, 41(11), 1073–1086.

- Berrone, P., Surroca, J., & Tribó, J. A. (2007). Corporate ethical identity as determinant of firm performance: A test of the mediating role of stakeholder satisfaction. *Journal of Business Ethics*, 76(1), 35–53.
- Brickley, J. A., Smith C. W., & Zimmerman, J. L. (2002). Business ethics and organizational architecture. *Journal of Banking & Finance*, 26, 1821–1835.
- Chung, H. F. L. (2011). Market orientation, guanxi, and business performance. *Industrial Marketing Management*, 40(4), 522–533.
- Çeribaş, E. (2007). *Yöneticilerin kişilik özelliklerinin iş etiğine etkileri* (Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Donker, H., Poff, D., & Zahir, S. (2008). Corporate values codes of ethics, and firm performance: A look at the Canadian context. *Journal Business Ethics*, 82, 527–537.
- Donaldson, T. (2000, November 9). Adding corporate ethics to the bottom line. *Financial Times*.
- Eğri, T. & Sunar, L. (2010). Türkiye’de iş ahlakı çalışmaları: Mevcut durum ve yönelimler. *İş Ahlakı Dergisi*, 3(5), 41–67.
- Ekin, S., & Tezölmez, H. (1999). Business ethics in Turkey: An empirical investigation with special emphasis on gender. *Journal of Business Ethics*, 18(1), 17–34.
- Gök, S. (2008). İş etiği ile iş ahlakı arasındaki ilişki ve çalışma yaşamında iş etiğini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1–19.
- Gül, H. & Gökçe, H. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 377–389.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürsoy, D., & Swanger, N. (2007). Performance–enhancing internal strategic factors and competencies: Impacts on financial success. *Hospitality Management*, 26, 213–227.
- Harris, J. D., Sapienz, H. J., & Bowie N. E. (2009). Ethics and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 24, 407–418.
- Heras–Saizarbitoria, I., Molina–Azorín, J. F., & Dick G. P. M. (2011). ISO 14001 certification and financial performance: Selection–effect versus treatment–effect. *Journal of Cleaner Production*, 19, 1–12.
- Hite, D. M., Daspit, J. J., & Dong, X. (2015). Examining the influence of transculturation on work ethic in the United States. *Cross Cultural Management*, 22(1), 145–162.
- Hitt, M. A., & Collins, J. D. (2007). Business ethics, strategic decision making, and firm performanc. *Business Horizons*, 50, 353–357.
- İçke, M. A. & İçke, B. T. (2011). Finans ve etik. Z. Sabuncuoğlu (Ed.), *İşletme etiği* içinde (s. 165–196). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İştar, E. (2015). *İşletme ortaklıklarının sürdürülebilirliğinde iş etiği*. Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Jung, H. S., Namkung, Y., & Yoon, H. H. (2010). The effects of employees’ business ethical value on person–organization fit and turnover intent in the foodservice industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29, 538–546.
- Kang, K. H., Lee S., & Huh, C. (2010). Impacts of positive and negative corporate social responsibility activities on company performance in the hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29, 72–82.
- Karataş, İ. H. (2007). Pratikte iş ahlakı. *İş Ahlakı Dergisi*, 1(1), 168–170.

- Karakaş, G. H. (2008). *Satış yönetiminde etik: Satışçıların etik algılamalarının etik algılamalarının demografik faktörleri ile ilişkisini ölçmeye yönelik ilaç sektöründe bir uygulama* (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Karatepe, F. (2011). *İşletmelerde iş etiği ve sosyal sorumluluk: İlaç sektöründe karşılaştırmalı bir uygulama* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Keçeci, V. (2016). Tasarım okulu ve iş etiği: Bir belge incelemesi çalışması. A. Wasti, O. Duygulu & A. Yegin (Ed.), *24. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongre Kitabı* içinde (s. 856–863). İstanbul.
- Köseoğlu, M. A., Karayormuk, K. & Barca, M. (2013). Stratejik yönetim literatüründe iş etiğinin örüntüsü nasıl geliyor? Türkiye’deki akademik çalışmalar üzerine bir araştırma. *İş Ahlakı Dergisi*, 6(1), 1–33.
- Lee, S., & Park, S. Y. (2009). Do socially responsible activities help hotels and casinos achieve their financial goals? *International Journal of Hospitality Management*, 28, 105–112.
- Lii, P. (2001). The impact of personal gains on cognitive dissonance for business ethics judgments. *Teaching Business Ethics*, 5(1), 21–33.
- Lin C. H., Yang H., & Liou, D. Y. (2009). The impact of corporate social responsibility on financial performance: Evidence from business in Taiwan. *Technology in Society*, 31, 56–63.
- McCann, J., & Holt R. (2009). Ethical leadership and organizations: An analysis of leadership in the manufacturing industry based on ePerceivedLeadership Integrity Scale. *Journal of Business Ethics*, 87, 211–220.
- McMurrian R. C., & Matulich E. (2006). Building customer value and profitability with business ethics. *Journal of Business & Economics Research*, 4(11), 11–18.
- Meriac, J. P., Woehr, D. J., & Banister, C. (2010). Generational differences in work ethic: An examination of measurement equivalence across three cohorts. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 315–324.
- Nalbant, Z. E. (2005). İşletmelerde sosyal sorumluluk ve iş ahlakı. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi*, 12(2), 193–201.
- Nurmakhmatuly, A. (2010). Kazak ve Türk yöneticilerin iş etiğine ilişkin davranışları. *İş Ahlakı Dergisi*, 3(5), 69–96.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, S. (2009). Günümüz Türkiye’sinde akademik iş ahlâkı çalışmalarına genel bakış. S. Orman & Z. Parlak (Ed.), *İşletmelerde iş etiği* içinde (s. 302–337). İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını.
- Pelit, E. & Aslantürk, Y. (2011). Turizm işletmelerinin iş etiğine yönelik uygulamalarının çalışma yeri tercihindeki önemi: Turizm öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 163–184.
- Ronald, M., Hayibor, S., & Agle, B. R. (1999). The relationship between social and financial performance. *Business and Society*, 38(1), 109–125.
- Sakarya, Ş. & Kara, S. (2010). Türkiye’de muhasebe meslek etiğine yönelik düzenlemeler ve meslek mensupları tarafından algılanması üzerine bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 57–72.
- Sayım, F. (2015). Etik ve iş etiği kavramları. *Akademik Arge Dergisi–Sosyal Bilimler*, 15(1), 23–32.
- Sayiner, M.A. (2016). *İş etiğinde uygulama yöntemleri ve bireysel konum seviyesinin iklim düzeyine etkisi* (Doktora tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

- Scholtens, B. (2008). A note on the interaction between corporate social responsibility and financial performance. *Ecological Economic*, 68, 46–55.
- Sroka, W., & Lörinczy M. (2015). The perception of ethics in business: analysis of research results. *Procedia Economics and Finance*, 34, 156–163.
- Şahin, L. & Yıldırım, K. (2008). İşletmelerde iş ahlakı uygulamaları için genel çerçeve. *İş Ahlakı Dergisi*, 1(1), 55–66.
- Tarım, M., Zaim, H. & Torun Y. (2014). İş ahlakı uygulamalarının hastane performansına etkisi: Kamu hastaneleri üzerine bir saha çalışması. *İş Ahlakı Dergisi*, 7(2), 121–153.
- Taslak, S., Karamustafa, O. & Karakaya, A. (2002). KOBİ yöneticilerinin iş ahlakı algılamaları üzerine ampirik bir araştırma. *Yönetim*, 13(43), 37–48.
- Tevrüz, S. (2007). Etik yaklaşımlar ve iş ahlakı. S. Tevrüz (Ed.), *İş hayatında etik* içinde (s. 1–42). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Uluyol, O., Derin, N. & Demirel E. T. (2011). Finansal performansın yükseltilmesinde iki belirleyici faktör: Müşteri memnuniyeti ve çalışan tatmini: Malatya’da faaliyet gösteren süpermarketlerde bir uygulama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 315–336.
- Ülgen, H. & Mirze, K. (2006). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Ünlüer, A. O. (2006). Medyada etik söylem ve medya etiğini biçimleyen temel belirleyiciler üzerine bir değerlendirme. *Küresel İletişim Dergisi*, 2, 1–15.
- Yıldırım, M. H. & Uğuz, Ş. (2012). İş etiği ve üniversite öğrencilerinin etik algılarını ölçmeye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 177–187.
- Zaim, H. (2013). İş hayatında erdemli insanın yetkinlikleri ile performans arasındaki ilişki. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 181–196.

Okul Psikolojik Danışma Hizmetlerinde Mesleki Etik İhtiyaçların Belirlenmesi

Fatma Ebru İkiz¹
Dokuz Eylül Üniversitesi

Abdullah Sevinç²

Adil Kaval³

Gürkan Yeğintürk⁴

Serhat Kalen⁵

Öz

Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının mesleki etik bilgi ve becerilere bakış açılarının, ihtiyaçlarının, meslekte karşılaşılan etik problemlere ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile oluşturulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış açık uçlu mülakat formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Farklı eğitim kurumlarında çalışan 40 okul psikolojik danışmanı ile mülakat yapılmıştır. Sonuçlar psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkili işleyişi açısından okul psikolojik danışmanlarının etik bilgi ve becerilerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim yöneticilerinin okul pdr hizmetleri etik ilkelerinin uygulanabilmesinde pdr uzmanına yardımcı olması, okul pdr uzmanının etik hizmet vermede alanında yetkin olması gerektiği tespit edilmiş olup en sık yaşanan etik problemin gizlilik diğer bir deyişle danışanın mahremiyetini sağlama konusunda ve farklı kültürlere yönelik koşulsuz kabul gösterilmesinde yaşadığı anlaşılmıştır. Uyulması gereken başlıca etik ilkenin gizliliği sağlama olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Etik problemlerle başetmede meslektaş yardımı aranmaktadır. Sonuçlara göre okul pdr hizmetlerinde uyulması gereken etik ilkelerin güncel ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, ayrıca okul pdr uzmanları ile eğitim yöneticilerinin psikolojik danışma hizmetlerinin etik ilkeleri ve problemlerle başetme hakkında eğitim almaları gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul psikolojik danışmanı • Rehberlik ve psikolojik danışma • Etik • Etik problem • Meslek etiği

1 Yetkilendirilmiş yazar: Fatma Ebru İkiz (Doç. Dr.), Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Buca 35380 İzmir. Eposta: ikizef@gmail.com

2 Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Buca, İzmir. Eposta: aposvnc@gmail.com

3 Bornova Altay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bornova, İzmir. Eposta:adilkv1@gmail.com

4 Fuat Soylu İlkokulu, Okmeydanı, Şişli, İstanbul. Eposta: gurkanye@gmail.com

5 Aliye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Soma, Manisa. Eposta: serhatkalen@gmail.com

Atf: İkiz, F. E., Sevinç, A., Kaval, A., Yeğintürk, G. & Kalen, S. (2017). Okul psikolojik danışma hizmetlerinde mesleki etik ihtiyaçların belirlenmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 223-245. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0011>

Profesyonel psikolojik danışmanlık mesleği 1997 yılında “Ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve mesleki gelişimi ile patoloji konularını ele alacak şekilde uygulanması” olarak Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (APDD) tarafından tanımlanmıştır (Hackney & Cormier, 2008). Ülkemizde ortak bir anlayış çerçevesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri (PDR);

“...bireyin kendini ve çevresindeki olanakları tanıması, potansiyellerini, gizil güçlerini fark etmesi, seçim yapma ve karar verme gücünü artırması, çevresiyle sağlıklı bir uyum sağlaması, ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirmesi, problemleri fark edip çözmesi ve kendini gerçekleştirme için sunulan, uzmanlık gerektiren, belirli kuramlar ve ilkeler çerçevesinde profesyonel ve sistemli olarak yürütülen psikolojik yardım süreci”dir (Corey & Ergene, 2008; İkiz, 2017; Kepeçoğlu, 1986; Kuzgun, 2000).

Psikolojik danışmanlık mesleğinin temel ilkelerinin amacı danışmanların mesleklerini etik ilkelere uygun bir şekilde yürütmelerini sağlamaktır. Bu çalışmada psikolojik danışmanlık mesleğinde etik ilkelerin neler olduğu ve önemi açıklanmakla birlikte okul psikolojik danışmanlarının etik bilgi ve becerileri ile güncel ihtiyaçlarının tespit edilmesi yer almaktadır. Bir danışma sürecinin başarıya ulaşmasında danışmanın kişisel ve mesleki özellikleri oldukça önem taşımaktadır. Etkili bir psikolojik danışmanın sahip olması gereken özellikler kişisel farkındalık ve anlayış, psikolojik bakımdan sağlıklı olma, etnik köken ve kültürel unsurların kendisi ve başkaları üzerindeki etkilerini anlama ve bunlara karşı duyarlı olma, açık fikirli olma, nesnel olma, yetkin olma, güvenilir olma, kişiler arası ilişkilerde çekici olma (Hackney & Cormier, 2008) olarak tanımlanmaktadır. Süreci yapılandıran kişi olan psikolojik danışmanın sahip olduğu kişisel ve mesleki özellikleri kullanmada, danışmanın nasıl başlayıp nasıl sonlanacağına, danışmanın süreç boyunca hangi prensip ve değerlere sahip olması gerektiği konusunda etik ilkeler ve yaklaşımlar yol gösterici bir rehberdir (İkiz, 2017, s. 44).

“Etik” kavramı görenek, karakter, adap anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türemiş (Pieper 1999) olup etiğin temel konusu iyi niyettir ve temel amacı her zaman iyiyi hedeflemektir (Mert, 2017). Etik ve ahlak kavramları zaman zaman birbirleri yerine kullanılmakla birlikte ahlak, olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey olarak, etik ise bu olguya yönelen felsefe disiplini olarak tanımlanmaktadır (Günay, 2010 s. 98). Meslek etiği kavramı ise mesleki davranış süreçlerinde doğruyu yanlışı, neyin haklı ve haksız olduğu hakkında inançlara dayalı ilkeler ve kurallar bütünüdür (Kardeş-Selimoğlu, 1997, s. 147). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, Amerikan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline göre yapılandırılmış olduğu için Amerikan Psikolojik Danışmanlar Birliği (ACA, American Counseling Association) ve Amerikan Okul Danışmanları Birliğinin (ASCA, American School Counseling Association) etik yaklaşım ve kodları hem Türk PDR alan bilgisi ve

uygulamalarına hem de Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından yayınlanan temel standartlara referans olmaktadır.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (TPDRDER) (2011) psikolojik danışmanların benimsemeleri gereken başlıca etik ilkeleri; (i) yetkinlik, diğer bir deyişle yeterli ve ehliyetli olma durumu, (ii) dürüstlük, (iii) duyarlı ve saygılı olmak, (iv) bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılık, (v) toplumsal sorumluluk, (vi) mesleki ve bilimsel sorumluluk sahibi olmak olarak belirlemiştir. *Yetkinlik (yeterlilik, ehliyet)* bir psikolojik danışmanın yalnızca eğitim düzeyine ve formasyonuna uygun hizmetleri yürütebileceği, yeterlik sınırlarını aşan özel bir durumla karşılaştıklarında var olan bilimsel mesleki ve teknik kaynaklara başvurarak yardım talebinde bulunması ve kendi yetkinliğini bilimsel eğitimlerle geliştirmesini kapsamaktadır. Dürüstlük bir psikolojik danışmanın kişiler arası ilişkilerinde, bilimsel çalışmalarında ve tüm mesleki etkinliklerinde özellikle de psikolojik danışma sürecinde dürüstlüğü, doğruluğu ve gerçekliği ilke edinmesi; eğitim donanımı, araştırmaları ve mesleki niteliklerden bahsederken doğru beyanda bulunması; kişisel güç ve sınırlarının farkında saydam olmasını kapsamaktadır. *Duyarlı ve saygılı olmak* bir psikolojik danışmanın birey hak ve özgürlüklerine duyarlı, danışanların kendi ilgi, yetenek ve değerlerini tanımalarına yardımcı olurken yansız davranmaya özen göstermesini kapsamaktadır. *Bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılık* bir psikolojik danışmanın toplumda değişik kesimlerin gereksinim ve sorunlarının farkında olması ve çalışmalarında kullandıkları yöntem ve teknikleri onların gereksinimlerine göre uyarlamaya çalışmasını kapsamaktadır. Ayrıca yaş, cinsiyet, din, dil, ırk, sosyo-ekonomik düzey, değişik grup ya da kültürlere ait olma, özürülü olma, cinsel yönelim, medeni durum gibi bireysel ve kültürel farklılıkların, verecekleri hizmeti olumsuz olarak etkilememesine özen göstermelidir. *Toplumsal sorumluluk*, bir psikolojik danışmanın topluma yönelik bilimsel ve mesleki sorumluluklarının bilincinde olması, bireylere hizmet verirken toplumunun yararlarını da gözetmesidir. Konferans, eğitim, panel, seminer ve benzeri eğitim etkinliklerinde medya yoluyla topluma açıklamalar yaparken; üçüncü kişilere (mahkeme, sağlık sigortası şirketleri, sunulan raporu değerlendirecek olan kişiler ve benzeri) rapor sunarken bilimsel ve mesleki literatüre uygun, bilgi verilen kesimin profesyonel yardım sürecine müdahale etmesine yol açmayacak şekilde doğru ve çift anlam taşımayan bir dil kullanılmalıdır. *Mesleki ve bilimsel sorumluluk* bir psikolojik danışmanın etik standartlara uygun, bilimsel içeriğe uygun, farklı profesyonel yaklaşımlara saygılı davranma; meslektaşlarının uygunluğunu da gözeten sorumlulukları olduğunu unutmamasını kapsamaktadır.

Etik standartlar bu temel altı ilke kapsamında geliştirilmiş olup psikolojik danışmanların psikolojik danışma, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve yayın, konsültasyon, mesleğe hazırlık, özel çalışma gibi tüm etkinlikleri için geçerlidir

(İkiz, 2017). Psikolojik danışmanlık mesleğinde uyulması gereken etik kuralların danışmanların sundukları psikolojik danışma hizmetlerinde yol gösterici işlevi vardır (Doğan & Tekinalp, 2002). Erdur-Baker ve Çetinkaya (2007) etik alanda yaşanan en büyük sorunun etik kodların uygulanması sürecinde karşılaşılan ikilemler olduğunu tespit etmiştir. İkilemler karşısında doğru kararlar verebilmek bir psikolojik danışmanın kazanması gereken en önemli özelliklerden biridir.

Profesyonel psikolojik danışmanlar etik ve etik karar verme süreçlerinde sistemli eğitimlerden ve yaklaşımlardan faydalanırlar. Verilen etik kararlar bir temel üzerine inşa edilmelidir. Bu temel dünya üzerindeki felsefi görüşleri yansıtmalı ve kültürel yönden uygun olmalıdır. Bu tarz yaklaşımlar danışmanlık alanındaki etik ikilemleri bağlamına uygun olarak anlamamızı kolaylaştıracaktır (Houser, Wilczenski & Ham, 2006). Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve kariyer gelişim ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı olabilecek yeterliliklere ve becerilere sahiptirler. Bu standartlar okul psikolojik danışmanlarının etik sorumluluğuna girmektedir (APDD, 2016).

Ülkemizde “pdr” ve “psikoloji” alanlarında etik konulu çalışılan araştırmalarda ya etik ikilemler incelenmiş ya da uygulama alanında yaşanan sorunlar ve muhtemel çözüm önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çetinkaya (2015a) yaptığı araştırmada ülkemizdeki psikolojik danışmanların en fazla gizlilik (%56,4) konusunda ikilem yaşadıklarını ortaya koymuştur (N:172). Gizlilikle ilgili olarak en çok çocuğun cinsel istismar bildirimi (%40,2) sürecinde etik ikilem yaşandığı belirtilmiştir. Çetinkaya'nın (2015b) psikolojik danışmanların etik yargılarını araştırdığı çalışmasında danışmanların gizlilik dışına çıkmayı en çok kabul ettiği konular; cinsel istismar (%98), intihar olasılığı (%96) ve danışanın cinayet işleme ihtimali (%94) olarak bulunmuştur. Kolay-Akfert (2012) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde çalışan psikolojik danışmanlarla (N=40) yaptığı araştırmada danışmanların en çok gizlilik sonrasında da çift yönlü ilişkiler konusunda etik ikilemler yaşadığı ortaya koyulmuştur.

Yurtdışında yapılan benzer çalışmalara baktığımız zaman Har ve Jusoh (2015) Malezya'daki okul psikolojik danışmanlarının danışmanlık etiğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarının en çok sorun yaşadığı konulardan biri okul idarecilerinin gizliliği önemsememesi ve danışan öğrencilerle ilgili bilgi talebinde bulunmalarıdır. Psikolojik danışmanlar etik sorunların çözümü olarak psikolojik danışmanların mesleki yeterliliklerini geliştirmelerini ve çok kültürlü yeterliliklere sahip olmalarını önermektedirler. Corey, Corey ve Callanan (2005) psikolojik danışmanlık ve yardım etmeye yönelik bölümlerde okuyan öğrencilerin kendi değerlerini etik değerlerle karıştırdığını ve doğru karar vermenin her zaman kolay olmadığını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Etik ikilemlerin çözümü konusunda etik kodların gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıda anılan çalışmalar birarada değerlendirildiğinde ülkemizde okul psikolojik danışmanlarının mesleki etik bilgi, beceri ve ihtiyaçlarının neler olduğunun tespit edilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada Milli Eğitime Bağlı Kurumlarda çalışan okul psikolojik danışmanlarının; etik kavramına bakış açısı, etik bilgileri, yaşadıkları etik problemlerin ve çözüm yollarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcılara şu sorular sorulmuştur:

1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde etik bilgi ve becerilerin nasıl bir yerinin olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Alanda çalışırken başlıca uymanız gereken etik kurallar sizce nelerdir?
3. En çok yaşadığınız etik problemler nelerdir?
4. Etik problemlerle genelde nasıl baş edersiniz?
5. Etik problemle karşılaşınca nereden yardım alırsınız?
6. Karşılaştığınız etik problemlerle ilgili yasal süreçleri biliyor musunuz?
7. Etik problemlerle daha etkili baş etmek için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma deseni sosyal olguları dahil olunan çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı önde tutarak teori oluşturmayı temel alır (Yıldırım, 1999). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni bilimsel verilere yönelik kesin sonuçlar üretmediğimiz olguları, derinlemesine inceleyen ve geniş bir sonuca ulaşarak aslında bildiğimiz konularda yorumlamalarda bulunma olanağı veren bir araştırma desenidir (Yaman, 2010).

Çalışma Grubu

Bu çalışma İzmir (n=20) ve Manisa (n=20) ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı isteyen 40 okul psikolojik danışmanı ile yürütülmüştür. Çalışmamıza katılan okul psikolojik danışmanlarının 25'i (%62,5) erkek 15'i (%37,5) ise kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması 29.85'tir. Katılımcıların tamamına yakını (%92,5) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden mezun iken yalnızca 3'ü (%7,5) Psikoloji bölümü mezunudur. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanlardan 2'si (%5) yüksek lisans mezunudur ve geriye kalan 38 (%95) kişi ise lisans eğitiminden

mezun olmuştur. Araştırmada 1-5 yıl arası deneyime sahip psikolojik danışmanların sayısı 19 (%47,5), 6-11 yıl arası deneyime sahip olanların sayısı 13 (%32,5), 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların sayısı ise 8'dir (%20). Katılımcılar arasında meslek etiği eğitimi aldığını belirtenlerin sayısı 31 (%77,5), meslek etiği eğitimi almadığını belirtenlerin sayısı ise 9'dur (%22,5). Meslek etiği eğitimi alan 31 psikolojik danışmanın 27'si (%87,09) 1-6 ay, 4 (%12,90) kişi ise 6 aydan fazla etik eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken ilgili literatürde yapılan çalışmalar ve mesleki etik kodlar incelenmiştir (ASCA, 2016; Bond, 2000; Corey, 2008; İkiş, 2017; Knapp & Vandecreek, 2010; TPDRDER, 2011). Görüşme formu kapsam geçerliği açısından rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında önde gelen üç öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından okul psikolojik danışmanlarının cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi ve etik eğitimi alıp almadığını belirlemek amacıyla altı kapalı uçlu; mesleklerinde karşılaştıkları etik problemlerin neler olduğu, yaşanan etik problemlere ilgili problem davranışları, nedenlerini ve nasıl başa çıktıklarını ifade edecekleri açık uçlu sorudan oluşan toplam yedi soruluk bir görüşme formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından okul psikolojik danışmanından onay alınarak ses kaydı ve not alma yöntemi ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarını katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak doldurmaları sağlanmış ve yönlendirmeden uzak durulmuştur. Aynı tarafsızlık analiz ve kodlama sürecinde de korunmaya çalışılmış, uygulayıcılar açısından şeffaflık ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. İçerik analizinden önce kavramsal çerçeveye ve araştırmanın amacına uygun temalar belirlenmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi yapılarak benzer veriler ortak kavramlar ve temalar başlığında bir araya getirilerek daha anlaşılabilir bir biçimde düzenlenmesi ve yorumlanması sağlanmıştır (Siyez, 2009). Çalışmada içerik analiz türlerinden kategorisel analiz ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Kategorisel analiz sürecinde (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların [kategorilerin] oluşturulması, (iii) temaların düzenlenmesi (vi) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Karadağ, 2009). Veriler iki farklı zamanda tekrar kodlanmış, nitel verilerin zaman açısından güvenilirliği test edilmiş ve çıkan sonuçların birbiri ile tutarlı olduğu görülmüştür. Her iki kodlama arasındaki kategoriler ve alt kategoriler arasındaki tutarlılığı belirlemek için Miles ve Huberman'nın (1994) Güvenirlik= Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X100 formülü ile hesaplanmış sonuç %86 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde okul psikolojik danışmanlarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Okul psikolojik danışmanlarına ilk olarak “Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde etik bilgi ve becerilerin nasıl bir yerinin olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo1’e göre okul psikolojik danışmanlarının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde etik bilgi ve becerilerin önemine yönelik görüşleri sırasıyla; “hizmet sunma” (%38,45), “etik ikilemlerde yol gösterme” (%10,75), “mesleki standartları koruma” (%10,75), “danışanlarla güvene dayalı ilişki kurma” (%9,23), “mesleki sınırları belirleme” (%9,23), “danışana (öğrenciye) fayda sağlama” (%4,61), “doğru karar vermeyi kolaylaştırma” (%4,59), “mesleki verimliliği artırma” (%3,06), “meslekte etkililiği artırma” (%3,06), “profesyonel davranma” (%3,06), “çalışanların mutluluğunu artırma” (%1,53) ve “herkese eşit hizmet alımı sağlama” (%1,53) şeklindedir.

Tablo 1
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinde Etik Bilgi ve Becerilerin Nasıl Bir Yerinin Olduğuna İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Kategori	Temalar	Görüşler	F	%
Hizmet	Hizmet sunma	PDR hizmetlerinin işleyişi için mutlak gereklidir.	10	15.38
		Tüm bireylere objektif bir hizmet vermek için önemlidir.	6	9.23
		Danışanlara sunulan hizmetlerde adil davranmamızı sağlar.	6	9.23
		PDR hizmetleri etişin üzerine inşa edildiğı için, hizmetin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir.	3	4.61
Yol göstericilik	Etik ikilemlerde yol gösterme	Yol haritası çizmemizi sağladığı için gereklidir.	3	4.61
		Etik ikilemlerde yol gösterdiği için gereklidir.	3	4.61
		Bireylerin kişisel yorumlarını engellediğı için gereklidir.	1	1.53
Mesleki standartlar	Mesleki standartları koruma	Mesleki standartları koruyacağı için çok önemli bir yere sahiptir.	7	10.75
Güven	Danışanlarla güvene dayalı ilişki kurma	Danışanlarla güven ilişkisinin oluşması için çok önemlidir.	6	9.23
Sınırlar belirleme	Mesleki sınırları belirleme	Mesleki sınırları belirlediğı için çok önemli bir yere sahiptir.	6	9.23
Fayda	Danışana (öğrenciye) fayda sağlama	Danışana (öğrenciye), ailesine ve topluma fayda sağlar.	3	4.61
Karar verme	Doğru karar vermeyi kolaylaştırma	Duygusal kararlar vermimizi engellediğı için gereklidir.	2	3.06
		Karar verme noktasında profesyonel adımlar atılmasını sağladığı için gereklidir.	1	1.53
Verimlilik	Mesleki verimliliği artırma	Mesleki verimliliği arttıracığı için çok önemli bir yere sahiptir.	2	3.06
Etkililik	Meslekte etkililiği arttırmak	Meslekte etkili olabilmek için gereklidir.	2	3.06
Profesyonellik	Profesyonel davranma	Mesleğin profesyonel olarak yapılması için gereklidir.	2	3.06
Mutluluk	Çalışanların mutluluğunu artırma	Çalışanların mutlu olması için gereklidir.	1	1.53
Eşitlik	Herkese eşit hizmet alımı sağlama	Her danışanın eşit hizmet alabilmesini sağlar.	1	1.53

Psikolojik danışmanların örnek ifadeleri şu şekildedir:

-Meslek etiği psikolojik danışmanlık ve rehberliğin olmazsa olmazı olduğunu düşünüyorum etik kurallar danışmanlık sürecinde danışan için güven ve kendini rahat ifade etmesi konusunda oldukça gereklidir. (K37)

-PDR hizmetlerinin etik üzerine inşa edildiğini söyleyebiliriz. Zaten bir çok yardım mesleğinde etik, verilen hizmetin standardı ve kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Fakat bu kadar önemli olmasına rağmen ülkemizde uygulanmıyor. Okul idarecileri ve öğretmenler, öğrencilerle ilgili konularda gizlilik, gönüllülük gibi ilkeleri ihlal ediyorlar. Mesleki sınırların koruması ve standartların sağlanması için etik kuralların uygulanması gerekir. (K6)

-Bence etik, PDR hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütmesi için PDR servislerinin ayrılmaz bir parçasıdır. (K18)

-Profesyonel yardım gereksinimi olan her bireye objektif ve adil bir psikolojik yardım hizmeti verebilmek için etik bilgi ve becerilerin çok gerekli olduğuna inanıyorum. (K4)

-Mesleğin profesyonel olarak yapılabilmesi için gereklidir. (K28)

-PDR hizmetlerinin işleyişi için mutlak gereklidir. (K13)

-Bireylerin kişisel yorumlarını engellediği için gereklidir. (K40)

Tablo 1'e göre psikolojik danışma hizmetlerinin daha etkin yürütülebilmesi, karşılaşılan ikilemlerde sağlıklı çözümlere ulaşılabilmesi, danışana ve topluma fayda sağlanabilmesi için etik bilgi ve becerilerin psikolojik danışma hizmetlerinde çok önemli bir yeri olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde etik bilgi ve becerilerin, hem herkese eşit davranılmasını sağlaması açısından, hem mesleki standartları ve sınırları belirlemesi açısından çok önemli olduğu ve bu vesile ile de çalışanların mutluluğunu arttırdığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2

Alanda Çalışırken Uyulması Gereken Başlıca Etik Kurallara İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Etik Kurallar	F	%
Gizliliği korumak	32	38.55
Koşulsuz kabul	17	20.48
Yetkin davranmak	11	13.25
Eşitlik	9	10.84
Kültüre duyarlılık	8	9.63
Yasal Süreçleri izleme	6	7.22

Okul psikolojik danışmanlarının alanda çalışırken uyulması gereken etik kurallara ilişkin görüşleri Tablo 2'te verilmiştir. Buna göre en çok ifade edilen kuralın “gizliliği korumak” (%38,55) ve “koşulsuz kabul” (%20,48) olduğu görülmektedir. Ayrıca “yetkin davranma” (%13,25), “eşitlik” (10,84), kültüre duyarlılık (%9,63) ve “yasal süreçleri izleme” (%7,22) gibi kurallar da ifade edilmiştir.

Psikolojik danışmanların örnek ifadeleri şu şekildedir:

-Okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde uyulması gereken en önemli kuralın gizlilik olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler tarafından gizliliğin korunmadığı konuşulduğu zaman rehberlik servisine olan güvenin zedeleneceğini düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerin gönüllülük esasına dayalı olarak rehberlik hizmetlerinden yararlanmaları da önemlidir. (K31)

Lisede çalışıyorum ve okulumda farklı kültürel geçmişe sahip birçok öğrencim var. Bu durum ilk zamanlar öğrencilerle olan iletişimimi oldukça zorlaştırıyordu. Fakat zaman geçtikçe bu durumla ilgili araştırmalar yaptım ve öğrencilerimin kültürel geçmişleriyle ilgili daha dikkatli davranmaya başladım. Şu an çalıştığım okul için şunu diyebilirim benim için en önemli kural koşulsuz kabul ve farklı kültürlere saygı. Bunların yanı sıra gizlilik de en çok dikkat ettiğim etik kurallardandır. (K2)

-Danışmanın, danışma sırasında değer aktarımından kaçınması gerekir. Kendi duygu ve düşüncelerini danışana empoze etmeye çalışması büyük bir hatadır. Danışmanlar, danışanın her türden farklılığına saygı duymalıdır. (K9)

Tablo 2’ye göre psikolojik danışmanların uyması gereken başlıca etik kuralların gizliliği korumak, koşulsuz kabul göstermek, yetkin davranmak, eşitlik, kültüre duyarlılık ve yasal süreçleri izleme olduğu saptanmıştır. Psikolojik danışmanların alanında bilgi ve beceri açısından yetkin ve yeterli olmasının, farklı kültürel özelliklere saygılı olup herkesi kendi koşulları içinde olduğu gibi kabul ederek, herkese eşit davranmasının ve değer empoze etmemesinin çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bireysel ve grup görüşmelerinde danışanların mahremiyetini korumak için gizliliğin çok önemli olduğu ve karşılaşılan ihtiyaçlarda yasal süreçlere uygun davranmanın uyulması gereken temel etik ilke olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3

En Çok Yaşanan Etik Problemlere İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Etik Problemler	F	%
Gizlilik	23	37.70
Okul idaresinin müdahaleleri	14	22.95
Yetkinlik	8	13.11
Farklı kültürden danışanlarla çalışma	7	11.47
Dürüst davranma	5	8.19
Taciz, tecavüz vb. durumları bildirmek	4	6.55

Okul psikolojik danışmanlarının okullarda en çok yaşanan etik problemlere ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir. Buna göre en çok yaşanan etik problemlerin başında “gizlilik (gizliliği koruyamama)” (%37,70) ve “okul idaresinin müdahaleleri” (%22,95) yer almaktadır. Bunları sırasıyla “yetkinlik” (%13,11), “farklı kültürden danışanlarla çalışma” (%11,47), “dürüst davranma” ve “taciz, tecavüz vb. durumları bildirmek” (%6,55) izlemektedir.

Psikolojik danışmanların örnek ifadeleri şu şekildedir:

-En çok yaşadığım etik problem, okul müdürünün öğrenciyle görüşme yaptıktan sonra neler olduğunu sormasıdır. Odam müdürün odasının yanında olduğu için sürekli yaptığım görüşmeleri denetliyor. Yaşımın genç olması da okulda söz sahibi olmamı zorlaştırıyor. Daha deneyimli öğretmenler karşısında zaman zaman zorluk yaşayabiliyorum ve yaptığım çalışmalara müdahalede bulunmak istiyorlar. Okul müdürüne neyi ne kadar anlatacağım konusunda ikilemde kaldığım oluyor. (A33)

-Okullarımızda en sık yaşanan etik problem olarak gizlilik ihlalinin talep edilmesi söylenebilir. Öğrenci hakkında okul idaresiyle paylaşılmasını gerektirmeyecek hayati önem taşımayan bilgilerin de okul idaresi tarafından öğrenilmek istenmesi problem yaratabiliyor. Şimdiki okulumda böyle bir problemle karşılaşsam da önceki senelerde çalıştığım okullarda bu tarz problemlerle karşılaştığımı söyleyebilirim. (K26)

Tablo 3'e göre okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları etik problemlerin çoğunlukla gizlilik gerektiren konuları kapsadığı ve özellikle taciz/tecavüz vakalarının müdahalelerinde yaşandığı tespit edilmiştir. Psikolojik danışmanların hizmetlerine okul yöneticilerinin müdahalelerinin etik problemlerin yaşanmasına yol açtığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin psikolojik danışma hizmetleri ve etik kuralları açısından yetkin olması gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca sonuçlara göre, psikolojik danışmanın alanında yetkin olmamasının ve farklı kültürlerden gelen danışanlarla çalışma yetkinliğinin olmamasının da okul psikolojik danışma hizmetlerinde en sık yaşanan etik problem olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4

Etik Problemler Karşısında Nereden Yardım Alındığına İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Nerden Yardım Alındığı	F	%
Meslektaşlar	37	45.67
Yönetmelik	15	18.51
Okul idaresi	11	13.58
İnternet	9	11.11
Kitaplar	7	8.64
Vicdanı dinleme	2	2.46

Okul psikolojik danışmanlarının etik problemler karşısında yardım alınan yerlere ilişkin görüşleri Tablo 4'de verilmiştir. Buna göre en çok yardım “meslektaşlar”dan (%45,67) alınmaktadır. Bunların yanında “yönetmelik” (%18,51), “okul idaresi” (%13,58), “internet” (%11,11), “kitaplar” (%8,64) ve “vicdanı dinleme” (%2,46) aracılığıyla sağlanmaktadır.

Psikolojik danışmanların örnek ifadeleri şu şekildedir:

-Etik problemlerle baş edebilmek için en sık kullandığım yol meslektaşlarıma danışmaktır. Onların deneyimleri ve kullandıkları baş etme yöntemleri bana yol gösterir. Bunu dışında kendim de araştırmalar yaparım. Yönetmeliği ve kanunları okuyup atılacak adımları öğrenirim. (K20)

-Çok fazla etik problem yaşadığımı düşünmüyorum. Ama belki de yaşadığım hâlde fark etmiyor da olabilirim. Çok da farkında olamıyorum. Zorlandığım zaman genelde meslektaşlarımdan yardım alıp hızlıca harekete geçiyorum. (K4)

“İnternette bu konuyla ilgili çok fazla sayfa var oralarından destek alıyorum. İnternette yasal süreçleri ve örnek vakaları okuyup çözüm ararım. Bazen de yüksek lisans yaptığım üniversitedeki hocalarıma mail atıyorum ya da arıyorum.” (K1)

-Etik problemler yaşadığım zaman kendi bilgi ve becerilerimle baş etmeye çalışırım. Şimdiye kadar meslek hayatımda büyük etik problemler yaşamadım bu yüzden de pek araştırma yapmadım. (K13)

Tablo 4’e göre okul psikolojik danışmanlarının etik problemle karşılaştığında en çok meslektaşlarından yardım aradıkları, konuya göre yönetmelikleri inceledikleri ve hatta okul yöneticilerinden yardım aradıkları tespit edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin psikolojik danışma hizmetleri ve etik kuralları açısından yetkin olması gerektiğini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Tablo 5

Karşılaşılan Etik Problemlerle İlgili Yasal Süreçleri Bilmeye İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Yasal Süreçleri Bilme Durumu	F	%
Tamamını biliyorum	15	37.5
Çok fazla eksikim var	10	25
Kısmen biliyorum	8	20
Deneyimledikçe öğreniyorum	7	17.5

Okul psikolojik danışmanlarının etik problemlerle ilgili süreçleri bilmeye ilişkin görüşleri Tablo 5’de verilmiştir. Buna göre ifade edilen görüşler “tamamını biliyorum” (%37,50), “çok fazla eksikim var” (%25), “kısmen biliyorum” (%20) ve “deneyimledikçe öğreniyorum” (%17,50) şeklindedir. Bu sonuca göre psikolojik danışmanların bir kısmının karşılaştıkları etik problemlerle ilgili yasal süreçleri bilirken bir kısmının bilmediği saptanmıştır. Ve bu sonuç psikolojik danışma hizmetlerinde yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğinin ve psikolojik danışmanların yasal süreçler hakkında eğitilmesinin önemini ve ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Tablo 6

Etik Problemlerle Daha Etkili Baş Edilebilme Konusunda Neler Yapılabileceğine İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Öneriler	F	%
Psikolojik danışmanlara eğitim verme	33	38.82
Okul idarecilerine eğitim verme	20	23.52
Hizmet içi eğitimler	15	17.64
Branş öğretmenlerine eğitim verme	12	14.11
Mesleki mevzuatı düzenleme	5	5.88

Okul psikolojik danışmanlarının etik problemlerle daha etkili baş edebilme konusunda neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir. Buna göre, bulunan öneriler “psikolojik danışmanlara eğitim verme” (%38,82), “okul

idarecilerine eğitim verme” (%23,52), “hizmet içi eğitimler” (%17,64), “brans öğretmenlerine eğitim verme” (%14,11) gibi eğitime yönelikken; “mesleki mevzuatı düzenleme” (%5,88) de bulunulan diğer bir öneridir.

Psikolojik danışmanların örnek ifadeleri şu şekildedir:

Hizmet içi eğitim vb. uygulamalar ile alandaki uygulayıcılar konu ile ilgili donanımlı hâle getirilmeli. Çünkü etik konusunda eksiklik yaşayan danışmanların sayısı az değil. Sadece psikolojik danışmanlar da değil okuldaki her çalışanın konuya hakim olması ve standart davranış geliştirmesi gerekir. Bunu sağlamak için de etik ile ilgili sık sık eğitimler verilebilir. Okul idarecileri ve brans öğretmenlere etikle ilgili eğitimler kesinlikle verilmelidir. (K15)

Okul rehberlik hizmetlerinde her gün etik problemlerle karşılaştığımız söylenemez. Ciddi boyutlarda etik problemi yaşadığımız durumlarda bir yerden bilgi talebinde bulunuruz. Etik problemler her ne kadar teknik olarak anlatılsa da ortaya çıktığında çok farklı etkenler işin içine girdiği için neler yapabileceğimiz konusunda yetersiz kalabiliyorum. Bu yüzden belirli dönemlerde yasalar değişip güncelliğini korumalı ve vaka analizi gibi eğitimler düzenlenmelidir. (K11)

-İkilemde kalınan bir konu hakkında üniversitelere başvurarak hocalarla konsültasyonlar yapılabilir. Fikir alışverişi yapılırsa daha sağlıklı kararlar verilebilir. (K17)

Son olarak etik problemlerle baş edebilmede yapılması gerekenlere ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 6’da incelendiğinde okuldaki yetkili personelin psikolojik danışma hizmetleri ve etik kuralları kapsamında eğitilmesi gerektiği ve mesleki mevzuatta düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır.

Tartışma

Okul psikolojik danışmanlarının meslek etiğine ilişkin görüşlerini inceleyen bu çalışmada psikolojik danışmanların etik bilgi ve becerileri, etik kurallara ilişkin değerlendirmeleri, yaşadıkları etik problemler, etik ikilemler yaşanması durumunda yardım aldıkları yerler, etik problemlerle ilgili yasal süreçlere ilişkin bilgileri ve etik problemlerle daha etkili baş edilebilmesi konusundaki önerileri incelenmeye çalışılmıştır.

Sonuçlar psikolojik danışma hizmetlerinin daha etkin yürütülebilmesi, karşılaşılan ikilemlerde sağlıklı çözümlere ulaşılabilmesi, danışana ve topluma fayda sağlanabilmesi için etik bilgi ve becerilerin psikolojik danışma hizmetlerinde çok önemli bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanısıra psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde etik bilgi ve becerilerin, hem herkese eşit davranılmasını sağlaması açısından hem de mesleki standartları ve sınırları belirlemesi açısından çok önemli olduğu ve bu vesile ile de çalışanların mutluluğunu arttırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı danışmanlar etik bilgi ve becerilerin, etik standartları sağlamak için gerekli olduğunu; etik bilgi ve beceriler sayesinde adil, objektif ve sağlıklı işleyen hizmetler sunulduğunu belirtmişlerdir. Danışmana güven oluşması, danışman ile ilişkinin sınırlarının

belirlenmesi, danışana fayda sağlayacak uygulamaların geliştirilmesi, danışmanın etkin kararlar alabilmesi, hizmetin mutluluk getirmesi etik bilgi ve becerilere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. [Gümüş ve Gümüş \(2010\)](#) de etik standartların profesyonel davranışlara dönüştürülmesinin psikolojik danışmanın duyarlılığına, problem çözme becerisine, etik bilgi ve becerisine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçları ile okul psikolojik danışmanların okulda uyulması gereken etik kuralların sırasıyla “gizliliği korumak”, “bireyi koşulsuz kabul etmek”, “pdr uzmanı olarak alanında yetkin olmak”, “eşit davranmak”, “farklı kültürlere duyarlı olmak” ve “yasal süreçleri izleme” olduğu tespit edilmiştir. Bunlar dernekler tarafından belirlenenlerle örtüşmekle birlikte farklılık da yansıtmaktadır. Tespit edilen kurallardan ilki yardım arayan danışan kişinin paylaştıklarının ve bireysel özelliklerinin mahremiyetini korumak, diğer bir deyişle *gizliliği korumaktır*. Psikolojik danışmanların en çok zorlandığı etik kurallardan biri gizlilik (Bodenhorn, 2006, Bond, 2000, Har & Jusoh, 2015, Kolay-Akfert, 2012, Siviş-Çetinkaya, 2015a). Danışanların gizlilik hakkına saygı duyulması ve danışanın kültürel bağlamına uygun olarak mahremiyetinin ihlal edilmemesi APDD'nin belirttiği kurallardan biridir. Danışanların izni veya legal ya da etik gerekçe olmadan hiçbir bilgi paylaşamamaktadır. Danışanlarla ilgili bilgilerin korunması psikolojik danışmanın sorumluluğundadır (ACA, 2014).

Psikolojik danışmanların uyması tespit edilen kurallardan bir diğeri *yetkin/ yeterli olma ve davranmadır*. [İkiz'e \(2017\)](#) göre psikolojik danışmanın yetkinlik düzeyi psikolojik danışma hizmetinin kabul edilen mesleki etik standartlara uygun olarak yapılmasını sağlamakta ve etkililiğini arttırmaktadır. Psikolojik danışmanların etik dışı davranmalarının sebeplerinden biri danışma uygulamalarında mesleki standartları koruyamamalarıdır. Mesleki standartların korunup geliştirilebilmesi için psikolojik danışmanların mesleki bilgi ve becerilere sahip olması yani yeterli yetkinliğe ulaşması gerekmektedir. [Özyürek \(2009\)](#) danışmanların danışma sürecinde kendi yetkinlik düzeylerine yönelik olumsuz bir bakış açısı, yetkinliğe bağlı olarak doğan etik sorunları arttırabileceğini vurgulamıştır.

Psikolojik danışmanların uyması tespit edilen kurallardan bir diğeri *koşulsuz kabuldür*. Psikolojik danışmanların danışanlara karşı ayrımcı uygulamalarda bulunmaması önem verilen konulardan biridir. APDD'nin yayınladığı ayrımcılık karşıtı etik koda göre hiçbir danışana, öğrenciye, çalışana veya araştırmalara katılan bireylere yaş, kültür, engellilik, etnisite, ırk, dini inanç, cinsiyet, cinsel kimlik, cinsel yönelim, medeni hâl/ilişki durumu, dil, sosyoekonomik durum ve göç yaşama deneyimi konularında ayrımcı davranışlarda bulunmak yasalar tarafından yasaklanmıştır (ACA, 2014). [Kağnıcı'ya \(2013\)](#) göre psikolojik danışma ilişkisinde psikolojik danışmanın ve danışanın sahip oldukları kültürel özelliklerin önemli bir

yeri bulunmaktadır. TPDRDER (2011) yayınladığı etik kitapçığında danışanların psikolojik danışmanlardan farklı bir ideoloji, düşünce, inanç veya değere sahip olmaları durumunda herhangi bir ayrımcı müdahalede bulunmadan hizmet vermeye devam edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca toplumun değişik kesimlerinin ihtiyaçlarının ve sorunlarının farkında olmak ve kullanılan yöntem ve tekniklerin danışanların ihtiyaçlarına uyarlanmak danışmanların sahip olması gereken yetkinliklerden bazılarıdır (Arslan, 2017). Danışanların sahip olduğu kültüre duyarlı olarak danışma sürecini yürütmek uygulanması gereken etik kurallardandır (İkiz, Mete Otlı & Arslan, 2017).

Diğer bir etik kural ise psikolojik danışmanların *dürüstlüğüdür*. Psikolojik danışmanlar psikolojik danışma süreçlerinde, bilimsel çalışmalarında, mesleki etkinliklerinde doğruluğu ve gerçekliği benimser ve bu ilkelere uygun olarak hareket eder. Kendilerini tanıtırken abartılı ve yanlış bilgi vermekten kaçınıp danışanlara karşı dürüst davranırlar. En önemlisi danışanlarla saydam ilişkiler kurmayı amaçlamalıdır (TPDRDER, 2011).

Psikolojik danışmanların uyması tespit edilen kurallardan bir diğeri de *yasal süreçleri uygulamaktır*. Taşdan ve Yalçın'a (2007) göre etik ilkeler yaptırım gücü olmayan bir özelliğe sahipken yasal kurallar için bu durum farklıdır. Bu kurallar bazen etik ilkelerle örtüşmemektedir. Psikolojik danışmanların kendilerini geliştirmeleri etik bir ilkedir ve aksi takdirde herhangi bir yasal yaptırımı bulunmamaktadır. Yasal yaptırım gerektiren etik konularda toplumsal duyarlılık oluşturulmaya çalışılır ve zamanla bu ilkelerin yasal bir hâle gelmesi sağlanır. Nitelikli psikolojik danışma hizmeti sunabilme ve yanlış uygulamaları önleyebilmek amacıyla psikolojik danışmanlar yasal süreçleri takip etmeli ve bu kuralları uygulamalıdır. Hermann'ın (2002) 273 okul psikolojik danışmanı ile yaptığı çalışmada danışmanların en çok zorlandığı etik ihlalin çocuk istismarını ilgili birimlere bildirme süreci olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gümüş ve Gümüş (2009) yaptıkları çalışmada okul idarecilerini ve okul psikolojik danışmanlarını yasal süreçler hakkında bilgilendirmenin etik ilkelere yönelik ihlalleri azaltacağını belirtmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar en sık yaşadıkları problemin “gizliliği korumak” olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre okullarda “okul idarecileri”, “aileler” ve “branş öğretmenleri”nin hatalı müdahaleleri nedeniyle gizliliği koruma konusunda sıklıkla etik sorunlar yaşanmaktadır. Çalışmanın bu bulgusu Kolay-Akfert'in (2012) yapmış olduğu çalışmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla uyumludur (Bodenhorn, 2006; Har & Jusoh, 2015; Kolay-Akfert, 2012; Siviş-Çetinkaya, 2015a). Güven sağlama psikolojik danışmanlığın yapı taşıdır (ACA, 2014). Psikolojik danışmanlar sağlıklı yürüyen, sınırları çizili ve gizliliğin korunduğu danışma ilişkileri kurmak istemektedirler. Danışmanlar danışanların

mahremiyetini ve gizli bilgilerini korurlar ve danışanın onayı, yasal veya uygun etik gerekçeleri olmadan kimseyle paylaşmazlar. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanlar verdikleri cevaplarda sıklıkla okul idarecilerinin gizliliği ihmal edici müdahalelerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunların ne tür müdahaleler olduğu sorulduğunda; psikolojik danışma ve rehberlik servisine gelen öğrencilerin geliş nedenlerini, nasıl bir problemlerinin olduğunu, nelerin görüşüldüğünü öğrenmeye yönelik ısrarlı ve zorlayıcı tutumlara çoğunlukla maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. [Har ve Jusoh \(2015\)](#) Malezyalı psikolojik danışmanların etik problemlere ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada okul idarecilerinin psikolojik danışmanlardan gizliliği ihmal etmelerine neden olacak taleplerde buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Okul idarecilerinin psikolojik danışmanlardan danışma oturumlarıyla ilgili bilgi talebinde bulduklarını belirtmişlerdir. [Hermann'ın \(2002\)](#) Amerika Birleşik Devletleri'nde 273 okul psikolojik danışmanın etik konulara ilişkin algılarını ve görüşlerini incelediği araştırmasında en sık yaşanan etik problem çocuk istismarını rapor etmek iken bunu sırasıyla gizlilik, danışanın başkalarına zarar verme ihtimali, mahkeme kararıyla bilgi talep edilmesi ve danışanın danışma hizmetinden memnun kalmaması gibi problemler izlemektedir. Bu durum Türkiye'de okul psikolojik danışmanlık hizmetlerine ilişkin yapılanlarda birlikte çalışılan takım üyelerinin, diğer bir deyişle eğitim yöneticileri, öğretmenler ve velilerin yaklaşımlarında hizmet kapsamı ve sınırlarıyla uyuşmayan beklenti ve talepler olmasından ötürü etik problemlerin yaşandığını göstermektedir. Buna göre ülkemizde psikolojik danışmanlık hizmetlerinde gizlilik ilkesiyle ilgili ve gizliliği içeren etik uygulamalarla ilgili aileleri ve eğitimcileri bilgilendirmenin gereği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre okulda çalışan psikolojik danışmanların etik problemler yaşadıkları diğer konular; çalışmalarına eğitim yöneticilerinin müdahale etmeleri, psikolojik danışmanın yetkin olmadığı konularda çalışmak zorunda kalması ve psikolojik danışman olarak yetkin olmayan kişilerin okul psikolojik danışma hizmetlerinde çalışıyor olması, çok farklı kültürlerden danışanların birarada olması, bu durumun çeşitli sorunlara ve ihtiyaçlara yol açması ile okul psikolojik danışmanın bu ihtiyaçların tümüne cevap verecek yetkinlikte olmaması ve son olarak taciz, tecavüz ve benzeri ciddi yasal durumları bildirme durumunda aileler ve eğitim personeli ile sıkıntılar yaşanması ve yasal olarak neler yapacağına hakim olamama durumlarıdır. Literatürde psikolojik danışmanların yaşadıkları bu tip etik problemlerle ilgili çalışmalar bulunmaktadır ([Bodenhorn, 2006](#); [Har & Jusoh, 2015](#); [Kolay Akfert, 2012](#); [Siviş-Çetinkaya, 2015a, 2015b](#); [Yam, 2017](#)). Sahip olduğu kültürel değerlerden daha farklı özelliklere sahip danışanlarla çalışan katılımcılar bazen kişisel değerlerini farkında olmadan danışana aktardıklarını ifade etmektedirler. Psikolojik danışmanların bu durumun etik problemlere neden olduğu konusunda görüşleri önemlidir. Bu sonuç çok kültürlü danışmanlık yeterlilikleri ([Aslan, 2017](#)) hakkında psikolojik danışmanların eğitilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. [Özyürek \(2009\)](#) psikolojik danışmanlarının danışanlarına ideal şekilde yardım hizmeti sunmanın ve

danışma sürecindeki kendi performanslarını yorumlamaya yönelik düşüncelerinin yetkinliği sınırlandırdığını belirtmiştir. Bu açıdan okul psikolojik danışmanlarının danışanlarına yaklaşımda yetkinlik kazanmasının hem kendi performans algılarını olumlu yönde etkileyebileceği hem de yetkinlikle ilgili yaşanan etik problemleri azaltabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen görüşlere göre psikolojik danışmanlar etik problem yaşadıkları durumda sıklıkla meslektaşlarından yardım almaktadırlar. Bu durum literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Siviş-Çetinkaya, 2015b; Yam, 2017). Okul psikolojik danışmanlarının yaşanan etik problemin doğasına göre öncelikle meslektaşlarından yardım aramaya yöneldiği, ancak eğitim yöneticilerine de yardım almak için başvurdukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar daha önceki soruda sıklıkla okul idarecilerinin müdahalelerinden dolayı gizliliği ihlal etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Fakat aynı zamanda etik problem yaşadıkları durumlarda başvurdukları kaynaklardan birinin okul idarecileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın dikkat çeken sonuçlarından biridir. Okul psikolojik danışmanlarının yaşadıkları etik problemlerde; özellikle gizliliğin aşılması gereken cinsel taciz, istismar, intihar, madde kullanımı, şiddet vb. gibi vakalarda durumu okul idaresine bildirmek ve vakayla baş etmede sorumluluğu paylaşmak amacıyla okul idarecilerine yardım almak için başvurdukları, araştırmaya katılan bazı danışmanlar tarafından dile getirilmiştir. Etik problemlerde okul idaresine başvuran psikolojik danışmanların bir kısmı ise sıkıntı yaşama ihtimalinden dolayı takım olarak çalışmanın gerekliliği kapsamında okul idarecilerinden yardım istediklerini belirtmişlerdir. Yaşanan problem alanıyla ilgili olarak internetten ve kitaplardan yardım aramaları da gözlenmektedir. Konuya çözüm bulmada kendi vicdanlarını dinledikleri de anlaşılmakta, bazı psikolojik danışmanların karar verirken mesleki etik değerler yerine kişisel etik değerlerini kullanma eğiliminde oldukları hatta erdem etiğini uyguladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre psikolojik danışmanların mesleki ve kişisel etik eğilimlerini dengeleyebilmek için etik eğitimine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının çoğunluğu etik problemlerle ilgili yasal süreçlere ilişkin çok fazla eksiğinin olduğunu, kısmen bildiğini veya deneyimledikçe öğrendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları çoğu travmatik olay (cinsel taciz, istismar, intihar, madde kullanımı, şiddet vb.) otobiyografi, öğretmen yönlendirmesi veya öğrencinin kendi isteğiyle durumu bildirmesi aracılığıyla psikolojik danışma ve rehberlik servisine ulaşmaktadır. Yapılan görüşmelerde bu tip durumlarda birçok psikolojik danışmanın nasıl bir yasal süreci takip etmesi gerektiğini net olarak bilmediği görülmektedir. Bir ruh sağlığı çalışanı veya bir kamu görevlisi olarak psikolojik danışmanın suçu bildirmemesinin ciddi yaptırımlara neden oluşu Türk Ceza Kanununda (TCK) düzenlenmiştir. TCK'da yer alan "işlenmekte olan bir suçu yetkili makamlara bildirmeyen kişi, bir yıla kadar hapis cezası ile

cezalandırılır”, “mağdurun onbeş yaşını bitirmemiş bir çocuk, bedensel veya ruhsal bakımdan engelli olan ya da hamileliği nedeniyle kendisini savunamayacak durumda bulunan kimse olması hâlinde, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza, yarı oranında artırılır” (TCK madde 278); “kamu adına soruşturma ve kovuşturmayı gerektiren bir suçun işlendiğini göreviyle bağlantılı olarak öğrenip de yetkili makamlara bildirimde bulunmayı ihmal eden veya bu hususta gecikme gösteren kamu görevlisi, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır” (TCK madde 279) maddeleri gereği okul psikolojik danışmanın ilgili durumlar karşısında sır saklama yükümlülüğünün ihmali nedeniyle tazminat ödeme sorumluluğunun kalkacağı (Gümüş & Eren Gümüş, 2009, s. 28) bilgisinin, okul psikolojik danışmanları ve okul idarecilerine verilecek eğitim, seminer, kurs vb. etkinliklerle kazandırılması önem arz etmektedir.

Bu çalışma okul psikolojik danışmanlarının belirli hassas konularda kendi yetkinliklerini sorguladıklarını ve yetkin olmayan kişilerin etkili hizmet veremeyeceğini ortaya koymakta, bunun yanısıra okulda çalışan diğer personelin psikolojik danışma ve rehberlik mesleği etik bilgi ve becerileri konusunda yetersiz olarak algılandıklarını ve onların gelişmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu durumda okul psikolojik danışmanlarının etkili hizmet vermesi ve etik problem yaşamaması için yapılması gereken en önemli şeyin hem psikolojik danışmanlarının hem de okul idarecileri ve branş öğretmenlerinin psikolojik danışma meslek etiği ile ilgili olarak hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi, psikolojik danışmanlık meslek mevzuatının da etik ilkeler doğrultusunda düzenlenmesinin gerektiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının mesleki etik bilgi ve becerilere bakış açılarının, ihtiyaçlarının, meslekte karşılaşılan etik problemlere ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Ulaşılan sonuçlar çalışmaya katılan psikolojik danışmanların okul çalışma ortamlarında meslek etiğinin önemine ve ihtiyaçlarına ilişkin sorulan sorular kapsamında kişisel görüşleri ile sınırlıdır, psikolojik danışmanların bilgi ve becerilerini ölçen herhangi bir araç kullanılmamış olması çalışmayı nitel sonuçlar ile sınırlandırmaktadır.

Öneriler

Sonuçlar psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkili işleyişi açısından okul psikolojik danışmanlarının etik bilgi ve becerilerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim yöneticilerinin okul pdr hizmetleri etik ilkelerinin uygulanabilmesinde pdr uzmanına yardımcı olması, okul pdr uzmanının etik hizmet vermede alanında yetkin olması gerektiği tespit edilmiş olup, en sık yaşanan etik problemin gizlilik diğer bir deyişle danışanın mahremiyetini sağlama konusunda ve farklı kültürlere yönelik koşulsuz kabul gösterilmesinde yaşandığı anlaşılmıştır. Bu çalışmada tespit edilen ihtiyaçlara göre okul pdr hizmetlerinde uyulması gereken etik ilkelerin güncel

ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, ayrıca okul pdr uzmanları ile eğitim yöneticileri ile branş öğretmenlerin de psikolojik danışma hizmetlerinin etik ilkeleri ve problemlerle başatme hakkında eğitim almaları gerektiği önerilmektedir.

Psikolojik danışmanların mesleki etik problemler yaşadıklarında ve kriz durumlarında yardım aradıklarında süpervizyona başvurmaları konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar yoluyla herhangi bir etik problem yaşadıklarında mesleki etik sınırlar içerisinde, hızlı ve etkili bir şekilde en uygun müdahaleyi gerçekleştirebilmeleri için üniversiteler ile işbirliği yapılması ve uygulamalı eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

Farklı kültürel özelliklere sahip danışanlarla çalışan psikolojik danışmanların kişisel değerlerini aktarmadan, koşulsuz kabul gösterebilmeleri için, eğitim personeli ve aileler ile birarada sağlıklı tutumlar geliştirebilmeleri için okul pdr uzmanlarının lisansüstü eğitime teşvik edilerek kendini geliştirmesi önerilmektedir. Böylece değer aktarımına ilişkin etik problemlerin çoğunun önlenebileceği düşünülmektedir.

Okuldaki etik problemlerin nedenlerinden biri okul idarecilerinin psikolojik danışmanlık mesleğine ilişkin etik bilgi ve becerilerinin yetersiz düzeyde olması tespit edilmiştir. Bundan dolayı okul idarecilerinin ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik meslek etiği konusundaki bilgi, beceri ve bakış açılarının belirlenmesi gerektiği önerilmektedir. Özellikle öğrenciler ile yapılan görüşmelerde, psikolojik danışman ve öğrenci arasında gizlilik sınırı içerisinde kalması gereken durumları okul idareci ve öğretmenlerinin sık sık sorgulamaları ve bu konuda ısrarcı davranmaları yönünde olumsuz tutum ve davranışlar gözlediklerini bildirmeleri de dikkate alındığında, okul idarecileri ve öğretmenlerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik mesleği etik bilgi ve becerilerinin artırılmasının okullarda psikolojik danışmanlık hizmetlerini sunarken yaşanan etik problemleri ciddi düzeyde azaltacağı düşünülmektedir.

Extended Abstract

Determining the Profession's Ethical Requirements in School Psychological Counseling Services*

Fatma Ebru İkiz¹
Dokuz Eylül University

Abdullah Sevinç²

Adil Kaval³

Gürkan Yeğintürk⁴

Serhat Kalen⁵

Abstract

The purpose of this research is to determine school psychological counselors' perspectives on professional ethics knowledge and skills, the requirements, and their opinions related to ethical problems encountered in the profession and ways of solving them. The research has been formed using the phenomenological design, a qualitative research design, and uses a semi-structured open-ended interview form. Categorical analysis, a type of content analysis, has been used in analyzing the data. Interviews have been conducted with 40 school counselors working in different educational institutions. The results reveal school psychologists' ethical knowledge and skills to be important in terms of the effective functioning of psychological counseling services. Helping the psychological counseling and guidance (PCG) specialist to be able to apply ethical principles and being competent in providing ethical service in the PCG specialist's field have been determined as requirements for the training managers. The most frequently experienced ethical problem appears as confidentiality: In other words, this has been experienced on the topic of ensuring client's privacy and in showing unconditional acceptance towards different cultures. The main ethical principle that should be applied has emerged as the need to provide confidentiality. Collegial assistance has been sought after in dealing with ethical problems. According to the results, the requirement of receiving education on how to regulate the ethical principles that need to be followed in school PCG services as well as how to deal with the ethical principles and problems of educational administrators' psychological counseling services by using school PCG specialists is recommended.

Keywords

School counselor • Counseling • Ethics • Ethical problem • Vocational ethics

* This is an extended abstract of the paper entitled "Okul psikolojik danışma hizmetlerinde mesleki etik ihtiyaçların belirlenmesi" published in Turkish Journal of Business Ethics.

Manuscript Received: August 11, 2017 / Revised: September 26, 2017 / Accepted: October 27, 2017 / OnlineFirst: November 20, 2017.

1 **Correspondence to:** Fatma Ebru İkiz (PhD), Department of Guidance and Psychological Counseling, Dokuz Eylül University, Buca, İzmir 35380 Turkey. Email: ikizef@gmail.com

2 Department of Guidance and Psychological Counseling, Dokuz Eylül University, Buca, İzmir Turkey. Email: aposvnc@gmail.com

3 Bornova Altay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bornova, İzmir 35050 Turkey. Email: adilkvl@gmail.com

4 Fuat Soylu İlkokulu, Şişli, İstanbul 34384 Turkey. Email: gurkanyeg@gmail.com

5 Fatma Aliye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Soma, Manisa 45510 Turkey. Email: serhatkalen@gmail.com

To cite this article: İkiz, F. E., Sevinç, A., Kaval, A., Yeğintürk, G., & Kalen, S. (2017). Determining the profession's ethical requirements in school psychological counseling services. *Turkish Journal of Business Ethics*, 10, 223–245. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0011>

The counseling profession's ethical guidelines have been determined by the American Counseling Association (ACA, 2014), which is the first professional scientific organization to study and standardize the scope and principles of this profession. Occupational ethical values and guidelines regarding the profession of psychological counseling and guidance in Turkey are documented by the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association (TPCGA, 2011). The profession's commonly held definition emphasizes that counseling is a professional relationship that empowers diverse individuals, families, and groups to achieve mental health, wellness, education, and career goals. The counseling profession's core professional values are to enhance human development over one's life span; honor diversity and embrace a multicultural approach in support of the worth, dignity, potential, and uniqueness of people within their own social and cultural contexts; promote social justice; safeguard the integrity of the counselor–client relationship; and practice in a competent and ethical manner. These professional values provide a conceptual basis for ethical principles. The fundamental principles of professional ethical behavior according to the ACA are *autonomy* (fostering the right to control the direction of one's life), *non-maleficence* (avoiding actions that cause harm), *beneficence* (working for individual and societal good by promoting mental health and well-being), *justice* (treating individuals equitably and fostering fairness and equality), *fidelity* (honoring commitments and keeping promises, including fulfilling one's responsibilities of trust in professional relationships), and *veracity* (dealing truthfully with individuals whom counselors encounter professionally). The ethical guidelines for Turkish counselors were established based on the ethical guidelines developed by the ACA. Additionally, the TPCGA listed the main ethical principles in 2011 as follows: competency; honesty; sensitivity and respect; sensitivity to individual and cultural diversity; and social, vocational, and scientific responsibility. These principles should establish the foundation in Turkey for counselors' ethical behaviors and decision-making processes. Most counselors in Turkey work in schools. Therefore, school counseling covers a great part of the profession. The purpose of this research is to determine school counselors' views on their knowledge and competences regarding vocational ethics, their ethical requirements, vocational ethical problems, and solution strategies.

Method

The research is based on the qualitative model and has been conducted using the phenomenological design. Data have been collected using a semi-structured interview form that the researchers established based on a literature review. The following questions were asked: What is the importance of ethical knowledge and competency in psychological counseling and guidance services? What basic ethical principles do you have to obey when working in the field? What are your most recent ethical problems? How have you overcome these ethical problems? Where have you

gotten help from when faced with ethical problems? Are you aware of legal issues regarding the ethical problem you've faced? What can be done to more effectively overcome ethical problems?

Qualitative interviews have been conducted with 40 volunteer school counselors, 25 males (62.5%) and 15 females (37.5%). The participants' average age is 29.85. Only two hold a master's degree (5%). Of the participants, 19 indicated five years (47.5%), thirteen (32.5%) indicated 6-11 years, and eight indicated more than 11 years (20%) of experience as school counselors. Of the participants, 31 indicated having had vocational ethics training (77.5%). The data has been analyzed using categorical content analysis.

Results

The results indicate vocational ethical knowledge and competency to be very important for school counselors in order to provide more effective services towards clients. The most important professional ethic principle has been found to be confidentiality, and, congruent with this result, the most important ethical problem has been determined as establishing and maintaining confidentiality due to school principals', teachers', and families' overlooked approaches. According to the results, Turkish ethical principles have been identified as confidentiality, unconditional positive regard, vocational competency, equality and fairness, sensitivity to different cultural characteristics, and adherence to legal processes, respectively. The results show that when school counselors need help in terms of ethical problems, they should communicate with colleagues.

Discussion

As a consequence, school counselors need ethics education in order to manage legal issues and need to find a balance between personal and vocational ethics in order to provide more accurate decisions. Moreover, school counselors should have unconditional positive regard towards cultural diversity. According to the results, Turkish ethical guidelines are suggested to be revisable in accordance with school counselors' experiences and needs. From school counselors' points of view, school principals must be educated on the counseling profession's ethical guidelines and responsibilities. Additionally, both teachers and families are recommended to receive training on the counseling profession's ethical guidelines and responsibilities. The results of this study are limited to the phenomenological views of the school counselors who volunteered in this study.

Kaynakça/References

- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*. Retrieved from <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf>
- American School Counselor Association. (2016). *ASCA ethical standards for school counselors*. Retrieved from <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Ethics/EthicalStandards2016.pdf>
- Aslan, Ü. (2017). Türkiye ve dünyada psikolojik danışman eğitimi ve etik. F. E. İkiz (Ed.), *Mesleki etik ve yasal konular* içinde (s. 293–331). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş* (V. Atayman, G. Sezer, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bodenhorn, N. (2006). Exploratory study of common and challenging ethical dilemmas experienced. *Professional School Counselors*, 10, 195–202.
- Bond, T. (2000). *Standarts and ethics for counseling in action* (2nd ed.). London, UK: Sage.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, çev.). Ankara: Mentis Yayınları.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2005). An approach to teaching ethics courses in human services and counseling. *Counseling and Values*, 49(3), 193–207.
- Corey, G. & Ergene, T. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çetinkaya, R. S. (2015a). Ethical judgements of counselors: Results from a Turkish sample. *Ethics & Behavior*, 25, 400–417. <http://dx.doi.org/10.1080/10508422.2014.941981>
- Çetinkaya, R. S. (2015b). Ethical dilemmas of Turkish counselors: A critical incidents study. *British Journal of Guidance&Counseling*, 43, 476–491. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2014.987726>
- Doğan, S. & Tekinalp, E. (2002). Lisans düzeyinde meslek sorunları ve ahlak ilkeleri dersinin işlenişi. Gazi Üniversitesi örneği. *Psikolojik Danışmanlıkta Etik Sempozyumu Kitabı* içinde (s. 22–32). İstanbul: Yöret Vakfı.
- Erdur-Baker, Ö. & Çetinkaya, E. (2007). Etik: Davranışta kırılma noktası. R. Özyürek, F. Korkut-Owen & D. W. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* içinde (Cilt 1, s. 163–182). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren Gümüş, A. & Gümüş, M. A. (2013). Karara bağlanmış bir ensest davası örneği üzerinden çocuğun cinsel istismarı durumunda okul psikolojik danışmanlarının karar verme ve eyleme geçme süreci. A. Eren Gümüş ve M. A. Gümüş (Ed.), *Psikolojik danışmada etik ve hukuk* içinde (s. 145–169). İstanbul: Vedat Yayınları.
- Gümüş, A. E. & Gümüş, M. A. (2009). Bilgilendirilmiş onay: Psikolojik danışma sürecinin yasal ve etik yükümlülüğü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 69–79.
- Gümüş, A. E. & Gümüş, M. A. (2010). *Psikolojik danışmada etik ve hukuk*. İstanbul: Vedat Kitapçılık.
- Günay, M. (2010). *Metinlerle felsefeye giriş*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene & S. S. Aydemir, çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Har, N. Y., & Jusoh, A. J. (2015). View on counseling ethics among school counselors in Malaysia. *The Online Journal of Counseling and Education*, 4, 35–47. Retrieved from <http://www.tojce.com/frontend/articles/pdf/v4i4/35-47.pdf>
- Herman, M. A. (2002). A study of legal issues encountered by school counselors and perceptions of their preparedness to respond to legal challenges. *Professional School Counseling*, 6, 12–20. Retrieved from <http://www.pc3connect.org/otherdocs/A%20Study%20of%20Legal%20Issues%20Encountered%20by%20School%20Counselors.pdf>

- Houser, R., Wilczenski, F. L., & Ham, M. (2006). *Culturally relevant ethical decision-making in counseling*. London, UK: Sage.
- İkiz, F. E. (2017). Etik ilke ve yaklaşımlar kapsamında psikolojik danışma mesleği. F. E. İkiz (Ed.), *Mesleki etik ve yasal konular* içinde (s. 44–74). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kağmıcı, D. Y. (2016). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 222–231.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75–87.
- Kardeş-Selimoğlu, S. (1997). Muhasebe meslek ahlakı (Etik) yaklaşımı. III. *Türkiye Muhasebe Denetim Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s. 146). İstanbul: İSMMMO Yayınları.
- Kepeçoğlu, M. (1986). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Toraman Matbaacılık.
- Knapp, S. J., & Ve-VandeCreek, L. D. (2010). *Psikologlar için pratik etik: Pozitif yaklaşım* (M. Yılmaz, T. F. Karahan, S. Balcı Çelik & M. E. Sardoğan, çev.). Ankara: Mentis Yayınevi.
- Kolay-Akfert, S. (2012). Farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları etik ikilemler ile bu ikilemler karşısındaki tutum ve davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 1791–1812.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayıncılık.
- Mert, A. (2017). Etik ve temel kavramlar. F. E. İkiz (Ed.), *Mesleki etik ve yasal konular* içinde (s. 12–42). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 32(4), 54–63.
- Sivis-Cetinkaya, R. (2015). Ethical dilemmas of Turkish counsellors: a critical incidents study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(4), 476–491.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67–80.
- Taşdan, M. & Yalçın, İ. (2007). Psikolojik danışma ve rehberlik'te etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 99–107.
- Türk Ceza Kanunu. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237-20150_327.pdf adresinden edinilmiştir.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar*. <http://www.pdr.org.tr/userfiles/file/etik.pdf>
- Yam, F. C. (2017). Psikolojik danışmanların yaşamış oldukları etik ikilemler ve bu etik ikilemler karşısında duygu, düşünce ve davranışları ile çözüm engelleri: Nitel bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 10(48), 465–477.
- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (Mobbing) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürü ve iklimi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 547–578.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7–12.

Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin Geliştirilmesi*

Mehmet Koçyiğit¹
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Engin Karadağ²
Akdeniz Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada geçerli ve güvenilir bir Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle literatürde yer alan envanter, ölçek, anket ya da kullanılmakta olan etik kodlardan hareketle bir etik ilkeler listesi oluşturulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin etik sorun olarak gördükleri meseleleri tespit etmek ve bakış açılarını derinlemesine anlayabilmek amacıyla uygun örnekleme yöntemiyle seçilen bir grup öğretmenle (n = 15) bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme verileri üzerinde yapılan içerik analizi sonucu taslak maddeler yazılmış ve oluşturulan etik ilkeler listesine eklenmiştir. Literatür taraması ve görüşmeler sonucunda hazırlanan 125 maddelik ilkeler listesi hakkında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenlerle (n = 14) ekleme-çıkarma yapmak istedikleri maddeleri tespit etmek ve maddeler hakkındaki fikir ve yorumlarını öğrenebilmek amacıyla bir odak grup görüşmesi yapılmıştır ve Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin taslak versiyonu bu şekilde oluşturulmuştur. Taslak Ege bölgesindeki bir il merkezinde görev yapan öğretmenlerden çok aşamalı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 305 öğretmene uygulanmış ve veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO örnekleme yeterliği katsayısı .91 ve Bartlett's küresellik testi $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuş olup temel bileşenler analizi sonucunda envanterin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu faktörlerin toplam varyansın %49,99'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Envanterin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .51 ila .91 arasında saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Meslek etiği • Öğretmenlik mesleği • Etik ilkeler • Envanter • Etik kodu

* Bu çalışma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde, Prof. Dr. Engin Karadağ danışmanlığında tamamlanmış "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Etik Kodlar" adlı doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

1 Yetkilendirilmiş yazar: Mehmet Koçyiğit, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Afyonkarahisar. Eposta: mkocyiigit@aku.edu.tr

2 Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya. Eposta: engin.karadag@hotmail.com

Atf: Koçyiğit, M. & Karadağ, E. (2017). Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin geliştirilmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 247-273. <http://dx.doi.org/10.12711/ijbe.2017.10.2.0009>

Etik kısaca ahlâkın felsefesi veya ahlâkî alanı meydana getiren çok çeşitli unsurlar üzerine felsefi düşünüm (Cevizci, 2007) olarak tanımlanabilir. Etik felsefenin bir dalıdır ve genel anlamda insanın nasıl yaşaması, nasıl davranması gerektiği gibi sorulara cevap aramaktadır. Etik en temelde teorik ve uygulamalı olarak ikiye ayrılabilir. Teorik etik bünyesinde normatif ve betimleyici etikleri barındırırken uygulamalı etik ise daha çok hayatın sadece belli bir alanına odaklanmış etikleri ya da meslek etiklerini barındırmaktadır (Cevizci, 2015). Meslek etiği meslek grubunu oluşturan bireylerin kendi aralarında ve toplum ile olan ilişkilerini düzenleyen bir etik türü (Kolçak, 2013, s. 44) ya da mesleki faaliyetin sürdürülmesi aşamasında ahlaki ve mesleki ilkelere göre hareket etme disiplini olarak (Öztürk Başpınar & Çakıroğlu, 2014, s. 60) tanımlanabilir. Bir başka deyişle etik geçmişten günümüze ahlak ve ahlaki davranış üzerine düşünülmüş ve iyinin, doğrunun, iyi yaşamının nasıl olması gerektiğine dair kafa yormuş, bu konu ile ilgili yargılar ve ilkeler ortaya koymuş, hipotez ve teoriler ortaya atmış düşünürlerin gölgesinde gelişmiş, felsefenin ahlak ve ahlakilik ile ilgilenen bir dalı olarak tanımlanabilir. Meslek etiği ise hayatla ilgili teorileri barındıran etiğin, nispeten pratiğe dönük ve hayatın bir yönüne, bir mesleğe odaklanmış bir dalıdır.

Temel etik değerler çalışanların günlük çalışma düzenleri içerisinde neyin iyi ve doğru olduğuna dair muhakemelerini yönlendirir ve kurumların sağladığı hizmetin temelini oluştururlar. Giderek artan sayıda ülke çalışanlar için etik davranışlarla ilgili düzenlemeler yapmaktadır ve temel etik değerleri içeren yasa, kod ve kılavuz ilkeler oluşturmaktadır. Zaman ilerledikçe ve küresel rekabet devam ettikçe de mesleki etiğin önemi toplumun bütününe daha iyi anlaşılmaktadır (Yüksel, 2010). Meslek etiği bir meslek grubunda çalışanların işlerini düzenli ve verimli yapabilmeleri için gerekli bir unsurdur ve herhangi bir mesleğin uygulanmasında meslek elemanları meslek etiğine ne kadar bağlı kalırlarsa o meslek toplum gözünde o kadar saygı ve güven kazanır (Öztürk Başpınar & Çakıroğlu, 2014).

Teorik Arka plan

Meslek belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş; uğraş (TDK, 2017) olarak tanımlanabilir. Burada mesleğin sistemli bilgi sahibi kişilerce ve kuralları belirlenmiş bir şekilde yapılması gerekliliği mesleği diğer günlük uğraşlardan ayırt eden en önemli özellik olsa gerektir. Her toplulukta, hatta bu topluluk bir korsan gemisinin mürettebatı bile olsa, yapılması emredilen ve yasaklanmış eylemler olduğu gibi onaylanan ve kınanan eylemler vardır (Russell, 2014, s. 47). Bu anlamda her topluluk gibi mesleklerin de belirli gereklilikleri olacaktır ve birçok yönüyle de sıradan topluluklardan da farklılaşacaktır. Meslekler ortaya çıktıktan ve meslek olarak yapılmaya başlandıktan sonra her mesleğin kısmen

sıradan vatandaşlardan farklı ve ekseriyetle daha kesin olmak üzere kendi etik kuralları oluşur ve her bir mesleğe ait görevler kısmen yasalarca emredilir, kısmen de mesleğin veya genel olarak kanunun görüşüne göre uygulanır (Russell, 2014).

Öğretmenlik en azından son yüzyıllık süreç içinde profesyonel olarak icra edilen bir meslek, öğretmenler de bu mesleğin öz bilince sahip üyeleri hâline gelmiştir (Cevizci, 2016 s. 296). Bu yargıyı doğrulayacak şekilde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenliğin tanımı 43. Maddede şu şekilde yapılmıştır: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler”. Öğretmenlik mesleği kendine has birtakım özellikleriyle, en önemlisi de öğretmenliğin diğer tüm mesleklerin öğreticisi olmasıyla diğer meslek gruplarından ayrılmaktadır. Bir öğretmenin branşı ne olursa olsun etik ilkeler doğrultusunda hareket etme zorunluluğu vardır ve bu konudaki sorumluluklarının neler olduğunu çok iyi bilmesi gerekmektedir (Erdem & Şimşek, 2013).

Türkiye’de kamuda etikle ilgili uluslararası ya da ulusal anlamda kabul edilmiş ya da yürürlükte olan bazı kanun ya da yönetmelikler mevcuttur (Yatkın, 2015; Yüksel, 2010) ve 2004 yılında bir Kamu Görevlileri Etik Kurulu kurulmuştur (Şen, 2012) fakat özellikle öğretmenlik mesleğine özgü bir mesleki etik kodunun varlığından ve aktif bir şekilde uygulanıyor olmasından bahsedilemez. Bu konu ile ilgili son iki Milli Eğitim Şurasında alınan bazı kararlar (MEB, 2017; TTKB, 2017), ve Milli Eğitim Bakanlığının 2015/21 sayılı genelgesi ile yayımladığı bazı etik ilkeler ve bunlarla ilgili eğitim verilmesine dair yazılar (MEB, 2015c) son yıllarda öğretmenlik meslek etiği ile ilgili olumlu gelişmeler olarak kaydedilebilir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmada Ege bölgesindeki bir il merkezinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden .05 güven aralığı ve %95 güven düzeyi esas alınarak çok aşamalı küme örnekleme yoluyla örnekleme alınması planlanmıştır. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 105). Bir küme nihai örnekleme unsurlarını içinde barındıran, ama kendisi geçici olarak bir örnekleme unsuru olarak ele alınabilecek olan bir birimdir. Önce kümeler örneklenir ve sonra ilk örnekleme aşamasında seçilen kümelerin içinden ikinci bir örnekleme çekilir. Rastlantısal olarak kümeler örneklenir ve sonra seçili kümeler içinden rastlantısal olarak unsurlar örneklenir (Neuman, 2010, s. 340). Görüldüğü gibi prosedür bir dizi aşamayı

içermektedir. Buna çok aşamalı örnekleme de denir (Balci, 2009, s. 95). Çalışma evreninin büyüklüğü ve öğretmenlerin okul türlerine göre farklı branş ve kıdemlerde kümelendiği dikkate alınarak, okulları listeleyip ulaşmanın bireyleri listeleyip ulaşmaya göre daha mümkün olduğu da göz önünde bulundurularak çalışmada çok aşamalı küme örnekleme yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir.

Buna göre öncelikle il merkezindeki okullar okul türlerine göre kümelere ayrılmıştır. İl merkezinde fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi, Anadolu lisesi, ortaokul, imam hatip ortaokulu, ilkokul ve anaokulu olmak üzere dokuz okul türü belirlenmiştir. Her okul türünden en az bir adet alınarak örneklem oluşturulması hedeflenmiştir. Bu amaçla okullar her küme içinden seçkisiz olarak belirlenmiştir. Elde edilen dokuz okulda hedeflenen öğretmen sayısına ulaşmak mümkün olmayınca istenen sayıya ulaşana kadar kura çekimine devam edilmiş ve toplamda 13 okul belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Toplamda 526 form dağıtılmış 345 tanesi geri dönmüştür. Eksik yanıtlanmış ya da tüm sorulara aynı yanıtlar verilmiş olan 40 tanesi analizlere dâhil edilmemiştir. Örneklemin 145'i erkek (%47,5), 157'si de kadındır (%51,5). Üç katılımcı yanıtlanmamış (%1), kayıp olarak kabul edilip cinsiyetle ilgili analizlere dâhil edilmemişlerdir. Katılımcıları 264'ü (%86,6) lisans mezunu, 38'i (%12,4) yüksek lisans mezunu, üçü de (%1) diğer mezundur. Örnekleme alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okul, kıdem bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul ve Kıdem Bilgileri

Görev Yaptığı Okul	f	%	Kıdem	f	%
Anaokulu	12	3,9	0-5 Yıl	35	11,5
İlkokul	32	10,5	6-10 Yıl	62	20,3
Ortaokul	38	12,5	11-15 Yıl	65	21,3
İmam-Hatip Ortaokulu	28	9,2	16-20 Yıl	52	17,0
Fen Lisesi	17	5,6	21-25 Yıl	51	16,7
Sosyal Bilimler Lisesi	12	3,9	26 ve Üzeri	39	12,8
Meslek Lisesi	82	26,9	Kayıp	1	,3
İmam-Hatip Lisesi	44	14,4	Toplam	305	100,0
Anadolu Lisesi	40	13,1			
Toplam	305	100,0			

Tablo 1'de görüldüğü gibi dokuz farklı okul türünde görev yapan öğretmenlerin kıdem dağılımına bakıldığında en yüksek oranda öğretmen (%21,3) 11-15 yıl arası hizmet yılına sahipken en düşük (%11,5) 0-5 yıl hizmet süresine sahiptir. Örnekleme alınan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşları

Branş	f	%
Matematik	40	13,1
Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı.	38	12,5
Yabancı Dil (İng.-Alm.-Arp.)	33	10,8
Meslek Dersi	32	10,5
Sınıf	25	8,2
Okul öncesi	16	5,2
Belirtmedi	15	4,9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11	3,6
Tarih	11	3,6
Beden Eğitimi	10	3,3
Fizik	9	3,0
Coğrafya	9	3,0
İmam-hatip meslek	9	3,0
Resim-Görsel Sanatlar-Teknoloji Tasarım	8	2,6
Kimya	8	2,6
Biyoloji	7	2,3
Bilgisayar-Bilişim	7	2,3
Fen	6	2,0
Rehberlik	5	1,6
Sosyal bilgiler	3	1,0
Müzik	3	1,0
Toplam	305	100,0

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme alınan öğretmenlerin yirmi farklı branşta gruplandığı görülmektedir. Katılımcılardan 15'i ise (%4,9) branşını belirtmemiştir.

Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin Geliştirilme Aşamaları

Envanterin geliştirilmesi sürecinde DeVellis (2003) ve Çiftçi ve Karadağ (2016) tarafından belirtilen ölçme aracı geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar ölçülmek istenen konunun belirlenmesi, bir madde havuzu oluşturulması, ölçme formatının belirlenmesi, maddeler hakkında uzman görüşü alınması, envanterin bir örnekleme uygulanması ve maddeler üzerinde analizler yapılması şeklinde özetlenebilir. Bu bölümde envanterin geliştirilmesi aşamaları ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Madde yazımı ve faktörler. Maddelerin yazımı ve faktörlerin belirlenmesi 3 aşamalı bir yol izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Aşama 1. İlk olarak meslek etiği hakkında bir literatür taraması yapılmış ve Türkiye'de ve dünyada bu konuda ortaya konmuş bazı etik ilkelere ulaşılmıştır (Altınkurt & Yılmaz, 2011; American Educators, 2015; Arkansas Department of Education, 2015; Aydoğan, 2011; Cin & Çiftçi, 2017; Florida Department of Education, 2015; Gözütok, 1999; Illinois State Board of Education, 2015; Malta Ministry of Education and Employment, 2012; MEB, 2015a, 2015b, 2015c; National

Education Association, 2015; Ontario College of teachers, 2015; Öztürk, 2010; Pelit & Güçer, 2006; Pınar, 2002; Queensland College of Teachers, 2015; Toprakçı, Bozpolat ve Buldur 2010; Uğurlu, 2008; Yeşilyurt & Kılıç, 2014; Yılmaz & Altınkurt, 2009) ve bir etik ilkeler listesi oluşturulmuştur. Etik ilkeler listesinin oluşturulması esnasında faydalanılan bu çalışmalara dünyada uygulanan etik kodlar ya da Türkiye’de bu alanda yapılmış bilimsel çalışmalar dikkate alınarak ulaşılmıştır. Faydalanılan bu etik ilkeler Türkçe ve İngilizce dilleri ile sınırlıdır.

Aşama 2. İkinci aşama için ilgili literatürdeki ilkeler yanında öğretmenlerin günümüzde etik sorun olarak gördükleri meseleleri tespit etmek ve konuya bakışlarını derinlemesine anlayabilmek amacıyla bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmış bir form aracılığı ile veriler toplanmıştır. Bu yöntemde tüm sorular görüşme aşamasından önce hazırlanır, her katılımcıya aynı sorular aynı sırada ve aynı sondalar kullanılarak sorulur. Bu yöntemin tercih edilme sebepleri arasında veri toplama aracının denetlenebilir olması, katılımcının konu dışına çıkmasını engellediğinden zamanı etkili kullandırması, sonuçların kolayca analiz edilip kıyaslanabilmesi ve görüşmeyi yapan kişinin cevaplayıcıyı etkileme ihtimalini oldukça düşürmesidir (Patton, 2002). Bu çalışmada da bahsedilen sebeplerden dolayı standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Form hazırlanırken öncelikle ilgili literatürden ve araştırmanın amacından hareketle sorular yazılmıştır. Daha sonra yazılan soruların amaca uygunluğu ve kapsamı hakkında fikir edinmek amacıyla eğitim bilimleri alanında bir profesör ve bir devlet lisesinde görev yapan bir öğretmenle sorular değerlendirilmiş ve katılımcı bilgileri ve muhtemel sondaları da içeren bir form oluşturulmuştur. Soruların dil kontrolünün yapılması amacı ile Nisan 2016’da bir devlet lisesinde görev yapmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine ($n = 3$) formlar gönderilmiş ve soruları dilbilgisi ve anlaşılabilirlik açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen düzeltmeler sonucunda altı açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış form elde edilmiştir. Sorular şu şekildedir:

- 1- Mesleğinizi icra ederken özellikle dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir? Prensipleriniz ya da kırmızı çizgileriniz nelerdir? (Sonda: Şunu yaparım, bunu yapabilirim, onu asla yapmam vb. dediğiniz şeyler nelerdir?) Örnekler veriniz.
- 2- Öğretmenlik mesleğini düşündüğünüzde, mesleğinizle ilgili günümüzde gözlenen hangi davranışların yanlış ya da etik dışı olduğunu söyleyebilirsiniz?
- 3- Öğretmenlik mesleğini düşündüğünüzde, mesleğinizle ilgili olması gerektiğini düşündüğünüz ama günümüzde eksikliğini hissettiğiniz öğretmen davranışları nelerdir? Örnekler vererek anlatabilir misiniz? (Sonda: fedakârlık, vefa, kendini geliştirme, dost canlısı olma vb.)
- 4- Medyada ya da sosyal medyada öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ya da öğretmen-veli ilişkileri ile ilgili ne tür haberlere şahit oluyorsunuz? Ya da etrafınıza baktığınızda bu ilişkiler konusunda neler gözlemliyorsunuz? Bu haberlerde ya da gözlemlerinizde dikkatinizi çeken yanlış ya da doğru gördüğünüz öğretmen davranışları nelerdir?

5- Medyada ya da sosyal medyada öğretmenlerle ilgili çıkan haberler hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu haberlerdeki öğretmenlerin (size göre yanlış ya da doğru) davranışları öğretmenlik mesleğinde sizce ne kadar etkilidir? Öğretmenlerin ne tür davranışları dikkatinizi en çok çekmektedir? (Sonda: taciz, tecavüz, sahte diploma, sahte rapor, dayak, kavg, veliden- öğrenciden şiddet görme, başarılı projeler yapma, yılın öğretmeni vb. haberleri)

6- Mesleğe yeni başlayan bir öğretmene, mutlaka uyması gereken davranışlar önerecek olsanız, neler tavsiye ederiniz?

Geliştirilen formula uygun örnekleme yolu ile seçilen öğretmenlerden ($n = 15$) veri toplanmıştır. Uygun örnekleme araştırmanın amacına uygun, ulaşılması kolay veri kaynaklarının araştırmaya dâhil edildiği bir yöntemdir (Newby, 2014). Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 113). Çalışma grubu 10 erkek 5 kadın öğretmenden oluşmaktadır. Beş öğretmen ortaokul, dört öğretmen ilköğretim, üç öğretmen Anadolu imam-hatip lisesi, iki öğretmen Anadolu lisesi, bir öğretmen de anaokulunda görev yapmaktadır. Dört öğretmen İngilizce, dört öğretmen ilköğretim sınıf, üç öğretmen imam-hatip lisesi meslek dersi, iki öğretmen Türkçe ve birer öğretmen de din kültürü ve ahlak bilgisi ve okul öncesi öğretmenleridir. Çalışma grubunda en düşük kıdeme sahip öğretmen bir yıl, en yüksek kıdeme sahip olan öğretmen ise 18 yıldır görev yapmaktadır.

Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bu verilerden ve ilgili literatürden faydalanılarak öğretmenlik mesleği etik ilkeler envanteri için maddeler yazılmıştır. Nitel veriler üzerinde yapılan içerik analizinde öğrenci, mesleki duyarlılık, paydaş ve medya ve sosyal medya şeklinde temalar ortaya çıktığı görülmüştür. Veriler içerik analizine tabi tutularak oluşan temalar, bu temalar altındaki kodlar ve frekansları ve bu verilere dayalı olarak yazılan ya da literatürden alınan ve bu verilerle desteklenen maddeler Tablo 3'te sunulmuştur. Bu tablo içerik analizinde ortaya çıkan öğrenci boyutu ile ilgilidir ve analiz sürecinin nasıl işletildiğine dair bir örnek teşkil etmektedir. Mesleki duyarlılık, paydaş, medya ve sosyal medya temaları ile ilgili tablolar verilmemiş, bunun yerine en yüksek frekansa sahip kodlar ve yazılan madde sayısı belirtilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde görülmektedir ki veriler içerik analizine tabi tutulduğunda öğretmenlerin öğrencilere dönük davranışları hakkında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlardan öğrenciyi sevmek ($f = 3$), topluma faydalı öğrenci yetiştirmek ($f = 3$), öğrencileri birey olarak görmek, ($f = 2$), sınıf disiplini ($f = 2$) ve siyaset ($f = 2$) en sık kodlar olarak bulunmuştur. Burada sayıları daha az olsa da dersle ve notlandırma ilgili olan kodlar ve öğrenci ile fiziksel temas ve istismar ve benzeri kodlar da önemli olarak görülmektedir. Bu verilerden hareketle Tablo 3'de görülebilen sınıf disiplini, öğrenciyi değerlendirme, öğrenciyle fiziksel temas ve öğrenci ile karşılıklı sevgi-saygıyı etkileyebilecek davranışları da kapsayan 13 madde madde havuzuna yazılmıştır.

Tablo 3

İçerik Analizi Sonucu Öğrenci Boyutu ve İlgili Maddeler

Öğrenci boyutu	Yazılan Maddeler
› Topluma faydalı (x3)	70. Öğrenciyi sınıf içerisinde aşağılamak, hakaret etmek
› Sevmek (x3)	85. Öğrencilerle ilişkilerinde çokça fiziksel temasta bulunmak
› Birey (x2)	86. Öğrencilerle ilişkilerinde öğrencilere soğuk davranmak, öğrenciyi adam yerine koymamak
› Sınıf disiplini (x2)	90. Öğrenci başarısını nesnel (yansız) olarak değerlendirmek
› Siyaset (x2)	94. Öğretimin yanı sıra, eğitime de önem vermek
› Adil not	114. Öğrenciyi kendi çocuğu gibi görüp öğrencinin hayatını kendi isteğine göre dizayn etmeye çalışmak
› Ahlakî gelişim	115. Öğrenciyi “müşteri” olarak görmek
› Allah'tan korkan öğrenci	116. Öğrencinin öğrenme, ezber gibi özelliklerine yoğunlaşıp duyuşsal gelişimini önemsememek
› Amaçsız öğrenci	117. Öğrencinin öğrenme, ezber gibi özelliklerine yoğunlaşıp ahlakî gelişimini önemsememek
› Değerler.	13. Sınıftaki bazı grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına göz yummak
› Derse hazırlıklı gitmek	16. Sınıfta argo terim kullanmak
› Dersi ilgi çekici hâle getirmek	35. Derslerine girmediği akraba veya tanıdık öğrencilerin ders geçmelerinde meslektaşlarından kolaylık sağlamalarını istemek.
› Edepli	60. Okul içinde ve dışında profesyonel sınırları korumak (uygun olmayan iletişim, davranış, fiziksel temas vb.)
› Empoze	
› Eşitlik	
› Etkili iletişim	
› Fiziksel temas	
› Geleceğimiz	
› Gelişimini göz ardı etmek	
› İstismar	
› Not ile tehdit	
› Potansiyel	
› Saygı	
› Şiddet	
› Terbiyeli öğrenci	
› Yaparak yaşayarak öğrenme	

İkinci tema olan mesleki duyarlılık boyutunu oluşturan 20 kod tespit edilmiştir. En sık frekansa sahip olan kodun fedakârlık ($f = 13$) olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla kendini geliştirme ($f = 8$), sabırlı olma ($f = 3$), adaletli olma ($f = 2$), mesleğini sevme ($f = 2$) ve rol model olma ($f = 2$) davranışları gelmektedir. Diğer davranışlar birer kere kodlanmıştır. İlgili davranışlar incelendiğinde aslında hepsinin fedakârlık çatısı altında toplanabileceği görülmüştür. İlgili kodlardan hareketle 19 madde yazılmıştır.

Öğretmenlerin eğitimin paydaşları ile olan ilişkisi (paydaş teması) ile ilgili 26 davranış kodu tespit edilmiş ve bunlarla ilişkili 15 madde yazılmıştır. Veli şiddeti ($f = 4$), taciz, şiddet gibi haberler ($f = 2$), öğrenci şiddeti ($f = 2$) ve öğretmenlerle ilgili genellemeler ($f = 2$) öğretmenlerin en rahatsız olduğu davranış kodları olarak bulunmuştur. Her ne kadar paydaşlarla ilişkiler çift yönlü olsa da araştırmanın konusu veli etiği ya da öğrenci etiği olmadığı için maddeler yazılırken öğretmeni ilgilendiren davranışlar ön plana çıkarılmıştır.

Medya ve sosyal medya temasını oluşturan yedi kod tespit edilmiş ve bu kodlarla ilgili 12 madde yazılmıştır. Öğretmenlerin medya ve sosyal medya, kendi meslekleri ya da meslektaşları ile ilgili çıkan haberler ya da özellikle sosyal medya mecrasında yaşanan olaylar ile ilgili algıları bu boyutun ortaya çıkmasında etkili olmuştur. En sık frekansa sahip kodlar meslek itibarı ($f = 6$) ve medyada çok fazla taciz, tecavüz,

sahte diploma haberlerinin çıkıyor olmasıdır ($f = 5$). Aslında genel olarak kodlarda öğrenci öğretmen ilişkisinde medya ve sosyal medya ortamının meslek itibarına yaptığı etki baskın görünmektedir. Bir adet kod ise öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik davranışları ile ilgilidir.

Sonuç olarak ilgili literatürün taranması ve görüşme verilerinin içerik analizi sonucu elde edilen verilerden hareketle toplamda 125 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddeler kişisel, sınıf içi, okul içi, meslektaş, paydaş, meslek ve öğrenci boyutu olmak üzere yedi boyut altında gruplanmıştır.

Aşama 3. Literatür taraması ve görüşmeler sonucunda hazırlanan 125 maddelik ilkeler listesi hakkında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenlerle ekleme-çıkarma yapmak istedikleri maddeleri tespit etmek ve maddeler hakkındaki fikir ve yorumlarını öğrenebilmek amacıyla bir odak grup görüşmesi yapılmıştır ve Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin son versiyonu bu şekilde oluşturulmuştur. Bu görüşmede çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur ($n = 14$). Araştırmacı bir durumdan araştırdığı fenomenle ilgili olarak çok şey öğrenebilecek durumda olabilir ya da istisnai bir durumla karşılaşmış olabilir. Dolayısıyla bu kritik durumdan örnekleme alması araştırması ile ilgili zengin veri elde etmesini olanaklı kılabilir. Kritik durum örnekleme yönteminde hedeflenen konu ile ilgili en fazla bilgiyi verebilecek durum ya da küme seçilir. Bu örnekleme yönteminin mantığı kısaca “bu burada böyle ise her yerde böyledir” ya da tersi “bu burada böyle değilse hiçbir yerde böyle değildir” cümleleri ile özetlenebilir. Benzer olarak “bir konuda bu grup bir sorun yaşıyorsa diğer gruplar da yaşayacaktır” yargısı bu yöntemin mantığını ortaya koymaktadır (Creswell, 2012; Patton, 2002). Bu çalışmada literatür taraması ve görüşmeler sonucunda şekillenen 125 maddelik öğretmenlik mesleği etik ilkeler envanteri taslağı üzerinde görüşüp değerlendirmeler yapmaları amacıyla il milli eğitim müdürlüğü tarafından yürütülen değerler hareketi projesi kapsamında, öğrenci ve öğretmenleri kapsayacak şekilde bir değerler eğitimi verme projesinin yürütme kurulunda görev alan 14 öğretmen odak grup görüşmesine dâhil edilmiştir. Bu grubun değerler eğitimi ile ilgili il çapında 2013 yılından beri yürütülen bir projede gönüllü olarak yer alması, farklı okullarda öğretmen ya da idareci olarak görev yapıyor olmaları, fikirleri ve uygulamaları ile projeye aktif katkı yapıyor olmaları ve bir süredir değerler, etik, ahlaki kurallar gibi konularla proje gereği ilgileniyor olmaları sebebiyle etik ilkeler konusunda farkındalıkları yüksek ve görüş belirtmeye açık kritik bir grup oldukları kanısına varılmıştır.

Çalışma grubunda dokuz kadın, beş erkek öğretmen vardır. Gruptan beş kişi okul müdürü, bir kişi müdür yardımcısıdır. Geri kalanların bir idari görevi yoktur. Üç katılımcı rehber öğretmeni, iki katılımcı okul öncesi öğretmeni, iki katılımcı Türk dili

ve edebiyatı öğretmeni, iki katılımcı din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, iki katılımcı matematik öğretmeni ve birer katılımcı da İngilizce, ilköğretim sınıf ve biyoloji öğretmenidir. En düşük kıdeme sahip olan öğretmen bir yıllık, en yüksek kıdeme sahip öğretmen de 28 yıllık öğretmendir. Görüşme esnasında katılımcılara kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Bundan dolayı görüşme ile ilgili doğrudan alıntılarda isimler değiştirilerek yerine Katılımcı 1, Katılımcı 2 şeklinde numaralar verilmiştir.

İlgili görüşme yapılmadan önce yazılan maddelerin birer kopyası dağıtılmış ve katılımcılardan maddeleri incelemeleri ve gerek anlam gerekse de meslekteki uygulamalar açısından maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun için verilen süre bittiğinde araştırmacının moderatörlüğünde toplantı salonunun iki tarafına ses kayıt cihazları yerleştirilerek bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmacı maddeleri sırayla okuyup grubun maddelerle ilgili fikirlerini almıştır. Görüşme sürecinde tartışılan maddeler hem araştırmacının hem de grubun üzerinde hemfikir olmadığı ya da daha iyi anlamayı hedeflediği maddeler olmuştur. Herkes tarafından anlaşılan ya da fikir birliği bulunan maddeler hakkında doğal olarak tartışmalar oluşmamış, genel olarak onaylandıkları ya da reddedildikleri gözlemlenmiştir.

Maddeler incelenirken yazılan 125 maddeden 49'u üzerinde tartışmaların yoğunlaştığı görülmüştür. Diğer maddeler hakkında genel olarak anlaşıldığı, pratikte karşılığı olduğu, meslek etiği ilkesi olabileceği ve envanterde kalması gerektiği gibi hususlarda konsensüs olduğu görülmüştür. Üzerinde tartışılan bu 49 sorudan bazıları ilgili literatür, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi verileri dikkate alınarak değiştirilip düzeltilerek envanterde tutulurken geri kalanlar da envanter taslağından çıkarılmıştır.

İlk olarak belirtmek gerekir ki katılımcı grup genel olarak böyle bir ilkeler listesinin önemli olduğunu ifade etmiş ve hatta bazı maddeleri araştırmacının öngördüğünden daha önemli bulduklarını belirtmiştir. Maddelerin tartışılması esnasında grup önceden birbirini tanıdığı için yeri geldiğinde tartışmalar artıp sesler yükselse de görüşme genel olarak arkadaşça bir ortamda gerçekleşmiştir. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel analiz sonucu doğrudan alıntılarla da örneklenip desteklenmiş ve üzerinde tartışılan maddelerle ilgili envanterde kalmasına ve atılmasına karar verilen birer madde ile ilgili iki örnek burada sunulmuştur.

“Öğrencileri seviyelerine göre ayırmak/seviye sınıfları oluşturmak” maddesi hakkında katılımcıların görüşlerinin alınması için madde katılımcılara yöneltilmiştir. Konu hakkında seviye sınıfının etikliği hatta gerekliliği hususunu öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayanarak savunanlarla beraber konuya ayrımcılık ve öğrenciyi kazanma açısından yaklaşım hiç etik bulmayanların olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bu maddenin envanterde kalması gerektiğine karar verilmiştir. Madde ile ilgili şu şekilde bir tartışma gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: Seviye sınıfı ne kadar etik?

Katılımcı 1: Gerekli.

Katılımcı 6: Uyguladık şöyle sorun oluyor; kimse kötü sınıfa girmek istemiyor.

Katılımcı 11: İyi öğrenciler var, misal bir de toplama yapamayan öğrenciler, iyi olan kısma istediği şeyi veriyorsun, diğeri grubun da ihtiyacına cevap veriyorsun bu anlamda etik. Ama kötü sınıfa girmek istemem.

Grup: Tartışmalar...

Katılımcı 3: Zaten kötü diye ayırdığın sınıftaki çocuğu değiştiremezsin. O öyle kalır kazanamazsın. Hiç etik değil.

Katılımcı 4: Bence seviye sınıfları olmalı. Neden? Diyelim bu sene kötü sınıfa girdim. Seneye ben oraya girmiyorum başka arkadaş giriyor okulda çetele tutuluyor. Her şeyin bir yöntemi var. Öğrenci açısından kardeşim şimdi dört işlemi bilmeyen öğrenci hangi seviyede? Kendi içinde öğrenci yarışmalı. Hatta devlet olarak programlar ayrı yapılmalı. Çocuk kendi içinde yarışıp başarılı olacak mutlu olacak öbür türlü yetenekliyi geçemiyor, dumura uğruyor.

Katılımcı 12: Aşağılık duygusu oluyor.

Katılımcı 3: Bu öğretmenin yeteneğine bakar hocam.

Katılımcı 4: Sen terzinin önüne iki farklı kumaş koy, terzi ne kadar yetenekli olsa da çıkacak elbise bellidir.

Grup: Tartışmalar...

Katılımcı 6: Mesela düşük alan öğrenci iyi alan öğrenciden etkilenip gelişecek.

Katılımcı 4: O öyle olmuyor hocam. Kendi içinde etkileşim olacak diye kapasitesini aşamaz öğrenci. O zaman ne olur? Kendi içinde yarışsın o sınıf kendi kapasitesinde gelişebilir.

Katılımcı 1: Hocamın bazı dedikleri doğru fakat fen lisesine giden çocuk okumak için gidiyor, fakat farklı okullarda kötü sınıfsın dediğinde ben bittim zaten diyor.

Grup: Tartışmalar...

Katılımcı 4: Devlet, sistem o bakış açısını yıkabilir.

Katılımcı 1: Okumak zorunlu değil gönüllü olursa seviye grupları olabilir ama zorunluysa olmaz.

Katılımcı 4: Zaten gönüllü dediği vakit yani, ona katılıyorum. Okumak istiyor ama kapasitesi belli onun sınıfı gruplandırır ve programları da ona göre yaparsan o kendi içinde yarış halinde olur. Kendine göre başarılı olur, mutlu olur.

Katılımcı 1: Şu andaki sistemle konuşuyoruz.

Katılımcı 4: (Kendi tecrübelerinden hareketle) hem seviye sınıfı olmalı hem de sınıf öğrenci sayıları az olmalı. Teknoloji vb. sonra gelir bence.

Grup: Tartışmalar...

Katılımcı 11: Çalışan öğrenci olsa da olmasa da, zorunlu eğitimde, yatan öğrenci kendisinin de çalışanın da geçtiğini görüyor. Bence zorunlu eğitimde asıl zorunlu sınıf olmalı.

Tartışmalar. Onaylayan ve onaylamayan sesler...

Envanterde kalması gerektiği düşünülen maddeler yanında bazı maddelerin de envanterden çıkarılması gerektiği kararına varılmıştır. Örneğin üzerinde tartışıldıktan sonra taslakta çıkarılması kararlaştırılan maddelerden birisi de “Kurumuyla ilgili olarak bağlayıcı açıklamalar (vaat ve benzeri) ve gerçek dışı beyan vermek” maddesi olmuştur. Görüşme grubu bu maddenin zaten yasal olarak düşünülmesi gerektiğini, ortada etik bir tercih söz konusu olmadığını belirtmiştir. Şu şekilde bir tartışma gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: Tamamdır. Öğretmen okulla ilgili bağlayıcı beyanat verebilir mi?

Grup: Veremez.

Katılımcı 9: Engellenmiştir. Okul yönetimi itibarıyla da öyle.

Araştırmacı: Vaat edilebilir mi?

Katılımcı 9: Şunu söyleyebilirim mesela, ben not ortalaması seksen üstü olan öğrencileri sene sonu pikniğe götüreceğim; bu da izinsiz olmaz.

Araştırmacı: Bu yasal bir engel mi?

Katılımcı 9: Bu yönetsel açıdan engelli. Etikten çok yönetsel.

Araştırmacı: O hâlde bu maddeyi çıkaralım.

Grup: Onaylama sesleri.

Sonuç olarak yazılan 125 madde ile ilgili yapılan bu odak grup görüşmesinden sonra üzerinde fikir ayrılıkları bulunan ve grup tarafından meslekte gözlemlendiği belirtilen doksan maddenin envanterde kalmasına, meslekte gözlemlenmediği belirtilen, hakkında yasa ya da yönetmelik olduğu için istense de yapılamayan, yani etik ikilem ya da tercihlerin söz konusu olmadığı davranışları kapsayan ve başka bir madde ile de ifade edildiği anlaşılan 35 maddenin de envanterden çıkarılmasına karar verilmiştir.

Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla maddeler yazılırken ilgili literatürün taranması, öğretmenlerle görüşmeler yapıp nitel veri toplanması ve ortaya çıkan taslak üzerinde maddeleri değerlendirecek şekilde kritik bir örnekleme bir odak grup görüşmesi yapılması sıralanabilir. Bunun yanında envanter maddeleri uygulama öncesinde birisi eğitim programları ve öğretim, birisi de eğitim yönetimi alanında bir devlet üniversitesinde çalışan iki profesör tarafından değerlendirilmiştir.

Derecelendirme ve Puanlama

Taslak envanter Likert tipi derecelendirme kullanılarak 4 dereceli olarak geliştirilmiştir. Derecelendirme şu şekilde yapılmıştır: ; 1: “Gayet etik”, 2: “Etik”, 3: “Etik değil”, 4: “Hiç etik değil”. Derecelendirmede nötr/tarafsız tutumu belirten kararsızım gibi bir ifade kullanılmamıştır.

İşlem

Taslak envanter 01.09.2016 tarihinde gerekli valilik oluru alındıktan sonra 02-09 Eylül 2016 tarihlerinde araştırmaya katılmaya gönüllü 305 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde madde-toplam korelasyonu, yapı geçerliği ve güvenilirlik testleri yapılmıştır. Bu bağlamda SPSS paket programı aracılığıyla madde toplam korelasyonları Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılarak hesaplanmıştır. Taslak ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Madde-Toplam Korelasyonu

İlk olarak envanter maddeleri üzerinde madde-toplam korelasyonları Pearson korelasyonu kullanılarak hesaplanmıştır. Korelasyon değeri .30'un altında olan 27 madde envanterden çıkarılmıştır (bkz. Tablo 4). Geliştirilen bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için tüm maddelerin toplam ile korelasyon göstermesi gerekmektedir. Eğer bir madde toplam puan ile korelasyon göstermiyorsa, yani bu değer .30'un altında ise madde ölçme aracının geneli ile uyumsuz demektir ve atılması gerekir (Field, 2005).

Tablo 4

Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri Madde-toplam Korelasyonu Değerleri

Madde	r	Madde	r	Madde	r	Madde	r
M1***	.03	M26	.46**	M51	.46**	M76	.67**
M2***	.01	M27	.48**	M52	.57**	M77	.58**
M3***	.02	M28	.55**	M53	.54**	M78	.28**
M4***	.03	M29	.62**	M54	.57**	M79	.33**
M5	.22**	M30	.51**	M55	.53**	M80	.63**
M6	.15**	M31	.44**	M56	.52**	M81	.51**
M7	.33**	M32	.52**	M57	.63**	M82	.43**
M8	.31**	M33	.08	M58	.67**	M83	.37**
M9	.35**	M34***	.05	M59	.54**	M84	.48**
M10	.40**	M35***	-.04	M60	.58**	M85***	.07
M11	.24**	M36	.28**	M61	.64**	M86	.38**
M12	.36**	M37***	-.02	M62	.58**	M87	.57**
M13	.40**	M38***	.11	M63***	.07	M88	.57**
M14	.44**	M39	.32**	M64***	.12*	M89	.61**
M15	.41**	M40***	-.02	M65	.46**	M90	.54**
M16	.50**	M41	.35**	M66***	.06		
M17***	.09	M42***	.14*	M67***	.13*		
M18	.39**	M43***	.12*	M68	.38**		
M19	.39**	M44	.31**	M69	.46**		
M20	.31**	M45	.34**	M70	.42**		
M21***	.07	M46	.37**	M71	.56**		
M22	.32**	M47***	.10	M72	.56**		
M23	.46**	M48	.30**	M73	.47**		
M24	.50**	M49	.35**	M74	.17**		
M25	.62**	M50***	.09	M75	.56**		

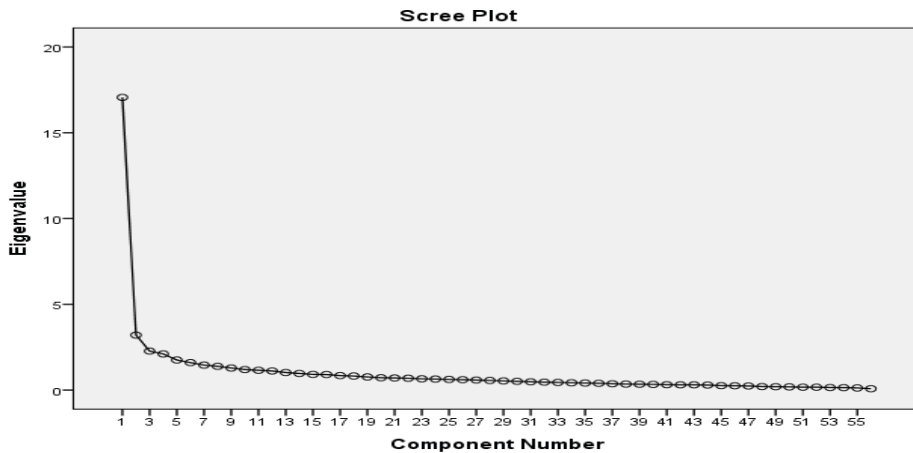
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** Analizler sırasında ters kodlanan maddeler.

Yapı Geçerliliği: Açımlayıcı Faktör Analizi

Kalan 63 madde üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısı .912 ve Bartlett's küresellik testi .000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ve veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olduğu yorumu yapılmıştır.

Faktör analizinde genelde Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınır. Bazı araştırmacılar bunun iyi bir kural olmadığını ve kullanılmaması gerektiğini bildirmişlerdir (Şencan, 2005). Bunun sebebi Kaiser kriterinin 30'dan az madde olduğunda güvenilir olmasıdır (Field, 2005). Madde sayısı 20'den küçük olduğunda Kaiser ölçütü tutucudur, çok az faktör çıkmasına neden olur. Öte yandan 50'den büyük olduğunda ise çok sayıda faktör çıkmasına sebep olur. (Şencan, 2005). Özdeğerin yanı sıra faktör yapısı belirlenirken, özellikle örneklem 200'den büyükse, scree plot kullanılması tavsiye edilir (Field, 2005). Özdeğer 1'den yüksek alındığında scree plotla da uyum gösteriyorsa o faktör yapısıyla devam edilir. Bunların yanında communalities değerleri ne kadar yüksekse faktörleşme de o kadar iyidir demektir (Field, 2005).

Bu çalışmada örneklem 200'den büyük ve madde sayısı da 30'dan yüksek olduğu için özdeğer sınırı 1.5 olarak belirlenmiş ve özdeğerlerin yanında scree plot da dikkate alınmıştır. Scree plot incelendiğinde 6 faktörden sonra kırılmaların yatay bir seyir izlediği görülmüştür (şekil 1). Scree plot ve özdeğerler dikkate alındığında envanterin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu kanısına varılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre faktörlerin özdeğerlerinden en düşüğü 1.6'dır. Bunun yanında communalities değerlerine de bakılmış ve bu değerlerin ortalamasının .50 olduğu hesaplanmıştır.



Şekil 1. Açımlayıcı faktör analizi scree plot grafiği.

Tablo 5
Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri Faktör Yükleri (Varimax), Ortalama, Standart Sapma, Faktörlerin Varyans Yüzdesi, Açıklanan Toplam Varyans, KMO, Bartlett's Ve Cronbach Alpha Değerleri

	Faktör 1 *(%17.17)	Faktör 2 (%10.91)	Faktör 3 (%7.30)	Faktör 4 (%6.70)	Faktör 5 (%3.92)	Faktör 6 (%3.99)	Ortalama	Ss
M71	.75						3.85	.465
M76	.74						3.90	.354
M58	.72						3.85	.445
M57	.72						3.84	.440
M62	.68						3.84	.503
M77	.67						3.83	.474
M61	.66						3.78	.509
M87	.66						3.81	.502
M60	.65						3.79	.513
M75	.62						3.78	.546
M80	.61						3.69	.589
M69	.59						3.75	.682
M72	.59						3.63	.584
M68	.58						3.85	.594
M59	.57						3.74	.554
M84	.57						3.76	.539
M70	.52						3.65	.649
M88	.51						3.69	.605
M81	.46						3.52	.693
M90	.45						3.69	.608
M82	.44						3.56	.724
M56	.41						3.79	.501
M25		.72					3.88	.419
M24		.69					3.80	.579
M16		.69					3.92	.339
M28		.65					3.84	.405
M29		.64					3.85	.426
M19		.55					3.84	.499
M30		.55					3.75	.552
M18		.55					3.80	.588
M26		.53					3.84	.488
M23		.53					3.83	.517
M32		.49					3.84	.458
M27		.46					3.75	.559
M31		.44					3.76	.547
M22		.43					3.75	.569
M9			.70				3.80	.493
M14			.67				3.91	.380
M13			.66				3.78	.494
M8			.65				3.65	.598
M7			.62				3.72	.612
M12			.58				3.72	.611
M10			.58				3.67	.580
M15			.47				3.83	.483
M53				.77			3.89	.407
M55				.77			3.90	.357
M52				.74			3.87	.427
M54				.67			3.90	.376
M51				.58			3.76	.594
M45						.59	3.74	.687
M46						.55	3.81	.608
M44						.52	3.77	.679
M79					.69		2.79	.831
M73					.59		3.35	.738
M20					.44		3.21	.786
M86					.33		2.81	.842

KMO = .912, Bartlett's = 9506.478, Sig. = .000, Açıklanan toplam varyans = 49.99, Cronbach Alfa = .948

* Faktörlerin açıkladığı varyans değerleri.

Faktör analizi esnasında faktör yükü .40'ın (Field, 2005) altında olan ya da birden fazla faktörde yüksek faktör yüküne sahip olan ve faktör yükleri arasında .10'dan az fark bulunan maddeler envanterden çıkarılmıştır. Sadece madde 86 faktör yükü .33 olduğu hâlde, yalnız bir faktörde yüksek değer taşınması, güvenilirlik değerini düşürmemesi, .30'dan yüksek korelasyona sahip olması ve ölçeğin geliştirilmesi esnasında yapılan odak grup görüşmesinde üzerinde çokça durulan bir madde olması bakımından envanterde tutulmuştur. Envanterin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu faktörlerin toplam varyansın %49,99'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerde %40 ila %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Çiftçi, 2015; Tavşancıl, 2006). Bu çalışmada da açıklanan toplam varyans oranı bu kriterlere göre yeterlidir denilebilir. Esasen faktör sayısının ya da faktör yük değeri kriterinin artırılması açıklanan varyansı artırabilir (Stevens, 2009; Tabachnick & Fidell, 2007). Bu çalışmada da faktör yükü kriterinin .40 olarak alınmış olması ve özdeğer sınırının 1.5 olarak belirlenmesi ve bunların yanında faktör sayısının da scree plot, ilgili literatür, ve nitel veriler de göz önünde bulundurularak altı faktör olarak belirlenmiş olması açıklanan toplam varyansın yeterli çıkması için gerekli şartların sağlandığının bir göstergesi olarak alınabilir. Bu şekilde bir faktörleşme envanter taslağı hazırlanırken teorik çerçeve ve nitel görüşmeler ışığında öngörülen yapıya da uygundur. İlgili veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Güvenirlilik

Yapılan güvenirlilik analizinde Cronbach Alpha değeri .948 olarak bulunmuştur ki bu değer de envanterin güvenilir olduğunu göstermektedir. Her faktör için ayrı hesaplanan Cronbach Alpha ve yarıya bölme güvenirlilik katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Her Faktör İçin Ayrı Hesaplanan Cronbach Alpha Ve Yarıya Bölme Güvenirlilik Katsayıları

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Yarıya bölme
Faktör 1	22	.933	.916
Faktör 2	14	.890	.891
Faktör 3	8	.818	.836
Faktör 4	5	.861	.864
Faktör 5	4	.512	.541
Faktör 6	3	.633	.654

Güvenirlilik katsayısı ölçekteki madde sayısı arttıkça yükselme, azaldıkça da düşme eğilimi göstermektedir (Field, 2005). Faktör beş ve altının diğer faktörlere göre düşük katsayılara sahip olmasının sebebi olarak bu gösterilebilir. Ayrıca bu faktörlerde yapılan güvenirlilik analizinde maddeler incelenmiş ve güvenirliliği kritik seviyede düşüren bir madde olmadığı gözlemlenmiştir. Bu faktörlerin envanterden çıkarılması ihtimali de değerlendirilmiş fakat o takdirde envanterin kapsam geçerliğinin olumsuz etkileneceği, teorinin ve nitel verilerin önemli olduğunu gösterdiği boyutların kaybı ve istatistiksel olarak da açıklanan toplam varyansın faktör sayısı azaldıkça düşeceği gerçekleri göz önünde bulundurularak ilgili boyutların ölçekte tutulmalarına karar verilmiştir.

Faktörler Arası Korelasyon

Bir sonraki adım olarak faktörlerden alınan toplam puan ortalamaları arasında Pearson korelasyonu değerleri hesaplanmış ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri Faktörler Arası Pearson Korelasyonları						
	Öğrenci (F1)	Mesleki duyarlılık (F2)	Okul içi (F3)	Ayrıcalıklı davranma (F4)	İhtilafı Konular (F5)	Paydaşlar (F6)
Öğrenci (F1)	1					
Mesleki duyarlılık (F2)	,63**	1				
Okul içi (F3)	,46**	,52**	1			
Ayrıcalıklı davranma (F4)	,59**	,56**	,39**	1		
İhtilafı Konular (F5)	,43**	,32**	,25**	,28**	1	
Paydaşlar (F6)	,41**	,41**	,33**	,41**	,12*	1

** $p < .01$, * $p < .05$, F : Faktör.

Tablo 7'de görüldüğü üzere tüm faktörler kendi aralarında orta düzeyde anlamlı korelasyona sahiptir.

Tartışma

Analizler sonucunda 56 madde ve altı faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir envanter elde edilmiş Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri (Bkz. EK1) adı verilmiştir. Ortaya çıkan altı faktör incelenmiş, içerdikleri maddelere bakılarak faktörlere isim verilmiştir. İlk faktöre öğrenci, ikinci faktöre mesleki duyarlılık, üçüncü faktöre okul içi davranışlar, dördüncü faktöre ayrıcalıklı davranma, beşinci faktöre ihtilafı konular ve altıncı faktöre de paydaşlar adı verilmiştir. Bu şekilde bir faktörleşme ve isimlendirme envanter taslağı hazırlanırken öngörülen gruplamaya da oldukça yakındır.

Öğretmenlik meslek etiği ve ilgili konularda yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların bir kısmının etik, meslek etiği, öğretmenlik vb. kavramları tartışan ya da farklı etik ilkeleri önermeyi hedefleyen kavramsal çalışmalar olduğu görülecektir (Colnerud, 2006; Erdem & Şimşek, 2013; Evgülü, 2009; Freitas, 2012; Gündüz, 2005; Özen 2015; Suar, 2014; Zia, 2007). Konu ile ilgili yapılan görgül ve saha taraması şeklinde çalışmalar da mevcuttur ve bu çalışmalarda da farklı çalışma grupları ile çalışmaların yürütüldüğünü ve öğretmenlik meslek etiğine farklı açılardan bakılmaya çalışıldığını görmek mümkündür. Bazı çalışmalar öğretmenlerle (Baloğlu, Karadağ & Doğan, 2008; Barrett, Casey, Visser & Headley, 2012; Colnerud, 1997; Ergin, 2014; Finefter-Rosenbluh, 2016; Fisher, 2013; Green, Johnson, Kim & Pope, 2007; Manolova, 2011; Ottekin-Demirbolat & Aslan, 2014; Öztürk, 2010; Öztürk Aynal, Kumandaş & Ersanlı, 2013; Pope, Green, Johnson & Mitchell, 2009; Sakin, 2007; Shapira-Lishchinsky, 2013; Toprakçı ve ark., 2010; Xie, 2014), bazı çalışmalar öğrencilerle ya da öğretmen adayları ile (Altınkurt & Yılmaz, 2011; Aydoğan, 2011; Carrington & Saggars, 2008;

Pelit & Güçer, 2006; Uğurlu, 2008; Yeşilyurt & Kılıç, 2014; Yılmaz & Altinkurt, 2009) ve bazı çalışmalar da sendika temsilcilerinden öğretmene eğitimin farklı paydaşları ile gerçekleştirilmiştir (Gözütok, 1999). Çalışmalar arasında öğrencilerin öğretmenlerinin etik dışı davranışlarını değerlendirmesini amaçlayan çalışmalar olduğu gibi etik dışı davranışları ortaya koymaya çalışan ya da etik dışı davranışlarla ilgili görüş ya da algıları ölçmeye çalışan araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmada da öğretmenlik mesleğine ilişkin meslek etiği ilkelerinden oluşan bir envanter geliştirilmesi hedeflenmiş ve ilgili literatürün yanı sıra araştırmanın her safhasında öğretmenlerle çalışılmıştır. Bir meslekle ilgili etik ilkeler belirlenirken meslek üyelerinin fikirlerinin alınması büyük önem taşır. Örneğin Aydın (2012), Fisher (2013) ve Yüksel (2010) gibi araştırmacılar mesleki etik kodlar oluşturulurken ilgili etik ilkelerin belirli kurullar ya da yöneticiler tarafından belirlenmesinin ilkelerin öğretmenler tarafından benimsenip uygulanabilmesi ve mesleği en iyi bilen meslek üyelerinin kendileri olması bakımından doğru olmadığını; ilkelerin öncelikle meslek elemanlarının bir konsensüsü ile belirlenmesi, daha sonra diğer paydaşların ve toplumun diğer kesimlerinin müdahil olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bugüne kadar yapılan birçok çalışmada öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik ilkelerin belirlenmesi ve etik kodları oluşturulmasının gereklerinden ve bunun nasıl yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Örneğin Baloğlu ve arkadaşları (2008), Öztürk (2010), Toprakçı ve arkadaşları (2010); öğretmenler için mesleki etik ilkelerin belirlenmesinin ve bir etik kodu oluşturulmasının büyük bir eksikliği gidereceğini savunurken; Barrett, Casey, Visser ve Headley (2012) bu ilkeler geliştirilirken gelişen teknolojinin de dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da gerekli görülen meslek etiği ilkeleri belirlenirken gelişen teknoloji de ihmal edilmemiş ve bununla ilgili maddeler de yazılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda 56 madde ve altı faktörden oluşan 4'lü derecelendirme kullanılan Likert tipi geçerli ve güvenilir bir Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri ortaya konmuştur ve bu süreçte de ilgili literatürün incelenmesi, meslek üyelerinin görüşlerinin hem nitel hem de nicel yollarla alınması ve ilkelerin buna göre yazılmasına dikkat edilmiştir. Bunların yanında etik ilkelerin geçerli ve iç tutarlılığa sahip bir bütün oluşturabilmesi de istatistiki testlerle sağlanmıştır. Bu çalışmada ilgili literatürün yanı sıra araştırmanın her safhasında meslek üyeleriyle yani öğretmenlerle çalışılmış olması ve meslek etiği ilkeleri belirlenirken gelişen teknolojinin ihmal edilmeyip bununla ilgili maddeler de yazılmış olması çalışmanın ayırt edici özelliklerinden ikisi olarak belirtilebilir. Son olarak envanter maddeleri yeniden numaralandırılmış ve Ek1'de sunulmuştur. Envanterden derecelendirme kaldırıldığında ve madde listesinin başına “Bir öğretmen mesleğini yerine getirirken aşağıda altı başlık altında listelenmiş davranışları sergilemez” cümlesi eklendiğinde envanter maddeleri öğretmenler için doğrudan bir etik kodu olarak da kullanılabilir.

Extended Abstract

Developing the Teaching-Profession Ethical Principles Inventory*

Mehmet Koçyiğit¹
Afyon Kocatepe University

Engin Karadağ²
Akdeniz University

Abstract

This study aims to develop a valid and reliable inventory of the teaching profession's ethical principles. With this aim, a list of ethical principles has been formed first from inventories, scales, and questionnaires located in the literature then from ethical codes currently in use. Afterwards, an interview was held with a group of teachers (n = 15) who had been selected using the convenience sampling method so as to identify the issues that teachers view as ethical problems and to be able to understand their points of view in depth. The results of the content analysis performed on this interview data have been drafted and added to the ethical principles list that was formed. A focus-group interview was held with teachers (n = 14) who had been chosen using critical sampling, a purposeful sampling method, for the purpose of identifying the items they wanted to add/subtract related to the 125-item list of principles prepared from the literature search and interviews and the purpose of being able to learn their ideas and comment about these items. The draft version of the Teaching-Profession Ethical Principles Inventory was formed in this way. The draft was applied to 305 teachers chosen from teachers working in a provincial center of Turkey's Aegean region using the multi-stage cluster-sampling method, and validity and reliability analyses were conducted over the data. As a result of the performed exploratory factor analysis, the KMO coefficient of sampling adequacy was found to be .91, and Bartlett's sphericity test was found to be significant at $p < .001$. As a result of analyzing the basic-components, the inventory has been determined to have a six-factor structure, and these factors explain 49.99% of the total variance. Cronbach's alpha of internal reliability was found between .51 and .91.

Keywords

Professional Ethics • Teaching profession • Ethical principles • Inventory • Code of ethics

* This article is based on first author's PhD thesis.

This is an extended abstract of the paper entitled "Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin Geliştirilmesi" published in Turkish Journal of Business Ethics.

Manuscript Received: July 10, 2017 / Revised: October 6, 2017 / Accepted: November 5, 2017 / OnlineFirst: November 20, 2017.

1 Correspondence to: Mehmet Koçyiğit, Afyon Kocatepe University, School of Foreign Languages, Afyonkarahisar Turkey. Email: mkocyiigit@aku.edu.tr

2 Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya Turkey. Email: engin.karadag@hotmail.com

To cite this article: Koçyiğit, M., & Karadağ, E. (2017). Developing the Teaching-Profession Ethical Principles Inventory. *Turkish Journal of Business Ethics*, 10, 247–273. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0009>

In short, ethics can be defined as the philosophy of morals or philosophical thinking regarding various elements that constitute the field of morality (Cevizci, 2007). This branch of philosophy searches for answers to questions about how human beings should live or behave. On the other hand, professional ethics is a branch of ethics focusing on one aspect of life, namely, a profession. Teaching is now a profession that has been professionally practiced for at least a hundred years, and teachers have become self-aware members of this profession (Cevizci, 2016, p. 296).

Method

In this study, 305 teachers working at state schools in a city center of Turkey's Aegean region were chosen using the multi-phase cluster sampling method. Of the sample, 145 are male (47.5%) and 157 (51.5%) are female. Three participants did not respond to the question regarding their gender (1%); thus, their data were considered incomplete and not included in any analyses on gender.

Developmental Phases of the Inventory

To develop the draft inventory, an ethical principles list was first formed from different scales in the literature and from codes of ethics in use around the world. For the second phase, an interview was performed with teachers who had been selected using convenience sampling ($n = 15$) in order to determine the issues they see as ethically problematic and to comprehend their points of view in depth. After a content analysis of the data from this interview, some items were noted and added to the list of ethical principles. A focus-group interview was made with a group of teachers selected using the critical sampling method ($n = 14$) regarding the list of ethical principles, now with 125 items, for the purpose of learning if they wanted any items to be added or subtracted, as well as what their views and opinions about the listed items are. Thus, the final version of the Teaching-Profession Ethical Principles Inventory was formed. The draft scale was applied to a sample of 305 teachers, and validity and reliability analyses were carried out over the data.

Content Validity and Implementation

In order to provide content validity, the related literature was first scanned. Next, an interview was carried out over teachers and qualitative data collected, after which a focus-group interview on the noted items was performed. Before applying the draft inventory, these items were additionally evaluated by two professors who work at a state university, one in the field of curriculum and instruction and the other in educational administration. The draft inventory was developed as a 4-point Likert scale (4, completely unethical; 3, unethical; 2, ethical; and 1, completely ethical. After obtaining the required permission from the governor's office, the draft inventory

was applied to 305 voluntary teachers on September 1, 2016. Item-total correlation, construct validity, and reliability tests were carried out over the data.

Findings

Item-Total Correlation

The Pearson correlation test was carried out over the items, and 27 items with correlation values less than .30 were omitted.

Construct Validity: Exploratory Factor Analysis

As a result of exploratory factor analysis, the KMO coefficient was found to be .912 and Bartlett's sphericity test was found to be significant ($p = .000$). The inventory was found to consist of six factors, and these factors explain 49.99% of the total variance.

Reliability

As a result of the reliability test, Cronbach's alpha coefficient was found to be .948. The coefficients for Cronbach's alpha and split-half reliability were calculated for each factor. Cronbach's alpha values for the factors range from .512 to .933, and the split-half coefficients range from .541 to .916.

Discussion

As a result of the analyses, an inventory consisting of 56 items and six factors was obtained and called the Teaching-Profession Ethical Principles Inventory. The six factors are: student, professional sensitivity, in-school behavior, discriminatory behavior, controversial issues, and stakeholders.

Researchers Aydın (2012), Fisher (2013), and Yüksel (2010) have indicated that it may not always be proper to have ethical principles determined by specific boards or administrators. This is because those who know the profession best are the ones doing it, and they are who will adopt and implement the specified principles. Thus, ethical principles are better determined through a consensus of the members of the profession; only after this should other stakeholders and society intervene.

Many recent studies have mentioned the necessity of ethical principles and ethics codes for the teaching profession and how to construct them. For instance, Baloğlu et al. (2008), Öztürk (2010), and Toprakçı et al. (2010) have indicated that determining professional ethical principles and formulating a code of ethics can resolve a major shortcoming in this field. Meanwhile, Barrett, Casey, Visser, and Headley (2012) have stated that developing technology should be taken into consideration while determining these principles.

Conclusion

As a result of the study, a 4-point Likert-type scale consisting of 56 items and six factors has been obtained. In the developmental process, the related literature was scanned, views from the members of the profession were received using both qualitative and quantitative methods, and statistical tests were used to provide validity and reliability. Two aspects in particular can be described as distinctive features of this study. First, every phase of the study included the teachers. Second, technology was not ignored while forming the ethical principles. If one removes the 4-point scale and adds the statement “A teacher does not display the behaviors listed under the following six headings when practicing the profession,” then the items of the inventory can function as a code of ethics for teachers.

Kaynakça/References

- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 113–128.
- American Educators. (2015). *Code of ethics for educators*. Retrieved August 24, 2015 from <http://aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>
- Arkansas Department of Education. (2015). *Code of ethics for Arkansas educators*. Retrieved August 24, 2015 <http://www.arkansased.gov/divisions/human-resources-educator-effectiveness-and-licensure/professional-licensure-standards-board/code-of-ethics-for-arkansas-educators>
- Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve öğretimde etik* (3. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21(2), 87–96.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, N., Karadağ, E. & Doğan, A. E. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki etik davranışları. *İş Ahlakı Dergisi*, 1(2), 7–26.
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 890–898.
- Carrington, S., & Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 795–806.
- Cevizci, A. (2007 Ed.). *Felsefe ansiklopedisi*. Ankara: Ebabel Yayınları.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefe sözlüğü* (5. basım). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi* (4. basım). İstanbul: Say Yayınları.
- Cin, F. M., & Çiftçi, Ş. K. (2017). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47, 1-16.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627–635.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(3), 365–385.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

- Çiftçi, S. K. (2015). Effects of secondary school students' perceptions of mathematics education quality on mathematics anxiety and achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), 1487-1501.
- Çiftçi, Ş. K., & Karadağ, E. (2016). Developing a mathematics education quality scale, *Africa Education Review*, 13, 211-234
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2nd ed.). California, CA: Sage.
- Erdem, A. R. & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 185–203.
- Ergin, Y. (2014). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları* (Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Evgülü, S. İ. (2009). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de ilköğretim okul yöneticileri için geçerli olan etik ilkelerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd ed.). Dubai: Sage.
- Finefter-Rosenbluh, I. (2016). Behind the scenes of reflective practice in professional development: A glance into the ethical predicaments of secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 1–11.
- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics. *Social Psychology of Education*, 16, 297–315.
- Florida Department of Education. (2015). *Principles of professional conduct for the education profession in Florida*. Retrieved August 24, 2015 from <http://www.fldoe.org/teaching/professional-practices/code-of-ethics-principles-of-professio.shtml>
- Freitas, D. J. (2012). A professional code of ethics for teacher educators: A proposal to stimulate discussion and debate. *Action in Teacher Education*, 20(4), 96–99.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmen adaylarının etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 83–99.
- Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D.-H., & Pope, N. S. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23, 999–1011.
- Gündüz, M. (2005). Meslek ve ahlâk: Öğretmenlik mesleğinin ahlâkı olabilir mi? *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 138–145.
- Illinois State Board of Education. (2015). *Illinois educator code of ethics*. Retrieved August 24, 2015 from http://www.isbe.net/prep-eval/pdf/meetings/emag/pdf/educator_COE_0311.pdf
- Kolçak, M. (2013). *Meslek etiği* (2. basım). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Malta Ministry of Education and Employment. (2012). *Teachers' code of ethics and practice*. Retrieved August 24, 2015 from <https://education.gov.mt/en/resources/Documents/Teachers%20Resources/Teachers%20Code%20of%20Ethics%20EN.pdf>
- Manolova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri* (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Etik mevzuat*. <http://etik.meb.gov.tr/mevzuat.html> adresinden 24 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015b). *Uluslararası davranış kuralları*. http://etik.meb.gov.tr/Uluslararası_davranis_kurallari.pdf adresinden 24 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015c). *Genelge*. http://ikgm.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *19. Milli eğitim şurası sona erdi*. <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> adresinden 22 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- National Education Association. (2015). *Code of ethics*. Retrieved August 24, 2015 from <http://www.nea.org/home/30442.htm>
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri nicel ve nitel yaklaşımlar* (1. cilt., 4. basım, S. Özge, çev.). İstanbul: Yayın Odası.
- Newby, P. (2014). *Research methods for education* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- Ontario College of Teachers. (2015). *Ethical standards*. Retrieved August 24, 2015 from <http://www.oct.ca/public/professional-standards/ethical-standards>
- Ottekin-Demirbolat, A., & Aslan, H. (2014). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin etik duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sinop ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 187–206.
- Özen, S. (2015). Ahlak, ahlak teorisi ve bilimi, bilim ve iş ahlakı. *İş Ahlakı Dergisi*, 8(1), 109–149.
- Öztürk Aynal, Ş., Kumandaş, H. & Ersanlı, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki etik ilkeleri ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 429–442.
- Öztürk Başpınar, N. & Çakıroğlu, D. (2014). *Meslek etiği* (3. basım). Ankara: Nobel.
- Öztürk, Ş. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin etik ilkelerle ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 365–418.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). California, CA: Sage.
- Pelit, E. & Güçer, E. (2006). Ticaret ve turizm meslek dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışlara yönelten faktörlere ilişkin algılamaları, *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95–119.
- Pınar, İ. (2002). Akademisyenlerin etik değerleri üzerine bir araştırma. *Yönetim*, 43, 5–19.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778–782.
- Queensland College of Teachers. (2015). *Code of ethics*. Retrieved August 25, 2015 from <https://www.qct.edu.au/PDF/PCU/CodeOfEthicsPoster20081215.pdf>
- Russell, B. (2014). *Etik, toplum, siyaset* (F. Sezer, çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1–12.
- Stevens, P. J. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). New York, NY: Routledge.
- Suar, D. (2014). Ethics in teaching. *Journal of Human Values*, 20(2), 117–127.

- Şen, M. L. (2012). *Kamu görevlileri etik rehberi* (6. basım). Ankara: T.C. Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu. <http://www.etik.gov.tr/basbakanlikkitap.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. basım). Ankara: Nobel.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Meslek*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a0882f999e3d6.59337809 adresinden edinilmiştir.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. & Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2) 35–50.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *18. Milli eğitim şurası*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf adresinden 22 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Uğurlu, C. T. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 367–378.
- Xie, O. (2014). Research on the present situation of primary and secondary teachers' professional ethics in China. *Canadian Social Science*, 10(6), 72–77.
- Yatkın, A. (2015). *Kamuda etik yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yeşilyurt, E. & Kılıç, M. E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma Düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 60, 471–486.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(4), 71–88.
- Yüksel, C. (2010). *Devlette etik dünyada ve Türkiye’de kamu yönetiminde etik, yasal altyapı ve uluslararası uygulamalar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Zia, R. (2007). Values, ethics and teacher education: A perspective from Pakistan. *Higher Education Management and Policy*, 19(3), 105–125.

EK1*Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri Faktör ve Maddeleri***Faktör 1 Öğrenci**

- 1 Öğrencisine ait gizli tutulması gereken bilgileri-sırları (maddi durum, özel bir hastalık vb..) diğer öğrenciler önünde açıklamak.
- 2 Sosyal medya hesapları yolu ile öğrencilerin inanış, kültür, aile yapısı vb. ile küçümsemek, dalga geçmek.
- 3 Öğrencilerle ilişkilerinde argo kelimeler kullanmak, el-kol hareketleri yapmak
- 4 Öğrencilerle ilişkilerinde laubali davranmak
- 5 Kendi siyasi, dinî veya başka şahsi fikirlerini öğrencilere dayatmak
- 6 Sosyal medya yoluyla belli bir grup öğrenciye sınavlarla vs. ilgili ipuçları vermek
- 7 Öğrencileri kişisel işlerinde kullanmak
- 8 Kasıtlı olarak bir öğrencinin yasal haklarını çiğnemek ya da inkâr etmek
- 9 Öğrencilerle ilişkilerinde öğrencilere soğuk davranmak, öğrenciyi adam yerine koymamak
- 10 Öğrencilere sosyal medya yoluyla ideolojik, siyasi, vb. mesajlar vermek
- 11 Cep telefonu mesajı ya da whatsapp gibi uygulamalarla öğrencilerle gece geç saatlerde mesajlaşmak.
- 12 Akraba veya tanıdık öğrencilere ayrıcalıklı muamele etmek
- 13 Öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlayacak materyalleri (akıllı tahta, projeksiyon vb.) fazla iş yükü getirir diye kullanmaktan kaçınmak
- 14 Öğrencilerle flört etmek
- 15 Öğrencilerle ilişkilerinde çokça fiziksel temasta bulunmak
- 16 Yasalar zorlamadıkça öğrencileriyle alakalı gizli bilgileri ortaya dökmek, paylaşmak.
- 17 Okul dışındaki hareketlerini tasvip etmediği herhangi bir öğrenciyi sınıf ortamında deşifre etmek
- 18 Derse geç girmek ya da erken çıkmak
- 19 Öğrenciyi kendi çocuğu gibi görüp öğrencinin hayatını kendi isteğine göre dizayn etmeye çalışmak
- 20 Kanuni istisnalar hariç olmak üzere öğrencilere ücret veya başka bir menfaat karşılığı özel ders vermek
- 21 Öğrenciyi “müşteri” olarak görmek, “müşteri memnuniyeti”ni esas alıp öğrencinin memnun olacağı şekilde davranmak.
- 22 Öğrencilere cinsiyetleri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak

Faktör 2 Mesleki Duyarlılık

- 23 Sosyal medya yoluyla meslekte ast ya da üstü konumundaki meslektaşları ya da kamu görevlileri ile alay etmek, hakaret etmek ya da asılsız beyanda bulunmak
- 24 Herhangi bir meslektaşı hakkında sınıfta olumsuz açıklamalarda bulunmak
- 25 Okulda ya da okulla ilgili etkinliklerde alkol, tütün ürünleri ya da uyuşturucularla ilgili özendirici ya da teşvik edici beyanlarda bulunmak
- 26 Meslektaşlarının politik ya da vatandaşlık hak ve sorumluluklarına müdahale etmek
- 27 Kişisel kazanç elde etmek için öğrencilere ve velilere bir şeyler satmak / almak

- 28 Meslektaşlarına yalan söylemek
- 29 Öğrenci ve velilerin pahalı hediyelerini kabul etmek
- 30 Meslektaşları hakkında okul içi ya da dışında kasıtlı ve kötü niyetli açıklamalarda bulunmak
- 31 Yasalar zorlamadıkça meslektaşları ile ilgili özel bilgileri ortaya dökmek, paylaşmak
- 32 Kendi yaptığı bir hatayı meslektaşlarına yüklemeye çalışmak
- 33 İçinde yaşadığı toplumun değer ve tercihleriyle ilgili (siyasi, dini, ekonomik, kültürel vb.) alay edercesine beyanlarda bulunmak
- 34 Meslektaşının seçim yapma ve ifade hürriyetine müdahalede bulunmak
- 35 Veli olanaklarını kişisel amaçları için kullanmak
- 36 Akraba veya tanıdık öğrencilerin ders geçmelerinde meslektaşlarından kolaylık sağlamalarını istemek.

Faktör 3 Okul İçi Davranışlar

- 37 Ders saatleri içerisinde kişisel işlerle ilgilenmek
- 38 Okulda ya da okulla ilgili etkinliklerde alkol ya da uyuşturucuların etkisi altında bulunmak
- 39 Okulun fiziksel kaynaklarını (malzeme, araç-gereç, para vb.) kişisel işler için kullanmak.
- 40 Ders zamanını kazanımı olmayan gereksiz aktivitelerle doldurmak
- 41 Sınıftaki bazı grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına göz yummak
- 42 Derse gelmemek için gerçeğe aykırı mazeret bildiriminde bulunmak.
- 43 İspatlanmış (bilimsel) gerçeklikleri yanlı ya da önyargılı olarak sunmak
- 44 Okulda ya da okulla ilgili etkinliklerde alkol, tütün ürünleri ya da uyuşturucuları yanında bulundurmak

Faktör 4 Ayrıcalıklı Davranma

- 45 Öğrencilere etnik kökenleri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak
- 46 Öğrencilere dış görünüşü (kılık, kıyafet vb.) nedeniyle ayrıcalıklı davranmak
- 47 Öğrencilere öğrenci ya da velinin dini inançları ya da dünya görüşü / siyasi görüş nedeniyle ayrıcalıklı davranmak
- 48 Öğrencilere öğrenci velisinin mesleği/geliri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak
- 49 Öğrenciyi sınıf içerisinde aşağılamak, hakaret etmek

Faktör 5 İhtilafı Konular

- 50 Cep telefonu mesajı ya da Whatsapp gibi uygulamalarla öğrencilerle mesajlaşmak
- 51 Öğrencilerle kişisel Facebook, Instagram vb. görsel paylaşımlar yapılan hesapları paylaşmak
- 52 Stajyer öğrencileri sınıfta yalnız bırakmak
- 53 Öğrencileri seviyelerine göre ayırmak / seviye sınıfları oluşturmak

Faktör 6 Paydaşlar

- 54 Fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalara meydan vermek
- 55 Kamu malları veya kaynaklarını israf etmek
- 56 Muhataplarında (öğrenci, meslektaş, veli vb.) dil, din felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, yaş, bedensel engelli ve cinsiyet ayırımı yapmak

Başvuru: 17 Temmuz 2017

Revizyon gönderimi: 21 Eylül 2017

Kabul: 12 Kasım 2017

OnlineFirst: 20 Aralık 2017

Copyright © 2017 • Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği

www.isahlakidergisi.com

Kasım 2017 • 10(2) • 275–302

Özgün Makale

Keynes'te Kapitalizmin Ahlaki Eleştirisi*

Bahar Baysal Kar¹
Kırklareli Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, Keynes'in laissez-faire kapitalizmine yönelttiği ahlaki eleştiri hakkındadır. Keynes, esas itibarıyla kapitalist sistemdeki yerleşik değerleri sorgulamaktadır. Para sevgisi, ona göre iktisadi mekanizmanın itici gücü, toplumlara kıtlıktan bolluğa taşıyacak araçtır. Ancak sınırsız servet arayışı ya da para sevgisinin amaç haline gelmesi aynı zamanda çağımızın temel ahlaki problemidir. Keynes'e göre iktisadi faaliyetin amacı, insan ihtiyaçlarını karşılayan mal ve hizmet üretiminden ziyade, "iyi yaşam"dır. İnsanların mutlak ihtiyaçlarının karşılanmasının ardından bolluk ortaya çıkacak ve bu, erdemli bir yaşama öncülük edecektir. Onun "iyi yaşam" düşüncesinde, geleneksel devlet-piyasa ayrımı yoktur ve devlet müdahalesi bütün toplumun refahı için haklılaştırılmıştır. Keynes her ne kadar insanların gelir ve servetleri artarak, daha adil paylaşım sağlandığında, işsizlik problem olmaktan çıktığında iyi yaşamın kendiliğinden ortaya çıkacağı, insanları mutlu kılan eylem ve davranışların yaygınlaşacağı noktasında yanılırsa da, yaptığı analiz bugün iktisadi refahın maddi zenginlik ile eş tutulduğu, ahlaki yükümlülüklerin göz ardı edildiği bir sistemde hangi değer ve ilkelere öncelik verilmesi gerektiği konusunda fikir vermesi ve çeşitli politika önerileri sunması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler

Keynes • Kapitalizm • Para sevgisi • İyi yaşam • Sosyal adalet

* Bu çalışma 19-22 Mayıs 2017 tarihinde Sarajevo'da düzenlenen "International Congress on Political, Economic and Social Studies"de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Bahar Baysal Kar (Yrd. Doç. Dr.), Kırklareli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Kayalı Kampüsü, Kırklareli. Eposta: bhrbysl@gmail.com

Kapitalist sistemin kusurlarına yönelik en gerçekçi analizlerden birinin sahibi olan Keynes, bugün makro iktisat olarak adlandırdığımız alanın ortaya çıkışının ve teorik, ampirik, politik ve metodolojik boyutlarıyla bir kapitalist devrimin öncüsüdür. Keynes, kapitalist sistemin sorunlarını yalnızca iktisatçı gözüyle değerlendirmemiş, sistemi felsefi boyutuyla da ele alarak analizini şekillendirmiştir. Kapitalist sistemin ahlaki eleştirisi, onun hem felsefi duyarlılığını hem de bu yaklaşımın iktisadi ve politik alan ile etkileşimini ortaya koymaktadır. Akademik hayatının ilk yıllarından itibaren kapitalist sistemin nasıl daha iyi örgütlenebileceğine dair sorusu sonraki çalışmalarına da temel oluşturmuştur.

Keynes'e göre "*modern kapitalizm, içsel birlikten yoksundur; toplum ruhuna pek sahip değildir ve her zaman olmasa da büyük ölçüde sahip olanlarla, sahip olmaya çalışanlar topluluğudur*" (Keynes, 1925b [1963], s. 306–307). İktisadi mekanizmanın temel yönlendiricisi olarak gördüğü bu sahip olmaya çalışma niteliği ya da kendi deyimiyle para sevgisi (love of money), ayrıca "*yaşamın faaliyetlerinin onda dokuzunda para kazanma güdüsünün sürekli cazibesi, bireysel iktisadi güvence elde ettikten sonra evrensel olarak gayretin temel amacı, temel bir başarı ölçüsü olarak paranın toplumsal olarak onaylanması ve aile ve gelecek için gerekli tedarikin bir temeli olarak para biriktirme güdüsünün toplumsal cazibesi ile çağımızın temel ahlaki problemidir*" (Keynes, 1925b [1963], s. 308). Çünkü Keynes'e göre iktisadi faaliyetin amacı, zenginlik veya sınırsız servet arayışı değil, iyi yaşamdır (good life)². Servet arayışının, teknolojik gelişmenin de etkisi ile iktisatta temel ekonomik problem olarak tanımlanan kıtlık sorununu ortadan kaldıracığını ve toplumların bir bolluk aşamasına³ ulaşacaklarını ileri sürmektedir. Bu evreye ulaşıldığında, insanların kapitalist sistemin ahlaki olarak istenmeyen yerleşik değer ve ilkelerinden kurtulabileceklerini, kendilerini ahlaki bir yaşama sanatına verebileceklerini öngörmektedir. Dolayısıyla Keynes, kapitalizmi, para sevgisi ve onun biçimlendirdiği açgözlülük veya doyumsuzluk gibi kötü dürtülere dayanmakla birlikte, toplumları kıtlıktan bolluğa taşıyacak gerekli bir aşama, ideal bir topluma erişmenin aracı⁴ olarak görmektedir.

Keynes'in kapitalist sisteme yönelttiği bu eleştiri ahlaki liberal⁵ bir eleştiridir. Çünkü özel mülkiyet ve özel sektör kararları iktisadi etkinlik ve politik özgürlük için

2 Keynes'in çeşitli çalışmalarında "iyi yaşam (good life)" yerine, "iyi toplum (good society)", "geleceğin ideal toplumsal cumhuriyeti (the ideal social republic of the future)" gibi farklı kavramsallaştırmalara da başvurduğu görülebilir.

3 Kapitalizm, Keynes'e göre insanlık tarihi boyunca sürekli evrilmiştir. "Kapitalizmin Bir İncelemesi (An Examination of Capitalism)" başlıklı kitap taslağında yer alan notlarında, kapitalizmin çoğu uygulama ve niteliğinin büyük ölçüde dört bin yıl önce dünyanın çeşitli bölgelerinde geliştiğini ve kökenlerinin Babil Ekonomisine kadar götürülebileceğini yazmaktadır (O'Donnell, 1992, s. 812). Yaşadığı dönemde de kapitalizmin geldiği aşama nihai bir aşama değildir ve değişim, Keynes'e göre devam etmektedir. Toplumların varacağı nihai aşama, bolluk aşamasıdır. Ona göre, "*modern kapitalizm, yalnızca mevcut yaşam standartlarımızı korumakla kalmaz, ayrıca iktisadi kaygılarımızdan nispeten uzak olabileceğimiz iktisadi bir cennete doğru bize aşamalı olarak rehberlik eder*" (Keynes, 1925b [1963], s. 307).

4 Bu tarz bir yaklaşım Keynes'i Karl Marx'a yaklaştırmış gibi görünse de, Marx'ın aksine Keynes sistemin çöküşünün kaçınılmaz olduğunu düşünmez. Evrimci yaklaşımı ile uyumlu bir biçimde kapitalizm ve kapitalizm sonrası toplum biçimindeki keskin ayrım şiddetle karşı çıkar. Kapitalizm ona göre, devlet ve piyasa arasındaki geleneksel ayrımın bulanıklaştığı, kâr maksimizasyonu vurgusunun zayıfladığı bir kamu-özel sektör ortaklığının yeni biçimlerine doğru evrimleşmektedir (Skidelsky, 2009, s. 135).

5 Keynes 1926'da yazdığı "Ben Liberal miyim (Am I A Liberal?)" başlıklı çalışmasında kendisini liberal olarak nitelese de, ne tür bir liberal olduğu veya liberal düşünce geleneği içindeki konumu sıklıkla tartışılan bir konudur. Bu konu ile ilgili O'Donnell (1989), Backhouse ve Bateman (2006), Backhouse ve Bateman (2011) incelenebilir.

olmazsa olmazdır. Devlet müdahalesi, piyasa mekanizmasının üstesinden gelemediği işsizlik, toplumsal adaletsizlik gibi sorunların çözümüne yöneliktir ve kamu kurumları toplumsal faydayı destekleyen bir araç olarak görülmektedir (Dow, 2010).

Bu çalışma, Keynes'in kapitalizme yaklaşımının temelde, maddi çıkar arayışı ile birlikte, iktisadi etkinlik, toplumsal adalet ve bireysel özgürlük gibi amaçların “erdemli bir yaşam” veya “iyi yaşam” sürme idealinin aracı olduğu iddiasına ilişkindir. Zira bu iddia, aynı zamanda işsizlik, toplumsal eşitsizlik gibi sorunların tutarlı bir biçimde analizine de olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada öncelikle, düşünce tarihi içerisinde para sevgisine olan yaklaşımın geçirdiği dönüşüm ele alınacak, kapitalizmin yükselişe geçtiği XVII. yüzyıldan itibaren nasıl tarihsel ilerlemenin bir unsuru hâline geldiği ana hatları ile incelenecek ve Keynes'in bu düşünce sistemi ile ilişkisi irdelenecektir. İkinci bölümde, Keynes'in etik felsefesi ile Keynes'te Apostles ve Bloomsbury ilkelerinin etkisi konu edilecektir. Üçüncü bölümde, Keynes'in gözünden maddi ilerlemenin etik sınırları ve iyi yaşam düşüncesi ile ilişkisi tartışılacaktır. Bu bölümde, ayrıca Keynes'in para sevgisi ve iyi yaşam arasında varsaydığı ilişkinin belli yönlerinin mutluluk literatüründeki ampirik çalışmalarla da doğrulandığı vurgulanacak ve son bölümde, bu literatürün desteği ile Keynes'in iyi yaşam öngörüsünü belli düzeyde mümkün kılacak politika önerileri için temel oluşturulacaktır. Dördüncü bölümde, kapitalizmin maddi bolluk yaratarak iyi yaşamı mümkün kılması için etkin işleyişinin önündeki en önemli engel olan işsizliği ve iktisadi düzenlemelerdeki adaletsizliği ortadan kaldırmaya dönük politika önerileri ortaya koyulacaktır. Beşinci bölümde Keynes'in “iyi yaşam” düşüncesine yönelik eleştiriler kısaca ele alınacak ve Keynes'in analizini tamamlayıcı nitelikte olan, para kazanmanın merkezde olmadığı yaşam biçimlerini mümkün hâle getirecek mutluluk literatürünün politika önerileri sunulacaktır. Bu çalışma, günümüzde iktisadi refahın maddi zenginlik ile eş tutulduğu, ahlaki yükümlülüklerin göz ardı edildiği mevcut sistem dikkate alındığında hangi değer ve ilkelere öncelik verilmesi gerektiği konusunda fikir vermesi ve çeşitli politika önerilerine dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Kapitalizmde “Tutkular ve Çıkarlar”⁶

Kapitalizmin, Keynes'e göre temel ahlaki kusuru, para sevgisi ve bunun biçimlendirdiği doyumsuzluktur. Orta Çağ'da uzun bir süre günah sayılan bu maddi çıkar peşinde koşma dürtüsü, kapitalizmin yükselişe geçtiği XVII ve XVIII. yüzyıllarda toplumun inanç ve değerler sisteminde gerçekleşen değişimle birlikte insanların temel önceliği hâline gelmiştir (Hirschman, 1977 [2008]).

6 “Tutkular ve Çıkarlar” başlığı, kapitalist sistemin yükselişe geçtiği yüzyıllarda maddi çıkar veya servet peşinde koşmanın nasıl insanların hayatının temel önceliği hâline geldiğini ortaya koyan Albert Hirschman'ın (1977 [2008]), “Passions and the Interests: Political Arguments for Capitalism before its Triumph” isimli kitabının Türkçeye çevrilmiş başlığıdır.

Antik Yunan düşüncesinden Rönesans'a kadar para sevgisi ve onun tetiklediği açgözlülük, bireysel ve toplumsal olarak zararlı sonuçları nedeniyle ahlaki bir kusur olarak nitelendirilmiştir. Servet, insanların temel ihtiyaçlarını karşılama aracıdır. İhtiyaçlardan arta kalan kısmı, ihtiyaç sahiplerine yardım amacı ile kullanılmaktadır (Verburg, 2012). Farklı bir deyişle, servet edinmede “organik ve sınırlı ihtiyaçları” ile “insan” ölçü alınmaktadır. Her şey insanın günlük ihtiyaçları ile sınırlanmıştır (Ülgener, 1981).⁷ Ancak para sevgisinin kötü olarak nitelendirildiği bu inanç ve değerler sistemi, Orta Çağ sonrasında yerini insanların maddi çıkar elde etme hırsı bastırılmadan ve dizginlenmeden de toplumsal istikrar ve ilerleme sağlanabilir savına sahip yeni bir fikirler sistemine bırakmıştır.

Lüks ve doyumsuzluğu ahlaksızlık (veya kötülük) olarak nitelendiren Orta Çağ düşüncesine en çarpıcı eleştiri laissez-faire düşüncesinin öncüsü kabul edilen (Rosenberg, 1963) Hollandalı yazar Bernard Mandeville'ye aittir. Yazar, “*Arılar Masalı (The Fable of the Bees)*” isimli yapıtında bireylerin doğasında var olan kötü alışkanlıkların veya şahsi çıkar arayışının toplumların zenginliğinin kaynağı olduğunu ileri sürer. “Tek tek kötülükler, toplum çıkarıdır” (private vices, public benefits) söylemiyle de bunu dile getirir. Mandeville'ye göre, zenginlik ve erdem bir arada bulunması imkânsızdır.

XVIII. yüzyılın özellikle ikinci yarısında para sevgisi ve çıkar temelli davranışın güdülenmesine hak veren ve insan doğasını olması gerektiği gibi değil, olduğu gibi görmeye yönelik ilk düşüncelerde para sevgisine bakış -biraz küçümseme içerse genellikle olumludur. Para kazanma, masum veya zararsız bir uğraş olarak görülmektedir (Hirschman, 1977 [2008], s. 70–71). Bu yaklaşımın öncülerinden Shaftesbury, Hutcheson ve Hume, eğer maddi çıkar arayışı ölçülü ve makul derecede ise, o zaman bunu erdeme aykırı bir davranış olarak nitelenmek doğru değildir, hatta toplum için yararlı ve uygun olduğu bile söylenebilir görüşündedir (Hirschmann, 1977 [2008], s. 76).

Bu erken dönem yaklaşımlarda, kısıtlanmamış kazanç arayışını haklı gösteren siyasi dayanaklar yaratılmıştır. Fransa'da Montesquieu ve İskoçya'da Steuart çıkarların, yani ticaret ve sanayinin gelişmesi ve beraberinde karmaşık ticari kurumların ortaya çıkmasının, yönetenlerin keyfi ve otoriter biçimde karar almalarının önüne geçeceğine inanmaktadır. Montesquieu, devletin keyfi uygulamalarına son verecek olanın yeni finansal kurumların oluşması olduğunu ileri sürerken Steuart modern ekonominin genel karmaşıklığı ve kırılabilirliğinin bu amaca hizmet edeceğini ve bu tür uygulamaları maliyetli ve zarar verici hâle getirdiğini vurgulamaktadır (Hirschman, 1977 [2008], s. 95).

Para sevgisi veya sınırsız servet arayışının bu siyasi gerekçelendirmesine karşın, Klasik politik ekonominin öncüsü Adam Smith, bu davranış ve dürtüleri meşrulaştıran iktisadi

⁷ Ülgener (1981) bu sınırlara biraz esneklik getirmiş olsa da, İslam'ın temelinde sınırsız servet arayışına karşı olduğunu vurgulamaktadır. İslam uyarlığında kazanma ve mülk edinmenin belli sınırları vardır. Mal edinme ancak iki koşul yerine getirilirse meşru görülür: Batıl olmayan yollardan elde edilme ile kendisini ve çevresini başkalarına muhtaç etmeden geçindirme, sadaka, yardım vs. yükümlülükleri yerine getirme gibi kabul edilebilir ve anlaşılabilir bir amaca hizmet etme (Ülgener, 1981). İslam'ın mal sevgisine karşı olduğu, Kuran'ı Kerim'de Hümeze suresinin ikinci ve üçüncü ayetinde şöyle vurgulanır: “Öyle kimse ki, bir malı toplamış ve onu tekrar tekrar saymakta bulunmuştur. Sanır ki onu, malı daima yaşatacaktır”. Yine Zariyat suresinin on dokuzuncu ayetinde sadaka, zekat gibi taatlerin gerekçesine işaret edilmiştir: “*Mallarınızda, muhtaç ve yoksullar için bir hak vardır*”.

dayanakları ortaya koymaktadır. İktisadi özgürlük tanımı ve bireysel çıkarların uyumu kuramı ile onun kazanç tutkusunu meşru kılmayı amaçladığı açık biçimde görülebilir. Ancak Smith, insanı tabiatı bakımından “iyi” olarak tasvir eder. Ona göre, insanın doğal içgüdüleri ve akli onu kötü davranışa yöneltmez. *Ulusların Zenginliği*'nde Mandeville'den farklı olarak, bireysel çıkar arayışının, kötülük anlamına gelmediği ve daha ziyade çıkar arayışının topluma yarar sağladığından veya ulusların zenginlik ve refahına aracılık ettiğinden bahisle doğal ve kabul edilebilir olduğunu söyler (Weisskopf, 1973).

Smith, *Ulusların Zenginliği*'nde bütünüyle doyumsuzluk ve açgözlülük olarak bilinen dürtülere odaklanmaktadır. Üstelik o, adı geçen eserinde Mandeville'nin sivri dilini söylemdeki farklılaşma ile yumuşatmış ve yaklaşımını daha kabullenilir ve ikna edici hâle getirmiştir. Mandeville'nin kullandığı “hırs (passion)” ve “kötülük (vice)” gibi kavramların yerini, Smith'te “çıkar (interest)” ve “avantaj” gibi kavramlar almıştır (Hirschman, 1977 [2008], s. 39).

Adam Smith'in servet arayışına yaklaşımı, Keynes'in de bu geleneğin mirasçısı olduğu düşünülürse, çalışmanın amacı açısından bir paradoks varmış gibi görünür. Nitekim Hirschman (1977 [2008], s. 131), Keynes'in para sevgisi ile ilgili yaklaşımını Genel Teori'deki görüşlerinden yola çıkarak, “*para kazanmanın masum bir uğraş ve insanların enerjileri için bir çıkış noktası, insanları düşmanca güç kazandırma yarışından biraz saçma ve zevksiz de olsa, özünde zararsız olan servet biriktirmeye yönlendiren bir kurum olduğu*”, biçiminde nitelenen, kapitalizmin yükselişe geçtiği erken dönem düşüncesine benzer bir yapıda olduğunu ileri sürer. Ancak Keynes'in düşüncesini bu gelenekten farklı kılan, kapitalizmle serbest bırakılan para sevgisini amaç değil, insanların temel ihtiyaçlarının karşılanması için aracılık olarak görmesi ve bu ihtiyaçların karşılanıp, iktisadi sorunun ya da kıtlığın ortadan kalktığı bolluk aşaması ile birlikte bu tür güdülerin yok olacağı öngörüsünde bulunmasıdır.

Apostles, Bloomsbury ve “İyi Yaşam”

Keynes'in mevzubahis yaklaşımının gelişmesinde, Cambridge'deki öğrencilik yıllarında üyesi olduğu ve George Edward Moore'un da yer aldığı Apostles (Havariler) adıyla bilinen cemiyet ve bir bölümünün bu cemiyetin de üyesi olduğu, daha çok sanatçıların ve yazarların oluşturduğu Bloomsbury⁸ grubunun etkisi büyüktür.

Keynes, G. E. Moore'un “*Principia Ethica*” isimli çalışmasının hayatında derin izler bıraktığını ifade etmekte⁹ ve kendisi ile Apostles (Havariler) grubundaki arkadaşlarını, Benthamcılıktan (Benthamism) kurtardığını ileri sürmektedir (Mini, 1991, s. 62).

⁸ Bu grubun içerisinde, ressamardan Duncan Grant, Venessa Bell, Roger Fry, Dora Carrington; yazarlardan E. M. Foster, Virginia Woolf, David Gamett ve eleştirmenlerden Lytton Strachey, Clive Bell, Desmon McCarthy yer alır (Goodwin, 2006, s. 217).

⁹ Moore'un temel felsefesini benimsemesine rağmen, Keynes “*Principia Ethica*”ya yapıcı eleştiriler de sunan bir takipçidir. 1938'de yazdığı “*Erken Dönem Düşüncelerim (My Early Beliefs)*” isimli yazısında Moore'a yönelik yaklaşımını şu sözlerle dile getirir: “*Gerçek tecrübeye uyacak kadar çok az ve dar kapsamlı olmasına rağmen, “Principia Ethica”nın temel sezgilerinden bir şey değiştirmem için hiçbir sebep görmüyorum*” (Keynes, 1938 [2012], s. 444).

Bentham'a göre "iyi" (good) en fazla sayıda olanın, en fazla faydaya veya tatmine neden olması demektir (Mini, 1991, s. 63). Moore'un "ideal faydacılığı (ideal utilitarianism)", "iyi" ile fayda veya tatmini eş tutmanın "doğal bir yanılgı (naturalistic fallacy)" olduğunu iddia eder. "İyi"; görev, toplumsal yükümlülük gibi konularda bireye sorumluluk yükleyen bir eylemi gerçekleştirmenin gerekçesidir. Bu tanım, Moore'un etiğinin niçin faydacılığa karşı olduğunu da açığa çıkarır. Zira, onun "iyi"liği tanımlanamayacak bir özelliktir. "İyi" olan, sezgisel yönelimle bulunabilecek, yalın ve doğal olmayan bir niteliğin adıdır (Mini, 1991, s. 63; Skidelsky, 2010). Moore'un "*Principia Ethica*"nın son bölümünde (The Ideal) en değerli ya da "iyi" diye tanımladığı şeyler, dostluk ile sanat ve doğadaki güzel nesnelere hazzı olarak tanımlanabilen belirli bilinç durumlarıdır¹⁰ (Goodwin, 1996, s. 219; Mini, 1991, s. 62).

Goodwin, özellikle felsefe eğitimi almamış olanlar için Moore'un çalışmalarını okumak ve yorumlamak kolay olmadığından, onun hem Keynes hem de Bloomsburyler için yol gösterici olmamış olabileceğini vurgulasa da, Backhouse ve Bateman (2011a, s. 71) Moore tarafından serdedilen bu düşüncelerin Keynes'in kapitalizm hakkındaki görüş ve ileriye dönük tahminlerinde önemli etkisinin olduğu kanısındadır Keynes nezdinde fayda maksimizasyonu gibi iktisadi amaçlar, tüm toplum için "iyi yaşamı" mümkün kılacak bir araç ya da aşama olmaktan başka bir şey değildir.

Bloomsbury grubu içerisinde yer alan Roger Fry'nin, Bloomsburylerin "medenileşme" (civilization) adını verdiği ve bir toplumun etik amaçlarının, biyolojik veya zorunlu gereksinimlerinin yeterince karşılanması, gösteriş veya öykünme güdüsünün sınırlandırılması ve böylelikle zorunlu ihtiyaçlardan arta kalan kaynakların bilim ve sanata aktarılması gerektiğini öngören doktrinini (Goodwin, 2006, s. 222), Keynes'in "iyi yaşam" düşüncesi ile aynı paralelde olması tesadüf değildir. Fry'nin "gerçek yaşam" (actual life) ve "imgesel yaşam" (imaginative life) diye tasvir ettiği dünyada, her iki tür yaşamın ihtiyaçları belli kısıtlar altında aynı anda elde edilebilir niteliktedir (Goodwin, 2006, s. 220–221). Oysa Keynes, Fry'nin "imgesel yaşam" diye tanımladığı dünyayı, kapitalizmin bolluk aşaması olarak tasavvur eder. Bu bolluk dönemi gelene kadar açgözlülük, tamahkârlık, tefecilik gibi kötü olarak nitelenen ahlaki özellikler bireyler için kabul edilebilir niteliklerdir (Keynes, 1930 [1963], s. 372). Toplumun "imgesel yaşama" veya "iyi yaşama" yöneldiği aşama için hem Keynes hem de Bloomsburylerin öngörüsü, davranış ve kurumların değişmesi gerektiği, aksi takdirde yaşamın insanların birbirleri üzerinde yarattığı gösteriş veya öykünme etkisinin yol açacağı "görelî ihtiyaçların" iyi yaşama aktarılacak kaynakları yok edeceği biçimindedir (Goodwin, 2006, s. 222). Keynes'in bireylerin, sürekli diğerlerinin sahip olduğu şeylerin peşinde olması olarak tanımladığı doyumsuzluk veya para sevgisi ile ifade etmeye çalıştığı da budur.

¹⁰ "İyilik" (goodness) veya "kötülük" (badness), onu oluşturan parçaların toplamı olarak değil, her zaman belirli bir bilinç durumu tarafından bir bütün olarak belirlenmektedir. Buna "organik birlik" (organic unities) denir.

Bloomsbury'den çıkan E. M. Foster'ın "*Howards End*" isimli eseri de Keynes'in çeşitli iktisadi sorunlar karşısında devletin ne tür müdahalelerde bulunması gerektiğine yönelik fikirlerin oluşumunda yol gösterici olmuştur. Bu eserin ana teması, çalışan sınıfın zorunlu ihtiyaçlarını karşılayabilecek yaşam standartlarının üzerine çıkabilme isteğine mukabil, piyasa ekonomisi liderleri ve ilgili entelektüellerin bu kesimin sorunlarına karşı duyarsızlığıdır. Foster, tanımladığı bu sorunlara dair bir çözüm önerisi sunmamakla birlikte, Keynes'in de yaşamı boyunca temel kaygısı hâline gelen yaşama sanatının öğrenilmesine ilişkin daha sistematik bir kamu eğitiminin ve işsizliğin insani maliyetini hafifletecek bir hükûmet programının gerekliliğini gündeme getirmektedir (Goodwin, 2006, s. 231).

Keynes'in kapitalist sistemin büyük ölçüde iktisadi aktörlerin psikolojik davranışları ile yönlendirildiğini ileri süren ve *İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi*'nin özünü oluşturan yaklaşımının oluşmasında Bloomsbury'nin etkisi göz ardı edilemez. Keynes'e göre yaşam hissiz bir mantıkla çalışmaz. Psikolojik ve duygusal etkiler de yaşamın belirleyici unsurlarıdır. Psikolojik etkilerle temellenen gerçeklik ise, ani ve sık kırılmalara maruz kalacak biçimde istikrarsızdır. Bentham psikolojisi istikrar üretirken Keynes psikolojisi modern Freudyen bir tarzda patolojik ve nörotik kavramları çağrıştıran istikrarsız bir yapıya sahiptir. Klasik Sistem denge eğilimliken Keynesyen Sistem'in dönemsel çöküşler yaşaması da bu nedenledir (Mini, 1991, s. 66). Bloomsbury üyelerine göre, bu tür çöküşler karşısında yapılması gereken mevcut düzeltme mekanizmalarının işleyeceğini varsaymak yerine, en iyi düzeltme mekanizması olan insanların temel psikolojik yaklaşımları ve birbirleri ile etkileşime girme aracı olan kurumların değiştirilmesidir (Goodwin, 2006, s. 224).

Keynes'in kapitalizmin doğası ve geleceğine ilişkin yaklaşımını radikal bir biçimde değiştiren Birinci Dünya Savaşı ve savaşın meydana getirdiği sonuçlar olmuştur. Bu konu hakkında 1919'da yazdığı ve ayrıca kapitalizme ilişkin ilk değerlendirmesi niteliğini de haiz "*Barışın İktisadi Sonuçları (The Economic Consequences of the Peace)*" isimli çalışmasının giriş kısmında, kapitalizmin kırılabilirliği ve bu psikolojik temelleri ile bağdaşan insan imgesi üzerine bir perspektif sunar: "Çok azımız Batı Avrupa'nın son elli yıldır yaşadığı iktisadi örgütlenme biçiminin yoğun biçimde alışılmadık, istikrarsız, karmaşık, güvenilir olmayan ve geçici doğası olduğu kanaatine vardık." Bu sözler Keynes'in felsefesinin, XIX. yüzyıl kapitalizmine işaret eden "doğal", "akılcı" ve "sürekli" gibi Kartezyen ve faydacı felsefenin niteliklerini taşımadığını gösterir. Ayrıca sistemin işleyişinin bir "aldatma" (deception) psikolojisi üzerine temellendiğini vurgulayan Keynes, üretim yapanların mevcut durumlarında bir iyileşme beklentisi içinde bulduklarını, üretimin büyük bölümünü kendilerine mal edenlerin ise fark edilir biçimde onu kullanmaktansa, uygulamada çok azını tüketmeyi tercih ettiklerini gözler önüne sermektedir. Öyle ki üretimin neredeyse onda dokuzunu tasarruf etmek ve sermaye birikimine aktarmak erdem hâline

gelmiştir (Mini, 1991, s. 67). *Laissez-faire*'nin XX. yüzyıl için uygun bir iktisadi sistem olmadığını altını çizen Keynes, ayrıca savaş sonrası Almanya'dan ödenmesi istenen tazminatın, Kıta Avrupa'sında savaş öncesi refahın dayandığı ekonomik mekanizmayı ortadan kaldıracağını da öngörmektedir.

Kısa ve orta vadede değişime ilişkin gerçekçi ve deneysel stratejiler sunan, uzun dönemde ise kapitalizmin alternatif bir topluma dönüşmesini amaçlayan radikal fakat deneyimli bir reformcunun manifestosu olarak yorumlanan (O'Donnell, 1992, s. 787) Keynes'in "Bir Kapitalizm İncelemesi" (An Examination of Capitalism) başlıklı notları, her ne kadar bir kitabın içindekiler kısmından ve birkaç kısa nottan ibaret olsa da, onun G. E. Moore'un etkisi ile oluşan etik temelleri, pratik felsefesi, iktisadın bir araç olarak merkezî önemi ile tarihsel değişim, siyaset ve toplum hakkındaki görüşleri gibi Keynes'in kavramsal yapısının pek çok yönünü bir araya getirmektedir (O'Donnell, 1992, s. 787). Söz konusu kitap taslağı¹¹ üç temel bölümden oluşmaktadır: "İdeal" başlıklı birinci bölüm; Keynes'in 1930'da yazdığı "*Torunlarımızın Ekonomik Olanakları*" isimli, XXI. yüzyılda ortaya çıkacağını düşündüğü ve bireylerin "para sevgisi" sayesinde toplumların bir bolluk seviyesine ulaşacağını, böylelikle kapitalist sistemin özelliği sayılan iktisadi faaliyetin temel yönlendiricisi durumundaki davranışlardan kurtularak, kendilerini ahlaki bir yaşama sanatına adayabileceklerini öngören ve bu bağlamda ideal bir topluma işaret eden felsefi incelemesinin özeti olarak yorumlanabilir. "Aktüel" (Actual) adı altındaki ikinci bölüm; kapitalist sistemin avantajları (doyumsuzluğun teknolojik gelişme, çok çalışma ve tasarruf davranışını teşvik etmesi, bireysel sorumluluk, bağımsızlık vb.) ve dezavantajları (adil bir sistem olmaması, kötü hisleri teşvik etmesi vb.) ile başarısızlığı ve düşüşünü (decay) ortaya koymaktadır. "Olası" (Possible) başlıklı üçüncü bölüm ise; kapitalizmi mevcut konumundan, ideal topluma taşımada pozitif veya negatif etki gösterebilecek politika ve stratejileri araştırmaktadır. Bu kitap taslağının genel itibarıyla kapitalizmin ahlaki kritiğine odaklandığı, Keynes'in üçüncü bölümde yer alan "*amacımız kapitalist makineyi sağlam ahlaki ilkelerle uyumlu biçimde korumaktır, değişimin nedenleri temelde teknik değil, ahlakidir*" ifadesi ile açık biçimde anlaşılmaktadır.

Para Sevgisi ve "İyi Yaşam"

Kapitalizmin iktisadi başarısının kaynağı, Keynes'e göre, "*iktisadi mekanizmanın temel motive edici gücü olarak bireylerin para kazanma (money-making) ve parayı sevmenin (money-loving) yoğun cazibesine bağımlılığıdır*"¹² (Keynes, 1926 [1963], s. 319). Ancak daha fazla para kazanma güdüsünün tetiklediği doyumsuzluk, erdemli bir

11 O'Donnell'in "*The Unwritten Books and Papers of J.M. Keynes*" isimli çalışmasında, "Bir Kapitalizm İncelemesi (An Examination of Capitalism)" başlığı ile Keynes'in iki farklı versiyondaki taslağı yer almaktadır.

12 Keynes, para sevgisini, aralarındaki farkı her zaman vurgulamasa da, iki anlamda kullanmaktadır. Birincisi amaçsız zenginlik arayışıdır. İkincisi ise para biriktirme ya da para harcamama eğilimidir. Ancak burada vurgulanan cimrilliktir. Birincisi kapitalizmi tetikleyen itici güçtür (Skidelsky, 2009, s. 142). Bu nitelik farklı bir ifade ile kapitalizmin dinamik niteliği veya sürekli genişleme eğilimi biçiminde ifade edilebilir (Heilbroner, 1985, s. 142). Harcamayıp biriktirmek ya da aşırı tutumluluk ise kapitalizmin önüne bir engel olarak çıkar. Birincisi ahlaki olarak, ikincisi ise ekonomik olarak etkin değildir (Skidelsky, 2009, s. 142).

yaşam amacı ile ters düşer ve etik iyiliği (ethical goodness) azaltır. Keynes, etik pareto-optimumuna inanır. Maddi ilerleme ya da zenginlik (wealth), evrenin iyiliğini, etik iyilik miktarını azaltmaya başladığı noktaya kadar arttıracaktır (Skidelsky, 2009, s. 153).

Keynes para sevgisini, “*korkunç bir hastalık, akıl hastalığı uzmanlarına biraz ürpererek teslim edeceğimiz yarı suçlu, yarı patolojik eğilimlerden biridir*” (Keynes, 1930 [1963], s. 369) ifadesi ile betimler. Ona göre kusurlarına rağmen, iyi yaşamın aracı olan bu psikolojik eğilim, teknolojik gelişmenin de etkisi ile uzun vadede insanların biyolojik veya mutlak ihtiyaçlarının tatmini anlamında “iktisadi sorunun” çözümüne kaynaklık edecektir. Kendi ifadesiyle, “*istekli ve amaçlı para kazanma meraklıları, bizi kendileri ile birlikte ekonomik bolluğun kucacağına taşıyabilecekler*”¹³ (Keynes, 1930 [1963], s. 368).

Keynes, “mutlak ihtiyaçlara” vurgu yapmasına rağmen, “*tatmin edildiklerinde bizi emsallerimizin üzerine çıkaran ve bize, onlardan üstün olduğumuzu hissettiren*” (Keynes, 1930 [1963], s. 365) ihtiyaçlar diye tanımladığı “görelî ihtiyaçların” farkındadır¹⁴. Onun bakış açısı ile, “*üstünlük arzusunun karşılayan bu ihtiyaçlar, aslında doyurulmaz nitelikte olabilir; sonuç olarak genel yaşam standardı ne kadar yüksek olursa olsun, bunlar da hâlâ o kadar yüksek olacaktır*” (Keynes, 1930 [1963], s. 365). Bu noktada söylenmesi gereken, makalesinde tüm ihtiyaçların biyolojik olduğunu varsaymasının, yaşadığı dönemin koşullarından kaynaklandığıdır. Sermaye birikimi ve teknolojik gelişmenin etkisi ile bu ihtiyaçlar karşılanacak, iktisatçıların temel sorun olarak gördükleri kıtlık, “*insan soyunun kalıcı bir problemi*” (Keynes, 1930 [1963], s. 366) olmaktan çıkacaktır.

Keynes, bir bolluk dönemi gelip, “*iktisadi sorun*” çözüldüğünde, insanlar Keynes’e göre, ilk kez gerçek ve daimî bir sorunla karşılaşacaklarını öngörmekte ve bunu şu sözlerle dile getirmektedir: *Bilimin ve bileşik faizin kazandırdığı iktisadi kayguların baskısından kurtulan birey böylelikle edindiği özgürlüğü ve boş zamanını nasıl doldurmalı ki, bilgece, hoş ve iyi bir yaşam yaşayabilsin?* (Keynes, 1930 [1963], s. 367). İktisadi faaliyetin amacının servet artışı değil, iyi yaşam olduğunu düşünen Keynes yukarıdaki sorunun cevabını şöyle verir (Keynes, 1930 [1963], s. 368):

...Bolluk ortaya çıktığında, onun tadını çıkarabilecek olanlar yaşama sanatının kendisini canlı tutup mükemmelleştirebilen, kendilerini yaşam araçlarına satmayanlar olacaktır.

Bolluk dönemine kadar para kazanma veya para sevgisi bir amaçtır. Bu dönem geldiğinde para kazanmak sosyal bir amaç olmaktan çıkacak, kapitalizmin

¹³ Keynes’in tahminlerine göre sermaye, yılda %2 oranında artış gösterirse, sermaye donanımı dünya çapında yarı yarıya ve yüz yılda yedi buçuk kat artacaktır (Keynes, 1930 [1963], s. 363). Bu ilerleme sürecinde teknolojik işsizlik önemli bir sorun olarak belirse de, bu süreç geçici bir adaptasyon evresidir (Keynes, 1930 [1963], s. 364).

¹⁴ Skidelsky ve Skidelsky (2012) Keynes’in temel ihtiyaçların önemli olduğu bir dönemde yaşadığını ve görelî ihtiyaçların üzerinde durmaya değer nitelikte olmadığını vurgulamaktadır. Yazarlara göre bu durum, günümüzde tersine dönmüş, hane halklarının hatta yoksulların bile harcamalarının büyük bölümünü görelî harcamalar oluşturmaya başlamıştır.

içerdiği ahlaki olmayan nitelikler de ortadan kalkacaktır. Bir diğer deyişle Keynes düşüncesinde, karakteristik güdü ve davranışlar ile kapitalist toplum, insan evriminin nihai sonucu değildir. Kapitalist düzenin üzerine temellendiği davranışsal özelliklerden hoşnutsuzluğunu dile getiren yazar, bolluk dönemi ile birlikte bu niteliklerin de değişeceğini ileri sürer (Chernomas, 1984, s. 1010). Kendi ifadeleriyle, (Keynes, 1930 [1963], s. 369):

... servet biriktirmek artık toplumsal bakımdan yüksek bir önem taşımamaya başladığında, ahlak kurallarında da önemli değişiklikler ortaya çıkacaktır. O zaman iki yüzyıldır bizi etkisi altına almış olan, insanların en istenmeyen özelliklerinden bazılarını en erdemli davranış mertebesine çıkardığımız sahte ahlaki ilkelerin çoğundan kurtulabileceğiz. Para kazanma dürtüsüne gerçek değerini verebileceğiz...

Bolluk dönemi ve dolayısıyla erdemli bir yaşam uğruna bu kötü dürtülere en azından bir yüzyıl daha göz yummak gerektiğini ise şöyle ifade eder (Keynes, 1930 [1963], s. 372):

Ancak dikkatli olun! Bunların henüz zamanı gelmiş değil. En azından daha bir yüzyıl boyunca kendimizi ve diğer herkesi iyinin kötü, kötünün iyi olduğuna inandırmamız gerekiyor. Çünkü kötü yararlı, iyi yararlı değil. Hırs ve tefecilik ve ihtiyatı bir süre daha tanrılarımız olarak kabul etmeliyiz. Çünkü sadece onlar bizi gereklilik tüneline geçirip gün ışığına çıkarabilir.

Ayrıca, Keynes “*iktisadi sorunun önemini abartıp, daha büyük ve daha kalıcı önem taşıyan meseleleri, onun gereği olduğunu varsaydığımız şeylere kurban etmememiz*” (Keynes, 1930 [1963], s. 373) konusunda da uyarıda bulunmaktadır.

Özetlemek gerekirse Keynes’e göre, gelir ve servet arttıkça insanlar bu gelir ve servet artışı ile iyilikleri arasında sürekli artan bir ilişki olmadığının farkına varacak, böylelikle para kazanma insanların temel ticari güdüsü olmaktan çıkacak ve insanlar aile bağları, arkadaşlık, sosyal faaliyetler gibi “iyi yaşamın” kaynağı gayri maddi malların önemini fark ederek bunlara yönelecektir. Bir diğer deyişle, para sevgisi uzun vadede ahlaki yaşama sanatını mümkün kılacaktır.

Keynes’in bu öngörüsü belli yönleri ile mutluluk ekonomisinin ampirik çalışmalarda elde ettiği bulgularla aynı şeyleri ima eder (Carabelli ve Cedrini, 2011). Mutluluk konusundaki ampirik çalışmalar da Keynes gibi paranın mutluluk satın almadığı (Easterlin, 1974; Easterlin, 2003; Layard, 2005, 2006)¹⁵ ve insanlar için önemli olanın ilişkiler, dinî inanç ve ibadet, eğitim, sağlık gibi gayri maddi mallar olduğu sonucuna ulaşır. Bireyler ve hane halkları açısından gelir daha üst

15 Robert Easterlin’in, 1974’te yayınladığı “İktisadi Büyüme İnsanın Şansını Geliştirir mi?” (Does Economic Growth Improve the Human Lot?) başlıklı bu alanın öncü çalışmasında 1946-1970 döneminde ABD’de ortalama kişi başına düşen gelir iki kat artmasına rağmen, elde ettiği ampirik bulgulara göre ortalama mutluluk aynı düzeyde kalmıştır. Layard (2005) literatüre “Easterlin paradoksu” olarak geçen bu sonuca Batı toplumları için ulaşmıştır. Layard (2003) kişi başına düşen gelir ile mutluluk arasındaki ilişkiyi araştırdığı bir başka çalışmasında, kişi başına düşen gelirin belli bir eşik değere (15000 dolar) kadar mutluluğu arttırdığını tespit etmiştir. Yazara göre, kişi başına düşen gelirin bu eşik değerin üzerine çıkmasının ülkelerin mutluluk düzeyleri üzerinde bir etkisi yoktur.

mallara ulaşmada ihmal edilmeyecek bir önem taşısa da, gelir arttıkça mutluluk da buna paralel olarak artmamaktadır. Çünkü insan davranışını etkileyen tek güdü, ana akım iktisadın öne çıkardığı üzere kişisel çıkar güdüsü değildir. Amartya Sen'in vurguladığı sempati ve bağlanmanın (commitment) insan davranışları üzerinde güçlü etkileri vardır (Becchetti, 2008, s. 191). Ayrıca gelir ve mutluluk ve dolayısıyla iyilik arasındaki ilişki, bireysel kararların alındığı spesifik bağlam ve bireylerin psikolojik durumlarına (Easterlin, 2003) bağlı şekilde daha karmaşık bir süreçtir.

Keynes'in düşüncesi ile mutluluk ekonomisi, maddi çıkar peşinde koşmanın insanlara mutluluk getirmeyeceği noktasında uzlaşılan farklılaşan nokta Keynes'in gelir ve servet artışı ile insanların doğal olarak gayri maddi mallara yöneleceğini öngörmesi, buna karşın mutluluk ekonomistlerinin daha iyi bir yaşam için çeşitli politika önerileri sunmasıdır. Bu yönüyle mutluluk ekonomisi, belki de Keynes'in analizinin tamamlayıcısı niteliğindedir. Mutluluk ekonomistlerinin ileri sürdükleri ve daha fazla para kazanma arzusunun biçimlendirdiği ekonomik doyumsuzluğun önüne geçebilecek politika önerileri, Keynes'in analizinin eleştirisi kısmında ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

“İyi Yaşamın” Diğer Temel Gereklilikleri

Keynes, iyi yaşam aracı olarak tanımladığı para kazanma arzusunun, uzun dönemde toplumlara kıtlıktan bolluğa taşıyacağı kehanetinde bulunurken (Keynes, 1930) bu psikolojik eğilimin risk, belirsizlik ve bilgi eksikliğinin etkisiyle (Keynes, 1926 [1963]) kapitalist sistemi ciddi toplumsal ve ekonomik sorunlara maruz bırakacağını ileri sürer (Atkinson ve Oleson, 1998, s. 1025). “Nedeni, konumları ve becerileri açısından şanslı olan bazı bireylerin belirsizlik ve bilgisizlikten avantaj sağlayabilmeleridir ve ayrıca aynı nedenden dolayı büyük girişimcilik çoğu kez piyangoya dönüştüğünden büyük servet eşitsizliği ortaya çıkmaktadır ve yine aynı faktörler işsizliğin, makul beklentilerin doğru çıkmamasının, etkinlik ve üretimdeki bozulmanın da nedenidir. Ancak çözüm bireylerin faaliyetleri dışındadır.” (Keynes, 1926 [1963], s. 317–318)

Keynes, kendisinin de mensubu olduğu Cambridge iktisadının öncülerinden Marshall ve Pigou'nun izinden giderek, piyasa mekanizmasının mezziyetlerini kabul etmekle birlikte, başarısızlıklarının da farkına varmıştır. Bu bağlamda bireysel davranışın toplumsal refah üzerindeki etkilerini izleyip, devlet müdahalesi lehinde sistemin bir bütün olarak işleyişini sağlayacak temel gereklilikleri, hâlihazırda yaşanan sorunları ve bunlara yönelik çözüm yollarını ortaya koymuştur (Marcuzzo, 2006, s. 131).

Tam İstihdam ve Bireysel Özgürlük

Keynes'in vizyonu, nispeten daha kısa bir sürede kıtlık aşamasından bolluk aşamasına ulaşabilmesi için tam kapasitede işleyen bir toplumdur. Keynes'in niçin tüketime bağlı

yatırımlar aracılığı ile tam istihdam politikasını takip ettiği sorusunun cevabı da budur. Yatırım düzeyindeki artış, Keynes'e göre hem teknik hem de etik bir amaca hizmet eder. Yatırımlar bir yandan geliri arttırırken diğer yandan bireylerin yaşam standardını yükseltir ve bireylerin iyi yaşam olanaklarını çoğaltır (Skidelsky, 1993, s. 96). Keynes, kapitalist sistemin “*en dikkat çeken hatalarından birinin tam istihdamı sağlamadaki başarısızlığı*” (Keynes, 1936 [2013], s. 372) olduğunu ısrarla belirtir ve Genel Teori’de amacı, eksik istihdam dengesi ile başa çıkacak ve böylelikle toplumlara bolluk aşamasına taşıyacak politikalar üretmektir (Chernomas, 1984, s. 1008).

Keynes’e göre eksik istihdamın kaynağı belirsizliktir¹⁶. Bireylerin, geleceğin ne getireceği konusunda bilgi sahibi olmamaları hem klasik rasyonalite varsayımına darbe indirmekte hem de bireylerin likidite tercihini etkilemektedir. Belirsizlik ortamında, G. E. Moore’un iyiliği bulmak için nesnel ölçülerden çok sezgilere dayanması gibi, Keynes de bilginin kaynağını inanç, sezgi, geçmişte yaşadığı tecrübeler ve alışkanlıklar olarak görür. Bunlara binaen varılan “uzlaşım” veya “anlaşmanın” (*convention*) özü, *bir değişiklik beklemek için spesifik nedenler istisna olmak koşulu ile mevcut durumun sonsuza kadar devam edeceği varsayımına dayanır. Bu mevcut durumun sürekli devam edeceğine gerçekten inanıyor olmamız anlamına gelmez... Keynes’e göre mevcut bilgimiz matematiksel olarak hesaplanmış bir bekleyiş için yeterli bir temel sağlamaz... Piyasanın değerlendirilmesine olası hasıla ile hiçbir şekilde ilişkisi olmayan her tür düşünce girer*”¹⁷ (Keynes, 1936 [2013], s. 152).

Bireylerin likidite tercihlerinde de bu tür düşünceler etkilidir. Para belirsizlik ortamında psikolojik bir güvence sağlamakla beraber, parayı elde tutmak, aynı zamanda yatırım yapmanın alternatifi ve harcama kararlarını ertelemenin bir yoludur. Tasarruf sahiplerinin geleceğe ilişkin olasılıklar hakkında kötümserliğe kapılması, bu kararın alınmasının en önemli nedenidir. Zira bu durum, kazanılan tüm gelirin harcanacağı, optimum bir yatırım düzeyinin ortaya çıkacağı hiçbir garantisi olmadığını gösterir. Keynes’in bu nedenle laissez-faire doktrininin teorik temellerinin yetersizliğine karşı yönelttiği eleştiri ağırlıklı olarak faiz oranı ve yatırım hacminin kendi kendini düzeltme yeteneğine sahip olduğu düşüncesini hedef alır (Keynes, 1936 [2013], s. 339). Bu ise mevcut tüm kaynakların istihdam edilmesini sağlayacak hiçbir doğal eğilimin bulunmadığı, yani eksik istihdamın olduğunu söylemek anlamına gelir. Keynes’in

16 Keynes’in 1908’de King’s Collage’a tez olarak sunduğu ve “*Olasılık Üzerine Bir İnceleme (A Treatise on Probability)*” ismi ile 1921’de yayımlanan “olasılık teorisi”, aktörlerin karar almaları için gerekli olan bilgiyi geleneksel teorinin ileri sürdüğü gibi basit bir biçimde elde etmenin mümkün olmadığını savunur. Bu nedenle ona göre davranış, optimal kararlar alan rasyonel bireylerle nitelenemez. Keynes, belirsizlik ortamında insanların gerçekte nasıl davrandığına dair kendi gözlemlerine dayanarak akıl yürütmeyi tercih etmiştir. Ayrıca insanların ahlaki yargılarının, davranışlarını etkilediğinin farkındadır. Cambridge’deki öğrencilik yıllarında etkisinde kaldığı felsefeci G. E. Moore gibi insan davranışının “fayda maksimize etme” ile sınırlandırılmasını ısrarla reddetmiştir. Bireylerin basit fayda maksimizasyonundan ziyade çoğunlukla daha önemli bir ilke güdüldüğüne inanmaktadır (Backhouse ve Bateman, 2011a, s. 57).

17 Yatırımların artması Keynes’e göre girişimcilerin matematiksel hesaplarına değil, hayvani iştaha (animal spirits), yani başarılı olacaklarına dair iyimserliklerine bağlıdır. Genel Teori’de bunu şu sözlerle dile getirir: “İnsan doğası, bir fabrika, demir yolu, maden veya çiftlik kurarak bir fırsat yakalama, bir tatmin elde etme düşüncesinde olmasaydı (kar elde etme dışında), sadece kuru ilke hesaplamaya dayalı olarak daha fazla yatırım yapılması söz konusu olmayabilirdi.” (Keynes, 1936 [2013], s. 150).

çözümü, devlet tarafından yönetilmesi ve kontrolü ile sermaye stokunun ve yatırımların artık kıt olmadığı bir noktaya kadar artırılmasıdır¹⁸. Bu noktada, faiz oranları sıfır olduğu gibi mülkiyetin de tek başına hiçbir getirisi olmayacaktır (Crotty, 1983, s. 59).

Keynes devlet müdahalesinin önemine işaret etse de, bireysel kararların avantajlarını sorgulamaz. Ona göre, kapitalist sistemde “*istihdam edilen faktörlerin ciddi ölçüde yanlış istihdam edildiğini varsaymanın bir nedeni yoktur. Tabii ki tahmin hataları vardır; fakat bunlar kararların merkezileşmesi yoluyla engellenemez. Çalışma istek ve yeteneğinde olan on milyon kişiden dokuz milyonu istihdam edildiğinde, bu dokuz milyonun yanlış yönlendirilmiş olduğuna dair hiçbir kanıt yoktur. Keynes'e göre kapitalist sistemin temel sorunu, dokuz milyon kişiye farklı alanlarda iş sağlanması ile ilgili değil, istihdam edilmeyen bir milyon kişiye iş bulunmamış olması*” ile ilgilidir (Keynes, 1936 [2013], s. 379).

Keynes, tam istihdam sağlanmak isteniyorsa, Klasik Sistem'in boşluklarının doldurulması gerektiğini söyler. Bunun yolunun ise “Manchester Sistemi'nden” vazgeçmek değil, iktisadi güçlerin serbest işleyişinin gereksinim duyduğu ortamın doğasının anlaşılmasından geçtiğini belirtir (Keynes, 1936 [2013], s. 379). Keynes, bireyciliğin avantajlarını¹⁹ kabul etse de, Klasik İktisadi Liberalizmin öncüsü Adam Smith gibi serbest piyasayı yöneten ilkelerin köklerinin insan tabiatında yattığını ve bu ilkelerin her koşulda adil ve yararlı sonuçlar meydana getireceği kanısında değildir (Weisskopf, 1973). 1926'da yazdığı “*Laissez Faire'nin Sonu*” isimli makalesinin ilk paragrafında, Klasik Liberalizm'den farklı olarak doğal özgürlüğü reddeder ve özel çıkarların toplumsal çıkarları garanti etmeyeceğini şu sözlerle dile getirir: “*Bireylerin iktisadi faaliyetlerinde yerleşik bir doğal özgürlüğe sahip oldukları doğru değildir. Sahip olanlara veya elde edenlere daimî haklar veren bir sözleşme (compact) bulunmamaktadır. Dünya, özel ve toplumsal çıkarların her zaman örtüşeceği bir biçimde tepeden idare edilmez. Uygulamada bunların örtüşecek şekilde idaresi, burada, aşağıda bulunmaz*” (Keynes, 1926 [1963], s. 312). Bu alıntıda Keynes, bireysel çıkarların her koşulda toplumsal olarak fayda getirecek sonuçlar sağlamayacağını ima eder. Keynes, iktisadi özgürlük aracılığı ile bireysel çıkarların hem birbirleri hem de kamu faydası ile çatışma hâlinde olmaması için yönetim koordinasyonunun gerektiğini ifade eder. Çünkü “*kişisel çıkarın genellikle bilinçli olduğu da doğru değildir; çoğu zaman kendi amaçlarını elde etmek için ayrı*

18 Keynes, Genel Teori'de piyasada belirlenen yüksek faiz oranlarının hem eksik istihdam hem de toplumsal eşitsizliğe etkisini ortadan kaldırmak için faiz oranlarının sıfır olduğu noktaya kadar sermayenin artırılmasını öngörür. Her ne kadar bu çalışmada açık ekonomide sermaye mobilitesinin faiz oranlarına etkisi hakkında bir şey söylemese de, 1930'lar ve 1940'lar boyunca gerek ülke içinde gerekse de uluslararası sistemde serbest ticaret kapitalizminin veya laissez faire kapitalizminin yerini alabilecek, daha etkin ve daha insancıl bir sistem niteliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Ulusal olarak kendi kendine yeterlilik için önerisi, sermaye çıkışı tehdidini ortadan kaldırmak ve uluslararası sektör kaynaklı sorunlardan ülke ekonomisini yalıtılmaktır (Crotty, 1983).

19 Keynes, bireyciliğin iktisadi ve ahlakî erdemleri olduğunu düşünür. “*İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi*”nin son bölümünde, geniş bir özel girişim ve sorumluluk alanı içerisinde bireyciliğin üç temel yararı olduğunu ileri sürer. Birincisi bireysel karar alma ve bireysel çıkarın neden olduğu etkinlik avantajlarıdır. Keynes'e göre bireysel karar alma ve bireysel sorumluluğun sağladığı etkinlik avantajı, XIX. yüzyılda olduğu sanıldığından bile daha fazladır. İkinci avantajı, kişisel özgürlüğün koruyucusu olmasıdır. Ayrıca farklı yaşam biçimlerinin de himaye edicisidir (Keynes, 1936 [2013], s. 380).

hareket eden bireyler, bunlara ulaşmak için bile fazla bilgisiz ve zayıftır” (Keynes, 1926 [1963], s. 312). Adam Smith’e göre, bireyler kendilerinde var olan davranış ilkeleri ile doğal düzen içerisinde kendi çıkarlarının en iyi hüküm vericisidir. Bu yüzden bireyin kendi yol ve yordamını takip etmede serbest bırakılması gerekir. Oysa Keynes, bu alıntıda açıkça tüm toplumun yararına hizmet edecek sonuçlara ulaşmak için gerekli bilgi ve bilince sahip olmayan bireylerin, bu sonuçlara ulaşmak ya da Klasiklerin sözünü ettiği doğal özgürlüğü elde etmek için başka araçlara ihtiyaç duyduğunu belirtir. Dolayısıyla bireylerin kişisel çıkarları peşinde koşması, Adam Smith’in kasap, fırıncı, biracı temelli çok alıntılanan pasajında ifade ettiği gibi, her zaman toplumsal fayda yaratmaz, işsizlik ve kaynak israfına da yol açabilir (Marcuzzo, 2006, s. 130).

Tam istihdamı sağlama maksadıyla yapılacak merkezî kontroller, hükûmetin geleneksel işlevlerinin büyük ölçüde genişlemesini gerektirecektir. Ancak hükûmetin müdahale alanındaki bu artışa rağmen, bireysel avantajların varlığını olanaklı kılan özel teşebbüsün üretim ve bölüşümdeki ağırlığını koruduğu geniş bir alan da bulunmaktadır (Keynes, 1936 [2013], s. 379–380). Keynes bu nedenle çoğu durumda, *“denetim ve organizasyon birimi için ideal büyüklüğün, birey ile modern devlet arasında bir yerde” (Keynes, 1926 [1963], s. 313)* bulunduğunu ileri sürer. Keynes yaklaşımında, özel ve kamusal eylem arasındaki sınırlar özü itibarıyla pragmatik niteliklidir ve mevcut koşulların ortaya çıkardığı gereklilikler doğrultusunda farklılaşabilmektedir (Skidelsky, 1993, s. 97). Bireyciliğin iyi bir toplumun ön koşullarını sağlayabildiği ölçüde, devletin denetlediği faaliyet alanını daraltması mümkündür. Fakat bireysel faaliyet alanı dışına çıkan, toplum için gerekli faaliyetlerin devlet tarafından üstlenilmesi icap ettiğini Keynes şu ifadelerle dile getirmektedir (Keynes, 1926 [1963], s. 317):

Devletin en önemli gündemi, bireylerin hâlihazırda yerine getirdiği faaliyetler değil, bireyin alanı dışına çıkan faaliyetler, eğer devlet bunu yapmazsa kimsenin almadığı kararlardır. Hükûmet için önemli olan, bireylerin zaten yaptıkları şeyleri yapmak, bunları biraz daha iyi veya biraz daha kötü yapmak değildir; fakat, şimdi hiç yapılmayan şeyleri yapmaktır.

Keynes’in alıntıda “birey alanı dışına çıkan” diye ifade ettiği faaliyetler; yalnızca devlet tarafından sağlanabilmesi anlamında, teknik olarak sosyal hizmet niteliği taşıyan faaliyetlerdir. Para ve kredinin merkezi bir kurum tarafından kontrol altında tutulması, ticari faaliyetlerle ilgili bilginin toplanması ve yayılması, toplam tasarruflarla ulusal ve yabancı yatırımlar arasındaki dağılımın bireysel kararlardan ziyade, devlete ait birimlerle birlikte koordineli bir biçimde oluşturulması ile bir nüfus politikası gerekliliği gibi örnekler bireyin faaliyet alanı dışında yer almaktadır (Keynes, 1926 [1963], s. 317–319). Bu ve benzer çözümler, ayrıca kolektif eylemin kapitalizmin bir parçası olabileceğini de göstermektedir (Keynes, 1926 [1963], s. 319).

Keynes, bu önlemlerden özellikle yatırımların düzeyi ve rekabetçi girişimciler arasında yatırımların tahsisinin sosyal amaçlar doğrultusunda yapılması anlamı taşıyan

yatırım sosyalizasyonunu *Genel Teori*'de tam istihdama ulaşmanın tek yolu olarak öne çıkarmaktadır (Keynes, 1936 [2013], s. 378). Yatırım tahsisinin sosyal amaçlar doğrultusunda yapılması veya yatırım sürecinde devlet kontrolü ile ilgili açık bir tanım yapmaktan kaçınmış olsa da, müdahalenin kim tarafından ve nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği hususuna dikkat çekmiş olması, muhtemel ahlaki-politik sorunların çözümüne kaynaklık edecek niteliktedir. Yatırımların dağılımında, yarı-otonom, yarı-bağımsız ve yarı-toplumsallaşmış (semi-socialised) kamu kurumlarının teknik uzmanlar tarafından idare edilmesi gerektiğini vurguladığı gibi bu kurumların seçilmiş yetkililer veya politikacıların doğrudan kontrolünden belli ölçülerde yalıtılması gerektiğini de dikkat çekmektedir (Crotty, 1983, s. 60–61). Bu tür önlemler, özel sektörün karmaşık iç yapısı üzerinde yönlendirici olacak ancak özel girişimciliği engellemeyecektir (Keynes, 1926 [1963], s. 318). Özel girişim ve sorumluluğunun faaliyette bulunabileceği hâlâ geniş bir alan bulunmaktadır ve bu alan içerisinde bireyciliğin geleneksel avantajları varlığını sürdürecektir (Keynes, 1936 [2013], s. 380). Tüketim ve yatırımların uyarılması için devletin işlevlerinin genişletilmesi, bireyciliğe ciddi bir saldırı olarak görülse de, Keynes'e göre mevcut iktisadi yapıların ortadan kalkmasını engellemek ve özel girişimin başarılı bir şekilde işleyişini sağlamak için gereklidir (Keynes, 1936 [2013], s. 380).

Keynes'in bu düşünceleri "Orta Yol (The Middle Way)" denilen olgu ile özdeşleşmesine neden olmuştur. İki savaş arası dönemde "orta", laissez faire kapitalizmi ve devlet sosyalizmi arasındadır. Marksizm'in Batı entelektüel çevrelerinde hâlâ etkili bir ideoloji olduğu dönemde Genel Teori'yi yazan Keynes, Bernard Shaw'a yazdığı bir mektupta, kapitalizmin kötülüklerine karşı Marks'ın öğretilerini skolastik ve sığ olarak nitelendirir. Ona göre, "orta yol" bu öğretilere nazaran kapitalizmin kusurlarına yönelik daha iyi bir çaredir (Brittan, 2006, s. 184–185).

Sosyal Adalet

Adil bir iktisadi sistem savunucusu olan Keynes, adaletin iyi bir yaşamın aracı olduğunu düşünür. Adil fiyat, yaşadığı dönemin Klasik liberalleri ile paralel biçimde, yetenek ve çabanın doğru biçimde ödüllendirilmesine dayalıdır. Dolayısıyla eşitlikçi (egalitarian) değildir (Skidelsky, 2009, s. 148). Keynes'in bu konuya ilgisinde Cambridge'deki Marshall geleneğinin etkisi de önemlidir (Groenewegen, 1995). Keynes "yaşadığımız iktisadi toplumun en dikkat çeken hatalarından biri olarak ihtiyari ve haksız gelir ve servet dağılımı" (Keynes, 1936 [2013], s. 372) olduğunu vurgulasa da, "gelir ve servet eşitsizliğinin sosyal ve psikolojik gerekçeleri olduğuna inanır" (Keynes, 1936 [2013], s. 374). Eşitsizliği kabul edilebilir kılan gerekçelerden biri, "para kazanma güdüsü ve özel servet sahipliği ortamını gerekli kılan faydalı insan faaliyetleridir". Diğeri ise, "para kazanma ve mülk sahibi olma fırsatlarının sağlanmaması durumunda, bireylerin çıkış yolunu acımasızlık, kişisel güç ve otoritenin kontrolsüz biçimde kullanılması ve kendilerini fazlaca abartmada bulabilecek tehlikeli insan eğilimlerinin, bu imkânların sağlanması ile nispeten zararlı olmayan alanlara yönlenebilmesidir" (Keynes, 1936 [2013], s. 374).

Keynes belli bir düzeydeki eşitsizliği, belirli bir işlevi olduğu gerekçesiyle kabul eder. Ancak gelir ve servet eşitsizliğinin eriştiği *“bugünkü seviyedeki büyük farklılıklar için”* bu gerekçelerin arkasına sığınmaz (Keynes, 1936[2013], s. 374). Onun ifade etmeye çalıştığı, faydalı faaliyetlerin meydana gelebilmesi ve zararlı eğilimlerin giderilmesi için belli seviyedeki eşitsizliğin göz yumulabilir olduğudur. Fakat *“oyunun, şimdiki gibi büyük menfaatlere hizmet edecek biçimde bu faaliyetlerin teşvikine ve bu eğilimlerin memnuniyetle karşılanmasına kaynaklık edecek biçimde oynanmasına gerek yoktur. Oyuncular oyuna alışır alışmaz, daha az menfaat, aynı amaca eşit derecede hizmet edebilir”*. Keynes’e göre burada önemli olan, belirli bir hedefe ulaşmada *“insan doğasının tamamen değiştirilmesi değil, insan doğasının idare edilmesidir”* (Keynes, 1936 [2013], s. 374). Keynes, Klasik yaklaşımın sermaye artışının kaynağı olarak bireysel tasarruflara ve tasarrufların ise büyük ölçüde zenginlerin sahip olduğu büyük miktardaki varlıklara bağlı olması nedeniyle gelir ve servet arasındaki farkı ortadan kaldırmaya yönelik önlemlerin alınmaması gerektiği yönündeki görüşünü eleştirir (Keynes, 1936 [2013], s. 372). Klasik yaklaşıma göre, servet dağılımındaki eşitsizlik yüksek tasarruf eğilimi anlamına gelir. Tasarruflarla yatırımların dengelendiği varsayıldığında bunun sonucu sermaye stokunda ve büyüme oranında artıştır. Ancak Keynes’in, hem belirsizlik hem de bireylerin tasarruf eğilimleri nedeniyle ekonomide tam istihdam denge durumunu tesadüfi olarak gerçekleşebilecek özel bir durum olarak tanımlaması, bu varsayımların sorgulanmasına neden olur. Keynes’e göre tam istihdamın sağlandığı noktaya kadar, düşük tüketim eğilimi sermaye stokunu azaltır. Sadece tam istihdamın geçerli olduğu koşullarda düşük tüketim eğilimi sermaye stokunda artış yaratabilir (Keynes, 1936 [2013], s. 373). Keynes, bu nedenle mevcut kurumlarca yapılan tasarrufların yeterli olduğunu, gelirin yeniden bölüşümünü temin edecek önlemlerin tüketim eğilimini arttıracak biçimde gerçekleştirilmesinin sermaye stoku, büyüme ve istihdamın artmasına kaynaklık edebileceğini vurgulamaktadır (Keynes, 1936 [2013], s. 373). Skidelsky (2009, s. 148), Keynes’in gelir dağılımına ilişkin bu yaklaşımını, sosyalist amaçlar taşımaktan ziyade, *“tasarruf eğilimini azaltmaya yönelik bir yöntem”* olarak adlandırmaktadır.

Keynes, ayrıca veraset ve intikal vergilerini, gelir vergisine tercih ettiğini de aynı mantıksal doğrultuda açıklar ve *“gelir ve tüketimden alınan vergilerin azaltılabileceği ya da bu vergilerden kaçınılabileceği varsayılırsa maliye politikasının ağır veraset ve intikal vergileri içerecek biçimde düzenlenmesinin toplumun tüketim eğilimini arttırma yönünde etkileyeceğini”* (Keynes, 1936 [2013], s. 373) ve böylelikle büyüme ve istihdamı arttıracığını düşünür.

Keynes, yatırımları arttırmak için gerekli olan tasarrufları tetiklediği gerekçesiyle *“ılımlı yüksek faiz oranına”* iktisadi analizini de haklı çıkaracak biçimde karşı durarak, sürekli düşük faiz oranını eşitsizliğe karşı bir sosyal politika aracı olarak sunmaktadır (Keynes, 1936 [2013], s. 375). Doğal faiz oranı teorisine muhalif olan Keynes, sermayenin getirisinin faiz oranları ile ilişkilendirildiğini, bunların da bekleyişler ve psikolojik faktörlerin etkisi altında olduğunu ileri sürer. Bu nedenle piyasada oluşan faiz oranı adil değildir ve iş gücü

ve sermayenin gelirden elde ettiği pay, düşük faiz politikası ile değiştirilebilir (Fitzgibbons, 1988, s. 183). Keynes'e göre "faiz, toprak rantının sağladığından daha fazla bir gerçek fedakârlığı (genuine sacrifice) ödüllendirmez. Sermaye sahibi, sermaye küt olduğundan faiz geliri elde ederken toprak sahibi de toprak küt olduğu için rant geliri sağlar. Fakat toprağın küt olmasının kendine özgü gerçek nedenleri varken, sermayenin kütliğinin kendine özgü gerçek nedenleri yoktur" (Keynes, 1936 [2013], s. 376).

Uygun politika, sermaye kıtlığı ortadan kalkana kadar yatırım hacminin artırılmasıdır. Sermaye stokunun artışı ile uzun dönemde sermayenin kıtlık değeri büyük ölçüde azalır, hatta ortadan kalkar. Keynes'in işlevi olmayan yatırımcı olarak nitelediği rantiyerin "ötenazisi" ile ifade etmeye çalıştığı da budur. Böylelikle "sermayenin küt olması nedeniyle sahip olduğu değeri sömüren kapitalistin, kümülatif bir biçimde gelişen baskıcı gücü ortadan kalkar" (Keynes, 1936 [2013], s. 376). Keynes kapitalist sistemde rantiyerin bulunduğu evreyi, bu kesimin işlevini yerine getirdikten sonra ortadan kalkacak geçici bir evre olarak görür. Ancak bu evre aşamalıdır, belli bir zaman sonra bir devrime gerek kalmadan gerçekleşecektir (Keynes, 1936 [2013], s. 376).

Keynes'in haksız kazancı ortadan kaldırma anlamında faize bu yaklaşımı, iktisadi analizi ile de uyumludur. Çünkü yüksek faiz tam istihdam koşullarında, sermaye stoku ve büyümeye, tasarrufların uyarılması yoluyla katkıda bulunabilir. Ancak ekonomi genellikle eksik istihdam koşullarında seyrederek ve bu ortamda eksik olan da tasarruf değil yatırım olduğundan, yüksek faiz oranı daha fazla işsizlik ve gelir azalışına yol açar. Tasarrufların, harcamaya dönüşmeksizin iktisadi büyümeye katkısı yoktur (tasarruf paradoksu) ve bu koşullarda tasarruf sahiplerini ödüllendirmek işlevsizliği ödüllendirmek demektir. Bu ise, Keynes'in rantiyerin gelirden aldığı payı yeniden dağıtıcı vergileme ve faizi kalıcı olarak düşük bir oranda sabitleme fikrini de haklı çıkarır (Skidelsky, 1993, s. 98).

Keynes, işlevi olmayan yatırımcının yani rantiyerin ortadan kalkmasından sonra kabullenilebilir bir getiri (kâr) oranı ile finansör, girişimci ve diğerlerinin, zeka, azim ve yönetim becerileri ile makul koşullarda toplumun hizmetine sunmaya yönelerek, dolaysız bir vergileme düzeni yaratabileceğini ileri sürer (Keynes, 1936 [2013], s. 376–377). Böylelikle girişimcinin asıl nitelikleri hakkında da ipuçları veren Keynes'e göre (1923 [1963], s. 95), "iş adamını vurguncuya (veya rantiyere) dönüştürmek kapitalizme darbe vurmaktır; çünkü eşit olmayan ödüllerin kalıcılığına izin veren psikolojik dengeyi yok eder. Herkes tarafından belli belirsiz kavranan normal kârlar iktisadi doktrini, kapitalizmin meşruiyeti için gerekli koşuldur. İş adamının kazançları (...) eğer faaliyetleri topluma katkıda bulunuyorsa kabul edilebilir".

Sınırsız servet arayışı veya para sevgisini bu alıntıda da eleştiren Keynes, eğer toplumda ödüller eşit değilse, kapitalizmi ayakta tutan psikolojik dengenin veya kapitalist düzenlemelerin ortadan kalkabileceğini ve meşru gerekçelerin olması gerektiğini ve sadece makul ve meşru gerekçeler sağlandığı takdirde

kabullenilebileceğini vurgular. Bu anlamda borsayı da yatırımları kolaylaştıran ancak sistemi büyük ölçüde istikrarsız hâle getiren bir kurum (Keynes, 1936 [2013], s. 150–151) olarak tarif eder. Spekülasyonun inanılmaz boyutlara ulaştığını dile getirir ve modern yatırım piyasalarının bu görünümünü gerekçe göstererek, evlilik benzetmesi ile spekülasyon faaliyetine karşı, girişim faaliyetlerinin önemini belirtir. Ona göre çağımızın kötülüklerine çare olacak şey, yatırımcının düşüncesini uzun vadeli hedeflere yönlendirmektir (Keynes, 1936 [2013], s. 159–160). Çünkü Keynes’e göre “*spekülatörler, girişim faaliyetinin gerektirdiği akış konusunda balonlar olarak hiçbir zarar vermeyebilir. Ancak girişim, spekülasyon girdabında bir balon hâline geldiğinde durum ciddidir. Bir ülkenin sermayesi bir kumarhanenin faaliyetlerinin yan ürünü hâline geldiğinde, işler muhtemelen kötüdür*” (Keynes, 1936 [2013], s. 159). Zira bu durum, gelir eşitsizliğini önemli ölçüde tetikler.

Keynes, piyasanın belirlediği faiz oranını sosyal adaletsizlikle ilişkilendirmenin yanı sıra, fiyat istikrarını adalet ve fiyatlar genel düzeyindeki dalgalanmaları da sosyal adaletsizlikle ilişkilendirir. Paranın değerinde yaşanan değişikliklerin veya fiyat istikrarsızlığının toplumun farklı kesimlerine yansımaları aynı ölçüde değildir. Paranın değerindeki değişim, herkes için veya her amaç için eşit ölçüde ortaya çıkmaz. Genellikle farklı sınıfları farklı ölçülerde etkiler ve dahası servetin bir kesimden diğerine transferine aracılık eder (Keynes, 1923 [1963], s. 80–81). Keynes’e göre “*hem enflasyon hem de deflasyon süreci ciddi hasara neden olur. Her ikisi de servetin farklı sınıflar arasındaki dağılımını değiştiren bir etkiye sahiptir, ancak enflasyon bu bakımdan nispeten daha kötüsüdür. Her biri aynı zamanda servet yaratılmasını aşırı teşvik edici veya yavaşlatıcı etkiye sahiptir, ancak burada deflasyon daha zararlıdır*” (Keynes, 1923 [1963], s. 82).

Enflasyon, hükümetlerin vatandaşlarının servetlerinin büyük bölümüne fark edilmeden ve “*keyfi bir biçimde*” (arbitrarily) el koyması anlamına gelir. Servetin tasarruf sahiplerinden, borç verenlerden, borçlulara transferine yol açar. Ciddi oranlara ulaştığı durumda orta sınıfın tasarruflarını eritir. Fiyat artışları karşısında beklenmedik kârlar ortaya çıkar. Spekülatif faaliyetler artarken reel yatırımlar ciddi oranda daralır. Örgütlenmiş iş gücünün reel ücretleri değişmezken ya da artarken, zayıf örgütlenmiş iş gücünün reel ücretlerinde düşüş gözlemlenir. Keynes’e göre “*enflasyon arttıkça ve paranın reel değeri aydan aya şiddetli biçimde dalgalandıkça, kapitalizmin temelini oluşturan borçlu ve alacaklılar arasındaki sürekli ilişkiler neredeyse anlamsız hâle gelerek bozulur ve servet yaratma süreci bir piyango ya da kumara dönüşür*” (Keynes, 1919 [1963], s. 77–78). Deflasyonda, keyfi transferler ters yönde gerçekleşir. Bu transferlere ek olarak, işsizlikten kaynaklanan büyük eşitsizlikler ve sonuçta belli kesimlerin yoksullaşması da söz konusudur.

Keynes, “*Mr. Churchill’in İktisadi Sonuçları (The Economic Consequences of Mr Churchill)*” (Keynes, 1925a [1963], s. 260–262) isimli makalesinde İngiltere’nin altın

standardına dönüşünün ve altın standardına istikrar kazandırmak için pazarlık gücü olmayan madenciler gibi belli kesimlerin ücretlerindeki düşüşün de adaletsiz olduğunu savunmaktadır. Laissez-faire kapitalizmi, Keynes'e göre mevcut iktisadi ve toplumsal normları korumamaktadır. Altın standardına dönüşle birlikte, paranın değerinde yapılan değişiklikler gibi mevcut toplumsal düzenlemelerde yapılan keyfi değişimler adil değildir (Skidelsky, 2010, s. 50). Ücretlerinin düşürülmesi, geçmişte iktisadi dönüşümün diğer kurbanlarına benzer biçimde madencileri açlık ya da teslimiyet arasında seçim yapmaya zorlamış, teslimiyetlerinin semeresini ise diğer kesimler toplamıştır (Keynes, 1925a [1963], s. 260). Keynes, madencilerin ücretlerinin düşürülmesini, toplumsal adalet temelinde, değerlendirerek bunun hiç bir savunusu olmadığını söyler. Bunlar, bölüşümsel veya diğer sonuçlarına bakmaksızın ücret seviyesinin belirlenebileceğini ileri süren iktisadi düşüncenin (Juggernaut) kurbanlarıdır. Bu düzenlemeler, Hazine ve İngiltere Merkez Bankası tarafından, belirli kesimleri tatmin etmek için yapılan temel ayarlanmayı temsil etmektedir (Keynes, 1925a [1963], s. 261).

Gerek fiyatlar genel düzeyinde gerekse de diğer iktisadi ve toplumsal düzenlemelerdeki bu ihtiyari değişimler dikkate alındığında, Keynes'e göre, adaletsizlik belirsizlikten kaynaklanan bir sorun ve toplumsal adalet ise sözleşmeye dayalı bir öngörülebilirlik meselesidir (Skidelsky, 2010, s. 50).

Keynes'in Analizinin Eleştirisi

Keynes'in daha fazla iyilik (goodness) ile nitelenen etik açıdan rasyonel toplum²⁰ amacının önünde duran temel ahlaki-psikolojik problem, para sevgisi ve bunun beslediği doyumsuzluktur. Ancak gelir ve servet arttıkça ve temelde belirsizlik ve bilgi eksikliği ile açığa çıkan etkinlik ve üretimdeki bozulmanın yol açtığı işsizlik sorunu ve iktisadi düzenlemelerin sebebiyet verdiği adaletsizlik, devletin müdahil olduğu bir yönetim yapısı içinde ortadan kaldırıldığında, bu ahlaki problemin de zaman içinde kendiliğinden çözüleceğini düşünür.

Keynes bireylerin doğal istekleri veya mutlak ihtiyaçlarının sabit sayıda kalacağı kanaatini taşır. Onun, gelenek ve sağduyunun geleneksel kısıtlarına üstün gelerek, yeni bir istek yaratma dinamiği oluşturabileceğine ihtimal vermediği görülmektedir (Skidelsky ve Skidelsky, 2012). Oysa Stiglitz (2008, s. 62–63) mevcut iktisadi sistemin, en başarılı olduğu kabul edilen ABD gibi bazı ülkelerde hiç doygunluğa ulaşmayan bir istekler dizisi oluşturduğunu ve bunun da Keynes'in öngörüsünün aksine iktisadi

²⁰ Keynes'in ideal toplum ütopyası, tüm bu anlatılanlar ışığında temelde şu nitelikleri içerir: Kapitalist sistemin özünü oluşturan paranın hâkimiyetinin söz konusu olmaktan çıktığı, ancak çağdaş Sovyet toplumunun özelliklerini de taşımayan bir toplumdur. "İyiliğin" hâkimiyeti durgun bir mutluluk durumu değildir. Değişim, büyüme ve gelişme, toplumun daha ileri iyilik seviyelerine erişme girişimleri ile uyumludur. Diğer bir ifade ile mal ve hizmet üretimi, uzun vadede devam etse de, daha çok zorunlu ihtiyaçların dışına yönelir. Teknoloji ve endüstrinin üretken gücü, devletin rasyonel denetim ve gözetimi ile birleşince maddi refah, iktisadi güvence, daha kısa çalışma saatleri, daha fazla boş zaman ve daha sağlıklı bir yaşam ortaya çıkar. Barışın korunması, iktisadi sorunun ortadan kaldırılması ile desteklenir. Faiz oranları sıfıra yaklaşır, tasarruflar azalır ve rantier ortadan kalkar. Tam istihdam mevcut çalışma saatlerinde artışa değil, azalışla sürdürülür. İktisadi büyüme mümkün kalmakla birlikte, sınırsız büyüme politika amacı olmaktan çıkmıştır (O'Donnell, 1989, s. 291–292).

sorunun asla çözülemeyeceğini kuşkuyla yer bırakmayacak biçimde kesinleştirdiğini vurgulamaktadır. Yazara göre Keynes’in iyi yaşama yol verecek, “*daha büyük ve daha kalıcı meseleler*”, bu uğurda kurban edilmiştir ve edilmeye devam edecektir. Friedman (2008, s. 128–129) da benzer biçimde, Keynes’in tahmin ettiği gibi belirli bir mal ve hizmet sepetinin tüketimi konusunda toplumlar doygunluğa ulaşsa bile, o aşamaya varıldığında yeni teknolojinin farklı mal ve hizmetler yaratmış olacağını ve insanların iyileşme özleminin bunu başlangıç noktası kabul edeceğini dile getirir. Ayrıca insanları sürekli servet arayışına iten şey, sadece mevcut hallerine nazaran daha iyi yaşam sürme arzusu değildir. Mill’in “insanlar yalnızca zengin olmayı istemezler, diğerlerinden daha zengin olmayı da arzu ederler” biçimindeki ifadesinden de destek alarak nispi zenginliğin öneminin altını çizen Friedman, bunun bir hayli az sayıda kişi için mümkünken genel söz konusu ise beyhude bir arayıştan ibaret olduğunu söyler.

Hem Stiglitz (2008) hem de Friedman (2008), Keynes’in iyi yaşam düşüncesinin önünde duran ve mutluluk ekonomistlerinin ısrarla üzerinde durduğu sorunlara işaret etmektedir. Bunlardan biri statü rekabetidir. Buna göre insanların doğasında var olan rekabetçi, statü kazanmaya dönük tüketim eğilimi, toplumları mütemediyen amaçsız servet yaratmaya dönük bir açgözlülük etiği üretmeye teşvik etmektedir (Skidelsky ve Skidelsky, 2012). Ancak statü rekabetinin mantığı bireylerin tamamının kitlenin en tepesine çıkmasına izin vermez. Çünkü birinin kazanması, diğerinin kaybetmesi pahasına gerçekleşir. Bu durumda genel mutluluk veya iyilik (goodness) düzeyi de sabit kalır ve hatta statü rekabetinin doğası gereği azalabilir (Layard, 2006; Skidelsky ve Skidelsky, 2012).

Diğer yandan bireyler uyum (adaptation) ve toplumsal kıyasın (social comparison) maddi mallardan beklenen faydayı azalttığını tahmin edemedikleri için, parasal amaçlardan elde edecekleri uzun vadeli mutluluğu olduğundan fazla tahmin etmektedir. Buna karşılık aile yaşamı, sağlık, dostluk, eğitim gibi parasal olmayan ve iyi yaşamı ve dolayısıyla mutluluğu mümkün kılacak amaçlara olması gerekenden daha az önem vermektedirler (Easterlin, 2003).

Bütün bunlar dikkate alındığında, Keynes’in, maddi koşullardaki iyileşmelere dönük beklentisinin doğru çıktığı, ancak bireylerin bu maddi ilerleme ile mutluluk veya iyilik düzeyleri arasında sürekli artan bir ilişki olmadıklarını anladıklarında gayri maddi mallara yönelecekleri ve bunlarında iyi yaşama öncülük edeceği biçimindeki öngörüsünde yanıldığı anlaşılmaktadır. Şu halde, para sevgisi ve onun tetiklediği doyumsuzluğun insanları mutlu kılmadığı da göz önünde tutulduğunda, toplumların mutluluk veya iyilik düzeyini arttırmak için neler yapılabilir? Mutluluk ekonomistlerinin bu yönde çeşitli politika önerileri bulunmaktadır.

Artan oranlı vergileme en çok dillendirilen politika tavsiyesidir. Eğer mutluluk yaratan, bireylerin kendi mutlak gelirleri değil, başkalarının gelirine göre gelir düzeyleri (nispi gelir) ise, bu tür göreceli farklılıkları azaltacak artan oranlı vergileme etkili bir

politika aracı olacaktır (Layard, 2005). Gelirin yüksek oranda vergilendirilmesinin yanı sıra, hem bireysel olarak hem de toplumsal açılarından kalıcı bir gelişme yaratmayan mallar da vergilendirilebilir. Böylelikle kaynaklar boş zaman gibi mutluluk düzeyini arttıran alanlara kaydırılmakla kalmayıp, toplumun iyiliğini arttıracak kamu projelerine gelir sağlanmış da olacaktır (Skidelsky ve Skidelsky, 2012). Bu anlamda özellikle son yaşanan küresel finansal krizin nedeni olarak ileri sürülen spekülasyondan elde edilen gelirin daha az vergilendirilmesi, bu sektördeki ahlaki yozlaşma ve bu sektörün alt ve orta sınıf sömürsü finansal işlemlerin vergilendirilmesini daha önemli hâle getirmektedir (Stiglitz, 2012). Bahse konu vergiler finansal sisteme istikrar kazandırmanın yanı sıra, piyasa dışında eğitim, sağlık ve sosyal yardım sağlayacağından, diğer vergilerle birlikte ahlak temeline oturan kapitalist bir ekonominin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir (Backhouse ve Bateman, 2011b).

Bireylerin aile ilişkileri, dostluk, eğitim, sağlık gibi gayri maddi değerlerden elde edecekleri mutluluğu doğru tahmin edebilmeleri ve daha bilinçli tercihler yapabilmelerine yönelik çeşitli politikalar tasarlanmalı, daha iyi bir toplum için eğitim olanakları artırılmalıdır (Easterlin, 2003; Layard, 2005). Ayrıca yoksullara yardım etme maksadıyla daha fazla para harcanmalı, bireyler aile yaşantılarını iyileştirmeli, toplumsal yaşamı geliştirecek ve yüksek işsizliği ortadan kaldıracak faaliyetler sübvansede edilmelidir (Layard, 2005). Bunun dışında, ortalama çalışma saatlerinin azaltılması için gelir eşitsizliği ile mücadele edilmelidir. Tüketim yapma baskısını azaltmak doğrudan çalışma baskısını da azaltacaktır. Zira insanların daha fazla çalışıp, daha fazla kazanç elde etmelerinin temel gerekçesi daha fazla tüketimdir ve reklamlar tüketimi alevlendirmektedir. Öyle ki insanların ihtiyaç duydukları şeyleri değil, kendi istediklerini almalarını teşvik etmektedir. Özellikle çocuklar üzerinde etkili olan bu ticari reklamlar azaltılmalı, hatta bazıları yasaklanmalıdır (Skidelsky ve Skidelsky, 2012).

Dinî inanç ve din kurumları da doyumsuzlukla başa çıkmak ve insanların amaçlarını iyi yaşam yönüne yönelmenin önemli koşullarındandır. Dinî dürtülerden bütünüyle yoksun olan bir toplumun kendisini ortak bir iyilik arayışı uğruna harekete geçirmesi mümkün değildir (Skidelsky ve Skidelsky, 2012).

Sonuç

Bir ahlak felsefecisi olarak Keynes temelde para sevgisinin toplumsal bir amaç hâline gelmesini eleştirir. Aynı zamanda iktisadi mekanizmanın temel yönlendiricisi konumundaki bu ahlaki kusur, teknolojik ilerlemenin de etkisi ile bolluk döneminin gelişi yani tüketime yönelik makul bütün insan talepleri karşılanıp temel iktisadi sorun olarak görülen “kıtlık” artık problem olmaktan çıktığında ortadan kalkacaktır. Keynes'e göre bu bolluk döneminin gelişi, tam kapasitede işleyen ve adil bir toplumu da gerekli kılmaktadır. Genel Teori'de herkese iyi yaşam olanağı verme amacıyla

mümkün olan en kısa sürede “ekonomik zorunluluk” veya “kıtlık” engelini aşma yolunda çözüm kabul ettiği etik olarak rasyonel toplum tasavvurunun bir parçası olarak tüm potansiyel kaynakların kullanımını sağlamayı gerçekleştirmek için gerekli toplam talebi arttırmanın ise devletin görevi olduğunu ileri sürer. Keynes’e göre faiz oranları, fiyatlar genel düzeyi gibi iktisadi düzenlemelerdeki ihtiyari değişimler toplumsal adaletsizliğin kaynağıdır ve devlet bu adaletsizliği ortadan kaldırmaya yönelik önlemler almalıdır. Ayrıca girişimcinin rolüne ilişkin olarak Keynes, özel mülkiyetin doğal bir hak olmadığını, ancak yapılan iş ve eyleme referansla meşru kabul edilebileceğini vurgular (Skidelsky, 2009). Bugün finansal krizlerin toplumlara verdiği zarar veya yüklediği maliyet dikkate alındığında daha da önem kazanan ve firmaların faaliyetlerinde yalnızca kendi çıkarlarını değil, bunların toplum üzerindeki etkisini de dikkate alması gerektiğini ima eden “kurumsal sosyal sorumluluğun” öneminin altını çizer (Stiglitz, 2012).

Bu koşulların gerçekleşmesi ile ortaya çıkacağını düşündüğü “iyi toplum” tasavvurunda gözden kaçırdığı husus, erişilen yaşam standardı ne olursa olsun insanların ilerleme özleminin hep var olacaktır. Diğer bir ifade ile gelir ve servet artarak, daha adil bölüşümü sağlandıkça, etkinlik ve üretimdeki bozulmanın neden olduğu işsizlik sorunu ile mücadele edildikçe, kapitalizmin temel ahlaki kusuru olarak görülen para sevgisi ve onun beslediği doyumsuzluk ortadan kalkmayacak; maddi iyileşmeye rağmen iyi yaşamı veya insanların mutluluk düzeyini arttıran eylemler yaygınlaşmayacaktır. Çünkü insanların doğasında var olan süregelen üstünlük arzusu tüketimi daimi şekilde tetiklemektedir.

“Materyalizmin ahlaki sorumluluklara üstün geldiği böyle bir toplumda” (Stiglitz, 2012) “daha yüksek ahlaki standartlara”, daha “iyi topluma”, daha “yüksek uygarlık düzeyine” (Pecchi ve Piga, 2008) veya “ekonomik olarak sürdürülebilir mutluluğa” (Becchetti, 2008) erişmek nasıl mümkün olabilir? Keynes’in analizinin eksik kalan bu yönünü mutluluk literatürü tamamlar ve gelir ve tüketimin vergilendirilmesi, aşırı tüketimin önüne geçmek için reklamların azaltılması, gelir eşitsizliği ile mücadele edilmesi gibi politika önerileri ile bireylerin sürekli maddi çıkar arayışını bütünü ile ortadan kaldırmaya da belli ölçüde törpülemeye çalışır.

Özetle, kapitalist sistemde yerleşik, sözü edilen ahlaki başarısızlıklarla başa çıkmadan sistemi daha insancıl ve yaşanabilir hâle getirmenin yolu yoktur. Bu nedenle Keynes’in de vurguladığı gibi amaç, kapitalist sistemi sağlam ahlaki ilkelerle uyumlu biçimde korumak olmalıdır.

Extended Abstract

Moral Critique of Capitalism in Keynes*

Bahar Baysal Kar¹
Kırklareli University

Abstract

This paper is about Keynes's moral critique of laissez-faire capitalism. Keynes fundamentally questioned the values embedded in the capitalist system. According to him, love of money "is the main motive force of the economic machine," the means to bring societies from scarcity to abundance. But the fact that love of money, or the unlimited pursuit of wealth has become the goal is the "the greatest economic evil of our time." According to Keynes, the object of economic activity is a "good life," rather than the production of goods and services to satisfy human wants. Abundance would exist once human beings' absolute needs are met, and this would pioneer a virtuous life. Keynes's idea of the "good life" does not have the traditional separation of the state and market, and state intervention is justified for the welfare of the whole community. Although Keynes was mistaken about the good life occurring spontaneously and activities and behaviors that make people happier becoming prevalent when individuals' income and wealth rise, when income and wealth are distributed more evenly, and when unemployment is not a problem, his analysis is important in terms of providing insight into various policy proposals as well as into what kinds of values and principles should be prioritized in today's system where economic welfare coincides with material goods and "materialism dominates moral commitments."

Keywords

Keynes • Capitalism • Love of money • Good life • Social justice

* An earlier version was presented at "International Congress on Political, Economic and Social Studies," a conference held at Sarajevo Bosnia Herzegovina, May 2017.

This is an extended abstract of the paper entitled "Keynes'te Kapitalizmin Ahlaki Eleştirisi" published in Turkish Journal of Business Ethics.

Manuscript Received: July 17, 2017 / Revised: September 21, 2017 / Accepted: November 12, 2017 / OnlineFirst: December 20, 2017.

1 Correspondence to: Bahar Baysal Kar (PhD), Department of Economics, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Kırklareli University, Kırklareli Turkey. Email: bhrybsl@gmail.com

To cite this article: Baysal Kar, B. (2017). Moral critique of capitalism in Keynes. *Turkish Journal of Business Ethics*, 10, 275–302. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0010>

Not only did Keynes analyze the problems of the capitalist system as an economist, but he also shaped his analysis in consideration of its philosophical dimensions as a moral philosopher. His moral critique of the capitalist system introduced his philosophical sensitivity and the interaction of this approach within economic and political fields. The policy questions from the beginning of his academic life regarding how best to organize the capitalist system created a foundation for his future studies.

According to Keynes, the purpose of economic activities is not unlimited pursuit of wealth, but good life. The pursuit of wealth or leaving business to get on with making money would eventually eliminate “the economic problem” defined as satisfaction of the absolute needs of human beings and all societies would face with abundance for Keynes. With the coming of abundance, people would be able to rid themselves of the capitalist system’s immoral values and principles and dedicate themselves to a virtuous life. For Keynes, therefore, capitalism’s reliance on psychological dispositions such as greed and insatiability directed by a love of money were a necessary phase for carrying societies from scarcity to abundance and a means to reach an ideal society.

Even though he emphasized *absolute needs*, he acknowledged *relative needs*, which he defined as any need that “lifts us above, make us superior to, our fellows” (Keynes, 1930 [1963], p. 365) when satisfied. According to Keynes, those “which satisfy the desire for superiority may indeed be insatiable; for the higher the general level, the higher still are they” (Keynes, 1930 [1963], p. 365). However, his assumption that all needs are biological relates to the conditions of his era. These needs would be satisfied as a consequence of technological progress; capital accumulation and scarcity, which he deemed a basic problem, would no longer be a “permanent problem” of humankind.

As capitalist societies evolve from scarcity to abundance, they become exposed to severe social and economic problems unless “the fruits of risk, uncertainty, and ignorance” are restrained. One problem that has been revealed is unemployment. Therefore, having a society work to its full capacity is an important necessity of a good life. For this reason, Keynes chose a full employment policy by means of consumption-triggered investment. An increase in investment level serves both technical and ethical purposes for Keynes. While investments increase income, they also increase individuals’ standard of living and their opportunities for a good life. In his “The General Theory of Employment, Interest and Money”, Keynes (1936) emphasized that the state’s role is to sustain enough aggregate demand to guarantee the use of potential resources. Full employment was a part of Keynes’s ethical project because it “can lead out of the tunnel of economic necessity into daylight” (Keynes, 1930 [1963], p. 372). Social justice is the other means to a good life for Keynes. Although Keynes emphasized one of the “the outstanding faults of the economic society in which we live” to be “its arbitrary and inequitable

distribution of wealth and incomes” (Keynes, 1936 [2013], p. 372), he did present social and psychological reasons for these inequalities in his general theory. In fact he advocated the *justice price*, a proportional rewarding of efforts or merit. He also offered some policy proposals for the problems arising out of economic arrangements like interest rates and the instability of money value. The role that Keynes attributed to the state rejects laissez-faire principles but does not approve of a state-directed economy. Private property and individual decision-making are essential necessities of economic efficiency and political liberty. Because government intervention needs to solve economic problems such as unemployment and social injustice that the market mechanism is unable to cope with and because he conceptualized the state and the market as two major complementary institutions, his critique of capitalism was liberal. Additionally, Keynes emphasized the importance of *corporate institutional responsibility*. For Keynes, economic growth induced by insatiability needs to not be an absolute priority. Any achieved high growth ought to be socially sustainable. Thus, he did not conceptualize private property as a natural right but justified it in reference to its social effects.

Keynes believed that love of money and/or the avarice released by capitalism could be satiated and other behaviors and motivations such as usury and precaution would be eliminated with the arrival of abundance; these motivational drives would lose their social approval, which would lead to a virtuous life. In other words, as individuals’ income grows and becomes more evenly distributed, they would more and more come to realize the importance of immaterial goods and/or values like friendship, family life, health, religious practices, art, and cultural activities, as well as notice that material goods do not increase their individual wellbeing.

Keynes’s mistake resulted from thinking that people have a fixed stock of needs. Today, however, a new set of wants has been created and will continue to be created in the future. Thus, the economic problem will never be solved and it will become “the permanent problem of the human race.” (Keynes, 1930 [1963], p. 366). Although Keynes is wrong about the good life spontaneously coming about and the prevalence of activities and behaviors that make people happier, his analysis is important in terms of which kinds of values and principles should be prioritized in today’s system, where economic welfare coincides with material goods and “materialism dominates moral commitments.”

This aforementioned vision of Keynes can be complemented with happiness economics because the findings obtained in empirical studies arrive at the same implications as Keynes. Empirical studies on happiness show that money cannot buy happiness, and immaterial values and/or goods are quite significant for people. Although wealth and income may be vital for obtaining material goods, happiness or wellbeing in no way increases with individual income because the self-interest emphasized by mainstream economics is not the only motivation affecting human behavior. Other

motivations such as sympathy and commitment, as emphasized by Amartya Sen, have strong impacts on human behaviors (Bechetti, 2008). Additionally, the relation between income and happiness and/or wellbeing is a more complex process that depends on individuals' physiological status and the specific context where individual decisions are made. Thus, happiness economics is an analysis that complements Keynes's vision; it proposes some policies for increasing goodness, such as the progressive consumption tax and advertisement reduction, and devises policies for informed choices.

Kaynakça/References

- Atkinson, G., & Theodore O. J. (1998). Commons and Keynes: Their assault on laissez faire. *Journal of Economic Issues*, 32(4), 1019–1030. <http://dx.doi.org/10.1080/00213624.1998.11506107>
- Backhouse, R. E., & Bateman B.W. (2009). Keynes and capitalism. *History of Political Economy*, 41(4), 645–671. <http://dx.doi.org/10.1215/00182702-2009-036>
- Backhouse, R. E., & Bateman B. W. (2011a). *Capitalist revolutionary: John Maynard Keynes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Backhouse, R. E., & Bateman B. W. (2011b). *The case for moral capitalism*. Retrieved December 25, 2011 from <http://www.theguardian.com/commentisfree/2011/dec/25/a-capitalist-revolution>
- Bechetti, L. (2008). What is wrong in Keynes's prophecy? How the end of economics turned into the rise of the economics of social responsibility. In L. Pecchi & G. Piga (Eds.), *Revisiting Keynes: Economic possibilities for our grandchildren* (pp. 185–197). Cambridge, MA, London, England: The MIT Press.
- Brittan, S. (2006). Keynes's political philosophy. In R. Backhouse & B. Bateman (Eds.), *The Cambridge companion to Keynes* (pp. 180–198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carabelli, A. M., & Cedrini M. A. (2011). The Economic problem of happiness: Keynes on happiness and economics. *Forum for Social Economics*, 40(3), 335–359. <http://dx.doi.org/10.1007/s12143-010-9085-2>
- Chernomas, R. (1984). Keynes on post-scarcity society. *Journal of Economic Issues*, 18(4), 1007–1026. <http://dx.doi.org/10.1080/00213624.1984.11504304>
- Crotty, J. R. (1983). On Keynes and capital flight. *Journal of Economic Literature*, 21(1), 59–65.
- Dow, S. C. (2010). *Keynes on knowledge, expectations and rationality*. Paper presented at the Center on Capitalism and Society Conference on Micro Foundations for Modern Macroeconomics, New York. Retrieved from <https://nohernandezcortez.files.wordpress.com/2010/12/keynes-on-knowledge-expectations-and-rationality.pdf>
- Easterlin, R. (1974). Does economic growth improve human lot? Some empirical evidence. In P. A. Davis & M. W. Reder (Eds.), *Nation and households in economic growth: Essays in honour of Moses Abramowitz* (pp. 89–125). New York, NY: Academic.
- Easterlin, R. (2003). Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(19), 11176–11183. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1633144100>
- Fitzgibbons, A. (1988). *Keynes's vision: A new political economy*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Friedman, B. M. (2008). Economic well-being in a historical context. In L. Pecchi & G. Piga (Eds.), *Revisiting Keynes: economic possibilities for our grandchildren* (pp. 125–134). Cambridge, MA, London, England: The MIT Press.

- Goodwin, C. D. (2006). The art of an ethical life: Keynes and Bloomsbury. In R. Backhouse & B. Bateman (Eds.), *The Cambridge companion to Keynes* (pp. 217–236). Cambridge: Cambridge University Press.
- Groenewegen, P. (1995). Keynes and Marshall: Methodology, society, and politics. *History of Political Economy*, 27, 129–155. <http://dx.doi.org/10.1215/00182702-27-Supplement-129>
- Heilbroner, R. (1985). *The nature and logic of capitalism*. London, UK: W.W Norton Company.
- Hirschman, A. O. (1977 [2008]). *Tutkular ve çıkarlar: Kapitalizm zaferini ilan etmeden önce nasıl savunuluyordu?* (B. Cezar, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Keynes, J. M. (1919 [1963]). Inflation. In J. M. Keynes (Eds.), *Essays in persuasion* (pp. 77–79). New York, NY: W.W. Norton Company.
- Keynes, J. M. (1925a [1963]). The economic consequences of Mr. Churchill. In J. M. Keynes (Eds.), *Essays in persuasion* (pp. 244–270). New York, NY: W.W. Norton Company.
- Keynes, J. M. (1926 [1963]). The end of laissez faire. In J. M. Keynes (Eds.), *Essays in persuasion* (pp. 312–322). New York, NY: W.W. Norton Company.
- Keynes, J. M. (1930 [1963]). Economic possibilities for our grandchildren. In J. M. Keynes (Eds.), *Essays in persuasion* (pp. 358–373). New York, NY: W.W. Norton Company.
- Keynes, J. M. (1936[2013]). *The General theory of employment, interest and money* (The Collected Writings of John Maynard Keynes, Volume VII). New York, NY: Cambridge University Press.
- Keynes, J. M. (1938[2012]). *My early beliefs* (The Collected Writings of John Maynard Keynes. Volume X: Essays in Biography). Cambridge, UK: Royal Economic Society. <https://doi.org/10.1017/UPO9781139524230>
- Keynes, J. M. (1919[2002]). *The economic consequences of the peace*. Retrieved from <http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/keynes/pdf%26filename%3Dpeace3.pdf>
- Keynes, J. M. (1923 [1963]). Social consequences of changes in the value of money. In J. M. Keynes (Eds.), *Essays in persuasion* (pp. 80–104). New York, NY: W.W. Norton Company.
- Keynes, J. M. (1925b [1963]). A short view of Russia. In J. M. Keynes (Eds.), *Essays in persuasion* (pp. 297–311). New York, NY: W.W. Norton Company.
- Layard, R. (2003) Has social science a clue? What is happiness? Are we getting happier? London, UK: Lionel Robbins Memorial Lecture Series. <http://eprints.lse.ac.uk/47425/>
- Layard, R. (2005). *Happiness. Lessons from a new science*. London, UK: Penguin.
- Layard, R. (2006). Happiness and public policy: A challenge to the profession. *The Economic Journal*, 116(510), C24–C33. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01073.x>
- Marcuzzo, M. C. (2006). Keynes and Cambridge. In R. Backhouse & B. Bateman (Eds.), *The Cambridge companion to Keynes* (pp.118–135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mini, P. V. (1991). *Keynes, Bloomsbury and the general theory*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- O'Donnell, R. (1989). *Keynes: Philosophy, economics and politics: The philosophical foundations of Keynes's thought and their influence on his economics and politics*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- O'Donnell, R. (1992). The unwritten books and papers of J. M. Keynes. *History of Political Economy*, 24(4), 765–817. <http://dx.doi.org/10.1215/00182702-24-4-767>
- Pecchi, L., & Piga, G. (2008). *Revisiting Keynes: Economic possibilities for our grandchildren*. Cambridge MA, London, England: The MIT Press.

- Rosenberg, N. (1963). Mandeville and laissez-faire. *Journal of the History of Ideas*, 24(2), 183–196. <http://dx.doi.org/10.2307/2707844>
- Skidelsky, E., & Skidelsky, R. (2012). *How much is enough? Money and the good life*. New York, NY: Other Press.
- Skidelsky, R. (1993). The role of ethics in Keynes's economics. In S. Brittan & A. Hamlin (Eds.), *Market capitalism and moral values* (pp. 88–100). London, England: Edward Elgar.
- Skidelsky, R. (2009). *Keynes: The return of the master*. New York, NY: Public Affairs.
- Skidelsky, R. (2010). *Keynes: A very short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Stiglitz, J. E. (2008). Toward a general theory of consumerism: Reflections on Keynes's economic possibilities for our grandchildren. In L. Pecchi & G. Piga (Eds.), *Revisiting Keynes: Economic possibilities for our grandchildren* (pp. 41–86). Cambridge, MA, London, England: The MIT Press.
- Stiglitz, J. E. (2012). *Serbest düşüş: Amerika, serbest piyasalar ve dünya ekonomisinin çöküşü* (B. Özgün, çev.). İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Ülgener, S. (1981). *İslam, tasavvuf ve çözülme devri iktisat ahlakı*. İstanbul: Der Yayınları.
- Verburg, R. (2012). The rise of greed in early economic thought: From deadly sin to social benefit. *Journal of the History of Economic Thought*, 34(4), 515–539. <https://doi.org/10.1017/S1053837212000508>
- Weisskopf, W. A. (1973). The image of man in economics. *Social Research*, 40(3), 547–563.

Okul Hesap Verebilirliği Modelleri: Bütüncül Bir Çözümleme*

Coşkun Erdağ¹
Aksaray Üniversitesi

Engin Karadağ¹
Akdeniz Üniversitesi

Öz

Türkiye’de eğitim sisteminde uzun zamandır yaşanan etkililik ve verimlilik problemlerine bir çözüm olarak son yıllarda hesap verebilirlik kavramı sürekli dile getirilmektedir. Ancak yeni kamu yönetimi anlayışından doğan ve gelişen bu kavram Türkiye’de yeterince tanınmamakta, okul gelişimi ile olan ilişkisi yeterince bilinmemektedir. Bu çalışma alanyazın temelinde bütüncül bir çözümleme yaparak hesap verebilirliğin eğitimde nasıl kavramlaştırıldığını ve okulların ürettiği akademik başarının artırılmasında nasıl bir rol oynadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ortaya çıkan resimde ise hesap verebilirlik, hesap sorma ve verme sürecini içeren sosyal bir ilişki, üstün üste üstlenilen sorumluluklara ve anlaşılabilir standartlara erişim konusunda gerekli açıklama ve savunma yapma gerekliliği olarak anlaşılmaktadır. Hesap verebilirlik ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için okul kapasitesinin geliştirilmesi ve okulda mevcut motivasyonun artırılmasına hizmet edecek dış kontrol mekanizmaları olarak ele alınmaktadır. Okullarla etkileşimde olan veliler, yerel halk, üst yönetim birimleri ile meslek örgütleri gibi dış güç odakları okullara karşı daha da güçlendirilmekte, bu odaklara okul süreçleri ve sonuçları üzerinde daha çok kontrol gücü verilmekte, oluşturulan farklı baskı mekanizmaları üzerinden okul içinde motivasyon ve kapasitenin artırılması ile değişimin ve gelişimin tetiklenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Okul geliştirme • Hesap verebilirlik • Politika • Başarı • Kalite • Performans • Kontrol

* Bu çalışma Prof. Dr. Engin Karadağ danışmanlığında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde tamamlanan doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Çalışma daha önce 12-14 Mayıs 2016 tarihlerinde Kuşadası’nda düzenlenen 11. Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Yetkilendirilmiş yazar: Coşkun Erdağ, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray. Eposta: coskunerdag79@gmail.com & coskunerdag@asu.edu.tr

2 Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kampüs, Antalya. Eposta: engin.karadag@hotmail.com

Küresel, kapitalist, rekabetçi, bilgi ve teknoloji yoğun dünya ekonomik düzeni diğer gelişmiş ve gelişmekte olan dünya ülkeleri gibi Türkiye’yi de etkilemiştir. Bu düzen içerisinde kamusal yaşam ve eğitim alanında ortaya çıkan yeni beklenti ve kaygılara cevap verme konusunda diğer ülkeler gibi Türkiye de sıkıntılar yaşamaya başlamış, özellikle 1990’lardan sonra, daha iyi hizmet üretimi için reformların gerekliliği hem kamu yönetiminde hem de eğitimde şiddetli bir şekilde dile getirilmeye başlamıştır. Merkeziyetçi ve üniter bir devlet yapısı içerisinde hukuk normları ve rasyonelliğe dayalı olarak işleyen Türk kamu yönetimi bürokratik düzen, hiyerarşi, denetimler ve idari yargı ile kontrol edilmektedir. Bu yönetim biçiminin ise günümüzde kamu örgütlerinin büyümesi, hantallaşması ve bürokrasinin artması sonucunu doğurduğu; şeffaf olmaması nedeniyle keyfi uygulamalara, yolsuzluklara ve rüşvete çanak tutan, aşırı kuralcı yapısıyla halka hizmet sorumluluğundan uzaklaşmış, vatandaşların ihtiyaçlarına çözüm üretemeyen bir niteliğe büründüğü savunulmaktadır (Dinçer, 1998; Eryılmaz, 1997; Göksu, 2002). Öte taraftan, eğitim sisteminin arzu edilen sonuçları üretmediği iddiası da uzun süredir dillendirilmektedir. Sadece ulusal düzeyde uygulanan YGS, LYS ve TEOG sınavlarında değil, PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirme çalışmalarında da Türk eğitim sisteminin fen bilimleri, matematik, okuma becerileri ve problem çözme gibi alanlarda ortaya çıkan düşük performans nedeniyle eğitimde çoğu dünya ülkesinin çok gerisinde kaldığı savunulmaktadır (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi [EARGED], 2003, 2004).

Bu eleştirilere paralel olarak Türkiye’de eğitimin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla birçok farklı girişim ortaya konulmuş ve farklı düzeyde başarılar elde edilmiştir. Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren Dünya Bankası desteği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MGEP), Toplam Kalite Yönetimi (TKY), Müfredat Laboratuvar Okulları programları uygulamaya konulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1999’dan akt., Kantos, 2010). Diğer taraftan, Avrupa Birliği Komisyonu’nun sağladığı finans desteği ile başlatılan Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) ile yoksulluğun azaltılması temel amacıyla vatandaşların eğitim düzeylerinin yükseltilmesi, eğitime erişimi artırılması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, dezavantajlı vatandaşların temel eğitime alınması ve yetiştirilmesi ile öğretmen niteliklerinin artırılmasını hedeflemiş, öğretmen yetiştirme, yönetim ve organizasyon, eğitimin kalitesi, yaygın eğitim ve iletişim boyutlarında yeni açılımlar başlatılmıştır (MEB, 2002; 2009’dan akt., Kantos, 2010).

Düşük nitelik ve akademik performans problemi sadece Türkiye’nin değil, diğer ülke eğitim sistemlerinin de temel problemlerinden biridir. Özellikle 1970’lerden sonra dünya ekonomik düzenini sarsan krizler, 1980’lerden sonra ise teknolojik gelişmeler, bilgi toplumu gerçeği, küreselleşme ve kapitalizm gibi etkiler yaşamı iyice karmaşıktırılmış, hemen hemen her alanda çözülmeyi bekleyen yeni problemler üretmiştir. Bir anlamda bu dönem ekonomik, kültürel ve sosyal

alanda yeni bir düzenin kurulduğu, yeni beklentilerin ve kaygıların ortaya çıktığı belirsizlikler dönemidir. Bu dönem hem devlet yönetimleri, hem de iş dünyası için beraberinde çözülmeyi bekleyen yeni problemler getirmiştir. Rekabet temelli küresel ve kapitalist ekonomik düzende var olma gayretinde olan dünya ülkeleri kendilerine avantaj kazandıracakları düşüncesiyle ülke beşeri sermayelerini geliştirme, bunun için de ekonomik yaşama girecek bireylerin akademik başarılarını artırma çabası içerisine girmiştir. Diğer taraftan, 1990'ların başlarından itibaren eğitim politikaları ve planlaması çalışmalarında söz sahibi olma çabası içinde olan iş dünyası da küresel ekonominin ve teknoloji ağırlıklı toplumun önlerine çıkardığı zorlukları aşmak ve yeni küresel düzen içerisinde rekabet edebilmek için her geçen gün daha çok yetişmiş iş gücüne ihtiyaç duyulacağını savunmaktadır. Bu bağlamda, iş dünyası eğitim sistemlerinin kendilerini bu rekabette başarılı kılabilecek teknolojik açıdan yetişmiş iş gücünü yetiştirmesini talep etmekte, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerektiğini savunmaktadır (Kuchapski, 2001; Levin, 1994). Kamu yönetimi açısından bakıldığında, vatandaşlara hizmet sunan kamu kurumlarının değişen şartlara karşı kendini yenileyemediği, değişen taleplere karşı yaratıcı çözümler üretmediği, sunduğu hizmetlerle vatandaşları memnun edemediği ve gerekli değişim ve gelişimi yaratamadığı savunulmuş, kamu kurumları etkisizlik ve verimsizlikle suçlanmıştır (Hood, 1991, 1995). Vatandaşların sağladığı vergilerle yürütülen kamu hizmetlerinin verimliliği ve etkililiği, bu sektörlerde harcanan vergilerin nerelerde kullanıldığı ve kamu yararı açısından bir gelişme yaratıp yaratmadığı sorgulanmaya başlamış, bu konuda sorulan sorulara cevap veremeyen sistemler ise vatandaş gözünde güvenilirliğini yitirmiştir (Barber, 2004).

Toplumların ve bireylerin ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetini üreten eğitim sistemleri de zamanın beraberinde getirdiği yeni problemlerden etkilenmiş, temel amaçlarından biri olan akademik başarının üretilmesinde bazı kalite sorunları yaşamaya başlamıştır. Kendilerini küreselleşen dünyanın politik ve ekonomik belirsizlikleri içinde bulan ülkeler ekonomik açıdan çıkış arayışına girmiş (Earl, 1995), eğitimde görülen aksaklıklar ve uluslararası arenada yapılan eğitim karşılaştırmaları sonuçları eğitim sistemlerine ilişkin endişeleri de gün yüzüne çıkarmıştır (McEwen, 1995). Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA, TIMSS ve PIRLS gibi sınavlarda ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen öğrenci kazanımları değerlendirmelerinde ortaya çıkan düşük performans ve öğrencilerin başarıları arasındaki büyük farklılıklar eğitim sistemlerine yapılan eleştirileri daha da şiddetlendirmiştir. Küreselleşme ve kapitalizmin ortaya çıkardığı problemlerin çözümünde akademik başarının uluslararası rekabette avantaj kazandıracakları düşüncesiyle, çoğu ülke eğitim politikalarını akademik başarının artırılması hedefi üzerine odaklamıştır. Bu dönemde, birçok gelişmiş ve gelişmekte olan dünya ülkesi rekabetçi bir ekonomi için gerekli olan beşeri sermayenin yetiştirilmesi hususunda yeni politika arayışlarına girmişlerdir. Örneğin, 1960'lardan sonra Birleşik Devletler'de uluslararası arenada rakiplerinin gerisine düşüldüğü

endişesi, okulların gerekli donanımı kazanmış bireylerin yetiştirilmesinde başarısız olduğuna ilişkin artan inanç okulların etkililiğinin sorgulanmasına yol açmıştır. Eğitimcilerin hesap vermeleri talep edilmiş, eğitimde başarısız oldukları iddiaları güçlenmiştir. Sonrasında hızlı bir şekilde okulların değerlendirilmesi çalışmaları artmış, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında okulların ne kadar başarılı oldukları gözler önüne serilmeye çalışılmıştır (Sullivan, 1973'ten akt., McNelis, 1998). Daha da alevlenerek artan bu tartışma 1990'larda zirveye çıkmış, buradan diğer dünya ülkelerine yayılarak, okulların öğrencilere kazandırdığı akademik başarının geliştirilmesi ve tüm öğrencilere temel becerilerin kazandırılması dünya genelinde tüm eğitim sistemlerinin temel problemi hâline gelmiştir. Bu anlayışa göre daha hesap verebilir bir eğitim sistemiyle okulların istenilen başarıyı üreteceği ileri sürülmekte, eğitim sistemleri ile okulların daha sorumlu davranmaları ve daha çok hesap verebilir olmaları gerektiği savunulmaktadır (Nagy, 1995).

Türk kamu yönetiminde yapılan tartışmaların bir yansıması olarak 2000'li yılların başından itibaren Türk eğitim sisteminin yaşadığı verimlilik ve etkililik problemlerine karşı geliştirilen günümüz politikalarında hesap verebilirlik kavramı başat bir kavram olarak sürekli dillendirilmeye başlamış, Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası, OECD gibi uluslararası kuruluşların tavsiyeleri ile yönetimde katılıma, cevap verebilirliğe, şeffaflığa ve özellikle hesap verebilirliğe vurgu yapan yönetim yaklaşımının hâkim kılınması yönünde çalışmalar başlamıştır (Akgeyik, 2004; Dinçer ve Yılmaz, 2003; Doğruel, 2002). Bu kapsamda kamu ve eğitim hizmetlerinin üretilmesi ve sunumunda birçok yeni düzenleme yürürlüğe girmiştir. Kamu mali sektör ve bütçeleri yeniden düzenlenmiş, düzenleyici ve denetleyici kurumlar ve kurullar oluşturulmuştur (Dinçer ve Yılmaz, 2003, s. 6). 4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu (Resmi Gazete, 2003a) herkese kamu hizmetlerine ilişkin bilgi edinme hakkı vermektedir. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (Resmi Gazete, 2003b) ise kamu kurumlarının; kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasında mali hesap verebilirliği ve mali saydamlığı sağlamak amacıyla stratejik yönetimi uygulamaya koymuştur. 5176 Sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (Resmi Gazete, 2004) kapsamında da kamu görevlilerinin yönetsel, mali ve davranışsal açıdan davranışlarının etik standartlara bağlanması, davranışlarının gözetilmesi, ihlallerin araştırılmasını ve kamuda etik kültürünün yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak Türk eğitim sisteminde 2009'dan itibaren eğitim yönetimi, öğrenme ve öğretim süreçleri, sağlık, güvenlik, beslenme gibi destek hizmetleri boyutlarında ilköğretim okulları kalite standartları, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve performans göstergeleri belirlenmiş, Okul Performans Yönetim Modeli ve Planlı Okul Gelişim Modeli geliştirilmiştir (MEB, 2002; 2009'dan akt., Kantos, 2010). 2014'ten beri uygulanan öğretim desteği programı ile özel okullara kayıt yaptıran öğrencilere maddi destek

sağlanmakta, bu anlamda özel okulların açılması ve bu okullara öğrenci geçişi teşvik edilmektedir. Bu anlamda, son yıllarda ortaya konan programlar, hesap verebilir bir eğitim sisteminin kurulması ve eğitimin kalitesinin geliştirilmesi yolundaki başlangıç adımları olarak görülmektedir.

Dünya ülkelerince benimsenerek eğitim sistemlerinde akademik başarının artırılması amacıyla uygulamaya konulan hesap verebilirlik politikaları, Türk eğitim sisteminin kronik bir sorunu olan akademik performans düşüklüğü problemine ilişkin önemli bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Bu denli yüksek öneme sahip olan bu kavram eğitim sistemi açısından hâlen Türkiye'nin yabancı olduğu bir kavramdır ve üzerinde sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada hesap verebilirlik kavramının eğitim bağlamında ortaya konan anlamı ve gelişimle olan ilişkisi irdelenmekte, okullarda akademik başarının artırılmasına yönelik olarak geliştirilen hesap verebilirlik politikalarının alanyazına dayalı olarak bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, (i) hesap verebilirlik kavramı eğitim bağlamında nasıl kavramlaştırılmaktadır? (ii) eğitimde kalitenin geliştirilmesinde hesap verebilirlik nasıl bir role sahiptir? (iii) öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik geliştirilen hesap verebilirlik politikaları nelerdir? sorularına cevap aranmaktadır.

Hesap Verebilirlik Kavramı

Okulların ve eğitim sisteminin arzu edilen sonuçları üretmesinde anahtar bir kavram olarak benimsenen hesap verebilirlik kavramı daha çok kamu yönetiminde kamu kurumlarının hizmet üretimi ve sunumuna ilişkin verimlilik, etkililik, şeffaflık ve cevap verebilirlik gibi kavramlara vurgu yapan “yeni kamu yönetimi” anlayışının bir yansımasıdır. Yeni Kamu Yönetimi (New Public Management) anlayışı vatandaş-devlet ilişkisi içerisinde gücün tek bir elde toplanarak özgürlükleri engelleyici bir vafsa dönüşmesinin engellenmesi, yönetimin keyfi davranışlardan uzaklaştırılarak vatandaşların istek ve ihtiyaçlarına karşı cevap verebilir olmasının sağlanması, temelde vatandaş ve devlet arasında demokrasinin gereği olan bir hesap verebilirlik ilişkisinin kurulması için etkinleştirilmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır (Akçakaya ve Yücel, 2009; Balcı, 2003; Kızıltaş, 2005).

Alanyazın incelendiğinde hesap verebilirlik kavramına ilişkin net bir tanımlamanın olmadığı, farklı bağlamlarda hesap verebilirliğin farklı şekillerde kavramlaştırıldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında hesap verebilirlik; iyi yönetim, şeffaflık, sorumluluk, cevap verebilirlik, eşitlik, adalet, etkililik kavramları ile birlikte kullanılmaktadır. Sözcük anlamı olarak hesap verebilirlik batı dillerinde (i) hesap yapmak (counting and accounting), (ii) betimleme (describing), açıklama (explaining), (iii) savunma (justifying) ve (iv) sorumluluk (responsibility) gibi farklı anlamlarda kullanılırken, sosyal ilişkiler bağlamında ele alındığında bireyler arası

güveni kuran ve sürdüren hesap sorma ve hesap verme temelli bir ikili ilişki olarak ifade edilmektedir. Kurumsal açıdan yaklaşıldığında otoritenin uygun kullanımını sağlayan roller ve kurallar, örgütsel perspektiften belirsizlikler ve beklentiler ile başa çıkabilmek için formal veya informal mekanizmaların oluşturulması olarak ele alınmaktadır (Bovens, 2007; Dubnick, 2002; Jordan, 2011, Koppell, 2011; Kuchapski, 2001; Leithwood ve Earl, 2000; Møller, 2009; Schillemans ve Bovens, 2011; Wagner, 1989). Devlet ve vatandaş arasında daha güçlü bir güven duygusunun tesisi bürokrasilerin daha demokratik bir çerçeve içerisinde çalışmasını, kamu kurumların hem etkili hem de verimli çalıştıklarının gözler önüne serilmesini amaçlayan hesap verebilirlik söylemi (Balci, 2003), ürettiği sonuçlar ve durum açısından bir değerler sistemine, böyle bir sonucu doğuran süreçler açısından da sosyal bir mekanizma olarak anlaşılmaktadır. Amerika’da hesap verebilirlik kamu yaşamına ilişkin bireysel ve örgütsel erdem olarak kavramlaştırılırken Avrupa’da ise demokrasinin temeli olan sosyal bir mekanizma olarak ele alınmaktadır (Aucoin ve Jarvis 2005; Bovens, 2007; 2010; Day ve Klein, 1987; Goodin, 2003; Lerner ve Tetlock, 1999; McCandless, 2001; Mulgan, 2003; Philp, 2009; Romzek ve Dubnick, 1998; Scott, 2000).

Eğitimde Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik kavramı farklı hizmet içeriği, farklı iç ve dış koşullar, farklı felsefeler, gelenekler ve kültürler nedeniyle eğitimde farklı bir şekilde gelişmiştir (Greitens, 2012). Eğitim açısından öğrencilerin akademik kazanımlarının ön plana çıktığı öğrencilerin iyiliği ile okulların etkililiğine etki eden faktörler, harcamalar, öğretmenlerin alan bilgileri, etik davranışlar, öğretmen ve okul performansları, bürokratik gelişim süreçleri gibi konular hesap verme ve sorma ilişkisinin temel konularını oluşturmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000). Leithwood ve Earl (2000, s. 2) eğitimde hesap verebilirliği okulların hedeflerini gerçekleştirmeleri konusunda üst yönetimlerin uygulamaya koyduğu süreçler olarak tanımlamaktadır. Wagner (1989) ve Adams ve Kirst (1999) ise öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve etkili öğretim süreçlerinin oluşturulması amacıyla hesap soran ile hesap veren arasında kurulan ikili bir ilişki olarak görmektedir. Bu anlamda, Kim hesap verecek?, Kime hesap verecek? Nasıl hesap verecek? ve Hesap verene ne gibi yaptırımlar uygulanacak? gibi sorulara cevaplar üretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Tüm eğitim çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve yasama organı standartların gerçekleştirilmesi, kaynakların kullanımı, sınıf araç-gereçlerinin sağlanması ve öğrenci devamlılığı için yasa koyuculara, hükümete, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere karşı sorumludur gibi cevaplar verilebilir (Heim, 1995).

Özellikle 1990’lardan sonra yönetimde odağın üretilen sonuçlar üzerine kaymasıyla beraber eğitim sisteminde başarı ve verimlilik büyük önem kazanmış, öğrencilerin akademik performansının en ekonomik şekilde artırılmasının yolları aranmaya

başlamıştır. Hesap verebilirlik kavramı eğitimde performans ve verimlilik artışının sağlanmasında anahtar bir kavram olarak görülmeye başlamış, zamanla gelişerek, eğitim öğretim sürecinin kalitesinin geliştirilmesinde birbirini tamamlayan temel iki yaklaşıma evrilmiştir. Dış kaynaklı ödül ve ceza baskısı olarak ortaya çıkan, okullar üzerinde kontrol ve değişim baskısı yaratan hesap verebilirlik uygulamaları bir yandan bir dönüşüm ve değişim aracı olarak görülürken (Elmore ve Fuhrman, 2001; Mazzeo, 2001; Reeves, 2006) öte yandan dış baskıyı takip eden ve okul kapasitesinin gelişimine katkı sağlayacak içsel süreçler olarak ele alınmaktadır (Fuhrman ve Elmore, 2004). Dışsal hesap verebilirlik okul dışı güç kaynaklarından gelen baskıyı, talepleri ve beklentileri tanımlamakta; içsel hesap verebilirlik ise okulların kendi içlerinde bu dış baskıları yönetmek maksadıyla geliştirdikleri içsel mekanizmaları kastetmektedir. Bu bağlamda, dışsal hesap verebilirlik okullar üzerinde sağladığı baskı sonucu okulların kapasitesini ve içsel hesap verebilirliğini harekete geçirici bir etkiye sahiptir (Hill ve Lake, 2002). Hoy ve Miskel (2010) de okulların daha yüksek performans standartları ile sorumlu tutulması, okulların eğitim kalitesinin ve öğrencilerin akademik performans sonuçlarının artırılması için okulların gelişim kapasitelerinin yükseltilmesini sağlayacak destek hizmetlerinin sağlanmasının eğitimde hesap verebilirlik hareketinin temel ilkesi olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Darling-Hammond (1994) da eğitimde değişim ve gelişimin sağlanması maksadıyla iki önemli yaklaşım ortaya koymaktadır. İlk yaklaşım, mevcut problemin eğitimciler arasındaki motivasyon eksikliği olduğunu savunmakta, öğrencilerin ve okulların dışsal ödül ve ceza uygulamaları ile motive edilebileceğine inanmaktadır. Örgütlerde değişimi gerçekleştirecek gerekli kapasitenin bulunmadığını savunan ve eğitim öğretim sürecindeki problemlerin çözümüne ilişkin yeni bilgi noksanlığının gelişimin önünde duran bir engel olarak gören ikinci yaklaşım ise öğretmenlerin ve velilerin alternatif yöntemlere ilişkin bilgilerinin artırılması, yeni öğretim metotlarının oluşturulması ve uygulanmasında işbirliğine gidilmesini gerekli görmektedir. Birinci yaklaşım kendini hesap verebilirlik uygulamaları ile gösteren bir motivasyon sorunu iken ikinci yaklaşım eğitimde kapasite sorununa işaret etmektedir.

Dışsal Hesap Verebilirlik Politikaları

Okul temelinde bakıldığında okulların amaç ve vizyonları dış çevrelerinin beklenti ve ihtiyaçları ile şekillenmektedir. Vatandaşlara eğitim hizmeti sunmakla birincil derecede yükümlü olan okullar dış beklenti, talep ve ihtiyaçlara cevap verebildiği müddetçe varlıklarını koruyabilirler. Vatandaş vergileri ile yürütülen eğitim hizmetlerinin mali açıdan beklentileri karşılanması gerektiği gibi okullar politik, yasal, bürokratik, profesyonel ve piyasa kaynaklı farklı hedef ve amaçların karşılanması için de çaba göstermektedir (Darling-Hammond, 1989). Politikacılar, üst yönetim birimleri, veliler, öğrenciler, yerel toplum, iş dünyası gibi birimler okulların dış çevresini oluşturmakta, okullar kendilerine kaynak sağlayan bu dış çevreyle

iletişim kurmak ve bir dereceye kadar taleplerini dikkate almak zorundadır. Bir kamu hizmeti sunan okullara karşı dış güçlerden gelen talepler ve baskılar kendilerini, müşteri tercihi, bürokratik süreçler, standartlar, testler, denetim gibi çeşitli biçimlerde göstermektedir (Poole, 2007).

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasını hedefleyen dışsal hesap verebilirlik sistemleri, Hanushek'in belirttiği üzere öğretim etkinliklerini öğrenci başarısı hedefine doğru iten gücün okullarda çok zayıf olduğu, bu irade ve motivasyon eksikliğinin öğrencilerin düşük akademik performans göstermelerine neden olduğunu, öğrenci ve okul performanslarındaki gelişimin okulların çalışma düzenlerinde motivasyonu artırıcı bazı değişiklikler ve yenilikler ile gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır (1994'ten akt., Levesque, 2004, s. 28). Bu yaklaşıma göre öğrencilerin düşük akademik performans üretmeleri bir motivasyon sorunudur, dolayısıyla okulların geliştirilmesine ve performans artışı hedefleyen her hesap verebilirlik sistemi bu motivasyon probleminin ortadan kaldırılmasını sağlayacak çeşitli politikaların ve araçların kullanılmasını savunur. Okullarda bireysel motivasyonun artırılması, açık ve net hedeflere vurgu yapan hedef teorisi ile davranışlara ilişkin ödül ve ceza uygulamalarına dayandırılmaktadır. Oluşturulan akademik standartlara göre öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi, bu değerlendirme sonucuna göre okullara ödül ve cezaların verilmesi, ödüllerin teşvik edici etkisi ve cezaların caydırıcı baskısı ile okulların akademik başarıya yönelik motivasyonlarının artırılması amaçlanmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin motivasyonu oluşturulan performans baskısı ile sağlanmaya çalışılmakta, öğrenciler elde ettikleri performans sonuçlarına göre bir üst sınıfa geçebilmekte veya okuldan mezun olabilmektedirler (Levesque, 2004, s. 24). Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerde kurulan hesap verebilirlik sistemleri ödül, ceza, kamu incelemesi gibi olumlu ve olumsuz motivasyon araçları ile belirlenen hedeflere ulaşılması ve standartların karşılanması konusunda okulların motivasyonlarının artırılması olarak ele alınmakta, "havuç ve sopa" metaforu ile özetlenmektedir (Fuhrman, 1999; Noble ve Smith, 1994).

Eğitimde Dışsal Hesap Verebilirlik Modelleri

Bir sosyal mekanizma olarak kurgulanan ve çeşitli aşamaları içeren hesap verebilirlik ilişkisi temel alınarak akademik başarının artırılmasına yönelik hangi birimlerin hangi birimlere, nasıl, hangi konu hakkında ve hangi sonuçlarla açıklama ve savunma yapma mecburiyeti içerisinde olacağı konusunda farklı modeller geliştirilmiştir (Carnoy, Elmore ve Siskin, 2003; Elmore, 2003). Hesap soran-hesap veren arası sosyal bir ilişki olarak hesap verebilirlik ilişkileri, hesap veren ve hesap soran birimin içerisinde bulunduğu bağlama göre kimin kime hesap vereceği farklılık göstermektedir. Brown kontrol odağına ve derecesine göre dört temel hesap verebilirlik yaklaşımı tanımlamıştır (1990'dan akt., Bennett, 1997, s. 31). Bunlar (i) ast-üst ilişkisini ortaya koyan bürokratik

hesap verebilirlik, (ii) ödül ve ceza süreçlerini içeren ve uyumu yaratan ilişkiyi temel alan yasal hesap verebilirlik, (iii) ürünleri ve bireysel yargıya dayanan profesyonel hesap verebilirlik, (iv) vekillerin seçmenlere olan sorumluluğuna dayanan politik hesap verebilirlik. Bovens (2007) sorulan sorulara verilen cevaplar bağlamında kurulan hesap verebilirlik ilişkisini içinde bulunduğu bağlamın doğasına göre siyasal, yasal, yönetsel ve profesyonel hesap verebilirlik olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Adams ve Kirst (1999) hesap verebilirlik ilişkisi temelinde eğitim sistemi içerisinde kimin kime hesap vereceği konusunu temel alarak geliştirilen hesap verebilirlik yaklaşımlarını sınıflandırmaya çalışmıştır. Diğer taraftan, Darling-Hammond (1989) ve Darling-Hammond ve Ascher (1991) kurumların veya organların görevleri, sorumlulukları, yönetim yapısı ve kurumsal bağlamına göre şekillenen hesap verebilirlik ilişkilerini, siyasi, yasal, bürokratik, profesyonel ve piyasa olmak üzere beş kategoride toplamaktadır. Kuchapski (2001, s. 207) gerçekleştirdiği literatür taraması sonucu yerelde öğrencilerin ve velilerin taleplerine yanıt verebilecek bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulması amacıyla (i) Profesyonel Hesap verebilirlik Modeli, (ii) Piyasa Hesap verebilirlik Modeli, (iii) Katılımcı Hesap verebilirlik modeli olmak üzere üç tür hesap verebilirlik modelinin geliştirilmiş olduğunu tespit etmiştir. Rand Çalışma Raporu'na göre eğitim açısından hesap verebilirlik ile ilgili dört temel model vardır: Piyasa, performans, profesyonel ve bürokratik modeller (Stecher ve Kirby, 2004).

Tarih içerisinde farklı dönemlerde yapılan hesap verebilirlik tanımlamaları aynı hedefe odaklanmasına rağmen hedefe ulaşmada farklı yollar ortaya konulduğu görülmektedir. Hesap verebilirlik günümüzde eğitimde esasen bir kalite geliştirme girişimi olarak ortaya çıkmakta, okulların dışsal baskı ile motivasyonlarının ve gerekli rehberlik ve teknik destek ile de kalite üretim kapasitelerinin artırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda temel amaç yapılan eğitim harcamalarının yüksek akademik başarı sonuçlarına dönüşmesidir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik alanyazında temel dışsal hesap verebilirlik modelleri olarak ortaya çıkan süreç odaklı bürokratik hesap verebilirlik, sonuç odaklı performans hesap verebilirliği, piyasa hesap verebilirliği ve profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımları bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Bürokratik hesap verebilirlik modeli. Bürokratik hesap verebilirlik, vatandaşların dile getirdikleri istekler ve ihtiyaçların karşılanması amacıyla demokratik ve yasal süreçler ile devlet kurumlarının belirli kurallar ve düzenlemeler içerisinde çalışması olarak kurgulanmaktadır (Bovens, 2010). Bürokratik hesap verebilirlikte idari süreçler, mali performans ve sonuç performansları hesap verebilirlik mekanizmalarının odağını oluşturmaktadır. Süreç temelli hesap verebilirlik üst birimlerce oluşturulan kural ve prosedürlere tam uyumu gerekli görürken mali ve sonuç hesap verebilirliği ise en düşük maliyetle en yüksek performansın oluşturulmasını amaçlamakta ve vatandaşların bilgilendirilmesini kapsamaktadır (Samsun, 2003).

19.yy'da iş dünyası uygulamalarından esinlenilerek gevşek yapılı okulların daha düzenli, etkin ve daha sistematik bir yapıya kavuşturulması amacıyla eğitim sisteminin ve okulların yönetimine bir reform girişimi olarak uyarlanan bürokratik hesap verebilirlik modeli ile (Tyack, 1974'den akt., Poole, 2007, s. 11) eğitim sistemi iş bölümü, hiyerarşi, uzmanlaşma, kurallar gibi yeni kavramlar çerçevesinde yeniden yapılandırılmış, dış kaynaklı ve dikey yönlü süreç odaklı hesap verebilirlik uygulamaları vasıtasıyla okullara kısmen etkililik ve etkinlik kazandırılmıştır (Chubb ve Moe, 1990; Darling-Hammond, 1988). Wise Birleşik Devletler'de 1963 ile 1974 yılları arasında eyaletlerce çıkarılan eğitim yasalarının temel amacının okulları öğrenci başarısı konusunda hesap verebilir kılmak olduğunu belirtmektedir (1979'dan akt., Vasudeva, 2000, s. 31). Bu dönemde uygulamaya konan bürokratik hesap verebilirlik modelinin temel özelliği ise okullar bilimsel olarak merkezi bir şekilde yönetilebilir varsayımına dayanmasıdır. Bu hâliyle hesap verebilirlik uygulamaları okulların merkezi yönetimce belirlenen hedefleri benimsemeleri, yine merkezi yönetimce belirlenecek hedeflere nasıl ulaşılacağına ilişkin süreçlere uyum ve itaat olarak çerçevelenmiştir. Süreç temelli bürokratik hesap verebilirlik, örgüt liderlerinin tercihleri ve kararları doğrultusunda kurumun ve çalışanların yönetilmesinin sağlanmasını amaçlamaktadır. Bunun için girdi ve süreçler üzerine odaklanan bürokratik hesap verebilirlik sistemi ast-üst ilişkisi temelinde ve hiyerarşik yapı içerisinde neyin nasıl yapılacağına ilişkin standartların olduğu, ödül ve cezalar ile motivasyonun sağlandığı bir denetim ve kontrol sistemi ile işlemektedir (Adams ve Kirst, 1999, s. 467). Darling-Hammond (1990) ise bürokratik hesap verebilirlik modelinde örgütlerin uygulamalarına ilişkin kurumların üst yöneticilerinin tercihleri ve kararları doğrultusunda oluşturulmuş ve çalışanlarca uyulması gereken davranış standartlarının ve kurallarının olmasının gerekliliğine vurgu yapıldığını belirtmektedir. Okullarda gelişimin gerçekleştirilmesini hedefleyen bürokratik hesap verebilirlik modelinde okul bir bütün olarak üst yönetimlere hesap verme mecburiyeti içerisinde kurgulanmaktadır. Bu hesap verebilirlik ilişkisinde okul ve okul personeli okul girdilerinin ve süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesinden sorumlu iken özellikle 1990'larda başlayan yeni hesap verebilirlik uygulamalarında, bunlara ek olarak öğrencilerin akademik kazanımlarında istenilen düzeyde gelişim yaratılmasından da sorumludur (O'Day, 2002).

Performans hesap verebilirliği modeli. Doğası gereği dikey yönlü bir hesap verebilirlik yaklaşımı olan bürokratik hesap verebilirlik modeli, bürokratik yapı içerisinde üst otoritenin alt düzey yönetimler ve kurumlar üzerinde kurduğu kontrol baskısını ifade etmektedir. Bu anlamda, bürokratik hesap verebilirlik hizmet üreten alt birimler üzerinde dış kaynaklı üstten gelen bir kontrol baskısı içermektedir (Poole, 2007, s. 11). Eğitim hizmetinin nasıl yerine getirileceğine ilişkin sürecin kontrolüne odaklanma bürokratik veya yönetsel hesap verebilirlik olarak adlandırılırken örgütün sağladığı çıktılar üzerine odaklanan üst düzey kontrol ise performans hesap verebilirliği veya sonuç merkezli bürokratik hesap verebilirlik

olarak adlandırılmaktadır (Adams ve Kirst, 1999; Darling-Hammond ve Ascher, 1991; O'Day, 2002; O'Day ve Smith, 1993; Poole, 2007). Süreçler yerine sonuçlar üzerine odaklanan performans hesap verebilirliği, 1980'lerden itibaren Anglo-Saxon ülkelerde ortaya çıkmış, günümüzde ise dünya çapında popülerlik kazanan bir eğitim politikasına dönüşmüştür. Bilişsel süreçlere ilişkin çalışma sonuçları (Bruer, 1993; Siegler, 1998) her çocuğun kaliteli eğitim alması gerektiği yönünde artan inanç ile beraber (Darling-Hammond, 1996), süreçlere ve eğitim girdilerine önem veren bürokratik hesap verebilirlik anlayışının eksiklikleri nedeniyle ortaya çıkan bu anlayış, yeni kamu yönetimi yaklaşımının etkisi ile beraber hesap verebilirliğin temel odağını eğitim süreçlerinden ayırarak eğitim çıktıları üzerine kaydırmıştır. Uygulamadaki standartlar ve kurallar gevşetilerek uygulamaların sonuçları veya hedeflere ulaşma düzeyindeki gelişme ön plana çıkarılmaya başlamıştır (O'Day, 2002).

Performansa dayalı bürokratik hesap verebilirlik modeli, okul merkezli kurgulanan okul yapısının temelde doğru olduğunu, fakat okulların etkinlik ve etkililik konularında bir motivasyon eksikliği içerisinde olduklarını savunmaktadır. Performans hesap verebilirliği modeli içerisinde eğitimde değişim ve gelişimin sağlanması amacıyla okulların sağladıkları çıktıların kalitesinin artırılmasına hizmet edecek gerekli motivasyon ve iradenin oluşturulması hedeflenmektedir. Bunun nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin farklı motivasyon teorileri temel alınmıştır. Kogan'a (1988) göre diğerlerinin oluşturduğu yargının olumlu veya olumsuz şekilde zorlayıcı gücü ile gelişim harekete geçirilmektedir. Lerner ve Tetlock'un (1999) modeline göre hesap vermekle yükümlü birimin diğerlerine kendisinin haklı olduğunu gösterebilme kaygısı içinde kendi performansının yeterliliğine ilişkin sürekli içsel değerlendirmeler yapması, kendini buna göre düzeltmesi gelişimin tetikleyicisi olarak görülmektedir. Bu anlamda, hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarının prosedürel ve teknik özelliklerinden daha ziyade sosyal ve kurumsal yeterlilik normlarının kişilerin kendilerini düzeltmeleri üzerinde yarattığı etki gelişimin sağlanmasında büyük bir öneme sahiptir. Tetlock gösterilen yüksek standartların ulaşılabilir olduğuna ve standartların adil bir şekilde belirlendiğine inanıldığında örgütün ayakta kalması için belirlenen standartların gerekli ve doğru olduğu savunulduğunda insanların bu standartları gerçekleştirmek için çabalayacağını savunmaktadır (1998'den akt., Robinson ve Timperley, 2000, s. 69). Başka bir deyişle, standartların bireylerce benimsenme düzeyi performans artışını belirleyici bir özelliğe sahiptir. Bu açıdan bakıldığında standartların belirlenmesinde hesap verecek birimlerin katılımının sağlanması belirlenecek standartların benimsenme derecesini yükseltecektir. Fuhrman (1999) ve Mintrop'a (2002) göre ise eğitimde kurgulanan hesap verebilirlik sistemlerinde hedeflere ve sonuçlara yapılan vurgunun beklenti teorisi ve hedef belirleme teorisi ile açıklanabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan, çalışanlar çabalarının karşılığında hatırı sayılır ve değer verdikleri bir ödül veya sonuç elde edeceklerine inanırlar ise işe karşı olan motivasyonlarının daha çok artacağı varsayılmaktadır (Vroom, 1964'ten akt.,

Levesque, 2004, s. 25). Aynı şekilde, eğitim çalışanları çabalarının boşa gitmeyeceği, üretilen sonuca iliştiirilen ödüle ulaşabileceklerine ve ulaşılan sonucun veya iliştiirilen ödülün değerli olduğuna inandıklarında öğrencilerin öğrenimleri için daha çok gayret gösterecekleri varsayılmaktadır (Fuhrman, 1999; Mintrop, 2002). Diğer bir deyişle, eğitim çalışanlarının harcadıkları emeğin karşılığında öğrencilerin kazanımlarında bir gelişim sağlayabileceklerine inandıkları ve bu sonuca veya karşılığında verilen ödüle değer verdikleri sürece yüksek motivasyonla çalışacakları varsayılmaktadır. Tersinden bakıldığında ise arzu edilmeyen öğrenim sonuçları ve bunlara iliştiirilen cezalar da eğitim çalışanlarına okul çıktılarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konusunda yeterli motivasyonu sağlayacaktır. Beklenti teorisinin vurguladığı ulaşılabilir ve değer verilen okul sonuçları veya performans ödülleri ek olarak, hedef belirleme teorisi açık ve net bir şekilde tanımlanmış hedeflerin veya sonuçların da çalışanların motivasyonunu artıracaklarını varsaymaktadır (Kelley ve Protsik, 1997; Locke ve Latham, 1990). Hedefler ne kadar açık ve net olursa eğitim çalışanları o hedeflere ulaşabilecekleri ve ödülleri toplayabileceklerine daha çok inanmaktalar, dolayısıyla daha yüksek bir motivasyonla çalışmaktadırlar (Fuhrman, 1999). Bu anlamda hedef belirleme ve beklenti teorileri birbirlerini tamamlar niteliktedir, öğrenim hedeflerinin açık ve net olması hedeflere ve ödüllere ulaşma olasılığını güçlendirmekte, eğitim çalışanlarının motivasyonunu artırmaktadır.

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında performansa dayalı hesap verebilirlik modeli çekirdek derslerde yüksek standartları içeren bir öğretim programının geliştirilmesi, belirli standartlar ve amaçlara göre oluşturulan standart testler ile öğrenci başarısının belirlenmesi ve izlenmesi, test sonuçları ışığında yapılan öğrenci ve okul başarı değerlendirmelerinin velilere ve topluma bilgi olarak sunumu, öğretim kalitesini artıracak danışma ve denetim süreçleri, öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusunda standartların belirlenmesini kapsamaktadır (Spencer, 2006, s. 66). Diğer taraftan, kaynakların etkili bir şekilde kullanılması tedbirleri kapsamında az maliyetle arzu edilen eğitim sonuçlarının üretilmesini sağlayacak öğretmen performans sözleşmeleri, performansa göre ödeme sistemi gibi araçları kapsayan öğretmen teşvik sistemleri uygulamaya konulmuştur (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011, s. 10–11). Birleşik Devletler’de 2001’de yürürlüğe giren “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind)”, Avustralya’da uygulamaya konulan eğitim performansını izleme yasaları (Australian National Education Monitoring Task Force) sonuç odaklı bürokratik hesap verebilirlik modeline örnektir.

Birleşik Devletler’de 1990’lardan itibaren eyalet yönetimlerinin insiyatifi ile ortaya çıkan ve sonrasında benimsenerek diğer eyaletlere de yayılan performans hesap verebilirliği modelleri, bürokratik yapı içerisinde okullar üzerinde dikey yönlü bir kontrol getirmiş, okullar için yüksek standartların belirlenmesi ve okulların bu standartlara nasıl ulaşacağına cevap aramaktadır (McNelis, 1998, s. 12). Bu dönemde

Birleşik Devletler'deki uygulamalara bakıldığında genel olarak okulların öğrencilerin öğrenmeleri konusunda sorumlu tutulduğu görülmektedir. Birleşik Devletler'de okul ve personeli ile üst yönetim birimleri arasında kurgulanan performans hesap verebilirliği öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bilgi üretimini ve kamuoyuna sunumunu, okulların öğrencilere kazandırdıkları başarıya iliştiirilen ödül ve cezalarla okulların motivasyonunun artırılması, performansın artırılmasına yönelik okul gelişim destek hizmetlerinin ve finansal desteğin sağlanmasını içermektedir. Öğrencilerin akademik kazanımlarına ilişkin performans bilgisi, okulların matematik ve okuma becerileri alanlarında belirlenen başarı göstergelerine göre hazırlanmış standart testler vasıtasıyla belirlenmektedir. Okullar ortaya koydukları performans sonucuna göre ödüllendirildikleri gibi farklı derecelerde hesap verebilirlik yaptırımlarına maruz kalmaktadırlar. Performansı düşük olan okullardan okul gelişim planı oluşturmaları istenmekte, bu plana göre başarının artırılmasına yönelik neyi, nasıl yapacaklarını konusunda dışarıdan gelişim desteği ve planın yürütülmesinde gerekli olan finans desteği sağlanmakta, okulların gelişimi oluşturulan plan dâhilinde birkaç yıl izlenmektedir. Bu süre sonunda başarısız olduğu kanaati oluşan okullar kapatılırken, gelişim ve iyileşme kaydeden okullara destek devam etmektedir (O'Day, 2002).

Birleşik Devletler'de okullar ve bölge yönetimleri federal ve eyalet düzeyindeki üst eğitim birimlerine, yerel eğitim kurullarına ve bölge yönetimlerine öğrenci kazanımları konusunda hesap vermektedir. Diğer taraftan, veliler, kamu finansmanını sağlayan vergi mükellefleri, politik ve yasal birimler eğitim sistemi içerisinde yer alan eğitim müdürleri, okul yönetim kurulları, okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde baskı üretmektedirler (McNelis, 1998, s. 13). Performans hesap verebilirliği içinde okul bir bütün olarak hesap verme sorumluluğu içindedir, fakat hesap verme zorunluluğu daha çok okul müdürünün omuzlarındadır. Okul müdürü okulun belirlenen hedeflere ulaşması ve etkililiği konusunda hiyerarşik yapı içerisinde üst yönetime gerekçeli olarak bir açıklama yapmak zorundadır. Okulun performansına ilişkin üst yönetimlerce oluşacak yargıya göre terfi, görevden alma, yaptırım kararı, okul personelinin nakli, finansal teşvikler ve para ödülleri gibi ödül ve ceza sistemi uygulanmaktadır (Heneman ve Ledford, 1998).

Piyasa hesap verebilirliği modeli. Geleneksel Weberci kamu yönetimi anlayışı içerisinde kontrol gücü vatandaşlardan temsilcilere, oradan profesyonellere ve daha alt birimlere doğru dolaylı bir şekilde akmakta, kamu hizmetlerinin üretilmesi ve sunumunda vatandaşlara doğrudan sağlanan bir kontrol gücü verilmemektedir. Böyle bir hesap verebilirlik mekanizması günümüzde talep edilen çoğulcu, katılımcı, saydam, demokratik ve cevap verebilir bir yönetim imkânını yeterince sağlamamaktadır. Piyasa hesap verebilirliği, devlet tarafından sunulan kamu hizmetlerinden faydalanan vatandaşlara kendi ihtiyaçlarını en iyi karşılayan hizmetleri seçme özgürlüğünün ve imkânının sağlanması, sunulan hizmetin kalitesinin yükseltilmesi, tekellerin

oluşmasının engellenmesi, hizmet sunan birimlerden gerçeğine uygun bilgilerin temin edilmesini kapsayan vatandaş tercihinin ortaya koyduğu kontrol gücüne dayalı bir hesap verebilirlik türü olarak ortaya çıkmaktadır (Darling-Hammond, 1989). Bürokratik yapı içerisinde demokratik yönetim ilkelerini uygulayan eğitim sistemlerine okulların kendilerinden beklenen sonuçları üretmediği eleştirileri nedeniyle, okulların serbest piyasa koşulları içerisinde daha üst seviyede başarı üretecekleri şiddetli bir şekilde savunulmaya başlamıştır. Kamu eğitimi hantal ve cevap veremez olarak nitelenmekte (Kolderie, 1992; Nathan, 1996), genellikle iş dünyası ve liberal ekonomistler ile okulların gerekli iç düzenlemeleri yapamayacağına inanan eğitimciler eğitimde başarı problemine bir çözüm yolu olarak piyasa metaforunu ön plana çıkarmaktadır. Piyasa metaforu ile dillendirilen hesap verebilirlik yaklaşımının temel hedefi, okulların merkezi yönetime karşı hesap verebilirliği ön plana çıkaran bürokratik yaklaşımdan farklı olarak okullardan hizmet alan velilere ve topluma karşı daha çok hesap verebilirliğin sağlanmasıdır (Catteral, 1992; Chubb ve Moe, 1990; Coons ve Sugarman, 1978).

Eğitim sistemlerinin yüksek seviyede teknik, yönetim ve finans becerileri gerektirdiği, bu derece karmaşık bir hizmetin tek bir merkezi birim içerisinde etkili bir şekilde üretilip dağıtılmasının çok zor olduğu (King ve Cordeiro-Guerra, 2005), bu nedenle de eğitim sistemi içerisinde gizli bir elin kalite kontrolünü sağladığı pazar piyasasının etkinleştirilmesi, görev ve sorumlulukların okul tabanına kadar indirilmesi, veli ve öğrencilerin okula kıyasla daha da güçlü hâle getirilmesi ile eğitimde başarının artırılabilceği savunulmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2007). Çoğu OECD ülkelerinde okulların güçlendirilmesi ve güçlü bir hesap verebilirlik sisteminin kurulması yönünde politikalar izlenmektedir. Genel olarak bu eğilim eğitimde başarının artırılması maksadıyla okulların özerkliğinin artırılması, sorumluluğun aşağı yönetim kademelerine devredilmesi ve yerel ihtiyaçlara cevap verebilirliğin artırılmasını içerir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2004). Yeni Zelanda ve Avustralya’da yerinden yönetim politikası genellikle yeni kamu yönetimi yaklaşımı felsefesinden etkilenmiş, okulların daha etkili ve verimli yönetim yapısına kavuşturulması amacı ile velilere ve yerel topluma katılım ve seslerini duyurma imkânının sağlanması eğitimde kaliteyi artırmayı amaçlayan yeni bir politika olarak benimsenmiştir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 12). ABD’de gerçekleştirilen eğitimde yerelleşme politikası ile yerel toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir okul sisteminin oluşturulması ve yönetilmesinde yerel topluma ve okul personeline gerekli özerkliğin ve yetkinin verilmesini, karşılığında ise yetkinin doğru kullanılmasını sağlayacak merkezi bir kontrolün oluşturulması hedeflenmektedir. Diğer taraftan tercih, *voucher programı*, *charter okulları* ve alternatif okul uygulamaları ile piyasa ilkeleri içerisinde okullar arası bir rekabet ortamının oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, okulların etkililiğinin izlenmesi ve ölçülmesi temel hesap verebilirlik aracı olmuştur (Spencer, 2006, s. 66).

Eğitimde yerelleşme politikası, eğitim sistemi içerisinde merkezi hükümet veya bakanlık gibi üst düzey güç kaynaklarından eyalet gibi orta derece otorite sahibi kurumlara veya daha aşağıda yer alan okullara yetkilerin devredilmesi ile gerçekleştirilmektedir (Barrera-Osorio, Fasih ve Patrinos, 2009; Caldwell, 2005). PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında başarılı olan ülkeler, eğitim içeriğini oluşturma ve uygulama, eğitim kaynaklarının paylaşılması ve harcanması konusunda yerel yönetimlere ve okullara büyük ölçüde özerklik vermiş, öğretmen ve velilerin okulda okutulacak derslerin belirlenmesi ve paranın nasıl harcanacağı konusunda karar alma süreçlerine katılım olanağı sağlamıştır (Bruns ve ark., 2011, s. 88). Birçok gelişmekte olan ülke yönetimi okullara bağlılığı geliştirmek amacıyla okul müdürlerini ve öğretmenleri güçlendirme ve profesyonel becerilerini okula yansıtma imkânı sağlamıştır. Öte yandan, okul konseyleri vasıtasıyla velilerin katılımını sağlayacak ve onları güçlendirecek politikalar uygulamaya konulmuştur (Bruns ve ark., 2011, s. 88).

Piyasa koşullarının hâkim olacağı bir ortamda okulların program ve bütçe konularında bürokrasiden uzaklaştırılarak gerekli özerkliğin ve esnekliğin sağlanması ile velilerin güçlendirilmesini gerekli gören piyasa modeli, eğitim sistemi içerisinde risk ortamı yaratılması ile eğitim sistemi ve okulların işleyişine disiplin getiren düzenlemelerin kaldırılması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, piyasa koşulları içerisinde hem toplumun hem de okulların daha çok güçlendirilmesi ile toplumun okullar üzerinde yaratacağı kontrol baskısının yaratılan bürokratik kontrolden daha çok başarı getireceğine inanmaktadır. Veli tercihinin bir güç olarak ortaya çıkarılması, okulların veli taleplerine gerekli arzı sağlamaları, okulların serbest piyasa şartları içerisinde hareket etmelerini sağlayacak imkânların eğitimin kalitesini artıracığı savunulmaktadır (Chavkin ve Williams, 1987'den akt., Parker ve Leithwood, 2000, s. 38). Bireysel menfaatlerin insan davranışını motive eden güçlü itki sağladığı inancı ile *voucher programları* gibi politikalar vasıtasıyla rekabetçi piyasa anlayışının okulları en iyi eğitimi en düşük maliyetle sağlama çabası içine sokacağı, dolayısıyla eğitimde sistematik iyileşmeler yaratacağı savunulmaktadır (Friedman, 1962'den akt., Poole, 2007, s. 15). Piyasa hesap verebilirliği modeli devlet denetiminin ve düzenlemelerinin sağladığı demokratik kontrol ortamının eğitim sistemini daha bürokratik hâle getirdiği, bu kontrolün kaldırılması ile kamu okullarına nazaran tercih temelli okulların akademik başarısının artırılmasına yönelik daha güçlü eğitim vizyonları ve eğitim süreçleri oluşturacakları inancı üzerine kurulmuştur (Chubb ve Moe, 1990; 1992; Coleman ve Hoffer, 1987; Foster, 1992). Özellikle Birleşik Devletler'de eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması girişimi içerisinde eğitim sistemi ile alakalı olarak neyin nasıl yapılacağına ilişkin disiplini sağlayan bütün düzenlemeler yürürlükten kaldırılmıştır. Bunun yerine okulların piyasa koşulları içerisinde kendilerinden talep edilen hedeflere ulaşmalarında gerekli olan çözümleri üretme ve uygulama olanağı sağlayacağına inanılan farklı yenilikler

getirilmiştir. Kazanım temelli eğitim, toplam kalite yönetimi, yerel ve ulusal standart test uygulamalarını piyasa temelli yenilikler arasında önde gelen eğitim politikaları olarak ortaya çıkmıştır (Austuto, Clark, Read, McGree ve Fernandez, 1994).

Lello (1993) okulların eğitim piyasası içerisinde yalnız bırakılmalarıyla (i) velilerin zayıf performans gösteren okulları seçmeyeceğinden dolayı bunların kapanacağını, (ii) okulların piyasa ortamında ayakta kalabilmeleri için yönetim ve performans sorunlarına kendi başına çözümler üretme, yaratıcı olma ve kendi kararlarını alma mecburiyeti içine gireceğini, (iii) eğitim finansmanının doğrudan okullara aktarılması ile bürokratik zorlukların azalacağını belirtmektedir. Başka bir deyişle, hükümetler bu tür uygulamalar ile vatandaşlardan topladığı vergileri vatandaşlara tekrar iade etmekte, velilere kendi tercihleri doğrultusunda beklentilerini ve ihtiyaçlarını en üst derecede karşılayan en iyi okulda öğrencilerini okutma hakkı sunmaktadır. Eğitimde piyasa koşullarını hâkim kılacak mekanizmalar arasında *charter okulları*, *voucher programları*, özelleştirme, vergi desteği gibi araçlar yer almaktadır (Kuchapski, 2001, s. 208). Bu anlamda okullar veli, öğrenci ve piyasa tercihlerine ve koşullarına cevap verebilir olmak zorundadırlar.

Okul tercihi üzerine kurulan ve rekabetçi piyasa ilkelerini benimseyen piyasa hesap verebilirliği modeli, bir okulun öğrenci kazanmak için kendi özelliklerini geliştirerek diğer okullar ile rekabet etmesi düşüncesini temel almaktadır. Bu anlamda, velilerin aldıkları eğitim hizmetinin kalitesini geliştirme gücü, kendilerinin tercih ettiği hizmeti seçebilme kabiliyetine bağlıdır. Hirschman'ın tanımlamasıyla, sunulan hizmete ilişkin memnuniyetsizlik hâlinde o hizmetin müşterisi olan veliye sağlanan 'çıkma' opsiyonu veliyi güçlendirmekte, okulları ise ayakta kalmak için rekabetçi olmaya zorlamaktadır (1970'den akt., Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Bu yaklaşım çocuklarının kazanım seviyelerini artırmak isteyen velilere kaliteli sonuçlar üreten okulları seçme ve kayıt ettirme imkânı verildiğinde, okulların öğrenciler için rekabet içerisine girecekleri ve bu nedenle kendilerini geliştirme ve performansı artırma çabası içerisinde olacaklarını varsaymaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2007). Bir güç olarak ortaya çıkan velilerin öğrencileri adına yapacağı okul tercihleri (başarılı okula kaydettirme, daha başarılı bir okula nakil isteği) ile yönetsel yaptırımların (başarısızlık hâlinde okulun kapatılması) okullar arası rekabeti ve okul motivasyonunu artırıcı etki yaratacağına inanılmaktadır (Finn, 1991; Nathan, 1983, 1996).

Henig (1994) ise eğitim piyasasını arz talep dengesinin belirleyeceğini savunmakta ve velilerin kaliteli okulları tercih edebilmeleri, okulların uyguladıkları programlar ve performanslar hakkında sahip oldukları bilgi edinme, memnuniyetsizlik durumunun ortaya koyduğu müşteri taleplerine, okulların yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde çözüm üretme ve müşterilerine sunma becerisi ile piyasada var olabileceklerini,

diğer taraftan da öğrenci ihtiyaçlarına ve veli taleplerine odaklanmayan bürokratik yapı ve süreçlerin bu tür bir arzın oluşmasını engellediği, yerine hizmet sunanların rahatına yönelik yaklaşımlara imkân sağladığını öne sürmektedir. Poole'un (2007, s. 15) belirttiği gibi okulun sağladığı hizmetlerin tüketicisi olan bu gruplar, ortaya koyduğu tercihlerle okul sisteminin işleyişinde olumlu veya olumsuz etkiler yaratma gücüne sahiptir. Okullar ise sahip olduğu öğrenci ve öğretmen kaynağı ile ürettikleri performans sonuçları temelinde müşteri memnuniyeti sağlayamadığında serbest piyasa koşulları içerisinde başarısız sayılacak ve varlığını koruyamayacaktır.

Getirilen piyasa koşulları öğrenciler ve onlar ile beraber okula gelen finansmanı koruma baskısı, okulları velilere karşı daha hesap verebilir kılmaktadır. Veli tercihinine açık olan okullarda okula sağlanan finansı düşürmemek nedeniyle öğrenci sayısını korumak için öğretmenler kendi öğrencilerine olduğu gibi tüm okula karşı kendilerini sorumlu hissetmektedirler, kendi tercihleri doğrultusunda eğitim hizmeti alan öğrenci velileri ise başarıya artırmaya yönelik okul süreçlerine katılımı daha istekli olmaktadır (Hill, 1996).

Rekabetçi piyasaya bağlı hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde okullar velilere ve üst yönetime, vatandaşların memnuniyetini kazanmak amacıyla okul sistemine ve işleyişine ilişkin bilgi sunma, açıklama yapma ve kendilerini haklı çıkarma biçiminde hesap vermesi gerekmektedir. Velilere sağlanacak bilginin türü ve içeriği ise yine müşteri olan veli taleplerine göre şekillenmektedir. Müşterilerini memnun edemeyen okullar, *charter okullarında* olduğu gibi kapanmakla yüzleşmek zorunda kalmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 10–11).

Yukarıda verilen temel dayanak noktalarından hareketle (i) okullar veli ve öğrenci tercihlerini dikkate almalı, (ii) okulların etkili olabilmeleri için bürokratik yapıdan kurtarılmalı, (iii) paydaş tercihi okullar arası rekabet ve sonucunda gelişim oluşturacaktır, (iv) piyasa okulları yeniden şekillendirecek ve etkili hâle getirecek güce sahiptir, (v) öğretmenler kendilerini yenileme ihtiyacı duyacaktır gibi varsayımlar piyasa hesap verebilirlik modelinin temellerini oluşturmaktadır (Chubb ve Moe, 1990; Fuller, Elmore ve Orfield, 1996). Okullara sağlanacak olan özerklik ile beraber okulların kendilerinin geliştirdiği içsel hesap verebilirlik araçları ve süreçleri ile okulların daha etkili olabileceklerini savunulmaktadır. Bu yaklaşım içerisinde hesap verebilirlik (i) hem okul personeli hem de bir bütün olarak okul için standartların oluşturulmasında öğrenci, veli ve toplumun tercihlerinin dikkate alınması, (ii) öğrenci performansları ve ortaya çıkan veli memnuniyetinin toplum beklentilerine uyumun sağlanmasında teşvik edici bir unsur olarak kullanılmalısı, (iii) okulların velilerin beklentilerini karşılayamadığı durumlarda velilerin öğrencilerini okuldan çekebilme olanağı olarak kavramlaştırılmaktadır (Hirschman, 1970'den akt., Neuman-Sheldon, 2000, s. 4).

Okul tercihini ön plana çıkaran tüketici temelli piyasa hesap verebilirlik modeli İngiltere’de 1980’lerden sonra çıkarılan Eğitim Reformu Yasası (Education Reform Act, 1988), Veli Sözleşmesi (Parent’s Charter, 1991) ve Okullar Yasası (1992) ile gündeme gelmiştir. Yürürlüğe giren yasalar ile beraber İngiliz eğitim sistemi bilgi sunumu ilkesi ile hesap verebilirliğin sağlanmasını hedeflemiştir. Lello’nun (1993) değerlendirmesine göre veli sözleşmesi ile eğitim sisteminin müşterileri olarak veliler gösterilmekte olup, okul ve eğitim sistemi ile ilgili olarak (i) öğrencilerin gelişimine ilişkin yazılı raporlar, (ii) bağımsız birimlerce düzenli olarak belirli okullara ait zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koyan raporlar, (iii) velilere bölge okulları arası performans karşılaştırmalarına imkân sunan tabloların yayınlanması zorunlu hâle gelmiş ve (iv) velilerin şikâyetlerinin değerlendirilmesi imkânı sunulmuştur. Okulların performanslarına ilişkin velilerin bilgisine sunulan raporlar vasıtasıyla okullar bir birleriyle rekabet içerisine sokulmuşlardır.

İngiltere ve Hollanda gibi bazı Avrupa ülkelerinde, Birleşik Devletler’de, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda ve çoğu Asya ülkelerinde bu model aralarında küçük farklılıklar olmasına rağmen temelde aynı varsayımlara dayalı olarak uygulamaya konulmuştur. Bu ülkelerde öğrenci kazanımlarının artırılması hedefine yönelik olarak okullar arası rekabetin oluşturulması ve artırılması için okul başarı sıralamalarını, okul tercihini ve okul finansmanını temel alan rekabetçi piyasa araçları ve mekanizmaları uygulamaya konulmuştur. Okulların ürettikleri öğretim kalitesinin öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendiren merkezi sınavlarla belirlenen performans sonuçlarına bağlı olarak diğer okullarla karşılaştırmalı bir şekilde kamuoyuna duyurulması ise okullar arası rekabeti artıracak diğer bir araçtır. Doğal olarak veliler kaliteli eğitim verildiği konusunda bilgi sahibi oldukları okula kayıt veya geçiş yaptırma çabası içinde olacaktır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 8). Okul tercihi kapsamındaki rekabetçi araçlar ve mekanizmalar, okullar arası sınırların kaldırılması ve velilere tanınan okul seçme hakkı ile okullar arası geçişlerin serbest bırakılması, okulların özelleştirilmesi, *charter okulları*, *magnet okulları* ve akademilerini kapsamaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 8). Diğer taraftan, rekabetçi okul finansmanı ise öğrenci başına yapılan finans yardımını kapsamaktadır. Bir okul ne kadar çok öğrenciye eğitim veriyorsa okul harcamalarında kullanılmak üzere kendine o kadar çok finans sağlamış olacaktır. Bu kapsamda, *voucher programları* ve öğretim vergisi kredileri uygulamaya konulmuştur (Leithwood ve Earl, 2000, s. 8).

Piyasa hesap verebilirlik modeli içerisinde okulların etkinliğini ve etkililiğini artırmak amacıyla velilere sağlanan seçme ve çıkma seçeneklerine ek olarak velilerin okul süreçlerine katılımı diğer bir önemli araç olarak görülmektedir. Seçme ve çıkma hakkına ek olarak katılım hakkı kazanan veliler, oluşturulan piyasa ortamında okullar karşısında daha da güçlendirilmektedir. Temel karar verme yetkisinin velilere veya toplum temsilcilere devredildiği bazı okul merkezli yönetim modelleri, veli ve yerel

toplumun dile getirdiği konulara karşı öğretmenlerin ve okul müdürünün duyarlılık seviyesini artırmayı ve okulların yerel istek ve ihtiyaçlara karşı daha çok cevap verebilir olmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Bruns ve ark., 2011, s. 93). Sallis hesap verebilirlik kavramını okul ile veli arasında paylaşılması gereken bir görev olarak ele almakta ve sadece seçme ve çıkış opsiyonu sunan tüketici temelli modelin sunduğu hesap verebilirlik uygulamalarını yetersiz görmektedir (1979'dan akt., Kuchapski, 2001, s. 212). Veliler sadece okul tercihlerinde etkin olmamalı, ayrıca okul süreçlerine ilişkin anlamlı kararların oluşturulmasında katılımcı olmalıdır. Sallis öğrencilerin asıl müşteri olduğunu belirterek velilerin eğitim süreçlerinde zorunlu katılımcılar olduğunu savunmakta, velilerin bilinçli desteği öğrenci başarısında en önemli faktör olarak ortaya konulmasına rağmen, okulların ne velileri okul süreçlerine dâhil etme ne de okul süreçlerine ilişkin veli rızasını talep etme konusunda çaba harcadığını belirtmektedir (1979'dan akt., Kuchapski, 2001, s. 212). Rıza gösterme üzerinde duran Sallis rızanın oluşması için (i) Amaçlar üzerinde uzlaşının sağlanması, (ii) Yöntem ve sınırlılıkları konusunda bilgi alış-verişi, (iii) Ulaşılan amaçlara ilişkin başarı değerlendirme eylemlerinin yerine getirilmesini zorunlu görmektedir (1979'dan akt., Kuchapski, 2001, s. 212). Benzer şekilde, Kogan (1988) piyasa temelli hesap verebilirlik modelinde piyasa koşullarının düzenleyici etkisine ek olarak eğitim sisteminin bir müşterisi olarak velilerin katılımına vurgu yapmakta, atanmış profesyonel kadroya bağlı olarak kurulan ilişkinin bir parçası olmak yerine velilerin eğitim sistemine katılımcı olmalarını savunmaktadır.

Piyasa koşulları içerisinde öne çıkan katılımcı hesap verebilirlik modeli iki temel ilke üzerinde işlemektedir. Bunlar, eğitime ilişkin karar alma sorumluluğunun tek bir baskın gruba bırakılmaması ve eğitim sisteminde doğrudan veya temsili olarak tüm paydaşların karar alma sürecine katılmasıdır (Kuchapski, 2001, s. 213). Öğrencilerin öğrenmelerinde okul etkilerinden daha çok ev ve çevre faktörleri daha etkili olduğundan velilerin öğrencilerinin öğrenimlerine ilişkin okul süreçlerine aktif bir şekilde katılımı büyük önem arz etmektedir. Çocuklara eğitim ve öğretim hizmeti sunmakla yükümlü olan öğretmenlerin ve okul müdürünün velilerle ve yerel toplum temsilcileri ile iletişime geçmeleri, birbirleriyle tanışmaları ve sağlıklı ilişkiler kurmaları, onların isteklerine ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeleri, karar alma süreçlerinde bu hassasiyetleri değerlendirmeleri okulların topluma hizmet edebilmeleri ve öğretim kalitelerini geliştirebilmeleri açısından bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Bruns ve ark., 2011, s. 93).

Daha çok veli ve yerel temsilcilerin katılımına ve iradelerini okul yönetimine yansıtılmalarına olanak tanıyan okul merkezli hesap verebilirlik yaklaşımında velilerin ve yerel halkın okul süreçlerine katılımcı olmaları amacıyla güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yerinden yönetim politikasına zemin oluşturan temel varsayım ise okullarda uygulanan öğretim programının yereldeki velilerin ve toplumun değerlerini

ve tercihlerini yansıtmaması gerektiğine dair inançtır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Bu amaçla velilere verilen okul seçme hakkına ek olarak memnuniyetsizliklerine rağmen o okulda devam etmek zorunda olan velilerin okul süreçleri ve kararlarda seslerini duyurma ve bu yönde çalışma imkânının sağlanması katılımcı hesap verebilirlik politikasının temel hedefi olarak ortaya çıkmaktadır (Hirschman, 1970'dan akt., Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Okul personelinin dış tercihlere ve taleplere karşı cevap verebilirliği, veli ve yerel toplumun bütçe, müfredat, personel yönetimi süreçlerinde söz sahibi olması ile artırılması öngörülmüştür. Böyle bir güç ise öğrenci velileri ve yerel toplumun çoğunlukta olduğu okul-aile birlikleri vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Veli ve yerel toplumun katılımını ve okul yönetiminde seslerini duyurma imkânı sunan katılımcı hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde hesap verme zorunluluğu veliler, yerel toplum temsilcileri ve okul personeli arasında paylaşılmaktadır. Aynı şekilde hesap verilecek odak ise veliler ve yerel toplum temsilcileridir. Hesabı verilecek konular ise oluşturulan yönetim kurulunun yetkisinde olan bütçe ve personel yönetimi gibi hususları kapsamaktadır. Hesap verme ise açıklama, bilgi sunma ve ispatlama şeklinde gerçekleştirilmekte, oluşturduğu memnuniyet çerçevesinde göreve devam veya kurulun üyelerinin seçimle değiştirilmesi ile sonuçlanmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 11–12).

Profesyonel hesap verebilirlik modeli. Eğitim bağlamında profesyonel hesap verebilirlik anlayışının doğmasına ve gelişmesine destek sağlayan araştırmalar genel olarak süreçleri içerisine almayan, girdi ve çıktıya odaklanan ve öğretmeni sadece girdileri ileten olarak varsayan modellerin yetersiz olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki rolünü görünmez hâle getirdiğini, bürokratik ve kurumsal baskıların öğretmenlerin öğrencilerine karşı olan sorumluluğunu bozduğunu iddia etmektedir (Vasudeva, 2000, s. 47). Öte yandan, etkili okul araştırmaları kapsamında, mesleki özerkliğe ve takdir gücüne sahip olan öğretmenlerin bulunduğu okulların, gerekli özerkliğe ve takdir gücüne yeterince sahip olmayan öğretmenlerin çalıştığı okullara kıyasla, öğrencilerin akademik başarılarına daha çok katkı sağladığı sonucu profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımını desteklemektedir (Purkey ve Smith, 1983). Little (1990) okul temelli mesleki topluluklar içinde öğretmen etkileşiminin ve işbirliğinin öğretim üzerinde olumlu etki yarattığını ortaya koyarken Elmore (2001) içsel okul hesap verebilirliğinin sağlanması ve okul kapasitesinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan profesyonelliğin, okulların sonuç temelli dışsal hesap verebilirlik baskılarına etkili bir şekilde cevap verebilmesinde önemli bir etken olduğu vurgulamakta, Gwynne ve Easton (2001) ise dışsal hesap verebilirlik baskısının ortaya koyduğu öğrenci başarısının artırılması amacıyla okulların ulaşım düzeylerindeki farklılıklarının büyük bir bölümünün profesyonelizm nedeni olduğunu belirtmektedir. Newmann, King ve Rigdon (1997) ise okul içinde otoritenin öğretmenlerin ellerine bırakıldığı bir profesyonel hesap verebilirlik sisteminin okul

kapasitesi oluşumunda daha etkili bir hesap verebilirlik sağladığını savunmaktadır. Bu yüzden bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğretmenlere yeterli sorumluluğun ve otoritenin bırakılmamasını bürokratik yaklaşımın bir problemi olduğunu savunmaktadır.

Toplumda ortaya çıkan problemlerin çözümünün profesyonel bir yaklaşımla çözülebileceği, bu yüzden bir probleme ilişkin çözümün o konuda daha geniş bilgiye sahip profesyonellere bırakılması ve toplumsal ihtiyaçlara karşı cevap verebilir olması 1970'lerde kamuoyunda destek görmüştür (Ranson, 2003). Öğretim süreçleri açısından bakıldığında öğrencilerin akademik kazanımlarında bir uzman olarak öğretmenlerin etkisi büyüktür. Öğrenci başarısında sınıf öğretimi ve liderlik etki gücü açısından ilk iki sırada yer almakta, fakat en büyük etki sınıf öğretiminden kaynaklanmaktadır (Leithwood, Seashore, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Öğrencilerin kazanımları öğretmenlerin sınıf içi öğrenim etkinliklerini yönetmelerine bağlı olduğundan, öğrencilerin akademik kazanımlarında öğretmenler en büyük ve etkili role sahiptirler (Johnson, 2006, s. 11). Bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımına bir alternatif olarak ortaya çıkan profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı (Adams ve Kirst, 1999; Darling-Hammond ve Ascher, 1991), temel olarak fazla karışık olan eğitim öğretim sürecinin bürokratik kurallar ve düzenlemeler vasıtasıyla yönetilemeyeceği, bunun yerine özel bir mesleki yeterlilik gerektiren öğretim süreçlerinin uzmanlık bilgi ve becerilerine sahip olan ve bunları öğretim süreçlerine uygulayabilen bireyler vasıtasıyla etkili bir şekilde yönetilebileceği ve başarılı sonuçlar üretileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı Darling-Hammond'a (1989) göre üç temel ilke üzerine kurulmuştur: (i) Hizmet sunan birimin temel önceliğinin öğrencinin ve toplumun ihtiyacının giderilmesi olması, (ii) öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla alınacak kararların ve uygulamaların mesleki bilgi temelinde gerçekleştirilmesi, (iii) meslek etiği ve standartlarının oluşturulması, pekiştirilmesi ve yayılmasında öğretmenlerin birlikte sorumluluk duygusu içinde hareket etmesi. Bu anlamda, profesyonel hesap verebilirlik öğretmenlerin mesleğe ilişkin standartların belirlenmesi ve uygulamaya konulmasında sorumluluk sahibi olması olarak kavramlaştırılmaktadır (O'Day, 2002).

Alanyazında öğretmen yönelimli hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde temel iki strateji ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, okul merkezli yönetim reformu içerisinde öğretmen kontrollü hesap verebilirlik yaklaşımı, diğeri ise öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulamalarına odaklanan ve standartlar hareketi ile gündeme gelen okul yöneticileri ve öğretmen yeterlilikleridir. Bu iki strateji de temelde okul çıktılarının oluşmasında öğretmen uygulamalarının önemi üzerine kurulmuş olmalarına karşın stratejik odakları farklılaşmaktadır. Birincisinde odak karar alma süreçlerindeki, ikincisinde ise öğretmenlerin öğretim programı ve sınıf içi öğretime ilişkin mesleki uygulamaları ve yeterlilikleri üzerindedir (Leithwood ve Earl, 2000,

s. 13). Ortaya konan temel ilkelere paralel olarak, profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı, öğretim kalitesinin ve öğrenci başarısının artırılması hususunda üç önemli müdahale ve geliştirme alanı belirlemiştir. İlk olarak profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı öğretim programı içerisinde öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimini kapsayan öğretim sürecine ve öğretmenlerin performansına odaklanmaktadır. İkinci olarak etkili bir öğretim için gerekli olan mesleki bilgi ve becerilerin öğretmenlere kazandırılması, geliştirilmesi ve uygulanması diğer bir kaldıraç noktasını oluşturmaktadır. Üçüncüsü ise öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması temel amacına yönelik olarak tüm öğretmenler arasında işbirliğini geliştirme, uygulamaya ilişkin standartların belirlenmesi ve geliştirilmesidir (O'Day, 2002).

Sınıf seviyesinde ne yapılması gerektiği ile ilgili olarak öğretmenlerin karar verme yetkisi ile donatıldığı okul merkezli yönetim modellerinde, öğretmenlerin profesyonel bilgilerinden azami derecede yararlanılması, dolayısıyla öğretmenlerin performansları ile öğretim sürecinin etkinliği ve etkililiğinin artırılması amaçlanmaktadır (Bruns ve ark., 2011, s. 92-93). Öğrencilere en yakın kişiler olarak öğretmenlere sorumluluk duygusu içerisinde profesyonelliklerini kullanma, takdir yetkisi ve politika oluşturma ve uygulama imkânı verildiğinde öğrenci ihtiyaçlarına yanıt vermenin en iyi yolunun sağlanmış olacağını savunan bu model ihtiyaçlara cevap verebilir bir okulu; öğrenci ihtiyaçlarına odaklanarak bunlara etkin çözümler arayan, yetenekli ve iyi yetişmiş öğretmenlerden oluşan, öğretim zamanlarını kayıpsız ve etkin bir şekilde kullanan, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarının okulca desteklendiği bir okul olarak tanımlamaktadır. Bunun için yenilikçi ve yaratıcı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişmelerinin sağlanması, cevap verebilir bir okul oluşturmada önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Kuchapski, 2001, s. 208).

Öğretmenlerin özerkliğinin artırılması ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ile akademik başarının artırılabilceğini savunan profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı (Darling-Hammond, 1985), öğretmenlerin profesyonelliklerinin artırılarak öğrenci ihtiyaçlarına cevap verilebilir bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulmasında; öğretmenin çalışma ortamının hiyerarşik ortamdan uzaklaştırılması, kendi yargılamalarına ve düşüncelerine önem verilen bir ortam oluşturulması, politika oluşturma ve uygulama aşamalarına katılımlarının sağlanması gibi düzenlemelerin gerçekleştirilmesini gerekli görmekte ve bütçe, öğretim programı ve öğretmenler ile ilgili kritik kararlarda öğretmenlerin mesleki bilgisinden daha çok yararlanmayı amaçlamaktadır. Öğrencilere en yakın kişiler olarak öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin alınacak kararlara en çok katkı sağlayacağı varsayımına dayanmaktadır (Hess, 1991). Diğer yandan öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımları, alınan karar ne olursa olsun karara bağlı kalarak uygulamaya destek vereceğini varsaymaktadır. Bu bağlamda veli, öğrenci ve yöneticilerin de üye olduğu kurullarda öğretmenler sayısal çoğunluğa sahiptirler ve bütçe, öğretim programı ve sınıf içi

uygulamalar konusunda karar alırlar (Leithwood ve Earl, 2000, s. 13). Öğretmeni merkeze alan bu hesap verebilirlik yaklaşımında öğretmenler karar alma süreçlerinde daha çok güçlendirilmekte, buna karşın okulun öğrenci kazanımlarına etkisi konusunda daha çok sorumlu kılınmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin eğitim-öğretime dair alınacak karar mekanizmalarında daha çok temsil edilmesi stratejisinden ayrı olarak, öğretmenlik mesleğine ilişkin standartların oluşturulması, öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğretmenler arası iş birliği ikinci bir profesyonel hesap verebilirlik stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır. Yüksek becerilere sahip donanımlı öğretmenlere uygun yetki ve destek sağlandığında öğrencilerin başarısının artacağı inancını benimseyen profesyonel hesap verebilirlik sistemi, öğretmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi, mesleki gelişimi, işbirliği, mesleki standartlar gibi alanların iyileştirilmesine ve öğretmenlerin güçlendirilmesine odaklanmaktadır. Öyleki, Birleşik Devletler’de 2001 yılında yasalaşan “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasası profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımının okul kapasitesini geliştirme işlevine yer vermekte, öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin mesleki bilgileri ile kendi alan bilgilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin yüksek standartlarda performans göstermelerinde büyük rol oynayacağına olan inancı ortaya koymaktadır (Hochberg ve Desimone, 2010, s. 91). Bu bağlamda, eğitim sistemi kapsamında öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin denetimi gibi hesap verebilirlik mekanizmaları geliştirilmiştir. Okul seviyesinde ise öğretmenler diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle olan etkileşimlerinde öğrenci ihtiyaçların karşılanması ve mesleğin icraatında mesleki standartların takip edilmesi konusunda sorumlu kılınmışlardır. Okul seviyesinde ise öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına olanak sağlayacağına inanılan öğretim kalitesinin yükseltilmesi temel hedefinin gerçekleştirilebilmesi için koçluk sistemi, öğretim problemlerine ilişkin bütüncül yaklaşıma ve öğretmenler arası gerekli işbirliğine olanak sağlayan mekanizmalar ile uzman denetimleri etkin hâle getirilmiştir (O’Day, 2002).

Hesap veren ile hesap soran arasındaki gelişimi amaçlayan hesap verebilirlik ilişkisinde bilgi üretimi ve sunumu, profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğrencilerin öğrenme problemlerinin neler olduğu ve nasıl çözümlenebileceğine ilişkin gerçekleştirilmektedir. Oluşturulan bilgi, öğretmen camiası içerisinde belirli normlara dayalı olarak üretilmekte ve mesleki bilgi çerçevesinde değerlendirilmekte, öğretimin kalitesini ve öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırıcı bir özelliğe sahiptir (O’Day, 2002). Bu hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğretmenler bir grup olarak öğrencilere, velilere ve üst yönetim organlarına karşı okulun verimliliği ve etkililiği konusunda kararlarını gerekçeli bir şekilde açıklama ve savunma zorunluluğu ve sorumluluğu içindedirler. Hesap vermeye ilişkin sonuçlar ise belirsizdir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 13).

1980'lerde ABD'de başlayan standartlar hareketi kapsamında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi ve takip edilmesi maksadıyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleğe girişleri, mesleki bilgi, beceri ve performanslarını içeren standartlar belirlenmiştir. Açıkça belirlenen standartlar ile öğretmenlerin devlete, velilere ve yerel toplum temsilcilerine karşı mesleki sorumluluk içerisinde hareket etmeleri amaçlanmıştır. Standartlar hangi uygulamanın yanlış veya doğru olduğunun belirlenmesinde en uygun araçlardır. Mesleki lisans sistemi ile bireyler hizmet edecekleri toplum üyelerine ve devlete karşı sorumluluk içerisine girmekte, standartlara uygun yeterliliklere sahip olmayan bireylere mesleğe girişte mesleki ehliyet verilmemektedir. Meslek içerisinde ise mesleki standartlara uygun hareket etmeyen bireylere kınama, çalışma hayatında kısıtlama veya meslekten men gibi çeşitli yaptırımlar uygulanmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 14).

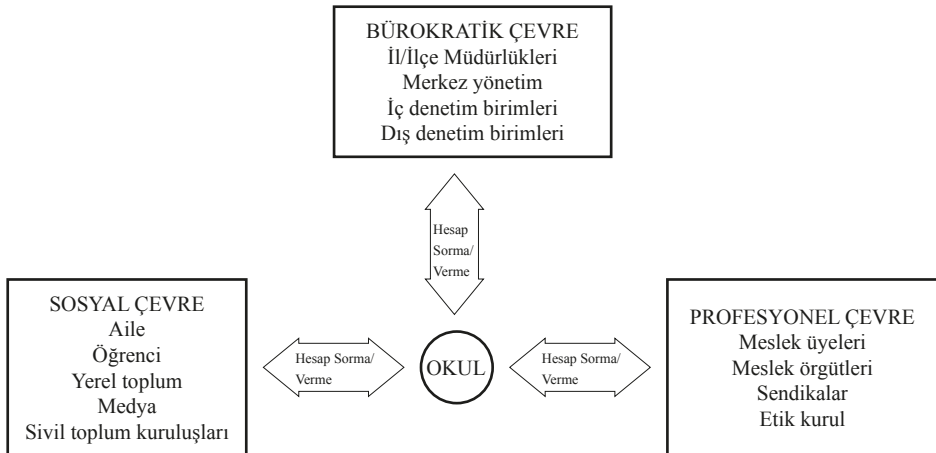
Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim sistemlerinin temel işlevlerinden biri bireyleri ekonomik yaşama hazırlamaktır. Bireylerin mutluluğu ve milletlerin bekası günümüz ekonomi yaşamında büyük ölçüde buna bağlıdır. Okullardan beklenen, çok zorlayıcı olan bu yaşamda bireylerin ayakta kalmalarına olanak sağlayacak öncelikle bilişsel becerileri kazandırma, dolayısıyla aklın eğitilmesidir. Böyle bir hedef zor, fakat bir o kadar da anlamlı ve faydalı bir hedeftir. Bunun gerçekleştirilmesine olanak sağlayacak tüm girdilerin temini, eğitim-öğretim süreçlerinin bu hedef doğrultusunda işletilmesi, sonuçların kontrol edilmesi, çalışmayan unsur ve mekanizmaların ayıklanması ve sistemin yeniden yapılandırılması doğal olarak başarılı bir yönetimin gereğidir. Eğitimde arzu edilen yüksek akademik performans sonuçlarının gerçekleştirilmesi için geliştirilen hesap verebilirlik modelleri, okullarda öğretim süreçleri üzerinde verimliliği ve etkiliği sağlayacak güçlü bir kontrol gücü yaratmayı hedeflemektedir. Okulların en temel görevlerinden biri olan akademik kazanımların gerçekleştirilmesi üzerine odaklanmalarını sağlamakta, gerekli olan motivasyonun oluşturulmasına imkân sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, hesap verebilirlik hareketi performans bilgisi, motivasyon ve problem çözüme kapasitesi unsurlarından oluşmaktadır. Okulların öğrencilere neleri kazandırdıklarının belirlenmesi, neyin iyi yapıldığı ya da yapılmadığının ortaya konması, nelerin yapılması gerektiğinin belirlenmesi ve bunun için gerekli personel motivasyonunun ve kapasitesinin artırılması hesap verebilirlik hareketinin temel omurgası olarak görülebilir.

Diğer taraftan hesap verebilirlik böyle bir teorik modelin işleyebilmesi için gerekli olan unsur ve mekanizmaların bir araya getirilmesidir. Okullarda değişimi ve gelişimi üretecek olan güç hem içeride hem de dışarıdadır. Okulların ürettikleri akademik performans dış güçlerce sürekli olarak izlenmekte, değerlendirilmekte ve kararlarını kendilerine sağlanan performans bilgisi temelinde oluşturabilmeleri

imkânı sağlanmaktadır. Üst yönetimler okulları ödüllendirici ve cezalandırıcı eylemler üretirken, çeşitli mekanizmalarla güçlendirilen veliler ve öğrenciler ortaya koydukları tercihleri ve okul süreçlerine katılım olanakları ile öğretim süreçlerini kontrol etme gücü kazanmaktadır. Orta ve üst yönetim birimleri yeni dönemde daha çok okulların performansı konusunda okullara üstten baskı yaparken veliler, öğrenciler, yerel halk ve iş dünyasının oluşturduğu sosyal çevresi ile öğretmenliğe ilişkin mesleki kuruluşlar ve öğretmenlerin oluşturduğu profesyonel çevre de yatay olarak okulları kendi beklentilerinin karşılanması yönünde baskı altında tutmaya çalışmaktadır. Okullarda eksik olan başarıya yönelik motivasyon, bu üç dış güç odağınca uygulamaya konan hesap sorma ve verme ilişkisini temel alan farklı hesap verebilirlik mekanizmaları ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Diğer taraftan oluşturulacak mesleki bir otorite sayesinde öğretmenlerin görevlerine ilişkin belirli mesleki yeterlilikler, kültürel ve etik kurallar içerisinde kalmaları sağlanmakta, kabul edilmeyen davranışlar cezalandırılmaktadır. Bu anlamda hesap verebilirlik, üst yönetim ve denetim birimlerine ek olarak çeşitli mekanizmalarla direkt veya dolaylı olarak güçlendirilen yeni dış odaklarının öğretmen ve yöneticileri sürekli olarak gözlem altında tutması, onları izlemesi, üzerinde uzlaşılacak öğretim hedeflerinin ne kadarının gerçekleştirildiğini takip etmeleri, performansa ilişkin bilgi üretilmesi ve değerlendirilmesi, görevlerini yerine getirirken gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri ne derece kullandıklarının yargılanması ve buna göre uygun ödüllendirme veya cezalandırma yapılması sürecinin kendisidir.

Her ne kadar okulların hesap verebilirlik mekanizmaları ile performansları artırılmaya çalışılsa da alanyazında farklı hesap verebilirlik baskılarının arzu edildiği gibi okullarda beklenen gelişimi yaratmadığı, hatta okullar, öğretmenler ve öğretim üzerinde olumsuz etkiler ürettiği konusunda sıklıkla eleştirilmektedir. Eğitimde hesap verebilirliğin bir zorunluluk olduğu düşüncesi akademik camiada ve politikacılar



Şekil 1. Dış baskı odakları ve okul arası hesap verebilirlik ilişkileri.

arasında yaygın şekilde kabul görmesine rağmen arzu edilen hesap verebilirlik sisteminin nasıl olacağı ve nasıl uygulamaya konulması gerektiği konusunda bir fikir birliği yoktur (Kukla-Acevedo, Streams ve Toma, 2011). Performans hesap verebilirliği modeli düşünüldüğünde, okulların hangi kriterlere göre güvenilir ve geçerli bir şekilde nasıl değerlendirileceği, bunun sonucunda nasıl bir performans bilgisinin üretileceği, bu bilginin okullarda gelişimi tetikleyip tetiklemediği konuları hâla tartışılmaktadır (Hochberg ve Desimone, 2010; Mitchell, 1996; Smith ve ark., 1997; Levesque, 2004). Aynı şekilde performans hesap verebilirliği mekanizmalarının öğretmenlerin kaygı düzeylerini artırdığı, adalet duygularını ve öz-güvenlerini zedelediği öne sürülmektedir (Mehrens, 1998; Mintrop, 2002; Valli ve Buese, 2007). Ayrıca performans hesap verebilirliği okullarda öğretim programlarını ve öğretim süreçlerini bozuma uğrattığı, test için öğretimi doğurduğu ve dolayısıyla öğrencilerin üst düzey becerileri kazanmalarının engellendiği bildirilmektedir (Haertel ve Herman, 2005; Levesque, 2004). Okullar açısından da özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve diğer okullara kıyasla daha düşük başarı seviyelerine sahip okulların bu politikalarla kaybetmeye mahkûm bırakıldığı savunulmakta, okullar arasında eşitsizlik ve adaletsizlik yaratıldığı, okulları kendilerini başarılı gösterebilmek için ahlak dışı yollara ittiği belirtilmektedir (Haertel, 1986; Levesque, 2004; Mehrens, 1998; O'Day, 2002). Önerilen alternatif çözüm ise öğretmenlerin öğretim sorumluluğunu alarak sistem içerisinde güçlendirilmesidir.

Okullaşma, teknoloji, ikili öğretim gibi makro sorunlarını çok büyük bir oranda çözmüş olan bir Türk eğitim sistemi, yakın zamanda yönünü uzun zamandır sistemin en büyük çıkmazı olarak görülen eğitimde düşük akademik performans sorununa çevirmiş, bu amaç için gerekli politika üretme çabası içine girmiştir. Bu bağlamda eğitimde yerelleşmeye gidilmesi, yetkilerin devredilmesi, okulların izlenilmesi ve değerlendirilmesi ve okulların hesap verebilir kılınması, özel sektörle işbirliği yapılması, karar süreçlerini geliştirilmesi, öğretmen ve okul yöneticilerinin niteliklerinin artırılması gibi politika ve alt stratejiler geliştirilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Başka bir deyişle, Türkiye de diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülke eğitim sistemleri gibi hesap verebilirlik mekanizmalarını benimsemiş ve yavaş yavaş sistemle bütünleşirmiş, bu anlamda dönüşümü başlatmış bulunmaktadır. Burada önemli iki husus ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitim sisteminin hangi paydaşları hangi güç ve yetkilerle donatacağı, hangi mekanizmalar üzerinden okullar üzerinde gelişim baskısı yaratacağıdır. İkincisi ise diğer ülke tecrübelerinin farkında olunması ve uygulamaya konulacak mekanizmaların üreteceği istenmeyen sonuçların önceden belirlenerek uygun tedbirlerin önceden alınmasıdır. Darling-Hammond (1989), Kirst (1990) ve Brown (1990'dan akt., Bennett, 1997, s. 33) tüm farklı hesap verebilirlik mekanizmalarının kendi içlerinde güçlü ve zayıf yönler barındırdığını belirtmekte, belli durumlarda bazı türlerin daha etkili olduğunu, yaratıcı ve etkili bir şekilde birlikte kullanıldığında daha çok fayda sağlayacağını savunmaktadırlar. Bürokratik

hesap verebilirlik, uygulama ve yöntemlere ait standartların oluşturularak arzu edilen sonuçları üretecek davranış kuralları ile ilişkilendirilebildiği durumlarda daha kullanışlı iken piyasa hesap verebilirlik mekanizmaları tüketici tercihlerinin çeşitlilik gösterdiği, devletin hizmet alanlara tercih imkânı sağladığı, kalite gelişiminde rekabete, yaratıcılığa ve yenilikçiliğe ihtiyaç duyulduğu durumlarda daha kullanışlıdır. Profesyonel hesap verebilirlik ise kamu menfaatinin ve tüketicinin tercih hakkının korunması temelinde kamu hizmetlerinin sunumunda karmaşıklaşan ve değişen mesleki bilginin gerekli olduğu durumlarda daha kullanışlıdır (Darling-Hammond, 1989). Bu bağlamda, hesap verebilirlik mekanizmalarının ve işlev gösterdikleri ülke bağlamlarının iyi bilinmesi, mekanizmaların tecrübe edilen sonuçlarının ve getirilen eleştirilerin farkında olunması, gelişimi tetiklemede baskı mekanizmalarını amacına uygun, yaratıcı ve birbirini destekleyecek şekilde uygulamaya konulması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye bağlamına uygun mekanizma kombinasyonlarının kurulması, bu mekanizmaların okullarda tetiklediği gelişim motivasyonunun ihtiyaç duyulacak teknik bilgi ve becerilerle desteklenmesi ve bu sürecin araştırma ve incelemelere dayalı olarak gerçekleştirilmesi en akılcı adım olacaktır.

Son olarak, her ne kadar Türkiye gündemine zon zamanlarda girse de, hesap verebilirlik kavramı ikili, sosyal, ekonomik, hukuki ve dini yaşamda sıkça kullandığımız ve yabancı olmadığımız ve çok eski temel değerlerimizden biridir. Hesabını sormak, hesabını vermek terimlerini sıkça kullanır ve sıkça duyarız. Buna çok benzer şekilde, bu değerler eğitim sisteminin yönetiminde ortaya çıkışı eğitim bağlamında ikili ilişkileri düzenleyici ve düzeltici bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda eğitim öğretim içerisinde okul yöneticileri ve öğretmenler öğretimden sorumlu temel birimler olarak görülmekte, görevlerini gerekli mesleki bilgi, beceri, tutum içerisinde yürütmeleri hususunda yükümlü kılınmaktadır. Artık eğitim personeli, neyi neden yaptığını veya yapmadığını dış çevre odaklarına açıklamak ve kendini aklamak mecburiyetindedir. Bu durum eğitim personeli için çok zor bir süreci işaret etmekte, stres yoğun bir çalışma ortamını haber vermektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki kariyerleri, kendilerinden beklenenlere ilişkin ortaya koydukları performansla dış odakları ne kadar memnun edebildiklerine bağlı olacaktır. Performansa iliştilen cezaların büyüklüğü ise etik dışı davranışları üretme potansiyeline sahiptir. Bundan dolayı okullarda değişimi ve kalite artışını amaçlayan hesap verebilirlik teorisinin tecrübelerin, bilimsel araştırmaların, inançların ve varsayımların bir ürünü olduğu unutulmamalı, oluşturulan teorik modeller teste tabi tutulmalıdır. Motivasyon teorileri üzerine kurulan performans hesap verebilirliği ne kadar rasyonel olsa da piyasa hesap verebilirliği ve profesyonel hesap verebilirlik modellerinin de okullarda motivasyon ve kapasite gelişimlerini sağlayıp sağlamadıkları empirik çalışmalarla test edilmelidir.

Extended Abstract

School Accountability Models: A Holistic Review*

Coşkun Erdağ¹
Aksaray UniversityEngin Karadağ²
Akdeniz University

Abstract

Accountability has recently been mentioned in Turkey as a solution to the issues of educational governance's efficiency and effectiveness. School accountability as a concept and its relation to school improvement are not well-known in Turkey. As such and by performing a holistic review, this study aims to investigate the concept of school accountability, how it is conceptualized in education, and how it plays a role in raising academic achievement. The analysis exposes the main approaches and components of accountability in governance for improving schools and provides recommendations for future research and policy studies for school improvement.

Keywords

School improvement • Accountability • Achievement • Success • Quality • Performance • Control

* This study is partially derived from the doctoral dissertation entitled "Accountability Policies at Schools: A Study of Structural Equation Modeling," prepared under the supervision of Prof. Engin Karadağ, in Eskişehir Osmangazi University.

An earlier version was orally presented at the 11th Congress of Educational Administration, May 12-14, 2016, in Kuşadası, Turkey. This is an extended abstract of the paper entitled "Okul Hesap Verebilirliği Modelleri: Bütüncül Bir Çözümleme" published in Turkish Journal of Business Ethics.

Manuscript Received: February 5, 2017 / Revised: June 7, 2017 / Accepted: July 4, 2017 / OnlineFirst: December 20, 2017.

1 **Correspondence to:** Coşkun Erdağ (PhD), Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Aksaray University, Aksaray Turkey. Email: coskunerdag79@gmail.com & coskunerdag@asu.edu.tr

2 Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Akdeniz University, Antalya Turkey. Email: engin.karadag@hotmail.com

To cite this article: Erdağ, C., & Karadağ, E. (2017). School accountability models: A holistic review. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 303-341. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0004>

A country's development depends on its citizens' qualified participation in the economy. Citizens who enter a country's economy as productive individuals with a qualified education can contribute greatly to the development of both their country and future generations. In this sense, education has a vital role in a nation's development and, thus, a nation should invest more in their citizens' education and training.

On the other hand, the global, capitalist, competitive, and knowledge-/technology-intensive world economic order has further strengthened the expectations from both public and educational managements' effectiveness. Particularly after the 1990s, both the business community and parents began to voice the need for reforms in public administration for producing better services (Hood, 1991, 1995). Training students well in mathematics and science was argued for (Kuchapski, 2001; Levin, 1994), with the stipulation that a qualified workforce ensures that the business sphere has a competitive advantage in the globalized world. On the local level, the Turkish education system has often been said to be inadequate at producing these desired results, the argument being that the Turkish education system is far behind most countries in education because of its poor performance on both the national (e.g., YGS, LYS, and TEOG) and international (PISA, TIMSS, and PIRLS) evaluation exams in science, mathematics, reading skills, and problem solving (Aydın, Erdağ, & Taş, 2011; Aydın, Sarier, & Uysal, 2012; Department of Education Research and Development [EARGED], 2003, 2004). Moreover, governance in Turkey, which is controlled by a cumbersome central bureaucracy, has been claimed to incline towards allowing arbitrary practices (Dinçer, 1998; Eryılmaz, 1997; Gökso, 2002). In response to these critics, especially since the turn of the century and after the reforms in the 1990s such as the National Education Development Project (MGEP), Total Quality Management (TQM), Curriculum Laboratory Schools Programs, and Basic Education Support Project (TEDP; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1999; 2002; 2009; as cited in Kantos, 2010), accountability as a policy has often been mentioned for increasing the quality of education, as based on the recommends of international organizations like the International Monetary Fund (IMF), the World Bank, and the OECD, which all emphasize participation, responsiveness, transparency, and accountability in management (Akgeyik, 2004; Dinçer & Yılmaz, 2003; Doğruel, 2002).

In order to improve educational outcomes, successfully establishing an accountable education system and its national operations requires a good analysis and understanding of accountability theory and its functions, as well as its dysfunctions. The concept of accountability, as adopted by the educational systems of many developed and developing countries, is still neither well-known nor has it been studied comprehensively in Turkey's literature on national education. Analyzing accountability as a concept can provide a wealth of knowledge, especially regarding the national literature and discussions on policies for improving the

quality of educational outcomes. This study investigates the meaning of educational accountability and, based on the international literature, aims to holistically describe accountability policies that have been developed for increasing academic achievement in schools. In this context, the research questions to be answered are: (a) How has accountability been conceptualized educationally, (b) how has accountability played a role in developing educational outcomes, and (c) what accountability policies have been developed for improving students' academic achievement?

Accountability as a School Improvement Policy

The international literature reveals accountability to have differing definitions under different contexts. In an institutional context, it means the roles and rules for ensuring the proper use of authority, and its meaning in the organizational context has the formation of formal or informal mechanisms for dealing with uncertainties and anticipations (Bovens, 2007; Dubnick, 2002; Jordan, 2011, Koppell, 2011; Kuchapski, 2001; Leithwood & Earl, 2000; Møller, 2009; Schillemans & Bovens, 2011; Wagner, 1989). It also has a system of values in terms of the outcomes it produces, as well as being the social mechanism that produces these values (Aucoin & Jarvis, 2005; Bovens, 2007, 2010; Day & Klein, 1987; Goodin, 2003; Lerner & Tetlock, 1999; McCandless, 2001; Mulgan, 2003; Philp, 2009; Romzek & Dubnick, 1998; Scott, 2000). Leithwood and Earl (2000, p. 2) define accountability as the mechanism implemented by senior administrators for achieving a school's goals. Wagner (1989) and Adams and Kirst (1999) view it as a bilateral relationship between the principal and agent for realizing the teaching objectives and for establishing effective teaching processes. Students' academic achievement and well-being constitute the main issues of accountability, as well as the factors that affect schools' effectiveness, education expenditures, teacher knowledge related to the field and pedagogy, ethical behaviors, and teacher/school performances (Leithwood & Earl, 2000).

After the 1990s in particular, accountability in education has been seen on one hand as a way of keeping schools under control by creating pressure on schools through rewards and penalties (Elmore & Fuhrman, 2001; Mazzeo, 2001; Reeves, 2006) and on the other hand as an externally created internal mechanism that leads to the cultivation of a school's capacity for improvement (Fuhrman & Elmore, 2004). In this context, external accountability triggers an impact on a school's internal accountability through external support and pressure, which later increases the school's motivation and capacity for student achievement (Darling-Hammond, 1994, Hill & Lake, 2002; Hoy & Miskel, 2010). Schools are under political, legal, bureaucratic, professional, and market-focused external pressures and expectations (Darling-Hammond, 1989). Different models have been devised as social mechanisms based on the accountability relationship constructed between schools and the surrounding

loci of power (Carnoy, Elmore, & Siskin, 2003; Elmore, 2003). According to the Rand Study Report (Stecher & Kirby, 2004), accountability namely has four basic models: market, performance, professional, and bureaucratic.

Through senior management, the *bureaucratic accountability model* aims to control school educational processes and the use of fiscal, material, and human resources, as well as to adopt and fulfill bureaucratic rules. Upper management sets the standards for educational processes; the teachers and principal together are responsible for working according to these rules and standards and are held accountable for their actions. Upper management rewards school personnel who elicit the desired behaviors and punishes to minimize undesired behaviors (Adams & Kirst, 1999; Bovens, 2010; Darling-Hammond, 1990; O'Day, 2002).

The *performance accountability model* changes the aspect of bureaucratic control over schools. The focus of control this time is not the educational processes but the results. In this model, upper management announces high-level standards for math, science, and reading programs, and the teachers and principal are held responsible for students' achievement. In order to determine the teaching staff's performance levels, upper management uses standardized tests to evaluate success. Then, they reward those successful in achieving program standards and punish the unsuccessful. Upper management also sets the teaching standards and implements teacher-performance contracts where teachers are held responsible for their performance. The contract rewards teachers with bonuses when they perform beyond the requirements and eliminates teachers when they fail (Bruns, Filmer, & Patronas, 2011; Fuhrman, 1999; Mintrop, 2002; Spencer, 2006).

The *market accountability model* defends deregulating state rules and benefitting from students' home and school environments. This model first empowers parents and the local school community with the authority to make decisions regarding the teaching program, instruction, budget, and staff, leaving the control of school performance to the parents and community who have been thus empowered. Parents have the right to choose which school the child will attend, to transfer the child to another school of their choice in case they are dissatisfied, and to participate in school decisions while the child attends school. Secondly, upper management allows the private sector to deliver educational services and to open magnet and charter schools, leaves them unregulated in an open market; schools are responsible for their own decisions and plan their own actions and implementations. Additionally, a more competitive financial system in the form of government vouchers and tax support is used to control schools indirectly. Upper management evaluates the schools and publicly announces school performance, thus allowing students and parents to be able to choose the best school. The schools, meanwhile, compete for students and

their fiscal support (Bruns, Filmer, & Patronas, 2011; Chavkin & Williams, 1987, as cited in Parker & Leithwood, 2000; Hill, 1996; Kuchapski, 2001; Leithwood & Earl, 2000; Spencer, 2006).

The *professional accountability model*, instead of bureaucracy and regulations, emphasizes the outcome of improved success; schools need to have leadership in teaching and decision making and have highly competent, knowledgeable teachers. Having teachers follow a professional teaching-standards policy is regarded as key in the schools. These standards are used to determine the qualities teachers and teacher-preparation programs should have, as well as how to certify teachers, select a profession, and judge professional behaviors and performance. Secondly, the professional accountability model leaves authority and responsibility for decisions on school matters to the teachers, as they are the only experts in teaching. Teachers, being the most competent and knowledgeable at school, will contemplate school problems, construct a solution, defend it to the parents and governance board, and implement it after approval. Teachers' specializations are claimed over the issues of school budget, teaching programs, teaching, and learning (Bruns, Filmer, & Patronas, 2011; Darling-Hammond, 1985; Hess, 1991; Kuchapski, 2001; Leithwood & Earl, 2000; O'Day, 2002; Ranson, 2003).

While bureaucratic accountability is more useful in situations where it can be related to behavioral rules that are able to produce desired results through applicable and methodical standards, marketing accountability mechanisms are more useful in situations that show a variety of consumer preferences; where the state provides the choice of service areas; and where the need is felt for competition in quality development, creativity, and innovation (Darling-Hammond, 1989; Kirst, 1990; Brown, 1990, as cited in Bennett, 1997, p. 33). Professional accountability, however, is more useful in complex, changing situations requiring professional knowledge on presenting public services based on protecting public interest and consumer preference (Darling-Hammond, 1989). In this context, accountability mechanisms emerge as needing to be well-known in the context of the country in which they function, needing to be aware of the results experienced in the mechanisms and the criticisms that are brought, and needing to apply the pressure mechanisms that trigger development in a way that is appropriate, creative, and mutually supportive. Therefore the most intelligent step in the context of Turkey would be to establish appropriate combinations of these mechanisms, support developmental motivation that triggers these mechanisms in schools through the skills and technical knowledge that are deemed necessary, and develop this process through the support of research and investigation.

Kaynakça/References

- Adams, J. E., & Kirst, M. (1999). New demands for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In J. Murphey & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (2nd ed., pp. 463–489). San Francisco: Jossey-Bass.
- Akçakaya, M. & Yücel, N. (2009). *Küreselleşme sürecinde ulus devletin dönüşümü ve çok aktörlü yönetim tartışmaları* [Transformation of nation-state in the process of globaliation and multi-actor management debates]. Retrieved from <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/yonetim/yonetim7.pdf>
- Akgeyik, T. (2004). Kamu yönetiminde reform arayışları: İKY perspektifi bir yaklaşım [Seekin reform in public management: An approach in HRM perspective]. *Hukuk ve Adalet Eleştirel Hukuk Dergisi*, 1(2), 64–77.
- Aucoin, P., & Jarvis, M. D. (2005). *Modernizing government: A framework for reform*. Ottawa: Canada School of Public Service.
- Austuto, T. A., Clark, D. L., Read, A., McGree, K., & Fernandez, L. (1994). *Roots of reform: Challenging the assumptions that control education*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- Aydın, A., Erdağ, C. & Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye [A comparative evaluation of PISA 2003-2006 Results in Reading Literacy Skills: An Example of Top-Five OECD Countries and Turkey]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 651–673.
- Aydın, A., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından Pisa matematik sonuçlarının karşılaştırılması [The comparative assessment of the results of PISA Mathematical literacy in terms of socio-economic and socio-cultural variables]. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20–30.
- Balcı, A. (2003). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı [Accountability in public administration]. A. Balcı, A. Nohutçu, N. K. Öztürk & B. Coşkun (Ed.), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar* [Contemporay approaches in public administration] (s. 115–133). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Barber, M. (2004). The virtue of accountability: System redesign inspection and incentives in the era of informed professionalism. *Journal of Education*, 185(1), 7–38.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., & Patrinos, H. A. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management* (Directions in Development Series). Washington, DC: World Bank. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-099079877269/547664-10990799344_75/5476671145313948551/Decentralized_decision_making_schools.pdf
- Bennett, S. J. (1997). *Empowering teachers, empowering leadership: A multisite case study of school restructuring and accountability for Student Achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 9728358).
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447–468.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33(5), 946–967.
- Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought, a science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Bruns, B., Filmer, D., & Patronas, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management* (Education Policy Series). Paris: International Institute for Educational Planning; Brussels: International Academy of Education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141025e.pdf>
- Carnoy, M., Elmore, R., & Siskin, L. (Eds.). (2003). *The new accountability: High schools and high stakes testing*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1992). Educational choice: Why it is needed and how it will work. In E. Chester, Finn, Jr., & T. Rebarber (Eds.), *Education reform in the 90's* (pp. 36–52). New York, NY: McMillan.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private schools: The impact of communities*. New York, NY: Basic Books.
- Coons, J. E., & Sugarman, S. (1978). *Education by choice: The case for family control*. Berkeley: University of California Press.
- Darling-Hammond, L., & Ascher, C. (1991). *Creating accountability in big city school systems* (Urban diversity series no. 102). New York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (Eric Document Reproduction Service No: ED334339)
- Darling-Hammond, L. (1985). Valuing of teachers: The making of a profession. *Teachers College Record*, 87, 205–218.
- Darling-Hammond, L. (1988). Accountability and teacher professionalism. *American Educator*, 12(4), 8–13.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record*, 91(1), 59–80.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25–50). Bristol, PA: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64, 5–31.
- Darling-Hammond, L. (1996). Beyond bureaucracy: Restructuring schools for high performance. In S. H. Fuhrman & O. D. Jenifer (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentives that work* (pp. 144–192). San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, P., & Klein, R. (1987). *Accountabilities: Five public services*. London, UK: Tavistock.
- Dinçer, Ö. & Yılmaz, C. (2003). *Kamu yönetiminde yeniden yapılanma-1: Değişimin yönetimi için yönetimde değişim*. <http://www2.ormansu.gov.tr/COB/Files/ekitap/k1.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Dinçer, Ö. (1998). Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması ihtiyacı [The need for restructuring of local administrations]. D. Dursun & H. Al (Ed.), *Türkiye'de yönetim geleneği, kurumlar, sorunlar ve yeniden yapılanma arayışları* içinde [Management in Turkey: Its tradition, institutions, problems and solutions] (s. 289–307). İstanbul: İlke Yayınları.

- Doğruel, S. (2002). İstikrar politikaları ve ekonomik büyüme: Türkiye'nin son yirmi yıllık serüveni üzerine düşünceler, küreselleşme, emek süreçleri ve yapısal uyum [Stability policies and economic growth: Ideas on Turkey's last years of adventure, globalization, labor processes and structural adjustment]. 7. *Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi Kitabı* içinde (s. 1–26). Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Dubnick, M. (2002, August-September). *Seeking salvation for accountability*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston. Retrieved from <http://mjdubnick.dubnick.net/papers/2002/salv2002.pdf>
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS-1999)-Ulusal Rapor* [Third international mathematics and science study (TIMSS-1999)–National Report]. http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2004). Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA-2003), Ulusal Rapor [Student achievement evaluation programme (PISA 2003)–National Report]. http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf adresinden edinilmiştir.
- Earl, L. M. (1995). Moving from the political to the practical: A hard look at assessment and accountability. *Orbit*, 26(2), 61–63.
- Elmore, R. (2003). Accountability and capacity. In M. Carnoy, R. Elmore, & L. Siskin (Eds.), *The new accountability: High schools and high stakes testing* (pp. 195–209). New York, NY: Routledge Falmer.
- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (2001). Holding schools accountable: Is it working? *Phi Delta Kappan*, 83(1), 67–72.
- Elmore, R. F. (2001, April). *Psychiatrists and light bulbs: Educational accountability and the problem of capacity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Eryılmaz, B. (1997). *Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması* [Restructuring local administrations]. İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Finn, C. Jr. (1991). *We must take charge: Our schools and our future*. New York, NY: Free Press.
- Foster, W. (1992). Restructuring schools. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1108–1113). New York, NY: McMillan.
- Fuhrman, S. H., & Elmore, R. F. (2004). *Redesigning accountability systems for education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fuhrman, S. H. (1999). *The New Accountability-CPRE policy brief*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education. Retrieved from http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb27.pdf
- Fuller, B., Elmore, R., & Orfield, G. (1996). Policy-making in the dark: Illuminating the school choice debate. In B. Fuller, R. Elmore, & G. Orfield (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 1–21). New York, NY: Teacher College Press.
- Goodin, R. E. (2003). Democratic accountability: The distinctiveness of the third sector. *Archives Europeennes de Sociologie*, XLIV(3), 359–396.
- Göksu, T. (2002). Türkiye'de yönetim anlayışı ve polis davranışı [Understanding of administration in Turkey and police behaviour]. H. H. Çevik & T. Göksu (Ed.), *Türkiye'de devlet, toplum ve polis* [State, society and police in Turkey] (s. 69–90). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Greitens, T. J. (2012). Moving the study of accountability forward. *State and Local Government Review*, 44, 76–82.

- Gwynne, J., & Easton, J. Q. (2001, April). *Probation, organizational capacity, and student achievement in Chicago elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Haertel, E., & Herman, J. (2005). *A historical perspective on validity arguments for accountability testing- CSE Report 654*. National Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing (CRESST) Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles. Retrieved from <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r654.pdf>
- Haertel, E. (1986). Measuring school performance to improve school practice. *Education and Urban Society, 18*, 312–325.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth* (Policy Research Working Paper: 4122). Holland: World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>
- Heim, M. (1995). *Accountability in education: A primer for school leaders* (HSLA Monograph). Honolulu, HI: Hawaii State Dept. of Education. (Eric Document Reproduction Service No: ED444267)
- Heneman, R., & Ledford, G. (1998). Competency pay for professionals and managers in business: A view and implications for teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 12*, 103–121.
- Henig, J. (1994). *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- Hess, G. A. Jr. (1991). *School restructuring Chicago Style*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Hill, P. (1996). The education consequences of choice. *Phi Delta Kappan, 77*(10), 671–675.
- Hill, P. T., & Lake, R. J. (2002). *Charter schools and accountability in public education*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hochberg, E. D., & Desimone, L. M. (2010). Professional development in the accountability context: Building capacity to achieve standards. *Educational Psychologist, 45*(2), 89–106.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration, 69*(1), 3–19.
- Hood, C. (1995). The ‘new public management’ in the 1980s: Variations on a theme, accounting. *Organizations and Society, 20*(2/3), 93–109.
- Hoy, K. M. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* [Educational administration: Theory, research and practice] (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Johnson, D. D. (2006). *A study of the effects of test-driven accountability on perceptions of principals in the Dallas independent school district* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3238588)
- Jordan, S. R. (2011). Accountability in two non-western contexts. In M. J. Dubnick & H. G. Frederickson (Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp. 241–254). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). 10. *Kalkınma planı 2014-2018: Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması – Özel ihtisas komisyonu raporu* [10th Development Plan 2014-2018: Improving Education Quality-Executive Report]. <http://www.onuncuplan.gov.tr/Belgeler/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1%20%C3%96%C4%B0K%20El%20Kitab%C4%B1.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli* [An accountability model for public and private primary schools through the perceptions of primary school teachers and administrators] (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kelley, C., & Protsik, J. (1997). Risk and reward: Perspectives on the implementation of Kentucky's school-based performance awards program. *Educational Administration Quarterly*, 33, 474–505.
- Kızıldaş, E. (2005, Mayıs). *Bütçe hakkının kullanımında gelinen aşama: Doğrudan demokrasi* [The current stage in the use of the right to budget: Direct democracy]. 20. Türkiye Maliye Sempozyumu Türkiye'de Yeniden Mali Yapılanma'da sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, Denizli.
- King, E., & Cordeiro-Guerra, S. (2005). Education reforms in East Asia: Policy, education, process, and impact. In World Bank, *East Asia decentralizes: Making local government work* (pp. 179–207). Washington, DC: World Bank.
- Kirst, M. W. (1990). *Accountability: Implications for state and policymakers*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (Eric Document Reproduction Service No: 318804)
- Kogan, M. (1988). *Education accountability: An analytical overview* (2nd ed.). Dover, NH: Century Hutchinson.
- Kolderie, T. (1992). Chartering diversity. *Equity and Choice*, 9(1), 28–31.
- Koppell, J. G. S. (2011). Accountability for global governance organizations. In M. J. Dubnick & H. G. Frederickson (Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp. 55–77). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Kuchapski, R. P. (2001). *Reconceptualizing accountability for education* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. NQ63889)
- Kukla-Acevedo, S., Streams, M. E., & Toma, E. (2011). Can a single performance metric do it all? A case study in education accountability. *The American Review of Public Administration*, XX(X), 1–17.
- Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1–18.
- Leithwood, K., Seashore, Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning* (Wallace Foundation). Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>
- Lello, J. (1993). *Accountability in education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Lerner, J. S., & Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological Bulletin*, 125, 255–275.
- Levesque, K. A. (2004). *Motivating improvement: The theory and practice of school accountability* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3165462)
- Levin, H. M. (1994). Education and workplace needs. *Theory into Practice*, 33(2), 132–137.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Mazzeo, C. (2001). Frameworks of state: Assessment policy in historical perspective. *Teachers College Record*, 103(3), 367–397.
- McCandless, H. E. (2001). *A citizen's guide to public accountability: Changing the relationship between citizens and authorities*. Victoria, BC: Trafford.
- McEwen, N. (1995). Educational accountability in Alberta. *Canadian Journal of Education*, 20(1), 27–44.
- McNelis, R. H. (1998). *The school improvement plan as a model for school-level accountability: An investigation of the Pittsburg public schools' planning requirements* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9906286)
- Mehrens, W. A. (1998). Consequences of assessment: What is the evidence? *Education Policy Analysis Archives*, 6(13), 1–30.
- Mintrop, H. (2002). The limits of sanctions in low-performing schools: A study of Maryland and Kentucky schools on probation. *Education Policy Analysis Archive*, 11(3), 1–30.
- Mitchell, K. J. (1996). *Reforming and conforming- NASDC principals discuss school accountability systems*. Santa Monica, CA: RAND. (Eric Document Reproduction Service No: ED401626)
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10, 37–46.
- Mulgan, R. (2003). *Holding power to account: Accountability in modern democracies*. Basingstoke, UK: Palgrave.
- Nagy, P. (1995). Accountability in a broader context. *Canadian Journal Education*, 20(1), 92–98.
- Nathan, J. (1983). *Free to teach*. New York, NY: The Pilgrim Press.
- Nathan, J. (1996). *Charter schools: Creating hope and opportunity for American education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neuman-Sheldon, B. E. (2000). *Accountability is more than markets, missions, or mechanisms: The case of three Michigan public schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9971968)
- Newmann, F., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications for structuring schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), 41–74.
- Noble, A. J., & Smith, M. L. (1994). *Measurement-driven reform: Research on policy, practice, repercussion*. (Eric Document Reproduction Service No: ED381550)
- O'Day, J., & Smith, M. S. (1993). Systemic school reform and educational opportunity. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system* (pp. 250–312). San Francisco: Jossey Bass.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293–329.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *Raising the quality of educational performance at school-Policy brief*. Retrieved from www.oecd.org/dataoecd/17/8/29472036.pdf
- Parker, K., & Leithwood, K. (2000). School councils' influence on school and classroom practice. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 37–65.
- Philp, M. (2009). Delimiting democratic accountability. *Political Studies*, 57(1), 28–53.
- Poole, S. M. (2007). *Degrees of accountability: An analysis of charter schools and traditional public schools in America* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3275564)

- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(March), 427–452.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459–480.
- Reeves, D. B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Resmi Gazete. (2003a). *4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu*. Kabul Tarihi: 09.10.2003. Resmi Gazete. Sayı: 25269. Tarih: 24.10.2003.
- Resmi Gazete. (2003b). *5018 Sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu*. Kabul Tarihi: 10.12.2003. Resmi Gazete. Sayı: 25326. Tarih: 24.12.2003.
- Resmi Gazete. (2004). *5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*. Kabul Tarihi: 25.05.2004. Resmi Gazete. Sayı: 25486. Tarih: 08.06.2004.
- Robinson, V., & Timperley, H. (2000). The link between accountability and improvement: The case of reporting to parents. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 66–89.
- Samsun, N. (2003). *Hesap verebilirlik ve iyi yönetim* [Accountability and good governance]. <http://debis.deu.edu.tr/userweb/hilmi.coban/hesap%20verebilirlik.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Schillemans, T., & Bovens, M. (2011). The challenges of multiple accountability: Does redundancy lead to overload?. In M. J. Dubnick & H. G. Frederickson (Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp. 3–21). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Scott, C. (2000). Accountability in the regulatory state. *Journal of Law and Society*, 27(1), 38–60.
- Siegler, R. (1998). *Children's thinking* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, M. L., Noble, A. J., Heinecke, W., Seck, M., Parish, C., Cabay, M., ... Bradshaw, A. (1997). *Reforming schools by reforming assessment: Consequences of the Arizona student assessment program (ASAP): Equity and Teacher Capacity Building*. Retrieved from <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/tech425.pdf>
- Spencer, B. L. (2006). *The will to accountability: Reforming education through standardized literacy testing* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. NR15947)
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44, 519–558.
- Vasudeva, A. (2000). *Decentralization and accountability in charter school reform: A social and cultural perspective* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9976257)
- Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry*. New York, NY: Routledge.

Kitap
Değerlendirmeleri
Book Reviews

Başvuru: 17 Nisan 2017

Revizyon gönderimi: 20 Haziran 2017

Kabul: 29 Haziran 2017

OnlineFirst: 12 Aralık 2017

Copyright © 2017 • Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği

www.isahlakidergisi.com

DOI 10.12711/tjbe.2017.10.2.0016R • Kasım 2017 • 10(2) • 343-346

Kitap Değerlendirmesi

Ekonomik Büyüme ve Kalkınma İçin Etik Ethics for Economic Growth and Development

Güldenur Çetin¹

Kalkınma Etiği ve Kapsayıcı Büyüme

Fahri Seker

Ankara, 2016, Nobel Yayınları, 198 sayfa

Kalkınma ve büyüme kavramları, ekonomi bilimine aidiyetinin yanı sıra diğer bilim alanları için de önem taşıyan, doğrudan ya da dolaylı olarak tüm alanlardaki bilimsel faaliyetleri etkileyen olguları işaret etmek üzere kullanılır. Özellikle kalkınma olgusu üzerine, ekonomi bilimi başta olmakla beraber, sosyal bilimlerin hemen tüm alanlarında çalışmalar yapılmakta ve araştırmalar yürütülmektedir.

Kalkınma olgusu kapsamında ortaya çıkan kalkınma etiği kavramı ilk defa Denis Goulet'in 1971 yılında yayımlanan "Merhametsiz Seçim" isimli eserinde ele alınmıştır. Kalkınma etiği kavramına yönelik yaklaşımların başlangıcı olarak nitelenebilecek olan bu eserden sonra, kalkınma açısından etik olgusu çeşitli çalışmalarda da konu edilmiştir.

Fahri Seker tarafından hazırlanan "Kalkınma Etiği ve Kapsayıcı Büyüme" isimli çalışmada kalkınma etiği kavramının ilk kullanımından hareketle etik olgusu, kalkınma, büyüme ve iktisat biliminin etik kavramı ile ilişkisinden yola çıkılarak incelenmiştir. Çalışmanın ön sözünde yazarın da belirttiği üzere, Russel Kirk'in sosyal bilimler ve siyaset bilimi alanlarında kullandığı araştırma programı çerçevesinde oluşturulan eser, iki ana bölüm ve sonuçtan müteşekkildir ve kitapta "Kutu" olarak adlandırılan kısımlara yer verilerek metin içerisinde ya da metnin genelinde yer alan çeşitli olgulara dair detaylı açıklamalar yapılmıştır. Bu uygulama, okuyucunun bazı konular hakkında daha detaylı ya da daha açıklayıcı bilgilere ulaşması bakımından oldukça uygundur.

¹ Güldenur Çetin (Dr.), İstanbul Ticaret Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İktisat Bölümü, Beyoğlu 34445 İstanbul. Eposta: gadiguzel@ticaret.edu.tr

Çalışmanın ilk bölümünde, “Kalkınma Etiği” ana başlığı altında “etik” sözcüğünün ortaya çıkışı ve “etik” kavramının tanımı üzerinden “etik” kavramının kapsama alanı belirlenmiştir. Aynı bölüm içerisinde “temel ihtiyaçlar ve kalkınma etiği ilişkisi” kısaca incelenmiştir. Yine bu başlık dâhilinde “insani gelişme olgusu”na da çeşitli veriler ışığında değinilerek bu olguya yönelik kavramlar doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.

Yazar’ın “Kalkınma Etiği” adını taşıyan ilk bölümde ele aldığı bir diğer konu ise “adalet ve kalkınma etiği ilişkisi”dir. Bu çerçevede Amartya Sen’in görüşlerine de yer verilmesi eserin vurgulamayı amaçladığı adalet ve ahlak gibi olguların etik ile ilişkisinin açıklanabilmesi açısından bir hayli etkili olmuştur.

Birinci bölümde yer alan “Haklar, Kalkınma ve Etik” başlığı altında ağırlıklı olarak “hak” kavramı üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda temel ihtiyaçlar ve insan hakları yaklaşımları kıyaslanarak kalkınma yaklaşımları içerisinde yoksul ve dezavantajlı gruplara yönelik olarak “hak” kavramı irdelenmiştir.

Temel ihtiyaçlar ve insani haklar karşılaştırmasının yapılmış olması, kalkınmışlık düzeyleri bağlamında toplumların içerisinde buldukları yapının etik açıdan sorgulanması ya da incelenmesi için oldukça gerekli fiziki sınırların okuyucunun zihninde çizilebilmesini sağlayacağı düşünülebilir.

Çalışmanın ilk bölümünde ele alınan bir diğer konu ise “piyasa mekanizması ile etik kavramının ilişkisi”dir. Konu kapsamında, ekonomik büyüme açısından temel adımı oluşturan piyasa mekanizmasının işleyişinin etik sınırlar içerisinde nasıl olması ya da olmaması gerektiğine ilişkin etik ve insani gelişmişlik mevzularına çokça değinen bilim insanlarının görüşleri paylaşılmıştır. Ayrıca “uluslararası yardımlar ve etik” başlığı altında, yardımların sosyal ve ekonomik etkileri değerlendirilerek olumlu ve olumsuz etkiler bakımından incelemesi yapılmıştır. “Kalkınma Etiği” adlı ilk bölümde tartışılan bir diğer husus ise “kapasite yaklaşımı” olup etik kavramı bağlamında değerlendirilmiştir.

“Çevre etiği ve çevre yoksulluk ilişkisi, eşitsizlik etik ilişkisi, özürlük, kalkınma” konuları da birinci bölümde incelenmiştir. Görüldüğü üzere bu çalışmada “etik” kavramı, kavramın birçok olgu ile ilişkisi ve bu olguların kavram çerçevesinde değerlendirilmesi bakımından ele alınmıştır. Tercih edilen bu yöntem, “etik” kavramı ile ilişkileri sorgulanan olguların kalkınma açısından önemleri de göz önünde bulundurulduğunda, kavramın anlaşılabilmesi noktasında oldukça işlevsel olmuştur. Dolayısıyla bu çalışma için, kalkınmaya dair olgulara özü itibarıyla ve etik kavramı üzerinden tanımlanacak biçimde yer vermesi bakımından okuyuculara yön gösterici bir niteliktedir demek mümkündür.

Çalışmanın “Kapsayıcı Büyüme” olarak isimlendirilen ikinci bölümü 11 temel başlıktan oluşmaktadır. Bölümün başında “Kapsayıcı Büyüme” kavramı detaylı bir

biçimde açıklandıktan sonra, “büyüme” tanılarının ve “kapsayıcı büyüme”nin analiz vurgularına yer verilmiştir. Kavram boyutları, içeriği ve sınırları açısından ele alınmakla yetinilmeyip bölüm içerisinde yer alan açıklayıcı “kutu”lar ile konuya farklı yönlerden bakış sağlanmak istenmiştir. Özellikle anahtar elementler ve bileşenlere ilişkin verilen bu ayrıntılı bilgilerin, kavramın ve içeriğinin okuyucu tarafından daha net anlaşılması ve özümsemesi noktasında etki göstereceği söylenebilir.

İlerleyen başlıklarda incelenen diğer iki önemli konu ise “istihdam” ve “sağlık” hususlarının “kapsayıcılık” bakımından değerlendirilmesidir. Özellikle sağlık hususunda “sağlık ve gelir ilişkisi”nin konu edildiği ve Deaton tarafından yazılan “Büyük Kaçış” isimli kitaba atıf yapılarak, sağlık üzerinde gelir etkeninin gücüne değinilmesi kapsayıcı büyüme olgusunun anlaşılması açısından önemli bir örnek olmuştur.

Cinsiyet eşitsizliği ve kapsayıcılık başlığı içerisinde yer verilen ve temel sorun olarak tanımlanan kalkınma süreçlerinde kadınlar için etik, adil ve eşit bir ortamın var olup olmadığı sorusu, kalkınma olgusunun cinsiyet eşitsizliği bağlamında etik açıdan incelenmesine yönelik önemli bir adım teşkil etmektedir. Ayrıca bu başlık altında kadınların okula katılımına ait verilerden yararlanılarak eğitim ve kalkınma açısından kadınlara yönelik cinsiyet eşitsizliği açıklanmaktadır.

Bir sonraki başlık olan “Yoksulluk ve Kapsayıcılık” içerisinde Amartya Sen’in “kapasite” yaklaşımına değinilerek Sen tarafından yapılan yoksulluk analizine de kısaca yer verilmiştir. Konu kapsamında günlük gelir bakımından bireylerin oranı ülkede bulunan gruplar üzerinden ele alınmıştır. “Kapasiteler ve Kapsayıcılık” başlığı altında ise “kapasite” kavramının, en az demokrasi ve eşitlik kadar kalkınma olgusu için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bölümde yer alan bir diğer alt başlık “Çocuk ve Kalkınma” olup bu kısımda yazar çocukların gelir dağılımı bozukluğu ve yoksulluktan en fazla etkilenen kesim olduklarının altını çizmekte ve ayrıca çocuk ölümlerinin de daha yoğun görüldüğü toplumların, cinsiyet eşitsizliği oranı yüksek olan toplumlar olduğu çocuk ölüm oranlarına ilişkin verilerle kanıtlanarak mevzubahis iki sorunun birbirine etkisine dikkat çekilmektedir.

“Finansal İçerme, İnançlar ve Kapsayıcılık” başlığı altında “finansal dışlama”, “kapsayıcı finans” ve “finansal dışlama” konuları kısa kısa açıklanmış ve bu konuların mikro finans uygulamalarıyla kısıtlı tutulamayacağı üzerinde durulmuştur. “Gelir Dağılımı ve Kapsayıcılık” başlığı altında, Kuznets Hipotezi yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun olmayan ekonomik büyüme-gelir dağılımı ilişkisi incelenmiştir. Konuya örnek teşkil etmesi açısından zengin ve fakir ülkelerin nüfus, kadın okuryazarlığı ve kişi başı gelir gibi verilerine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada Gini endeksi üzerinden gelir dağılımına ilişkin ülke verilerine temas edilmesi, gelir dağılımı eşitsizliğinin anlaşılması noktasında önemli bir ayrıntıdır. Aynı başlık içeriğinde OECD’nin Kapsayıcı Gelişme Yaklaşımı da kısaca açıklanarak, refah seviyesini ilgilendiren eşitsizliklere vurgu yapılmıştır.

Yazar, kitabın “Demokrasi ve Kapsayıcı Büyüme” başlığı altında, Lipset’e atıf yapılarak, demokrasi ve kalkınma ilişkisini inceleyen çalışmasının temel görüşüne yer vermiştir. Bu başlık içerisinde demokrasinin kapsayıcı etkilerine dair yeterli ampirik literatürün yer almadığına da değinen yazar, ekonomik dönüşüm için gereken politik dönüşümün ancak kapsayıcı nitelikte bir dönüşümle mümkün olacağını belirtmiştir.

“Ekonomik Özgürlükler ve Kapsayıcı Büyüme” içerisinde ise “ekonomik özgürlük” kavramının Harritage Foundation tanımından hareketle, ekonomik özgürlük alanları incelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümüne ait olan son başlık “Sürdürülebilir Kalkınma ve Kapsayıcılık”tır. Bu başlık kapsamında sürdürülebilirlik kavramı açıklanmış ve “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” ele alınmıştır. Bütün kitap boyunca konuyla ilgili ayrıntıları okuyuculara doğrudan veren kutulara bu başlık altında yer verilmiş ve “Sürdürülebilir Kalkınma İlkeleri” bu yöntemle okuyucunun dikkatine sunularak sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal açıdan anlaşılabilmesine olanak sağlanmıştır.

Çalışmanın sonuç bölümünde Harris’e göre kalkınma teorisinden söz edilmekte ve toplumun tüm bölümlerini kapsayan bir ekonomik büyüme anlayışının nihai hedeflere ulaşmadaki önemine vurgu yapılmaktadır. Çalışmanın genelinde kalkınma, etik, büyüme, kapsayıcılık ve kalkınma etiği gibi önemli kavramları ilgilendiren durum ve olguların çok önemli bir kısma yer verilmesi ve özet olarak da olsa önemli kısımlarının okuyucuya açıklanması göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın sonuç bölümü eserin genel içeriği ile örtüşmektedir.

Çalışma, yararlanılan eserler bakımından incelendiğinde önemli ölçüde geniş bir kaynakçaya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonunda yer verilen ilgili tablolar, çizelgeler ve endeksler çalışmanın daha net anlaşılabilmesi noktasında okuyucuya sağlayacağı fayda bakımından önemlidir.

İş Ahlakı Dergisi

Yazarlara Notlar

İş Ahlakı Dergisi, değerlendirme süreçlerine alınacak çalışmalarda temel bazı kriterler aranmaktadır:

İş Ahlakı Dergisi'ne gönderilecek çalışmaların;

- İş ahlakı konusu ile ilgili nicel, nitel, tek-denekli veya karma araştırma deseni kullanılarak hazırlanmış olmasına,
- İş ahlakı konusunda son dönem alan yazını kapsamlı biçimde değerlendiren literatür analizi, metaanaliz veya metasentez çalışması olmasına,
- İş ahlakı konusunda pratik olarak uygulanabilecek model önerileri sunmasına dikkat eder veya benzeri özgün nitelikte yazılar olması talep edilir.

Bu çerçevede *İş Ahlakı Dergisi*, ileri araştırma/istatistik yöntem ve teknikleri kullanılan güncel çalışmalara öncelik tanımaktadır. Çalışmaların yöntembilim açısından yetkinlikleri kadar alana orijinal ve yeni katkı sunmaları da temel yayımlanma kriteridir.

Yayımlanmak üzere gönderilen çalışmalar öncelikle Editör tarafından amaç, konu, içerik, sunuş tarzı ve yazım kurallarına uygunluk yönünden incelenmektedir. Editöryal ön değerlendirmedeki genel eğilimler şu şekildedir:

Nicel araştırmalar için;

- Tek sürekli değişken veya iki sürekli değişken barındırıp sadece veya ağırlıklı olarak frekans, yüzde, fark ve ilişki istatistiklerine dayalı çalışmalar, çalışmanın kapsamına göre değerlendirilmektedir.
- Tek sürekli değişken veya iki sürekli değişken barındırıp tekli veya çoklu regresyon, yol (path) analizi, cluster analizi gibi ileri istatistikler kullanılarak hazırlanan çalışmalara öncelik verilmektedir.

Ölçme aracı geliştiren çalışmalar için;

- Sadece ölçme araçları geliştirmeyi raporlayan çalışmalar, geliştirilen ölçme aracının otantikliği, kapsamı, geliştirilen grubun niteliği, geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin yetkinliği vb. ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmektedir.
- Geliştirilen ölçme aracını bir araştırmada kullanarak raporlayan çalışmalara öncelik verilmektedir.

Deneyisel araştırmalar için;

- Araştırma verileri nitel verilerle desteklenmiş deneyisel araştırmalara öncelik verilmektedir.

Nitel araştırmalar için;

- Nitel araştırmalar için araştırma sürecinin geçerlilik ve güvenilirlik koşullarının sağlanmış olmasına ve verilerin derinlemesine analiz edilmiş olmasına önem verilmektedir.

Betimsel çalışmalar için;

- Dergide iş ahlakı ile ilgili temel sorunları ortaya koyan ve bunlara çözüm önerileri getiren analitik çalışmaların yayımlanması hedeflenmektedir. Diğer taraftan bu kapsama giren çalışmaların kitap bölümü tarzında olmaması beklenmektedir.

Karma (mixed) desenli çalışmalar için;

- Karma desenle hazırlanan çalışmaların yayımlanma oranı daha yüksektir. Bununla birlikte karma çalışmalarda niçin ve hangi karma metodolojinin kullanıldığının tekniği ile beraber açıklanması beklenmektedir. Karma desenli çalışmalarda araştırmanın nicel ve nitel kısımları ayrı ayrı değerlendirilir. Nicel ve nitel kısımların ayrı ayrı yukarıdaki kıstasları karşılaması beklenir.

Ayrıca;

- Alanda çok sık kullanılan ölçme araçlarına dayalı çalışmaların ve oldukça yoğun biçimde çalışılmış konularla ilgili araştırmaların yeni bir yönelim ortaya koymaları beklenmektedir.
- Yüksek lisans ve doktora tezlerine dayalı çalışmalarda tezin bütününe, tezde kullanılan bütün verilerin raporlanması, tezlerde dilimlenme yapılmaması beklenmektedir.
- Bütün araştırma türleri için verilerin güncelliğine önem verilmektedir. Araştırma verilerinin toplanması üzerinden 5 yıl veya daha fazla süre geçmiş ise araştırmaların güncelliğini kaybettiği yönünde görüş bildirilmektedir.
- Gönderilen bir çalışmanın editöryal değerlendirmesi 40 gün içerisinde tamamlanmaktadır.
- Hakem değerlendirme sürecine alınan çalışmalar alanda uzman iki hakeme gönderilir.
- Eğer hakemlerin raporlarında çalışma ile ilgili görüş ayrılığı söz konusu olursa, üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur.
- Hakem değerlendirme süreci, şu anki yoğunluk göz önüne alındığında yaklaşık 3-4 ay sürmektedir. Bu süre, ilgili alandaki hakemlerin iş yükü nedeniyle uzayabilmektedir.
- Hakem raporları gizlidir. Yazarlar çalışmalarını değerlendiren hakemlerin kim olduğunu bilmemektedirler. Hakemler de değerlendirdikleri çalışmanın yazarını/yazarlarını bilmemektedirler.
- Yazar/yazarlar; hakemlerin, Alan Editörünün ve Editörün eleştirilerini, önerilerini ve düzeltme taleplerini dikkate almak zorundadırlar. Yazar/yazarlar, eleştirilerden ve önerilerden katılmadığı hususları gerekçeyle izah etmelidir/etmelidirler.

Hakem değerlendirme raporlarının sonuçlarına dayalı olarak Editör;

- Çalışmanın kabulüne,
- Çalışmanın, hakem raporlarında belirtilen hususlara göre düzenlendikten sonra yeniden değerlendirmeye alınabileceğine veya,
- Çalışmanın reddine karar verir.

Yayıma kabul edilen çalışmaların süreçleri aşağıda belirtilmiştir.

- Yayıma kabul edilen çalışmaların hakem değerlendirme raporları ve editöryal değerlendirmeleri Yetkilendirilmiş Yazara gönderilir.
- Yetkilendirilmiş Yazarın ilgili raporlara göre düzenleyerek Editöre ilettiği çalışma Editör tarafından kontrol edilerek tashih sürecine alınır.
- Yetkilendirilmiş Yazara çalışmasıyla ilgili tashih notları gönderilir.
- Tashih süreci tamamlanan çalışmalar tasarıma yönlendirilir.
- Mizanpajı ve tasarımı tamamlanan çalışmalar Yetkilendirilmiş Yazar tarafından son kez kontrol edilir.
- Bu süreçleri tamamlayan çalışmalar öncelikle DOI numarası atanarak OnlineFirst olarak yayımlanır.
- OnlineFirst olarak yayımlanan makaleler yayım sürecine alınır ve ilgili sayıda basılır.

Editöryal ön değerlendirme sonucunda bir çalışma, genel kriterleri veya yukarıdaki kriterleri karşılamıyorsa, çalışmanın Yetkilendirilmiş Yazarına gerekçesi ile birlikte, çalışmasının hakem değerlendirme sürecine alınamayacağı yönündeki karar bildirilmektedir.

*İş Ahlakı Dergisi'*nde yayımlanan makalelerin;

- Sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir. Yayımlanan yazılar, düşünsel planda dergiyi veya Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneğini bağlamaz.
- Yayımlanan yazıların yayım hakları Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneğine aittir.

Genel Biçim Özellikleri

Yazı Tipi	Bütün metinde 10 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılır.
Sayfa Yapısı	A4 boyutlarındaki kâğıda; <ul style="list-style-type: none">❖ üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm (0.98 inç)❖ iki yana dayalı❖ satır sonu tirelemesiz Çalışmalar tek sütun olarak hazırlanmalıdır. Paragraf başlarında 0,5 cm girinti konmalıdır.
Paragraf Yapısı	Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; <ul style="list-style-type: none">❖ önce ve sonra alanı 6 pt (0,6 line)❖ satır aralığı 1,5 olmalıdır.
Sayfa Sınırı	Yukarıdaki şablona göre hazırlanmış bir çalışma 25 sayfayı (10000 kelimeyi) aşmamalıdır.

Başvurunun Bölümleri

Başlık	Makale başlığı bold ve sayfaya ortalı olmalıdır.
Yazar İsimleri	Yazar isimlerini başvuru dosyasına kesinlikle eklemeyiniz. Yazar isimleri yer alan başvurular işleme alınmaz ve iade edilir.
Öz	150-200 kelime arasında olmalıdır. Özde atıf kullanılmamalıdır.
Anahtar Kelimeler	5-8 kelime arasında olmalıdır.
Ana Metin	Nitel ve nitel çalışmalar Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma bölümlerini içermelidir. Yöntem kısmında, eğer özgün bir model kullanılmışsa, model alt bölümü ile mutlaka Örneklem/Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları ve İşlem alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili literatürü yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.
Kaynakça	Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association (APA) (6. baskı) adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

Tablolar, Şekiller ve Ekler

Tablo ve Şekiller	<p>Tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlar metin içerisinde yer almalıdır. Çalışmanın sonunda ayrıca verilmemelidir (Tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlar başvuru dosyanızda metin içerisinde ilgili yerlerde değil de ayrıca ana metnin arka bölümünde ya da ek olarak verilirse başvurunuz işleme alınmaz ve iade edilir).</p> <p>Tablo ve şekillerde genel şablonun dışında paragraf sekmesinde girintiler bölümünde;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ önce ve sonra alanı 0, ❖ satır aralığı Tek olmalıdır. <p>Tablo ve şekiller sola dayalı olmalı ve metin kaydırma özelliği kapalı olmalıdır.</p>
Ekler	Her bir ek, kaynakçadan sonra ayrı sayfalarda verilmelidir.
Diğer	p değerini sadece tablo dışında gösteriniz. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturmayınız. Metin içindeki p değerlerini italik olarak gösteriniz.

Başlık Sistemi

Başlık Oluşturma	<p>Birinci ve ikinci düzeydeki başlıkları oluşturan kelimelerin ilk harfleri büyük yazılmalıdır (istisna: ve, ile, de, mi gibi ekler her zaman küçük harfle yazılır).</p> <p>Tablo ve şekil başlıkları da bu kurala göre düzenlenmelidir</p>
Temel Başlıklar	Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem, Bulgular, Tartışma) ortalı ve bold yazılır (Giriş bölümüne Giriş başlığı konulmaz).
İkinci Düzey Başlık	Sola dayalı ve bold yazılır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılır.
Üçüncü Düzey Başlık	Sola dayalı, 0,5 cm içerden ve bold yazılır. Sadece ilk kelime büyük harfle başlar; geri kalanlar küçük harfle devam eder. Sonuna nokta konur ve paragraf başlığın hizasından devam eder. Kendinden önceki paragraftan satır boşluğu ile ayrılmaz.
Dördüncü Düzey Başlık	Sola dayalı, 0,5 cm içerden, bold ve italik yazılır. Sadece ilk kelime büyük harfle başlar; geri kalanlar küçük harfle devam eder. Sonuna nokta konur ve paragraf başlığın hizasından devam eder. Kendinden önceki paragraftan satır boşluğu ile ayrılmaz.
Beşinci Düzey Başlık	Sola dayalı, 0,5 cm içerden ve italik yazılır. Sadece ilk kelime büyük harfle başlar; geri kalanlar küçük harfle devam eder. Sonuna nokta konur ve paragraf başlığın hizasından devam eder. Kendinden önceki paragraftan satır boşluğu ile ayrılmaz (Beş düzeyden daha fazla başlık oluşturulması önerilmemektedir).
Tablo ve Şekil Başlıkları	<p>Tablo ve Şekil ifadeleri (Tablo 1., Şekil 1. gibi) bold biçimde kullanılır.</p> <p>Tablo ve şekil başlıklarını oluşturan kelimelerin ilk harfleri büyük ve başlık italik olarak yazılır.</p>

Diğer Hususlar

Vurgu	<p>Metin içerisinde bold biçimi kullanmayınız.</p> <p>Vurgular “ ” işareti veya italik ile yapılmalıdır.</p>
Madde Sıralamaları	Metin içerisindeki sıralamada, maddelendirmede alt alta 1, 2, 3 gibi sıralamalar yerine yan yana (i), (ii) vs. şeklinde sıralamaları tercih ediniz.
Doğrudan Alıntılar	Doğrudan alıntılar normal metne göre soldan girintili ve 9 punto ile yazılır. Ayrıca italik biçiminde gösterilmez. Ayrı paragraf yapılan doğrudan alıntılar “ ” içerisinde gösterilmez.

Turkish Journal of Business Ethics Notes for Contributors

Manuscript Submission

Contributors submitting their work to *Turkish Journal of Business Ethics* should be informed that articles should include the following:

- Quantitative, qualitative, or mixed research methods,
- Comprehensive literature reviews, meta-analysis, or meta-synthesis,
- Model proposals, clinical experimental research model, or original writings of similar quality.

Editorial and Review Process

Turkish Journal of Business Ethics gives priority to current studies using advanced research and statistical methods and techniques. The Journal's main criteria for publication are original contribution to the field and competency in methodology.

Manuscripts are first assessed by the Editorial Board for purpose, topic, content, presentation style, and mechanics of writing. During this preliminary assessment, the Editorial Board guidelines are as follows:

For Quantitative Research

Quantitative research based on a single variable or that mainly analyses frequency, percentage, difference, and correlational statistics is usually assessed in a preliminary assessment according to its contents. Quantitative research including multiple regressions, path and cluster analysis, or other advanced research and statistical methods is given priority.

For Studies Developing a Measurement Tool

The authenticity, scope, quality of the group worked on, and efficiency of the reliability and validity of studies are taken into consideration to decide whether the measurement tool can be published independently. The Editorial Board encourages contributors to send their manuscripts if the developed measurement tool is used in a study in which the findings are reported.

For Experimental Research

Findings must be supported, detailed, and further elaborated on with qualitative data.

For Qualitative Research

The reliability and validity studies and in-depth analysis of the data is of utmost importance.

For Descriptive Studies

The journal aims to publish analytical studies identifying and proposing solutions to the key issues related to business ethics. However, such studies should not resemble a book chapter based only on a literature review.

Mixed Research Designs

Such studies have a higher likelihood of being published. Mixed research design studies should justify why and how the author adopted the research design used. Qualitative and quantitative sections are analyzed separately and are expected to meet the criterion described above.

Please Note

- The Editors emphasize that *Turkish Journal of Business Ethics* articles should not include studies based on very frequently used measurement tools or on research topics that have been overly examined, unless they propose an innovative approach to the topic in question.
- Manuscripts based on thesis-related research should include all data used in the thesis. *Turkish Journal of Business Ethics* does not publish any article including unethical practices such as sliding.
- *Turkish Journal of Business Ethics* believes that the data collection process for original research should have been done in the last 5 years.

Editorial and Review Process

- Manuscripts are assigned a reference code and recorded in ScholarOne Manuscript.
- After the submission, authors are sent a confirmation of receipt by email.
- Manuscripts are evaluated by the Editorial Board following the submission.
- Manuscripts that meet the criteria for *Turkish Journal of Business Ethics* proceed to the next stage, which is reviewer evaluation.
- Manuscripts that do not meet the *Turkish Journal of Business Ethics* criteria are notified of the decision with the relevant justification for rejection.
- Receipt of manuscripts and Editorial Board decisions may take approximately 40 days.
- Manuscripts are sent to two specialists in the relevant field.
- If the reviewers differ in opinion about the quality of your work, the paper will be referred to a third reviewer.
- The Editorial Board and referee reviews take approximately 3-4 months to complete. This time may be extended depending on the availability of referees in your sub-discipline.
- Reviewer reports are kept confidential. We adopt a double-blind peer-review evaluating process.
- Authors must be attentive to the criticisms, suggestions, and corrections of the referees and the Editorial Board. In case of disagreement with the reports, authors must explain why they do not agree with the points made by the reviewers.
- For more details of the review process, visit the Notes for Reviewers page.
- There are three possible results for a manuscript:
 - Acceptance with minor or major revisions
 - Reject and Resubmit process
 - Rejection

Manuscripts go through the following stages once accepted for publication:

- Reviewer reports and Editorial Board reports are sent to the author.
- Authors revise their manuscripts according to the reports, and the Editorial Board reviews the revised manuscripts before they advance to the proofreading stage.
- Authors are sent the proofreading notes.
- When proofreading is complete, manuscripts advance to the formatting and pagination stage.
- Following the pagination process, authors are asked to conduct a final check of their manuscripts.
- After completion of these processes, manuscripts are initially published on OnlineFirst. As each article is assigned a DOI, this version could be treated as the authentic version.
- Printing of the manuscript in the journal may take approximately 5-6 months, depending on the workload involved in the journal.

Formatting and Content Requirements for Manuscripts

General Formatting Requirements

Font	The font used in the entire manuscript should be Times New Roman, font size 10. For tables and figures, see below.
Page Layout	Page margins for bottom, top, right, and left should be pre-set as 0.98 inch. Text should be justified with no hyphenation breaks in words at the end of a line. Text should be typed as a single-column document. Paragraphs and headings should not be indented, but aligned with the main text.
Paragraph Format	Paragraph indents should be pre-set in the tabs section as follows: <ul style="list-style-type: none">❖ before and after: 6 pt❖ line spacing: 1.5
Page Limit	Manuscripts prepared in compliance with the guidelines should not exceed 25 pages (10,000 words).

Manuscript Sections

Title	Article titles should be boldfaced and centered.
Author(s)'s Names	The main document is used for peer-review, which may include the title, abstract, key words, main body, references, figures and tables and supplementary materials. The names of all authors and their institutions should not be included in the main document.
Abstract	Abstracts should be between 150–200 words. No citations should appear in the abstract.
Keywords	5–8 words representing the manuscript should be given as keywords.
Main Text	Qualitative and quantitative studies should contain the following sections: Introduction, Method, Findings, and Discussion. The Methods section must include Sampling/Study Population, Data Collection Tools, and Procedure as sub-sections if an original research method has been used. Literature reviews should elaborate on the problem, analyze the relevant literature, emphasize the gaps and inconsistencies in the literature, and discuss actions toward solving these problems. Other types of studies can allow slight variations in sections, but they should not contain too many details and sub-sections that could distract readers' attention and compromise readability.
References	Both in-text citations and references should comply with the APA guidelines as provided in the Publication Manual of American Psychological Association (APA) (6 th edition).

Tables, Figures, and Appendices

Tables and Figures Tables, figures, pictures, graphics, and similar aspects should be embedded in the text, and not provided as appendices.

For tables and figures, use Times New Roman, font size 9.

Under the Paragraph tab, ensure that the indentation is as follows:

- ❖ before and after: 0
- ❖ spacing: Single

Tables and figures should be left aligned, and the text wrapping feature should be turned off.

Appendices Each appendix should be displayed on a separate page after the references section.

Format for Five Levels of Heading

The heading style consists of five possible formatting arrangements, according to the number of levels of subordination. Each heading level is numbered (see below).

Levels of Heading	Format
1	Centered, Boldface, Uppercase and Lowercase Heading
2	Flush Left, Boldface, Uppercase and Lowercase Heading
3	Indented, boldface, lowercase paragraph heading ending with a period. (In a lowercase paragraph heading, the first letter of the first word is uppercase and the remaining words are lowercase.)
4	Indented, boldface, italicized, lowercase paragraph heading ending with a period.
5	Indented, italicized, lowercase paragraph heading ending with a period.
	More than five levels of headings are not advisable.

Table and Figure Headings

Table and figure numbers should be typed as “Table 1.” or “Figure 1.”

Table and figure headings should be in italics.

Other Guidelines

Emphasis Do not use boldfaced characters in text. Emphasis should be expressed using quotation marks (“”) or italics.

Listing Lists in text should be horizontal and not vertical. Further, the list should use Roman numeral [(i), (ii), and so on], not Arabic (1, 2).

Direct Quotations Direct quotes should be left-indented from the main text and typed in 9-point font. They need not be italicized.