

# DEĞERLER EĞİTİMİ VE BİR FABRİKA OLARAK MODERN OKUL<sup>1</sup>

*Yrd.Doç.Dr. Ali Faruk YAYLACI<sup>2</sup>*

## *Öz*

Değerler eğitimi konusunda dikkate değer bir artış gösteren akademik çalışmalar, konuyu popüler bir moda olarak ele alan olumlu yaklaşımın etkisindedir. Değerlerin ne'liği sorusu, öğretilmesinin ya da aktarılmasının imkânı, okulun değer üretme işlevi ve bunun meşruiyeti ve dünyada yaşanan dönüşümler gibi temalar ana akım yaklaşımlar tarafından dışlanmış görünmektedir. Bu doğrultuda genel olarak eğitim ve okulun ontolojik boyutlarına ilişkin bir çözümleme ve sorgulamanın ışığında değerler konusunun ele alınmasının önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı modern okula yönelik eleştirilerden yola çıkılarak, okulların değer üreten fabrikalar olarak görülmesinin sonuçlarının değerler eğitimi çerçevesinde tartışılmasıdır. Bu tartışmanın okulun ve eğitimin niteliklerinin daha iyi anlaşılmasına ve değerler eğitimi yaklaşımlarının bu temelde sorgulanabilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Değer, Değerler Eğitimi, Modern Okul

## *Values Education and The Modern School As A Factory*

### *Abstract*

Having seen a remarkable increase in recent years, academic studies on values education are under the influence of an affirmative approach that deals with the matter as a popular fashion trend. It seems that topics such as the whatness of values, the feasibility of teaching or transmitting them, schools' function to produce values, the legitimacy of this function and transformations worldwide are disregarded by mainstream approaches. Taking all this into consideration, it is safe to conclude that addressing values education in light of an overall analysis and inquiry on the ontological dimensions of education and school is an important necessity. Based on criticisms directed towards modern school and within the framework of values education, the main purpose of this study is to discuss the results of seeing schools as factories that produce values. It is expected that this discussion will help better understand the characteristics of modern school and education, thus contributing to the examination of approaches to values education on this basis.

*Keywords:* Value, Values Education, Modern School

1 Makalenin taslak hali 5-7 Kasım 2015 tarihlerinde Kırkkale'de düzenlenen II. Değerler Eğitimi Kongresi'nde sunulmuştur.  
2 Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, alfay06@yahoo.com

*Okullarımız, bir açıdan, hammadde olan çocukları, işleyip hayatın çeşitli gereksinimlerini karşılayacak ürünlere dönüştüren fabrikalardır.*

Ellwood P. Cubberley, 1922

## Giriş

**U**NICEF ve Brahma Kumaris World Spiritual Üniversitesi'nden eğitimcilerin danışmanlığında geliştirilen ve altmıştan fazla ülkede eğitimler gerçekleştiren Living Values Education (LVE) adlı girişimin internet sayfasında bir değer ağacı yer almaktadır. Bu ağaçta hoşgörü, mutluluk, işbirliği, dürüstlük, saygı, birlik, barış ve sevgi gibi değerler ağacın dallarına serpiştirilmiştir (LVE, 2015). Benzer bir değer ağacı ise İstanbul Kartal İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün internet sayfasında yer almaktadır. Orada da mutluluk, dostluk, barış, hoşgörü, sevgi gibi değerler gösterilmiştir (Kartal MEM, 2015). İki ağaç, iki ayrı dünya, iki ayrı kültür, iki ayrı köken, iki ayrı serüven; büyük ölçüde birbiri ile aynı değerlerin aynı sembolleştirme ile ifade edilmesi oldukça dikkat çekicidir. Bu ne derece mümkün, mantıklı, makul ya da tutarlıdır? Aynı zamanda bu ne derece meşrudur gibi sorular yeterince tartışılmamıştır. Neredeyse ülkelerin ve toplumların özgün kültürlerinden bağımsız bir değerler setine ilişkin temel bir inanışa dayalı genel geçer ve ortak bir değerler eğitimi şablonu küresel ölçekte yaygınlaşmaktadır. Ancak dünyanın birçok ülkesinde Batılı ülkelerin ve özellikle ABD'nin öncülüğünde gelişmekte olan değerler eğitimi olgusunun farklı yansımalarının ele alınması ve farklı boyutları ile eleştirel bir analize tabi tutulması önemli bir gereklilik olarak belirginleşmektedir. Baudrillard'ın (1998) deyimiyle her şey ile birlikte değerlerin de içinin boşaldığı, içi boş simgelere dönüştüğü ve değer salgınının yaşandığı bir dünyada ve dönemde moda haline gelmiş olan değerler eğitiminin yerinin ve anlamının sorgulanabilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü Cihan'ın (2014) da belirttiği üzere özellikle değerler eğitiminin okulla ilişkisinin sorgulandığı bir zeminde, okulda değerler eğitiminin verilip verilmemesi gerektiği, eğitimin amaçlarının neler olduğu, toplumun temel değerlerinin neler olduğu, ortak değerlerin neyi ifade ettiği ve okulda değerler eğitiminin nasıl yapılacağı soruları, henüz kesin yanıtlarını bulabilmiş değildir.

Değerler eğitimi çalışmaları daha çok, değer sınıflamaları, değerler eğitimi uygulamaları, farklı dersler bağlamında değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi, değerler setinin oluşturulması gibi temalar etrafında şekillenen *teknik* çalışmalar niteliğindedir. Değerlerin ne'liği, öğretilmesinin ya da aktarılmasının imkânı, okulun değer üretme işlevi ve bunun meşruiyeti ve dünyada yaşanan dönüşümler gibi temalar ana akım yaklaşımlar tarafından dışlanmış görünmektedir. Bu doğrultuda genel olarak eğitim ve okulun ontolojik boyutlarına ilişkin bir çözümleme ve sorgulamanın ışığında değerler konusunun ele alınmasının önemli bir gerekliliktir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı modern okula yönelik eleştirilerinden yola çıkılarak, işlevleri ve yapısıyla birlikte sürekli bir dönüşüm halinde bulunan

okulların değer üreten fabrikalar olarak görülmesinin sonuçlarının değerler eğitimi bağlamında tartışılmasıdır. Bu amaca uygun olarak çalışma alanyazına dayalı kuramsal bir çözümleme niteliğindedir. Bu bağlamda çalışmanın modern okulun ve eğitimin dönüşüm halindeki niteliklerinin daha iyi anlaşılmasına ve değerler eğitimi yaklaşımlarının bu temelde sorgulanabilmesine katkı sağlayabileceği öne sürülebilir.

### ***Güncel Bir Moda Olarak Değerler Eğitimi***

Değerler, toplumsal yapının yaşatılması ve kültürün gelecek nesillere aktarılması açısından yaşamsal öneme sahiptir (Yaylacı ve Beldağ, 2015). Eğitim ve değer arasındaki ilişki de yeni değildir. Eğitimin amacının doğru eylem için gerekli ahlaki ve entelektüel erdemleri öğrenmek olduğu ifade eden Aristo'dan bu yana bu ilişki üzerinde durulmuştur (Çetin ve Balanuye, 2015). Değerlerin çeşitli yollarla yeni nesillere aktarılması olgusunun insanlık tarihi kadar eski olduğu öne sürülebilse de burada konu edildiği biçimiyle değerler eğitimi modern bir olgudur ve geleneksel eğitim tarzlarından oldukça farklı bir yapıyı ifade etmektedir. Değerler eğitimi olgusunun bir moda olarak değerlendirilmesine kaynaklık edecek belirli özellikler ve yönelimler söz konusudur. Öncelikle değerler eğitimi başlığının kendisi ve akademik çalışmalar tarafından konu edilmesi tarihsel açıdan oldukça yenidir. Bunun yanı sıra politika belirleyiciler açısından gündeme alınması ve değerler eğitimine ilişkin uygulamaların geliştirilmesi de söz konusu tarihsel yenilik ve gelişim süreciyle bağlantılıdır. Gittikçe artan bir ilgiye hedef olan yeni bir olgu olarak değerler eğitimi kamuoyu açısından da güncel ve moda olarak nitelendirilebilecek tutarsız ve çelişkilerle dolu, tartışmalı bir ilginin de hedefi olmuştur.

Değerler eğitimi ABD kaynaklı bir moda olarak zaman içerisinde küresel ölçekte yaygınlık kazanmıştır. Dünya ölçeğinde bakıldığında 1970'lerde akademik çalışmalara konu olmaya başlayan değerler eğitimi, 1980'ler ve 1990'lar boyunca giderek artan sayıda çalışmada ele alınmıştır. 2000'li yıllarla birlikte artış daha da yoğunlaşmıştır (WOS, 2016; Kenan, 2009). Günümüzde değerler eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi, etik eğitimi, kişisel ve toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi, kamu eğitimi, dini eğitim, moraloji ve demokratik eğitim gibi farklı isim ve yöntemlerle Asya, Avrupa, Avustralya, ABD ve Latin Amerika'da uygulanmaktadır (Lovant ve Roomey aktaran Meydan, 2014). Değerler eğitimi modasının küresel ölçekte yaygınlaşması süreci Türkiye'de de etkili olmuştur. 1995 yılında UNESCO tarafından desteklenen Yaşayan Değerler Eğitim Programı'nın bu anlamdaki ilk örnek olduğu söylenebilir. Uluslararası boyutta eğitimcilerin ortaklaşa çalıştığı demokrasi, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği bu eğitim projesinde iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik gibi 12 evrensel değere odaklanmıştır (Cihan, 2014). 2005 yılında yenilenen ilköğretim programlarında değerler eğitiminin önemli bir yer tutması, 2010 yılındaki 18. Milli Eğitim Şurası'nda Eğitimde 2023 Vizyonu kapsamında

değerler eğitiminin ele alınması ve buna dayalı olarak okullarda değer eğitimi ile ilgili etkinliklere ve çalışmalara hız verilmesi (Baş ve Beyhan, 2012; Ulusoy ve Dilmaç, 2015) değerler eğitimi modasının uygulamaya dönük olarak Türkiye'deki yansımaları açısından önemli aşamalar olarak görülebilir.

Bu süreçte özellikle eğitim bilimciler açısından da değerler eğitiminin verimli bir konu olarak görüldüğü söylenebilir. Bulgulara göre 2000'li yıllarla birlikte değerler eğitimi konulu tezlerde önemli düzeyde artış söz konusu olmuştur. Özellikle 2005 sonrasında değerler eğitimi alanına yönelik lisansüstü düzeyde yapılan çalışmalarda ciddi artış olurken, en fazla tez 2013 yılında yazılmıştır (Beldağ, 2016; Baş ve Beyhan, 2012). Değerler eğitimi başlıklı lisansüstü tezlerin % 82'si eğitim alanında, % 11 din alanında, % 4'ü Türk Dili ve Edebiyatı alanında yapılırken (YÖK, 2016) en fazla tez eğitim programları ve öğretim alanında yapılmıştır (Beldağ, 2016). Değer konusu felsefenin önemli bir alt alanı olduğu halde, akademik ahlak felsefecileri (özellikle Türkiye'de), eğitim ve değerlerle ilgili çalışmalara yeterince ilgi göstermemişlerdir. Bu konuyla ilgili çalışmaları daha çok eğitimcilerin yaptıkları görülmektedir (Çetin, 2014). Bu durum olgunun bir moda olarak pratik açıdan ele alındığı ve temel kuramsal tartışmaların göz ardı edildiği biçiminde yorumlanabilir. Eğitimcilerin değerler eğitimi konulu çalışmaları daha çok değer sınıflandırmalarına ve değerler eğitiminin pratiğine ilişkindir ve Baş ve Beyhan'ın (2012) saptadığı üzere bu konuda daha çok ölçekler ve doküman inceleme formlarının kullanıldığı çalışmalar yapılmıştır. Aynı zamanda Türkiye'de lisansüstü düzeyde yapılan çalışmalarda ele alınan temalar birbiri ile aynıdır. Yeni ve orijinal temalardan çok daha önceki çalışmaların tekrarı niteliğinde çalışmalar söz konusudur (Beldağ, 2016). Oysa Kenan'ın (2009) belirttiği üzere değerler eğitimi nasıl olmalıdır, sorusundan önce modern eğitim anlayışı bağlamında erdemlerin ve değerlerin nasıl zayıfladığının kavramsal açıdan sorgulanması öncelikli bir gereksinim olarak görülmeliydi denilebilir.

Değerler eğitiminin kamuoyu ve medyanın ilgisi açısından da güncel bir moda niteliğinde oluşu değerler eğitiminin özellikle din eğitimi ve eğitimin giderek daha yüksek düzeyde dini bir hal alması bağlamında keskin ve karmaşık bir tartışmanın da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Farklı kesimlerden çeşitli gazetelerde yer alan bazı haberler değerler eğitimine ilişkin olumsuz yargılar taşırken bazı haberlerde ise olumlayıcı bir anlayış sergilenmiştir. Mersin'in Yenişehir ilçesinde bir anaokulunda öğrencilere değerler eğitimi kapsamında verilen ve ölümün özendirildiği seminerin soruşturma konusu olması haberi (CNN Türk, 2016) olumsuz yaklaşıma örnek olarak verilebilir. Değerler eğitimi ve dini eğitim bağlamında gelişen tartışmalara verilebilecek diğer bir örnek ise değerler eğitimi konusunda MEB tarafından bir vakıftan görüş alınmasını konu edinen haberdır (Cumhuriyet, 2016). Yine benzer bir biçimde "Okulda İmamdan Değerler Eğitimi" başlıklı haber (Cumhuriyet, 2015) değerler eğitiminin gerçekte dini vakıflar eliyle din eğitimi vermenin bir yolu olarak görüldüğü yönündeki olumsuzlayıcı bakışı yansıtmaktadır. Bir başka haberde ise "Bakanlık Eliyle İfsat Çalışması" denilerek (Habervaktim, 2013) değerler eğitiminin gerçekte

Hristiyan din adamlarının öncülüğünde gerçekleşmekte olan dinler arası diyalog projesinin bir yansıması olduğu tartışılmaktadır. Benzer bir başka haber, değerler eğitimi, din eğitimi ve dini kurumlar arasındaki ilişkiyi ifade eder niteliktedir. “Diyabet’ten ABD’de Türk Öğrencilere Değerler Eğitimi” başlıklı söz konusu haberde (Milliyet, 2016) hem değerler eğitiminin sadece Milli Eğitim Bakanlığı’nın uhdesinde olmadığı hem de değerler eğitimi ile dini eğitim ve dini kurumlar arasındaki ilişki ifade ediliyor gibidir. Bu durumu eleştiren bir gazeteci yazar (Göktürk, 2015), “Aslında Kemalist rejim de zaten 90 yıl boyunca aynı şeyi yaptı. Türkiye’de Cumhuriyet tarihi Milli Eğitim sistemimizin tek amacı genç kuşakları endoktrine etmek oldu” diyerek şimdilerde de değerler eğitimi aracılığıyla benzer bir şeyin yapılmaya çalışıldığını ifade etmiştir. “Her iki cenah da değerler eğitiminin ateşli bir savunucusu... Farkları sadece değerlerinin farklı oluşu...” diyen Göktürk (2015) değerler eğitiminin öğrencilere endoktrine etmenin farklı bir yolu olarak görmektedir. Ancak değerler eğitiminin bir tür dini eğitim destekçisi ya da aracı olarak görüldüğünün düşünülmesi bu bağlamdaki sorunları bütünüyle açıklığa kavuşturmamaktadır. İnal’ın (2006) belirttiği üzere Türkiye’de yönetimin muhafazakâr yapısına karşın, yeni müfredatta dini ve milliyetçi değerlerin geçmişe oranla daha az yer alması da söz konusudur. Kaldı ki değerler eğitiminin yeni bir moda olarak ithal edildiği Batı dünyasında değerler eğitimi ve din ilişkisi bakımından oldukça farklı bir gelişim süreci söz konusudur. Kültürel ya da dini çeşitliliğin giderek arttığı toplumlarda dinlere uzak değil eşit mesafede yakın, insan hakları temelinde seküler bir anlayışın çare olabileceğini tartışan Hoydelien (2015), 2009’da Norveç eğitim sisteminde çocuklara Hristiyan ve moral eğitim verilmesi amacının yeni değerler seti ile yer değiştirdiğine dikkat çekmiştir. Bu yeni değerler seti, Hristiyan ve hümanist mirasa dayanmakla birlikte insan yaşamına ve doğaya saygı, düşünsel özgürlük, dayanışma, bağışlayıcılık gibi diğer dinler ve felsefelerde de yansıyan değerleri de kapsamaktadır. Robb (1998) da dini ya da moral eğitimin iskartaya çıkartılması ve değerler eğitimi ile yer değiştirmesi gerektiğini savunarak müfredat içerisinde matematik ve İngilizce gibi önemli görülerek yer ve zaman ayrılmasının önemini vurgulamıştır. Bu yönüyle değerler eğitimi küresel bir kültürün yaygınlaşmasının aracı olarak da değerlendirilebilir. Sınırların ortadan kalktığı yerel değerlerin yanı sıra evrensel değerlerin de gündeme geldiği bir süreçte bazı değerlerin hem yerel hem de evrensel değerler arasında yer aldığı görülmektedir (Kolaç, 2010). Türkiye’de eğitimin dinileşmesi bağlamında yürütülen popüler tartışmaya karşın değerler eğitiminin Batı dünyasındaki dini düşünceden uzaklaşma süreciyle yakından ilişkili oluşu ve küresel bir kültürün oluşturulmasındaki rolü göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Değerler eğitiminin güncel bir moda olarak ele alınışının diğer bir sonucu ise geleneksel kültüre ait unsurların oldukça Batılı ve pragmatist bir tarzda araçsallaştırılması olmuştur. Değerler eğitiminin çoğunlukla Batıda geliştirilmiş teknikleri uygulanırken, Kur’an-ı Kerim’deki kıssaların kullanılması (Alan, 2014), Mevlana, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre’nin sevgi ve hoşgörü felsefelerinden yararlanılması

(Kolaç, 2010) ya da Ahmet Midhad Efendi gibi bazı Osmanlı Dönemi yazarlarının eserlerinin kullanılması (Özdemir ve Gögen, 2014) gibi öneriler söz konusu tarzın belirgin örnekleri olarak verilebilir. Daha açık bir biçimde ifade etmeye çalışılacak olursa burada eleştiri konusu yapılan şey kutsal metinlerin, geleneksel edebiyat eserlerinin ya da düşünürlerin görüşlerinin bizatihi eğitim sürecinde yer alması değildir. Sorun olarak dile getirilen durum, geleneksel kültüre ait unsurların değerler eğitimi denilen moda yaklaşımın tekniklerinin lojistik kaynağı olarak araçsallaştırılmalarıdır. Toplumun inançlarına ait kutsal metinlerin ya da geleneksel edebi eserlerin, düşünürlerin eserlerinin eğitim sisteminde yer alması ya da daha dakik bir ifade ile bu unsurlara dayalı bir eğitim yapılması yaklaşımı konu edinilen değerler eğitiminden oldukça farklıdır. Geleneksel bir yemeğin yenmesi ile bu geleneksel yemeğin de yapımında kullanılan malzemelerle yapılmış yeni bir yemeğin yenmesi arasındaki farka benzer bir durumdan söz edilebilir. Aslında iki durumda oldukça farklı iki deneyim söz konusudur.

Değerler eğitimi konusunun bütün boyutlarıyla ve eleştirel bir yaklaşımla ele alınmayışının söz konusu çelişkileri ortaya çıkardığı söylenebilir. Gerek akademisyenler gerek uygulayıcıların değerler eğitiminden farklı şeyler anladıkları ve farklı amaçlarla ele aldıkları söylenebilir. Bu durumun medyadaki ve kamuoyundaki yansımaları da koşut olarak karmaşık bir hal almıştır. Oysa Çetin'in (2014) de vurguladığı üzere gerçekte değerlerden bağımsız bir eğitimin imkânsızlığına karşın eğitimde değerler sorunu, sanki güncel ve kısa vadeli bir sorunmuş gibi ele alınmaktadır. Bu tartışma ve çelişkilerin bu ele alış tarzı ile yakından ilişkisi olduğu açıktır. Değerler eğitimi bağlamında da yaşanan sorun günümüz eğitimcilerinin ve eğitimle ilgilenenlerin daha çok kısa ömürlü ve sonunda kısır döngüye varan sorgulamalarla uğraşmaları, eğitimle ilgili derinlikli ve ontolojik tartışmaların çoğunlukla göz ardı edilmesidir (Çetin ve Balanue, 2015).

### ***Modernliğin Sonuçlarıyla Başa Çıkma Aracı Olarak Değerler Eğitimi***

Modern dünyanın, çok boyutlu sorunlara yol açmış olduğuna ilişkin genel kabul farklı kesimlerden çok sayıda otoritenin, yazarın ve özellikle de değerler eğitimi savunucularının ortak görüşü niteliğindedir. İnsan ilişkilerinde, toplumsal yapılarda ve bütün olarak kültürdeki yozlaşma sosyal bilimcileri ve eğitimcileri meşgul etmektedir. Yine pek modernece bir tutumla bu sorunların aşılmasında en büyük sorumluluğun okulda olduğu düşüncesi de eğitimciler açısından neredeyse tartışılmaz bir yargıya dönüşmüştür.

Bu yargıyı benimseyenlere göre modern dünyadaki dönüşümler değerleri de yozlaştırmakta, dönüştürmekte ve değiştirmektedir. Günümüzde herkes, insanların durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen değerlerin hızlı erozyonuna şahit olmaktadır. Teknoloji çağı olarak nitelendirilen günümüz dünyasında insanlar arası ilişkiler yok olmaya başlamıştır. Yine bu saptamayı yapanlara göre bencillik ve şiddet

güncel düzene dönüşmüştür. Bu sorunlu düzenin nedenleri ise hayattan kopuk olan eğitim ve değerlerin geleneksel kültürün iyi öğretilmemesidir (Mithra, 2010; Alan, 2014; Kumar, 2014). Bu zorlu durumun ilacı ise “Değerler erozyonuna bir çözüm arayışının ürünü” olarak tarif edilen projedir yani değerler eğitimi. Buna göre birbirlerine sevgi, saygı, hoşgörü ile yaklaşan, birbirlerini anlayabilen bireyler yetiştirilebilmesi için etkili bir değerler eğitimine ihtiyaç vardır (Alan, 2014; Cihan, 2014; Kumar, 2014). Bu bağlamda varılan sonuç ise oldukça açıktır; bu ihtiyaç okullar tarafından karşılanmalıdır. Meydan’ın (2014) deyimiyle okullar ahlaki erozyonun söz konusu olduğu bu dönemde seyirci kalamazlar. Okullarda bu amaçla kullanılacak aracın dini ya da ahlaki olarak tanımlanan eğitim tarzları olduğu düşüncesi özellikle Batılı olmayan ülkelerde savunulagelmıştır. Örnek olarak 1959 yılında resmi bir komisyonun raporunda dini ve moral eğitimin, Hindistan’ın gençliğinin disiplinsizliğe, gayri ahlaklılığa, şüpheliğe, ateizme ve nihilizme kayışını durdurmak için gerekli (Mithra, 2010) olduğu ifade edilmiştir. Oysa Batılı toplumlarda ahlaki erozyonu aşmaya dönük olarak dini eğitim anlayışıyla çok fazla ilişkisi olmayan bir değerler eğitimi anlayışı gelişmeye başlamıştır. Kaldı ki bu göz ardı edişin önemli ihmallerinden birisi de modernist projenin ve doğrudan onun icadı olan modern okulun temel işlevinin bireyleri ve toplumları modernize etmek olduğu gerçeğinin yok sayılması olmuştur. Bu yönüyle Illich’e (1998) atıfla sorunların kaynağı olarak tanımlayacağımız okulun bu sorunları aşma sürecinde değerler eğitimi için kullanılması gibi çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır. Okulun modernist projedeki işlevleri, toplumsal yapılarıdaki eşitsizlikleri sürdürme kapasitesi, egemen güçlerin ve ideolojilerin değerler setini benimsetme gücünü dikkate almadan değerlere ilişkin bir eğitim yapılabileceğini düşünmek neredeyse ütöpik bir yaklaşım olarak görülebilir. Gerçeklikten böylesi bir uzaklaşmayı Adorno’nun (2003) değerler ve etiğin pozitivizmin bir sonucu olarak bir tür “hüzünlü bilim” düzeyine düşmüş (aktaran Kenan, 2009) olmasıyla açıklayabiliriz belki de. Pozitivist bilim anlayışının etkisinde biçimlenen modern eğitim, öğrencilerin iç dünyalarını besleyen temel konularda, ahlaki ve manevi değerler hakkında sessiz kalmayı dahası dışlayıcı olmayı tercih etmiştir. Çünkü değerler alanı pozitivist bilgi alanının dışında görülmüştür. Modern eğitimde manevi ve ahlaki değer boşalmasına sebep olan etkenler etraflıca irdelenmelidir. Modern eğitimi değerlerden bağımsız olmaya götüren ve temel felsefesini biçimlendiren varsayımlar nelerdir ve nasıl oluşmuştur (Kenan, 2009) sorularını yanıtlamaya dönük çalışmalar olmaksızın değerler eğitimi nafiye çabalar dizgesi olmaktan kurtulamayacaktır.

Kimi yazarlar okulun söz konusu işlevleri ile değerler eğitimi ile hedeflenen işlevler arasındaki çatışmaya dikkat çekmiştir. Sonuçta toplumsallaştırma bireyleri benzeştirirken eğitim farklılaştırmaktadır (Egan, 1983). Bu noktada kuşaklar arasındaki değişimlere etki eden en önemli unsurlardan birisinin eğitim olduğuna ilişkin bulgular dikkate değerdir. Eğitim düzeyinin artması değişime ve yeniliğe açıklık değerine sahip olmayı güçlendirirken eğitim düzeyi düştükçe muhafazakârlık değerini benimseme düzeyinin arttığına ilişkin bulgular söz konusudur (Morsümbül, 2014).

Eğitim ve değer çelişkisi burada belirginleşmektedir. Daha değerli olmak için çok eğitimden bahsedilmektedir ancak sonuç geleneksel ve muhafazakâr değerlerin zayıflaması olmaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla uygulanan projelerin de eğitim sisteminin özgün değerlerden daha çok küresel taleplere dayandırıldığından bahsedilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1985–2010 yılları arasında tamamlanmış ve devam eden dış kaynaklı 21 eğitim projesinin de *piyasa yönelimli davranış* sergileyen kapitalist ideolojiyi benimsemiş bireylerden oluşan toplumsal yapının oluşturulmasına yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır (Küçükler ve Gürbüz, 2012).

Değerlerin öğretilmesi, kazandırılması ya da yaşatılmasında okula merkezi rol atfeden yaklaşımların temel yanılgılarından birisinin de günümüz dünyasında artan sorunların ve yozlaşmanın kaynağının değerlerin okulda iyi öğretilmemesinde görmek olduğu söylenebilir. Değerlerin daha iyi öğretilmesi ile günümüz dünyasındaki sorunların aşılabileceğini düşünmek yine bu sorunların yaşanan değişimlerin tek kaynağının yetersiz değer eğitimi olduğuna ilişkin sınırlı düşüncüyü ifade etmektedir. Sonuçta hiçbir eğitim sistemi bu sorunlara kaynaklık eden değersizlikleri öğretiyor değildir. Okula ilişkin olarak böylesi güç bir rol ve işlev atfetmek aynı zamanda okulun ve içinde yaşadığı dünyanın deneyimlemekte olduğu dönüşümlerin de göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra modernizmin, teknolojinin, küreselleşmenin vb. etkisiyle değerlerin aşındığını, çözüldüğünü, kaybolmakta olduğunu ve bunun ancak okulda değerlerin aktarılması ya da kazandırılması ile engellenebileceğini coşkuyla savunanların, söz konusu sorunların ortaya çıkmasında okulun oynadığı rolü görmezlikten gelmeleri oldukça ilginçtir. Postman’ın (1996) belirttiği üzere toplumsal ya da ahlaki sorunlara karşı sessiz kalan modern eğitimin, felsefe ve amacının bir çıkmaz içinde olup olmadığını henüz yoğun bir şekilde tartışılmamıştır (aktaran Kenan, 2009). Bu sorgulamanın görmezden gelindiği bir ortamda değerler ve eğitim bağlamında sağlıklı bir yaklaşımın geliştirilebilmesi imkânı oldukça sorunlu görünmektedir.

### ***Değerleri Üreten ve Aktaran Bir Fabrika Olarak Modern Okul***

Değerler eğitimi anlayışının ortaya çıktığı ve kendisi aracılığıyla değer kazandırmayı hedeflediği modern okul insanlık tarihi açısından oldukça yeni bir icattır. 17.yy ve 18.yy’da bugünün modern okulunun ve zorunlu, genel modern eğitimin önce Avrupa’da ve akabinde Kuzey Amerika’da biçimlendiği söylenebilir. Van Horn Melton’ın (1988) açıkladığı üzere modern okul yoluyla uygulamaya konulan genel ve zorunlu eğitim, modern endüstri toplumunun yarattığı bir yapıdır. Pozitif ya da negatif bakış açıları olsa da, kültürel demokratikleştirmenin ve burjuva sömürgeciliğinin sembolü olarak zorunlu okullaşma endüstri toplumunu, endüstri öncesi toplumdaki ve tarım toplumuna ait öncüllerinden köklü biçimde ayıran kitle iletişimi, kentleşme ve endüstrileşmenin yükselişi ile bağlantılı olarak değerlendirilmelidir.

Daha 16.yy’da Katolik ve Protestan gruplar zorunlu bir dini eğitim arayışı



içinde olmuşlardır. 17.yy sonlarında güçlenen Pietism ise bu yeni okullaşma arayışlarına ivme kazandırmıştır. Prusya kenti Halle’de kurulan ilk Pietist okul zorunlu okullaşmanın ilk güçlü örneği olarak görülebilir. Prusya’da Kral Frederick’in öncülüğünde genel ve zorunlu devlet eğitimi, fabrika için işgücü, ulus devlet için makbul yurttaş yetiştirmek üzere biçimlenmiştir. Bu yeni okul ve eğitim tarzı Orta Avrupa’dan Batıya doğru yaygınlaşmıştır. Daha sonra Horace Mann, Avrupa’ya ve Prusya’ya yaptığı seyahatler sonucunda Prusya’dakine benzer ancak daha standardize bir okul sisteminin ABD’de uygulanmasına öncülük etmiştir (Van Horn Melton, 1988). ABD’de Whig Partisi’nin politikaları da ortak kamu okullarının yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Horace Mann, Henry Barnard ve Calvin H. Wiley bu partinin seçilmiş temsilcileridir ve ortak kamu okullarının yaygınlaşmasına merkezi bir önem vermişlerdir (Groen, 2008). Bu yeni okulun ve tarzın belirgin özellikleri; bireysel değil topluca öğretme, pedagojik yetkinliği gösterir belgeye sahip öğreticilerin varlığı, devletin eğitimle ilgili organlarınca tanınmış ve onaylanmış standardize kitapların okutulması (Van Horn Melton, 1988) biçiminde sıralanabilir. Temelde itaati, iyi işgücü olmayı ve bir ulus devlet ideolojisini benimsetmek üzere inşa edilmiş bu okul sistemini ABD’de uygulamaya geçirmiştir bu okullaşma sisteminde okullar birer *toplumsal mühendislik aracı* olarak görülmüştür. En tanınmış ortak kamu okulları reformcusu olarak görülen Horace Mann, toplumun ve insanlığın geliştirilmesinde eğitimin kullanılabilirliğine inanıyordu. Mann’a göre diğer sosyal kurumlar sosyal hastalıkları tedavi edebilirler ancak eğitim antikör niteliğindedir ve sorunları en baştan engelleyebilir (Groen, 2008; Van Horn Melton, 1988). Bu toplumsal mühendislik aracının öykündüğü ve örnek aldığı yapı ise endüstri çağının başlamış olmasının yarattığı koşulların da etkisiyle *fabrika* olmuştur. Samuel Bowles ve Herbert Gintis’in (1976) de belirttiği üzere 19.yy sonuna doğru yeni eğitimin yaygınlaşması tam da fabrika sahiplerinin itaatkâr ve disiplinli işgücüne gereksinim duyduğu döneme rastlamıştır (aktaran Macionis, 2013: 521). Egan’ın (1990) deyişiyle fabrikanın prosedürlerinin eğitime ithal edilmesi, eğitimin en çok insani deneyimlerin kalitesi ile ilişkili olan özelliklerinin ihraç edilmesi anlamına gelmişse de icat edilen bu yeni okul, başlangıçtan itibaren *yeni insanı üretecek fabrikalar* olarak görülmüştür. Okulların fabrika olarak inşa edilmesi süreci günümüzde de devam etmektedir. Eğitimin geleneksel modeli artık çalışmamaktadır bunun yanı sıra okullar giderek daha yoğun bir biçimde fabrikalara dönüşmektedir (Seldon, 2010).

Fabrikanın etimolojik kökeni de okula yönelik bazı çıkarımlar yapılmasına imkân verecek niteliktedir. Fabrika (factory), aracı ofis, yapan eden anlamındaki Latince *factorium* kelimesinden gelmektedir. 16.yy’da emlak müdürü ofisi, araçların ofisi, tacirlerin yabancı ülkelerdeki kuruluşları anlamında, 17.yy’dan itibaren ise malların üretildiği yer anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Factory, 2016). Aynı zamanda okul (school) kelimesi de okula giden öğrenciler anlamında Latince *schola*, Yunanca *skole* kelimelerinden gelmektedir. 16.yy’da okul binası anlamında ilk kullanımı kaydedilmiştir. 17.yy’da ise ilkeler ve yöntemlerin genel bir benzerliği ile birleşmiş

insanlar anlamında kullanılmaya başlanmıştır (School, 2016). Bu doğrultuda bir fabrika olarak görülen okulun da endüstrileşme ile birlikte ortaya çıkan *yeni* dünyanın eski dünyanın topraklarındaki aracı bir ofisi olarak, gereksinim duyulan insan kaynağının üretildiği, yeni düşünce ve yaşam tarzını benimsemiş ve başkalarına benimsetmek üzere aynı görüşteki insanların toplandığı bir yer olarak görüldüğünü söylemek yanlış olmayacaktır.

18.yy'ın mutlakçılığı ve pozitivizm okulları fabrika olarak görülmenin yanı sıra devlet politikasının da merkezi hedefine dönüşmüştür. Çünkü okullar devlete, daha az zorlayıcı yollardan sağlanacak kullanışlı bir itaati sunmuştur (Van Horn Melton, 1988). Okul insanları kontrol etmenin, onları statükoyu onaylamaya zorlamanın bir yolu olarak gelişmiştir. Okulda yalnızca İngilizce öğrenilmemekte emirlere uymanın önemini de öğrenilmektedir (Macionis, 2013: 521). Elbette olgusal olarak okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanı (Turan ve Aktan, 2008) biçiminde tanımlanabilir ancak okulda var olan ve öğrencilere benimsetilmeye çalışılan değerlerin egemen kültür ya da yönetici erkin dünya görüşü ile de yakın bir ilişkisi vardır. Pena-Rangel'in (2013) dediği gibi bütüncül bir kültürün benimsetilmesine yönelik politik etki anlayışı sıklıkla *ötek*inin egemen olan norma tek yönlü uyarlanmasını ifade etmektedir. Okullar bu uyarlanma sürecinin planlı merkezleri konumundadır. Okul, diğer ticari mallar gibi aynı yapıya sahip, aynı sürece göre uyarlanmış olan bir eşya satmaktadır: Müfredat (Illich, 1998). Müfredat belirli bir değerler setinin benimsetilmesi amacını da içermektedir. Okulla aşılana kurumsallaştırılmış değerler sayılarla gösterilir. Zaten devletin okul, müfredat ve ders kitaplarıyla her zaman tarafsız bir bilgi ilettiğini düşünmek pek doğru değildir. Nihayetinde müfredat farklı sınıf, cinsiyet ve dinsel gruplar arasındaki karmaşık iktidar mücadelelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Apple ve Christian-Smith, 1991 aktaran İnal, 2006). Günümüzde küresel gelişmelerin ve küresel taleplerin gerek okulu gerek müfredatı daha güçlü bir biçimde etkilediği söylenebilir. Türkiye'de günümüzde uygulanan müfredatın, neoliberal eğitim mantığıyla çocukları geleceğin *yurttaş*ı olarak değil, *girişimcisi* ya da *iş adamı* olarak eğitilmesini öngördüğü söylenebilir (İnal, 2006).

Egan'a (1999) atfen söyleyecek olursak 19.yy sonlarında okul sistemi inşa edildiğinde amaçlarını ve organizasyonunu biçimlendiren birbirini zayıflatan ve birbirine uyumsuz düşüncelere dayalı idi (Egan, 1999). Bu çelişkiler günümüzde de sürmekle birlikte farklı boyutlarda daha güçlü çelişkilerin de söz konusu olduğunu ifade edebiliriz. Modernist projenin güçlü bir aracı olarak inşa edilen okulun bu yapısı egemen kültür ya da egemen güçler açısından her zaman cezbedici olmuştur. Postmodern dönemlerde, okulun yapısı dönüştüğü ve gücü zayıfladığı dönemlerde bile hala okulun bu gücünü koruduğunu varsayanlar okuldan bir araç olarak yararlanmaya devam edebileceklerini düşünmüştür. Gerçekte dünyanın hiçbir yerinde egemen kültürden ya da egemen güçlerden bağımsız, ideal okulun var olduğunu söyleyemeyiz. Ancak değerler eğitimi bağlamında ortaya çıkan önemli sorun okulun inşa edilmiş sürecinden başlamak üzere sahip olduğu tutarsızlıkların görmezden gelinmesi ve bir

toplum mühendisliği aracı olarak bu defa modern dünyanın bunalımlarını aşmak üzere kullanılmak istenmesidir. Değerler eğitimi biraz dini eğitim, biraz evrensel değerler karışımı ile oluşturulacak bir tür kurtarıcı olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda Korukçu (2012), okulların modern toplumlarda, normların öğretilmesinde çok etkili bir fonksiyona sahip olduğunu, din-değer ilişkisi bağlamında düzenlemeler yapılması gerektiğini, yerel ve evrensel değerlerin bir arada verildiği bir değer eğitimi dersinin temel eğitimde olması gerektiğini öne sürmüştür.

### ***Muğlak ve Müphem Bir Zeminde Değerler Eğitimi***

Öz-çekirdek değerlerin ne olduğuna ilişkin olarak değişik toplum kesimlerinin derin inanışlarını yansıtan değerler eğitimi tartışmalı bir alandır. Değerler eğitimi yaklaşık yüzyıldır eğitim alanının çok farklı tarzlarda tanımlanan, biçimlendirilen ve uygulanan bir parçası durumundadır (Fyffe, 2006). Ancak değerler eğitiminin tanımlanmasına ilişkin olarak da farklı görüşler söz konusudur. Değerler eğitiminin tanımlanması üç nedenle zordur; öncelikle tartışmalı bir kavramdır ve birden çok anlamı vardır; birçok tanımı yapılmıştır, kimsenin kendi tanımını dayatması düşünülemez ve tanımlamalar aslında semantik oyunlardır ve bizi uygulamadan uzaklaştırabilmektedir (Robb, 1998). Tartışmalı bir uygulama konusu olan değerler eğitiminin muğlak ve müphem bir zeminde inşa edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu durum iki boyutta ele alınabilir. Bu boyutlardan ilki değerler eğitiminin temel çıkış noktası olan değerlere ilişkin muğlaklık ve müphemlik iken ikincisi ise değerlerin formal eğitim yoluyla okullarda verilebileceğine ilişkin kabulün taşıdığı muğlaklıktır.

Değerler eğitimi öncelikle kazandırmayı hedeflediği 'değerler' açısından muğlak olanı ve müphem olanı öğretmeye çalışır görünmektedir. Değer kavramının ne'liği üzerinde ne sosyal bilimciler, ne felsefeciler ne de politikaçılar açısından bir ortak görüşün varlığından söz etmek güçtür. Değerlere ilişkin çok sayıda kuramsal ve deneysel çalışma olmasına karşın *değerler* kavramsalı hala oldukça müphem ve ayırt edilememiştir. Değerlerin kabul görmüş tek bir tanımı yoktur ve değerlerin tam olarak ne olduğuna ve neyi kapsadığına ilişkin görüş birliğine ulaşılamamıştır (Sutrop, 2015; Fyffe, 2006; Ulusoy ve Dilmaç, 2015).

Malinowski değeri insan arzusunu tatmin eden şey olarak tanımlamıştır (aktaran Kumar, 2014). Değerlerin, insanların cazip, güzel ve iyi olanın ne olduğuna karar verirken kullandıkları kültürel olarak belirlenmiş standartları ifade ettiği ve genel biçimde sosyal yaşamın ana hatlarını oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda bir kültürü paylaşan insanlar değerleri kullanarak, nasıl yaşayacaklarına ilişkin kararlar vermektedir (Macionis, 2013: 66). Bazı otoritelere göre moral değerler evrensel ve mutlaklardır bazılarına göre ise kültürel olarak görelidir, durumsal ve değişebilir. Kimilerine göre moral değerlerin kaynağı dini gelenekler açısından aşkın varlıktır. Bazıları da mantık çizgisi ve toplumun üyelerinin uzlaşmasını kaynak olarak görmektedir (Fyffe, 2006).

Değerlerin sürekli olarak değiştiğine ilişkin görüşler olsa da her toplumda hiç değişmeyen değerlerin olduğunu savunanlar da vardır. Kumar'a (2014) göre hiç değişmeyen böylesi sonsuz değerler, doğru konuşma, şiddet karşıtlığı, dürüstlük, hırsızlık yapmama ve öz disiplindir. Ancak Tepe'nin (2009) vurguladığı üzere değerden *anlam yükleme* anlaşılırsa bireylerin kendi anlayışı ve çıkarları doğrultusunda bir anlamlandırma yaptığı dikkate alındığında değerlilik de bireyden bireye değişen bir şey niteliğine dönüşmektedir. Bu halde bir eylemin ya da insan durumunun bireysel algılardan bağımsız bir nitelikte değerliliğinden söz edilmesi imkânsızlaşmaktadır. Değerlere ilişkin söz konusu muğlaklıkta *Aydınlanma Çağı*ndan buyana egemen olan bilimci anlayışın da büyük payı vardır. Aydınlanma çağıyla birlikte pozitivist bilimin nesnelliliğine ilişkin anlayışının etkisiyle değerler sorunu büyük ölçüde felsefenin gündeminden çıkarılmıştır. Sosyal bilimlerin bir doğa bilimi gibi inşa edilmesine yol açan pozitivist yaklaşıma 19. yüzyılın ikinci yarısından başlamak üzere tepkiler söz konusu olurken yeni bir alan olarak da değer felsefesi ortaya çıkabilmiştir (Özlem, 2004 aktaran Büyük, 2013). Buna karşın özellikle değerler eğitimi söz konusu olduğunda değerlerin felsefi olarak ele alınmaktan çok pozitivistin etkisi taşıyan araştırmalara konu edildiği dikkat çekmektedir.

Değerler eğitimi bağlamında yapılan araştırmalarda da en önemli olduğu düşünülen değerlere ilişkin olarak bile paydaşlar arasında görüş farklılıkları olduğu belirlenmiş, bu durumun değerlerin öğretimi açısından da önemli sorun oluşturduğu ifade edilmiştir (Acun, vd., 2013). Bu nedenle olsa gerek okul yaşamında var olan değerlerle ideal olarak olması gerektiği düşünülen değerlerin uyumunun karşılaştırılmasının önemi (Turan ve Aktan, 2008) vurgulanmıştır. Değer kavramının kendisi, değerlerin neler olduğu, var olan değerler ile ideal değerlerin ilişkisi vb. bütün boyutlarda yukarıda andığımız muğlaklık ve müphemlik karşımıza çıkmaktadır. Değerler eğitimi, tanımlanamayan, kapsamı ve çerçevesi çizilemeyen, üzerinde uzlaşamayan *şeyleri* öğretmeye ya da kazandırmaya yönelmiş görünmektedir. Bu durumun bir sonucu olsa gerek değerler eğitimi araştırmaları değerlerin belirlenmesi ve sınıflandırılması konusunu sıklıkla ele almıştır. Acat ve Aslan'a (2012) göre değerlerin sınıflandırılması bireylerin ve toplumların değer profillerini ortaya koymada yol gösterici niteliktedir ancak değerlerin sınıflandırılması ile ilgili çalışmalara karşın hala farklı değer sınıflarını barındıran kapsamlı sınıflamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda değerler eğitimi konulu tezlerde giderek artan bir oranda nitel yöntemlerin daha fazla tercih edilmesine rağmen veri toplama aracı olarak nicel ölçme araçlarından ölçeklerin çok fazla tercih edilmesi (Beldağ, 2016) dikkat çekicidir. Acat ve Aslan'ın (2012) yaptığı türden çalışmalarda, alanyazına dayalı olarak yaşayan değerler tablosu oluşturulması, bunların önem derecesinin öğretmen ve velilere sorulması, nicel paradigmaya dayalı istatistikî analizler vb. değerler eğitimi konusunun ele alınış tarzına ilişkin önemli ipuçları taşımaktadır.

Değerlerin okulda kazandırılmasına ilişkin olarak da muğlaklık sürmektedir. Değerler eğitiminin insanlara, davranışlarının altında yatan değerlerin aşikâr kılınması

için ve bu değerlerin etkililiğini *değerleyebilmek* için, gençlik örgütlerinde, dini örgütlerde, evde ve okulda nitelikli yetişkinler tarafından yardım edilmesine ilişkin bir etkinlik (Robb, 1998) olarak tanımlayanlar olsa da değerlerin okulda verilmesinin önemi üzerinde daha yoğun durulduğu söylenebilir. Alan'ın (2014) vurguladığı üzere sadece değer eğitimi ile öğrencilerin davranışlarını olumlu hale getirmenin mümkün olmadığı ancak sistemli bir değer eğitiminin öğrencilerin istedik davranış geliştirmelerinde önemli bir girişim olarak görülmekte ve günümüzün değişen aile yapısından dolayı ise, değer aktarımında okulların ön plana çıktığı düşünülmektedir.

Değer eğitiminin savunucuları değerlerdeki çözümlenin önüne geçmede eğitime önemli görevler düştüğünü değerlerin öğretiminin rastlantılara bırakılmaması gerektiğini dolayısıyla sistemli ve özenli bir şekilde okullarda gerçekleştirilmesi (Kolaç, 2010) gerektiğini düşünmektedirler. Dahası Kohn (1997), *değerler okulda mı öğretilmeli* sorusunun ancak *bedenlerimizde bakteri bulunup bulunmamasına izin vermeli miyiz* sorusu kadar anlamlı olabileceğini öne sürmüştür. Buna göre insan vücudunun mikroorganizmalarla dolu olduğu gibi okullar da zaten değerlerle doludur (Kohn, 1997). Ancak eğitim felsefesi alanyazınında eğitimi başlı başına bir değer aktarım süreci olarak kabul edenler olduğu gibi bu kabule karşı çıkıp, eğitimde değer aktarmanın meşruluğunu sorgulayanlar da bulunmaktadır (Çetin, 2014). Genel kabule göre değerler eğitimi temel olarak değer kazandırma etkinliği ve değerleri açık ve bilinçli bir şekilde öğretme biçimidir (Elkatmış, 2009 aktaran Beldağ, 2012). Değer eğitiminden temelde beklenen üç işlev olduğu düşünülmektedir; okul için kabul edilemeyecek olan değerleri değiştirmek, değerleri bilen öğrencilerin değerlerini pekiştirmek ve değerler hakkında ortak bir fikir sahibi olmayan öğrencilerde öğretim sonucunda bir fikir birliğine ulaşmak (Ekşi ve Okudan, 2011). Bu noktada en can alıcı soru *bu değerler nelerdir* sorusu olmaktadır. Her ne kadar Kohn (1997) *hangi değerler öğretilmeli* sorusunun çocukları empatik ve şüpheli bireylere dönüştürmeye adanmış okullarla, öğrencileri sadık, vatansever ve itaatkar bireylere dönüştürmeye adanmış okullar arasındaki somut farklılıklara ilişkin spekülasyon yapma çabasının ürünü olarak görse de bu sorunun görmezden gelinmesi daha olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bunun ötesinde bu sorunun cevabı üzerinde uzlaşma varmış gibi davranılması değerler eğitimi özgün hedeflerinden de uzaklaştırmaktadır. Hangi değerlerin öğretileceği konusundaki tarafların etkisi de tartışmalı bir konudur.

Eğitimciler ve politikacılar değerlerin öğretilmesi konusunda aynı fikirde olsalar da hangi değerlerin öğretileceği konusunda fikir birliğinden söz etmek oldukça zordur (Doğanay, 2011). Değerler eğitiminin kimi savunucuları üzerinde uzlaşılan değerlerin öğretilmesi gerektiğini (Kohn, 1997) ifade ederken kimileri de evrensel demokratik temel değerler etrafında bir uzlaşma olduğunu dahası bu değerlerin birçok ülke ve toplum için de ortak olduğunu düşünmektedir (Doğanay, 2011). Aynı zamanda derin bir şekilde kökleşen kültürel çeşitliliğin ortaya çıkardığı ortamda demokratik kurumların nasıl varlığını sürdüreceği (Pena-Rangel, 2013) sorusu hangi değerler sorusuna verilecek cevapları karmaşıklaştırdığı gibi farklı kültürler konusundaki bilinç

ve saygıya ilişkin değerleri de yoğun bir biçimde gündeme taşımaktadır. Altıntaş'ın (2012) saptadığı üzere değerler eğitimiyle ilgili tartışmaların merkezinde bu eğitimi şekillendirmede bireyin ve toplumun etkilerinin sınırları ve haklarının ne olacağı tartışması yer almaya devam etmektedir.

Değerlerin nasıl edinildiğine ilişkin olarak çok çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Moral değerlerin gelişimini psikoanalitik kuramcılar aile dinamikleriyle, sosyal öğrenme kuramcıları toplumsal etkileşim ve dil ile bilişsel gelişim kuramcıları çocuk ve yetişkinlerin gelişim aşamalarına ve kişiliğine odaklanarak, bütüncül kuramcılar birey ve kültür arasındaki etkileşim ile açıklamaktadırlar (Fyffe, 2006). Değerlerin edinilmesi ile ilgili olarak çok farklı süreçlerin işlediği söylenebilir. Bu noktada okulların resmi bir unsur olarak değer edinilmesi sürecine dâhil olmasının sonuçları gündeme gelmektedir. Okullarda değerlerin öğretilmesi ya da kazandırılmasının uygulanabilirliği konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Aksi kabullere karşın gerçekte formal değer aktarımı çok etkili bir araç değildir. Formal eğitimin yapay olması, belli bir oranda dayatma içermesi ve değer aktarımında öğrencilerin farklılıklarının göz ardı edilmesi gibi nedenler bu duruma yol açmaktadır. Ancak okulda değer aktarımı planlı öğretimden bağımsız olarak daha okul bahçesine girildiği andan itibaren başlamaktadır (Çetin, 2014). Aynı zamanda okul, öğrencileri, önceden belirlenmiş kuralların işlediği bir dünyanın bağımlısı haline getirmektedir (Illich, 2011). Ancak okulun dışındaki dünya oldukça farklı yönlerde seyredebilmektedir. Okulu, *steril* bir değer aktarım laboratuvarı haline getirmenin neredeyse imkânsız olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrencilerin okulda buldukları süreçte sadece belirlenen değerleri kazanmalarını sağlamak oldukça güçtür. Hem okul, önceden belirlenmiş bir takım ideal değerlerin kazandırılması için içinde yaşadığı toplumdan bütünüyle soyutlanamayacaktır hem de toplumsal yaşamda var olan farklı değerler seti ile oluşacak çatışma ve çelişkileri sağlıklı bir biçimde yönetemeyecektir.

Değerler eğitimi bağlamında öğretmenler arasındaki işbirliği ve etik ikilemlere ilişkin konuşma ve tartışmaların okulda bir paylaşılmış değerler alanı ortaya çıkarcacağı (Sutrop, 2015) öne sürülse de okulda olması gereken değerler paydaşlara göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle değerler eğitimi konusunda okul, aile ve yakın çevreyi içine alan, işbirliğine dayalı çalışmaların gerekliliği vurgulanmaktadır (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013).

1970'lerde birçok eğitimci, post-modernizm paradigmasına ilişkin bakış açısıyla yüksek düzeyde sekülerleşen ve çoğulcu toplumda değerlerin öğretiminin uygunsuz düştüğünü savunmaya başlamıştır (Sutrop, 2015). Dayanılan paradigma açısından da hissedilir bir muğlaklığa işaret eden bu durum değerler eğitimi uygulamalarının yaygınlık kazanmasına engel olamamıştır. Bu noktada, değerler eğitimi anlayışına yönelik olarak bu çalışmada ifade edilmeye çalışılan eleştirel bakışın söz konusu post-modernist paradigma ile ilişkisi olmadığını söylemek gereklidir. O halde değerler eğitimi bağlamında yapılması gereken nedir sorusuna ilişki olarak da bazı saptamalar yapılması önem taşımaktadır.

## **Sonuç**

Bu çalışmada değerler eğitimine ilişkin olarak yapılan analizin temel sonuçları şöyle ifade edilebilir; a) Değerler eğitiminin akademisyenler, politika belirleyiciler, uygulayıcılar ve kamuoyu açısından güncel bir moda niteliğinde olması, b) Okulun, değerlerin üretildiği ve aktarıldığı fabrikalar olarak görülmesi, c) Değerlerin *neliğine* ya da hangi değerlerin öğretilmesi/kazandırılması gerektiği konusundaki güçlü belirsizliğe karşın sağlıklı bir değerler eğitimi uygulanabileceğinin düşünülmesi, d) Modernliğin yol açtığı sorunların yine modern okuldaki değerler eğitimi yoluyla aşılabileceğine ilişkin tutarsız anlayış, f) Değerler eğitimi anlayışı bağlamında geleneksel kültüre ait unsurların araçsallaştırılması, g) Günümüz dünyasında artan sorunların temel kaynağı olarak değerlerin iyi öğretilememesinin görülmesi ve varsayılan dönüşümlere ilişkin indirgemeci bir bakışın varlığı. Tüm bu sınırlılıklarla birlikte değerler eğitimine neredeyse *fast-food* anlayışıyla yaklaşılması ve yitirildiği düşünülen değerlerle ilgili standardize paket programların uygulanmaya konması ve dünya ölçeğinde yayılmakta olan küresel kültürün *tekbıçımci* özelliklerinin göz ardı edilmesi de değerler eğitimi anlayışını biçimlendirmektedir. Değerler eğitimi anlayışı ve uygulamalarının Ritzer'in (2014) ifade ettiği hesaplanabilir, öngörülebilir, kontrol edilebilir, etkili ve haz verici hizmet sunma biçiminde tanımlanan fast-food restoranların çalışmasına benzer bir mantıkla işlediğini söyleyebiliriz. Değerler ve eğitim bağlamında bir *McDonaldslaştırma*dan söz edilebilir (Mikhailovna ve Dmitrievich, 2014).

Robb (1998), eğitimin başlı başına değerlere ilişkin bir süreç olduğunu vurgulayıp, değerler eğitiminin doktrin aktarımı biçimde olmayan bir uygulamasını savunurken değerler eğitimine karşı çıkan eğitimcilere şaşırıldığını ifade etmiştir. Şurası açıktır ki eğitim değer yüklü bir etkinliktir ve değerler, eğitimin bütün boyutlarına nüfuz etmiştir, *değerlerden bağımsız* (value-free) eğitim bu nedenle imkânsızdır (Sutrop, 2015; Fyffe, 2006). Aynı zamanda bireyleri, eğitimden yoksun bırakarak mekanik bir anlayışla sadece bilişsel yönden eğitmenin, toplum açısından yeni bir tehdit unsuru üretmekten başka bir sonuca yol açmayacağından hareketle modern eğitim, daha kuşatıcı ve sorumluluk duygusunu daha da geliştirici bir insani eğitim modeline geçişi sağlama göreviyle karşı karşıyadır (Kenan, 2009). Bu nedenle, güncel bir moda olarak ele alınan değerler eğitimine getirilen eleştirinin bizzatıhi değerlerin kendisine ya da eğitim süreçleri ile değer kazanımı arasındaki girift ilişkiye yönelik olmadığını açıkça ifade etmek yerinde olacaktır.

Hangi yöntem, strateji ve teknik kullanılırsa kullanılsın tüm öğrencileri mükemmel bir karaktere ulaştırmak ancak ahlaki bir idealdir. En iyi karakter veya karakter eğitiminin bile bu ideale ancak bir yakınlaşmayı gösterebileceğini (Kerschenstainer, 1977 aktaran Meydan, 2014) vurgulamak gerekir. Eğitim sürecinde bir takım değerlerin kazandırılması düşünülüyorsa bile bunun en sağlıklı yolunun, yukarıda tartışılan özellikleri göz ardı eden çalışmalara dayalı değerler eğitimi olmadığından hareketle yeni arayışlar içinde olunması gerektiği söylenebilir. Egan'ın (1983), belirttiği üzere örneğin demokratik davranış değerleri demokratik kurumlarda yaşanarak öğrenilir yoksa kitaplardan ve okuldaki ders ya da

çalışmalardan değil. Eğer bir takım değerlerin kazanımı isteniyorsa bunlar okul organizasyonun içinde yer almış olmalıdır (Egan, 1983). Bu bağlamda İnam'ın (2013) açıklamaları oldukça önemlidir;

Değer eğitiminin diğer eğitimlerden ayrı yapılacak bir eğitim olduğunu sanmıyorum. Anaokuluna değer dersi koysak. İşte ilkokullara birinci sınıftan itibaren değer dersi.. koysak bu çok yapay bir şey olur. Bu ahlak dersinin bence anlamsızlığı gibi bir şeydir. Bu böyle olmaz. Değerler satır araları bilgisi ile öğretilir. Satır araları bilgisi Batılıların *tacit knowledge* dediği şeydir. İstersek buna örtük bilgi de diyebiliriz. Değerler yüz yüze ilişkilerle öğrenilir. Birlikte yemek yerken öğrenilir. Birbirimize kızarken, kavga ederken öğrenilir. Değerler üzerine çok fazla nutuk atıp veya vaaz vererek, örneğin “çocuklar gelin şimdi değerleri konuşma zamanıdır, arkadaşımız size değerlerin ne olduğunu anlatacak.” diye ifade ederek öğretilmez.

Egan'ın (1983, 1999), okulda verilmesi öngörülen değerler eğitimi bağlamına uyarlayabileceğimiz bir örneği ile değer kazanımının kendine özgü süreçleri ile yapay bir program yoluyla değerlerin öğretilmesini karşılaştırabiliriz: Yönetimin, işle ilgili maddi ödüllerin dağıtımında yeni bir yol uygulamaya başladığını düşünelim. Bu yeni uygulamaya göre haftada bir defa sinemaya gitmek zorunludur. Filmten çıkıldığında küçük bir masaya oturmanız ve az önce izlediğiniz filmle ilgili (Üçüncü kovalamaca sahnesindeki arabanın rengi ne idi? a) kırmızı, b) mavi, c) kahverengi, d) beyaz) gibi çoktan seçmeli sorulara cevap vermeniz gerekmektedir. Bu testteki skorunuza göre gelecek haftaki ücretiniz belirlenecektir. Sonra gelecek hafta aynı rutini tekrarlırsınız ve sonraki hafta ücretiniz aynı biçimde belirlenir. Bu durumda sinemaya gitme zevkinize ne olur? Bu durum okulu anımsatmaktadır. Sinema izleme zevki puan kazanma kaygısına dönüşmüştür (Egan, 1983, 1999). Değer ya da erdemlerin kazanımının teknik bir öğretim konusuna dönüşmesi durumu güncel bir moda olarak adlandırdığımız değerler eğitiminin en önemli sakıncalarındandır. Bazı yazarlara göre değerler eğitimi bir etkinlik alanıdır, soyut bir süreç ya da araştırma alanı değildir. Sadece formal eğitim kurumları ile sınırlandırılmış gençler değil herkes değerler eğitimine katılabilmelidir. Bu etkinlik aynı zamanda değerleri aşikâr kılma konusunda yetenekli olanlarca desteklenmelidir (Robb, 1998).

Hangi değerler nasıl verilecek sorusu, sadece değerleri teknik bir takım sınıflara ayırmak, öğretmenlere öğrencilere velilere sorarak değer keşfetmek usulüyle cevaplanabilecek bir soru değildir. Bu sorunun cevabı eğitimin bir toplumdaki 'gerçek' işlevinin ne olması gerektiğine ilişkin tartışmanın ve modern okulun politik işlevlerinin etrafından dolaşarak da cevaplanamayacaktır. Bu bağlamda gelecekte yapılacak çalışmaların modern okulun işlevleri ve bu işlevlerde yaşanan dönüşüm, değerlerin neliği, değer aktarımı ya da öğretiminin meşruiyet kaynakları gibi hayati sorular etrafında şekillenen nicel paradigmaya dayalı araştırmalar olmaktan çok felsefi çözümlemeyi



esas alan çalışmalar olması gerektiği söylenebilir. Oysa İnam'ın (2013) belirttiği üzere değerler eğitimi alanında sanki bir algoritma aranmaktadır; *değerler iklimi nasıl ve-rilmeli diye düşünüp haftada iki saat krediyle şunlar şunlar okutulmalı diye bir müfredat hazırlıyoruz.. Mana eğitimi böyle robotik bir tavırla olmaz. Bu kendini vererek yapılan bir eğitimidir. Örneğin, şimdi çocuklar mana dersimizi bitirdik, hep beraber mantıciya gideceğiz diyemeyiz, böyle olmaz. Dünyanın çirkinlikleri içinde yaşayıp sözde değer eğitimiyle o çirkinliklerden kurtulduğunu sanmak, kafasını toprağa gömen deve kuşuna benzemek gibi bir şeydir (İnam, 2013).*

Uygulayıcılar açısından ise köklü bir eğitim felsefesi çözümlenmesinin eşlik edeceği bütüncül ve tutarlı arayışlara gereksinim bulunmaktadır. Bütün toplumlar aileden başlamak üzere sahip olduğu ve önemseydiği özelliklerini yeni nesillere bir şekilde aktarırlar. Formal eğitim daha çok ortak özellikler üzerinde ve gelecekte içinde yaşanılacak topluma hazırlık bağlamında bu işi planlı olarak yapmayı hedeflemektedir. Değerlerin ne olduğunun, hangi değerlerin okulda kazandırılması gerektiğinin, değerlerin nasıl kazandırılacağı ya da öğretileceğinin tartışmalı olduğu bir ortamda yapılması gereken güncel moda niteliğindeki değerler eğitimi anlayışını olduğu gibi Türkiye'ye aktarmanın dışında çözüm yollarının aranmasıdır.

Türkiye'de eğitim sistemi, ortak kültürel değerlere dayalı olarak inşa edilmeli ve okullarda bu toplumun üyelerine, içinde yaşadıkları ülkenin, coğrafyanın ve tarihin genel karakteristiklerini öğrenme imkânları sunulmalıdır. Özellikle ABD kaynaklı ve geleneksel ya da manevi kültür temellerinden uzaklaşmanın çaresi olarak uygulanmaya çalışılan soyut, köksüz ve öğretimsel tekniklerden ibaret bir değerler eğitimi yerine değerlerin standardize paket programlarla öğrencilere aktarılmaya çalışılmadığı bir yaklaşım geliştirilebilmelidir. Değerler eğitimi, öğrencilere muhafazakâr ya da dini bir takım düşüncelerin benimsetilmesinin bir tür yolu olarak görülmemelidir. İnsanların, içindeki yaşadıkları toplumun ve coğrafyanın tarihini, dinini, kültürünü ve aynı zamanda dünya tarihini, farklı dinleri ve kültürleri vb. öğrendikçe o toplumu var eden değerler konusunda da belirli bir bilince sahip olmaları beklenir. Bu durum geleneksel değerlerden ve kültürden bağımsız bir küresel değerler eğitiminin de, söz konusu küresel değerler anlayışına bir şekilde eklenmiş bir takım dini motifler yoluyla dini eğitim verildiği düşüncesinin de alternatifi niteliğindedir. Değerlerin küçük ve etkili haplara dönüştürülerek öğretim teknikleri marifetiyle öğrencilere *içirilmesi-nin* yerine değerlere dayalı olarak inşa edilmiş ve öyle işleyen okullarda, ülkenin ve toplumun özgün tarihi, kültürü ve dini ile barışık bir eğitim arayışı değerler bağlamındaki hedefler açısından da daha elverişli olacaktır.

## Kaynakça

- Alan, Y. (2014). Değerler eğitimi açısından Kur'an kıssalarının Türkçe ders kitaplarında kullanılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 60-76.
- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni Bir Değer Sınıflaması ve Bu Sınıflamaya Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1461-1474.
- Acun, İ.; Yücel, C.; Önder, A.; Tarman, B. (2013). Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 191-206.
- Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değerler Eğitimi Yaklaşımları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (24), 31-54.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (24), 55-77.
- Baudrillard, J. (1998). *Kötülüğün Şeffaflığı*. I. Ergüden (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Beldağ, A. (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Beldağ, A. (2016). Values Education Research Trends in Turkey: A Content Analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (5), 101-112.
- Büyük, C. (2013). Nietzsche'nin 'Tanrı Öldü' Sözü ve Değerler Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 1-20.
- Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Turkish Studies*, 9 (2), 429-436.
- CNN Türk (2016). Gazi Anaokulundaki Seminere Soruşturma. <http://www.cnnturk.com/turkiye/gazi-anaokulundaki-seminere-sorusturma> (Erişim Tarihi: 29.4.2016)
- Cubberley, E. P. (1922). *Public School Administration : A Statement of The Fundamental Principles Underlying The Organization and Administration of Public Education*. Boston : Houghton Mifflin Co.
- Cumhuriyet (2016). Değerler Eğitimi Ensar'a Emanet. [http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/563785/Degerler\\_egitimi\\_Ensar\\_a\\_emanet.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/563785/Degerler_egitimi_Ensar_a_emanet.html) (Erişim Tarihi: 07.07.2016).
- Çengelci, T.; Hancı, B.; Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 33-56.
- Çetin, N. (2014). Eğitim ve Değerler Tartışmasında Edebiyatın Meşruluğu Sorunu. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya
- Çetin, N. ve Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 24, 191-203.
- Doğanay, A. (2011). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 225-226. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Egan, K. (1983). Social Studies and the Erosion of Education. *Curriculum Inquiry*, 13 (2), 195-214.
- Egan, K. (1990). Review: The Moral and Spiritual Crisis in Education. *Curriculum Inquiry*, 20 (1), 121-128.

- Egan, K. (1999). Education's Three Old Ideas, and A Better Idea. *Journal Curriculum Studies*, 31 (3), 257-267.
- Ekşi, H. ve Okudan, A. Y. (2011). Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açısı ile Değerler Eğitimi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 178-190.
- Factory (2016). In *Online Etymology Dictionary*. Retrieved May 30, 2016, from [http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=factory](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=factory)
- Fyffe, L. R. (2006). An Investigation of Primary School Children with High and Low Values Scores and the Development of an Instrument to Measure Children's Values. Doctorate Dissertation. Griffith University, Brisbane.
- Göktürk, G. (2015, 17 Ocak). Değerler Eğitimi Ya Da Öğrencilere Vaazlar. Akşam. <http://www.aksam.com.tr/yazarlar/degerler-egitimi-ya-da-ogrencilere-vaazlar-c2/haber-373353> (Erişim Tarihi: 17.01.2015).
- Groen, M. (2008). The Whig Party and The Rise of Common Schools, 1837–1854 Party and Policy Reexamined. *American Educational History Journal*, 35 (2), 251-260.
- Habervaktim (2013). Bakanlık Eliyle İfsad Çalışması. [http://m.habervaktim.com/news\\_detail.php?id=309624](http://m.habervaktim.com/news_detail.php?id=309624) (Erişim Tarihi: 28.06.2016)
- Hovdelien, O. (2015) Education and Common Values in a Multicultural Society: The Norwegian Case. *Journal of Intercultural Studies*, 36 (3), 306-319.
- Illich, I. (1998) *Okulsuz Toplum*. M. Özay (Çev.) İstanbul: Şule
- Illich, I. (2011). *Şenlikli Toplum*. A. Kot (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- İnal, K. (2006). Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praksis*, 14, 265-287.
- İnam, A. (2013). Ahmet İnam ile Mülakat: "Değerler" Üzerine Bir Sohbet: Mana Tarihi ve Gönül Felsefesi. <http://www.gelenektengelecege.com/ahmet-inam-ile-mulakat-degerler-uzerine-bir-sohbet-mana-tarihi-ve-gonul-felsefesi> (Erişim Tarihi: 15.06.2016).
- Kartal MEM (2015). İlkokullar İçin Değerler Eğitimi Mayıs-Haziran Ayları Kitapçığı. [http://kartal.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_05/14013206\\_de\\_mayis\\_kitap\\_ilkokul.pdf](http://kartal.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/14013206_de_mayis_kitap_ilkokul.pdf) (Erişim Tarihi: 15.10.2015).
- Kenan, S. (2009). Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 259-295.
- Kohn, A. (1997). How Not to Teach Values A Critical Look at Character Education. *Phi Delta Kappan*, 7 (6), 428-439.
- Kolaç, H. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Korukçu, A. (2012). Değişim Sürecinde Toplumsal Değerlerin Eğitiminde Din Eğitimi. *Marife*, Bahar, 111-116.
- Küçükler, E.; Gürbüz, A. (2012). Türkiye'de Uygulanan Dış Kaynaklı Eğitim Projeleri Nasıl Bir Toplumsal Dönüşümü Hedefliyor? *Millî Eğitim*, 194, 51-71.
- Kumar, E. R. (2014). Necessity of Value Education in Modern Period. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1 (6), 242-249.

- LVE (Living Values Education) (2015). Values Tree. [http://www.livingvalues.net/news/previous/2013\\_may.html](http://www.livingvalues.net/news/previous/2013_may.html) (Erişim Tarihi: 15.10.2015)
- Macionis, J. J. (2013). Sosyoloji. V. Akan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Van Horn Melton, J. (1988). Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. Cambridge: Cambridge University Press
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 1(1), 93-108.
- Mikhailovna, N. E. & Dmitrievich, S. M. (2014). Glamorous education: Main features and manifestations. International Education Studies, 7 (11), 97-102.
- Milliyet (2016). Diyanet'ten ABD'de Türk Öğrencilere Değerler Eğitimi <http://www.milliyet.com.tr/diyanet-ten-abd-de-turk-ogrencilere-ankara-yerelhaber-1486780> (Erişim Tarihi: 29.07.2016)
- Mithra, H. G. (2010). Value education: Whose concern. Asia Journal of Theology, 24 (1), 129
- Moran, P. & Kendall, A. (2009) Baudrillard and The End of Education. International Journal of Research & Method in Education. 32 (3), 327-335.
- Morsümbül, ř. (2014). Değerlerin kuşaklar arası değişimi: Ankara örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Özdemir, M. ve Göğen, G. (2014). Ahmet Midhat Efendi ve Felâton Bey İle Rakım Efendi Romanında Değerler Eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7 (31), 215-240.
- Pena-Rangel, D. (2013). The ties that bind us: Kymlicka on culture and education. Theory and Research in Education, 11(1) 23-41.
- Ritzer, G. (2014). Toplumun Mc-Donaldlaştırılması. ř. S. Kaya (Çev.) İstanbul: Ayrıntı
- Robb, B. (1998). What is Values Education - And So What? Originally published in The Journal of Values Education. 1, 1-13.
- School (2016). In Online Etymology Dictionary. Retrieved May 30, 2016, from [http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=school](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=school)
- Seldon, A. (2010). An End to Factory Schools: An Education Manifesto 2010-2020. Surrey: Centre for Policy Studies
- Sutrop, M. (2015). Can Values Be Taught? The Myth of Value-Free Education. Trames, 9(69/64), 2, 189-202.
- Tepe, H. (2009). Değer ve Anlam: Değerler Anlamlar Mıdır?. 7, 1-10.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünölen sosyal değerler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 6(2), 227-259.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). Değerler Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi
- WOS (2016). In The Web of Science platform. Retrieved January 11, 2016 from <http://ipscience.thomsonreuters.com> (Erişim Tarihi: 30.05.2016).
- Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2015). Karar Verme Sürecinde Okul Yöneticilerini Etkileyen Değerler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11 (1), 165-176.
- YÖK (2016). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Erişim Tarihi: 1.06.2016).