Prof. Dr. İnayet Aydın'a Armağan

Editörler: Ebru OĞUZ - Kürşad YILMAZ

PEGEM AKADEMİ

Editörler: Ebru OĞUZ - Kürşad YILMAZ

PROF. DR. İNAYET AYDIN'A ARMAĞAN

ISBN 978-625-8044-12-6
DOI 10.14527/ 9786258044126

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2021, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Kasım 2021, Ankara

Yayın-Proje: Zeynep Güler
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kaplan
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

Baskı: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1
Yenimahalle/ANKARA • Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 51818
Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim

Macun Mah. 204. Cad. No: 141/A-33
Yenimahalle/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50
Dağıtım: 0312 434 54 24
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

Küreselleşme ve Eğitimde Değerler: Küreselleşmenin Eğitimde Bireysel ve Toplumsal Değerlere Yansıması

Doç. Dr. Asiye TOKER-GÖKÇE

Kocaeli Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-1909-1822

GİRİŞ

Değerler insanları, doğayı ve hayatı anlamlandırmada yol gösteren inançlardır. Paylaşılan değerler, toplumda ortak kültür ve davranış standartları oluşturmada temel görevi görmektedir. Bu nedenle toplumlar, tarih boyunca halklarını bir arada tutabilmek ve varlıklarını devam ettirebilmek için, ortak değerler üretmişlerdir. Toplumun ortak değerlerini gelecek kuşaklara aktarmada ve yaşatmada en etkili aktörlerinden biri okullardır. Yöneticiler okulları, dolayısıyla eğitimi, yüzyıllar boyunca, toplumun değerlerini ve davranış kalıplarını yeni nesillere aktarmada yararlı bir araç olarak görmüşlerdir.

Modernleşmeyle beraber gelişen ekonomi ve teknoloji, insanların ve kaynakların küresel düzeyde hareketliliğine neden olmuştur. Küreselleşme adı verilen yeni düzen, kendi kurallarını ve değerlerini yaratmıştır. Rekabetin yaşam tarzına dönüştüğü bu dönemde hayatta kalmak isteyen topluluklar, kendilerini bu yeni değerlere göre güncellemek zorunda kalmışlardır. Eğitim, bu güncellemelerde etkili olmaya devam etmiştir. Diğer yandan, küresel değişimlerden ilk etkilenen yine eğitim olmuştur. Bu çalışmada küreselleşmenin eğitimde kişisel ve toplumsal değerlere etkisine değinilmektedir.

DEĞERLER

Değerler, insanların, olayların veya eylemlerin *iyi mi, kötü mü* olduğunu belirlemeye yarayan standartlardır. Kişiye veya gruba, yaşamda yol gösterici ilkeler olarak hizmet ederler. Değerler aracılığıyla, kişilerin veya grupların normlarını, tutumlarını ve eylemlerini anlar, gerekçelendirir ve açıklarız (Feather, 1995; Schwartz, 2011). Değerler, psikolojik ihtiyaçlara ve toplumsal taleplere göre ortaya çıkar ve bizim için önemli olan şeyleri gösterir. Değerler kişisel deneyimlerin ve toplumdaki kurumların, yani kültürün ürünüdür. Her toplumda yerleşmiş olan

belirli değerler vardır. Bu değerlerin, toplumun sembolik sisteminin bir parçası olarak öncelikli işlevi, toplumun üyelerini motive ve kontrol etmektir (Dahrendorf, 1959; Rokeach, 1973/2008; Parsons, 1951/2013).

Bireylerin, başarı, yardımseverlik gibi, önceliği farklı olan sayısız değeri vardır. Değerler hiyerarşiktir. Belirli bir değer, bir kişi için çok önemli olabilirken, bir başkası için önemsiz olabilmektedir. Örneğin, güç değerine önem vermek, evde, işte veya sosyal hayatta güç sahibi olmak için çabalamayı ifade eder (Rokeach, 1973/2008; Bardi ve Schwartz, 2003). İnsanların davranışlarını ve tepkilerini gözleyerek hangi değerlere önem verdiğini anlayabiliriz. Benzer biçimde, insanların veya grupların önem verdikleri değerleri bildiğimizde, davranışlarını anlamlandırabilir veya olası tepkilerini tahmin edebiliriz. Dolayısıyla, değerler insanı ve toplumu anlamada önemli ipuçları vermektedir.

Çeşitli yazarlar, insanı ve birbiriyle kurduğu ilişkileri anlama çabalarında değerlerden yararlanmış; değerleri genelde kişisel ve toplumsal düzeyde incelemiştir. Örneğin Hofstede (1989), değerleri profesyonel, örgütsel ve ulusal düzeyde; Posner ve Schmidt (1992) bireysel ve örgütsel düzeyde; Schwartz (2011) kişisel ve toplumsal düzeyde ele almıştır. Titov, Virovere, Meel ve Kuimet (2013) ise değerleri gerçek ve üretilmiş olmaları bakımından incelemiştir. Ayrıca araştırmacılar, değer sistemlerini anlamaya yardımcı olacak, çeşitli değer türleri belirlemiş ve sınıflandırmıştır. Örneğin Spranger (1914 Akt: Cieciuch, Schwartzve Davidov, 2015) altı grup değer, Rokeach iki grupta 36 değer, Schwartz (2011) dört grupta ve 10 kategoride 56 değer; Jaffe ve Scott (2004) altı grupta 40 değer; McDonald ve Gandz (1992) 21 değer ve Hofstede (2003) 36 değer belirlemiştir.

Spranger (1914 Akt: Cieciuch vd., 2015), bireysel değeri altı kişilik tipiyle ilişkili olarak şöyle sınıflandırmıştır: 1) Teorik (hakikat, akıl, eleştiri ve bireycilik), 2) Ekonomik (kullanışlılık, tutumluluk, pratiklik), 3) Estetik (uyum, güzellik, biçim), 4) Dini (dünya ile birlik duygusu, ruhsal gelişim yoluyla birlik arayışı), 5) Sosyal (sevgi, saygı, insanlara yardım), 6) Politik (güç, insanlar üzerinde kontrol).

Rokeach (1973/2008) değerleri, amaç ve araç değerler olmak üzere, iki grupta incelemiştir. *Amaç değerler* kişinin yaşamı boyunca ulaşmak istediği temel değerlerdir ve hem toplumlara hem de toplum üyelerine göre farklılık gösterebilir. Amaç değerler; başarı, özgürlük, eşitlik gibi arzu edilen nihai değerlerdir ve *ben-merkezli* veya *toplum merkezli* olabilir. *Ben merkezli amaç değerler*; rahat bir yaşam, heyecan verici bir yaşam, başarı hissi, mutluluk, iç huzur, zevk, sonsuz cennet, kendine saygı ve bilgeliktir. *Toplum merkezli amaç değerler;* barış içinde bir dünya, güzellikler dünyası, eşitlik, aile güvenliği, özgürlük, sevgi, ulusal güvenlik, sosyal tanınma ve gerçek dostluktur. *Araç değerler* ise cesaret, tutku, sorumluluk gibi, temel değer-

lere ulaşmada aracı durumunda olan değerlerdir. Bu değerler ahlâki içerikli veya yeterliğe ilişkin olabilir (Bilgin, 2003). *Ahlaki araç değerler*; geniş görüşlü, bağışlayıcı, yardımsever, dürüst, sevecen, neşeli, itaatkâr, kibar ve sorumluluk sahibi gibi değerlerdir. *Yetkinliğe odaklanan araç değerler* ise hırslı, muktedir, temiz, cesur, yaratıcı, bağımsız, entelektüel, mantıklı ve kendine hâkim biçiminde sıralanabilir (Tuulik, Õunapuu, Kuimet ve Titov, 2016).

Schwartz (2011) değerleri bireysel ve toplumsal olarak incelemiştir. Yazara göre *bireysel değerler*, insanları motive eden ve yaşamlarında yol gösteren hedeflerdir. Bu değerler, insanların varlığını sürdürmek için karşılaması gereken biyolojik, sosyal etkileşim ve toplumsal ihtiyaçlarından doğar. Bu nedenle kişisel ilgi ve özellikleri yansıtır. Yazar, bireysel değerleri temelde 10 adet belirlemiş; daha sonra bu değerleri "*-düşüncede özyönelim* ve *eylemde özyönelim* gibi detaylandırarak, 19'a çıkarmıştır. 10 temel değer şöyledir: 1) Güç (Sosyal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde hakimiyet), 2) Başarı (Sosyal standartlara uygun kişisel başarı), 3) Hazcılık (Zevk ve duygusal tatmin), 4) Uyarılım (Heyecanlı hayat), 5) Öz yönelim (Bağımsız düşünce ve eylem), 6) Evrenselcilik (Tüm insanların ve doğanın refahını düşünme ve koruma), 7) İyilikseverlik (Yakınların refahı için çabalama), 8) Geleneksellik (Geleneğe veya dine saygı ve bağlılık), 9) Uyma (Sosyal norm ve beklentilere uygun davranma), 10) Güvenlik (Toplum ilişkilerinin ve benliğin güvenliği ve istikrarı).

Toplumsal değerler ise toplumdaki üyelerin ve grupların inançlarının temelinde yer alan ve hedeflerini ve eylemlerini şekillendiren değerlerdir (Schwartz, 2011). Yazara göre yedi toplumsal değer; muhafazakarlık, hiyerarşi, üstünlük, duygusal ve düşünsel özerklik, eşitlikçilik ve uyumdur. Geleneğe saygı, toplumsal düzen, nezaket, dindarlık, bilgelik, öz disiplin gibi alt değerlerin olduğu *muhafazakarlık*, statükoyu korumayı ve uyumu vurgulamaktadır. Bu değerler, güvenliğin, uyumun ve geleneğin öne çıktığı toplumların özelliğidir. Sosyal güç, otorite, zenginlik gibi değerleri kapsayan *hiyerarşi*, toplumda yerleşik olan hiyerarşik sistemi korumaya dönüktür. Bu değeri öne çıkaran toplumlarda gücün, rollerin ve kaynakların eşitsiz dağılımı meşru, hatta arzu edilir bir durumdur ve insanlar, hiyerarşik bir rol dağılımının doğal olduğuna inanır. Bu nedenle, bir yandan kendilerine verilen rolün yükümlülüklerini yerine getirip, üstlerine saygı gösterirken; diğer yandan astlarından saygı beklerler. Hırs, başarı, cüretkârlık ve yetkinlik gibi alt değerleri içine alan *üstünlük*, doğayı ve sosyal çevreyi yönetmeyi ve değiştirmeyi; dolayısıyla kişi veya gruplara kendini kabul ettirmeyi teşvik eder. Bu değerin öne çıktığı toplumlarda, problem çözme gibi ilerlemeyi sağlayacak eylemler teşvik edilir. *Duygusal özerklik*, zevk, heyecan verici ve değişken yaşam alt değerlerini içine alır. Bu değerin öne çıktığı toplumlar insanları özerk görür ve kendilerini gerçekleştirmeleri yönünde

teşvik ederler. Benzer biçimde *düşünsel özerklik*, açık fikirlilik, merak ve yaratıcılık alt değerlerini barındırır. Bu değere önem verilen kültürler, bireylerin fikirlerini ve entelektüel yönelimlerini sürdürmesini teşvik etmektedir. Eşitlik, sosyal adalet, sorumluluk, yardım ve dürüstlüğü içine alan *eşitlikçilik* değerine önem veren kültürler, insanları temel ihtiyaç ve haklar bakımından eşit kabul eder. Son olarak doğayla ve çevreyle *uyum*un öne çıktığı kültürlerde sosyal ve doğal dünyayı sömürmek yerine, ona uyum sağlamak ve korumak vurgulanır.

Paylaşılan kültürel değerler toplumda uyumu destekler. Benzer biçimde, ortak değerlerin artması, toplumdaki sosyal etkileşimi artırır. Toplumda egemen olan değerler zamanla toplum ideallerine dönüşebilir. Bu temel değerler, bireylerin amaçlarını, inançlarını ve eylemlerini hem şekillendirir hem de onaylar. Ayrıca bu değerler toplumdaki normları ve kurumsal düzenlemeleri de şekillendirir (Schwartz, 2006; Gutterman, 2010). Dolayısıyla, ortak değerler zamanla topluma egemen olmaya ve insanları denetlemeye başlar. Bununla birlikte, toplum içinde, egemen değerleri paylaşmayan alt gruplar da bulunur. Diğer bir deyişle, toplumlar homojen değildir. Bu durumda, egemen değerler ile alt grupların değerleri çatışabilir. Çatışan bu değerler, toplumda farklı değer kategorileri oluşturabileceği gibi, birbirini yok etmeye de çalışabilir. Toplumda çatışan değerler, toplumsal değişimi teşvik eder. Dolayısıyla, toplumda değer yönelimleri değişebilir. Bu değişimde, insanları toplumun parçası olmaya hazırlayan okulların rolü kritiktir.

DEĞERLER VE EĞİTİM

Değerler, 'nasıl bir insan yetiştireceğiz?' sorusunun cevabı olarak, hem eğitimin felsefi temellerinin hem de eğitim politikalarının merkezinde yer alır. Bu nedenle eğitim değerleri, bir ülkenin geleceğine ilişkin vizyonunu anlamada yol göstericidir. Ülkelerin eğitim değerlerini, kullandıkları kurumsal dilde, yasalarda veya uygulamalarda gözleyebiliriz. Örneğin Türkiye'de, *eğitim öğretim yılı* ifadesindeki gibi kurumsal dilde, *1739 sayılı milli eğitim temel kanunu* gibi yasalarda ve *Andımız* gibi kurumsal uygulamaların içeriğinde eğitim değerlerini görebiliriz.

Değerler ayrıca okul etkinliklerinde, okul yönetiminin ve öğretmenlerin tutumunda ve okulun fiziksel düzeninde gözlenebilir. Örneğin, okul duvarlarını süsleyen; açık-kapalı mesajlar veren resimler veya sloganlar, tuvaletlerin düzeni ve cinsiyetlere göre ayrışması, öğrencilere verilen görev ve sorumlulukların içeriği, günün büyük bölümünü okulda geçiren öğrenciler için mükemmel değer aktarıcılardır (Gökçe, 2021). Böylece okullar, toplumun değerlerini ve inançlarını öğrencilere aktardığı, ahlaki bir yaşam alanı yaratır. Öğrencilerden beklenen, okul kültürüyle iç içe geçmiş değerlere uymak; böylece neyi yapıp neyi yapamayacaklarını öğrenmektir (Ozoliņš, 2010).

Eğitim ve değerler konusunda farklı bakış açıları bulunmaktadır. Örneğin, Rousseau (Akt: Billington, 2003) yozlaşmış toplumlarda, toplum değerlerinin okullarda hiçbir şekilde öğretilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü, ona göre yozlaşma o toplumun mevcut değerlerinden kaynaklanmaktadır. Böyle toplumlarda, okullar çocukların kendi değerlerini oluşturmalarını sağlamalıdır. Diğer yandan Dewey (1902) okulun, mevcut kültürün gelecek nesillere aktarılması için, gerçek dünyayı sunması gerektiğini ifade etmektedir. Bu önermeye göre, öğrenciler sadece sınıflarda değil okulun her yerinde öğrendiklerinden, okulun sunduğu sosyal bağlamda toplum değerlerini de öğrenirler. Giroux ve McLaren (1986), Stromquist (2002) ve Lovat (2009) gibi çeşitli yazarlar da öğrencilerin, okuldaki sosyal sistem içinde, toplumdaki rollerini ve sorumluluklarını öğrendiğini vurgulamaktadır. Bu yazarlar okulu, sosyal, politik ve kişisel anlamların oluşturulduğu ve aktarıldığı kritik kültürel ortamlar olarak görmektedir. Bu bağlamda okullar, bireysel ve toplumsal değerlerin oluşturulduğu ve aktarıldığı etkili araçlardır.

Ünal (2005; 2013) eğitimi, devletin toplum üzerindeki denetimini sürdürmede bir araç olarak görmektedir. Yazara göre, toplumdaki farklı güç sahipleri, anlayışlarını bir sonraki nesle aktarmak için eğitimde söz sahibi olmak isterler. Yazarın belirttiği güç mücadeleleri, okulun örtük programında gözlenebilmektedir. Örneğin okul duvarlarını kaplayan resimler ve özlü sözler, dönemin yöneticilerinin değerlerini yansıtmaktadır. Eğitimi *istendik yönde davranış değişikliği süreci* (Ertürk, 1994) olarak gören toplumlarda, eğitimin görevi, yeni nesillere *devletin istediği davranış değişikliği*ni kazandırmaktır. Bu durumda okulların işlevi, toplumu denetim altında tutmaktır. Ünal'ın (2005; 2013) vurguladığı güç çatışmaları bağlamında *istendik davranışı*, devletin çizgisinden farklı ideolojileri olan hükümetlerin, ideal ve değerleri işaret etmektedir. Bu olgu, Türkiye'de, hükümetler veya eğitim politikaları değiştikçe, okulları donatan görsellerin içeriğinin de değişmesinde gözlenmektedir.

Eğitim ve değerlere farklı bakış açıları, değerlerin okullarda farklı isimlerle kazandırılmasına neden olmuştur. *Değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi, kişisel ve toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi, yurttaşlık eğitimi, din eğitimi, ahlak eğitimi* ve *demokratik eğitim,* bu ifadelerden bazılarıdır. Alanyazında *ahlak eğitimi* sıklıkla kullanmakla birlikte, ABD'de *karakter eğitimi*, İskoçya ve İngiltere'de *değer eğitimi,* Avrupa'da *vatandaşlık eğitimi,* genel olarak tercih edilen isimlerdir (Veugelers ve Vedder, 2003). Türkiye'de ise değer kazandırma, *değerler eğitimi* adıyla yapılmaya çalışılmaktadır.

Taylor (1994) *değerler eğiti*mini ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimini kapsayacak biçimde tanımlamıştır. Morales-Vives, Camps ve Lorenzo-Seva (2013) da *değerler eğitimi*ni demokratik toplum için gereken yurttaş yaratmaya yardımcı

olan değerlerin öğretilmesi biçiminde tanımlamıştır. Yazarlar ayrıca, değerler eğitiminin hoşgörü, saygı, adalet, özgürlük ve insan onuru gibi değerler yaratmaya yönelik olması gerektiğini de vurgulamıştır. Bu bağlamda, değerler eğitimi, esasen eğitimin kendisidir. Eğitim, öğrencilerin kendilerini ve dünyayı keşfederek fikir ve beceriler geliştirmelerine olanak sağlamaktır (Billington, 2003). Benzer biçimde, Türk Dil kurumu sözlüğünde de eğitim, *Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye* biçiminde tanımlanmıştır. Dolayısıyla eğitim, öğrencinin kendini ve dünyayı keşfetmesini sağlayan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasıdır.

KÜRESELLEŞME VE EĞİTİMDE DEĞERLER

Küreselleşme, insanların ve kaynakların sınırları aşarak yayılmasıyla ortaya çıkan ekonomik, politik, teknolojik ve kültürel etkileşim sonucu, bilginin, değer ve davranış kalıplarının dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan insanlar arasında paylaşılması, uyarlanarak yeniden üretilmesi sürecidir. Teknolojik gelişmeler, artan refah düzeyi, diğer kültürlerle etkileşim ve diğer dışsal faktörler, insanı, doğayı ve toplumu etkilemektedir. Bu süreçte kişisel ve toplumsal değerler de etkilenmektedir. Law ve Ho (2009) gibi çeşitli yazarlar, modernleşme biçiminde gerçekleşen küreselleşmenin, ülkelerin geleneksel değerlerini, ulusçuluğu ve ulus inşasını tehlikeye attığını belirtmektedir.

Küresel süreçler ve uygulamalar eğitim değerlerini ve ideallerini de etkilemiştir (Chinnammai, 2006; Jackson, 2016). Küreselleşmenin yarattığı *Pazar ekonomisi* ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, ulusal eğitim anlayışlarını ve süreçlerini değiştirmiştir. Eğitim değerlerinin değişmesi, bütün bir toplumsal anlayışın değişmesi anlamına gelir. Böylece, daha önce ulusal devletlerde toplumu denetleme aracı olan eğitim, artık küresel gücün küresel toplumu denetleme araçlarından biri haline gelmiştir.

Küreselleşme çeşitli açılardan ele alınmaktadır. Örneğin küreselleşmenin bir dünya kültürü yarattığını savunanlar, küreselleşmenin amacının, küresel sürdürülebilir kalkınma için, küresel vatandaşlık eğitimi olduğunu belirtmektedir (Jackson, 2016). Bu gruba göre, küreselleşmeyle Batının idealleri çerçevesinde bir *dünya kültürü* oluşturulmuştur. Bu kültür, ulusal eğitim sistemleri için bir model olarak hizmet etmektedir. Ulus devletler, eğitim sistemlerini planlarken bu dünya kültüründen yararlanırlar. Tüm kültürler yavaş yavaş tek bir küresel kültüre entegre olurlar ve böylece küresel bir eğitim anlayışı yaratılmış olur. Bu *küresel eğitim kültürü,* birbirine tamamen zıt olan ülkelerde, okullarda benzer değerlerin, normların ve hatta çalışma süreçlerinin olmasını sağlar (Spring, 2008). Bu anla-

yış, eğitimde evrenselcilik, iyilikseverlik, eşitlik gibi küresel kültürün değerlerini benimsemiş dünya vatandaşı yaratmayı amaçlamaktadır. Türkiye gibi ulus ülkelerden beklenen, eğitim sistemlerini, çeşitli reformlarla, bu amaca ulaşmak için, dönüştürmeleridir. Böylece yeni eğitim sisteminde yetişen nesiller, kendilerine sunulan bu dünya kültürünü edinmeyi, diğer bir deyişle dünya vatandaşı olmayı amaç edinmektedir. Örneğin, Jackson (2016) Afrika ve Orta Doğu'daki birçok ülkenin, Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) veya Finlandiya'dan alelacele eğitim politikaları ve öğretim programlarını ödünç aldığını; ancak bu politika ve programların, yerel koşullara uygun olmadığından etkili olamadığını ve ilk reformla birlikte çöpe atıldığını belirtmektedir. Carney (2003) ve Spring (2008) de bu *ödünç alma reformları*nın, ülkelerin kültürel değerlerini dönüşü olmayacak biçimde kaybetmesine neden olduğunu iddia etmektedir. Bu durumda eğitim, yeni nesilleri dünya vatandaşı yapacak, böylece dünya kültürünü yaygınlaştırarak ulus devletleri ortadan kaldıracak bir süreçtir.

Diğer yandan Jackson (2016) gençlerin ve eğitimcilerin küresel vatandaşlık eğitimi almak için gerçekleştirdikleri uluslararası değişimin, kültürler arasındaki siyasi ve ekonomik farklılıkları ortaya koyacağını belirtmektedir. Örneğin, Batılı ve Batılı olmayan üniversite arasında gerçekleşen Erasmus projeleri veya günümüzde temel eğitimde popüler olan e-twinnig gibi projeler ile Batı ülkelerinden, gelişmekte olan ülkelere doğru bilgi transferi olmaktadır. Bu transfer, programlardan yararlananların beceri ve yeteneklerinin gelişmesini amaçlamaktadır (Chinnammai, 2005). Bu tür programlar küresel kültür oluşturmaya hizmet ettiğinden, bilgi ve becerinin yanı sıra değerlerin transferini de hızlandırmaktadır. Bu tür programlarda, yararlananlardan, Batı değerleri üzerine temellendirilen küresel kültürden farklı yönlerini görerek, kendini bu kültüre uyumlamaya çalışması beklenmektedir. Bu beklentinin izleri, programdan yararlananların, program sonunda ülkelerine döndüklerinde gerçekleştirdikleri etkinliklerde gözlenmektedir.

Küreselleşmeyi irdeleyen diğer bir kesim, küreselleşmenin bir *Dünya sistemleri* oluşturduğu görüşündedir. Bu söyleme göre küreselleşme, dünyayı iki büyük ve eşit olmayan bölgeden oluşan bütünleşik bir yer haline getirmiştir. Bu yeni yapının merkezinde, çevre ülkelere hâkim olan ABD, Avrupa Birliği ve Japonya bulunmaktadır. Bu merkez ülkeler, kapitalist anlayışlarıyla uyumlu olan değerlerini temel alan entelektüel bir eğitim modeli yaratmıştır. Çevre ülkelerin de eğitim sunumunda bu modele göre hareket etmesi; diğer bir deyişle, çevre ülkelerin bu merkezi eğitimin bir parçası olması istenmektedir (Stromquist, 2002).

Merkez ülkeler, eğitimde çeşitli hibe ve yardım programları aracılığıyla da çevre ülkelere kapitalist değerlerini benimsetmektedir. Böylece merkez bölge, değerlerini çevre uluslara aşılayarak, küresel düzeyde gücünü meşrulaştırmaktır

(Spring, 2008). Merkez ülkelerin, ulus devletlerden, bir yandan eğitimde merkezi yönetimi terk ederek yerelleşmelerini beklerken, diğer yandan, kendi yarattıkları merkezi yapının parçası olmalarını beklemeleri ironiktir. Ayrıca merkez ülkelerin değerlerinin, yaratılan bu merkezi yapıyla tüm dünyaya dayatılması kültür emperyalizmidir. Çeşitli yazarlar (Stromquist, 2002; Apple, 2005; Brown ve Lauder, 2006) da küreselleşmeyle beraber, küresel topluma belirli ekonomik ve politik değerler empoze edildiğini ifade etmektedir. Stromquist (2002), Crossley ve Tikly (2004) ve Spring (2008) gibi yazarlara göre, Batı tarzı okullar, Avrupa kültür emperyalizminin bir sonucu olarak dünyaya yayılmıştır. Bu küresel okul modeli, insanlığın büyük bir bölümünü sömürmektedir. Sömürge sonrası güç, güçlü ulusların ve çokuluslu şirketlerin çıkarlarını desteklemek için tasarlanmış piyasa ekonomilerini, insan sermayesi eğitimini ve neoliberal okul reformlarını teşvik etmektedir. Bu bağlamda eğitim, çok uluslu şirketlere hizmet edecek daha iyi işçiler üretme yönünde değişmiştir. Bu değişim, Avrupa emperyalizminin ve Hıristiyan müttefiklerinin dayatması sonucu, küresel dünyada Batı değerleri üzerine temellendirilen bir eğitimin hakim olmasını sağlamıştır.

Küreselleşme, gelişen teknolojinin de yardımıyla, liberal fikirlerin hızla yayılmasını sağlamıştır. Küresel düzeyde çabucak yayılan liberal fikirler, toplumun eğitime bakışını da etkilemiştir (Levin, 2001). Bu süreçte, bireysel ve toplumsal eğitim talebinin öncelikle ekonomik çıkarları gözetmeye yönelik değişmiştir. Küreselleşmenin dayattığı özelleştirme uygulamalarıyla, birçok ülkede, ailelerin yanı sıra dini gruplar da eğitim yönetiminde söz sahibi olmuştur. Liberal değişimler sonucunda ülkede eğitim tüm toplum tarafından daha fazla sorgulanmaya ve daha fazlası talep edilmeye başlanmıştır (Rizvi, 2016). Kendini dünya sistemlerine uydurmaya çalışan demokratik olmayan ülkelerde bile, eğitimin nasıl olması gerektiğine yönelik liberal tartışmalar, devletin desteğiyle, TV kanallarında, kamuoyu önünde yapılmıştır. Demokratikleşmeyi hızlandırdığı iddia edilen bu tartışmalarda, görünürde kamu eğitiminin iyileştirilmesi irdelenirken, aslında küresel dünya sistemiyle uyumlu eğitim değerleri toplum nezdinde yeniden inşa edilmiştir.

Küresel eğitim anlayışı, işgücü piyasasına yönelik beceri geliştirmeye odaklanmakta; devletleri insan sermayesi oluşturmaya hizmet eden ekonomik amaçlara yöneltmektedir. Bu durumda, küresel sürece giren ülkelerde akademik mükemmellik teşvik edilirken, yurttaş veya topluma karşı sorumlu birey yetiştirme gibi geleneksel amaçlar göz ardı edilmektedir (Wang, 2014; Dencik, 2015; Gökçe, 2021a; 2021b). Bu nedenle günümüzde toplumda bireycilik ve rekabet oldukça baskın değerlerken; mücadeleci ve özgürleştirici düşünceye çok az yer kalmıştır (Stromquist, 2002). Örneğin Türkiye'de, öğrencilerin işgücü piyasasına yönelik, girişimcilik, rekabetçilik, bireysellik gibi değerleri öne çıkaran, bilişsel ve beceriye

dönük öğretim etkinliklerine odaklanılmıştır. Diğer yandan, kendini gerçekleştirme, gibi bireysel ve ulusal değerleri kazanacağı, duyuşsal gelişimi sağlayacak eğitim etkinlikleri göz ardı edilmiştir. PISA ve TIMMS gibi genel sınavlar da öğrencileri sınavlarda başarılı olmaya zorlamaktadır. Bu zorlama hem eğitimcilerin hem de velilerin, öğrencilerin sınavlarda başarılı olmaları için çabalamaya, ancak değer kazanımını ihmal etmeye yöneltmiştir.

KÜRESELLEŞME VE TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE DEĞERLER

Türkiye'de barış, demokrasi ve bilimsel düşünce, Cumhuriyetin kurulduğu 1923 yılından beri temel eğitim değerleri olmuştur. Bu değerler, Mustafa Kemal Atatürk'ün *Yurtta barış, dünyada barış* ve *Hayatta en hakiki mürşit ilimdir* sözlerine dayanmaktadır. Atatürk bu ve benzeri sözleriyle, gelecek nesle bilimde gelişmiş olan Batı kültürünü örnek gösterirken, ulusal değerleri de vurgulamıştır (Gökçe, 2016). Atatürk'ün öne çıkardığı bu değerler, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda (Resmi Gazete, 1973), ulusal, toplumsal ve bireysel bakımdan aşağıdaki gibi ilan edilmiştir:

1. *….Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan millî, demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;* (Yurttaşlık değerleri).
2. *Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;* (Bireysel değerler).
3. *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.* (Toplumsal değerler).

Böylece bu değerlerin gelecek nesillere aktarılması, ülkedeki okulların öncelikli hedefi olmuştur. Ancak, küreselleşme, Türkiye'de de eğitim anlayışını, diğer bir deyişle eğitim değerlerini değiştirmiştir. 1980'li yıllarda küreselleşmeye başlayan ülkede, yukarıda belirtilen *küresel kültür*e ve *dünyalar sistemi*ne uyum çabaları baş göstermiştir. Bu süreçte, okullar toplumu bilinçlendirme ideallerinden uzaklaşarak, eğitim öğretim etkinliklerinde piyasaya uygun insan yetiştirme idealini öne çıkarmıştır (Gökçe, 2016). İlk olarak, 1983 yılında, Milli Eğitim Temel Kanununun birinci maddesinde, yer alan ve devleti tanımlayan *millî, demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti* ifadesinde yer alan *milli*nin kaldırılması olmuştur. Böylece devlet anlayışında milli değerlerin terk edileceği ilan etmiştir. Milli ifadesinin Anayasada değil de bu kanunda kaldırılması manidardır. Diğer yandan, Anayasada yapıldığında toplumun tepkisini çekecek olan bu değişiklik, eğitimin anayasası olan bu kanunda yapıldığında dikkati yeterince çekememiştir. Milli ifadesinin kaldırılmasıyla, küreselleşmenin nihai hedefi olan ulus devlet anlayışının terk edilmesi yolunda ilk ve en etkili adım atılmıştır. Bu adımın eğitim değerlerine yansımasının en çarpıcı örneklerinden biri, 1933 yılında çıkartılan ve okullarda her gün okutulan *Andımız*ın, 2013 yılında dönemin Başbakanı tarafından *Her sabah Türküm demekle Türk olunmaz* (Milliyet, 2013) denilerek kaldırılmasıdır.

Küreselleşmenin eğitim değerlerine yansımasının bir örneği, 2000'li yıllara kadar uygulanan *Küresel Eğitim Reformu*dur. Bu reform ile başlayan ve devam eden süreçte okullar, yukarıda değinildiği gibi, öğrencilerin küresel dünyada başarılı olmalarına yardımcı olacak rekabetçi değerleri aktarmaya odaklanmıştır. Bu bağlamda ülkede eğitim yerine, öğretim etkinliklerine öncelik verilmiştir.

Öğretim, bir ticari alan veya meslek ile ilişkili olarak öğrenciyi *yetiştirmek, yönlendirmek* ve öğrenciye *rehberlik etmek* anlamına gelmektedir (Billington, 2003). Öğretim, TDK'da da *Belli bir amaca gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim* anlamına gelmektedir. Bu nedenle genel anlamda öğrenciye fiziksel becerilerin kazandırılmasını belirtmektedir. Öğretim ön planda olduğunda öğretim programının içeriği daha çok bir ülkenin ekonomik veya sosyal ihtiyaçlarına göre belirleneceğinden, okullardan ve öğretmenlerden beklenen, en önemli iş fırsatlarının olduğu alanlarda, belirli bir iş veya beceri bilgisini öğretmek olacaktır. Dolayısıyla Ünal'ın (2002; 2006; 2011; 2016) da belirttiği gibi toplumsal birlik ve beraberliği destekleyen değerler, girişimcilik, rekabetçilik ve bireysellik gibi değerlere dönüşerek, temel eğitim değerleri haline gelmiştir.

2000'li yıllara gelindiğinde, siyasetteki değişim rüzgârları ile birlikte eğitimde hedef önceliği de değişmeye başlamıştır. Ülkede hayata geçirilen özelleştirmeler ve yeniden yapılanma politikaları, *öğretim birliği yasası*na aykırı eğitim sunumunu hızlandırmıştır. Böylece, eğitimdeki ulusal değerler yerini, ekonomik değerlerin

yanı sıra, dini değerlere bırakmıştır. Örneğin 2012 yılında okullarda *Yaşayan Değerler Eğitimi* projesiyle, değer aktarımı, ülkedeki adıyla *değerler eğitimi* başlatılmıştır. 1990'ların ortalarında dünyanın ilgisini çeken Yaşayan Değerler Eğitimi Projesi, Brahma Kumaris'in belirlemiş olduğu 12 evrensel değeri (barış, saygı, iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sevgi, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve birlik) paylaşan, birbirini önemseyen ve bir arada yaşamayı bilen nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır (ALIVE, 2015; World Spiritual Organisation, 2015). Ancak proje Türkiye'de farklı anlayışla uygulanmıştır. 2012 yılında, dönemin Başbakanı eğitimde değer vizyonunu, *Dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırzının, evinin, kininin, kalbinin davacısı bir gençlik istiyorum* (OdaTv, 2012; Doğan, 2016) sözleriyle ortaya koymuştur. Dönemin eğitim felsefesini ortaya koyan bu vizyon, ülkenin eğitim politikalarını olduğu gibi, *Yaşayan Değerler Eğitimi* projesinin uygulanışını da şekillendirmiştir. Proje kapsamında, 12 evrensel değer yerine, öğrencilere çoğunlukla dini değerler aktarılmıştır. Merkezi yönetim tarafından belirlenen değerler öğretim programına dahil edilerek; öğrencilere bu değerlerin ders etkinlikleriyle, diğer bir deyişle öğretimin bir parçası olarak kazandırılması istenmiştir. Böylece, seçilen değerler birer ders konusuna dönüşmüştür. Oysa değerler derste öğretilecek *konular* değil, bütün okul etkinlikleriyle oluşturulması ve uzun dönemde kazandırılması gereken *inançlar*dır. Dolayısıyla öğrencinin okula devam ettiği süre ne kadar uzun olursa, değer kazanımı o derece başarılı olur.

Ayrıca Taylor'ın (1994) da vurguladığı gibi, değer eğitimi içinde dinden bağımsız bir ahlak eğitimi ve yurttaşlık eğitimi olmalıdır. Bu anlayış aslında 1739 sayılı kanununda açıkça ifade edilmiştir. Bu bağlamda, okullar, *eğitim öğretim yılı* içinde, *öğretim* görevlerinin yanı sıra *eğitim* görevlerini de gerçekleştirdiğinde, devletin belirtmiş olduğu değerler zaten öğrencilere kazandırılacaktır. Diğer bir deyişle, *değer aktarma* veya *değer geliştirme*, Türkiye'de son yıllarda popüler adıyla *değerler eğitimi* değil; eğitimin kendisidir. *Eğitim* görevinin ihmal edilerek, her ay bir değerin 'değerler eğitimi' adı altında konuya dönüşerek işlenmesiyle değerler kazandırılamaz. Bunun kanıtını, yıllarca demokrasi ve vatandaşlık derslerinin öğretim programında yer almasına rağmen, demokrasiyi bilmeyen yığınların varlığında görebiliriz. Küreselleşmenin ulusal değerleri yok etmeye yönelik bir diğer yansıması, 2015 yılında, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunun yürürlükten kaldırılmasıdır. Kaldırılan kanunda tanımlanan MEB'in görevleri, Madde 2'nin *a* bendinde, milli eğitim temel kanunuyla uyumlu olarak şöyle tanımlanmıştı (Mevzuat Bilgi sistemi, 2015):

> *Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcında-*

> *ki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaş olarak yetiştirmek üzere, Bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak.*

2018 yılında açıklanan 2023 vizyonunda (MEB, 2013) yeni nesle kazandırılacak değerler, açıkça belirtilmemiş; sayfalar süren vizyon felsefesi başlığı altında "nasıl bir insan istiyoruz?" sorusunun cevabı saklı kalmıştır. Bununla birlikte aynı yıl çıkarılan Cumhurbaşkanlığı (2018) Kararnamesiyle, yukarıdaki maddenin yerine aşağıdaki madde getirilmiştir:

> *Madde 2 – Milli Eğitim Bakanlığının görevleri şunlardır: a) Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.*

Kaldırılan maddedeki ulusal değerler ile yenilenen maddedeki küreselliğe yapılan vurgu, ulusal değerlerin küresel değerlere nasıl evrildiğini göstermektedir. Bu dönüşüm, Türkiye'deki küreselleşme sürecinin, *dünya kültürü*nün yerine, *dünyalar sistemi*nin yarattığı merkezi sistemin bir parçası olmaya dönük ilerlediği anlaşılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin değerlerini yansıtan 1739 sayılı yasaya baktığımızda, *Küresel eğitim kültürü*yle, millilik vurgusu dışında, uyumlu olduğu görünmektedir. Atatürk'ü yüzyılın dahisi (George, 1922) yapan öngörüsü, küreselleşmenin yarattığı *dünya kültürü*nün bilimi ve demokrasiyi yücelten değerlerini, bu kültürü yaratanlardan 50 yıl önce Türkiye Cumhuriyet'inin değerleri arasına yerleştirmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze, Atatürk'ün işaret ettiği bilimsel, demokratik, laik ve ulusal değerleri temel alan bir eğitimi hayata geçirilebilseydi, bugün, *ulusal çıkarlarına sahip çıkan dünya vatandaşları* olarak küresel merkezde yerimizi alabilirdik.

Dünya kültürünün yerine tercih edildiği anlaşılan *Dünya sistemlerinin* parçası olma çabası, ülkeye, bu sistemin yukarıda değinilen bütün yıkıcı etkilerini taşımıştır. Eğitimde, neoliberal dünya sisteminin ortaya koyduğu ekonomik amaçlara yönelik değerler eğitimde temel değerler olmuştur. Böylece, dostluk, saygı, iş birliği gibi, barışa ve demokrasiye katkı sağlayan değerlerin kazandırılması ihmal edilmiştir.

Diğer yandan, eğitimde neoliberal ekonomik değerlerin yanı sıra dini değerlerin öne çıkması, Batının dini idealleri üzerine kurulu olan *Dünya sistemlerine* (Stromquist, 2002; Crossley ve Tikly, 2004; Spring, 2008) aykırı gibi görünmektedir. Ancak bu durum, hiçbir zaman merkeze kabul edilmeyecek çevre ülkeler statüsünü karşılamaktadır: Geleneklerine saygılı, dindar, otoriteye ve hiyerarşik düzene bağlı üyelerinin yaşadığı, mevcut düzeni değiştirmeye çalışmanın engellendiği bir toplum. Schwartz'ın (2011) muhafazakâr ve hiyerarşi toplumlara özgü olduğunu belirttiği bu değerler, tam da küresel merkezin amacına yönelik bir toplum yaratmaktadır.

Günümüzde, Türkiye'de okullarda bilgi ezberletmeye dayanan, dolayısıyla değerlerin nesillere aktarılmasını engelleyen, çoktan seçmeli sınavlarla sınırlandırılmış bir eğitim sistemi uygulanmaktadır Örneğin lise yerleştirme sınavı (LGS), yüksek öğretim kurumları sınavı (YKS) ve hatta kamu personeli seçme sınavı (KPSS) bunlar arasındadır. Bu sınavları geçmek için çoktan seçmeli soruları cevaplamak yeterli olduğundan, eğitimciler ve veliler, öğrencileri *çoktan seçmeli düşünme*ye zorlamıştır. Öğretmen yetiştirmede de benzer durum söz konusudur. Bu nedenle, ülkenin eğitim sistemi, yıllardır, demokratik vatandaş yetiştirme gibi temel eğitim hedeflerine ulaşmada başarısız olmuştur. Gelinen noktada, teknolojik gelişmelere iyi uyum sağlayabilen, ancak toplumsal barışa, demokrasiye ve refaha nasıl katkıda bulunacağını ve ulusal bağımsızlığın anlamını bilmeyen yeni nesiller yetiştirilmektedir.

KAYNAKÇA

ALIVE (2015). Living values education. http://www.livingvalues.net/historyack.html Erişim Tarihi: 02.05.2020

Anderson-Levitt, K. (2003). A world culture of schooling? *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory* (Edt: K. Anderson-Levitt). New York: Palgrave Macmillan. pp. 1-26.

Apple, M. (2005). Are new markets in education democratic? *Globalizing education: Policies, pedagogies, & politics* (Edt: M. Apple, J. Kenwa ve M. Singh). New York: Peter Lang. pp. 209-230.

Bardi, A. ve Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(10), 1207-1220.

Benhabib, S. (2002). *The claims of culture: Equality and diversity in the global era*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Billington, R. (2003). *Living philosophy: An introduction to moral thought*. London: Routledge.

Brown, P. ve Lauder, H. (2006). Globalization, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education*, *4*(1), 25–57.

Carney, S. (2003). Globalisation, neo-liberalism and the limitations of school effectiveness research in developing countries: The case of Nepal. *Globalisation, Societies and Education*, *1*(1), 87-101.

Chinnammai, S. (2005). *Effects of globalization on education and culture.* New Delhi: Open Praxis.

Crossley, M. ve Tikly, L. (2004). Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: A critical introduction. *Comparative Education*, *40*(2), 147-156.

Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. https://archive.org/stream/classclassconfli00dahr/classclassconfli00dahr_djvu.txt Erişim Tarihi: 02.05.2020

Dencik, J. (2015). Breaking down the learning silos: What role for employers and the private sector in education and learning? *Evaluating European education policy-making* (Edt: M. Souto-Otero). London: Palgrave Macmillan. pp. 53-70.

Dewey, J. (1902). The school as social centre. *The Elementary School Teacher, 3*(2), 73-86.

Doğan, Z. (2016). *Eğitimde "dindar ve kindar nesil" devlet vakfı*. https://www.al-monitor.com/tr/contents/articles/originals/2016/06/turkey-education-erdogan-devout-generation-plan.html Erişim Tarihi: 08.08.2021

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*(6), 1135-1151.

George, L. (1922). Ataturk. https://canada.k12.tr/ataturk/ Erişim Tarihi: 08.08.2021

Giroux, H. ve McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, *56*(3), 213-239.

Gökçe, A. T. (2016). Eğitimde değişen değerler ve öğretmenin rolü üzerine. *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* (Edt. K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi. ss. 191-211.

Gökçe, A. T. (2021a). Core values in education from the perspective of future educators. *SAGE Open*, *11*(2).

Gökçe, A. T. (2021b). Eğitimde özelleştirme. *Eğitim ekonomisi ve planlaması* (Edt: M. Sağır ve R. Yirci). Ankara: Pegem Akademi. ss. 175-218.

Gutterman, A. S. (2010). Shalom Schwartz's dimensions of societal cultures. http://alangutterman.typepad.com/files/cms---schwartzs-cultural-dimensions.pdf Erişim Tarihi: 02.08.2021

Hofstede, G. (1989). Cultural predictors of national negotiation styles. *Processes of international negotiations* (Edt: F. Mautner-Markhof). Boulder: Westview Press. pp. 193-201.

Jackson, L. (2016). Globalization and education. *Oxford research encyclopedia of education.* https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-52 Erişim Tarihi: 06.08.2021

Jaffe, D. T. ve Scott, C. D. (2004). Real learning values cards. *This Tool Forms Part of the Toolset of Change Works Global.*

Law, W. ve Ho, W. (2009). Globalization, values education, and school music education in China. *Journal of Curriculum Studies, 41*(4), 501-520.

Levin, H. M. (Edt). (2001). Studying privatization in education. *Privatizing education: Can the marketplace deliver choice, efficiency, equity and social cohesion*? Cambridge, MA: Westview. pp. 3-18.

Lovat, T. J. (2009). Values education and quality teaching: Two sides of the learning coin. *Values education and quality teaching: The double helix effect* (Edt. T. J. Lovat ve R. Toomey). Sydney: David Barlow. pp. 1-25.

MEB (2013). 2023 Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim Tarihi: 08.08.2021

Mevzuat Bilgi Sistemi (2015). Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkinda kanun. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/5.5.3797.pdf Erişim Tarihi: 03.08.2021

Milliyet (2013). Erdoğan 'andımız'ın neden kaldırıldığını açıkladı. https://www.milliyet.com.tr/siyaset/erdogan-andimizin-neden-kaldirildigini-acikladi-1774517___Erişim Tarihi: 03.08.2021

Morales-Vives, F., Camps, M. ve Lorenzo-Seva, U. (2013). To what extent do student teachers have the values required for the profession? *Research Papers in Education, 28*(5), 595-608.

OdaTv (2012). Kindar geçnlik nasıl sansürlendi? https://odatv4.com/kindar-genclik-nasil-sansurlendi--2402121200.htm Erişim Tarihi: 29.10.2020

Ozoliņš, J. J. T. (2010). Creating public values: Schools as moral habitats. *Educational Philosophy and Theory, 42*(4), 410-423.

Parsons, T. (1951/2013). *The social system*. Abingdon: Routledge.

Resmi Gazete (1973). Milli eğitim temel kanunu. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf Erişim Tarihi: 03/08/2021

Rizvi, F. (2016). Privatization in education: Trends and consequences. http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/5066/Privatization%20in%20Education%20Trends%20and%20Consequences.pdf?sequence=1&isAllowed=y Erişim Tarihi: 09/05/2020

Rokeach, M. (1973/2008). *Understanding human values*. https://books.google.com.tr/books?hl=trandlr=andid=e_b2tCgC4MQCandoi=fndandpg=PR9anddq=understanding+human+values+rokeachandots=HEgoc1IyJlandsig=eEfHcHroOHwNvUis6nRh6LzsAoIandredir_esc=y#v=onepageandq=understanding%20human%20values%20rokeachandf=false Erişim Tarihi: 02.08.2021.

Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, *5*(2), 137-182.

Schwartz, S. H. (2011). Values: Cultural and individual. *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (Edt: F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis ve S. M. Breugelmans). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 463-493.

Cieciuch, J., Schwartz, S. H., Davidov, E. (2015). The social psychology of values. *International encyclopaedia of the social & behavioral sciences* (2nd edition) (Edt: James D. Wright, Vol 25). Oxford: Elsevier. ss. 41-46.

Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, *78*(2), 330-363.

Stromquist, N. (2002). Globalization, the I, and the other. *Current Issues in Comparative Education*, *4*(2), 87-94.

Taylor, M. (1994). Overview of values education in 26 European countries. *Values education in Europe: A comparative overview of a survey of 26 countries in 1993* (Edt: M. Taylor). Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum. pp. 1-66.

Titov, E., Virovere, A., Meel, M. ve Kuimet, K. (2013). Estonian managerial values in value systems in ensuring sustainability of organisations. *Journal of Management & Change, 30/31*(1/2), 66-81.

Tuulik, K., Õunapuu, T., Kuimet, K. ve Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership 5,* 151-161.

Ünal, L. I. (2002). Eğitimin yapısal uyumu. *Özgür Üniversite Forumu, 17,* 125-133.

Ünal, L. I. (2006). Eğitim iktisadının Türkiye'deki serüveni: Özgün bir varoluş öyküsü. *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* (Edt: M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. ss.145-156.

Ünal, I. L. (2011). Yükseköğretim finansmanı: Neoliberal çözüm ve tehditler. *Metalaşma ve iktidarın baskısındaki üniversite* (Edt: F. Ercan ve S. Korkusuz Kurt). İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vaktfı Yayınları. ss. 93-120.

Ünal, L. I. (2016). Eğitim bilimleri yazıları. *Prof. Dr. Mustafa Aydın'a armağan* (Edt: L. I. Ünal ve Y. Koçak Usluel). Ankara: Gazi Kitabevi. ss. 141-158.

Veugelers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, *9*(4), 377-389.

Wang, L. (2014). Privatization of higher education: Theoretical underpinnings. *The road to privatization of higher education in China* (Edt: L. Wang). Berlin: Springer. pp. 29-43

World Spiritual Organization (2015). *Partnerships-Living Values Education*. http://www.brahmakumaris.org/us/partnerships/livingValues Erişim Tarihi: 02.05.2020