

DEĞERLER EĞİTİMİ İÇİN BİR ÖNŞART; DEMOKRATİK EĞİTİM

Doç. Dr. Mahmut BOZAN*

Özet

Eğitim bir milletin hem kimlik ve değerlerini koruma ve tevarüs etme, hem de bilim ve teknikte ilerlemesini sağlama aracıdır. Eğitimin birinci fonksiyonu kültürel ve yerel, ikinci fonksiyonu ise beynelmilel veya evrenseldir. Eğitim birincisiyle milletleri ibka ederken, ikincisinin sağladığı telahuk-u efkâr ile medeniyetleri inşa eder. Diğer yandan eğitim, çocuğun kabiliyet ve istidatlarını geliştirecek en uygun ortam ve zemini hazırlama sorumluluğudur. Bu ise talebeyi merkeze alan eğitim politikalarıyla mümkün olabilir. Eğitim; bir dönem yapıldığı gibi cesedi yerli, ruhu ve değerleri batılı insan yetiştirme fabrikası değildir ve olmamalıdır.

Günümüzde eğitimi mecrasından çıkararak ve bir propaganda aracı haline getiren unsurların başında, insanlığın ortak malı olan teknolojik gelişmelerin batıya mal edilmesi, bunun üzerinden batılı değerlerin kutsanarak “evrensel değer” olarak takdim edilmesi ve içselleştirmesi gayretleri gelmektedir.

Eğitimi, “çocukta istendik davranışlar geliştirme” olarak tanımlayan devletçi anlayışta “istendik” davranışlar hiçbir zaman halkın değerleri olamamıştır. Bilakis “evrensel, çağdaş ve modern” gibi ambalajlar içinde sunulan batılı değerler olmuştur. Toplumun bu husustaki görüşlerini soran da yoktur. Batılı değerler millete kanunlarla dayatılmaktadır. Bu durum eğitimin sabit değeri olan kimliğimizi tehdit etmektedir.

Ülkemizde değerler eğitiminin yerli yerine oturtulabilmesi için üç tane düzeltmenin yapılmasına ihtiyaç vardır. Bunlardan birincisi, belki de en önemlisi eğitimin demokratikleştirilmesidir. Dikte eden, halkın eğitim talebini dikkate almayan tepeden inme anlayışın ortadan kaldırılmasıdır. İkincisi, milletimizi payidar edecek olan can suyu mesabesindeki değerlerimizin eğitime temel teşkil etmesini sağlamaktır. Üçüncüsü ise, insanlığın ortak malı olan bilim ve teknolojiyi batılı değerlerin mütemmim cüzü gibi görmeyi bırakarak, teknolojik yarışta öne geçmeye çalışmaktır.

Zemin etüdü yapmadan bina yapmak ne kadar tehlikelere açıksa, eğitimi demokratikleştirmeden eğitim için değer arayışları yapmak da yönlendirmelere o kadar açıktır. Zaten mevcut eğitim sistemi, değerlerini okul öncesinden yüksek öğretime kadar bir tabela gibi kanunların dibacelerine çakmış bulunmaktadır.

Bu çalışma, demokrasinin siyasi sistem kadar eğitim için de vazgeçilmez olduğunu ortaya koymayı ve akademik tartışma için zemin oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Demokratik Eğitim, Küresel Değerler, Kültürel Değerler.

GİRİŞ

Eğitim denilince canlılar içinde akla en önce insan gelir. Çünkü daha alt tabakada olan hayvanlar hayat şartlarını ve vazifelerini yerine getirmek için bilgi ve eğitime muhtaç değildirler. Adeta onlar tüm bunların eğitimini almış gibi dünyaya gelirler. Programlanmış bir robot gibi vazifelerini yapar, hizmetlerini yerine getirirler. Ne örümcekler ağ örmek, ne arılar petek veya bal yapmak, ne sivrisinekler hissettirmeden kan emmek, ne çorapçı kuşları yuva yapmak ve ne de göçmen kuşlar yön bulmak için ilh. eğitim alırlar. Ayrıca onlar doğar doğmaz yürür, koşar, uçar, yüzer, avlanır, kısaca bir yetişkin gibi yaşamaya başlarlar.

Oysa insan için bunların hiçbirini söylemek mümkün değildir. Biyolojik gelişimleri uzun bir zaman içinde gerçekleştiği gibi; bir işi, bir mesleği düzgünce yapmaları için de eğitime ihtiyaç duyarlar. Hayat kanunlarını kavramaları ve sorumluluk üstlenmeleri de uzun zaman ve tecrübe gerektirir. İnsanların duygularına sınır konulmadığı için eğitim ve bilgi birikimi ile medeniyetler kurar, onu geliştirirler. Fakat hayvanların duyguları kendilerine yüklenen programla sınırlı olup, onu tekrardan öteye geçemezler. Bir karınca kabilesi kendisine verilen program çerçevesinde mükemmel bir karınca şehrinde yaşar, ancak onu ne değiştirebilir, ne geliştirebilir. İnsan ise medeniyetini ve kullandığı aletleri en basit halinden günümüzdeki konumuna taşıdığı gibi, gelecekte de bugünden tahayyül edemediğimiz noktalara yükseltebilir.

İşte tüm bu farklılıklar eğitim ve öğretimin insan için vazgeçilmez ve hayati bir önemi haiz olduğunu ortaya koymaktadır.

1. EĞİTİMİN GAYESİ

Eğitimin birçok gayesinden söz edilebilir. Birincisi, bir çocuğu içine doğduğu toplumun örf, adet, gelenek, görenek ve değerleri üzerinden o toplumun bir ferdi olarak yetiştirmek; ikincisi, çocuğun istidat ve kabiliyetlerini dikkate alarak yatkın olduğu alanda inkişaf ve ihtisas yapmasını sağlamaktır. Eğitimin birinci gayesi çocuğun kimlik ve kişilik kazanmasını sağlamak iken, ikinci gayesi bir bilim veya sanat dalında uzman olmasını sağlamaktır. İlkinde kültürel renkler öne çıkarken, ikincisinde mahali aşan, beynelmilel bir saha ortaya çıkmaktadır. Ancak bu ikinci alanın edebiyat, ilahiyat, tarih ve sanat gibi yerel ve kültürel alanla kesişmeleri olabileceği gibi, fizik, kimya, biyoloji, matematik, tıp ve astronomi gibi tamamen beynelmilel olan alanları da bulunmaktadır.

1.1. Eğitimin Kültürel Amaçları

Eğitim bir insan hakkı olduğu kadar, çocuk sahibi olan ebeveynin irsiyet tevarüsünden öte aynı zamanda inanç, örf, adet, hars ve kültürel değerlerini çocuğa verme hakkıdır da. Nasıl bir İngiliz veya Alman çocuğunu kendi değerleri ile yetiştirme hakkına sahipse, bir Türk de çocuğunu kendi inanç değerleri ile yetiştirme hakkına sahiptir. Kimse ona “evrensel değer” aldatmacası ile İngiliz, Fransız veya mümasili milletlerin değerlerini veremez ve vermeye zorlayamaz. Eğer böyle bir zorlama varsa bu bir suçtur, bu suçu kamu veya onun bir birimi işliyorsa buna karşı yasal zeminde hak aranması gerekir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu bu açıdan gözden geçirilmeli ve düzeltilmelidir.

1.2. Eğitimin İlmî Ve Teknolojik Amaçları

Eğitimin bir diğer amacı da, insanların kabiliyet ve istidatlarını geliştirmek, inkişaf ettirmek; meslek ve iş sahibi olmasını sağlamaktır. İşte bu hususta insanlığın geçmişten günümüze taşıdığı ortak bir bilim mirası gerçeğinden söz edilebilir. Her millet ve bölgeden bu bilim havuzuna atılmış bilgi bulunmaktadır. Uzaya gönderilen bir uyduda, tekeri icad edenlerin payı küçümsenemez. Yani her teknolojik icat ve hayatı kolaylaştıran her buluş, uzun bir ilmi arka plân ve bilgi birikiminin sonucudur. İcat veya buluşta son kişinin payından daha

çok önceki pay sahiplerinin hakkı bulunmaktadır. Onları inkâr etmek ve telahuk-u efkârdaki katkılarını yok saymak hak gaspıdır.

Günümüzde bu haksızlık batı medeniyeti müntesipleri tarafından diğer medeniyetlere rahatlıkla yapılabilmekte, Osmanlı, Selçuklu, Endülüs gibi batıyı besleyen medeniyet kaynakları özellikle yok sayılmaya çalışılmaktadır. Bu durum bir medeniyet intihalidir. Buna müsaade edilmemesi gerekir. Entelektüel mülkiyetin velev bir fikir veya görüş olsun kaynak gösterilmeden kullanılması günümüzde “bilim hırsızlığı” olarak kabul ediliyorsa, devasa medeniyetlerin yok sayılarak hâsıllarının üstüne oturulması da ondan daha büyük bir intihal ve suçtur. Bu sebeple günümüzde teknolojiye ve bilhassa tabii bilimlerde geline nokta hiçbir millet tekeline alamaz, tek başına sahiplik iddia edemez. Bu açıdan hikmet/bilim Müslümanların yitiği gibidir, nerede rastlar ve bulursa tekellüfsüz, minnetsiz alabilir. Batının buradaki payı diğer milletlerden daha fazla değildir. Esasında tabii bilimlerde ana kaynak ve laboratuvar dünya, feza ve içindekilerdir. Batının bilim ve teknolojiye bugün diğer milletlerden daha önde olması bunun ilelebed devam edeceği manasına gelmediği gibi, ona sahiplik hakkı da vermez.

Batının bilim ve teknolojiye üstün vaziyeti bazen diğer milletlerde batıyı taklit gibi yanlışlara yol açmakta, daha vahimi bu taklidin kültürel alanlara teşmili gibi tamiri imkansız, bir nevi intihar sayılabilecek kapıları aralamaktadır. Maalesef cumhuriyet dönemi Türkiye’si bunun acı örnekleri ile doludur.

1.3. Eğitimin İdeolojik Amaçları

Eğitimin kabiliyet ve yetenekleri inkişaf ettirme ve geliştirme özelliği olduğu kadar, bir şekillendirme, kalıba sokma, yönlendirme ve hatta propaganda aracı olabileceği gözden irak tutulmamalıdır. Her eğitim programının ardında bir dünya görüşü bulunur. Aslolan bu görüşün demokratik yollarla mı, yoksa otoriterlerin dikte etmesiyle mi oluşturulduğudur. Eğer bu eğitim halkın rızası dışında sistematik olarak, kamu gücü ile zorla yapılıyor ve halka başka bir alternatif sunulmuyor ise, ciddi bir eğitim hakkı ihlali söz konusu demektir.

Bir çocuk bahçıvan makasıyla şekil verilen parklardaki süs bitkileri gibi kesilip-biçiliyor, belirli bir ideolojinin kurşun askeri yapmak amacıyla kalıba dökülüyorsa bu operasyona eğitim denilemez, olsa olsa eğitim adı kullanılarak yapılan benlik imha ameliyesi denilebilir. Milletın değerleri rağmen yapılan bu tür operasyonların “bilimle”, “çağdaş uygarlıkla”, “evrensel değerlerle” veya “değerler eğitimi” ile hiçbir alakası yoktur. Sadece bir ideolojiyi munisleştirmek için kullanılan ambalajlar söz konusudur. Ambalajlar açılıp uygulama ve programlar incelendiğinde altında ideoloji cinin sırttığı görülecektir.

Eğitim, otoriter ve totaliter rejimlerde en değerli propaganda aracı olarak görülmüş, bu sebeple eğitim müesseseleri denetim altında tutulmuş ve buralara ideolojinin uygun görmediği hiç kimse yaklaştırılmamıştır. Bunun en yakın ve bilinen örneği Türkiye’dir.

2. TÜRKİYE’DE EĞİTİM-ÖĞRETİM POLİTİKALARI VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Eğitim Bakanlığı, Osmanlı Devleti’nden günümüze gelinceye kadar gerek isim, gerekse yapılanma bakımından farklı safhalardan geçmiştir. 19. yüzyıl ortalarına gelene kadar Osmanlı Devleti’nde eğitim öğretim faaliyetleri Enderun ve birkaç büyük medrese hariç mahallen ve vakıflar eliyle yürütülüyordu. Tanzimat’la birlikte bu durum değişmeye başlamış, sistem merkezileştikçe eğitim kurumları da merkezden açılmaya, eğitim işi bir devlet hizmeti olarak görülmeye başlanmış ve 17 Mart 1857’de Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Eğitim Bakanlığı "Maarif Vekâleti" adıyla yapılandırılmıştı. Bu isim 1923-1935 arası korunmuştur. Bakanlık varlığını 1935-1941 arası "Kültür Bakanlığı" adı altında devam ettirmiş, 1941-1946 arası "Maarif Vekilliği", 1946’dan

sonra "Millî Eğitim Bakanlığı", 1950'den sonra tekrar "Maarif Vekâleti", 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra tekrar "Millî Eğitim Bakanlığı" (MEB) adını almıştır (meb.gov.tr).

2.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitim ve öğretim kavramları genellikle eşanlamli olarak kullanılmakla birlikte, her ikisini beraber kullanma; öğretimi bilgi aktarma; eğitimi ise terbiye ve davranış değişikliği sağlama şeklinde tarif edenler de bulunmaktadır. Bu sebeple ilk ve orta kademedeki "eğitim" ifadesi, üniversitede ise "öğretim" kelimesi tercih edilmektedir. Daha öncesine gidildiğinde ise eğitim ve öğretim kelimelerini içinde cem eden "maarif" kavramının kullanıldığı görülür. Maarif kelimesinin içinde hem bilgiyi hem de kimliği besleyen irfanı bulmak mümkündür.

Türkiye'de eğitimle ilgili en yaygın kullanılan tanımlardan biri Ertürk'ün "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (1972:12) ifadesidir. Ancak bu genel ifade eğitim kurumlarında uzun yıllar bireyi toplumdaki farklılaştırma veya kasıtlı olarak belirli değerlerin kalıbına dökme şeklinde daraltılarak kullanılmıştır.

Eğitim, bir varlığın esirgenerek talim ve terbiyeye tabi tutulmasıdır. Esirgenerek, korunarak, şefkatle yaklaşılarak ondaki imkân ve kabiliyetlerin neşvü nema bulması anlamında bir faaliyettir eğitim. Eğitim hem bir takım imkân ve kabiliyetlerin önünü açarak insani değişmeyi sağlayan ama bu arada kazanılanı, iktisab edileni de muhafaza etmeyi düşünen ve beşikden mezara kadar giden bir süreçtir. Eğitimi bir talim yanı, bir de terbiye yanı vardır (Aydın, 2009: 33).

Eğitimin temel amacının kişilerin şekillendirilmesi olduğu tartışmasız bir gerçektir ve bu yalnızca ilgili mesleki beceriler değil aynı zamanda ahlaki, kültürel ve dini duyarlılık da vermektir. Bu nedenle kutsal olanın takdiri belirli türde yetiştirme ve şekillendirme içeren eğitim yoluyla elde edilir (Ozolins, 2009: 101). Eğitimi bir şekillendirme olarak gören yaklaşımlar kadar kabiliyetlerin inkişafı için zemin hazırlama olarak görenler de vardır. Bu yaklaşımların birlikte değerlendirilmesi gerekir. Aksi takdirde bireyin objelikten nesnelığe düşürülme tehlikesi vardır. Okul, ahlak ve erdem alanını bir kenara bırakıp, nesnel dünyaya ve bilgiye odaklandığında bu alan hayatın dışına çıkmaktadır. Hayatın boşluk kaldırmayacağı da bilinen bir gerçektir. Yaşamla bütünleşmeyen ve bireyi doğru seçimler yapmaya hazırlamayan bir fizik, kimya, biyoloji ya da tarih eğitimi ahlaki kabul edilemez (Acat, 2010; 138).

Konuyu özetleyen ve anonim olmuş bir eğitim tavsiyesini burada hatırlamak isbetli olacaktır. Hitler Almanya'sında Nazi toplama kamplarının şahidi olmuş bir okul müdürünün öğretmenler için yayınladığı mesajdaki şu ifadeler, ahlaki olarak içi doldurulmamış bir eğitimin tehlikelerine dikkat çekmektedir. "Bir toplama kampından sağ kurtululardan biriyim. Gözlerim hiçbir insanın görmemesi gereken şeyleri gördü. İyi eğitilmiş ve yetiştirilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi yetiştirilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin vurduğu iğnelerle ölen bebekler, lise ve üniversite mezunlarının vurup yaktığı insanlar. Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden isteğim şudur: Öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın. Çabalarınız bilgili canavarlar ve becerikli psikopatlar üretmesin. Okuma yazma, matematik, çocuklarınızın daha fazla insan olmasına yardımcı olursa ancak o zaman önem taşır."

2.2. Eğitim Politikaları

Kuruluşu oldukça eskiye giden MEB'in gelişmiş bir kurum kültürü ile oturmuş geleneklerinin olması, en önemlisi de halkın tasvibine mazhar bir eğitim politikasının bulunması gerekirdi. Ancak Cumhuriyetle birlikte eğitim politikalarında köklü değişiklikler yaşanmış ve belirtilen hususlarla ilgili halkla bütünleşen bir yapı henüz kurulamamıştır.

MEB'in eğitim politikalarını incelerken öncelikle Osmanlı Devleti'nin maarif politikalarına göz atmak icap eder. Osmanlı eğitim sistemini İslam eğitiminin eriştiği son merhale olarak kaydeden Baltacı'ya göre Osmanlı'da gerek örgün, gerekse yaygın eğitim her insanın akıl ve biliminin geliştirilmesini hedef almıştır. Bu sebeple Osmanlı cemiyetinde sıbyan mektebinden başlayarak medrese ile devam eden örgün eğitimle; cami, tekke ve esnaf teşekküllerinde sürdürülen yaygın eğitim hep bu espri içinde yürütülmüş ve bunlar birbirini tamamlamıştır. Bu yüzden Osmanlı eğitim ve öğretim hayatında medreseden tekkeye veya tekkeden medreseye veyahut da her ikisinden kürsü şeyhliğine gidip-gelme olmuştur. Bu sebeple denilebilir ki Osmanlı eğitim sisteminde asgari müşterekler değil, azami müşterekler vardır. Osmanlı'nın yaygın eğitim veren birçok müesseseleri vardır. Bunlar arasında tekke ve camiler en önemlileridir. Tekkeler tarikat usul ve adabının tahsili yanında edebiyat ve musiki gibi irfan hayatımızı oluşturan sanatlara kaynaklık etmişlerdir. Camiler yıllarca medresede tedris görevi yürüten mücerreb ulemeden seçilen kürsü şeyhleri ile adeta halka açık üniversite fonksiyonunu icra etmişlerdir. Mihrap, mimber ve mahfillerde adeta bu üniversitenin birer fakülteleri olmuştur (1996: 467-470).

1917 yılı Maarif bütçesinin müzakerelerinde Basra Mebusu Hilmi Bey memlekette üç cereyandan bahsetmektedir. Bunlardan birisinin garp medeniyetine meftunluk olduğunu, bu grupta olanların terakkiyi “dinden ve an'anatı milliyeden tebaud (uzaklaşma) etme” şartına bağladıklarını, ikinci grubun “garb medeniyetinin İslam'la kabili te'lif olamayacağını, bu sebeple garbdan uzaklaşmak gerektiğini” savundukları, üçüncü grubun ise “İslamiyet'in mani-i terakki değil, amir-i terakki olduğunu, garbın sadece bilim ve tekniğinin alınması, ancak kendi manevi ve milli değerlerimizin korunması gerektiği” görüşünde olduklarını belirtir (Ergin, 1977: 1363).

Yapılan tartışmalarda bu birbirine zıt üç cereyanın sebebi medrese, mektep ve tekye ihtilafına bağlanmış ve ıslahı için de Evkaf Nezareti'nin kifayet etmediği, mali hususlarda Evkaf'ın ilmi ve terbiyevi hususlarda Meşihat'ın yetkili kılınması istenilmiştir (Ergin, 1977: 1347). Eğitim ve terbiyede dini ilimlerle, fen ve teknolojinin birlikte ele alınması, halkın eğitiminde tekyelerin önemi üzerinde durulmuştur.

İkinci Meşrutiyetten sonra eğitimin ıslahına yönelik tartışmalarda “ittihad, imtizac-ı efkârdır, o da mârifetin şua-ı elektirikiyle olur.” Diyen Nursi (2007: 182), eğitimde mektep, medrese ve tekye ihtilafını ortadan kaldırmak için bu üç müesseseyi “Medresetüz Zehra” adı verilen bir külliye içinde birleştirme fikrini ortaya atar ve bu eğitim müessesesi için 2. Abdulhamid'e, sonra Mehmed Reşad'a, daha sonra da TBMM'ye tekliflerde bulunur, kabul ve destek görmesine rağmen böyle bir eğitim müessesini kurmada engellerle karşılaşır. Çünkü Cumhuriyetle birlikte farklı bir eğitim politikası yürütülecektir.

Cumhuriyetin eğitim projesine bakıldığında hedeflenen birey-toplum tipinin şu unsurları ihtiva ettiği görülür. Üniter devlet, batı medeniyet dairesinde yer alma kararlılığı. Amaç tek tip insan ve toplumdur. Bunun anlamı da devletin tekel olduğu eğitim sürecinde bu projenin dışına taşan nüanslara bile hayat hakkı tanınmamasıdır. Türkiye'de eğitimin en temel sorunu demokratikleşmedir (Türküne, 1996: 316).

Osmanlı dönemindeki çeşitlilik ve çoğulculuk arzedan eğitim cumhuriyetle birlikte sona ermiş, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile dini eğitim ortadan kaldırılarak “milli eğitim” tercih edilmiştir. Birinci İcra Vekilleri Heyeti'nin programında “Çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her halü karda dini ve milli bir hale koymak zorundayız.” denilirken 5 Mayıs 1925 yılına geldiğimizde İsmet İnönü muallimlere yaptığı konuşmada verilecek terbiyenin dini değil, milli olmak zorunda olduğunu söylüyor ve o tarihten itibaren ayrılma başlıyor (Aydın, 2009: 34).

Gerçekte Osmanlı ile Cumhuriyet arasındaki ayrışma Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması ile başlar. Tek partinin hakim olduğu Büyük Millet Meclisi'nden 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı ile çıkarılan bu Kanunla ülkedeki bütün eğitim kurumları MEB'e bağlanmıştır. Daha sonra eğitimle ilgili olarak çıkarılan bütün kanun ve mevzuat düzenlemelerine bu kanun temel teşkil etmiştir. O kadar ki 1961 anayasasının "Devrim Kanunlarının Korunması" başlıklı 153. Maddesi ve 1982 anayasasında 174. Maddesiyle de Tevhidi Tedrisat Kanunu koruma altına alınmıştır. Bu kanunu vıkaye edecek diğer uygulamalar ise eş zamanlı olarak Hilafetin ilgası, Şeriye ve Evkaf Vekaleti'nin kaldırılması, tekke ve zaviyelerin kapatılması; 1000 yıllık bir medeniyete temel teşkil eden Osmanlı Türkçesinin yasaklanarak Latin harflerinin kabulü gibi diğer bazı devrimlerdir.

İsmet İnönü'nün 05 Mayıs 1925 yılında Muallimler Birliği kongre üyelerine hitaben yaptığı konuşmada Tevhidi Tedrisat Kanunu ile ilgili şu açıklamaları manidardır: "Evvelâ "tevhidi tedrisat"ın bazılarınca sui tefsir ve sui telâkki edildiğini gördük. Bu işin müteşebbislerinin, muakkiplerinin elbette yeknazarda dinsizlik ittihamına maruz kalacakları tabî idi... Tevhidi tedrisat ile bir takım müessesatı kapatmak yerine onları islah etmek daha faydalıdır, gibi fikirlerin ortaya atılacağını, bu gibi itirazların ne gibi netayici olacağını hep biliyorduk... Tedricen varılacak muazzam gayeleri tacil etmek, inkılâp yapmaktır... Muğalâtalara, tezvirlere boyun eğmek itirafı acz olurdu. İnkılâplar kadir ve kahirdir!"(ismetinonu.org.tr). Bu ifadelerde sadece tek partinin otoriter icraatları savunulmuyor, aynı zamanda "kahir" güce atıf yapılarak, muhalefet etmenin sonuçlarına da dikkat çekiliyor. Nitekim bu devrimlerle Osmanlı dönemi eğitim sisteminin dini karakteri sadece ortadan kaldırılmamış, aynı zamanda yasaklanarak mahal ve özelde dini bilgi aktaran ve Kur'an okumayı öğretenlere şiddetli cezalar uygulanmıştır.

Mesela, 1937 yılında Gaziantep'te 50 yaşlarındaki bir kadının kendi evinde gizlice Arap harfleri ile çocuk okuttuğu haber alınmış ve suçüstü yakalanarak, aramada ele geçen 3 adet Mevlüt, 5 Tebareke cüzü, 25 Amme cüzü, 1 Kadesemiallah, 7 Kur'an-ı Kerim, 10 Elif Cüz'ü ile birlikte mahkemeye sevk edilmiştir. Benzer şekilde, Arapça namaz sûresi okutmak suçundan 1938 yılı içerisinde; Çankırı'da iki gözü kör birisi, Kastamonu'da bir kadın, Isparta'da muhtelif şahıslar, Bursa'da bir şahıs, Rize'de, Erzurum'da ve Çorum'da bazı şahıslar hakkında işlem yapılmıştır. Urfa'da dükkânında Arapça harflerle basılmış Elifba, Amme, Tebareke cüzleri satan bir şahıs Giresun'da Arapça tedrisat yaptıran şahsın yanı sıra kanuni vazifesini yapmamaktan muhtar ve ihtiyar heyeti üyeleri, Konya'da bir köy imamı, Rize'de bir mahalle imamı adliyeye sevk edilerek muhtelif cezalara çarptırılmışlardır (Dikici, 2008: 165-166). Dönemin gazetelerinde bu tip haberleri sıklıkla bulmak mümkündür.

Mesele sadece bir eğitim meselesi değildir ve çok yönlüdür. Olsa olsa eğitimin önceliği söz konusu olabilir. Türkiye'de demokrasi ortadan kaldırılarak bir tek parti diktatoryası altında batılılaşma kararı verilmiştir. Konuyla ilgili değerlendirmesinde Falih Rıfkı M. Kemal'in Deniz kızı masalına inanmadığını nakleder. "Ya balık ya insan vardır. Mustafa Kemal, geri bir memlekette medeniyet meselesi halledilmedikçe hiçbir meselenin halledilmeyeceğini biliyordu. Şarklı-garplıya inanmıyordu. Ya şark, ya garp vardır." (Atay'dan nakleden Özden, 2005: 59) ve karar kesindir; garblılaşmak.

Cumhuriyet aydınlarına göre, "Batı bir zihniyettir, bir ruhtur, bir kafadır. Batı bir lüks ve iğreti bir şey değildir. Batı çağdaş medeniyettir. Doğu ise insanları köleleştiren, aklın yaratıcılığını ezen bir niteliğe sahiptir. Doğuda hürriyetsizlik ve karanlığın kudreti vardır. (Tunaya'dan aktaran Eroğlu, 1982: 466).

Batı medeniyetini bir bütün olarak gören ve teknolojik yenilikler ile kültür ve medeniyeti ayırt etmeye karşı çıkan grup teknoloji transferini medenilik için yeterli bulmaz. Bu gurubun içinde yer alan ve Cumhuriyetle birlikte fikirlerini uygulama fırsatı yakalayan

Mustafa Kemal'e göre kültür ve medeniyet ayrılığı yoktur. Kültür ve medeniyet birdir. Bu da Batı medeniyetidir. Atatürk Batı medeniyetinin tekniğini, şu veya bu müesseseni değil, dünya görüşünü de benimsemeye çalışmaktadır (İnalçık,1944; 69).

O dönemlerde bu görüşlere karşı çıkacak, farklı fikirler beyan edecek ne siyasi ne de akademik bir güç vardı. İnkılabın “kadir ve kahir” gücü diğer alanlarda olduğu gibi eğitim politikaları için de bir alternatif sunmaya imkan vermiyordu. Ancak daha sonra tek partili yılların politikaları eleştirilmeye başlanmıştır. Türköne, eğitim sisteminin gayesinin uzun cumhuriyet yıllarında felsefenin, özellikle din karşıtı olanların öğrenciler tarafından salt öğrenilmesi değil, benimsetilmesi olduğunu belirterek bunun en açık delilinin pozitivist felsefenin Türk eğitimindeki saltanatı olduğunu söylerken (1996: 322), Bolay da, aynı konuda eğitimimizin geçen asrın sonrasından beri pozitivist anlayışın tesiri ile metafizik fobisine girdiğini, tek yanlı, tek kanatlı, insanın manevi yönünü ihmal ve inkâr eden bir eğitim anlayışına bel bağladığını belirtir (1996: 426).

Açıkgenç, Türkiye’de bizim eğitim anlayışımızı yansıtan bir toplum felsefesinin olmadığını, günümüze kadar geliştirilen bütün eğitim kuramlarının batı menşeli olduğunu ifade eder (2009: 79). Şimşek ise ulus-devlet oluşumunun başından beri okula yöneltilen en köklü eleştiriyi egemen güçlerin ya da siyasi iktidarların emrinde bir araç olmasında bulur (2000: 31).

Ortaylı Osmanlı eğitim sistemine ait ne varsa ortadan kaldırmaya yönelik tavrı şu satırlarla tenkit eder. “Yetmiş sene evvel Türkler belli ikincil gruplarda hayatlarının bir kısmını geçirir, görüş ve meşgalelerini oralarda şekillendirir, dostlarını orada edinirlerdi. İstanbul’un nüfusu 700.000 civarındayken Serhan Tayşi ve Klaus Kreiser’in yayınladığı Bandırmalı-zade’nin Mecmua-i Tekaya’sındaki sayımına göre İstanbul’da 300 küsur tekke mevcuttu. Demek ki geçen asrın İstanbulluları kahvehane dışında vakit geçirip eğitim görecekleri yerlere ve kurumlara sahiptiler. Tekke dönemi bitti. Bugün resim kursları, sanat ve mesleklere yönelik klüpler, tiyatro ve müzikle uğraşılan yerler kaç tane diye saksak, hazin bir manzara ortaya çıkar” (1996: 463).

Ortaylı, Hukuk Mektebi ile Medreset-ül Kuzat’ı mukayese ederken de Osmanlı medreselerinin 19. Yüzyılda en başarılı örneği olan Medreset-ül Kuzat’ın eklektik hukuk sistemine en uygun fukaha yahut hukukçuların bu karma programlı okuldan yetiştiğini ve Kuzat medresesinin Hukuk Mektebi’nden daha başarılı ve tahsil için tercih edilen bir kurum olduğunu kaydeder (1996: 464).

Özetlemek gerekirse Osmanlı döneminde uygulanan eğitim politikaları öğretimden önce içi ahlaki değerlerle doldurulan eğitimle takviye edilirken Cumhuriyet döneminin otoriter rejiminin her şeyi tekleştirilen politikaları eğitimi de manevi değerlerinden kopartarak maddeci, rasyonalist bir alana sıkıştırmıştır. Belki de günümüzde yokluğu hissedilen değerleri, uygulanan bu politikalarda aramak gerekir.

2.3. Değerler Eğitimi

Değerlere ilişkin çok geniş bir tanım yelpazesi bulunmakla birlikte, değerleri duyuşsal alan içerisinde yer alan, düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgular olarak tanımlayabiliriz (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 71). Davranışlarımıza rehberlik eden prensipler olarak da adlandırılan değerlerin kaynağı inançlardır. İnançların da en etkin yüksek bir otorite ile ilişkilendirilen dini inançlardır (Çengel, 2010: 160).

Dini inançların gücü, değerlere kaynaklık etmesi ve bu yolla gelenek, görenek ve kültürün oluşmasında açık bir şekilde görülmektedir. Konuyu Türkiye özeline çekersek, ülkemizde de değerler eğitiminin ana malzemesinin dini ve ahlaki değerlerden oluşması beklenir. Ne var ki Türk eğitim sisteminin okul öncesinden yüksek öğretime kadar değer

tanımları kişisel bir ideoloji üzerinden yapılmış olmakla kalmamış kanunlarla ve anayasalarla da ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme demokratik yolla, milli iradenin temsilcileri eliyle değil, daha ziyade tek parti dönemlerindeki otoriter hükümetler ve ihtilal dönemi parlamentolarınca gerçekleştirilmiştir.

Mevcut Anayasa ve başta 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Yüksek Öğretim Kanunu olmak üzere hazırlanan tüm mevzuatta “Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” İfadelerini görmek mümkündür. İşte bunlar eğitim sistemimizin temel değerlerini meydana getirmektedir.

1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitime çizilen rota bugün bile değiştirilememiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan 1950 yılına kadar tamamen, daha sonraki dönemlerde ise kısmi olarak eğitim sistemi belirli bir ideoloji dışında adeta halkın değerlerine yasaklı bir alan olarak tutulmuş, eğitim programlarında halkın temsilcileri kendine yer bulamamıştır. Bu durum son 10 senede değişiklik göstermeye başlamakla birlikte anayasa ve kanunlarla konulan duvarlar aşılammaktadır.

Türkiye’de eğitimin amaçları içinde dini değerler bulunmamaktadır. Bu durum maddeci, rasyonal ve faydacı bir değer algısının ortaya çıkmasına ve kimlik sorunlarına yol açmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitimi ilk seviye olarak diğer bütün eğitim için temel teşkil ettiğinden özellikle bireyin ilgi alanı oluşturması açısından önemlidir. Çünkü bu seviyede henüz bilinçli seçim olmadığından birey kabiliyetlerinin olduğu yöne fitri olarak yönelecektir ve bu yönelim keşfedilip o yöne doğru yürümesini kolaylaştırıcı bir eğitim verilmelidir. Bu eğitim kültürel özellikler kullanılarak verilmelidir ki kişi kimlik sorunları yaşamassın. Bu eğitimin başlangıcı şüphesiz ki bireyin dünyaya gelmesinden hemen sonradır (Açıkgeç, 2009: 97).

Manevi değerlerden arındırılmış ve çağdaş, evrensel değer gibi kavramlarla parlatılmış olan modernizm beyindeki ödül-ceza sistemini bozmaktadır. Hedonizmi, zevkçiliği birinci plâna çıkarmakta, bunun sonucunda egoizm ortaya çıkmaktadır. Kaliforniya sendromu olarak tanımlanan egoizm; zevke düşkünlük, hedonizm, egosantrizim (ben merkezilik), kendi rahatını, konforunu düşünme, yalnızlaşma ve bunun sonucunda da mutsuzluk ve depresyona girme şeklinde bir çöküşle sonlanmaktadır (Tarhan, 2010: 244).

2.4. Türk Milli Eğitiminin Amaçları

Eğitimin yapılanmasında ilk ve orta seviyede eğitim, ondan sonraki kademelerde öğretimin öne çıktığını ifade etmiştik. Bu genel bir eğilim olup, çocuğa kimlik ve kişilik kazandırmada eğitimin öğretime rüchaniyeti olduğu aşikârdır. Bir çocuğu kendi inanç ve ahlaki değerlerini temel alarak eğitmek, daha sonra ona verilecek öğretimi de anlamlı kılacaktır. O halde eğitim için belirlenecek amaçların manevi, ahlaki ve milli değerler bağlamından kopuk olmaması gerekir. Oysa eğitim sistemimizi çerçeveleyen ve tanımlayan kanunlara bakıldığında temel amacın bu olmadığı görülür. Değer olarak 1739 sayılı kanunda belirtilen amaçlar dayatılmakta ve ilmi ve demokratik değil, otoriter ve ideolojik bir eğitim verilmektedir. Bu durumdan yüksek öğretim bile hariç değildir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. Maddesinde Milli Eğitimin amacı şu şekilde ifade edilmiştir. “Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere

dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektedir.” (RG. 1973: sayı, 14574).

Okul öncesinden, ilk ve orta öğretime kadar örgün ve yaygın eğitimin her birisinin amaçlarına tek tek bakıldığında aynı “genel amaç ve temel ilkelerin” tekrarlandığı görülmektedir. Keza 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 4. Maddesinde yükseköğretimin amacı; “Öğrencileri Atatürk inkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı olarak yetiştirmek” şeklinde belirlenmiştir. Yüksek öğretimin plân ve programlarının nasıl düzenleneceğini belirleyen 5. maddedeki ana ilkelerde ise “Öğrencilere, Atatürk inkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı hizmet bilincinin kazandırılmasının sağlanacağı” ifade edilmektedir (RG. 1981: sayı, 17506).

Atatürk ilke ve inkılâpları ile Atatürk milliyetçiliği kavramlarının okul öncesinden yüksek öğretime kadar eğitimin her safhasında birinci amaç olarak konulması öncelikle eğitimin ruhuna aykırıdır. Bu kavramlar otoriter yönetimler, tek parti uygulamaları ve ihtilal anayasaları ile toplumun çok az bir kısmından destek alan, fakat halkın kahir ekseriyeti tarafından reddedilen güç odakları tarafından dikte edilmektedir. Atatürk ismi ise bu çevrelerin niyetlerini gizlemek için kullanılmaktadır. Çünkü Mustafa Kemal hayatta hakiki müşidinin kendisi değil, ilim olduğunu söylemektedir. Bu çevreler ise CHP-devlet iç içe geçmişliğini kullanarak, 5 Şubat 1937’de aslında Cumhuriyet Halk Partisi’nin ilkelerini (cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik ve inkılâpçılık) Anayasanın 2. maddesine dâhil ederek bunları Devleti’nin temel nitelikleri olduğunu iddia etmişlerdir. Daha sonraki ihtilal anayasalarında da bunu korumuşlardır. Halen varlığını koruyan anti demokratik güç odakları günümüz halkının iradesini 1937 yılındaki tek parti iradesine esir etmek istemektedirler.

Oysa Türkiye tek parti dönemleri ve vesayetçi bürokratik anlayışın belirleyici olduğu dönemlerle kıyaslanamayacak ölçüde demokrasisini ileri götürmüş durumdadır. İkinci olarak anayasa ve kanunlar bir kişi veya zümre adına düzenlenemez. Kişi veya zümrelere ayrıcalık tanınmaz. Bu hususta mevcut Anayasa’nın 10. Maddesinde “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir... Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar.” Hükmü bulunmaktadır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının Lizbon Zirvesinde bireyin, toplumun ve ekonominin gelişimi için belirlenen kıstaslara uymadığı, eğitim için belirlenen amaç ve hedeflerinin de Kopenhag kriterlerine uymadığı, Bologna Deklarasyonu ile geliştirilen ilişkiler dikkate alınarak bu uyumların sağlanması gerektiği hatırlatılmaktadır (Toku, 2009: 243-245).

3. DEMOKRATİK EĞİTİM

Eğitimde demokratikleşmeyi demokrasi kavramının içinde değerlendirmek gerekir. Demokratik eğitim halk tarafından, halkın istek ve beklentilerini karşılayacak şekilde düzenlenen bir alanı ifade eder. Bu sebeptendir ki demokrasi ile yönetilen ülkelerde sistemin alt sistem ve kurumları üst sistemle benzer özelliklere sahiptir. Eğitimde katılımcı bir anlayış vatandaşın eğitim hakkını düzenlerken ferdi odağına almaktadır. Yani, eğitimin öznesi insandır. İnsana verilen gerek mecburi eğitim, gerekse diğer eğitimler ferdin sahip olduğu kabiliyet ve yetenekleri olabildiğince geliştirici, maharet ve ustalık kazandırıcı bir rol oynar.

Demokratik olmayan monarşik veya oligarşik eğitim türlerinde ise, eğitilen birey ana unsur değil, bir kişi veya zümrenin şekillendirmek istediği bir malzemedir. Kişi veya

zümrenin sahip olduğu ideolojiye göre eğitilmelidir. Ferdin sahip olduğu yetenek ve kabiliyetleri ile her şeyden önemlisi ferdin hayattan beklenti ve tercihleri önemli değildir. Belirlenen ideolojiye göre adeta “yontulan” birey, standart bir elbiseye sığdırılmak için vücut uzuvları budanan veya dolgu yapılan bir plastik sanat malzemesine dönüşmektedir (Bozan, 2011: 43).

Antidemokratik yönetime sahip otoriter ve totaliter ülkelerde temel yasa ve kanunlarda kişi belirli bir ideolojiye adanan kurbanlar gibi tarif edildikten sonra, bu ideoloji dışındaki eğitimler yasaklanmakta, sapıklık veya sapkınlıkla suçlanmakta, bilim gibi evrensel değerler belirli kalıplara sıkıştırılarak dondurulmaktadır. Öğretmenler belirlenen ideolojilerin yerine getirilmesinde bir araç gibi görülmekte, yöneticiler ile deneticiler ise öğretmeni bu kalıplara ne denli uyduğu açısından denetlemektedirler. Öğrencinin, ailenin ve diğer toplum bireyleri ile kuruluşların eğitim programları hakkında ne düşündüğü, eğitimden ne beklediği, uygulanan eğitim ve öğretimden memnun olup olmadığı hiç dikkate alınmamaktadır.

Demokratik eğitimde bireyin sahip olduğu yetenekler özgürce geliştirilirken, anti demokratik yönetimler dıştan içe doğru yani belirlenen ideolojiye göre kişiyi şekillendirmeye çalışmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında demokratik ülkelerde bireyin yeteneklerini inkişaf ettirme ve farklılıklarını nazara alma öne çıkarken, totaliter veya otoriter yönetimlerde tek tip insan yetiştirmeye ve insanları ideolojik bir kalıpta eritmeye yönelik yasal düzenlemeler göze çarpmaktadır. Demokratik yönetimler “insanı geliştirmede nasıl bir eğitim sistemi” sorusuna cevap ararken, otokratik yönetimler “nasıl bir insan tipi” yetiştirmenin uygun olacağını tartışmaktadır. Otoriter veya totaliter yönetimler uzun uzun yetiştirmek istediği insan tipini tarif ederken, demokratik ülkeler kabiliyetlerin inkişafına ve insan becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilere odaklanmaktadır (Bozan, 2011: 44).

Türk eğitim sisteminin ne kadar demokratik olduğunu anlamak için iki temel göstergenin incelenmesi gerekir. Göstergelerden birincisi, eğitim sisteminin bağlı olduğu üst sistem olan Türk idarî yapısının, yani devlet yönetiminin ne kadar demokratik olduğu; ikincisi ise eğitim sisteminin yapı ve uygulamaları ile ne ölçüde demokratik özelliklere sahip olduğudur. Türk devlet yapısının ne kadar demokratik bir yapıya sahip olduğunu anlamak için bakılacak ilk belge Anayasa’dır. Cumhuriyetin ilanından bu güne kadar halkın iradesi ile yapılmış bir anayasa bulunmamaktadır. İhtilal dönemi anayasaları ile yönetilen ülkemizde kısmi olarak değişiklikler yapılmış olmakla birlikte özdeki otoriter iskelet korunmuştur.

Sitemin merkeziyetçi yapısı eğitim sisteminde de kendini göstermektedir. Eğitimle ilgili tüm kararlar merkez teşkilâtınca, merkez teşkilâtının da üst yönetiminde bulunanlar tarafından alınmakta ve karara başka kimse katılamamaktadır. Bu durum sistemin otokratik olduğunu gösterir. Otokratik yönetimlerle demokratik sistemler arasındaki fark, yöneticilerin maiyetine emretmesi veya danışması arasındaki fark değil; kanun ve mevzuat yapma gücünün üst düzeydeki birkaç yönetici elinde toplanması ile yönetimin her düzeyinden gelen temsilcilerin elinde bulunması arasındaki farktır. Bursalıoğlu’nun deyişiyle (1991, s.192), “Eğer bir ülkede yönetim programlara, kitaplara, sınıflara, yönetici ve öğretmen davranışlarına kadar inerek düzenleme çabaları gösteriyorsa o memlekette demokrasi biçimsel olarak vardır.”

Türkiye OECD’ye üye olan ülkeler içinde eğitimle ilgili kararların kısmi âzamının merkezden alındığı bir ülkedir. Tablo 1, Türkiye’nin eğitimle ilgili kaynak dağılımı, planlama, personel yönetimi ve eğitim organizasyonu gibi konularda karar vermedeki merkeziyetçi konumunu açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 1: OECD Üyesi Ülkelerde Eğitimde Karar Verme Düzeyleri

Konular	Ülkeler	Merkezi	Bölgesel	Yerel	Okul	Toplam
Kaynak Dağıtımı	OECD	1	5	9	5	21
	Türkiye	1	-	-	-	-
Personel Yönetimi	OECD	1	5	8	6	21
	Türkiye	1	-	-	-	-
Plânlama ve Yapılandırma	OECD	6	10	3	1	21
	Türkiye	1	-	-	-	-
Eğitim Organizasyonu	OECD	0	1	10	9	21
	Türkiye	1	-	-	-	-

Kaynak: OECD, 2000, Education At A Glance, s.109.

Bu aşırı merkezîyetçi anlayış halkı eğitimle ilgili hususlarda kenarda tutma isteğinin bir sonucudur. Halkın çocuğunu okula göndermesi istenilmekte, fakat alacağı eğitimin mahiyeti hakkında söz söylemesi, karara iştiraki istenilmemektedir. Hatta mevcut okul-aile birlikleri bile halkın okula gelmesini mali konularla sınırlamakta, halkın maddi desteğine ihtiyacını belirtmekte, fikri katkıya ise kapalı kalmaktadır. Oysa cumhuriyete kadar ilk ve orta eğitimde mahalli vakıf ve mütevellî heyetlerin son derece müessir olduğu tarihi bir gerçekliktir (Bozan, 2011: 47).

4. SONUÇ

Günümüzde değerler eğitimine duyulan ihtiyaç, son iki yüz yılda materyalizm ve rasyonalizm gibi akımların güçlenmesi, maddi refah ve terakkinin insanları mutlu edeceğine olan inancın yıkılması ile ortaya çıktı. Özellikle Batının teknolojik üstünlüğü ve zenginliği ahlâki boşlukların görülmesini perdeliyordu. Zamanla manevi boşluk ve ahlâki çöküş, üstü örtülemeyecek düzeye gelince materyalist ve değerlerden yoksun bir eğitimin tehlikesi daha iyi görülmeye başlanmış ve “etik değerler” hem eğitimin hem de iş hayatının önemli unsurlarından biri haline gelmiştir.

Ülkemiz de bu akımlardan etkilenecek çalışma hayatına ilişkin etik kurullar oluşturmaktan, eğitimde etik değerleri programlara katmaya kadar bir dizi faaliyetler yapılmaya başlanmıştır. Kadim ahlâki değerlerin rafa kaldırılarak adeta yeni bir kavram keşfedilmiş gibi sunulan etosun değerler eğitimi zayıflatmak gibi bir tehlikesini de göz ardı etmemek gerekir. Çünkü ahlak doğrudan inanç, o da dinle bağlantılı olarak vicdanlarda bir etki husule getirebilir. Oysa dünyevi menfaatten sıyrılmayan ve ahlâkın şekli yanına önem veren etos veya etik, dini bir çağırışım yaptırmamakta, ihlali de bir meslek veya iş disiplininin yerine getirilmemesi gibi bir kusurdan öte mana taşımamaktadır.

Ahlâki değerlerin eksikliğinin toplumu çözülmeye götürmesine karşı alınacak en âcil ve doğru tedbir, eğitim sisteminin ahlâki değerleri dikkate alarak yeniden düzenlenmesidir. Ülkemizde Osmanlı döneminde manevi ve ahlâki değerler eğitimin ruhu gibi iken, cumhuriyetle birlikte bu değerler eğitimden sökülüp atılmış ve örgün eğitim dışında alınması da yasaklanmıştır. Bu durumun düzeltilmesi ve dini, ahlâki ve manevi değerlerin eğitim programlarında yerini alması bir âciliyettir. Eğitim ideolojik yapısından sıyrılarak demokratikleştirilmelidir. Eğitim mekânları, çocuklarımız ve gençlerimizin istidat ve kabiliyetlerini inkişaf ettirecek zeminler haline getirilmeli; müfredatlar ise halkın taleplerine uygun, kimlik ve kişiliği takviye eden, inanç ve ahlâki değerleri pekiştiren, bilim ve teknolojiye ise uluslararası rekabet gücüne sahip insan yetiştirecek şekilde düzenlenmelidir.

Özetlemek gerekirse, siyasi sitem kadar eğitim sisteminin de milli iradeye ram olması ve demokratikleştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu yapılmadığı sürece “değerler eğitimi” külahâ püskül takmaktan öte bir mânâ ifade etmeyecektir.

KAYNAKÇA

- Acat, Bahaddin (2010).Öğrenme Sürecinde Değerler ve Öğretmenin Ahlaki Liderliği, Değerler Eğitimi (ss. 136-147) içinde, İstanbul, İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Açıkgeç, Alparslan (2009). Küreselleşme Karşısında Yeni Bir Eğitim Felsefesine Doğru, H.R. Açar (Editör), Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (ss. 79-97) içinde, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara, Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Aydın, Mehmet (2009). Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, H.R. Açar (Editör), Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi (ss. 32-36) içinde, Ankara, Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Baltacı, Cahit (1996). Osmanlı Eğitim Sistemi, Ankara, Yeni Türkiye, Yıl 2, Sayı 7. s. 467-470.
- Bolay, S. Hayri (1996). Eğitimimizin Felsefi Temelleri, Ankara, Yeni Türkiye, Yıl 2, Sayı 7. s. 422-429.
- Bozan, Mahmut (2011). Eğitimde Demokratikleşme ve Taşra Teşkilatı Profili, Bartın, Bartın Üniversitesi Yayın No. 04.
- Bursalıoğlu, Ziya (1991). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara, PEGEM Yayın No 2.
- Çengel, Yunus (2010). Özlü Sözlerle Güvenli Bir Gelecek İçin İnsani Değerler, Değerler Eğitimi (ss.159-179-) içinde, İstanbul, İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Demircioğlu, İsmail H. ve Tokdemir, Muhammet A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 6, No. 15, s. 69-88.
- Dikici, Ali (2008). Millî Şef İsmet İnönü Dönemi Laiklik Uygulamaları, Atatürk Yolu Dergisi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, s. 161-192.
- Eroğlu, Hamza (1982). Türk İnkılâp Tarihi, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Ergin, O. Nuri (1977). Türkiye Maarif Tarihi, Cilt 3-4, İstanbul, Eser Matbaası.
- Ertürk, Selehattin (1972). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Yelkenetepe Yayınları.
- İnalçık, Halil (1944). Atatürk Devrimleri, Çeşitli Cepheleriyle Atatürk, İstanbul, R. Kolej Yayınları.
- İnönü, İsmet (1925). Muallimler Birliği Kongre Üyelerine Hitap (Haz. İ. Turan), İnönü vakfı, <http://www.ismetinonu.org.tr/index.php/egitim-ogretim-kitabi>, erişim: 02.06.2014.
- MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi, <http://www.meb.gov.tr/meb/tarihce.html>. Erişim: 02.06.2014.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun no;1739, RG. Tarih ve sayı, 24.06.1973; 14574.
- Nursi, B. Said (2007). Münazarat, İstanbul, Söz Basın Yayın.
- OECD (1996). Education At A Glance, OECD Indicators, OECD Publications, 2, rue Andre Pascal, 75775 Paris: Cedex 16, Printed In France.
- Ortaylı, İlber (1996). Maarifin Son 150 Yıldaki Serencamı, Ankara, Yeni Türkiye, Yıl 2, Sayı 7. s. 462-466.
- Ozolins, Janis (2009). Değişen Bir Dünyada Küreselleşme, Eğitim ve Değerler, H.R. Açar (Editör), Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (ss. 98-107) içinde, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara, Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Özden, Mehmet (2005). Atatürk Döneminde Kemalist Metinler: A'râfda Bir Kemalizm: Tekin Alp ve Kemalizm (1936), Bilig, Ankara, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 34, Yaz, s. 59.
- Şimşek, Ali (2000). Sınıfta Demokrasi, A. Şimşek (Editör), Özgürlükçü Öğrenme (ss.26-52) içinde, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Tarhan, Nevzat (2010). Psiko-sosyal Sermaye Olarak Değerler: Zenginleşiyor muyuz? Değerler Eğitimi (ss. 242-248) içinde, İstanbul, İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Toku, Neşet (2009). Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Milli Eğitim Sistemi, H.R. Açar (Editör), Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (ss. 240-245) içinde, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara, Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun No: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982. http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf. Erişim: 02.06.2014.
- Türköne, Mümtaz'er (1996). Siyasi Bir Sorun Olarak Din Eğitimi, Ankara, Yeni Türkiye, Yıl 2, Sayı 7. s. 315-326.
- Yükseköğretim Kanunu, Kanun No: 2547, R. Gazete: Tarih ve sayı: 06.11.1981; 17506.