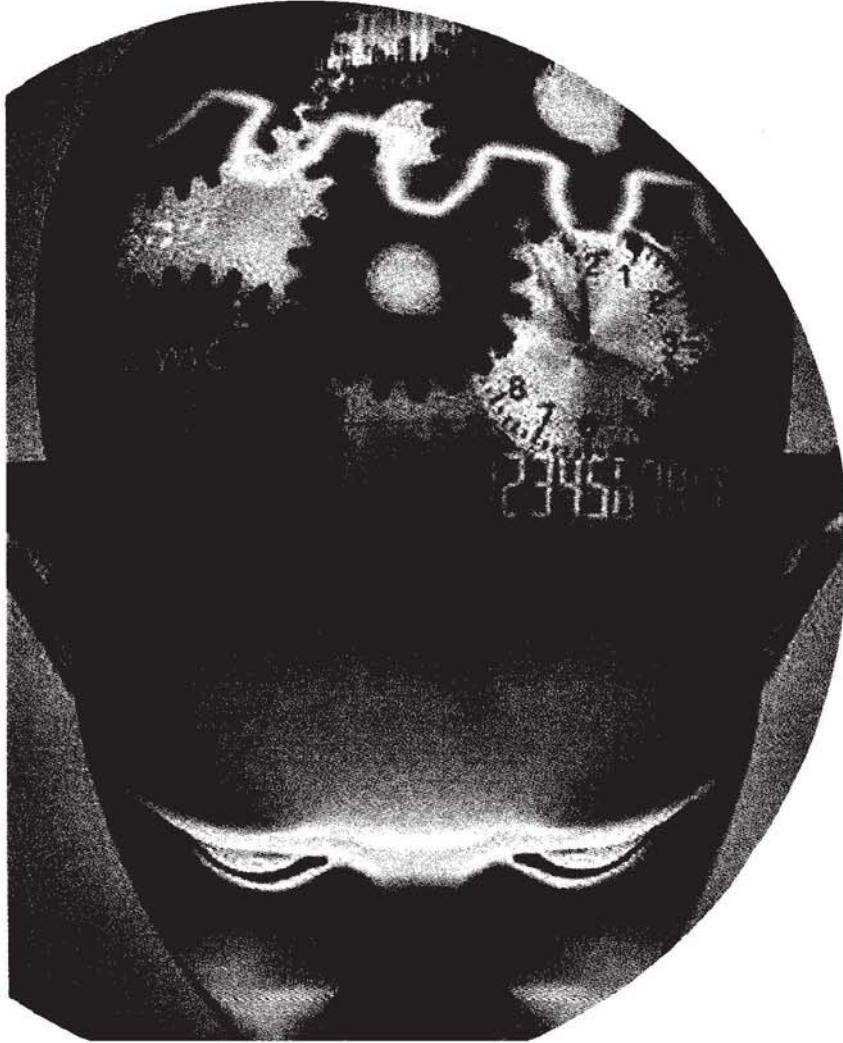


öğrenci-merkezli eğitimin çıkılmazları

BEKİR S. GÜR

Dr., ABD Utah State University, Eğitim Fakültesi.



Geçen asırda pozitivism, fenomenoloji, varoluşçuluk, hümanizm, eleştirel teori, yapısalcılık, post-yapısalcılık, post-modernizm, muhafazakârlık ve liberalizm gibi çeşitli ideoloji ve düşünce akımlarından muhtelif ölçülerde etkilenmiş çeşitli eğitim görüşleri ve eğitimbilim yaklaşımları mevcuttur. Eğer çağdaş terimiyle, sözgelimi, yirminci yüzyılda kimi pedagog ve psikologların savundukları yaklaşımları kast ediyorsak, yukarda bahsettiğimiz çeşitlilikten anlaşılacağı üzere "çağdaş eğitim" diye sınırları ve kapsamı belirlenmiş, üzerinde uzlaşa bulunan bir şeyden bahsetmek mümkün değil. Nihayetinde, kendilerini çağdaş olarak konumlandıran (sözgelimi, davranışçı, bilişselci, inşacı, vs. gibi psikoloji kuramlarına dayalı) muhtelif eğitim anlayışlarının hepsinin aynı şeyi savunduğunu söylemek mümkün değil. Bununla birlikte, savunucularına göre "çağdaş eğitim" diye bir şeyden bahsedebiliriz. Pekâlâ, çağdaş

eğitimin olmazsa olmazı nedir? Hiç şüphesiz denebilir ki kendini çağdaş olarak kuran her eğitim görüşünün çıkış noktası geleneğin reddidir. Kendini yeni ve ilerici diye sunan her eğitim yaklaşımı, "geleneksel eğitim" olarak adlandırdığı hususun mühim bir unsuru sayılan pedagojik otorite veya hut öğretmenin "geleneksel" rolüyle hesaplaşma içine girmiş ve böylece çocuk-merkezli bir eğitime çağrı yapmıştır.

Bu yazıda çağdaş eğitim söylemi içerisinde merkezi bir konumu olan öğrenci-merkezli veyahut çocuk-merkezli eğitim üzerinde duracağız. Özellikle ilköğretime yoğunlaşacağız ve bu bağlamda öğrenci-merkezli ve çocuk-merkezli terimlerini eşanlamlı kullanacağız. Kaldı ki öğrenci-merkezli eğitim özellikle ilköğretim ve bir ölçüde ortaöğretim bağlamında önem arz eder. Çünkü eğitimde düzey yükseldikçe, üniversite sınavları ve piyasanın beklentileri gibi bazı hususlar daha bir belirleyici olur. Öğrenci-merkezli yaklaşım, çocuğu yetişkinlerin istediğine göre değil, çocuğun kendi doğasına göre eğitmeyi amaçlar; böylece çocuğun daha yaratıcı ve özgür olacağını iddia eder. Yüzyıldan fazla bir süredir, John Dewey (1859-1952) gibi Amerikalı ilerlemeci/liberal teorisyenler tarafından popüler kılındığı üzere, eğitimsel eleştiri, temelde, "geleneksel eğitim" in eleştirisi olarak ele alınmıştır. Bu şekilde algılama o derece yaygındır ki hem liberallerden hem de muhafazakârlardan farklı yaklaşımlara sahip olduğunu iddia eden eleştirel (sol) pedagoji bu ilerlemeci/liberal tasavvuru eleştirisiz kabul etmiş ve savunmuştur. Eleştirel pedagoji, toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve ezilenlere özgürlük getirmek amacıyla eğitimi siyasal bir eylem olarak ele alır (Kincheloe, 2004; McLaren, 1998). Eleştirel pedagoji tabiriyle eğitimdeki bütün eleştirel yaklaşımları kapsamak gibi bir niyetimiz yok. Bu tabirle, daha çok Paulo Freire (1921-1997) ile takipçilerinin yakla-

sımları kast edilmektedir. Bu yazıda, gerek Türkiye'de gerekse dünyada öğrenci-merkezli yaklaşımların biri liberal öteki eleştirel yüzleri olan Dewey ile Freire'nin bir eleştirisini sunacağız; dahası öğrenci-merkezli algının popüler karşılığı olan ve bizde de yeni müfredata temel alınan inşacılığı inceleyeceğiz. Yazıda savunacağımız üzere, inşacılık dâhil gerek liberal gerekse eleştirel öğrenci-merkezli yaklaşımlar, özgürlük vaat eden bir yüzle ortaya çıkmış fakat öğrencileri daha "demokratik" yollardan ezen yüzlerini gizlemişlerdir.

Öğrenci-merkezli yaklaşım, çocuğu yetişkinlerin istediğine göre değil, çocuğun kendi doğasına göre eğitmeyi amaçlar; böylece çocuğun daha yaratıcı ve özgür olacağını iddia eder.

İlerlemeci Bir Masal: Hastalıklı Geçmişten Hijyenik Şimdiye

Modern eğitimin kurucuları sayılan Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey gibi isimlerin çeşitli biçimlerde üzerinde durduğu temel şey, "geleneksel eğitim" in¹ devre dışı bırakılması gerektiğidir. Buna göre, eskiye ait ölü bilgi paketlerini çocuklara aktarmaktan ibaret olan geleneksel tarzdaki öğretim rafa kaldırılmalı ve öğretimde öğrencinin şimdiki ilgileri esas alınmalıdır. Eğitim geleceğe hazırlık değil, bir "yaşam süreci" nin kendisidir ve mevcut yaşamı temsil etmelidir (Dewey, 1959, s. 22). Geleneksel eğitimde usluluk ve itaat, öğrencilerin davranışlarını belirler; öyle bir düzen "özünde yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalıdır" (Dewey, 1963, s. 18). Eskinin ve erişkinlerin değerleri çocuklara zorla benimsetilir; oysa çocuğun ilgileri merkeze koyulmalıdır. Dahası, öğrenciye daha çok özerklik verilmeli; öğretmen öğretmekten ziyade kolaylaştırıcı olmalıdır. Öğrenci böylece daha

özgür olacak, eleştirel düşüncesi gelişecek ve yaratıcı olacaktır. Bir başka deyişle (romantik bir tonla söylendiği üzere), erişkinlerin kendi standartlarına göre çocuğa müdahalesi onun doğasını bozmaktır; bundan dolayı her türlü eğitim öğrencinin doğal gelişimini izlemelidir ve ona uygun olmalıdır. Bu doğal gelişme içerisinde en çok dikkati çeken şeylerden biri oyundur; dolayısıyla, eğitim oyun benzeri olmalıdır.

Darwin'den oldukça etkilenen Dewey, felsefe, eğitim ve siyasetteki eski görüşlere karşı çıkar ve onları modernleşmenin ilerlemeci hareketine uydurmaya çalışır.

Dünyada ve özellikle Amerika'da ilerlemeci eğitimin yaygınlaşmasında büyük bir rolü olan Dewey'in görüşlerine yukarıda kısaca değinmiş olsak da bütün görüşlerini özetlemek mümkün değildir. Yine de Dewey'in yazılarında merkezî bazı hususlar bulmak mümkündür. Dewey'e göre eski tarz düşüncelerimiz sorunludur ve dolayısıyla modernleşme ile uyumlu olacak şekilde değiştirilmelidir (Bowers, 1987). Darwin'den oldukça etkilenen Dewey, felsefe, eğitim ve siyasetteki eski görüşlere karşı çıkar ve onları modernleşmenin ilerlemeci hareketine uydurmaya çalışır. Bu alanlardaki (metafiziksel veya geleneksel kökenli) otoriteleri ortadan kaldırarak, bunları sabit bir dayanağı olmayan bir "gelişme" kavramına dayandırmaya çalışır. Bundan dolayı, eğitimi sabit bir bilgi aktarımı olarak görmeyi reddeder. Dewey'e göre otoritenin tek kaynağı bilimsel araştırma ve tecrübedir.

Dewey (1963) muhtelif ilerlemeci görüşleri içeren yeni eğitim felsefesinin temel prensiplerini şöyle özetler:

Yukarıdan zorlamaya karşı bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi; dışarıdan disiplin uygulamasına karşı özgür etkinlik; metin-

lerden ve öğretmenlerden öğrenmeye karşı deneyimler yoluyla öğrenme; alıştırma yaparak tecrit edilmiş becerilerin ve tekniklerin öğrenilmesine karşı bunların doğrudan hayata ait cazibesi olan amaçlara ulaşılmasında bir araç olarak edinilmesi; uzak bir gelecek için hazırlık yapmaya karşı mevcut yaşamın sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma; dahası, sabit amaç ve gereçlere karşı değişen dünya ile tanışık olma. (s. 19-20)

Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'in Dewey ile benzerlikleri dikkat çekicidir. Freire (2000), temel eseri sayılan *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde, eğitimin öğretmen tarafından öğrenciye aktarılmasına karşı çıkmış ve öğrenci ile öğretmen arasındaki geleneksel ilişkinin baskıcı olduğunu savunmuştur. Freire, geleneksel eğitimi "bankacı eğitim modeli" olarak adlandırdığı bir terimle açıklar. Buna göre, öğrencinin görevi kendisine yüklenen veya yatırılan bilgileri saklamaktan ibarettir. Bu modelde:

- a) öğretmen öğretir ve öğrenciler öğretilir
- b) öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez
- c) öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür
- d) öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler
- e) öğretmenler disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar
- f) öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar
- g) öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla [bir şeyler] yaptıkları yanlışlığı içindedirler
- h) öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar
- i) öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak belirler

j) öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler. (s. 73)

Freire, bu modele karşı olarak, problem ortaya atan veya soru soran pedagojiyi önerir. Bu modelde eğitim diyalog şeklinde gerçekleşir. Bu diyalogda öğretmen, öğrenci-öğrenci; öğrenci ise öğrenci-öğretmen rollerini üstlenir; karşılıklı öğrenme söz konusudur. Öğretmenin pedagojik otoritesi bildik anlamını yitirir. Freire ve takipçilerine göre, öğrenciye aktif bir rol biçen bu model sayesinde, ezilenler özgürleşme imkânına sahip olacaklardır. Freire de tıpkı Dewey gibi, gelenekle pek barışık değildir ve birey algısı liberalizmi izler: Geçmiş, şimdikiiler üzerinde temelde bir baskı aracıdır ve bireyin kendi gerçekliğini kendi başına adlandırması/tanımlaması için devre dışı bırakılmalıdır.

İnşacılık (*constructivism*) temelde bir bilgi kuramıdır; buna göre, bilgi pasif olarak edinilmez aktif olarak inşa edilir. İnşacılara göre aklın biliş veya idrak işlevi, "ontolojik gerçekliği" keşfetmeye değil, deneysel dünyanın örgütlenmesine hizmet eder (von Glasersfeld, 1989; 2004). İnşacılığın şimdi psikolojide (ve dolayısıyla eğitimde) yaygın kabul edilen bir görüş olmasını sağlayan İsviçreli psikolog Jean Piaget başta olmak üzere inşacılar açıkça Kantçı bir yaklaşım izler.² İnşacılığın, Piaget'nin öncülük ettiği bilişsel inşacılık, Vygotsky'nin öncülük ettiği sosyal inşacılık, von Glasersfeld'in öncülük ettiği radikal inşacılık vs. gibi çeşitli yüzleri olduğu sıklıkla ifade edilir. Bunların tamamını burada özetlemek mümkün değildir; ayrıca, eğitimsel açıdan bakıldığında buna gerek de yoktur. Zira bize göre bu epistemolojik yaklaşımlar arasında radikal bir eğitimsel fark olduğunu sanmak yanıltıcıdır.³ Bu yazının amacı açısından şunu diyebiliriz ki inşacıların hepsinin üzerinde ittifak ettikleri şeyler ilerlemecilikle örtüşür; dahası, inşacılık ilerlemeciliğe daha kapsamlı bir psikolojik dil kazandırmış, böylece

ilerlemeciliği daha "bilimsel" göstermiştir. Örneğin, inşacılar göre öğrenciye hazır bilgiler aktarılamaz; öğrencinin kavramları anlaması için aktif olması gerekir; bir başka deyişle, öğretmen bilgi aktarmamalı, her bir öğrenci kendi bilgisini kendisi inşa etmelidir (von Glasersfeld, 1991, 2004). Öğretmen kolaylaştırıcı olmalı, öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlenmelidir, vesaire.

Şimdiye kadar yazdıklarımızı toparlayacak olursak diyebiliriz ki ilerlemeci veyahut öğrenci-merkezli eğitimin (Dewey'in, Freire'in ve inşacılığın) vaatleri karşısında insanın gözünün kamaşmaması zordur. Öğrencinin özgür, aktif ve böylece daha yaratıcı olmasını, değişen dünyayı tanımaması, vs. kim istemez ki? İnsanın adeta iştahını kabartan bu yaklaşımların ortak özelliği, kullanılan mesihvârî dildir. Ne de olsa evrimciliğin popüler olduğu bir dönemde ortaya çıkan ve popüler olan ilerlemecilerin sunduğu tabloya göre, geçmişin bütün eği-

Bu yazının amacı açısından şunu diyebiliriz ki inşacıların hepsinin üzerinde ittifak ettikleri şeyler ilerlemecilikle örtüşür; dahası, inşacılık ilerlemeciliğe daha kapsamlı bir psikolojik dil kazandırmış, böylece ilerlemeciliği daha "bilimsel" göstermiştir.

timsel hastalıkları, hijyenik bir yaklaşım olan öğrenci-merkezli eğitim sayesinde hallolacaktır. Bu anlayış sayesinde çocuk suçlarının artış gösterdiği I. Dünya Savaşı öncesi İngiltere'sinde çocuk-merkezli eğitimin bu soruna çözüm olacağı düşünülmüş ve daha sonra uygulamaya konulmuştur (Walkerdine, 1984). Öğrenci-merkezli eğitimi betimleyen liberal dil oldukça baskıcı olarak kullanıldığı için, bu yaklaşımı bu dille anlamaya çalışmak nafilidir; bu yaklaşımı farklı dil ve kavramlar kullanarak anlamaya çalışacağız. Bundan

önce, daha kestirme bir yolu tercih ederek, bu yaklaşımın gerçekte nasıl işlediğine bakacağız. Bundan dolayı, öğrenci-merkezli yani ilerlemeci eğitimin "temiz kâğıdı"nın olup olmadığına bakmakta fayda var.

Öğrenci-merkezli Eğitimin Sicili

Alman Katolik eğitimci Winfried Böhm (2004), Jerome Bruner'la yaptığı ilginç bir sohbeti aktarır. Piaget'den sonra Amerika'daki en önemli bilişsel psikologlardan biri sayılan Bruner, inşacı eğitimin önemli mimarlarından. Böhm ile konuşan Bruner, sevginin niceliksel ölçümlere tabi tutulabileceğini savunur; örneğin, bir kişinin eşini bir günde kaç defa öptüğü not edilerek o kişinin eşini ne kadar sevdiği belirlenebilir vs. Böhm, böyle bir şeyi Bruner'in kendisinin eşine olan sevgisini ölçmek için uygulayıp uygulamayacağını Bruner'a sorar. Bruner'in Böhm'e cevabı oldukça ilginçtir: "Çıldırılmış olmalısın!". Bruner, üniversitede bu tür şeyleri savunduğunu ama gerçekte bunları asla uygulamayacağını açıkça ifade eder. Bu ilginç anekdotu ak-

Çocuk-merkezli eğitimin babası sayılan Rousseau, kendi gayrı-meşru çocuklarını yetimhaneye terk etmiştir. Çocuk-merkezli eğitimin "annesi" sayılan Montessori, kendi kariyeri uğruna, gayrı-meşru çocuğu Mario'yu bir köyde saklamayı yeğlemiş ve eğitmeyi reddetmiştir.

tarmamızın sebebi, öğrenci-merkezli yaklaşımları savunanlardaki çelişkileri hatırlatmaktır. Yaman çelişkiler çocuk-merkezli eğitimin kurucularının yakasını bırakmamıştır (Böhm, 1994). Çocuk-merkezli eğitimin babası sayılan Rousseau, kendi gayrı-meşru çocuklarını yetimhaneye terk etmiştir. Çocuk-merkezli eğitimin "annesi" sayılan Montessori, kendi kariyeri uğruna, gayrı-meşru çocuğu Mario'yu bir köyde saklamayı yeğlemiş ve eğitmeyi reddet-

miştir. Önleyici tedbirlerin ünlü savunucusu ve dayak karşıtı Giovanni Don Bosco, kendi okulunda bir sorunla karşılaştığında hemen dayağa başvurmaktan çekinmemiştir. İlköğretimin kurucusu sayılan Pestalozzi, eğitim girişimlerinin neredeyse tamamında başarısız olmuş. Freire ve takipçileri kendi "özgürlükçü" yaklaşımlarında diyalogu her şeyin merkezine koydukları halde, Freire'in eğitim yaklaşımının kültürel emperyalizme yol açtığını iddia eden Chet A. Bowers gibilere karşı hiçbir zaman diyalog girişiminde bulunmamışlardır. Kim bilir, öğrenci-merkezli yaklaşımı savunanlar kendi görüşlerini uygulayan başkalarını gördükçe "Çıldırılmış olmalılar!" diye düşünmektedirler belki de!

Dewey'in laboratuvar okulunun akıbeti zaten iyi bilinmektedir. Onca vaatler sunan Dewey'in laboratuvar okulu neden başarısız olmuştur? Bu soruya kısmî de olsa gayet anlamlı bir cevabı Dewey'in *Okul ve Toplum ile Çocuk ve Müfredat* adlı kitaplarına takdim yazan Philip W. Jackson'da (1990) bulabiliriz. Jackson, Dewey'in Chicago Üniversitesine bağlı olarak 1894 yılında kurduğu ve 1902 yılında adını "Laboratuvar Okulu" olarak belirlediği okulun kurulduktan bir süre sonra anlamını tamamen yitirmesi veya Dewey'in sunduğu çerçeveden uzaklaşmasının nedenleri üzerine eğilir. Jackson, "laboratuvar" terimini gayet lâfzî ele almamız gerektiğini haklı olarak savunur. Bu terim, okulun koşullarının her yönüyle ayrıcalıklı olduğu hususunda çok önemli ipuçları sunmaktadır. Okuldaki öğretmenler gayet donanımlı ve idealisttir; öğrenciler genelde üniversitede çalışanların veya hali vakti yerinde olan ailelerin çocuklarıdır; çocuklar isteklidir; üniversite yönetimi okulu maddi ve manevi olarak destekliyordu; sınıf mevcutları 9 veya 10 kişidir, vesaire. Jackson'a göre laboratuvar okulunu ziyaret edenlerin dikkatini çeken şey, bu okuldaki koşulların gerçek yaşam-

daki koşulları hiçbir şekilde yansıtmadığıdır. Okulu ziyaret eden öğretmenlerin şikâyet ettiği gibi, bu koşullar başka herhangi bir okulda olsa (Dewey'in "yeni" fikirleri uygulanmıyor olsa bile), bu koşulların başarıya olumlu bir etkisi olacağı muhakkak. Kısacası, Dewey kendi yaklaşımında eğitimi mevcut yaşamın üzerine oturtmayı savunmuş fakat bu yaklaşımı uygulamaya koyduğu okuldaki koşulları gerçeklikten uzak tutup hijyenik kılmaya özen göstermiştir. Dewey'in hijyenik okulunun "pis" gerçekliğe yenik düşmesi kaderin cilvesi olsa gerek! Ne de olsa tıp doktorlarının uyardığı gibi aşırı hijyen sağlığa zararlıdır. (İlerde değineceğimiz üzere bütün bunlar öğrenci-merkezli eğitimin sınıfsal kökenlerine dair ipucu niteliğindedir.)

Öğrenci-merkezli eğitimin sicilinde bakılması gereken bir başka husus, bu yaklaşımın uygulamaya konulmasında bir etken olan, çocuk suçları ve şiddet ile özgürlük arasındaki ilişkidir. Öğrenci özgür bırakılırsa, şiddete ve suça meyletmeyeceği kabul edilir. Geleneksel eğitimin çocuğu pasifleştirdiğine inanıldığı için, çocuk-merkezli eğitim öğrenme sorumluluğunu çocuğun sırtına yüklemektedir. İlk bakışta gayet olumlu görünen bu hususlar, sorunsuz değildir. Çünkü böyle bir anlayışta, ebeveyn dünyaya getirdiği çocuğun her türlü sorumluluğunu üstlenmesi gerekirken, bu sorumluluk içinde önemli bir yeri olan öğrenme sorumluluğu çocuğun payına düşer. Otoritenin zayıflaması, aslında, çocuğun özgürleşmesi değil, veli ve öğretmenin sorumluluğu omuzlarından atması anlamına gelir. Amerika'daki ilerlemeci pedagojinin durumunu ele alan Hannah Arendt'in (1968) cümleleriyle, veli (öğretmenlerle birlikte) çocuğa her gün âdeta şöyle söyler: "Bu dünyada biz bile hanemizde pek güvende değiliz; içinde nasıl hareket etmeliyiz, neler bilmeliyiz, hangi becerileri edinmeliyiz vs. bunların hepsi bizim için de meçhul-

dür. Elinden gelen şeyi yapmaya çabalamalısın; ama her halükârda, hesap sormak için bizi çağırmaya hakkın yoktur. Biz masumuz, seni kendi hâline bırakıyoruz." (s. 191). Sorumluluğun, otoriteyi temsil eden veli ve öğretmenlerden alınıp, çocuğa yüklenmesi, çocuğu bir başına çaresiz bırakır. Bir başka deyişle, -geleneksel eğitimin çocuğu pasifleştirdiğine dair onca eleştirisine rağmen- ilerlemeci eğitim, çaresiz öğreniciyi ya uysallaştırır ya da suça iter.

Öğrenci özgür bırakılırsa, şiddete ve suça meyletmeyeceği kabul edilir. Geleneksel eğitimin çocuğu pasifleştirdiğine inanıldığı için, çocuk-merkezli eğitim öğrenme sorumluluğunu çocuğun sırtına yüklemektedir.

Benzer şekilde, Freire'in bütün vaat ettiklerinin aksine, eğitimsel yaklaşımlarının ezilen kitlelere özgürlük sunduğunu sanmak pek gerçekçi değildir. Freire'in takipçileri, Freire'in generaller tarafından sürgüne gönderildiğini dillendirmeyi ihmal etmezler. Oysa aynı Freire Brezilyalı generaller tarafından Sao Paulo'nun eğitim bakanı olması için davet edilmiştir ve Freire'in buradaki çalışmalarının bir işe yaradığına dair ciddi hiçbir kanıt yoktur (Hirsch, 1996). Bize göre, Freire'in kapitalizmin yeni safhasında öne çıkmasının bir nedeni, tıpkı öğrenci-merkezli yaklaşımları benimseyen diğerleri gibi Freire'in yaklaşımının yerel kültür, tarih ve gelenek şuurunu zayıflatmasıdır. Tarih ve gelenek bilinci olmayan bireylerin kapitalizme karşı durması söz konusu değildir. İlerde inşacılıkta da değineceğimiz üzere, bu tür yaklaşımlar çocuk psikolojisi üzerinden evrensel bireye vurgu yaparlar ve böylece bu bireylerin coğrafyasıyla bağlarını göz ardı ederler. Freire'in vaatlerine kanıp onun yaklaşımlarını üçüncü dünya ülkelerinde

uygulamaya çalışan ve özgürlük isteyen kişileri büyük bir hüsrana karşılamıştır (bkz. Bowers & Apffel-Marglin, 2004). Bolivya, Peru, Hindistan, Kamboçya ve daha birçok ülkede anlamlı bir değişiklik yapmak isteyen eğitimciler, çalışmalarına esas aldıkları Freire'in yaklaşımının uygulamalarının Avrupalı olmayan yerel kültürlerin geleneklerini tamamen dışlamakla neticelendiğini fark etmişlerdir. Avrupa-dışı yerel

Küresel kapitalizmin neo-liberal pratiklerine karşı Freire'in yaklaşımı hiçbir direniş unsuru içermez; Freire'in öğrenci-merkezli diyalog vurgusu, ezilen kesimleri kapitalizmin yeni ihtiyaçları için iş gücü olarak devşirmekten yani bireyselleştirip normalleştirmekten öte bir işlev görmez.

topluluklar arasındaki geleneksel bağların zayıflaması demek ise kapitalizmin ve tüketici kültürünün bu coğrafyalarda yayılmasını kolaylaştırmak demektir (Bowers, 2005). Bu noktadan bakılınca, özgürlük vaat eden Freire'in yaklaşımının "ezilenlerin" değil "ezenlerin pedagojisi" olduğunu söylemek abartı olmasa gerek. Nihayetinde bu pedagoji, fakirliğin üçüncü dünya ülkelerinde artması, zenginliğin adaletsiz dağılımı, Batılı tarzda tüketici kültürünün yerleşmesi ve böylece yerel kültür ve ekonomilerin iflas etmesi, tüketici kültürle birlikte dünya ekolojisinin derinden zarar görmesi vs. gibi problemlere karşı gelecek bir nitelikte değildir. Dahası, küresel kapitalizmin neo-liberal pratiklerine karşı Freire'in yaklaşımı hiçbir direniş unsuru içermez; Freire'in öğrenci-merkezli diyalog vurgusu, ezilen kesimleri kapitalizmin yeni ihtiyaçları için iş gücü olarak devşirmekten yani bireyselleştirip normalleştirmekten öte bir işlev görmez. Bundan dolayı, Mocombe (2004) gibi araştırmacılar Freire'in

kötülediği "bankacı eğitim modeli"nin kapitalizme karşı daha gerçekçi bir eğitim modeli sunduğunu savunurlar.

Bütün bunların üstüne, öğrenci-merkezli söylemin yeni yüzü olan inşacılığın, çelişkilere arı olması beklenilemez. İnşacılar, çok-kültürcü söylemlerin etkisiyle, muhtelif gruplardan öğrencilerin katılımını veya onlara fırsatlar sunmayı amaçladıklarını zaman zaman iddia ederler. Oysa bu tür bir yaklaşım her ne kadar inşacılık olarak adlandırılrsa da inşacılar toplumu, kültürü ve bilgiyi inşa olarak ele almaktan kaçınıp psikolojik açıklamalarla kendilerini sınırladıkları için, katılımcı veya toplumun bütün kesimlerini kapsayıcı bir işlev görmez (Popkewitz, 1998). Bu ise toplumu anlamayı engeller ve toplumsal eşitsizliklerin göz ardı edilmesini doğurur. Bir başka deyişle, inşacılık bütün öğrencileri problem çözücü olarak görüp öğrencilerin hepsinin problem çözme yeteneklerinin aynı olduğunu kabul etse de gerçekte bu bir fanteziden ibarettir. Çünkü toplum birbirinin dengi öğrencilerden teşekkür ediyor değildir. 2000'li yılların Amerika'sında beyazlar ve siyahlar arasındaki eğitimsel başarı uçurumu, on beş yıl öncesine göre daha da artmıştır. Elbette ki başarı farkının IQ masalıyla hiçbir ilgisi yoktur; başarı farkı temelde Bourdieu'nun "kültürel sermaye" dediği şey ile açıklanabilir (örn. Hirsch, 1996; Thernstrom & Thernstrom, 2003). Bir başka deyişle, Gramsci'nin (1971) yirminci yüzyılın başında ilertemeciliği eleştirirken değindiği gibi, alt sınıflardan gelen fakir çocuklar okula daha az hazırlıklı gelirler; öğrenci-merkezli okul öğrencinin bu açığını kapatmak için özel bir girişimde bulunmaktan kaçınır. Bununla birlikte, başarı uçurumunun daha da artması ile inşacılık gibi yeni öğrenci-merkezli yaklaşımların eğitimde ağırlığını hissettirmesi arasında belirgin bir korelasyon görülür; bu neden-sonuç ilişkisi demek değildir. Fakat, kültürel sermaye

zaten özellikle öğrenci-merkezli yaklaşımlarda eğitimsel farka kolayca dönüşür. çünkü okul bilgi aktarımına karşı olduğu için kültürel sermaye açısından eksik olan fakir çocukların dezavantajını ortadan kaldırma yönünde bir çalışma yapmaz. Nihayetinde, ilerlemeci eğitimin tavsiyesi uyarınca, çocuklar kendi doğal hallerinde gelişmeye terk edildiğinde, özellikle yoksul kesimlerin çocuklarının duygularının esiri oldukları ve çok fazla çaba sergilemedikleri gözlenir (Hirsch, 1996). Şimdiye değin, öğrenci-merkezli veyahut ilerlemeci eğitimin daha çok olgusal çelişkilerine değindik. Sonraki bölümde daha kavramsal bir analize girişeceğiz.

Sosyal Sınıf, İktidar ve Özgürleşme

İnşacılar dâhil bütün ilerlemeci/öğrenci-merkezli yazılarda yer eden zihniyete göre iktidar, öğretmenin baskıcı şahsında toplanmıştır. Buna göre özgürlük, öğretmenin etkisini veya baskısını kaldırmakla eş anlamlıdır. Bu iktidar algısı iktidarın modern (ve post-modern) biçimlerini anlama hususunda tamamen başarısızdır; bu başarısızlık eğitimsel olarak toy ve nahif ilerlemeci yorumlara yol açmış ve böylece ilerlemeci uygulamaların kimi sosyal sınıflar üzerindeki olumsuz etkisi sürekli göz ardı edilmiştir. Oysa iktidar sadece sahip olmak değil, aynı zamanda ilişkidir; dahası iktidar sadece baskıcı değil aynı zamanda pozitif, yani yapıcıdır (Foucault, 1980; Deleuze, 1988). İktidar kavramını böyle ele aldığımız zaman, öğretmenin baskısına yoğunlaşan ilerlemeci eğitimcilerin göremediği bir hususu görebiliriz: İlerlemeci eğitimde iktidar ve baskı örtük veya gizli ve pozitif olarak işler (Bernstein, 1977, 1990; Walkerdine, 1984, 1992) ve öğrencilerin ve eğitimcilerin gönüllü katılımını sağlar. İlerlemeci eğitimin çocuklar ve özgürlük hakkındaki bütün süslü retoriğine rağmen, öğrenci-merkezli ortamlarda da özellikle alt sınıflardan gelen öğrenciler dezavantajlıdır.

Bernstein'a (1990) göre herhangi bir pedagojik ilişki, üç türden kural ile belirlenir: 1- Hiyerarşi (aktarıcı ile alıcı arasındaki ilişkinin şartlarını belirleyen kurallar); 2- sıralama (bilgi ediminde takip edilecek kurallar); 3- ölçütsel (alıcının kendi bilgisini uygulamaya koymasında takip edeceği ölçütlere dair kurallar). Bu kurallar temelinde, Bernstein aleni pedagoji (*visible pedagogy*) ve örtülü pedagoji (*invisible pedagogy*) şeklinde iki pedagoji tipi ortaya atar; aleni pedagojide yukarıda sıralanan üç kural sarıh ve açıktır. Oysa örtülü pedagojide bu kurallar zımni ve örtüktür (s. 70). Dahası, örtülü pedagoji bir başına saf halde bulunmaz, aleniyetinin ölçüsü muhtelif bir pedagojinin içinde gömülü olarak yer eder (s. 84). Öğrenci-merkezli denen yaklaşımlar daha çok örtülü pedagojiye yakındır; "geleneksel" denen yaklaşımlar ise daha çok aleni pedagojiye yakındır. Bernstein'a göre hem aleni pedagoji hem de örtülü pedagoji, sosyal sınıf kabulleri taşırlar, fakat her birinde farklı sosyal sınıf kabulleri vardır. Bu kabuller belli öğrenci gruplarına hizmet eder. Aleni pedagojinin kabulleri orta sınıfın ekonomik alanla (üretim, dağıtım ve sermayenin dolaşımı) doğrudan ilişkisi olan kesimleri için avantajlıdır; örtülü

Nihayetinde, ilerlemeci eğitimin tavsiyesi uyarınca, çocuklar kendi doğal hallerinde gelişmeye terk edildiğinde, özellikle yoksul kesimlerin çocuklarının duygularının esiri oldukları ve çok fazla çaba sergilemedikleri gözlenir

pedagojinin kabulleri ise orta sınıfın sembolik kontrol alanıyla⁴ ilişkisi olanlar ve genellikle kamu sektöründe yer eden sembolik kontrol birimlerinde çalışanlar için avantajlıdır (s. 74). Fakir kesimler dâhil egemen-olmayan sınıflar her iki durumda

makla birlikte, örtülü pedagojide bu sınıflardan gelen öğrencilerin okuldaki pedagojik veya dilsel/iletişimsel kodları çözmeleri daha zordur. Örtülü pedagojide, özellikle alt sınıflardan gelen çocuklar, hanelerinde aleni kurallarla yetiştirildikleri ve egemenlerin dillerine yeterince hâkim olmadıkları için, örtülü pedagojideki aleni olmayan kuralları ve egemenlerin dillerini konuşan öğretmenin kodlu mesajlarını anlamakta zorluk çekeceklerdir. Bundan dolayı bu çocukların zekâ ve yeterlilik düzeyleri ile kültürel davranış biçimleri öğretmenler tarafından muhtemelen yanlış yorumlanacaktır (ayrıca bkz. Popkewitz, 1998). Özetle, öğrenci-merkezli eğitim savunucularının çocukların "özgürleşmesi" hakkında dedikleri şeylerin aksine, öğretmenin otoritesinin bitiminin, çocuğun özgürleşmesi anlamına geldiğini düşünmek aldatıcıdır. Nihayetinde -kimi düzenlemeler yapılmazsa şayet- hem aleni pedagoji hem de örtülü pedagoji, hâkim sınıflara hizmet etmektedir.

Özetle, öğrenci-merkezli eğitim savunucularının çocukların "özgürleşmesi" hakkında dedikleri şeylerin aksine, öğretmenin otoritesinin bitiminin, çocuğun özgürleşmesi anlamına geldiğini düşünmek aldatıcıdır.

Yukarıda ifade ettiklerimiz, eğitimde alt sınıflar için hiçbir şekilde olumlu değişiklik yapılamayacağı anlamına gelmez; örneğin, aleni pedagojide sıralama kuralları gevşetirse ve okuldaki iletişimin dayandığı dil ve kurallar fakir kesimlerin geldiği kesimdeki dil ve kurallara yakın olursa veya bu öğrencilere hâkim kodların anlamları açıklanır, bu öğrencilerin daha başarılı olması sağlanabilir. Sosyal sınıf ve iktidar hususlarına böylece değindikten sonra, hem liberal hem de eleştirel pedagojide yer eden

"özgürleşme" kavramına eğilim. Özgürlük hakkındaki onca süslü söylemin aksine; öğrenci-merkezli denen ortamlarda (veya hut örtülü pedagojide) çocuk sürekli bir gözlem altındadır. Bu gözlemin normalleştirici etkisi sayesinde çocukluk üretilir ve yahut çocukların özneleşmeleri yani kendi "ben"lerini şekillendirmeleri sağlanır (Walkerdine, 1992). Burada çocuğun özgürlüğünden bahsetmek anlamsızdır, çünkü açık bir baskı yerine saklı veya örtülü bir şekillendirme söz konusudur. Özneleşme böyle bir sosyal süreç içerisinde şekillenir. Çocuğu adeta önceden-şekillenmiş bir özne gibi tasavvur etmek ve onu özgürleştirilmesi gereken bir birey olarak düşünmek anlamsızdır. Kendini özgürleştirici olarak konumlandıran Freire ve eleştirel pedagojinin teorisyenlerinin kör oldukları hususlardan biri, "öğrenci"yi yukarıda bahsettiğimiz türde bir özne olarak kurgulamaktır. Bu körlüğü aşmak için özneye aşırı güveni veya narsisizmi terk edip, bireysel özgürlük hususunda daha mütevazî olmamız gerekir (Appel, 1996; Walkerdine, 1992). Bir başka deyişle romantik öğrenci-merkezli eğitimcilerin sandığı gibi, toplumu öğrencinin öznelliğini veya "doğasını" bozan bir şey olarak düşünmek saçmadır, çünkü öğrencinin özneliği toplumla mümkündür, yani çocuk sosyalleştikçe özneleşir, bozulmamış bir çocuk öznesi diye bir şey yoktur. Bundan dolayı, eleştirel pedagojide sıkça kullanılan "özgürleşme" kavramının kendisi, dilsel ve antropolojik sefaletinden dolayı sorunlu görülmelidir (Pinar & Bowers, 1992). Dahası, bireyi toplumun temel birimi olarak görmekle eleştirel pedagoji, liberalizminin bildik algısına ortak olmuştur (Bowers, 1987). Eleştirel pedagoji böyle bir algıdan dolayı ekolojik kriz dahil toplumsal ve küresel sorunları anlamaya yardımcı olacak bir dilden mahrumdur. Nihayetinde, eleştirel pedagojinin birey ve özgürlük algısı Batılı aydınlanmanın bir devamından ibarettir.

Sonuç: Emeksiz bir İnşa Olur mu?

Herhangi bir eğitimbilim yaklaşımının asit testinin pedagojik uygulama olduğunu kabul edersek, uygulamada, öğrenci-merkezli ve "geleneksel eğitim" türü karşıtlıkların yersiz olduğu açıktır. Nihayetinde, eğitim işi içinde olan herkesin tecrübe ettiği gibi, eğitimi tek bir yaklaşıma indirgemek mümkün değildir. Sadece belli bir öğretim yöntemine bağlı kalmak, çeşitli öğretim amaçlarını kapsamaktan uzaktır. Öğretilecek konuların içeriğine, dersin amacına, öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarına göre, öğretim yöntemleri seçilmelidir. Sözelimi şu üç yöntemin her biri pedagojik uygulamaların olmazsa olmazıdır: Temel ve düzenli bilgilerin edindirilmesi için didaktik tarz (öğretmen öncülük eder veya ders kitabı izlenir); zihinsel yetenekleri geliştirmek için destek olma (öğretmen gözler ve koçluk yapar); akıl yürütme ve anlamayı geliştirmek için Sokratik tartışma (öğrenci daha çok sorumluluk alır) (Adler, 1998). İlerlemecilerin ve inşacıların yaptığı gibi, saydığımız bu üç husustan sadece birine veya bir kısmına tutunmanın pedagojik uygulama açısından sorunlu olmaya mahkûm olduğu açıktır. Nihayetinde temel bilgiler edinilmeden akıl yürütme ve tartışma mümkün değildir; bu hususlar birbirini dışlamaz, destekler. Hâl uygulamada böyleyken, bilgi aktarımını dışlayan inşacılığın bizdeki popülerliğini nasıl anlamalıyız?

Yeni müfredata temel teşkil eden inşacılık ve benzeri çözümlerle bütün önemli eğitim sorunlarının çözüleceği iddiasının piyasa değerinin yüksek olduğu hususunda kuşku yok. Ne de olsa ezbercilik en temel eğitim sorunudur; bu sorunun ilacı ise öğrencilerin aktif olarak kendi bilgilerini inşa etmeleridir, vesaire. İnşacılık hakkındaki karikatür yazıları bir kenara bıraksak bile, Türkiye'nin eğitim alanındaki akademik dergilerinden birçoğunda karşımıza çıkan şey, inşacılığın eğitimsel bir Mesih olarak su-

nulduğudur. İşte bu coşkulu havadan olsa gerek, eğitimcilerin bizatihi kendilerinin bir şeyler inşa etmesi anlamını yitirmiştir; öğretmenler, danışmanlar, idareciler ve eğitimbilimciler dâhil eğitimle ilgilenen insanların önemli bir yekûnu, eleştiri ve tartışma yerine kutsamayı tercih etmekte. Denilebilir ki post-ideolojik liberal zaferin yansması olan inşacılık eğitimsel tartış-

Nihayetinde temel bilgiler edinilmeden akıl yürütme ve tartışma mümkün değildir; bu hususlar birbirini dışlamaz, destekler. Hâl uygulamada böyleyken, bilgi aktarımını dışlayan inşacılığın bizdeki popülerliğini nasıl anlamalıyız?

maların bütün önemli taraflarını tarafsızlaştırmıştır; bütün kesimler psikolojik dil temelinde öğrenci-merkezli yaklaşımları kabul etmiş ve aynı zamanda fikir uyumsuzluklarını terk etmişlerdir. Burada, kendi sorunlarını çözemeyen bir neslin yeni nesle bakışındaki romantizmi göz ardı etmemek lazımdır. Kimi bireysel gayretleri istisna sayarsak, Türkiye'deki eğitimbilimsel düzeyin II. Meşrutiyet döneminin çeşitliliği ve niteliğini aşabildiğini söylemek mümkün değildir. İnşacılık sayesinde, eğitim meseleleri evrensel bir psikolojik özneyi konu alan bir dile teslim edilmiş ve bu öznenin problem çözme kabiliyetini artırma hedeflenmiştir. Ziya Gökalp'in (1997) yapmış olduğu o güzel ayırım ile konuşacak olursak, millî eğitim (*terbiye*), Batıcı ve evrensel eğitim (*talim, öğretim*) karşısında kesin bir hezimete uğramıştır.⁵

Denebilir ki ilerlemecilik ve inşacılıkla birlikte öğrencilere bir şeyler aktarmak anlamını yitirdiği için, eğitim tartışmalarında terbiye otomatik olarak devre dışı kalmıştır. Terbiye ile veyahut sözelimi yerel bir "pedagoji sosyolojisi" (Daniels, 2001) ile donatılmış sosyal-kültürel inşacı bir yaklaşımı dikkate almaktan kaçınıp, öğrenci-

merkezli, ilerlemeci ve biliş-bilimci (*cognitivist*) bir tarzdaki inşacı yaklaşımı esas almanın sorunları nelerdir? Böyle bir yaklaşım, kendini dar bir psikoloji yaklaşımı üzerinden kurar; eğitimi basitçe bir epistemoloji nesnesi kılar. Bu sorunlu bir tutumdur ki siyaset, ahlak, kültür, toplum vs. gibi hususları -farkında olarak veya olmayarak- devre dışı bırakır; böylece, taraf olmaya gerek kalmaz. Psiko-epistemolojik yaklaşıma kenetlenmiş bir inşacının, toplumu anlayacak ve onun kültürünün ne olduğunu sormaya yarayacak araçları yoktur; dolayısıyla bu tür hususlar göz ardı edilir. Herhangi bir topluma uygun bir pedagojiyi tehdit eden en önemli unsur, bu yaklaşımın ta kendisidir. Öyle sanıyorum ki, bu psiko-epistemolojik insan algısı üzerinden tavsiye edilen pedagojik yaklaşımlar, eğitimimizdeki en az yüz elli yıllık Batılılaşmanın en mümtaz meyvelerinden birisi olarak ele alınmalıdır. Yersiz-yurtsuz ve hafızasız bir insan algısı, insanın toplumsal, tarihsel ve kültürel bağlarını silmeyi neticelendirir. Öğrencilerin coğrafyayla ünsiyetini zayıflatan böyle bir tasarıya dayalı pedagoji, inşa etmek adına bilgi aktarımını yererek kültürel mirası devre dışı bırakır. Bizce bugün sahih bir eğitim eleştirisi ancak ve ancak öğrenci-merkezli eğitimin eleştirisidir; bunun haricindekiler, kapitalizmin ve Avrupa-merkeziliğin ekmeğine yağ sürmek dışında bir anlam ifade etmez. ■

dipnotlar

¹ Doğrudan söyleyecek olursak, "geleneksel eğitim" terimi ilerlemeci pedagojinin kavramsal bir uydurmasıdır; bir başka deyişle, ilerlemeci pedagojinin sunduğu şekliyle "geleneksel" eğitim diye bir şey yoktur. Örneğin, ilerde genişçe ele alacağımız Freire'nin geleneksel eğitimi nitelendirmek için kullandığı bankacı eğitim modelinden bir hususu ele alalım. Buna göre, sözgelimi, "öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler". İnsanlığın modernite öncesindeki binlerce yıllık devam eden pedagoji pratiğindeki çeşitliliği ve zenginliği böyle bir ifadeyle nitelendirmek, modernist bir

cehalet örneği değilse şayet, büyük bir çarpıtma örneği olarak görülmelidir. Elbette ki "geleneksel" denilen topluluklarda veya dönemlerde bile öğrenci ve öğretmen arasında hararetli tartışmalar ve etkileşim bulmak, vs. pekâlâ mümkündür. Nihayetinde, yanlış bir tabirle "geleneksel eğitim" denen şeyin bir biçimi olarak anlaşılabilen "totaliter eğitim" denen şey yirminci yüzyıla ait alabildiğine modern bir fenomendir. İlerlemeci eğitimin kavramlarının bu sefaletinden dolayı yazının ilerleyen kısımlarında başka kavramlarla konuşacağız; şimdilik ilerlemeciliğin iddialarını sunmakla yetineceğiz.

² Kant'ın (1993) *Saf Aklın Eleştirisi*'ndeki incelemelerine göre insan aklının (bilgisinin) dış dünyadaki nesnelere uyduğundan değil, nesnelere insan aklına uyduğundan bahsetmeliyiz. Aslında, inşacılık Kant'ı izlemekle, subjektivist bir görüşün bütün sorunlarını da üstlenmiş olur. Yirminci yüzyılda birçok filozofun işaret ettiği üzere bu husus çok sorunludur; fakat bu yazıda amacımız epistemolojik bir tartışma yapmak olmadığından, inşacılığın eğitimsel sorunları üzerine eğilmekle yetineceğiz. Dahası, yazının ilerleyen kısımlarında ele alacağımız üzere, eğitim sorunlarını epistemolojik tartışmalara indirgeyen inşacılık gibi yaklaşımlar bu indirgemeyle, eğitimin hayati hususlarını devre dışı bırakmaktadır ki böyle bir yönelimden kaçınmak bizce zorunludur.

³ Sözgelimi, sosyal inşacılar kendilerini Rus psikolog Lev Vygotsky'ye dayarlar. Oysa Vygotsky'nin ismi inşacı yazılarda adeta bir mizansen olarak durur (Bowers, 2005); bir başka deyişle Vygotsky'nin kültür ve tarihe merkezi bir psikolojik rol biçmesinin eğitimsel sonuçları üzerinde ciddi şekilde durulmaz. Vygotskyci eğitim yaklaşımları ve araştırmaları bir "pedagoji sosyolojisi" nosyonundan yoksundur (Daniels, 2001).

⁴ "Sembolik kontrol alanı" ile "egemen oldukları söylemsel kodlarda uzmanlaşan birimler ve öznelerin kümesi" kast edilmektedir (Bernstein, 1990, s. 134). Bu alana sahip olanlar, söylemsel ve iletişimsel yolları ve kaynakları iktidar ilişkilerine dönüştürürler.

⁵ Gökalp'e göre, her milletin kendine göre değer yargıları vardır, bu değer yargıları kültür olarak toplumda bulunur; *terbiye* dediğimiz şey bu kültürü, o milletin fertlerine vermektir. Bir milletin zihninde yasayan gerçeklik yargıları ise teknoloji olarak toplumda bulunur; *talim* veya *öğretim* dediğimiz şey, bu bilgileri milletin fertlerine vermektir. Kıymet hükümleri veya değer yargıları millettten millete değiştiği için, kültür de millîdir, bundan dolayı da kültürü aşılacak olan terbiye de millîdir. Gerçeklik hükümlerinin toplamı olan teknoloji ise milliyetle ilgili değildir veya "lâmillî"dir. Ziya Gökalp (1997) bu ayrım temelinde İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun terbiye için gösterdiği amaçları kabullenmediğini şöyle ifade eder: "Yirminci asrın terbi-

ye gayelerine, yirminci asrın en kavi, en medenî milletlerinin sahip olduğunu kabul edemem" (s. 43). Gökalkalp'e göre, her milletin kendisine göre kültürü vardır ve dolayısıyla ona göre terbiyesi olmalıdır.

kaynaklar

- Adler, M. J. (1998). *The paideia proposal: An educational proposal*. New York: Touchstone.
- Appel, S. (1996). *Positioning subjects: Psychoanalysis and critical educational studies*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.
- Arendt, H. (1968). Crisis in education. *Between past and future: Eight exercises in political thought* (s. 173-196) içinde. Penguin Books. [Türkçe çevirisi: Eğitimdeki buhran. Çev. B. S. Gür ve M. Özoglu, *Muhafazakâr Düşünce* (Kış 2006), yıl: 3, sayı: 6, s. 11-30. Online erişim: <http://cc.usu.edu/~bekir/articles/arendt.htm>]
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, vol. 3: Towards a theory of educational transmission*. 2nd edition. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control, vol. 4*. London and New York: Routledge.
- Böhm, W. (2004). A Christian personalist looks at educational evaluation. David O. McKay School of Education, Brigham Young University'de 22 Eylül 2004 tarihinde verilen konuşmanın video kaydı. 8 Eylül 2006 tarihinde http://education.byu.edu/media/bohm_bb.html adresinde erişilmiştir.
- Bowers, C. A. (1987). *Elements of a post-liberal theory of education*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C.A. (2005). *The false promises of constructivist theories of learning: A global and ecological critique*. New York: Peter Lang.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. NY: Routledge/Falmer.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. Çev. S. Hand, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1959). My pedagogic creed. M. S. Dworkin (Ed.), *Dewey on education: Selection* (s. 19-32) içinde. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews & other writings 1972-1977*. (Ed.) C. Gordon. New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Çev. M. B. Ramos. 30th Anniversary ed. Continuum.
- Glaserfeld, E. von (1989). Constructivism in Education. T. Husen & T. N. Postlethwaite, (ed.) *International encyclopedia of education, Supplement Vol. 1* içinde. Oxford/New York: Pergamon Press, 162-163. (Online erişim: <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/>)
- Glaserfeld, E. von (1991). A constructivist's view of learning and teaching. R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (ed.) *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies - Proceedings of an international workshop* içinde. Kiel, Germany: IPN, 29-39. (Online erişim: <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/>)
- Glaserfeld, E. von (2004). Constructivism. W. E. Craighead & C. B. Nemeroff (Ed.), *The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science* (s. 219-220) içinde. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (Online erişim: <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/>)
- Gökalkalp, Z. (1997). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I*. Hazırlayan: Rıza Kardas, İstanbul: M.E.B.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Çev. Q. Hoare & G. N. Smith. New York: International Publishers.
- Hirsh, E. D. (1996). *The schools that we need and why we don't have them*. Doubleday: New York.
- Jackson, P. W. (1990). New introduction. Dewey, J., *The school and Society & The child and the curriculum* (s. ix-xxxvii) içinde. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kant, I. (1993). *Critique of pure reason*, Everyman's Library.
- Kincheloe, J. L. (2004) *Critical pedagogy primer*. Peter Lang Publishing, Inc., New York.
- McLaren, P. (1998) *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 3rd edition. Longman.
- Pinar, W. and Bowers, C. A. (1992). Politics of curriculum: Origins, controversies, and significance of critical perspectives. G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education*, 18 (s. 163-190) içinde. Washington, DC: AERA.
- Popkewitz, T. S. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. *American Educational Research Journal*, 35, 535-570.
- Thernstrom, A. & Thernstrom, S. (2003). *No excuses: Closing the racial gap in learning*. Simon & Schuster Paperbacks.
- Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and child-centred pedagogy: The insertion of Piaget into early education. J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (Eds.), *Changing the subject* (s. 153-202) içinde. London: Methuen.
- Walkerdine, V. (1992). Progressive pedagogy and political struggle. C. Luke and J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (s. 15-24) içinde. NY: Routledge.