

Eleştirel Pedagojik Okul Tasarımları: Yeni Bir Tartışma İçin Psikolojik Notlar¹

Eda Pınar²

Mekânlar vardır; ama karışık, melez ve değişken yaşam ve ölüm, zaman ve sonsuzlukla sıkı sıkıya bağlı mekânlar; kolektif ve bireysel, bayağı ve kutsal, değişmez ve hareketli bir sarmal içindeki mekânlardır.

Pierre Nora, 2006, s.24

Giriş: İnsan Mekân İlişkisi

İnsanı konu edinen bir bilim dalı olarak psikoloji, bağımsız bir disiplin olarak var olduğundan beri insanı çevreleyen davranış ortamları ile ilgilenmektedir. Davranış ortamları ise fiziksel ve davranışsal özelliklerin bir arada tanımlandığı psişik alanlardır. İnsanın içinde yer aldığı çevre, bu davranış ortamlarının birbirleriyle karşılıklı ilişkisini anlamayı sağlar. Söz konusu davranışların gerçekleştiği/gözlendiği alanlar olması itibariyle mekânlar da, insanı anlama ve davranışlarını yorumlama konusunda başlıca referans kaynaklarından biri olagelmıştır.

İnsanın, boşluktan ibaret olmayan doğada kapladığı alanı bir bütün olarak dönüştürürken kendisinin de dönüşmesi ve alanla özdeşleşmesi tesadüfen olmamıştır. Kurulu düzende insanın mekânla kurduğu ilişki karşılıklı, aktif ve dinamik bir ilişkidir. Çeşitli sebeplerden ötürü bu ilişki pek çok disiplinin konusu olmuştur. Coğrafya, mimarlık, mühendislik, sosyoloji, antropoloji ve psikoloji bu disiplinlerden bazılarıdır. Disiplinler, mekânı ele alış biçimleri ve politik art alanları bakımından birbirinden farklılaşmaktadır.

¹ Yazıdaki akademik düsturun önemli bir bölümü “Kent Simgelerinin Otobiyografik Anıların Yeniden Canlandırılmasıyla İlişkisi” başlıklı 2017 yılında yazılan lisans tezime ve kişisel araştırma/uygulamalara ve diskura dayanmaktadır.

² psk.edapinar@gmail.com

Bir Mekân Olarak Okul Tasarımlarına Eleştirel Bakış

Eleştirel pedagoji, temelde öğrenme deneyimlerinde ezen-ezilen ilişkilerine yönelik tasarruflara odaklanmaktadır. Öğrenmenin, gündelik deneyimde yarattığı ezen-ezilen pozisyonlarından özgürleşme ve bunun mekân bağlamında olabilirliği eleştirel pedagojinin dayanak noktalarını oluşturmaktadır. Öğrenme süreçlerindeki bilişsel ve psiko-pedagojik etkisiyle mekân oldukça önemli bir noktada yer almaktadır. Mekân, yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği alanlardan biri olması itibarıyla değil, öğrenmenin temel sacayaklarından ve öğrenme ilişkilerindeki üçüncü en önemli değişken olarak da (öğrenen-öğreten-öğrenme ortamı) ele alınmaktadır. Öğrenen-öğreten(!)-mekân ilişkileri eleştirel pedagojinin önemli çalışma alanlarından biri olarak görülmelidir.

Bu bağlamda öğrenmedeki önemi nedeniyle mekânın kim tarafından örgütlendiği ve tasarlandığı düşünülerek öğrenme ortamlarından yalnızca biri olan okul mekânına eleştirel bakabilmek de gerekmektedir. Mekân tasarımı kaçınılmaz olarak üreyen hiyerarşik yapılanmanın bu boyutuyla da ele alınması ve çocuğun bir bütün olarak okul mekânının tasarımı dahil edilmesi, öğrenme ilişkilerinde özgürleşmeci saiklerin yüreklendirilmesi adına son derece önemlidir. Sınıfların/atölyelerin yalnızca eşlikçilerin/öğretmenlerin tasarladığı bir yaşam alanı olarak kurgulanmaması; çocuğun kendi öğrenme istasyonlarını oluşturabilmesi ve eşyalanma sürecindeki üretken pozisyonunu kurabilmesi de öğrenen/öğrenen pozisyonlarını gevşeten etkisiyle eleştirel pedagojik mekân tasarımlarının konusu olmayı hak etmektedir.

Genel itibarıyla psikolojik araştırmalar ise mikro-mekânsal süreçlere dayanmaktadır (Lalli, 1992). Başlangıçta ‘ekolojik psikoloji’ gibi terimlerle ifade edilen ve daha sonradan bağımsız bir disiplin haline gelen çevre psikolojisi, insanın mekân üzerinde etkin bir rolü olduğunu iddia etmektedir (Göregenli, 2015). İnsan ve doğa arasındaki dengeyi bozmamak adına mekân üzerinde nasıl bir kontrol kurulduğu çevre psikolojisi açısından önemlidir. Nasıl bir “kontrol” kurulduğu ise, nasıl bir çevre istendiği ile doğrudan ilişkilidir (Göregenli, 2015).

Okul mekân tasarımları genellikle öğreticilerin öğretme pozisyonunu koşullayan maksimum kontrol mekanizmaları ile tasarlanmıştır. Çocuğun ekolojiyle, öğrenme yoldaşları ve mahalle ile kurduğu ilişkilerin bağlantısallığını kesen “plaza tipi tasarımsallık” ile çerçevelenmiştir. Eleştirel pedagojik okul tasarımları ise çocukların ekolojik alan ve yerelle kurduğu ilişkide minimum kontrol prensibine dayanır. Portatif, geri dönüştürülebilir ve kalıcılığı de-organize eden tasarım ilhamları ile okul içi-dışı alanlarda olağan esnekliklere izin verir. Bir tasarım alanı olarak okulun tasarlanamazlığı ve uyarlanamazlığı tasarımının biricikliğine işaret eder. Okul mekanları başka alanlarda tasarmlandığı takdirde, yerelle kurduğu ilişkiden beslenmesine ve bir diğerine benzememesine dikkat edilir. Okul tasarımlarının benzemezliği, bulunduğu yerelle kurduğu bağdan kaynaklanır. Okul mimari tasarımı; yetişkinlerin (ebeveyn-öğretmen/eşlikçi) ve çocukların dağılma/yerleşik olmama arzularını destekleyen, sıkılma haklarını

gözetin, kolektif ifade alanlarını içeren (duvar, boş/tasarımsız/dönüşebilen alanlar) ve tebdil-i ferah mekân olanakları yaratacak esneklikte inşa edilir.



Kaynak: archdaily.com

Okul mekânının tasarımında, çocuğun haritalayarak hatırladığı, öğrenmenin kısa ya da uzun vadedeki mekânsal anımsamalar aracılığıyla gerçekleştiği göz önünde bulundurulur. Çevre psikolojisi literatüründe “bilişsel haritalama” olarak yer alan bu öğrenme değişkeni, çocuğun öğrenme ilişkilerindeki yapısı nedeniyle önem taşımaktadır.

Bilişsel Harita

Çevreye uyum hakkındaki bilgilerin organizasyonu ve bilgi işleme süreci ile ilgili çalışmalar bugün bilişsel harita ve haritalama dediğimiz çalışmaların doğmasını sağlamıştır (Lalli, 1992). Bireyler, bilişsel haritaları yön ve uzaklık bulmada kullanırlar (Teközel ve İyilikci, 2008). Barbara Tversky (2000), zihinsel mekânların eksik ya da tutarsız olabileceğini, birden fazla zihinsel mekânın davranışı etkileyebileceğini söylemektedir. Öğrenmede majör değişken olarak mekân, çocukların/eşlikçilerin (öğretenlerin) aktif olarak kullandıkları ve birbirleriyle bağ kurmalarını kolaylaştıran bir unsurdur. Bireylerin mekânla kurduğu ilişkilermeler, oryantatif (uyumsal) davranışlarını etkilemekte ve yer işaretlemeleri sayesinde bireyler mekâna güvenli bağlanabilmektedirler. Bu nedenle okul mekânının tasarımı, okulu deneyimleyen herkesin bilişsel haritalama ve zihinsel mekânlar kurgulama olanağına alan açmalıdır.

Zihinsel mekânların; nesneler, insanlar, yer simgeleri, bölgeler, şehirler gibi unsurları içeren zihinsel yapılar olduğu görüşü yaygın kabul görmektedir. Bu unsurlar birbirleriyle ilişkili olarak kodlanmakta ve geri getirilmektedir (Tversky, 2000). Bu kapsamda eleştirel pedagojik okul mekân tasarımları, okul içi-dışı alanlarda yan yana olma deneyimini paylaşan herkesin kolektif anılarını örgütleyebilmesini ve ilgili anıları geri çağırmasını kolaylaştırmayı esas alır.

Navigasyon Alanı

Yerler, sıklıkla vurguladığımız üzere mekân belleği oluşturmada önemli simgelerdendir. Yerlerin insan zihninde kategorilendirilmesi ve örgütlenmesinin hatırlamayı kolaylaştırıcı etkisi bilinmektedir. Mekânsal bir sahneyi algılama ya da hatırlamada yakınlığa ve benzerliğe dayalı öğelerin bir araya getirildiğini ifade eden Tversky (2000), gruplanmış öğelerin gerçekte olduklarından daha hizalı bir şekilde hatırlandıklarını söyler. İnsanlar sıradan bir binayı referans olarak kullandıklarında binanın yer simgelerine olan uzaklığı, yer simgelerini referans olarak kullandıkları duruma kıyasla daha kısalmış gibi algılamaktadırlar (Tversky, 2000). Yer simgeleri, mekânlarda kolektif tarafından yaygın olarak kullanılan ve sembolik anlamları olan yerleri temsil etmektedir (Örneğin okulda tasarımılanmış bir piazza alanının çocuk tarafından yer simgesi olarak kabul edilmesi). Bu da göstermektedir ki mekân belleği hiyerarşik bir organizasyon göstermektedir. Yani eşdeğer uzunluklar zihinde eşdeğerli olarak temsil edilmemekte, onların anlam ve önemine göre bir organizasyona tabi tutulmaktadırlar. Tversky (2000), bu şekilde kent içi yerlerin kullanımı ve yönlerin bulunmasını navigasyon alanı terimiyle ifade etmektedir. Çevreye adaptif uyumun sağlanabilmesi için kişinin navigasyon alanlarına ihtiyacı vardır. İnsanlar navigasyon alanlarının zihinsel temsillerini oluşturmakla kalmaz, hedeflerine varma ve yön bulmada bu alanlardan aktif olarak faydalanırlar (Tversky, 2000).



Kaynak: archdaily.com

Bir mekân olarak eleştirel pedagojik okul tasarımı, bireylerin navigasyon alanı oluşturma ve sürdürmelerini kolaylaştıran; yol, patika çit, korkuluk, duvar, çakışma alanları ile motiflenmeyi hedefler. Özelde çocukların mekânsal bellek aracılığıyla sosyalizasyonlarını ve iletişimlerini destekleyen tampon bölgeler (koridor, kavşak, kavuşma alanları...) oluşturmayı esas alır.

Zihinsel temsillere bağlı olarak bilişsel haritalar oluşturmak, navigasyon alanları yaratmak ve bir biçimde mekânı kodlamak mekânda aktif bir rol üstlenen insan için son derece adaptif olmaktadır (Göregenli, 2015). Okul mimarisi, çocukların bilişsel kolajlar ve haritalar yaratmalarını motive eden tasarımları destekleyerek, mekânın kapalı-darlıktan, açık-geniş olasılığına taşınmasını benimser.

Otobiyografik Belleğin Mekânla İlişkisi

Belleğin, kişinin bizzat deneyimlediği ya da tanık olduğu olaylarla ilgili bölümü otobiyografik bellek olarak adlandırılmaktadır. Otobiyografik bellek geçmişe dair hatırlanan anılardır (Rubin, 2005; akt. Goldstein, 2013). Bu bellek, epizodik ve anlamsal bileşenler içerebilir. Bir anının zihinsel zaman yolculuğu dâhilinde yaşanması epizodik belleği oluştururken, anlamsal bileşenler yaşanan olaylarla ilgili bilgide saklıdır (Goldstein, 2013). Bu belleklerin birbirine göre oranını, hatırlanan olayların ne kadar önce yaşanmış olduğu belirler (Goldstein, 2013). Otobiyografik bellek, özellikle deneysel psikologlarca uzun yıllar boyunca çalışılmıştır. Mekânsal, duygusal ve duyusal bileşenleri sayesinde otobiyografik bellek çok boyutludur (Conway, 2008). Otobiyografik bellek, anıları ve şüphesiz anının gerçekleştiği mekânı da önemli kılmaktadır. Kişilerin, olayların gerçekleştiği mekânlara giderek anılarını geri getirebildiği görülmüştür. Otobiyografik belleğin yaşam boyu dağılımı üç bileşenden oluşmaktadır (Goldstein, 2013):

- Çocukluk amnezisi dönemi (doğumdan yaklaşık 5 yaşa kadar)
- Anı tümseği dönemi (10-30 yaş)
- Yakınlık dönemi (Şimdiki azalan sıralamadan anı hatırlama dönemine kadar)

Erken çocukluğun önemli bir bölümü ile ilgili anılar yetişkin yaşamda hatırlanmamakta (çocukluk amnezisi) veya güç hatırlanmaktadır. Çocuklar bu dönemde dünyayı kategoriler ve şemalar üzerinden anlamlandırmakta ve yorumlamaktadır. Bu dönemde yakınsak bağlantıları destekleyen rolü nedeniyle mekân, işlevsel kullanıma ve navigasyon alanı dâhilinde işaretlemeler yapmaya destek olmalıdır. İkincil çocukluk döneminde ise çocuğun mekâna kanca atması, sınıf ortamlarının öğrenme istasyonlarından en önemlisi olması haliyle belirgin olarak ön plana çıkar. Sınıf ortamlarındaki tasarımlar (pano, köşe vb.) çocuklarla otobiyografik anlatıları oluşturabilecekleri alanlara dönüştürülebilir, yeniden tasarımılanabilir ve kolektif ifadeye alan açan bir eksende yol alması, çocukların öz-duygusal düzenleme yapabilmeleri için de kritiktir. Sınıf tasarımlarını “sınıf” kavramından özgürleştirmenin ise akademik sıçramalar ve öğrenme fitilleyicileri olarak çalıştığı, uygulama alanında çalışan profesyonellerin de doğruladığı bir gerçekliktir. Mekânın “sınıf” olarak sınırlandırılması çocuğun yaratıcı ilhamını baskılayan etkisiyle kapatıcıdır. Eleştirel okul mekânı tasarımında, çocuğun öğrenme akışını “dört duvara sıkıştıran” geleneksel algılar da kavramsal olarak da

terk edilir. Eleştirel pedagojik okul mekânı, bir bütün olarak çocuğun kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu bir alan olarak anlatısal bir izlekte kalıcılık kazanır. Böylece çocuğun yaşam boyu hikâyesinde öğrenmelerinin neredeyse çoğunluğunun gerçekleştiği bir çeşitlilikte çoğullaşır.

Okul Mekânında Eşya

İnsan, ait olduğu ve algıladığı fiziksel çevrede eşyalar vasıtasıyla kimliğini oluşturmaktadır. Burada bulunan eşyaların nasıl seçildiği çeşitli gruplara olan aidiyetlerimiz açısından bize bilgi vermektedir (Halbwachs, 1950). Kolektif belleği kurucu yönü itibarıyla grup aidiyetlerimiz eşyalar ve çevrede bulunan diğer nesnelerle tamamlanmaktadır. Erken çocukluk ve çocukluğun hatırı sayılır bir bölümünde çocuklar için eşyalar, ego-santrik veyahut etkileşimsel bağlantılar kurmaya aracılık eder. Gelişim dönemi fark etmeksizin, okul mekânına eleştirel bakış; okulda yer alan eşyaların çocukların kullanımını kolaylaştıran, geri dönüştürülebilir ve ekolojik ilhamlı olmasını tercih etmeyi gerektirir. Popüler kültür tasarımlarını ekarte eden, okul eşlikçilerinin hayal dünyasını referans alan eşya kullanımını gözetir. Özalde çocukların yaratıcı dizaynları yüreklendirilir ve mekânla kurdukları ilişkiyi dönüştürmelerine, eşyalar yahut eşyasızlık (boş bırakılmış alanlar) aracılığıyla fırsat yaratılır.



Mekân pedagojisine eleştirel bakış, çocukların oryantatif becerilerini ve semantik öğrenmelerini destekleyen eşyaların dağınık ya da naaşına olmalarını fırsat olarak görür. Kurgulanabilir/tasarlanabilir eşya kullanımına aracı olur ve ilgili eşyaların okulda süregelen kullanımını kolaylaştırır. Stabil/durağan eşya kullanımı, çocukların kimlik gelişimi açısından dispozitif olarak yorumlanmalı, aktif/akışkan eşya kullanımı teşvik edilmelidir. Öğrenme eşlikçileri ise eşyaların mekânsal bellek temsili oluşturmada oryantatif rolünü önemsemekle birlikte eşyaların gelip geçiciliğine ilişkilendirilmelerinin/bağlantılanmaların kalıcılığına gönderme yapacak bir okul mekânının deneyimlenmesi için aracı olur. Çocuğun evden yahut

kendi dünyasından okula taşıdığı eşyaların okul tasarımında yer almasını kolaylaştıran alanlar (bağlantı labarotuvraları) açılır.

Çocuk-Mekân İlişkilerinde Okul

Fenomenolojik yaklaşım, insanın kendi bedenini referans alarak yani kendini merkeze koyarak ve doğrudan kendi içsel algılarına dayanarak kurduğu “burada ve şimdi” üstüne odaklanan bir mekân anlayışının varlığını savunmaktadır (Moles, 1978; akt. Bilgin, 1990). Eleştirel pedagojik mekân yaklaşımında, erken çocukluğun belki de vazgeçilmez düsturu olarak “burada” ve “şimdi” ilkesi, mekân tasarımında oradılığı teşvik eden unsurlarla desteklenir. Aşinalık ilkesi doğrultusunda çocuğun fizik mekânda deneyimlediği, duyumsadığı ve bir bütün olarak ona haritalama şansı veren tasarımlar oluşturması esas alınır. Yetişkinler, çocuğun mekânla kurduğu ilişkide kolaylaştırıcı değişken olarak gözetilmeli ve çocuğun kendi öğrenme alanlarını organize edebilme olanaklarını motive etmelidirler. Okul mekânları, erken çocuk okul tasarımlarını sürdürülebilir/akışkan/geçişken araçlarla yansıtan ve dağınıklığa fırsat veren alan yaratımlarını müjdeler. Burada okulların, okulu paylaşan herkesin ortak merakının uyanmasını muştulayan görsel-işitsel uyaranlarla kendiliğinden zenginleşmesi ve çocuğun zihnindeki mekânsal süreklilik algısının desteklenmesi için çaba gösterilir.

Mekânda Süreklilik

İnsana süreklilik duygusu kazandıran mekânlar hafızanın sürdürülebilirliğine de bağlıdır. Sürekli geleceğe uzanma isteği, Nora’nın ‘hafıza mekânları’ adını verdiği yerleri yaratmıştır. Ona göre, modern toplumlar geçmişe ilişkin belleklerinde yer alan içsel bilgileri olmadığı için geçmişi ancak bugün içerisinde yeniden kurarak- ‘anısal mekânlar’ oluşturarak- anlamaya çalışırlar (akt. Çalpak, 2012). Mekânın bir yer alış ve pozisyon belirttiği fikrinden hareketle Ortar (2003) ait olduğumuz grubun da “yer”ini ifade ettiğimizi görmemiz gerektiğinden söz eder (akt. Bilgin, 2013). Gizil dönemle beraber çocukların sosyal beceri motiflerinin ve oyun ihtiyaçlarının değişkenlik gösterdiği bilinmektedir. Kooperatif oyunların ve sosyalizasyon ihtiyacının ortaya çıkmasıyla birlikte çocukların kimlik gelişimi ve benlik algısı mekânla aktif özdeşime yüzünü döner. İlişkilenmeler anılarla desenlenir, “gelecek” çocuk tarafından tasarımlanmaya başlar. Okul, hiç kuşkusuz çocuğun yaşantısındaki en önemli hafıza mekânlarından biridir. Okul içi-dışı alanlara dair imajinasyonlar (zihinsel görüntü/imgelemler) semantik anlatıları etkilemektedir. Kuşkusuz okuma yazma öğrenilen yer unutulmaz. Epizodik (parçalara ayrılmış) deneyimlerin bellek tarafından kümüle olduğu yer olarak “okul”, yetişkin yaşantısında çocuğun analitik bağlantılar kurabilmesi ve kendiliği hakkında çıkarımlar yapabilmesini sağlayan mekânsal unsurları bünyesinde taşımalıdır.

Ait olduğumuz ve yer aldığımız çevrede bulunan şeylerin kullanım isteğini ve imkânını içermesi bakımından ‘kendileme’, o çevreye duygusal bir yakınlığı

beraberinde getirir (Bilgin, 2013). Kendileme kavramından kişinin bir şeyi, eşyayı ya da mekânı, onunla kurulan karşılıklı ilişki içinde kendisine ait kılması olarak söz edilebilir (Göregenli, 2015). Proshansky (1976) insanın mekânda durağan bir şekilde yer almaması nedeniyle kendisinin kıldığı mekânı düzenlediği, örgütlediği ve başka yerlerden ayırdığından bahseder (akt. Bilgin, 2013). Okul, çocuğun/eşlikçilerin mekânı etkili şekilde kullanmalarının önünü açmalı, taşınabilir tasarımları desteklemeli, kendileyebileceği istasyon alanlar açarak mekâna ulaşım hususunda ait olduğu alanla işbirliğini yaratmalıdır. Mekâna dair sınırsız kullanımın aksine sınırlı mekânları sınırsızlıkla buluşturan hayaller kurdurmalıdır. Bir bütün olarak okulun periferindeki (çevresindeki) ekolojik alanı, okulu paylaşan herkesin “kendile”leyebilmesini simgeleyen pedagojik platformları inşa etmelidir.

Sonuç Yerine

Günümüzde, geleneksel/endüstriyel okul mekânı tasarımları çocukların psikolojik esenlikleri ve iyi oluş halleri gözetilerek tasarımlanmamaktadır. Mekânların tüm yazı boyunca sözü edilen tasarımsal olanaklarla buluşturulması, Türkiye eğitim tarihine de kuşkusuz önemli notlar düşecektir. Eleştirel pedagojik okul mekânlarının ilgili bağlamlar uyarınca yaratılması ve yüreklendirilmesi, yalnızca öğrenme akışlarını değil, ezen-ezilen ilişkilenmelerindeki pozisyonu itibarıyla çocuk-öğretmen-okul-aile trafiğini çocuk lehine düzenleme olanağı da sağlayacaktır. Yazının bu noktada ilham olması ve eleştirel pedagoji tartışma alanlarında zemin kazanarak yeni ortak çalışmalara vesile olması ümidiyle...

Kaynakça

- Bilgin, N. (1990). Fiziksel Mekândan İnsani ya da İnsanlı Mekâna. Mimarlık Dergisi, 62-65.
- Bilgin, N. (2014). Kimlik İnşası. İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi, Kent Kitaplığı.
- Goldstein, E. B. (2013). Bilişsel Psikoloji. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Göregenli, M. (2015). Çevre Psikolojisi, İnsan Mekân İlişkileri. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Halbwachs, M. (1950). Space and The Collective Memory-The Group in Its Spatial Framework:. M. Halbwachs içinde, The Collective Memory (s. Chaper 4). USA: Harper & Row, 1980.
- Halbwachs, M. (1992). On Collective Memory. Chicago: University Of Chicago Press.

Jessica Robin, M. M. (2014). The Effects of Spatial Contextual Familiarity on Remembered Scenes, Episodic Memories, and Imagined Future Events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 459-475.

Nora, P. (2006). *Hafıza Mekânları*. Ankara: Dost Kitabevi.

Teközel, M. ve O. İyilikci (2015). Orada olmayan deniz: Kentsel temsiller ve yanlış bellek. İçinde (ed) E. Y. Özgen Kesten. İzmit: Zaman, mekan, kimlik. Volga yayıncılık. Kocaeli

Tversky, B. (2000). Remembering Spaces. E. T. (Eds.) içinde, *Handbook of Memory* (s. 363-378). New York: Oxford University Press.