

Eleştirel Pedagoji Merceğinden Mekânsal Anlatı: Sınıfın “Nerede”liği Üzerinden Ses, Kimlik, Katılım ve İktidarın Yeniden Düşünülmesi

Müge Olğun-Baytaş¹

Giriş

Sınıfı, öğrenmenin “kendiliğinden” gerçekleştiği yansız bir yer gibi düşünmek, eğitimin en temel gerçeğini iskalamaktır: Eğitim, her zaman bir iktidar ilişkisi içinde işler. Eğitim sistemleri, sınıf mekânını çoğu zaman tarafsızmış gibi sunar; oysa sınıf, eşitsizliklerin askıya alındığı bir alan değil, tam tersine gündelik olarak yeniden üretildiği bir alandır. Kim konuşabilir, kimin sözü “katkı” sayılır, kim sessiz kaldığında “ilgisiz” damgası yer, kim konuştuğunda “gereksiz” bulunur? Bu soruların yanıtı yalnızca öğretim yöntemlerinde değil; sınıfın mekânsal düzeninde, bedenlerin nasıl konumlandırıldığında, kimin nereye yakın durduğunda ve hangi hareketlerin “normal” sayıldığında gizlidir (Freire, 1970; Giroux, 1988). Sınıfta konuşma, yalnızca bireysel cesaret meselesi değildir; konuşma, kimi öğrenciler için sıradan beceriler içeren bir hak iken, kimileri için yüksek riskli bir eylemdir. Özellikle dilsel olarak marjinalleştirilen, sınıfsal olarak dezavantajlı, göçmen ya da çok dilli öğrenciler için konuşmak, yalnızca “fikrini söylemek”ten öte yanlış anlaşılma, küçümsenme ya da görünmez olma ihtimaliyle yüzleşmektir.

Bu nedenle eleştirel pedagoji açısından asıl mesele, öğrencileri niceliksel olarak “daha çok konuşturmaya” çalışmaktan ziyade konuşmayı kimileri için erişilebilir, kimileri için riskli ve bedeli yüksek bir eyleme dönüştüren pedagojik ve kurumsal düzenekleri görünür kılmaktır. Mekânsal anlatı tam da bu noktada devreye girer ve sınıfı pedagojik yöntemlerin uygulandığı yansız bir zemin olarak ele almak yerine, bedenlerin, mesafelerin, bakışların ve hareketlerin iktidar ürettiği bir mekânsal rejim olarak düşünmeyi önerir. Böylece sınıfın “nerede”liği (fiziksel düzeni) tali bir ayrıntı olmaktan çıkar; eğitimin adaletini belirleyen merkezi bir soruya dönüşür. Çünkü “nerede”lik, yalnızca fiziksel bir konumu değil, sınıf içinde hangi seslerin tanındığını, hangi bedenlerin merkeze alındığını ve hangi katılım

¹ mugeolgun@iyte.edu.tr

biçimlerinin meşru sayıldığını belirleyen bir tanınma rejimini ifade eder. Sıraların dizilişi, öğretmenin sınıf içinde izlediği güzergâhlar, tahtanın konumu ya da öğrencilerin birbirine dönük ya da kopuk biçimde yerleştirilmesi, katılımın kimlere açılıp kimlere kapandığını belirleyen pedagojik düzenekler olarak işler (Lim vd., 2012).

Bu yazı, mekânsal anlatıyı (mekân üzerinden anlatı kurma, deneyimi mekânla birlikte okuma) eleştirel pedagoji merceğine yerleştiriyor. Temel iddia şu: Mekânsal anlatı, sınıfı “bilginin aktarıldığı yer” olmaktan çıkarıp, iktidarın bedenler, mesafeler, yakınlıklar, görünürlükler ve sessizlikler üzerinden üretildiği bir mücadele alanı olarak görünür kılar (Lefebvre, 1991; Massey, 2005). Bu görünürlük “kendiliğinden özgürleştirici” değildir ama sınıfın adaletsizliğini konuşmak için elimizi güçlendirir.

Bu yazıda mekansal anlatının ne olduğunu açıklayabilmek için iki araştırma hattına dayanan bir tartışma çerçevesi çizmeye çalışıyorum:

1. Yükseköğretimde sınıf içi etkileşimi “haritalama” yoluyla katılım örüntülerini görünür kılan çalışmalar (Abbot vd., 2014; Center for Engaged Learning, 2019).
2. Çocukların sınıfı çizerek, işaretleyerek ve mekânı sembollerle anlatarak kendi deneyimlerini görünür kıldığı çalışmalar (Yu, 2023; Yu & Olğun-Baytaş, 2025).

Bu iki hattı birlikte okuduğumuzda, mekânsal anlatının yalnızca bir “araç” ya da “yöntem” değil; eleştirel pedagojik praksişi besleyen, diyalog üreten ve görünmeyeni tartışılabilir kılan (Freire, 1970) bir düşünme ve dönüşüm zemini sunabileceğini düşünüyorum. Bu nedenle, bu iki hattın ortaya çıkardığı teorik çerçeve içinde mekan ve iktidar arasındaki ilişkiyi, buna bağlı olarak mekansal anlatının mekandaki ilişki ve süreçlere nasıl yaklaştığını, sınıftaki öğrenci katılımıyla mekan arasındaki etkileşimi, bir mekan olarak sınıfta gerçekleşen öznellik inşasını ve bu tartışmalardan süzülen küçük bir sınıf uygulamasını ele almayı anlamlı görüyorum.

1. Mekân: İktidarın Kurulduğu Yer

Eleştirel eğitim, pedagojinin iktidardan bağımsız olamayacağını söyler. Ancak iktidar çoğu zaman yalnızca “müfredat” ya da “söylem” düzeyinde tartışılır. Oysa iktidar aynı zamanda mekânsaldır: Kim nerede duruyor, kim kime yakın, kim kimin bakışı altında, kim hangi eşiği geçemiyor? (Lefebvre, 1991).

Sınıf mekânı doğal ya da masum değildir. Nasıl oturulacağından kimin konuşabileceğine kadar uzanan bir dizi düzenleme, sınıfı iktidarın günlük olarak yeniden üretildiği bir alana dönüştürür. Yani sınıf, toplumsal düzenin küçük bir kopyası değildir; toplumsal düzenin gündelik olarak yeniden üretildiği yerdir. Bu yüzden “merkez” ve “çeper” burada yalnızca geometrik konumları ifade etmez;

değerlerin, tanınmanın ve meşruiyetin nasıl dağıtıldığını gösteren pedagojik hiyerarşinin göstergeleridir. Massey'nin (2005) vurguladığı gibi mekân ilişkisel bir süreçtir; sınıf da durağan bir zemin olmaktan çok, iktidarın sürekli yeniden kurulduğu ve yeniden müzakere edildiği bir ilişkiler alanı olarak işler.

Bu noktadan bakıldığında “mekânsal pedagoji” çalışmaları özel bir önem kazanır: Sınıfta anlam, yalnızca sözel ifadelerle kurulmaz; bedenlerin konumlanması, hareket, yönelim ve görsel-ışitsel kaynakların birlikte çalışmasıyla üretilir (Lim vd., 2012). Öğretmenin sınıf içinde izlediği güzergâhlar, durduğu noktalar ve sık uğradığı bölgeler, bazı öğrencileri görünür kılarken bazılarını geri plana iter. Bu durum pedagojik ilişkinin ikincil bir unsuru olarak görülemez, aksine, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kendisini belirleyen bir mekânsal karardır.

2. Mekânsal Anlatı: Temsilin Ötesinde Bir Pedagojik Okuma

“Mekânsal anlatı” kavramı, sınıfı yalnızca sözlü etkileşimin gerçekleştiği bir iletişim ortamı olarak ele almakla yetinmez; sözün nerede üretildiğini, hangi bedenlerin merkezde, hangilerinin çeperde konumlandığını, bakışların, yönelimlerin ve bedensel hizalanmaların pedagojik anlam üretimine nasıl dâhil olduğunu da analizin parçası hâline getirir. Bu çerçevede “harita”, coğrafi anlamda bir yer-şekil betimlemesi sunmaz; sınıf içi etkileşimin mekânsal örüntülerini görünür kılan, konuşmanın kimden kime yöneldiğini, hangi noktalarda yoğunlaşıp hangi alanlarda seyrekleştiğini izlenebilir kılan analitik bir okuma aracı olarak ortaya çıkar (Abbot vd., 2014).

Abbot ve arkadaşları (2014) çalışmalarında, bu yaklaşımın uygulamalı bir örneğini sunar. Yazarlar, sınıf tartışmalarında öğrenci katılımını bireysel konuşma sıklığına indirgemek yerine, sınıf mekânı içinde dolaşan ilişkisel bir akış olarak ele alırlar. Bu amaçla sınıfın oturma düzeni temel alınarak katılımcılar mekânsal olarak işaretlenir ve tartışma sürecinde konuşmanın yönü, karşılıklılığı ve süresi çizgisel göstergelerle haritalanır. Böylece harita, sınıf etkileşimini durağan bir anlık görüntü olarak sunmak yerine, tartışmanın mekânsal güzergâhını ve ilişkisel yoğunluklarını ortaya koyan bir analiz aracı işlevi görür (Abbot vd., 2014). Bu yaklaşım, katılımın bireysel özelliklerle açıklanmasını güçleştirerek; kimlik, fiziksel konum, ders içeriği ve sınıfın anlık etkileşim iklimi arasındaki karşılıklı ilişkilere dikkat çeker.

Eleştirel pedagoji açısından bu noktada sorun sınıftaki temsil düzeneklerinin betimlenmesiyle sınırlı kalmaz. Harita, sınıf gerçekliğini tarafsız biçimde yansıtan bir kanıt olarak ele alındığında, pedagojik süreçleri sınıflandıran ve normalleştiren bir değerlendirme aracına dönüşme riski taşır. Abbot ve arkadaşları (2014) bu riske karşı haritalamayı ölçmeye dayalı bir teknik olarak değil, pedagojik sorular üreten bir okuma pratiği olarak konumlandırır. Haritalama, öğretim elemanını bireysel öğrenci davranışlarını sorgulamaya yöneltmekten ziyade konuşmanın hangi koşullarda mümkün hale geldiğini, hangi mekânsal ve ilişkisel düzenekler içinde dolaşıma girdiğini tartışmaya açar. Bu

yönüyle mekânsal anlatı, eleştirel pedagojinin bireysel eksiklik söylemlerine mesafeli duruşuyla örtüşür.

Haritalama sürecinin tekil bir bakış açısına dayanmaması da önemlidir. Abbot ve arkadaşlarının (2014) çalışmaları, lisans düzeyinde bir öğrencinin pedagojik danışmanıya deneyimini, dersin öğretim elemanının pedagojik refleksiyonunu ve program koordinatörünün kurumsal perspektifini bir araya getirerek sınıfın nasıl işlediğine dair bilgiyi çoklu bir bakışla üretmeye yöneltir (Abbot vd., 2014). Bu bağlamda harita, öğretimi değerlendiren bir rapor niteliği taşımaz; öğretmen ve öğrencinin deneyimlerini ortak bir düşünme zemininde buluşturan bir pedagojik araca dönüşür. Bu dönüşüm, mekânsal anlatının eleştirel potansiyelini artırır, görünürlüğü ortaya koyar ve bu görünürlüğü diyalog yoluyla pedagojik ve politik tartışmaya açar.

Sonuç olarak mekânsal anlatı, sınıfı yalnızca “işlenen ders” üzerinden okumayı yetersiz bulur; sınıfı aynı zamanda kurulan, sürdürülen ve müzakere edilen bir mekânsal düzen olarak ele alır. Haritalama, sınıftaki bu düzeni okuma araçlarından biri olarak, konuşmanın, sessizliğin, yakınlığın ve yönelimin sınıf içinde nasıl dağıldığını görünür kılarak eğitimde adalet tartışmasını soyut ilkeler düzeyinden çıkarıp sınıfın somut ilişkisel örgüsüne taşır (Abbot vd., 2014). Eleştirel bir perspektiften bakıldığında temel soru şudur: Sınıfta hangi sesler kendiliğinden meşru kabul edilirken hangileri sürekli olarak kanıt üretmeye zorlanmaktadır? Harita, bu soruyu pedagojik olarak üretken kılan eleştirel bir okuma aracına dönüştüğü ölçüde anlam kazanır.

3. “Ses”i Yeniden Düşünmek

Sınıf ortamında “ses” çoğu zaman konuşma eylemiyle özdeşleştirilir; konuşan öğrenci “katılımcı”, az konuşan ya da susan öğrenci ise “pasif” olarak kodlanır. Bu dar tanım pedagojik olarak kabul edilemez. Aksine, ana dili çoğunluk dili olmayan, göçmen, iki dilli, dilsel güvensizlik yaşayan ya da sınıf içinde stereotipleştirilme riski taşıyan öğrencileri daha en baştan sessizliğe mahkûm eden bir katılım rejimi üretir (Freire, 1970; Giroux, 1988). Böyle bir rejimde konuşma, yalnızca bir ifade biçimi olmaktan çıkar; meşruiyet, güvenlik ve tanınma ile koşullanan bir ayrıcalığa dönüşür.

Freire’nin (1970) “suskunluk kültürü” olarak adlandırdığı bu durum, marjinalleştirilen grupların egemen normları ve mitleri içselleştirerek kendi deneyimlerini “söylenmeye değmez” saymalarıyla işler. Bilgi, baskın kültürün dili ve ölçütleri üzerinden tanımlandıkça, öğrenciler yalnızca suskunlaşmaz; aynı zamanda bilgiyi üretme haklarını da kaybederler. Bu döngüyü kırmanın yolu, Freire’nin altını çizdiği gibi, eleştirel bilinçtir: Bilgiyi üretme gücünü tanımak ve gerçekliği dönüştürülebilir olarak kavramak.

Cervantes-Soon’un (2026) Latin öğrencilerle yürüttüğü çalışma, bu suskunluk kültürünün sınıf içinde nasıl yeniden üretildiğini somut biçimde ortaya koyar.

Çalışma, “eksiklik” düşüncesinin, eşitsiz güç ilişkilerinin ve güvencesiz toplumsal koşulların bir araya gelerek öğrencilerin sesini kısıtığını; beyaz öğrencilerin baskın söylemlerinin, Latin öğrencilerin kendini korumaya dönük suskunluğunun ve öğretmen otoritesinin sınıf içi iktidarı birlikte ördüğünü gösterir. Buradaki kritik uyarı nettir: “Onlar zaten çekingen” miti, eksiklik anlatısını yeniden üretir ve pedagojik düzenlemeler ile kurumun sorumluluğunu görünmezleştirir. Sessizlik kimi anlarda bir özneleşme hamlesi, bir hayatta kalma ya da direnç stratejisi taşısa da zorlayıcı ve hiyerarşik bir ortam sürdükçe kendiliğinden özgürleştirici bir zemine dönüşmez (Cervantes-Soon, 2026).

Bu nedenle eleştirel pedagoji açısından görev, öğrenciyi “daha çok konuşurma” hedefiyle sınırlanamaz. Asıl görev, suskunluğun nasıl üretildiğini, hangi kibirli ve merkezci iletişim alışkanlıklarıyla sürdürüldüğünü açığa çıkarmak ve dönüştürmektir. Bu noktada eleştirel dinleme kilit bir pedagojik eylem hâline gelir. Yapılması gereken suskunluğu bir yokluk ya da eksiklik olarak okumak yerine sınıfın gündelik iktidar düzeneklerini ele veren bir işaret olarak ciddiye almak; öğrencilerin hayatlarında dolaşan ayrıcalık, dışlama ve damgalanmanın sınıfa nasıl sızdığını tanımak; bu tanıma üzerinden güvenli alanlar kurarak öğrencilerin eleştirel deneyim okumalarını konuşulur, yazılır, çizilir ve haritalanır hâle getirmektir (Cervantes-Soon, 2026; Schultz vd., 2000).

Mekânsal anlatı yaklaşımı, “ses”i bu daha geniş, ilişkisel ve politik çerçevede yeniden düşünmeyi mümkün kılar. Ses yalnızca söylenen sözlerden ibaret değildir; bedenün sınıf içinde nerede durduğu, kime ne kadar yakın olduğu, bakışların nasıl hizalandığı, sessizliğin hangi anlarda ve hangi konumlarda yoğunlaştığı da sesin üretim sürecinin parçasıdır. Bu bağlamda “vokal mekân” kavramı (Abbot vd., 2014, s. 139) açıklayıcı bir işlev görür. Ses sınıfın içinde eşit biçimde dağılmaz; belirli bölgelerde yoğunlaşır, belirli bedenler arasında dolaşır ve kimi öğrencileri sürekli “merkez”, kimilerini sürekli “çeper” olarak yeniden üretir.

Sınıf içi etkileşimi haritalayan çalışmalar, konuşmanın rastlantısal bir akış izlemediğini; aksine, sınıfın mekânsal düzeni, öğretmenin konumu ve yerleşik etkileşim alışkanlıkları tarafından belirlenen güzergâhlarda devam ettiğini açıkça göstermektedir (Abbot vd., 2014). Bu görünürlük, sessizliği bireysel “çekingenlik” ya da “özgüven eksikliği” ile açıklayan anlatıları bozar ve “Neden konuşmuyor?” sorusu yerine “Sınıfta konuşma, kimler için doğal ve erişilebilir bir pratik iken, kimler için risk ve bedel üreten bir deneyime dönüşüyor?” sorusunu sormamıza olanak tanır.

Powell’ın (2024) yürümeyi bir haritalama pratiği olarak ele alan çalışması, bu mekânsal okumanın eleştirel potansiyelini daha da genişletir. Powell’a göre haritalama, mekânı dışarıdan sabitleyen bir temsil değil; yürüyüşle, temasla ve hareketle kurulan bir bilgi üretim sürecidir. Yürümek eşikleri, kör noktaları, sınırları ve akışları bedensel olarak deneyimleyerek görünmez mekânsal düzenleri hem gözlemlene hem de bozma imkânı taşır. Sınıf bağlamına

taşındığında bu yaklaşım, “ses”i yalnızca kimin konuştuğu sorusundan kurtarır; sesin nerede mümkün hale geldiğini, nerede bastırıldığını ve hangi güzergâhlarda, nasıl dolaşıma girdiğini tartışmaya açar. Böylece sınıf, yalnızca bilginin aktarıldığı bir ortam değil, sesin, sessizliğin ve tanınmanın mekânsal olarak üretildiği bir pedagojik alan olarak kavranabilir (Powell, 2024).

Bu nedenle mekânsal anlatı ve sınıf içi haritalama, bir “ölçüm tekniği” olmaktan çok kolektif bir pedagojik düşünme ve müdahale alanı olarak ele alındığında eleştirel pedagojiye hizmet eder. Kimin sesi kendiliğinden merkeze taşıyor, kiminki sürekli kanıt bekliyor; konuşma nerede yoğunlaşıyor, suskunluk nerede birikiyor; öğretmenin hareketi, yerleşim düzeni ve sınıfın “nerede”liği bu dağılımı nasıl kuruyor? Bu sorular, sessizliği bireysel bir sorun olmaktan çıkarıp sınıfın iktidar yüklü mekânsal, dilsel ve ilişkisel örgüsüne yerleştirir.

4. Kimlik ve Mekân: Sınıfta İlişkisel Olarak Kurulan Öznelik

Kimlik, sınıfa bireyin beraberinde getirdiği sabit bir özellik olarak düşünülemez; aksine sınıfın mekânsal ve ilişkisel örgüsü içinde her gün yeniden kurulan bir konumlanmadır. Nerede oturulduğu, kime yakın durulduğu, hangi alanların tercih edildiği ya da hangi köşelerden uzak durulduğu, kimliğin sınıf içinde aldığı biçimin ayrılmaz parçalarıdır. Bu nedenle kimlik, bireysel bir “öz”den çok, mekânla ve başkalarıyla kurulan ilişkiler ağı içinde şekillenen dinamik bir süreçtir (Massey, 2005).

Mekânsal anlatı tam da bu noktada açıklayıcı bir çerçeve sunar. Sınıfı aidiyetin, tanınmanın ve dışlanmanın üretildiği kurumsal bir mekân olarak okur. Bu okuma biçiminde sınıfın planı, oturma düzeni, geçiş yolları ve görünürlük bölgeleri, kimliğin nasıl mümkün hâle geldiğini gösteren anlatı öğeleri hâline gelir. Kimlik burada söylenenlerle sınırlı değildir; sessizlikler, yönelimler, mesafeler ve beden mekân içindeki yer kaplama biçimleri de bu anlatının parçasıdır.

Tam bu noktada, sınıf mekânının çocuklar tarafından nasıl algılandığını ve bu algının kimlik, aidiyet ve faillik ile nasıl ilişkili olduğunu incelemek için başka bir araştırmacı ile birlikte yürüttüğüm etnografik bir vaka çalışmasından bahsedebilirim (Yu ve Olgun-Baytaş, 2025). Araştırmamız, biri Güney Kore’de, ikisi ABD’de olmak üzere üç ilkököl sınıfında, yaklaşık bir dönem süren düzenli sınıf gözlemlerine dayanmaktadır. Veri toplama sürecinin merkezinde, çocuklara yöneltilen açık uçlu bir haritalama etkinliği yer almıştır: Çocuklardan okulda kendilerini en rahat hissettikleri alanları çizmeleri istenmiş; bu çizimler A4 kâğıt ve renkli kalemlerle, herhangi bir biçimsel sınırlama getirilmeden gerçekleştirilmiştir. Haritalama süreci, çocuklarla yapılan eş zamanlı yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmiş; çocukların çizimlerde kullandıkları semboller, boşluklar, ölçek farkları ve mekânsal vurgular, çocukların kendi sözlü açıklamalarıyla birlikte yorumlanmıştır. Çocuklar sınıfı haritalandırırken yalnızca fiziksel düzeni betimlememiş; rahatlık, gerilim, aidiyet, dışlanma ve hayal gücü gibi deneyimleri de mekâna kaydetmiştir. Bir alanın büyütülmesi, bir köşenin boş

bırakılması, belirli bölgelerin işaretlenmesi ya da üstünün çizilmesi, çocuğun sınıfta nasıl bir kimlik pozisyonu kurduğunu anlatan mekânsal ipuçları haline dönüşmüştür. Araştırmamızda, haritaları yalnızca görsel ürünler olarak ele almadık aynı zamanda çok kipli (multimodal) anlatılar olarak değerlendirerek çizim, sembol, yazı, renk ve mekânsal düzenlemeleri çocukların failliğini, kültürel referanslarını ve sınıf içindeki güç ilişkilerine dair sezgilerini açığa çıkaran anlatsal veriler olarak analiz ettik. Bu yaklaşım sayesinde sınıf, çocukların kimliklerini pasif biçimde yaşadıkları bir ortam olarak değil; anlamın, aidiyetin ve öznenin mekânsal anlatılar yoluyla aktif biçimde kurulduğu bir alan olarak kavramsallaştırılmıştır (Yu & Olğun-Baytaş, 2025).

Bu çalışma sayesinde, haritalama sürecinin özellikle dilsel olarak dezavantajlı görülen çocuklar açısından kritik bir pedagojik imkân sağladığına tanıklık etmiş olduk. Çocuk konuşmadığında bu durum deneyimsizlik ya da yetersizlikle açıklanamayacağını çoğu zaman sesin başka kanallarda dolaşımında olduğunu fark ettik. Çizimler, semboller, boşluklar, ölçekler ve yer seçimleri, sözün mekânsal karşılıkları olarak işlev gördü. Mekânsal anlatı bu çok kipli ifade biçimlerini ciddiye alarak sesi tek bir kanala hapsetmeyen bir pedagojik okuma önerdi (Yu & Olğun-Baytaş, 2025).

Bu bağlamda mekânsal anlatı, kimliği sınıfta “kim olduğumuz” sorusuyla değil, “nerede, kimlerle ve hangi koşullarda görünür hâle gelebildiğimiz” sorusuyla düşünmeyi mümkün kılar. Eleştirel pedagoji açısından belirleyici olan da tam olarak budur: Kimliği bireysel bir özellik olarak tanımlamak yerine, sınıfın mekânsal düzenlemeleri içinde üretilen eşitsizlikleri ve olanakları görünür kılmaktır.

5. Mekânsal Anlatı: Sınıfın Görünmeyen Düzeni Üzerine Küçük bir Uygulama

Bu bölüm, sınıf içindeki katılımın yalnızca bireysel özelliklerle ilgili olmadığını sınıfın mekânsal düzeniyle de şekillendiğini göstermek için küçük bir pedagojik uygulama örneği sunmaktadır. Mekânsal anlatı yaklaşımı, ders sırasında kimin konuştuğunu ya da kimin sessiz kaldığını bireysel bir mesele olarak ele almak yerine, bu durumların sınıfın yerleşimi, hareket örüntüleri ve etkileşim biçimleriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamaya odaklanır. Bu nedenle uygulama, öğrencileri ya da öğretmeni değerlendirmek yerine sınıfın gündelik düzeni içinde çoğu zaman fark edilmeyen katılım örüntülerini birlikte görmeyi ve bu örüntüler üzerine düşünmeyi hedefler. Küçük gözlemler ve sınırlı mekânsal değişiklikler aracılığıyla, sınıfın nasıl daha kapsayıcı ve adil bir katılım alanına dönüşebileceği üzerine düşünme imkânı yaratır.

Birinci Hafta: Görmek (Sınıfın Sessiz Haritası)

Ders olağan biçimde başlar. Öğretmen anlatır, birkaç öğrenci söz alır, tartışma bildik rotasında ilerler. Dışarıdan bakıldığında “normal” bir ders akmaktadır.

Ancak bu kez sınıfta küçük bir fark vardır: Bir öğrenci (ya da iki kişilik küçük bir grup), dersin akışına bakmaktan öte dersin mekânsal hayatına bakmaktadır.

Kim konuşuyor? Konuşma sınıfın hangi tarafında yoğunlaşıyor? Öğretmen sınıfın neresinde duruyor, nereye daha sık gidiyor, hangi sıraya hiç uğramıyor? Sessizlikler nerede birikiyor?

Bu gözlem bir “puanlama” faaliyeti değildir. Kimsenin adı yazılmaz, kimse işaretlenmez. Gözlenen şey kişiler değil, örüntülerdir. Konuşmanın sınıf içinde nasıl dolaştığı, hangi bedenlerin merkeze yakın, hangilerinin sürekli çeperde kaldığı yavaş yavaş görünür olur. Harita çizilirken şu fark edilir: Sessizlik rastlantısal değildir; sınıfın belirli bölgelerinde yoğunlaşır.

Ders bittiğinde sınıf, aslında uzun zamandır içinde yaşadığı ama hiç bakmadığı bir şeyle karşı karşıyadır: Sınıfın kendi mekânsal düzeni.

İkinci Hafta: Konuşmak ve Küçük Bir Şeyi Değiştirmek

Bir sonraki derste harita ortaya konur. Harita, bu sınıfta konuşmayan öğrencilerin listesini yapmak yerine şu soruyu sormak için kullanılır: “Bu sınıf düzeni kime alan açıyor, kime kapatıyor?”

Tartışma sınıftaki öğrencilerin cevaplaması gereken sorulardan oluşmaz tam tersi sorular düzene yöneliktir. Kimse savunmaya geçmez; çünkü mesele “kim yanlış yaptı” değildir. Bu konudaki asıl mesele, sınıfın bugüne kadar hangi bedenleri merkezde tuttuğu, hangilerini kenarda bıraktığıdır.

Ardından küçük bir müdahale yapılabilir. Bu müdahale radikal bir reform niteliğinde değildir. Örneğin, oturma düzeninde küçük değişiklikler yapılabilir ya da sınıf içi tartışmalar küçük gruplar hâlinde yapılandırılarak ardından büyük grup tartışmasına taşınabilir. Ayrıca sözlü katılıma ek olarak, kısa yazılı katkılar ya da öğrencilerin düşüncelerini işaretleme ve benzeri yollarla ifade edebilecekleri alternatif katılım biçimleri geliştirilebilir. Ama önemli olan şudur: Bu değişiklik, “daha etkili öğretim” için değil; daha adil bir katılım ihtimali için yapılır.

Ders ilerledikçe fark edilen şey şudur: Konuşmanın rotası değişmiştir. Daha önce hiç konuşmayan biri kısa bir not bırakmıştır. Daha önce hep konuşan biri susmuştur. Sessizlik yer değiştirmiştir. İşte tam bu anda pedagojik bir soru doğar: “Sessizlik nereye gitti, konuşma kimlerin arasından geçti?” Bu soru, sınıfın artık eskisi gibi kurulamayacağını gösterir.

6. Eleştirel Pedagoji Dergisi Okuruna Bir Çağrı

Bu yazı, mekânsal anlatıyı yeni bir “pedagojik teknik” olarak önermez. Daha etkili dersler, daha akıcı tartışmalar ya da daha “katılımcı” sınıflar vaat etmez. Çünkü eleştirel pedagoji için asıl mesele, sınıfı daha verimli kılmaktan ziyade sınıfın kime hizmet ettiğini ve kimi dışarıda bıraktığını görünür kılmaktır.

Eleştirel pedagoji okuruna düşen görev tam da burada başlar. Eğer sınıfı yalnızca yöntemler, içerikler ve ölçme araçları üzerinden tartışıyorsak, mekânı, bedenleri ve sessizlikleri pedagojik analizimizin dışında bırakıyorsak, katılım eşitsizliklerini hâlâ bireysel “çekingenlik”, “motivasyon eksikliği” ya da “dil yetersizliği” ile açıklıyorsak, iktidarın sınıf içindeki en etkili biçimlerinden birini gözden kaçırmamız demektir.

Bu metnin çağrısı nettir: Sınıfa yalnızca ne öğretildiği üzerinden değil, nasıl bir mekânsal dünyada öğretildiği üzerinden bakmak zorundayız.

Bu, radikal bir başlangıçtır. Çünkü mekâna bu şekilde bakmak, sınıfın masumiyetini bozar. Sınıfın doğal olmadığını, tarihsel ve kurumsal olarak kurulmuş bir düzenek olduğunu gösterir. Kimlerin merkeze yakın durduğunu, kimlerin sürekli kenarda kaldığını, kimin konuşmasının düşük riskli, kimin konuşmasının maliyetli olduğunu açığa çıkarır. Özellikle dilsel olarak marjinalleştirilen, sınıfsal olarak dezavantajlı ya da kurumsal normlara uymayan öğrenciler için bu fark pedagojik olduğu kadar politik bir meseledir.

Eleştirel pedagoji, uzun zamandır şunu söyler: Eğitim tarafsız değildir. Mekânsal anlatı bu sözü somutlaştırır. İktidarın yalnızca müfredatta, söylemde ya da ölçme rejimlerinde olmadığını yerleşimde, mesafede, harekette ve görünürlükte nasıl işlediğini gösterir. Bu nedenle mekânsal anlatı, eleştirel pedagojinin yerine geçen yeni bir yaklaşım olmaktan öte eleştirel pedagojinin çoğu zaman ihmal edilen bir boyutunu geri çağıran bir uyarıdır.

Mekânsal anlatı, sınıfı “daha iyi” hâle getirme garantisi sunmaz. Ama sınıfı başka türlü düşünme zorunluluğu yaratır. Eleştirel pedagoji için bu zorunluluk bir seçenek değil, bir sorumluluktur. Çünkü adalet, ancak görünür olan üzerinden değil, görünmez kılınmış olanı ısrarla ortaya çıkarmak üzerinden inşa edilebilir.

Bu metin, bir sonuçla değil, bir davetle bitmelidir. Çağrı, öğretmenlere, üniversite hocalarına, araştırmacılara ve eğitim kurumlarına yöneliktir:

Sınıfı olduğu gibi kabul etmeyin.

Sessizliği doğal saymayın.

Katılımı bireysel eksikliklerle açıklamayın.

Ve en önemlisi, mekânı pedagojik analizinizin dışına itmeyin.

Sınıfın mekânsal düzenini ve işleyişini yeniden düşünün.

Bakışınızı daha önceden çok dikkat etmediğiniz kısımlara kaydırın.

Sessizliğin haritasını çıkarın.

Ve pedagojiyi, mekânın içinden yeniden kurmaya cesaret edin.

Kaynakça

- Abbot, S., Cook-Sather, A., & Hein, C. (2014). Mapping classroom interactions: A spatial approach to analyzing patterns of student participation. *To Improve the Academy, 33*(2).
- Center for Engaged Learning. (2019). *Mapping classroom interactions* [Pedagogical partnership resources].
- Cervantes-Soon, C. G. (2026). When Silence Speaks: Power, Marginalization, and Latinx Immigrant Students in Dual Language Classrooms. *Journal of Latinos and Education, 25*(1), 78-97.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*. Bergin & Garvey.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Lim, F. V., O'Halloran, K. L., & Podlasov, A. (2012). Spatial pedagogy: Mapping meanings in the use of classroom space. *Cambridge Journal of Education, 42*(2), 235–251.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Powell, K. (2024). *Walking the map*. *International Journal of Multicultural Education, 26*(1), 8–30.
- Schultz, K., Buck, P., & Niesz, T. (2000). Democratizing Conversations: Racialized Talk in a Post-Desegregated Middle School. *American Educational Research Journal, 37*(1), 33-65. <https://doi.org/10.3102/00028312037001033> (Original work published 2000)
- Yu, S. (2023). *Children's moments of becoming in United States and Korean classrooms: Spatial production through multiliteracy practices* (Doctoral dissertation). Pennsylvania State University.
- Yu, S., & Olğun-Baytaş, M. (2025). Children's spatial narratives: Exploring agency and multiliteracy through classroom mapping activities. *Pedagogy, Culture & Society, 1–23*.