

MİMARİ TASARIM STÜDYOSUNA PROBLEM TANIMLAYICI BİR YAKLAŞIM

Zeynep Canan Aksu
181401202
Orcid: 0000-0002-9181-1399

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Mimarlık Anabilim Dalı
Mimarlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Kami Ferhan Yürekli

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Mayıs, 2020



**MİMARİ TASARIM STÜDYOSUNA PROBLEM TANIMLAYICI
BİR YAKLAŞIM**

Zeynep Canan Aksu
181401202


YÜKSEK LİSANS TEZİ
Mimarlık Anabilim Dalı
Mimarlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Kami Ferhan Yürekli

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Mayıs, 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

 maltepe üniversitesi	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	Doküman No	FR-178
		İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
		Revizyon Tarihi	23.01.2020
		Revizyon No	01
		Sayfa	1

06/05/2020

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmamın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığımı beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.


Zeynep Canan Aksu

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca bana fikirleriyle yol gösterici olan, kendisinden çok şey öğrendiğim tez danışmanım Prof. Dr. Ferhan Yürekli'ye, değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca eğitimim boyunca bilgilerine başvurduğum tüm hocalarıma ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında doğrudan ve dolaylı olarak katkıları bulunan tüm öğrencilerime,

Hayat boyu yanımda olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen annem Gülay Aksu ve babam Bayram Ali Aksu'ya sonsuz teşekkürler.

Zeynep Canan Aksu

Mayıs, 2020

ÖZ

MİMARİ TASARIM STÜDYOSUNA PROBLEM TANIMLAYICI BİR YAKLAŞIM

Zeynep Canan Aksu
Yüksek Lisans Tezi
Mimarlık Anabilim Dalı
Mimarlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof Dr. Ferhan Yürekli
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020

Küreselleşen dünya, beraberinde her alanda birçok yenilik ve değişim getirmiştir. Bu değişimin paralelinde ekonomi, teknoloji, bilim, sanat ve mühendislik gibi birçok disiplinle iç içe olan mimarlığın tanımı ve kapsamının da değişmesi kaçınılmaz olmuştur. Değişen şartlarda mimarlıkla birlikte bireyin de varlığını sürdürebilmesi için, düşünmesi, sorgulaması, kendini sürekli yenilemesi ve bilgiyi hazır almak yerine, sürekliliğini sağlamak üzere araştırma yöntemlerini öğrenmesi; bireyin ve mimarlığın ürünü olan düşünce ve yapıların ise değişime uyum sağlayabilecek çözümleri barındırması gerekmektedir.

Mimarlığın mekân tasarlamaktan öte, geleceği tasarlamak olarak görüldüğü günümüzde, dönüşüme ayak uydurabilecek ve zamanla birlikte hareket edebilecek yapılar tasarlamak mimarlığın gündemini oluşturmaktadır. Mimarların sorumluluk alanları genişlemekte, geleceğin mimarları olan mimarlık öğrencilerinin eğitimi de güncel tartışmaların odağı haline gelmektedir. Günümüzde eğitimin temel amacı, sorgulayan zihinler yetiştirerek öğrenme edimini sürekli kılmak ve böylece öğrencinin eleştirel bir düşünceyle bilgiye ulaşma yollarını aramasını sağlamaktır. Genel eğilimi hayat boyu bilgiyi keşfetme ve üzerinde eleştirel yönde düşünmeye zemin hazırlamak olan eğitime mimarlık ekseninden bakıldığında, geleneksel ve rasyonel olarak yapılandırılmış sistemlerde, yenilikçi düşüncenin uygulanmasına direnç gösteren, sorgulayan zihinler yetiştirmenin önünde engel oluşturan bazı yöntem ve araçlar kullanıldığı görülmektedir. Oysa bu yaklaşım, öğrencinin özgür edimlerinin, dolayısıyla da yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kısıtlanmasına ve motivasyonunu

kaybetmesine neden olmaktadır. Bu anlamda mimarlık eğitiminin değişimin ekseninde güncellenmesi ve geleceğe dönük yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi kaçınılmazdır.

Eğitim, bu tez çalışmasında değişen koşullara paralel olarak yapısal bir değişikle yeniden biçimlendirilmek üzerine tartışmaya açılmıştır. Öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme kavramının odağında eleştirel bir bilince sahip olarak yetiştirilebileceği bir eğitim anlayışına ilişkin sorgulamalar yapılmış, öneriler geliştirilmiştir. Freire'nin öne sürdüğü özgürleştirici temellere dayanan "Problem Tanımlayıcı Eğitim" yaklaşımının benimsendiği bir tasarım stüdyosu, durum çalışması olarak gerçekleştirilmiş ve bu çalışmanın çıkarımları paylaşarak, geleceğe dönük öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 1. Mimarlık; 2. Mimarlık eğitimi; 3.Tasarım stüdyosu; 4. Problem tanımlayıcı eğitim; 5. Deneyimleme.

ABSTRACT

A PROBLEM POSING APPROACH TO ARCHITECTURAL DESIGN STUDIO

Zeynep Canan Aksu
Master Thesis
Department of Architecture
Architecture Programme
Thesis Advisor: Prof. Dr. Ferhan Yürekli
Maltepe University Graduate School, 2020

The globalizing world has brought many innovations and changes in every field with it. In parallel with this change, also the change of the definition and scope of architecture, which is intertwined with many disciplines such as economy, technology, science, art and engineering, has been inevitable. In order to ensure the continuity of the information and sustain the existence of architectural knowledge and the individual under changing conditions, it is necessary to think, question, renew yourself and to learn research methods. Also thoughts and structures which are the products of the individual and architecture, should contain solutions that can adapt to change.

In these days which architecture is seen as designing the future rather than designing space; designing resilient structures that can move with time has become the subject of architecture. The responsibility areas of architects expand, and the education of architecture students, who are the future architects, becomes the focus of current discussions. The main purpose of education today is to make learning continuous by raising questioning minds and thus to enable the student to search for ways to access information with a critical thought. With this approach, the general tendency of education is to explore lifelong knowledge and provide a basis for critical thinking. When we look from the viewpoint of architectural education, it is seen that it is traditionally structured on a rational and ossified system which methods and tools that resist the creating of innovative thinking are used thus an obstacle is posed to raising free minds. However, this approach causes the students to lose their motivation and to limit their free actions, thus their creative and critical thinking skills. In this sense, it is

inevitable to update architectural education in the axis of change and to adopt innovative approaches to the future.

In this study education has been opened for discussion with the purpose of formatting, with a structural change in parallel to the changing conditions. Inquiries about an education understanding in which students, who are the designers of the future, can be raised with a critical awareness in the focus of the concept of lifelong learning, were made and recommendations were developed. Aliberatory design studio study based on Freire's "Problem Posing Education" approaches was made as a case study and some suggestions for the future were developed by sharing inferences about this study.

Keywords: 1. Architecture; 2. Architectural education; 3. Design studio; 4. Problem posing education; 5. Experiencing.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	İİ
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI.....	İV
TEŞEKKÜR.....	V
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR.....	XIV
ÖZGEÇMİŞ.....	XV
BÖLÜM 1. GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç.....	4
1.2. Kapsam ve Yöntem.....	6
BÖLÜM 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Mimarlık.....	8
2.2. Bilmek, Anlamak, Öğrenmek.....	13
BÖLÜM 3. MİMARLIK EĞİTİMİ.....	16
3.1. Tarihsel Süreçte Mimarlık Eğitimi.....	16
3.1.1. Lonca Düzeni.....	17
3.1.2. Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi.....	19
3.1.3. Ecole De Beaux-Arts.....	21
3.1.4. Ecole Polytechnique.....	25
3.1.5. Bauhaus.....	26
3.1.6. Türkiye’de Mimarlık Eğitimi.....	33
3.1.7. Bölüm Değerlendirmesi.....	36
3.2. Günümüzde Mimarlık Eğitimi.....	39
3.3. Tasarım Stüdyosunun Mimarlık Eğitimi İçerisindeki Yeri ve Hedefleri.....	41
3.4. Gelecekte Mimarlık Eğitimi ve Tasarım Stüdyosu.....	48
BÖLÜM 4. MİMARİ TASARIM STÜDYOSUNA PROBLEM TANIMLAYICI BİR YAKLAŞIM.....	57
4.1. Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli.....	58
4.2. Maltepe Üniversitesi, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Yaz Öğretimi, Mimari Tasarım III Stüdyosu Örneği.....	64
4.3. Stüdyo Süreci.....	66
4.4. I. Projenin Kapsamı.....	69
4.4.1. Konu Seçimleri.....	71
4.4.2. Alan Seçimleri.....	72
4.4.3. Alana Göre Konu Dağılımları.....	74

4.4.4. Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler	75
4.4.5. Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler	76
4.4.6. Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörler	77
4.4.7. İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntem ve Araçlar	78
4.4.8. Öğrencilerin Daha Önce İhtiyaç Programı Belirleme Durumlarına Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullandıkları Yöntemler	79
4.4.9. Öğrencilerin Daha Önce Çalıştıkları Konulara Benzer Konu Seçme Oranları	81
4.4.10. Öğrencilerin Daha Önce Benzer Konuda Çalışma Durumlarına Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullandıkları Yöntem ve Araçlar.....	81
4.5. II. Projenin Kapsamı	83
4.5.1. Konu Seçimleri.....	84
4.5.2. Alan Seçimleri	86
4.5.3. Alana Göre Konu Dağılımları	87
4.5.4. Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler	88
4.5.5. Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler	89
4.5.6. Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörler	90
4.5.7. İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntem ve Araçlar	91
4.5.8. Öğrencilerin Daha Önce İhtiyaç Programı Belirleme Durumlarına Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullandıkları Yöntemler	92
4.5.9. Öğrencilerin Daha Önce Çalıştıkları Konulara Benzer Konu Seçme Oranları	94
4.5.10. Öğrencilerin Daha Önce Benzer Konuda Çalışma Durumlarına Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullandıkları Yöntem ve Araçlar.....	94
4.6. Bölüm Değerlendirmesi	96
BÖLÜM 5. SONUÇ	103
EK'LER	109
KAYNAKÇA.....	110

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 : Lonca Düzeninde Mimarlık Bilgisi ve Aktarımı.....	18
Tablo 3.2 : Beaux-Arts Eğitim Programı (Balamir, 1985; Lökçe, 2002).	22
Tablo 3.3 : Beaux-Arts Döneminde Mimarlık Bilgisi ve Aktarımı	23
Tablo 3.4 : Bauhaus (1919- 1928) Eğitim Programı (Balamir, 1985; Lökçe, 2002).	28
Tablo 3.5 : Dessau Döneminde Mimarlık Bilgisi ve Aktarımı	31
Tablo 3.6 : Günümüzde Mimarlık Bilgisi (Yürekli ve Yürekli, 2000, s.44).	40
Tablo 4.1 : Konu Seçimi	72
Tablo 4.2 : Alan Seçimi	73
Tablo 4.3 : Alan Seçim Oranları	74
Tablo 4.4 : Alana Göre Konu Dağılımları	75
Tablo 4.5 : Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler	76
Tablo 4.6 : Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler	77
Tablo 4.7 : Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörler	78
Tablo 4.8 : İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntem ve Araçlar	79
Tablo 4.9 : Deneyime Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntemler	79
Tablo 4.10 : Daha Önce İhtiyaç Programı Belirleyenler	80
Tablo 4.11 : Daha Önce İhtiyaç Programı Belirlemeyenler	80
Tablo 4.12 : Benzer Konu Seçimi.....	81
Tablo 4.13 : Konu Deneyimine Göre İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntemler	82
Tablo 4.14 : Daha Önce Benzer Konuda Çalışanlar	83
Tablo 4.15 : Daha Önce Benzer Konuda Çalışmayanlar	83
Tablo 4.16 : Konu Seçimi	85
Tablo 4.17 : Alan Seçimi	87
Tablo 4.18 : Alan Seçim Oranları	87
Tablo 4.19 : Alana Göre Konu Dağılımları	88
Tablo 4.20 : Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler	89
Tablo 4.21 : Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler	90
Tablo 4.22 : Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörler	91
Tablo 4.23 : İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntem ve Araçlar	92
Tablo 4.24 : Deneyime Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntemler	92
Tablo 4.25 : Daha Önce İhtiyaç Programı Belirleyenler	93
Tablo 4.26 : Daha Önce İhtiyaç Programı Belirlemeyenler	93
Tablo 4.27 : Benzer Konu Seçimi.....	94
Tablo 4.28 : Konu Deneyimine Göre İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntemler	95
Tablo 4.29 : Daha Önce Benzer Konuda Çalışanlar	96
Tablo 4.30 : Daha Önce Benzer Konuda Çalışmayanlar	96
Tablo 37 : Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: 8. Mimarlık ve Eğitim Kurultayı Afişi (URL-1).....	3
Şekil 2: İstanbul Tasarım Bienali Afişi (URL-5).	4
Şekil 3: Yıkıcı Eleştiri. (Anthony, K. H., 1991, s.106).	38
Şekil 4: Cité Verticale, 1953 (URL-7).....	50
Şekil 5: Cité Verticale, 1988 (Ferhan Yürekli arşivinden).	50
Şekil 6: Bassac Evleri, 1968 (Ferhan Yürekli arşivinden)	51
Şekil 7: Bassac Evleri, 2014 (URL-8).	51
Şekil 8: Quinta Monroy Projesi İlk Hali (Url-9).	53
Şekil 9: Quinta Monroy Projesi Sonraki Hali (Url-10).	54
Şekil 10 : Villa Verde Projesi Önceki ve Sonraki Hali (Url-11).	54
Şekil 11 : Pompidou Merkezi (URL-12).	55
Şekil 12 : I. Proje Alan Alternatifleri	73
Şekil 13 : II. Proje Alan Alternatifleri	86

KISALTMALAR

DGSA	: Devlet Güzel Sanatlar Akademisi
EAAE	: Avrupa Mimarlık Eğitimi Derneği (The European Association for Architectural Education)
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
MEK	: Mimarlık ve Eğitim Kurultayı
MSGSÜ	: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
ODTÜ	: Orta Dogu Teknik Üniversitesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
UIA	: Uluslararası Mimarlar Birliği (International Union of Architects)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZGEÇMİŞ

Zeynep Canan Aksu

Mimarlık Anabilim Dalı

Eğitim

<i>Derece Yıl</i>	<i>Üniversite, Enstitü, Anabilim Dalı</i>
Y.Ls.	2012 İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Mimarlık (Tezsiz) Y.Ls.
Ls.	2010 Dokuz Eylül Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi Mimarlık Anabilim Dalı
Lise	2006 Gülizar ve Zeki Obdan Lisesi

İş/İstihdam

<i>Yıl</i>	<i>Görev</i>
2018-	DSÜ Öğretim Görevlisi. Maltepe Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi
2015- 18	Ortak - Office Pan
2010- 15	Proje Sorumlusu - TMO Mimarlık

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

<i>Yıl</i>	<i>Kurum</i>
2010 - Üye:	TMMOB Mimarlar Odası

Alınan Burs ve Ödüller

<i>Yıl</i>	<i>Burs/Ödül</i>
2017	Osmangazi Belediyesi Çekirge Meydanı Mimari, Kentsel Tasarım ve Peyzaj Tasarımı Yarışması. 3. Ödül
2017	19 Mayıs İzleği Kentsel Tasarım Yarışması. Mansiyon
2016	Efeler Belediyesi Hizmet Binası Mimari Proje Yarışması. Mansiyon
2016	Kırşehir Gezegeni ve Kültürparkı Mimari Proje Yarışması. 1. Ödül
2016	Antalya Muratpaşa Belediyesi Çok Amaçlı Gösteri Merkezi Atölye ve Sahneleri (Opera ve Tiyatro İşliği) Mimari Fikir Proje Yarışması. 1. Ödül
2016	Sivas Kızılırmak Köprüsü Ulusal Mimari Proje Yarışması. Mansiyon
2016	Sehitkamil Belediyesi Sanat Merkezi Ulusal Mimari Fikir Y. 3. Ödül
2015	Lüleburgaz Belediyesi Lüleburgaz Yıldızları Sanat Akademisi Mimari Proje Yarışması. Mansiyon
2015	Söke Belediyesi İmar Planlamasına Esas Kentsel Yenileme Eksenli Fikir Projesi Y. Satınalma
2014	7 İklim 7 Bölge Gelenekten Geleceğe Ulusal Mimari Proje Yarışması İç Anadolu Bölgesi. 1. Ödül
2014	7 İklim 7 Bölge Gelenekten Geleceğe Ulusal Mimari Proje Yarışması Ege Bölgesi. 1. Ödül
2013	Adıyaman Aktif Yaşam Merkezi, Mimari Proje Yarışması. 5.Mansiyon
2009	Prosteel Çelik Tasarım Öğrenci Yarışması. 3. Ödül
2009	Çuhadaroğlu Öğrenci Tasarım Yarışması. Mansiyon

- 2009 ÇatıDER Yapı Kabuğunun Yaşam Alanına Etkileri Öğrenci Yarışması.
Mansiyon
2008 Fonksiyonel Mekanlar Anaokulu Tasarım Öğrenci Y. Mansiyon

Yayınlar ve Diğer Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler

“Taksim Meydan Projesi Düzenlemesi,” *XXI*, 2016.

“Yarışmalar ve 7 İklim 7 Bölge Gelenekten Geleceğe Ulusal Mimari Proje Yarışması,”

“Konutta Tasarıma Yön Veren Yarışmalar“ içinde, *TOKİ Haber*, Sayı:73, (2016/03).
(s:20).

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : İstanbul, 1988 Cinsiyet: K
Yabancı diller : İngilizce (çok iyi); Almanca (Başlangıç)
e-posta : zeynepcananaksu@gmail.com



BÖLÜM 1. GİRİŞ

“Sadece şimdiki değil, aynı zamanda gelecekteki gelişmeleri de açık bir şekilde öngörebilen bir kimse bilgiye sahiptir.”

Terence Terentius

Çağımızda üretimden tüketime, mimarlıktan sanata her alanda yaşanmakta olan sosyal, kültürel, teknolojik, ekonomik ve politik değişimler güncel tartışmaların odağı haline gelmiştir.

Heraklitos (M.Ö 535-475), “Değişmeyen tek şey, değişimin kendisidir” sözüyle hiçbir şeyin statik olmadığını ve değişimin sürekliliğini dile getirmiştir. Hayatın da değişen dinamikleri içinde, yalnız kendini yenileyebilen ve değişime ayak uydurabilen varlıklar yaşamını sürdürebilir. Bu anlamda bireyin varlığını sürdürebilmesi için düşünüşünü de sürekli yenilemesi gerekliliği gündeme gelmektedir.

Acconci (2012) de yaşanan dönüşümün mimarlık alanındaki etkilerine değinerek “Mimarlık artık mekânla ilgili değil, zamanla ilgilidir.” sözlerini dile getirmiştir. Günlük yaşamdaki her türlü değişim mimarlığın ve dolayısıyla da mimarlık eğitiminin başlıca konularını oluşturmaktadır.

Ülkemizde ve dünyada mimarlık ve tasarım, yaşanan değişimlerin ana unsurları olarak; mimar ve tasarımcılar ise yaşanmakta olan değişimlerle birlikte toplumu ve çevreyi şekillendiren öncüler olarak kabul edilmektedir.

Mimarın rolünün bu denli önemli bir konuma gelmesiyle birlikte, mimarın eğitim sürecinin de gündeme gelmesi kaçınılmazdır. Walsche (2018); Anvers Katedrali'nin mimarı Pieter Appelmans ve erken dönem İtalyan Rönesans mimarı Filippo Brunelleschi'nin heykelleri üzerinden, farklı kesimlerden de olsa mimarların, geçmiş dönemlerden bu yana dönemin değişiklikleriyle başa çıkma konusunda bir öncü olduğu, toplumun bulunduğu durumu eleştirmek ve sorgulamakla kalmayıp, aynı zamanda bu yeni toplumda yeni bir yaşamın sürdürülmesine olanak sağlayacak somut çözümler ve fiziksel seçenekler ürettiğini dile getirmektedir. Kendisi aynı zamanda da şöyle sorar: “Öğrenciler bu çok yönlü görevi yerine getirecek o eleştirel ve yaratıcı

yurttaşlar olarak nasıl yetiştirilecektir? Akademide görecekları yüksek öğrenim ile mi yoksa mesleği uygulama alanına girdiklerinde mi?’’ (Walsche, 2018).

Yapıların tasarımcıları tarafından belirlenen kullanımları da zaman içinde değişime uğramaktadır. Yapıların zamanla birlikte değişen yeni ihtiyaçları karşılaması gerekmektedir; ancak bazı yapıların bu değişime direnmesinin bir sonucu olarak, kullanım ömürleri kısaltılmaktadır. Bu durum, ihtiyaç sisteminin zaman ile olan ilişkisindeki belirsizliklerin mimar tarafından öngörülebilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Bu öngörünün sağlanması ise, mimarlık eğitimi içerisinde öğrenciyeye kazandırılması beklenen yetilerdendir.

Bu bağlamda günümüzde mimarlık alanında yaşanan içsel ve dışsal dinamiklerin bir sonucu olan değişimler karşısında, mimarlık eğitimi ve tasarım stüdyosunda uygulanan yaklaşımlar çeşitli kurum, kuruluş ve toplulukların da gündemi haline gelmiş ve bu alanda yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi kaçınılmaz olmuştur.

2000’lerden günümüze ulusal ve uluslararası platformlarda yapılan tartışmaların odağında, geleneksel anlayıştan gelen süreçle farklı bakış açılarına yeteri kadar açık olmayan mimarlık eğitiminde, ortaya çıkan sorunlar yer almaktadır (Yurtsever, 2017, s.386). Birçok mimar, eğitimci ve düşünürün önderliğinde eğitim için yapılabilecek değişim ve dönüşümlerin yolları aranmakta, bu konular üzerinde durulan kurultaylar, seminerler, bienaller düzenlenmektedir. ‘‘8. Mimarlık ve Eğitim Kurultayı’’ (MEK), değişimin getirileri üzerine, mimarlık ve dolayısıyla da mimarlık eğitiminin nereye gittiğini sorgularken (Şekil 1.1); ‘‘2020 Venedik Mimarlık Bienali’’, dünyada yaşanan ekonomik, siyasi, sosyal değişiklikler karşısında mimarların rolünün önemine vurgu yaparak, birlikte, eşit ve cömert şekilde yaşayabilmek adına ortaklaşa çözümler aramayı konu edinmiştir (URL-2).



Şekil 1: 8. Mimarlık ve Eğitim Kurultayı Afişi (URL-1)

“Avrupa Mimarlık Eğitimi Derneği”(EAAE- The European Association for Architectural Education), 2018 yılı Yıllık Konferansı ve Genel Kurul bildirisinde, toplumun günümüzde, önceden tasarlanmış çözümleri bulunmayan zorlu durumlarla karşı karşıya olduğunu ve bu durumun sosyal açıdan farkındalık gerektirdiğini belirtmiş; “Bu farkındalık geleceğin mimarlarının dönüşümün aracılığı olarak hazırlanmasıyla arttırılabilir mi?” sorusunu gündeme getirmiştir (URL-3).

“İstanbul Tasarım Bienali”, geleceğin getirdiği değişimlere ve bu değişimlerin eğitime etkisine, belirlediği temalarda değinmektedir. “2. İstanbul Tasarım Bienali” (2014), dünyanın değişen koşullarına cevap verebilecek tasarım fikirlerini sorgulamaya yönelik, “Gelecek Artık Eskisi Gibi Değil” temasını (URL-4); “4. İstanbul Tasarım Bienali” (2018) ise, tasarım disiplininin gitgide daha fazla alana yayılmaya başladığını ve sorgulamanın, gücün ve eylemliliğin bir biçimi haline geldiğini belirterek; tasarım ve eğitim için alternatif yöntemler, sonuçlar ve biçimler üretilmesini sağlamaya yönelik “Okullar Okulu” temasını benimsemiştir (Şekil 1.2). Tema bildirisinde belirtildiği gibi, ezberlenmiş bilgi günümüz koşullarında değişimle başa çıkmaya yetmediğinden, artık yaşam boyu öğrenme eylemi zorunlu hale gelmiştir (URL-5). Grassi’ye (1992) göre de, öğrenme okulla sınırlı kalmayan, yaşam boyu devam eden uzun bir süreçtir. Bu nedenle eğitim tartışması da bu anlamda uzun zaman almaktadır.



Şekil 2: İstanbul Tasarım Bienali Afişi (URL-5).

Benzer görüşlerin eğitime yansması eğitimdeki ezberci, dayatmacı, katı tutumun yerini; özgürleştirici, sorgulayıcı, esnek ve yenilikçi yaklaşımlara bırakması gerekliliğini gündeme getirmiştir.

Bilginin tek yönlü aktarılması yerine, eğitimin aktörleri tarafından işbirliği içinde birlikte aranması (Yürekli, 2000) ve karşılıklı bir diyalog şeklinde (Arıdağ, 2005) bilgiyi elde etme biçimlerinin değiştiği görülmektedir.

Proje stüdyolarındaki alışlagelmiş eğitim biçimi, öğretmen-öğrenci ilişkisi yöntem olarak salt eleştiri biçiminde işlemesinin uzun bir süredir tartışılır hale gelmesi, stüdyoların yapısal bir değişiklikten yeniden organize edilmesini gerektirmiştir (Ciravoğlu, 2001). Başta, gördüğünü kopyalama şeklindeki sistem, sonrasında katı jüriler tarafından engellenen özgün ve yaratıcı düşünce; günümüzde çeşitli enformel yöntemler ve yenilikçi bakış açılarıyla desteklenmeye çalışılmaktadır. Peki, gösterilen çabalar eğitimin ve düşüncenin özgürleşmesinde yeterli midir?

1.1. Amaç

Günümüz ve geleceğe yönelik olarak mimarlık eğitiminin yapısı ve içinde bulunduğu ortamın tanımlanması ile "Nasıl bir eğitim?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu

anlamda tezin amacı, geleceğin dinamiklerine de cevap vermesi beklenen eğitim anlayışına öneri olarak özgürleştirici temellere dayanan problem tanımlayıcı bir eğitim yaklaşımı geliştirmektir. Bu doğrultuda mimarlık eğitiminin temelini oluşturan tasarım stüdyolarını irdelemek, özgürleştirici yaklaşımların stüdyolarda yaratacağı etkileri araştırmak hedeflenmiştir. Tasarım stüdyolarının işleyişine temel olan öğrenci ve yürütücü arasındaki ilişkinin irdelenmesi üzerinden, bu iletişimin günün koşullarına uygun biçimde yeniden organize edilmek üzere tartışmaya açılması beklenmektedir.

Bu çalışma, geleceğin ve değişimin öncüleri olarak gösterilen mimarlara, “Geleceğe ve değişime uygun tasarlama pratiği, eğitim sürecinde kazandırılabilir mi?” sorusunun yanıtını arar. Çalışma, öğrencilerin bilgiyi edinme yöntemlerini araştırarak, onlara mimarlık eğitimi ve mesleki gereklilikler açısından bilgi araştırma yöntemlerini kazandırmayı hedefler. Dolayısıyla öğrencilere yaşam boyu öğrenme yetisi kazandırarak, bilginin sürekliliğini kalıcı hale getirmeyi amaçlar.

Mimarlık eğitiminde, öğrenme pratiği deneyimleme esasına dayalı fiilen yaparak öğrenme üzerine kuruludur (Yazar, 2009). Bu tez kapsamında, öğrencilerin deneyim yoluyla, mesleki hayatlarına hazırlanmaları, bir tasarım problemine ilişkin farkındalıklarının oluşturulması, artırılması veya pekiştirilmesine dair, özgürleştirici yöntemlerin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu anlamda tasarım stüdyosunda problem tanımlayıcı eğitim yaklaşımlarının benimsenmesini temel alan tez çalışması, tasarım stüdyosu eğitimi hakkında geleceğe dönük araştırmalara aşağıdaki gibi çeşitli ipuçları sağlayabilir;

- “Tasarlamak, danışanları daha ilerideki tasarlama hazırlayan keşiflere yardım etmenin yanında, tasarım alanının bilgisini oluşturmaya yardım edebilir. Tasarlamak, tasarım problemlerinin yeni anlamlarını yaratır ve değerlendirme sistemlerinin gelişmesini besler. Bu konular üzerinde bilinçli düşünceye yol açmak önemli olabilir.” (Arıdağ, 2005).
- Tasarlama sürecini takip etmek, bilgiyi edinme yöntemlerine ve öğrenme edimine tanıklık etmek, eğitimin iyileştirilmesinde atılacak adımlara ilişkin kaynak sağlayabilir.
- “Tasarım alternatiflerinin üretimi ve bir şeyi elde etmek için başka bir şeyden vazgeçmenin arasındaki bağlantılar, geliştirilen alternatiflerin eleştirel

değerlendirmesi sonunda önerilen tasarımın geçerli nedeni ile çok yakından ilgilidir.”(Arıdağ, 2005). Bu bağlamda tasarım süreçlerinin incelenmesi, tasarım üretimine ilişkin bilgiyi pekiştirmede faydalı olabilir.

- Tasarım stüdyosundaki ortaklık ilişkisi temelinde eğitimci ve öğrenci arasındaki iletişimin incelenmesi, eğitimdeki mevcut yaklaşımların sorgulanmasına ve yeni fikirlerin geliştirilmesine olanak verebilir.
- Değişen kavramlar doğrultusunda eğitimde geleceğe yönelik yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine katkı sağlayabilir.

1.2. Kapsam ve Yöntem

Mimarlık eğitiminde önemli bir yer tutan mimari tasarım stüdyosu ekseninde gelişen tez çalışmasında, problematize edilen değişim argümanı üzerinden eğitimde özgürleştirme yaklaşımlarının yolları aranmıştır. Hedeflenen eğitim modelinin geliştirilmesi için; Freire’in (2018), “Ezilenlerin Pedagojisi” kitabında ortaya koyduğu “Problem Tanımlayıcı“ bir diğer adıyla “Özgürleştirici” eğitim modeli çalışmaya zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda tasarım stüdyosu özgürleştirici bir yaklaşımla ele alınarak, geleceğe dönük eğitim anlayışı için öneriler geliştirilmiştir.

Tasarım stüdyosu, belirli değişkenlerden oluşan öğeleri içerir. Bu öğeler, öğretene ve öğrenene rolündeki aktörler, stüdyonun fiziksel ortamı, konu, yer, tema, bağlam ve program gibi farklı içeriklerden oluşan tasarım problemleri ve kullanılan yöntemler olarak ifade edilebilir (Gökmen ve Süer, 2003). Tez kapsamında, çalışmanın omurgasını oluşturan elemanlar, stüdyonun aktörleri, aktörler arasındaki etkileşim ve stüdyonun işleyişi olarak ele alınmış, diğer değişkenler çalışma kapsamını daraltmak amacıyla sabit bileşenler olarak kabul edilerek değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Bu çalışma belirtilen amaçlara uygun olarak kapsamlı bir literatür araştırmasına dayanmaktadır. Mimarlık ortamında yaşanan değişimin anlaşılabilmesi için, öncelikle bu ortamın belirleyicileri olan unsurlar, kavramsal bir çerçevede araştırılmıştır. Bu anlamda tasarım ediminin gerçekleşmesine olanak sağlayan bilmek, anlamak, öğrenmek ve tasarımın kuramsal zeminini oluşturan eğitim kavramları irdelenmiştir.

"Sadece tecrübe ile test edilmiş bir sistemi ampirik ve bilimsel kabul edeceğim. Bir sistemin doğrulanabilirliği ya da yanlışlanabilirliği kriter olarak alınmalıdır."

Karl Popper

Popper'ın görüşüne benzer olarak Konfüçyus'un da "Duyduğumu unuturum, gördüğümü hatırlarım, yaptığımı anlarım." görüşünden yola çıkılarak, literatür değerlendirmesinin yanı sıra *durum çalışması* (case study) ya da bir başka deyişle *örnek olay çalışması* yöntem olarak belirlenmiş ve öngörülen kavramsal çerçeve bağlamında geliştirilmiştir. Durum çalışması, tek bir durum ya da olayın gerçek ortamda derinlemesine incelendiği, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı, analiz edildiği ve sonuçlarının ortaya koyulduğu araştırma yöntemidir. Elde edilen sonuç ise olayın niçin o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991). Tezin kavramsal zeminini oluşturan eğitimin gerçekleşmesinin ön koşulu olan öğrenme ediminin deneyimleme esasına dayanması, bu yöntem kullanılmasına temel oluşturmuştur. Bu doğrultuda konuya ilişkin gerek kuramsal çalışmalar gerekse de uygulama örnekleri değerlendirilmiştir.

Tasarım stüdyolarının özgürleştirilebilir yapısının ayrıntılı olarak tanımlanabilmesi amacıyla, problem tanımlayıcı yöntemlere dayanan durum çalışmasında, öğrencilerin deneyimleme yöntemiyle öğrenme süreçleri gözlenmiştir. Öğrencilerin problem tanımlayıcı bir stüdyo ortamında birlikte deneyimleme eylemleri, düşünce ve yaklaşımların çeşitlendiği anlamsal verilerin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır.

Gözlemin yanı sıra uygulanan stüdyonun aktörleri olan öğrencilerin fikir ve görüşlerinin doğru tanımlanabilmesi için, öğrencilerin karar verme süreçlerini belirleyen olgular araştırılmış; sonuç bulgular veri halinde toplanıp, kategorize edilmiştir. Kategorize edilen veriler, çalışmadaki öznel değerlendirme kriterlerini anlama ve yorumlama bağlamında irdelenmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan değerlendirmelerle birlikte, stüdyo süresince edinilen gözlemler tezin sonuç bölümünü oluşturmuştur.

BÖLÜM 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tschumi'ye göre; “Tanımı ve sınırı belli olmayan işler yok olmaya mahkûmdur.” (Akt. Yürekli ve Yürekli, 2004a, s.102). Tanımlamak; tanımı yapılan şeyin farkına varmamıza, sınırlarını görmemize ve onu anlamamıza yardımcı olduğu gibi; anlayan kişi için o şeyin varlığını da görünür kılmış olur. Bu nedenle bu bölüm; tezin ortaya çıkmasına yardımcı olan soruların cevaplarına kavramsal bir bakış açısıyla yaklaşmak ve sonraki bölümlerde karşılaşılabilecek kavramları tanımlamak amacıyla hazırlanmıştır. Tez kapsamında sorunsalların kavramsal altyapısına zemin oluşturacak şekilde mimarlık ile başlayarak gelişen kavramların akışı, diğer bölümlerde mimarlık eğitimi ekseninde genişletilmiştir. Bu yaklaşımla, ilk bölümde “mimarlık nedir?” sorusuna yanıt aranırken, tasarım, düşünce, sezgi, diyalog, deneyim gibi kavramlara da değinilmiştir. İkinci bölümde tezin ana temasını oluşturan mimarlık eğitime zemin hazırlayacak eğitim kavramı temelinde bilmek, öğrenmek ve anlamak edimleri incelenmiştir.

2.1. Mimarlık

Mimarlığın tanımı, tarih boyunca farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. Mimarlık; Le Corbusier gibi “Işık altında biraraya getirilen kütlelerin, ustalıklı, doğru ve görkemli oyunu” şeklinde *şairane* veya Ludwig Mies van der Rohe gibi “Çağın, mekânsal terimlerle ortaya konmuş isteğidir” şeklinde *sofistike* bir biçimde tanımlanabilir (Akt. Tümer, 2006).

Batı dillerinde (architectura) neredeyse 2500, Türkçe’de (mimarlık) 600 yıllık bir geçmişi olan *mimarlık* terimi, 18. yüzyıldan beri bir dizi pratikle birlikte, farklı dönemler içinde farklı karşılıklar bulmuştur (Tanyeli, 2014). İçinde bulunduğu döneme göre şekillenmesinin bir sonucu olarak, mimarlığın tanımı döneminden bağımsız olarak ele alınamaz (Tanyeli, 2014).

Yürekli'ye göre mimarlık bir *insan etkinliğidir* ve onu anlamak için insanı, dolayısıyla da insanın içinde bulunduğu toplumu iyi tanımak elzemdir (Yürekli, 2010, s.23). Farklı zamanlarda üretilmiş mimari ürünleri doğru değerlendirmek için ait olduğu zamanın ve o zamana ait koşulların analiz edilmesi gereklidir.

Mimarlığın tanımıyla birlikte kapsadığı sınırlar da beraberinde değişmiş, genişlemiştir (Tanyeli, 2014). Benzer şekilde Yürekli ve Yürekli'ye (2004a, s.102) göre mimarlığın tanımı; bina tasarımı ve üretimi ile sınırlı kalmamakta, değişen bilimsel, teknolojik gelişmeler ve düşünsel sistemlerle birlikte sürekli yenilenmekte, değişim geçirmektedir. Bu durum, bundan sonraki süreçte de mimarlığın tanımının ve kapsamının değişen dinamiklere göre farklılaşacağını göstermektedir. Zaten; "... bir şeyi tanımlamak demek onun hiç değişmeyeceği anlamına gelmez, sadece belli bir durumu tarif etmek, onu anlamak ve anlatabilmek için tanımlamak gereklidir."(Yürekli ve Yürekli, 2004a, s.102).

Tarihsel süreçte yapılan kimi tanımlar mimarlığı; teknik, malzeme, strüktür gibi fiziksel bileşenleriyle ele alırken, kimileri biçimin ötesine geçen düşünsel, duyuşal ve sezgisel bileşenlerini öne çıkarmıştır. Bu tez kapsamında, duyuşal ve düşünsel bileşenlerin mimarlığı mühendislikten ayırması nedeniyle, mimarlığın teknik yanından çok düşünsel (sezgisel) yanıyla ilgili tanımlara yer verilmiştir. Yürekli, mimarlığın duyuşal ve düşünsel yanına değinerek mimarlığı; macera, deneme ve sürekli yenilik olarak tanımlar; polemik barındırması, eleştirel ve özeleştirel olması gerekliliğini savunur (Yürekli, 2010, s.10). Yürekli'ye (2010) göre bir mimarlık çalışması, insanı düşündürmeli ve heyecan vermelidir.

Döneminin dinamikleri içerisinde Vitruvius tarafından "sağlamlık, kullanışlılık, güzellik" olarak tanımlanan mimarlığın klasik üçlüsü (biçim-strüktür-işlev) Yürekli'ye (2010) göre günümüzde doğru yorumlanmalı, *biçim* kavramı *estetik* kaygılara dönüşmemelidir. Ona göre, mimari bir çalışmanın biçimsel kaygıları veya taşıyıcı kriterleri mimari çalışmanın eleştirel veya özeleştirel olmasından daha önemli olmamalıdır. Çünkü eğer mimari bir yapı, insanı düşündürmüyorsa estetik olması veya ayakta durabilmesinin önemi de ortada kalkar (Yürekli, 2010, s.10). Bir mimarlık ürünü yalnızca fiziksel çözümleriyle değil, altında yatan düşünceyle birlikte değerlendirilmeli, düşündürücü nitelikler barındırmalıdır. Benzer şekilde, Frederick(2007) de "Mimarlık bir düşünce ile başlar" görüşünü savunur. Ona göre, düşünce olmadan mimarlar yalnızca *mekân planlayıcı* olurlar; çünkü asıl mimarlık, yapının dna'sına işlenmiş hassas düşüncede saklıdır (Frederick, 2007).

Antik Çağ düşüncesinde, tasarım nesnesinin taklit ile elde edilebileceği görüşü yaygındı. Platon'a göre nesnelere idealaların kopyasıydı, bu nedenle de *taklidin taklidi* olarak tanımlanmıştır (Tunalı, 2009). Mimarlık da Platon'a göre, yapılardan oluşan gerçeklerin dünyasına aittir. Platoncu görüşe göre; ideal olan, gerçekliklerin dünyasına hiçbir zaman yansıtılamayacağından ötürü, uygulanarak nesneleşen mimarlık da idealden uzaktır ve küçümsenir (Güney ve Yürekli, 2004).

Yürekli (2010, s.11) de benzer şekilde, inşa edilmemiş mimarlık ürünlerinin de mimarlık olduğunu savunur; yanı sıra, inşa edilmemiş ürünlerin, inşa edilenlerden farklı olarak uygulamaya giden süreçte bozulmaya uğramadığını, dolayısıyla; *daha mimarlık* olduğunu ifade eder. Tasarım fikrinin zihinden çıkıp, uygulama aşamasına kadar geçen sürede defalarca kez simüle edildiği ve her seferinde ilk fikirden biraz daha uzaklaştığını belirtir (Yürekli, 2010, s.11).

Özetle, mimarlıkta tasarımın uygulanmasından çok o tasarımın ortaya çıkmasına sebep olan düşüncenin önemine vurgu yapılır. Eğer sürecin sonunda tasarım uygulanacaksa, fikirden uzaklaşıp, bağlamından kopması ve bu durumda mimarlıktan da uzaklaşması anlamına gelmektedir.

Bu yaklaşımlar doğrultusunda, mimarlığın mimarlık olabilmesi için, fiziksel bileşenlerin yanı sıra düşünsel bileşenleri de barındırması gerekir. Mimarlık, düşünsel (sezgisel) ve fiziksel (gerçekçi) bileşenlerle birlikte var olması sebebiyle, farklı disiplinlerin bir dengesi olarak da ifade edilebilir (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017). Yanı sıra bu ölçülebilir ve ölçülemez bileşenlerin birlikteliğinden meydana gelen belirsizlik, bir yandan potansiyeller sunarken bir yandan da gerekli öngörüler sağlanamaması durumunda olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017). Cook'a (1996) göre, mimarlığın bu açık uçlu olma özelliği, hem en çok keyif veren, hem de en rahatsız edici olmasına neden olan tarafıdır (Akt. Yürekli ve Yürekli, 2004b).

Dolayısıyla aynı anda hem fiziksel (gerçekçi) hem de düşünsel (sezgisel) bileşenleri bir arada barındırmayı gerektirir. Hem kabul görmüş gerçekçi yaklaşımları ve temel ilkeleri kavramayı gerektirmekte, hem de eleştirel bir yaklaşımla bunları sorgulamayı ve sezgisel bir biçimde ele almayı gerektirmektedir. Böylece bu soyut ve

somut bileşenlerin karşılığında ve birlikteliğinde alternatif açılımların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Gür, 2017).

Yürekli ve Yürekli'ye (2004b) göre; ‘Mimari tasarım, zaman ile ilişkili bir kavramdır’ ve gelecekteki bir gerçeklik varsayımları üzerinden yapılmaktadır. Bu bağlamda tasarlama eyleminin en önemli özelliği gelecek üzerine düşünebilme ve geleceği öngörebilme gerekliliğidir. Geleceği öngörebilmek de somut düşünceden çok, sezgi ve sağduyu ile mümkündür. Ayrıca, mimarlığın bu düşünsel yönü, zamana göre şekillenmekte ve mimarlığın açık uçluluğuna bir başka boyut daha kazandırmaktadır. Bahsi geçen düşünsellik, dünyadaki bilimsel, teknolojik, felsefi gelişmelerden bağımsız olmamakla birlikte; bu gelişmelerin etkisiyle sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişimin sürekliliği de, mimarlığın düşünsel yönünün en önemli özelliği olmaktadır (Yürekli ve Yürekli, 2004a).

Bu yaklaşımlardan çıkarımla, mimarlık veya genel anlamda tasarımı oluşturan temel olgulardan biri sezgidir. Sezgisellik, her türlü tasarım sürecinde tasarımcının özneliği doğrultusunda süreçte rol oynamaktadır. İnsanın söz konusu karşıt durumları, somut ve soyut yanlarıyla birlikte kavraması ve değerlendirebilmesi sezginin gücüne bağlıdır (Yurtsever, 2011). Sezgi de yaşamın değişkenliğinden kaynaklı olarak dinamik ve değişkendir. Bu dinamiklik yanı sıra sezginin akıl ve duygu arasındaki sürekli akışından da kaynaklı olup, insanın yaşamında farklı düşünce yapıları ve buna bağlı olarak davranış biçimleri geliştirmesine neden olmaktadır (Yurtsever, 2011). İnsanın içinde bulunduğu çevre, toplum ve dönemin dinamikleri, insanın çıkarımlarının da değişken ve esnek bir yapıda olmasına yol açmaktadır. Uluoğlu'na (1988) göre ise; sezgi, tasarımcının geçmiş deneyimleri ve belleğinden süzerek yaptığı çıkarımlardır. Bir başka deyişle, insanın içinde bulunduğu ortamı ve yaşadıklarını içselleştirerek ortaya sunduğu deneyimleridir. Burada bahsi geçen deneyim ifadesi, pratikle kazanılmış birikimlerle birlikte, sezgiselliği de barındıran bir kavramı ifade etmektedir (Yurtsever, 2011).

Mimarlık bir başka görüşe göre, bir tür yaratma ve düzen kurma önerisidir (Güney ve Yürekli, 2004). Bir mekânı yaratmak ise, fonksiyonel ihtiyaçları karşılamak için alanların düzenlenmesidir. Ancak mimarlık bir düşünceyle başlar ve altında yatan düşünce olmaksızın, mimarlar sadece mekân tasarımcısı olurlar (Frederick, 2007).

Louis Kahn'a göre de; "Mimarlık mekânı düşüncede yaratmadır." (Akt. Frederick, 2007). Bu yaratımın soyut bileşenlerden çıkıp somutlaşabilmesi için; öncelikle zihinde canlandırılması, biçim kazanması gerekir. Kahn bu duruma ilişkin "Oysa biçim zihinde var olur, dolayısıyla şeyleri elle tutulur hale getirmek için tasarlarız." sözlerini dile getirmiştir (Akt. Köseoğlu, 2017). Dolayısıyla; tasarım süreci düşünce ve ölçülemeyen öğeler ile başlar. Mekân düşüncesinin tasarıma dönüşebilmesi için "ölçülemeyen"i "ölçülebilen"e dönüştürmek gerekmektedir (Köseoğlu, 2017).

Söz konusu dönüşümün gerçekleşmesinde nesnellik ve öznel bir arada kullanılmaktadır. "Mimarlık dünyanın öznel ve nesnel yanlarının tek bir gerçeklikte yansıtılmasıdır" (Güney ve Yürekli, 2004). Aynı zamanda nesnellik ve öznel bir arada kullanıldığı çok katmanlı bir diyalog sonucu gerçekliğe dönüşen bir iletişim biçimidir. Bu iletişim biçimi, mimarın, belirli gerçeklik kabulleriyle gelecekteki ihtiyaçları öngörüp, ihtiyaç sahiplerine çözüm üretmesiyle karşımıza çıkmaktadır (Yürekli ve Yürekli, 2004b). Bu bağlamda, mimarlığın düşünsel yanı ağır basmakta, tasarımcıların sezgilerini ve sağduyularını kullanmaları kaçınılmaz olmaktadır.

Bu yanı sıra mimarlık; bir düzen biçiminden çok, süreç içinde *ötekiler* ile birlikte oluşturulan asimetrik bir iletişim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Güney ve Yürekli, 2004). Karşılaşılan her öteki etken ile kurulan iletişim; mimarlığın kendini sorgulamasını, eleştirmesini, yenilenmesini ve böylelikle sürekli yenilenebilen, değişken, açık uçlu bir sistem olmasına neden olur (Güney ve Yürekli, 2004).

Mimarlık terimi bu yaklaşımlar ışığında özetlenecek olursa; içinde bulunulan zamanın koşullarına bağlı olarak, tasarımcının temel ilkeler çerçevesinde, soyut ve somut kavramları, çevresiyle kurduğu diyalog sonucu edindiği deneyimlerle birleştirerek; geleceğe dönük eleştirel bir yaklaşımla ortaya koyduğu düşüncedir.

Louis Kahn mimarlığın amacını şu şekilde ifade eder; "Amacımız sadece hayal etmek ve önermek değil, doğanın ne yaptığını ve yapacağını da keşfetmektir." (Akt. Mazıoğlu, 2009). Bu keşif geleceği, gelecek ise öngörüğü çağrıştırmaktadır. Bu bağlamda mimarlıkta, geçmiş kavrama, günün koşulları içerisinde yeniden düşünme ve gelecek hakkında fikir yürütebilme becerilerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Mimarlık, geçmiş ve bugünü yorumlayarak, bir öngöründe bulunmayı gerektirir.

Yürekli ve Yürekli'nin (2000) ifade ettiği gibi, geçmişten bugüne uygun şekilde dersler çıkarmak gerekir Grassi'ye (1992) göre de geçmişi var eden mimari yapılardan, gözlem ve eleştiri yoluyla dersler öğrenilmelidir.

Belirtilen yaklaşımlardan çıkarımla; deneyimin elde edilmesi, geçmişin yorumlanması ve geleceğin koşullarının anlaşılıp sorgulanması için bilginin elde edilmesi, anlaşılması gerekir. Geline noktada sorulması gereken soru ‘‘insan nasıl öğrenir?’’ olmaktadır. Bu soruyu takip eden, bilginin nasıl elde edildiği, kişi tarafından nasıl anlaşıldığı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorunsalları gündeme gelmektedir.

2.2. Bilmek, Anlamak, Öğrenmek

‘‘Bilgelik için tek anahtar devamlı soru sormaktır. Şüphe ederek bir araştırmaya başlarız. Araştırmakla da doğruya ulaşıyoruz.’’

Peter Abelard

Tasarlama probleminin en önemli girdilerinden biri, geleceği öngörebilmek ve üzerine düşünebilmek ise; mutlak olmayan gelecekle ilgili yalnız somut değil soyut verilerin de anlaşılabilmesi gerekir (Yurtsever, 2011). Bu durum bahsi geçen kişi tarafından öznel bir sezgisel anlayışı ortaya koymayı gündeme getirir. Kişi, yaşamı süresince karşılaştığı durumları değerlendirip, içselleştirerek bilgiye ulaşmaktadır.

Sokrates, öğrencisi Theaetetus'a bilginin ne olduğunu sormuş ve bilginin ne olduğuna ilişkin nesnel ve kesin bir tanım istemiştir. Theaetetus ‘‘Bilgi, algıdan başka bir şey değildir.’’ diye ifade etmiş, dolayısıyla bilginin öznelliğine dikkat çekmiştir (Akt. Yurtsever, 2011). Bu noktadan çıkarımla, bilgi kişinin algısına göre değişmektedir ve kişinin anladığı kadar mümkündür denilebilir.

Bergson'a göre süre/zaman duruma göre değişen, bağlamsal ve dinamik bir kavramdır (Akt. Deleuze, 2006). Bu durumda ele alınan tasarım konusunun; oluştuğu süre ve koşulları ilişkisel bir farkındalıkla ele alınarak, içselleştirilebilmesi gerekmektedir. Bilginin kişi tarafından nasıl ele alındığı, kavrandığı ve içselleştirildiği zaman faktörüne de bağlı olarak şekillenmektedir.

Deleuze ve Guattari'nin (1987) *rizom (rhizome) ilişki* olarak adlandırdığı *kök-sap ilişkisine* benzer şekilde; bilgi, kendi anlamını ve sınırlarını eklenerek çoğaltır ve bu şekilde anlama eylemi gerçekleşir (Akt. Yurtsever, 2011). Bu rizom ilişkiye benzer şekilde, öğrenmenin de sabit olmayan değişken bir sistemi vardır. Bu değişkenlik, bilginin algıya, yere, zamana göre değişkenlik gösterebildiğini ve anlaşılıp, değerlendirildiğini belirtir. Aksi halde kendi gibi değişen koşullara uyum sağlayamayan sabit ve basmakalıp (*klişe*) bilgi öğrenilmiş değil, *ezberlenmiş bilgi* olur (Yurtsever, 2011). Freire'ye göre de; bilgi, bilen kişi tarafından bilmediği kabul edilen kişiye aktarma biçiminde değil; ancak kişi tarafından merak etme ve araştırma yoluyla edinilebilir (Freire, 2018, s.59). Bilgi, farklı durumlarda değişkenlik gösterebilir, farklı bağlamlara taşınabilir, eklenip çoğaltılabilir, holistik bir kavramdır. Yurtsever'e (2011) göre; sahip olunan bilgi, kişinin öznel kavrayışıyla birlikte, eleştirel bir düşünme eylemi sonucu elde edilebilir.

Elde edilen bilginin üzerine düşünülmesiyle de birlikte anlama eylemi gerçekleşmiş olur. Anlama, bilginin kişi tarafından içselleştirilmesiyle oluşmaktadır (Yurtsever, 2011). Anlama, kişinin dünyayı ve çevresini anlamaya çalışmasıyla başlar ve sonra elde edilen bilgilerle birlikte bildiklerini eleştirel bir düşünceyle yeniden ele almasıyla öğrenme eylemi gerçekleşir. Aydınli'ya (2015) göre anlama, *öğrenme* için bir koşul, öğrenme ise bilişsel ve duyuşsal boyutları olan zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte; farklı zamanlarda, farklı ortamlarda elde edilmiş bilgiler topluluğunun eleştirel bir düşünme süzgecinden geçirilerek elde edilmesiyle öğrenme eylemi gerçekleşir.

Deleuze'ye (2000) göre öğrenme; kişinin yaşamı süresince karşı karşıya kaldığı her *şeyin* ortaya koyduğu problemi ve o problemle birlikte aslında dünyayı yeni bir yolla algılama ve anlamaya çalışmaktır. Bu da ancak, bilinegelen basmakalıp fikirleri yeni baştan yorumlamakla mümkündür (Akt. Uysal, 2017).

Carl Rogers'a (1986) göre; "Yetişmiş birey nasıl öğreneceğini, nasıl uyum sağlayacağını, nasıl değişeceğini öğrenen kişidir. Hiçbir bilginin kesin olmadığını, sadece bilgiyi elde etme becerisinin yaratıcı etkileşim ortamında dışsallaştırılabileceğini kavrayan kişidir" (Akt. Aydınli, 2015).

Yorumlamak, bir konu hakkında eleştirel düşünmeyi, düşünmek bir beyin aktivitesini gerektirir. Yürekli'ye göre (2013);

“İnsan önce beyniyle yaşar. Hofstadter'e (1995) göre; insan beyninin önemli bir özelliği, çizilen çerçevelerin dışına çıkmak istemesidir. Beynin bir başka özelliği, yeryüzünde kendini izleyebilen tek mekanizma olmasıdır. Kendi düşünceleri üzerinde düşünme, kendi düşünceleri hakkındaki düşünceleri hakkında düşünme, beynin özelliğidir. Kendini izleme “bilinçlilik” için kritiktir. Bilinçli zihin kendi performansını eleştirir. Kendini izleme “yaratıcılık” ta da önemli bir rol oynar, çünkü aptalca rutinlere girmeyi önler. Beyin kısır döngülere girdiğini hemen fark eder ve sistemin dışına atlamaya çalışır. Merak etmek, heyecan duymak ve şüphe etmek beyne yakışanlardır.” (s. 92).

Goethe bilmek ve şüphe duymak arasındaki paralelliğe “Az şey bilirsek bir şeyin doğruluğuna emin olabiliriz, bilgi artınca kuşku da artar.” sözleriyle işaret eder; Gazali'ye göre de “Şüphe duymayan hakikati bulamaz.” Bu noktadan çıkarımla bilmek şüphe duygusunu, şüphe duygusu daha çok bilme eylemini beraberinde getirmektedir.

Öğrenmek düşünmekle; düşünmek şüphe ve merak duygusuyla başlıyorsa, eğitimin bu duyguları desteklemesi gerekliliği meydana gelmekte, bu durum da eğitim kavramını sorgulamaya açmaktadır. Bu bağlamda, eğitim, düşünmek için gerekli olan merak ve şüphe duygularının ortaya çıkarılmasında araç olmaktadır. Grassi'ye (1992) göre de; eğitimcilerin dahi emin olmadığı ve bilmediği çok şey vardır ve görevi bunu öğrenciyle açık bir şekilde paylaşmaktır. Çünkü emin olunan tek şey, şüphedir, şüphe bir çıkış noktası yaratır ve bu nedenle şüphe, öğrenciye de aktarılmalıdır. Bu durumu “Aslında, sormamız gereken bazı sorular var ve birçok şey hakkında emin değiliz. Görevimizin, her şeyden önce, bunu öğrencilerle paylaşmak olduğunu düşünüyoruz (her şeyden önce şüphe uyandırmak için: şüphemiz, emin olduğumuz ve bir çıkış noktası olarak kullanabileceğimiz tek şeydir.¹” sözleriyle açıklar (Grassi, 1992).

¹Çeviri: Zeynep C. Aksu. Alıntının İngilizce orijinali: “Actually, we even have some questions to pose and are uncertain about many things. We think that our task is, first of all, to share this with the students (to transmit *doubt* to them, above all: doubt is the only thing we are sure about and can use as a point of departure).”(Grassi, 1992).

BÖLÜM 3. MİMARLIK EĞİTİMİ

‘Eğitim hakkında konuşmaya başlamanın bizzat kendisi eğitimidir.’

(Necdet Teymur, 1997).

Bugün eğitimin her alanda en temel amacı, yeni bilgiye ulaşma yollarını bilen, üzerine eleştirel şekilde düşünebilen ve yorum yapabilen bireyler yetiştirmektir. ‘Mimarlık eğitimi bu açıdan bakıldığında, hayat boyu bilgiyi keşfetme, bütünleştirme, paylaşma ve uygulama için gerekli öğrenme alışkanlığını, zihin yapısını beslemeye yönelik ortam yaratma meselesidir.’ (Yücel ve Aydın, 2015).

Mimarlık; mühendislik, sosyoloji, psikoloji gibi birçok farklı disiplinle etkileşim içerisinde. İçerisinde kuramsal bilgi ve uygulamayı da barındıran çok yönlü bir eğitim biçimidir. Balcıoğlu, mimarlık eğitimi, kuram, uygulama ve iletişim bağlamında ele alınmalıdır der ve ekler (Akt. Dostoğlu, 2003);

‘Kuram; tarih, felsefe, psikoloji, kültürel çalışmalar, malzeme, yapı, fizik gibi seminer türü derslerden; uygulama; *stüdyo* eğitimi, teknik resim, yapı bilgisi, bina bilgisi gibi derslerden; iletişim ise öğrencilerin bilgi ve düşüncelerini ifade etmek için kullandıkları çizim, yazılı ve sözlü anlatım, bilgisayar, fotoğraf ve grafik sunum tekniklerini içeren ve bilgi akışı üzerinde yoğunlaşan derslerden oluşmalı, bu derslerin oranları kurumların eğitim stratejisine göre belirlenmelidir.’ (s. 19).

Mimarlık eğitimi bu çok yönlülüğün getirdiği dinamikler, tasarım eyleminin mimarlık eğitiminin odağında olması ve bu eylemin getirdiği yeni olasılıklar, yeni keşifler, bilinmezlik nedeniyle değişkenlik barındırmakta ve lineer olmayan bir süreç tanımlamaktadır. Tarihsel süreçte, içeriği ve eğitici niteliğinde de köklü değişiklikler gösteren yapısına rağmen, tasarım eylemini merkez almayı günümüze dek sürdürmüştür.

3.1. Tarihsel Süreçte Mimarlık Eğitimi

Mimari tasarım eğitimi, kökü ortaçağ dönemine, zanaatkarlık sistemine dayanan bir geçmişe sahiptir (Schön, 1985). Günümüzde mimarlık eğitiminin odak noktasını oluşturan mimari tasarım stüdyolarının geleneksel eğitime dayalı anlayışı, bugüne kadarki süreçte değişmiş ve dönüşmüştür. Mimarlık eğitimini diğer eğitimlerden

ayrıcalıklı kılan özelliği, stüdyoda deneyimleme yoluyla, bizzat tasarlayarak, yaparak öğrenme sürecine dayalı olmasıdır (Schön, 1985). Dolayısıyla, stüdyo geleneği, tasarımın öz deneyimine zemin hazırlar ve stüdyoda öğrenci ustasını izleme konumunda olan çırak rolünde değil, üretme/önerme konumundadır.

Tschumi (1995), mimarlık bilgisinin önemine vurgu yaparak, bu bağlamda mimarlığın tarihsel süreçte yaşadığı üç kopuşa işaret eder. İlki, loncadan kopuş ve okulların kurulması; inşaat endüstrisi ile bağların kopması ve “düşünen” mimarlar ile bu düşünceleri hayata geçiren şirketlerin ayrışmasıdır.

Mimari tasarım eğitiminin güncel yapılanmasının anlaşılabilmesi ve güncel eğitim yaklaşımlarına değinilebilmesi için, mimari tasarım eğitiminin tarihsel süreklilikte incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, mimari tasarım eğitiminde Tschumi'nin belirttiği kopma, bir başka deyişle kırılma noktalarını da içeren önemli değişimler, mimarlık eğitiminin tarihsel süreci içinde incelenmiştir.

Bu bağlamda, mimarlık eğitimi tarihsel süreçte üç döneme ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, bir mimarlık okulunun olmadığı, mimarlık eğitiminin lonca düzeni içerisinde kuşaktan kuşağa aktararak verildiği dönemdir. İkinci dönem, tasarımın uygulamalı olarak okul dışında mimarlık atölyelerinde, kuramsal bilginin ise açılan mimarlık okullarında verildiği dönemdir. Bir diğeri ise, uygulamanın da kuramsal bilgiyle bütünleşik olarak okullarda verildiği ve mimarlık stüdyosunun kurumlaştığı dönemdir (Ciravoğlu, 2001).

3.1.1. Lonca Düzeni

Erken dönem mimarlık örneklerinin görüldüğü dönemden, mimarlık eğitiminin okullarda verilmeye başladığı tarihe kadar geçen süreçte usta-çırak ilişkisiyle mimarlık eğitiminin aktarıldığı düzendir. Lonca kavramı; Türk Dil Kurumu'nun ifade ettiği şekilde “Belli bir iş kolunda usta, kalfa ve çırakları içine alan dernek” olarak tanımlanmaktadır (URL-13). Şahinler'e (2004, s.70) göre; “Sadece meslek çıkarlarını savunan birlik” olarak açıklanmıştır.

Ortaçağda, meslek loncalar tarafından denetlenmiştir (Kuran, 1969). Toplumsal meslek örgütleri olarak adlandırılacak loncaların kurulmasının ardından, masonların

bu örgütlerde *sırlarını* öğretmeye başlamalarıyla, bu düzen hayata geçmiştir. Broadbent'in (1995) ifade ettiği şekilde, halka ve lonca dışındaki diğer inşaatçılara dahi öğretilmeyen bu sırları bizlere aktaranlar kimi usta masonlardır. Yürekli'ye (2019) göre; "Sırlar nesilden nesle değişmeden ve sızdırılmadan aktarılır." Gizli olan bu eğitimin, zanaat eğitimi olarak, mimarlık eğitiminin başlangıcı olduğu kabul edilmektedir.

Lonca eğitiminin ahşap veya taş işçiliği eğitimiyle başladığı, daha sonra ustalarla birlikte çalışma ve pratik şeklinde yapıldığı ve yedi yıllık teori+pratik eğitimi kapsadığı bilinmektedir. Lonca tarafından projesi kabul edilen usta "mimar" olarak adlandırılmıştır. Mimarlığın inşa edilmiş ürün olarak görüldüğü ve en iyi inşa edenlerin ustalar olarak kabul edildiği dönemde; sistem, ustanın bilgi ve deneyimini uygularken, çırağın onu izlemesi ve yardım etmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Lonca düzeni, ustaya bir önceki kuşaktan miras kalmış bilginin uygulanırken çıraklar tarafından taklit edilmek üzere öğrenilmesi biçiminde, ustanın mutlak üstünlüğüne dayalı bir sistemdir (Ciravoğlu, 2001). Bu sistemde deneyimler sonucu kurallaşmış bilgi, görülerek, izlenerek ve tanık olarak öğrenilmiştir. Tschumi (1995), bu dönemde mimarın özgür bir birey veya yaratıcı olmaktan çok, şantiyede yaşadığını aktarmaktadır.

Yapı tekniğiyle birlikte, sanat bilgisinin de aktarıldığı lonca düzeninde, mimarlık eğitimi; tek yönlü bir aktarıma dayanan, ağır ve yavaş işleyen bir sürece sahiptir (Tablo 3.1). Öğrencinin çırak, eğitmenin usta olarak kabul edildiği sistemde, mimari yapı da bir ürün olarak görülmüştür. Ürün odaklı tasarım anlayışına dayalı lonca sisteminde, temel amaç; dönemin hakim sınıfını (kral, ruhban sınıf, aristokrasiyi) yüceltmek ve iktidarını güçlendirmek adına, onaylanan stilde ve tipte ürün, yani *yapıt* üretmek olmuştur. Dolayısıyla eğitimin ve mimarlık pratiğinin özgürlüğünden söz edilemez (Yürekli ve Yürekli, 2000).

Tablo 3.1 : Lonca Düzeninde Mimarlık Bilgisi ve Aktarımı²
(Yürekli ve Yürekli, 2000, s.44).

Zaman Akışı	Çok Yavaş
Mimarlığın Amacı	Stile Ve Tipe Uygun <i>Yapıt</i>
Denetim	Kurumsal

²Tablonun tamamı eklerde Tablo 30'da verilmiştir.

Mimar Niteliği	<i>Usta/Master</i>
İşveren	Din/ Hükümdar
Eğitim Sistemi	<i>Lonca</i>
Müfredat	Yok
Bilgi Alanı	Teknik, Estetik, <i>Tek Disiplin</i>
Bilgi Niteliği	Kalıcı İnşa Edilmiş
Bilgi Aktarımı	<i>Tek Yönlü Aktarım</i>
Eğitici Niteliği	Uygulamacı Usta / Master
Öğrenci Niteliği	<i>Çırak</i>
Eğitim Yeri	Yapım Yeri
Tarih	Yazılı Gerekli Değil
Eleştiri	Yok

Kuramdan bağımsız, eğitici niteliği salt uygulama üzerine kurgulanmış, tek yönlü ve tek disiplinli bilgi aktarımına dayalı bilgi sistemi ve yeniliğe açık olmayan tutucu ve bir öncekini tekrar eden (kopyalayan) tavrıyla eleştirilmiştir. Yürekli'ye (2019) göre; bu sistemin denemeye açık olmaması, deneyimleme şeklinde *yaparak öğrenme* yerine taklit ederek öğrenme yolunu izlemesi, yapılan hataların da tekrar tekrar uygulanacağı kısır bir döngüye neden olmuştur. Bir başka açıdan bakıldığında da, sorgulayıcılığa yer vermemesi sebebiyle döneminin hakim güçleri (kral, ruhban sınıf, aristokrasi) tarafından mimarlığın kötüye kullanılmasına yol açmıştır (Yürekli, 2019).

3.1.2. Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi

Avrupa'da en eski mimarlık okulu Visconti tarafından 1380 yılında Milano'da, ilk köklü değişikliklerin gerçekleştiği mimarlık akademisi (Académie Royale d'Architecture) ise 1671 yılında Fransa'da kurulmuştur (Akyüz, 1996; Kuran, 1969). Mimarın eğitimindeki bu köklü değişikliği XIV. Louis ülkedeki bilim ve sanat etkinliklerini merkezileştirerek, gücünü de pekiştirme azmiyle Kraliyet Akademisini kurarak gerçekleştirmiştir. Balamir'e göre; mimarlığın, ilk kez bilim, sanat ve zanaat eğitimlerinden bağımsız olarak kurumlaşması, usta-çırak ilişkisinden kopmaması, ancak geleneksel eğitim pratiğinden uzaklaşmasıyla bir dönüm noktası olmuştur (Balamir,

1985). Bir başka deyişle, XIV. Louis'in Kraliyet Mimarlık Akademisi'ni kurmasıyla birlikte, hem ilk kez kuramın mimarlık eğitimine katıldığı hem de, geleneksel eğitimin ve pratiğin birbirinden ayrıldığı bir dönem başlamıştır (Erbil, 2019).

Lonca düzeninden farklı olarak; mimar şantiyeyi bırakıp, okula gitmeye başlamış, bunun sonucu olarak loncadan kopmuş; mimarlık ve yapım ilk kez ayrılmıştır (Tschumi, 1995). Akademinin kuruluş amacını J. F. Blondel şu şekilde belirtmiştir (Akt. Akyüz, 1996);

”Mimarlık sanatının en doğru kuralları... en büyük ustaların doktrinlerine ve antik dönemden kalan o en güzel yapılara dayalı olarak... haftada iki kez, halka açık olarak öğretilenektir... Majesteleri bunu mimarlığı kötü süslemelerinden kurtarmak ve uygulamacılarının suistimal ve cehaletini bastırmak için tek çıkar yol olarak göstermektedir.” (s. 22).

Ayrıca Blondel, bu yapının mimarı zanaatkâr mertebesinden sanatkar mertebesine çıkarması ve şantiye yükünden kurtarması sebebiyle, dönemin kralına şükranlarını iletmiştir (Balamir'den aktaran Ciravoğlu, 2001).

Öğrenciler üç yıllık eğitimlerinin ardından, *Kraliyet Mimarı* olarak adlandırılır, mimar kimliklerine ve mesleki özerkliğe kavuşmuş sayılırlardı (Başaranoğlu, 2018).

Kuramsal eğitimin akademide verilmesiyle birlikte bu dönemde öğrenciler akademi dışında da tasarım çalışmaları yapmıştır (Uluoğlu, 1990). Onur'un (2018) belirttiği üzere, “Okul ortamında; öğrenciler zorunlu dersler ve konferanslarla kuramsal eğitim almakta, okul dışında akademisyenin ya da başka bir deyişle ustanın bürosunda tasarım çalışmaları yapmaktadırlar.” Akademideki dersler, aritmetik, geometri, mekanik, mimarlık kuramı, askeri mimari ve perspektif dersleridir (Ciravoğlu, 2001). Dolayısıyla, okulda proje derslerinin olmayışı veyalnız teorik dersler bulunması; dolayısıyla da tasarım pratiği yapılamaması sebebiyle, bürolarda pratik bilginin edinilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Broadbent (1995), 1720 yılında öğrencilerin zihin egzersizleri yapmalarını amaçlayan aylık proje yarışmaları yapıldığını belirtmiştir. Öğrenciler uygulanması düşünülmeyen bu fikir yarışmalarında ödül aldıklarında usta sınıfına yükselip, mimar ünvanı almışlardır (Şahin'den aktaran Ciravoğlu, 2001). Yetki veren son yarışma ise; *Roma Konkuru*dur (*concour*). Konkuru kazananlar ise, ödülleri alarak, Kral tarafından

bilgilerini pekiştirmek üzere Roma'ya gönderilmiştir. Roma'ya yaptıkları ziyaretler sırasında, mimarlar Roma kalıntıları üzerinde rölöve ve incelemeler yapma ve mimari projeler üzerinde serbest çalışma imkânı elde etmektedir (Batırbaygil'den aktaran Ciravoğlu, 2001). Bununla birlikte bu çalışmalar günceli yakalama konusunda düşündürücüdür.

Özetle bu dönem için, yalnızca teorik eğitim veren bu akademilerde, tasarım pratiğinin okul dışında veya açılan yarışmalarda kazandırıldığı söylenebilir. Teorinin eğitime katılımının yanı sıra, geleneksel usta-çırak ilişkisinin devam ettiği görülmektedir.

Fransız İhtilali'nden sonra ideolojik ve toplumsal çatışmalar nedeniyle kapatılan Kraliyet Akademisi, altı yıl sonra 1795'de bu kez Güzel Sanatlar Akademisi (Academie de Beaux-Arts) adı altında yeniden örgütlenmiş ve eğitim vermeye devam etmiştir (Erbil, 2019).

3.1.3. Ecole De Beaux-Arts

1648'de kurulmuş olan Kraliyet Resim ve Heykel Akademisi ile Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi, 1793 yılında birleşerek, Ecole De Beaux-Arts adı altında eğitim vermeye başlamıştır (Ciravoğlu, 2001; Erbil, 2019; Onur, 2018). Dönemin diğer sanat dallarının eğitime birleşmesi bakımından önemli bir farklılık ortaya koyduğu söylenebilir.

1819'da, Ecole De Beaux-Arts adıyla eğitim programı yenilenecek statü değişikliğine gidilmiş, eğitim programı biraz daha zenginleştirilmiştir (Akyüz, 1996; Balamir, 1985).

Balamir'e göre; devlet kontrolündeki açık eğitim sisteminin ilk köklü örneği olma özelliği taşımaktadır. Hüküm süren gelenekten farklı olarak, eğitimin kuramsal bir temele oturduğu ve kamu hizmeti olarak herkese açık oluşu bakımından da önem taşımaktadır. Lonca ve atölyelere alternatif olarak gelen Akademi sistemi, atölye sistemini korumuş, ancak eğitime *formel* süreçler de getirmiştir. Bunun bir sonucu olarak mecburi dersler ve konferanslar düzenlenmiştir. Eğitim, Akademi tarafından düzenlenen profesyonel yarışma sistemi ile sürdürülmekte; *sınıflar (ecole)* ve *atölyeler*

olmak üzere bağımsız iki farklı ortamda gerçekleşmektedir (Tablo 3.2). Sınıflar (ecole), bilimsel konuları içeren teorik derslerin öğretildiği; atölye ise, tasarım pratiğinin tanınmış mimarlar tarafından yürütüldüğü ortamlardır. Bunların yanı sıra rekabete teşvik edici olarak aylık ve yıllık düzenlenen konkur adı verilen yarışmalar da eğitimin bir parçası olarak sisteme katılmıştır. Atölyelerde yeni ve eski öğrenciler arasında örgütlü bir dayanışma gelişmiş ve birbirlerinin işlerine ve gelişimine katkı sağlamışlardır (Arıdağ, 2005; Balamir, 1985; Kılıç, 2016, s.6.).

Tablo 3.2 : Beaux-Arts Eğitim Programı (Balamir, 1985; Lökçe, 2002).

Pratik Eğitim	Zanaat Eğitimi							
	Taş	Tekstil	Ahşap	Metal	Kil	Cam	Renk	Tekstil
	Heykel	Dokuma	Doğrama	Metal	Seramik	Vitray	Duvar	Dokuma
	Atölyesi	Atölyesi	Atölyesi	Atölyesi	Atölyesi	Atölyesi	Boyama Atölyesi	Atölyesi
	Malzeme ve Araç Eğitimi Kesin Hesap, İhale, Maliyet Analizi							
Formel Eğitim	Biçim Sorunları							
	Gözlem			Takdim			Kompozisyon	
	Doğa Çalışması			Tasarı Geometri			Renk Kuramı	
	Malzeme Çalışması			Yapı Teknikleri			Tasarım Kuramı Mekân Kuramı	
				Teknik Resim				

Eğitim sistemi, hazırlık, birinci sınıf ve ikinci sınıf olarak basamaklandırılmıştır. Öğrenciliğin devamı için yılda birkaç yarışma projesi çizilmesi, bir üst sınıfa geçmeleri için çeşitli ders ve yarışmalardan belirli sayıda puan toplamaları gerekmiştir. Öğrenciler kendi eğitim programlarını kendileri belirlemiş ve başarıları süreye göre değil niteliğe göre değerlendirilmiştir (Balamir, 1985).

Eğitime başlayan öğrencilere öncelikle, klasik düzen ve çizim teknikleri aktarılmış, ardından mimarlık tarihi, mimarlık kuramı, yapım ve perspektif gibi teorik dersler öğretilmiştir. Öğrencilerin proje çalışmaları fakülte üyeleri tarafından oluşturulan jüriler tarafından kapalı biçimde değerlendirilmiştir. Sunuşlar ise, içinde bulunulan dönemde jüri için fazlaca önem arz etmiştir (Uluoğlu, 1990).

Eğitim süreci, alışılmış bir idari şemadan bağımsız olarak, danışman veya patron olarak adlandırılan, tanınmış bir mimar ya da popüler bir hoca tarafından, en az yirmi

öğrenci ile açılan atölyelerde akşamları verilen *kritikler*³ şeklinde yürütülürdü. Eğitimci danışmanların ortağı olmaktan çok patronu olarak varlığını sürdürmüştür. Kritikler, diyalogdan çok, stile uygunluk çerçevesinde yapılan eleştiriye dayalıdır (Arıdağ, 2005; Broadbent 1995; Tok ve Potur, 2016).

Proje tesliminde, öğrenci yapıya ilişkin önemli değişiklikler yaptıysa, başarısız sayılırdı. Jüriler öğrencilere hiçbir veri sağlamaz, değerlendirmeler gizli yapılırdı. Bu durum, öğrenci ile eğitimci arasındaki diyalog eksikliğinin bir göstergesi olmuştur (Arıdağ, 2005).

Öğrencilere *formel* ve *enformel* sistemleri bir arada bulandıran esnek bir eğitim süreci tanınmış olsa da belirli stillerin etkisi altında, öğrencilerin yeni fikirler üretmesini desteklemeyen, ilk fikirlerine bağlılığı gerektiren katı bir anlayışı da savunmuştur (Broadbent, 1995).

Ürün odaklı tasarım anlayışına dayalı Beaux-Arts sisteminde (Tablo 3.3), bina bir ürün olarak görülmüş, asıl amaç ise dönemin onayladığı stilde ve tipte sonuç ürün yani *yapıt* üretmek olmuştur. Dolayısıyla eğitim; ürünün elde edildiği süreçten daha çok, ürünün kendisine odaklı işlemiştir (Arıdağ, 2005; Yürekli ve Yürekli, 2000). Süre, ağır ve yavaş işleyen bir akışa sahip olup, yinelemeler şeklinde, tek yönlü bir bilgi aktarımı aracılığı ile ilerlemiştir. Bu tek yönlü bilgi aktarımı ve tasarım sürecinin sonuç ürünün gerisinde kalmasıyla ortaya çıkan, tasarımın öğretilmeyeceği ve sezgisel olduğu inancına karşıt tutumu, eğitsel ve pedagojik açıdan olumsuz bulunarak, yıllar içinde çokça eleştirilmiştir (Tok ve Potur, 2016).

Tablo 3.3 : Beaux-Arts Döneminde Mimarlık Bilgisi ve Aktarımı⁴

(Yürekli ve Yürekli, 2000, s.44).

Zaman Akışı	Yavaş
Mimarlığın Amacı	Stile ve Tipe Uygun <i>Yapıt</i>
Denetim	Kurumsal
Mimar Niteliği	Usta / <i>Master</i>

³ Kritik kelimesi, TDK'ya göre "eleştiri" anlamına gelmektedir (URL-15). Mimari projeler, danışman tarafından eleştirilerek, öğrenci tarafından geliştirilirdi.

⁴Tablonun tamamı eklerde Tablo 30'da verilmiştir.

İşveren	Devlet Kapital Burjuvazi
Eğitim Sistemi	Beaux Art, <i>Akademi</i>
Müfredat	Sıkı-Formel Önemli
Bilgi Alanı	Teknik, Estetik, Tek Disiplin
Bilgi Niteliği	Kalıcı İnşa Edilmiş
Bilgi Aktarımı	<i>Tek Yönlü Aktarım</i>
Eğitici Niteliği	Uygulamacı Usta / Master
Öğrenci Niteliği	<i>Çırak</i>
Eğitim Yeri	Okul / Yapım Yeri
Tarih	Yinelemek İçin Var
Eleştiri	Yok

Beaux Arts, önerdiği eğitim modelinin, “ustasının sözünden çıkamayan çırak” niteliği kazandırılan öğrencileri, belirli bir üsluba bağlı tutması ve aklın öngördüğü eleştirel bakış açısından uzak bırakması yönüyle; lonca düzeninin sistematik hale getirilmiş kurumsal bir temsili olma özelliği göstermiştir (Başaranoğlu, 2018).

Balamir’e (1985) göre; Beaux-Arts ekolü, “(...) motiflerle süslü cepheleri, iki boyutlu ve simetrik kompozisyon anlayışı, uçuk tonlarda suluboya cephe-kesit resimleri ve tüm bunların altında yatan elitist, aristokratik konumu ile (...)” çokça eleştirilegelmiştir.

17. yüzyılda okullaşmaya başlayan, 19. yüzyılda Ecole Des Beaux Arts ile mevcudiyetini sürdüren *üslup* (high style) mimarlığı olarak adlandırılan, yeniliklere ve sürprizlere açık olmaksızın; sonucu, sürekli tekrarlanan önceki örnekleriyle garantilenmiş, denenmiş ve onaylanmış olan bu tür *oranlar mimarlığı* hakim olmuştur. Mimarlığın asıl amacı; dönemin hakim sınıfına statü sağlamak ve sonsuza taşınabilecek kalıcı bir eser bırakmak olmuştur. Yürekli (2014); bu dönemin mimari üretimlerini, “Kalıplaşmış bilgiye dayalı kapalı sistem üslup mimarlıkları, kanımızca kalıcı eseri garanti eder, ama insanlığın ilerlemesinin önünü tıkayabilir” şeklinde ifade etmektedir. 19. yüzyıla kadar süregelen üslup mimarlıkları eğitimi, lonca sisteminin usta-çırak ilişkisini günümüze dek sürdürmüştür (Yürekli, 2014).

Balamir'e (1985)göre, 'Beaux-Arts, Modernist Hareketin yaygınlaşmasıyla zayıflamış, 20. yüzyılın ilkyarısında eğitim modelleri büyük ölçüde Bauhaus'tan etkilenmiş tasarım okulları, akademik geleneğin yerini almıştı.' Ancak endüstrileşmenin etkisiyle Bauhaus'tan da önce, eğitime yenilikçi yaklaşımlarıyla bilinen Politechnique Okulu ortaya çıkmıştır.

3.1.4. Ecole Politechnique

Endüstrileşme ile birlikte, sosyal hayatta yaşanan değişimler, mimarlık alanında da büyük gelişim ve dönüşümlerin önünü açmıştır. Yeniden şekillenen sosyolojik ve ekonomik etkinlikler, mimarlık ortamının ve dolayısıyla mimarlık eğitiminde de değişimini kaçınılmaz hale getirmiştir. 18. yüzyılda sanayi devrimi ile birlikte, köyden kente göç başlamış ve işçi sınıfı doğmuştur. Kentlerde oluşan bu durum sonucunda toplumun sosyal, ekonomik yapısı ve ihtiyaçları değişmiştir. Konut ve üretim gibi yapı ihtiyaçları artmış ve modern-endüstri kentlerinin kurulması sürecine girilmiştir. Demir, çelik gibi yeni yapı malzemeleri ve yapım teknikleri, mimari üretim biçimlerinin olduğu kadar, yapı tipolojilerinin de değişmesine ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Daha büyük ölçekli yapılar, fabrikalar, yollar, köprüler gibi yeni yapılar ve yeni yapım teknikleri, zanaattan çok mühendislik becerilerini gerektirmiştir. İşleyen, üreten Sanayi Devrimi yapıları, üslup endişesi yerine, üretim ihtiyacı ve işleve uygun niteliklere göre biçimlenmeye başlamıştır. Dönemin yapılarının daha önce uygulanmış örnekler olmaması sebebiyle, güzel sanatlar temeline dayandırılan üslup mimarlıkları ile üretilmesi mümkün olmamıştır. Yüzyıllardır alışlagelmişin dışında farklı bir alan doğmuştur. Yeni ortaya çıkan ve başka bir benzeri olmayan bu durum karşısında zorunlu olarak, Ecole De Beaux-Arts ekolü yanında, Ecolé Politechnique Okulları (mühendislik okulları) kurulmuştur (Yürekli, 2010, s.26; Yürekli, 2013).

1795 yılında Napolyon tarafından kurulan, Durand tarafından akademik olarak şekillendirilen okulda, tarihsel bağlardan büyük ölçüde uzaklaşan rasyonalist-işlevsel bir yaklaşım hakim olmuştur (Balamir, 1985; Kılıç, 2006).

Uygulamadaki mimar ve mühendis ayrımıyla benzer olarak, eğitim sisteminde de *formasyon ayrışması* karşımıza çıkmaktadır (Monnier, 2006, s.117). Mesleki ayrışmaları ve yeni mesleki organizasyonları beraberinde getiren bu yeni dönem,

güzellik arayışını oranlar ile sağlamak yerine; ihtiyaçlar doğrultusunda, mimarlığın *metre* ile oluşturulmasını zorunlu hale gelmiştir. 18. yüzyıl sonlarında dönemin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde ortaya çıkan *metre mimarlığı* Ecole Polytechnique (Türkiye’de mühendishaneler ve sonrasında teknik üniversiteler) okullarında öğretilmeye başlamıştır (Yürekli, 2014). Stiller gözardı edilmeye başlanmış bunun yerine işlevsellik ve ekonomi önem kazanmıştır.

Perez-Gomez, Polytechnique’in sunduğu eğitimin üniversitenin verdiği sanatsal eğitime göre çok teknik bir eğitim olduğunu belirtmiştir. Teknik konulara daha çok önem verilmesini yanı sıra, tasarım derslerinin de önemli olduğunu ifade etmiştir (Akt. Burian, 1997, s.26).

Perez-Gomez’e (1994) göre; 18. yüzyıl sonlarında nihayet, mimarlık ve mühendislik biliminde biçim felsefesi aşılmış, mimari gerçeklik gerçek anlamda işlevselleştirilebilmiş ve böylece matematiksel kuralların etkili bir şekilde değiştirilmesine olanak vermiştir (Akt. Fernandez,2006, s.24). Durand’a göre; Ecole Polytechnique, klasik mimariyi rasyonel geometrik planlama olarak ele alıp, ekonomi ve işlevselliğe önem vermiştir. Yanı sıra, *simetri, düzenlilik ve basitlik* gibi mimarlık prensiplerini ön plana almıştır (Akt. Karabulut, 2019; Gelernter, 1995).

Tüm bunların yanı sıra, bu teknik okulun en büyük özelliği; güzel sanatlar akademilerinin aksine, asıl amacının; mevcutta bilinen ve hali hazırda uygulananları öğretmek yerine; bilinmeyen durumlarla karşılaşıldığında çözüm üretebilecek kişiler yetiştirmek olmasıdır (Perez-Gomez’den akt. Yürekli, 2014). Yüzyıllardır hüküm süren usta-çırak ilişkisini ve yaratıcı düşüncenin önünde engel olarak duran üslupçu bakış açısını ortadan kaldıran ilk mimari eğitimin varlığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.1.5. Bauhaus

Akademilerin kurulmasıyla mimarın konumu daha entelektüel; Rönesans ile birlikte mimarlık ise daha rasyonel bir alana kaymıştır. Sanayileşme süreciyle, mimari üretime makine dahil olmuş, sanat ve form anlayışı değişmiştir. Makineleşme ve seri üretimle birlikte *tektipleşme* de mimarlıkta yerini almış, bu durum da sanat ve estetikten uzaklaşıldığı görüşünü ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, insanın yaratıcılığı ve makinelerin üretim gücünün ortak bir paydada buluşması gerekliliği doğmuş, bu

gereklilik de ortaya yeni bir mimarlık eğitimi anlayışını getirmiştir. Birinci Dünya Savaşı sonrası, günümüzdeki mimarlık okulların birçoğuna zemin hazırlayan Bauhaus Okulu'nun ilk versiyonu; 1919'da Grandükalık Saxon Sanat Akademisi ile Grandükalık Saxon Uygulamalı ve Güzel Sanatlar Okulu'nun birleşmesi sonucu Gropius tarafından Almanya, Weimar'da kurulmuştur (Kuran, 1969).

Tarihinde üç kez kapatılan, Dessau (1925–1932) ve Berlin Bauhaus Okulu (1932–1933) isimleri altında tekrar açılan okula ilişkin olarak Erzen (2009) şu görüşü dile getirmiştir;

”Klasik Güzel Sanatlar (Beaux Arts) eğitiminin statik yaklaşımına kıyasla çok radikal olan bu eğitim, hem gelenekçi hem de yenilikçi kesimlerin uç taraftarlarını rahatsız etmekteydi. Radikal, çağdaş ve katılımcı bir eğitim modelinin öncüsü olan Bauhaus, her üç yerleşiminde de gerici güçlerin tepkisini alarak sonunda kapandı. Aslında, burada şunu anımsamak gerekir ki, Antik Yunan'dan bu yana eğitimde amaçlanan tüm radikal reformlar, yerleşik düzenin ve günün güçlerinin en büyük düşmanı olarak algılanmışlardır.”

Gropius, tasarımın bütünsel yanının farkındalığıyla, mimarlığın sanat dalları ile bütünsel bir ilişki içinde ele alınması gerekliliğini savunmuş; bu bağlamda mimarlık, sanat ve teknolojiyi birlikte barındıran bir oluşum yaratmıştır. Bu yaklaşımı, “Zanaatçı, sanatçı arasında kibir engelleri yükselten sınıf ayrımının olmadığı yeni bir zanaatçı loncası kuralım!” sözleriyle dile getirmiştir (Gropius, 2002, s. 22). Sanatçı ve zanaatçı arasındaki hiyerarşik, teknololi ve sanat arasındaki bağlamsal farklılığı böylece kapatmayı hedeflemiştir. Gropius'a göre, mimarlıkla, sanat ve zanaat kadar makinenin bütünleşmesi de kaçınılmazdır. Çağın değiştiğini ve çağ ile birlikte zanaat anlayışının da değiştiğini şu sözlerle ifade eder; “Geçmişin zanaatları değişmiştir, geleceğin zanaatları ise içinde endüstri üretiminin deneysel çalışmalarının yapılabileceği yeni bir üretici birliğe dönüşecektir.” (Gropius, 2002, s. 29). Bu bağlamda sanat, zanaat ve teknoloji ile bütünleşik bir mimarlık eğitim programı oluşturulur.

Malzeme ve makine kullanımına ilişkin eğitimlerle bütünleşmiş sanat ve zanaat anlayışı, grup çalışması ve endüstriyel tasarımın önemli bir yer tuttuğu eğitim modelini, Beaux Art'tan ayıran en belirgin özelliği; öğrencileri koşullandırmaksızın, hayal gücünü ve yaratıcılığını ortaya çıkarmasını sağlamaya yönelik yaklaşımıdır. Eğitimin temel amacı, sorunlara yaklaşım yönteminin öğretilmesi ve öğrencilerin kendi çözümlerini üretebilmeleridir (Akyüz, 1996). Öğrencileri yaratıcı bir çerçevede, teknik ve kuramsal

bilgiyle buluşturmayı hedefleyen sistemde, ne öğretildiğinden çok, nasıl öğretildiği ve bilgi aktarımından çok, bağımsız düşünceler üretebilecek zihinler yaratmak önemlidir (Ciravoğlu, 2001).

Okulun eğitim modeli, öğrencilerin teknik becerilerini olduğu kadar, kişiliklerini de geliştirmeyi sağlayacak şekilde planlanmıştır. Öğrenciler eğitime çırak olarak başlayıp, kalfa olarak mezun olmuştur. Mezun olmak için yerel loncalar tarafından düzenlenen sınavı geçmeleri gerekmiş, mezun olduktan sonra mimari uygulama yapmaya başlamıştır (Bennett ve Broadfoot, 2003).

Bu dönemde öğretmenler usta (master), öğrenciler ise başarılarına göre çırak veya kalfa olarak adlandırılırdı (Gürcüm ve Öneş, 2017). Farklı olarak ilk kez eğitim sistemine, tüm öğrencilerin ortak katılım gösterdiği temel tasarım eğitimi eklenmiştir. İlk altı aylık süreçte temel tasarım eğitiminin verildiği hazırlık (çıraklık) döneminin ardından, üç yıl teknik eğitim (kalfalık) ve süre sınırı olmayan uygulama (ustalık) eğitimi verilirdi. Hazırlık sonrası ikinci kademeye geçen öğrenciler, teorik eğitimlerinin yanı sıra, atölyelerde sanatçı ve zanaatkâr eğitimlerle birlikte el sanatlarını öğrenirlerdi (Akyüz, 1996; Broadbent, 1995; Ciravoğlu, 2001). Çünkü Gropius'a göre, sanat öğretilemez, ancak zanaat ve zanaata ilişkin yöntemler öğrenilebilirdi. Bu yaklaşımla el işçiliğini öğretebilmek üzere çeşitli atölyeler kurulmasını sağlar (Uzun, 2019). Eğitimin son bölümünü oluşturan uygulama aşamasında ise, öğrenciler bir ustanın atölyesinde mimarlık ve inşaat alanında eğitim görürdü. Bu dönemde bahsi geçen usta bir yol gösterici veya dini bir lider gibi görülür; ancak klasik düzenden farklı olarak yenilikçi anlayışları aktarırdı (Uluoğlu, 1990).

Tablo 3.4 : Bauhaus (1919- 1928) Eğitim Programı (Balamir, 1985; Lökçe, 2002).

Atölyeler	Mimari Tasarım / Kompozisyon				
	Düzen Ve Detay	Analitik Ve Proje		Eskiz Problemi	Arkeoloji Projesi
Sınıflar	Çizim - Model				
	Serbest - el Çizim	Bezeme		Antik Figür	Model Rölyef
Sınıflar	Matematik	Uzay Geometri	Perspektif	Stereotomi	Yapı Bilgisi
	Trigonometri	Gölge		Taş kesimi	Taş konstrüksiyon
	Analitik	Dönen Yüzeyler		Ahşap karkas	Ahşap
	Geometri	Konik Kesitler			konstrüksiyon
	Mekanik				Demir konstrüksiyon

				Uygulama projesi
				Kuram-Tarih
Jeoloji	Fizik	Kimya		Antik-Ortaçağ-Modern

Yenilikçi ve pragmatik bir düşünceyle, toplumun yapısını ve çevreyi dönüştürebilecek bir reform hareketi oluşturmayı, böylece *geleceğin inşasını* hedeflemiştir. Ancak belirli fikirlere dayandırılmasıyla birlikte, bu fikirlerin bir eğitim programında uygulamaya dönüştürülmesi de zorlu bir süreç oluşturmuştur (Uzun, 2019).

Weimar dönemi eğitim anlayışına ilişkin olarak Gürcüm ve Öneş (2017) şu sözleri dile getirmiştir;

”Bauhaus’un asıl amacı, herkesin el emeği koyarak ortaklaşa bir yapıt ortaya çıkarmasıdır. Hoca öğrenci ilişkisine dayanan bir eğitim sistemi yerine Ortaçağ’da yaygın olan usta-çırak ilişkisine dayalı bir eğitim sisteminin uygulandığı Bauhaus’da ustalar, çıraklarına pratik içinde her şeyi öğretmiş, aynı zamanda sanatçılar ile zanaatçılar bir arada çalışmıştır.” (s. 404).

Bulunduğu döneme göre yenilikçi bir anlayışa sahip okul, yaşanan siyasi hareketlilikler sonucunda aykırı karşılanmaya başlamış, yerel yönetimlerin mali yardımları da kesmesiyle 31 Mart 1925’te Dessau’ya taşınmak zorunda kalmıştır. 1926’da Tasarım Enstitüsü adını alarak, tüzük ve öğretim programında değişikliğe gidilmiştir. Öğretmenler usta yerine profesör olarak adlandırılmış, okuldan mezunların da profesör olarak görev almasıyla atölyelerde yer alan iki usta sistemi bırakılmış ve zanaatçılar profesöre bağlı çalışmaya başlamıştır. Bu dönem Bauhaus kimliği ve felsefesinin olgunluğa ulaştığı dönem olarak düşünülmektedir. Birçok sanat kolunu barındıran ancak mimarlığı barındırmayan okulda ilk kez 1927 yılında da Hannes Mayer’in gelmesiyle mimarlık bölümü kurulmuştur. Gropius’un ardından Mayer yöneticiliği üstlenmiş, Mayer’den sonra okul kapatılana dek Mies Van Der Rohe göreve geçmiştir (Gürcüm ve Öneş, 2017).

Bu dönemde süsten uzak, yapısal işlevlerin ve ekonomik çözümlerin ön planda olduğu (Gropius, 1965); “Toplum için Sanat” ve “üstün estetik ile en ucuz fiyat” görüşleri benimsenmiştir (Bulat, Bulat ve Aydın, 2014).

Gropius, orijinal Bauhaus'u kurmasındaki yol gösterici ilham kaynağı olarak, tasarımın tüm dallarını birleştirmek olduğunu söylemiştir. Yaratıcı tasarım ve teknik yeterliliğin her ikisinde de eşit derecede uzmanlaşmayla, şimdiye kadar var olmayan ortaklığı bulmayı hedeflemiştir (Gropius, 1965).

Öncelikle üretim ve malzemeye ilişkin eğitimler verilip, ardından sanat ve tabiatın temel ilkeleri öğretilmiş; akademinin tersine öğrencinin formdan yola çıkması yerine, temel ilkelerden forma varması hedeflenmiştir. Ancak Bauhaus'un tek kaygısı form bulmaya ilişkin olmamıştır. Mies van der Rohe bir konuşmasında, Bauhaus'un programı olan bir kuruluştan daha çok bir fikir olduğunu ve özü bir fikre dayandığı içindir ki; etkisinin de büyük olduğunu ifade etmiştir (Kuran, 1969). Gürcüm ve Öneş'e (2017) göre;

”Şüphesiz geçmişinden arınmak isteyen Almanya'da Bauhaus'un kurmayı düşündüğü arınmayı sadece kendinden önce gelen karmaşık formları saf geometrik formlara dönüştürmek çabasında aramak yanlış olur. Bauhaus insan için topyekün bir arınma tasarlamıştır. Bu arınma sosyal hayattaki eski normlardan, giyim tarzına, fiziksel zindelikten düşüncenin serbestliğine kadar pek çok alanda olmaktadır. Bauhaus insanı modernliği geçmişle olan bağları koparmakta aramaktadır.” (s. 401).

Bauhaus, Lonca ve Beaux-Arts anlayışlarının aksine eleştiriye açık, özgürleştirici eğitim sistemi; tek taraflı bilgi aktarımı fikrine karşılık, atölyelerdeki uygulama ve teorik derslerdeki kuramsal bilgiye dayalı yaparak öğrenme (arayıp aktarım) felsefesi; halkın işveren konumunda olduğu, tarihsel bağlamdan uzaklaşmış yapısı ve işlevsellği ön planda tutan sosyal amaçlı ürün inşasından fikir inşasına giden ilkeleriyle dikkat çekmiştir (Tablo 3.5).

Tablo 3.5 : Dessau Döneminde Mimarlık Bilgisi ve Aktarımı
(Yürekli ve Yürekli, 2000, s.44).

Zaman Akışı	Hızlı
Mimarlığın Amacı	Sosyal Amaçlı <i>Ürün</i>
Denetim	Etik Akil
İşveren	Sıradan Halk
Eğitim Sistemi	Bauhaus, <i>Okul</i>
Müfredat	Sıkı-Formel Önemli
Bilgi Alanı	İşlevsel, Teknik, Estetik, Tek Disiplin
Bilgi Niteliği	Kalıcı İnşa Edilmiş Veya Edimemiş
Bilgi Aktarımı	<i>Arayıp Aktarım</i>
Eğitici Niteliği	Teorisyen Uygulamacı
Öğrenci Niteliği	<i>Öğrenci</i>
Eğitim Yeri	Okul
Tarih	Yok
Eleştiri	Var

Conrads'a göre, eğitmen- öğrenci etkileşimi açısından Bauhaus stüdyo yaklaşımı incelediğinde (Akt. Arıdağ, 2005);

- Katı olmayan, bireysel yaratıcılığa önem veren; ancak disiplinli bir eğitim anlayışı,
- Öğrencilerin, ustaların çalışma ve dışarıdaki işlerine aktif katılımı,
- Mimar, ressam, heykeltıraş gibi tüm sanatçı, zanaatçı ustaların ve öğrencilerin tasarım ve yapımda birlikte rol alması ve bu ortaklığı bütünselleştirme amacı,
- İş dışında, çeşitli sosyal etkinlikler ile usta ve öğrenci arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesine yönelik çabası ile dikkat çekici olduğu görülmektedir.

1932 yılında, Naziler tarafından kapatılan okul, Berlin'de tekrar faaliyet göstermeye başlar; ancak hükümet tarafından Bolşevik yanlısı olduğu görüşüyle burada da barındırılmaz ve 1933 yılında tamamen kapatılır. Eğitmenleri başta Amerika olmak

üzere dünyanın birçok yerine göç ederek, Bauhaus ilkelerini farklı ülkelere taşımış ve çeşitli okullarda yaşatmıştır (Tok ve Potur, 2016).

Bauhaus eğitmen ve öğrenci arasındaki diyaloga önem veren yönüyle önceki klasik dönem eğitim modellerinden farklılaşmaktadır. Eğitime ve eğitim biçimine yönelik farklılıklarıyla kısa ömrüne karşın, etkisi uzun sürmüştür. Bauhaus'un ilk döneminde, aksini savunduğu çıkış noktasına karşın, çırağın ustayı taklit ederek öğrenme ihtimali her ne kadar akılları kurcalasa da; günümüz stüdyolarındaki ortaklık anlayışına zemin oluşturduğu söylenebilir. Bu ortaklık, tasarım stüdyosunun dinamiklerinin bir sonucu olarak gelişmekte ve diyalog anlayışına da temel olmaktadır. Taraflar arasındaki diyalog çerçevesinde, karşılıklı olarak birbirini tanıma, anlama ve birlikte üretim gerçekleşmiştir (Arıdağ, 2005).

Kendinden önceki dönemlerin stilci yaklaşımlarına karşılık, yaratıcı ve bağımsız düşünceyi ön plana alan temel bir tutumla yola çıkmasına rağmen; süreç içinde Modernizm'in getirilerinden *işlevsellik* söylemi altında yeni bir stil ve kurallar bütününe dönüşmesi, Bauhaus ile ilgili süregelen eleştirilerin başında yer almaktadır. Tekrar eden cephelerinin monotonlaşması, planlarının asimetrik düzende kurgulanmasıyla benzer ve şematikbir mimari algıyaratması ve tarihi bağlamdan kopması gibi çeşitli görüşlerle yargılanmıştır (Balamir, 1985).

Bu fikre ilişkin Bauhaus ürünlerinin görünürde benzer olmasının sebebi olarak, (Bauhaus'un taklitçiliğe karşı olması sebebiyle) *stilize bir estetik sözleşmeyi* takip etmek değil; geliştirilen *birleşik anlayış* gösterilmiştir. Ayrıca süs barındırmayan her yapı ve uygulamanın *Bauhaus stilinden* türediğini düşünen taklitçiler ve hayranların, gerçek Bauhaus fikrini değersizleştirdiği belirtilmiştir (Bayer, Gropius ve Gropius, 1968, s.206).

Bauhaus'un üzerine şekillendiği, kitaba dayalı kuramsal bir eğitim yerine; yaparak öğrenme, kişisel deneyim ve deneme-yanılma yoluyla öğrenme gibi yenilikçi fikirlerine karşın; bu fikirlerden uzaklaşarak eleştirdiği Beaux-Arts'tan bile daha çok kuramsallaştığı ve programı açısından sanat ağırlıklı olduğu görüşüyle de yalnız üretimi değil eğitimi açısından da eleştirilmiştir (Balamir, 1985).

Bu duruma ilişkin olarak Bayer, Gropius ve Gropius (1968) tarafından şu ifadeler dile getirilmiştir; ‘‘Açıkça: Bauhaus'un amacı bir stil sistemi, dogma, kanun, tarif veya moda değildir; forma dayanmadığı sürece de yaşayacaktır, ancak yaşamın akışkanlığının değişen formlarını aramaya devam edecektir.’’ Bauhaus, anti-akademik eğilimi ile dünyadaki ilk kurum olma özelliği göstermiştir; ancak gelişen *Bauhaus Stili* ile bu yönüyle karşıt düşmüştür ve bu durum da onun sonunu hazırlamıştır (Bayer, Gropius ve Gropius, 1968, s.206).

Bauhaus ustalarından olan Kandinsky, sanatın özgün yaratımına ilişkin görüşlerini aktarırken, belirli bir görüşe bağlı kalmanın getirileri konusunda şu sözleri ifade etmiştir (Akt. Arıdağ, 2005): ‘‘Bir ekole bağlı kalmak, bir yön peşinde koşmak, bir eserde ilkeler ve belli, zamana özgü ifade araçları aramak sadece sapmalara yol açabilir ve anlayışsızlık, karanlık, dilsizlik doğurmadan edemez.’’ amacı ekolleşmek olmamasına rağmen biçimsel taklitleri yeniden doğuşun dayandığı temel gerçeği ve sadeliği bozmuş (Gropius, 1965) ve ekolleşmekten kurtulamamıştır.

3.1.6. Türkiye’de Mimarlık Eğitimi

Türkiye’de mimarlık eğitimi, dünyada yaşanan gelişmelerin de etkisinde, içinde bulunduğu dönemin özelliklerini yansıtan farklılıklar göstermiştir. Aynı süreç içinde bu farklılıklardan meydana gelen etkileşimler ve eğitimi geliştirmeye yönelik çabalar ile eğitimde yeni yaklaşımlar doğmuştur. Bu nedenle, Türkiye’de mimarlık eğitiminin gelişimi tarihsel süreç içinde incelenmelidir.

Yazılı tarihe göre kesin yılı bilinmemekle birlikte, Osmanlı döneminde ilk mimarlık eğitimi, Hassa Mimarlar Ocağı’nda verilmiştir. Bu dönemde, herhangi bir felsefe ya da kuram etkisi görülmemekle birlikte, geleneksel anlayış çerçevesinde; sağlamlık, anıtsallık, bina bütünlüğü ve mekânsal etki mimarlık eğitimi üzerinde etkili olmuştur. Osmanlı mimarlığının Batı mimarlığından ayrıştığı en önemli nokta da, bir felsefe ya da kuram ortaya koymamış olmasıdır (Erbil, 2009; Uluoğlu, 1990).

Mimarın eğitimi için belirlenmiş bir program bulunmamaktadır. Askeri eğitimin bir parçası olarak, Acemi Oğlanlar Ocağı’nda ya da Enderun-u Hümayun’da teknik bir eğitim verilmiş, başarılı bulunanlar Hassa Mimarlar Ocağı’na kabul edilmiştir. Bu dönemde mimarlar çeşitli yönetsel konularla da ilgilenen, sultanın ve dinin

hizmetinde, binaların planlanması inşaatı ve tamirâtı gibi konularla ilgilenmiştir (Erbil, 2009).

Batı'da yaşanan tüm gelişmelere rağmen geleneksel sistem devam etmiştir. Hiyerarşik ve merkezi bir otoriteye bağlı bir sisteme sahip Hassa Mimarlar Ocağı, 1831 yılında, Ebniye-i Hassa Müdürlüğü kurulana kadar etkinliğini sürdürmüştür (Civelek, 2003; Erbil, 2009; Nalçakan, 2006).

1773'de Mühendishane-i Bahr-i Hümayun, Osmanlı'da mimarlık eğitimi veren ilk kurum olmuştur. 1795'te, (1847'de bünyesine mimarlık alanındaki dersleri ekleyen) Mühendishane-i Berr-i Hümayun'a 1882'de Hendese-i Mülkiye Mektebi ilave edilmiş, burada inşaat mühendisliği ve mimarlık bir meslek olarak ele alınmıştır. Okul, 1890'da Mühendis Mekteb-i Alisi, 1928'de Yüksek Mühendis Mekteb-i adını almış; mühendis-mimar diplomasıyla 1940 yılında ilk mezunlarının vermiştir. Okul 1944 yılında, İstanbul Teknik Üniversitesi adını almıştır (Dostoğlu, 2003; Erbil, 2009).

Batılı anlamda mimar yetiştiren ilk okul, 1883 yılında kurulan, 1928'de Devlet Güzel Sanatlar Akademisi (DGSA), 1982'de Mimar Sinan Üniversitesi, bugünkü adıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olan Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi olmuştur. Uygulamayla iç içe olan eğitim programında, Türk ustalar ve yurtdışından gelen mimarlar yer almış, eğitim sistemi geleneksel usta-çırak ilişkisiyle yürütülmüştür (Şahinler, 1999).

Üniversite sözcüğü, ilk kez 1933 yılında kullanılmış, Cumhuriyetten önce Fransız ekolünün, sonrasında ise Alman ekolünün etkili olduğu üniversiteler 1946 yılında kanunla birlikte kurulmuştur (Karabulut, 2019).

Özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısında, batılılaşma politikaları kapsamında, yurtdışından uzmanlar getirilmeye, yurtdışına da öğrenciler gönderilmeye başlanmış, bu politikaların etkisi zorunlu olarak eğitime de yansımıştır (Nalçakan, 2006). Dünyadaki sosyal ve politik olayların etkileri mimarlık eğitiminin de dönemsel olarak farklılaşmasına neden olmuştur. Mimarlık eğitiminde Beaux-Arts ile birlikte Fransız ekolü, 1930'larda Nazi rejiminden kaçan mimarların Akademi'de yer almasıyla Orta Avrupa ekolü, 1956 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi' nin açılmasıyla da Amerikan etkileri görülmüştür (Erpi, 1995). Beaux-Art modeline göre kurulmuş olan

Güzel Sanatlar Akademisi, Alman Teknik Okulları modelini izleyen İTÜ ve Amerikan etkilerinin görüldüğü Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin etkileşimleri, Türkiye mimarlığında yeni sentezler doğmasına zemin hazırlamıştır.

Kurulduğu dönemde DGSA'nın eğitim sisteminde, ilerlemeyi teşvik eden Orta Avrupa'dan esinle iki dönemden oluşan program kullanılmıştır. İlk iki yıl hazırlık olarak geçen ve detaydan başlayan *tümevarım* sürecinde, proje tasarımı için gerekli bilgileri sağlayacak dersler verilirdi. Burada başarı sağlayan öğrenci son üç yılda atölyelerde proje tasarlayacağı üç, dört ve beşinci sınıflara devam ederdi. Öğrenciler *hocasını* (ustasını) kendi seçer, konusunu kendi belirlerdi. Erpi (1994) bu duruma ilişkin şu sözleri dile getirmiştir;

''O dönemin akademisi iyi ya da kötü yönleriyle oturmuş bir eğitim düzeyine sahipti. Yazılı olmayan gelenekler vardı. Örneğin 3. sınıf projelerinin türü ve içeriği aşağı yukarı belliydi. Bunlar dar kapsamlı yapılarıydı. Fakat projenin detaylar, perspektiflerle tam olarak işlenmiş olması beklenirdi. 4. ve 5. sınıflarda daha karmaşık sorunlu projeler işlenirdi. Değişik atelyelere öğrenci dağılımı bir zorlama olmadan homojen şekilde gerçekleştirdi. Her hocanın mesleki kimliği bilinir, öğrenci kendi kafasına uyan hocayı seçerdi.'' (s. 17).

DGSA'da, tam bir usta-çırak ilişkisi ile yürütülen stüdyo dersleri, dönem boyunca hoca tarafından yapılan *tashihler*⁵ sonucu proje teslim edilir; ancak bu projeler öğrenciden çok hocanın projesi olurdu (Erpi, 1999, s.30).

1944'te Teknik Üniversite'de Mimarlık Fakültesi kurularak, mimarlığın mühendislikten bağımsızlaşması sağlanmıştır. İTÜ'nün mimarlık eğitimi incelendiğinde, Ecole Politeknik etkileri (Uluoğlu, 1990); diğer yaklaşımlardan farklı olarak, daha teknoloji ağırlıklı, rasyonel bir anlayış görülmektedir (Arıdağ, 2005).

1942'de İstanbul Teknik okulunda mimarlık bölümü kurulmuş, okulun eğitim modelinde Bauhaus ekolünün etkileri görülmüştür (Ciravoğlu, 2001).

Orta Doğu Teknik Üniversitesi ise mimarlık eğitiminde işleyiş ve değerlendirme biçimine yenilikler getirmiştir. Öğrenci projeleri hoca tarafından yönlendirilmek (tashih) yerine kritikedilmiş, asıl kararlar öğrencinin kendisine bırakılmıştır. Değerlendirmeler, kapalı kapılar ardında değil, açık jüriler şeklinde bir

⁵ Tashih kelimesi, TDK'ya göre ''düzeltme, düzelti'' anlamına gelmektedir (URL-14).

forum havasında yapılmaya başlanmış; öğrenciler tartışmaya ve fikrini özgür bir şekilde savunmaya teşvik edilmiştir. Ancak sistem kendini yenileyemediğinden zaman içinde *yozlaşmıştır* (Erpi, 1999, s.33).

İnceoğlu'na göre; 1960'lardan sonra, ODTÜ ve İTÜ ile başlayan sonrasında diğer okullarda da görülen "daha sistematik ve bilimsel bir yaklaşım" belirmiş, usta-çırak ilişkisine dayalı sistem zayıflamaya başlamıştır (Akt. Arıdağ, 2005).

Dünyadaki değişimin etkisiyle, tarihsel süreçte yaşanan farklı ekollerin aynı anda etkisinin görüldüğü akademide, akademik anlaşmazlıklar ve fikir ayrılıkları doğmuş, mimarlığın sanat ve bilimsel yönüyle ilgili farklı yaklaşımlar belirmiştir. Bu durum kurulan üniversitelerin farklı yaklaşımları temel alan tutumlarıyla daha da artmıştır (Erpi, 1994).

3.1.7. Bölüm Değerlendirmesi

Geçmişte mimarlık eğitimi, bilginin kişiden kişiye aktarıldığı, sorgulamaya açık olmayan bir şekilde yürütülmüştür. Lonca sisteminde, evrensel bir bilginin varlığından söz edilemezken; Beaux-Arts döneminde bilgi geçmiş tarihte, Bauhaus Dessau'da ise doğanın kendisinde aranmaktadır (Ciravoğlu, 2001). Bilgi, Politechnique eğitiminde evrensel bilgi olarak, çağın getirileri doğrultusunda günün ve geleceğin teknolojisinde ve teknikte aranmaktadır.

Lonca sisteminin, salt taklide ve pratiğe dayanan mimarlık eğitiminin kuramsal bilgiden yoksun olması ile yeterliliği sorgulanmıştır. Antik çağdan günümüze gelen ve bilinen en eski mimarlık eserlerinden biri olan Vitruvius'un (1993) "*Mimarlık Üzerine On Kitap*" adıyla Türkçe'ye çevrilen *De Architectura* adlı eseri, kuramsal bilgiden söz eden ilk yayındır (Akt. Ciravoğlu, 2001). Vitruvius'a (1993, s.4) göre, "Mimarlık bilgisi uygulama ve kuramın ürünüdür." Elbette, o dönemde bahsi geçen kuramın daha çok *oranlar* konusu üzerinde durduğu da gözden kaçmamalıdır; ancak Vitruvius bu çalışmada, salt pratik bilgilerle mimarlık yapılamayacağını savunmuştur.

Tasarımın yöntemi, kuramı ve bilgisi olduğu anlaşıldığında; mimarlık eğitiminin de yalnızca yapılan değil, yanı sıra üzerinde düşünülüp araştırılması gereken bir eylem olduğu görülmüştür (Teymur, 1997). Bu görüşü takiben, Kraliyet Mimarlık

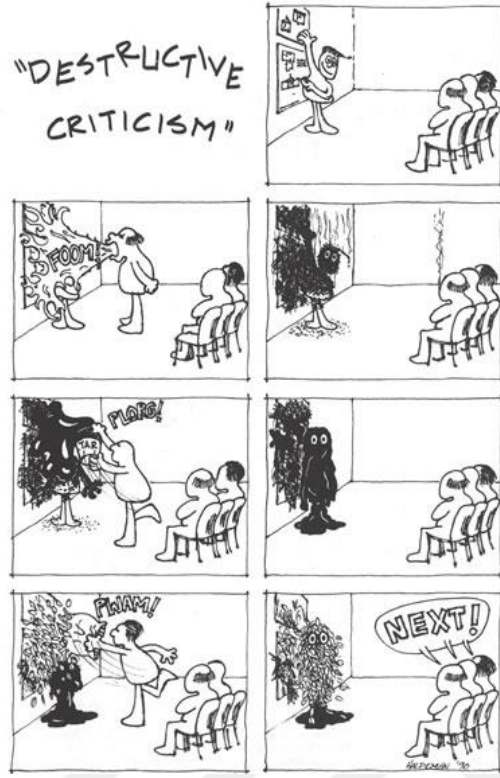
Akademisi'ni kurulmasıyla birlikte; kuram ilk kez mimarlık eğitimine katılmış ve mimarlık ile yapım ilk kez birbirinden ayrılmış; ancak usta-çırak ilişkisinden kopulmamıştır.

Üslup mimarlıklarında, mimarlık güzel sanatlar olarak görülmüş, bu düşünceyle mimarlık eğitimi ise; önceden uygulanmış stilin özelliklerini taşıyan yapıların cephelerinin kopyalanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Statü sağlamak amacıyla, günümüzde bile hâlâ bu tarz mimarlığa talep olduğu görülmektedir (Yürekli, 2010, s.24; 2019). Lonca düzeninden sonra, usta-çırak ilişkisi Beaux-Arts ve Bauhaus kurumları gibi Akademi eliyle devam etmiştir.

Beaux-Arts Akademisi, eğitimin herkese açık oluşu ve eğitime formel süreçler getirmesi bakımından önem taşımaktadır. Ancak bunların yanı sıra, atölye ve jüri sistemine dayalı, yeni fikirler üretilmesini desteklemeyen eğitimdeki katı tutumu ile de eleştirilmiştir. Belirli bir üsluba ve tipolojiye bağlı kalması ve eleştirel düşünceye aykırı olması yönüyle, kurumsal bir eğitim sistemi sunmuş olmasına rağmen lonca düzeninin devamı niteliğine kavuşmuştur.

Mimarlığı stil boyunduruğundan kurtarma girişimleri kapsamında, Rasyonalist akımın etkisiyle sanatsal eğitime karşılık teknik bir eğitimin verildiği Politechnique kurulmuş, bu anlamda döneminin ilk örneği olmuştur.

Türkiye'de Mimarlık Eğitiminin tarihi incelendiğinde ise; dünyadaki örneklerden esinle kurgulanan ekollerin, yine dünyadaki örneklere benzer eleştirilere neden olduğu görülmektedir. Yaratıcı ve özgür düşünceyi baskılayan usta-çırak ilişkisinin ve öğrenciye söz hakkı tanımayan kapalı-açık jürilerin günümüze dek sürdüğü bilinmektedir (Şekil 3.1).



Şekil 3: Yıkıcı Eleştiri. (Anthony, K. H., 1991, s.106).

Balamir'egöre; Kraliyet Akademisi ve Bauhaus, farklı yöntemler olmasına karşın "mimarlığı süsten ve kötülerin elinden kurtarmak" gibi çok benzer misyonlarla yola çıkmıştır. Temel noktasının aynı, kullanılan yöntemlerin çok farklı olması; ancak buna rağmen neredeyse tüm ekollerin eski dönemlere öykünmesi hakkında Balamir (1985) şu görüşleri dile getirmiştir;

"Hastalığın teşhisi aynı da, tedavileri farklı. Akıl Çağında kurulan Akademi, çözümü Antik çağı model almakta görüyordu; beğenmediği Ortaçağ ise, Bauhaus'un dayandığı model olacaktı. Geçmişe hayranlık galiba hep bir atlayarak gidiyor; nitekim Postmodern yaklaşımların bir kısmı da Beaux-Arts'ı model olarak aldılar. Böyle giderse, Yıldız Savaşları döneminde de Modern Mimarlığa özlem duyulacağını kestirebiliriz!" (s. 12).

Savunulan görüşlerle çelişen eylemler doğrultusunda, yenilikçi görüşü savunsa dahi ekolleşmeye yönelik yaklaşımlar, çağın getirilerine cevap verememesi nedeniyle eleştirilmiş ve süreklilik sağlayamamıştır. Geçmiş dönem mimarlık eğitimlerinin büyük ölçüde ortak yanı, birçoğunun mimar adayını özgür bir birey olarak değil, bilmeyen ve öğretilmesi gereken boş zihinler olarak kabul etmesi; bilginin ise ortak bir yolla değil aktarma yoluyla öğretilmesi olmuştur. Tarihsel süreçte, aklın ve pozitif bilimlerin

öncülük etmesiyle; geleneksel öğretilerin hakim olduğu, usta-çırak ilişkisinden, rasyonel aklın yol gösterdiği mimari bir eğitim sistemine geçiş zorunlu olarak gerçekleşmiştir. Başta, gördüğünü kopyalama şeklindeki sistem, sonrasında katı jüriler tarafından engellenen rasyonel akıl, özgün ve yaratıcı düşünce, günümüzde çeşitli enformel yöntemler ve farklı bakış açılarıyla desteklenmeye çalışılmaktadır. Peki, gösterilen çabalar eğitimin ve düşüncenin özgürleşmesinde yeterli midir?

3.2. Günümüzde Mimarlık Eğitimi

Geçmişte dönemselsel olarak değişen farklılıklar gözlemlenirken, günümüz mimarlık eğitiminin ortamı aynı anda birden çok yaklaşımı bir arada bulunduran çoğulcu ve çok yönlü bir yapılanma göstermektedir. Farklı ülke, kurum ve eğitimlere bağlı olarak değişen, benzer ancak farklı eğitim programları günümüzde geniş bir yaklaşım çeşitliliği ortaya çıkarmıştır. Nalçakan'a (2006) göre; "Strüktürel yapının önce sanat (Ecole des Beaux Arts) sonra bilgi (Orta Avrupa- Alman Ekolü) ve daha sonra da bilim (Anglo-Sakson Ekolü) şeklinde değiştiği görülmektedir. Bugün ise bilimselleşme ve uzmanlaşmanın getirdiği birbirinden kopuk ve mimarlığın bütünleşik yapısından uzak bir bilgi aktarımı modelinin yaygın olduğu gözlenmektedir."

Günümüzde, 19. yüzyıldaki "üsluplar panayırına" benzer *kakafonik* bir mimarlık ortamı ortaya çıkmıştır. *İşlevin* mimarlığın konusu olması ve 19. yüzyılda yaşanan verem, kolera gibi felaketler sonrası yaşanan sefaletlerle birlikte, mimarlığın odağı da "sıradan insan" olmaya başlamıştır. 20. Yüzyılda Modern Mimarlık ile mimarlık, katı kalıplardan özgürleşmiştir.

Bilgi teknolojilerinin ve bilgi edinme biçimlerinin hızla değiştiği günümüzde, eğitime olan yaklaşım da hızla değişmektedir. Yürekli (2013), eğitimin değişmesine yönelik gerekliliği "Öğretmenlerin kendilerinin bile bilmedikleri saklı ilişkileri yeniler nasıl bulacak? Eğitim gelecekte de sığınacak limanlar mı üretmeli merak ve heyecana mı yönlendirmeli? Bu limanları kim talep ediyor?" sözleriyle ifade etmiştir.

Benzer şekilde değişen eğitim anlayışına vurgu yapan Kuran (1969), yüksek eğitimin dayatmacı değil, yönlendirmeci bir tavır içerisinde bulunması gerektiğini savunmuş; eğitimin amacını da şu sözlerle ifade etmiştir;

”Yüksek eğitimin amacı öğrenciyi bilgiyle doldurmak değil, ona düşünmesini, araştırmasını ve kendi kendine bilimsel ve akademik soru sormasını öğretmek, diğer bir deyimle, ders programının katı ve donuk çerçevesini kırmak olmalıdır, sanırım. Bir günden öbürüne, bir yıldan ötekine neyle karşılaşacağını önceden bilen öğrencinin kafasında bazı tabii tepkiler doğar. Oysa, ana sorun öğrencinin bir işe kendisini severek, arzulararak verebilmesini sağlamak, çalışma süreci içerisinde ilerde kendisine faydalı olacağına inandığı meslekî sorunlara eğilmek imkânı vermektir. Yüksek eğitim, sorunları ortaya koymalı, onları çözümlenecek yollara işaret etmeli, fakat sonuçlara götürmek, kesin cevaplar vermek amacını gütmemelidir. Eğitimde dinamizm eğitimcinin, kendi tecrübelerinin ötesine geçen düşünce ve çalışmalara açık olduğu oranda sağlanır.” (s. 20).

Bu bağlamda eğitim için belirlenen yaklaşımlar kadar, eğitimcinin tutumu da büyük önem arz etmektedir. Eğitimci yalnız bildiğini değil, bildiğinin ötesindeki öğrencinin bilgisine sunabilmeli; herhangi bir yaklaşımı dikte etmeden, bilinmeyene, yeniye veya farklı keşiflere doğru yönlendirmelidir.

Geçmişten gelen katı tutumların yer yer görülmesine karşın; artık mimarlık, 18. ve 19. yüzyılda olduğu gibi yapıt yapmak üzerine değil, herhangi bir konuda bir öneride bulunmak üzere yapılmaktadır. Artık günümüzde mimarlık, kamu yararını gözetme, doğanın ve gelecek nesillerin haklarını koruma çabası içerisinde olmalıdır. Kalıcılık yerine, geçiciliğe, geri dönüşüme; katı programlar yerine, işlevsizliğe ya da çok işlev veya değişken işlevliliğe yönelik bir tutum sergilemelidir. Tek bir işleve göre programlanmış katı yapılar yerine, esnek çözümlere öncelik verilmelidir (Yürekli, 2014). Böylelikle bilinmeyen gelecekle ilgili muhtemel yeni kapılar açabilmelidir.

Mimarlığın da temel amacı olan, bir problemin çözümüne ilişkin bir öneride bulunmak veya herhangi bir konuda bir düşünce üretmek esas olmalıdır (Tablo 3.6). Öğrencinin öğretilen değil, öğrenmenin ortağı olarak görüldüğü; öğrenmenin ise bilgi aktarımı şeklinde değil, bilgiyi birlikte arama biçimini almakta olduğu görülmektedir. Tarih artık tekrar etmek için değil, gözardı da edilmeksizin, ders almak için eğitimde yerini almaktadır.

Tablo 3.6 : Günümüzde Mimarlık Bilgisi (Yürekli ve Yürekli, 2000, s.44).

Tarih	Günümüz
Zaman Akışı	Çok Hızlı
Mimarlığın Amacı	Modernite <i>Öneri</i>

Denetim	Özgür Akıl+Sezgi Etik
Mimar Niteliği	Bilim Adamı
İşveren	Doğa, İnsan
Eğitim Sistemi	<i>Üniversite</i>
Müfredat	Değişken Enformel Önemsiz
Bilgi Alanı	<i>Çok Disiplinli</i>
Bilgi Niteliği	Geçici İnşa Edilmiş Veya Edilmemiş
Bilgi Aktarımı	<i>Birlikte Arama</i>
Eğitici Niteliği	Teorisyen Eleştirmen Tarihçi Uygulamacı
Öğrenci Niteliği	<i>Ortak</i>
Eğitim Yeri	Okul
Tarih	Ders Almak İçin Var
Eleştiri	Olmazsa Olmaz

3.3. Tasarım Stüdyosunun Mimarlık Eğitimi İçerisindeki Yeri ve Hedefleri

Tasarım eylemi odaklı mimarlık eğitimi, soyut ve somut kavramların iç içe olduğu, sınırları belirli olmayan, açık uçlu, anlaşılması ve tanımlanması zor, çok yönlü bileşenlerden oluşan karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu çok yönlü birliktelik eğitimde de; düşünsel, duyuşsal, sezgisel, eleştirel yönleriyle tasarımı destekleyen tasarım stüdyosunda; kuramsal içerikli kavramsal derslerde ve teknik bilgileri içeren çeşitli derslerde kendini gösterir (Yürekli ve Yürekli, 2004a).

Bu derslerden uygulama ve kuramı aynı anda barındıran mimari tasarım eğitiminin gerçekleştiği fiziksel ortamlar için, ağırlıklı olarak *stüdyo* ve *yaatölye* kelimeleri kullanılmaktadır. Aslında aynı kavramı ifade ediyor olsalar da bizde yerleşmiş anlamlarıyla; atölye, bir ustanın çırakları eşliğinde çalışmalar gerçekleştirdiği, stüdyo ise; yaratıcılığı destekleyen yapısıyla, ressam ve heykeltıraş gibi tasarımcıların çalışmalarını gerçekleştirdiği ortamdır (Gökmen ve Süer, 2003). Mimarlık okullarının tasarım ortamları; yaratıcı düşüncenin hakim olduğu, üretim ve tartışmayı barındıran ortamlar olması sebebiyle; tez kapsamında bu ortamların fiziksel karşılığı olarak,

tasarım stüdyosu kavramının kullanılmasına karar verilmiş; mimarlık eğitimi, eğitimin omurgasını oluşturan tasarım stüdyoları temel alınarak incelenmiştir.

UNESCO (Uluslararası Mimarlar Birliği/International Union of Architects) ile UIA (Uluslararası Mimarlar Birliği/International Union of Architects) arasında yapılan anlaşmayla ortaya çıkan, mimarlık eğitiminin uluslararası tanınırlığını ve eşdeğerliliğini onaylama yetkisine sahip bir kuruluş olan UNESCO/UIA'nın belirlediği Mimarlık Eğitimi Şartı'nda, özellikle tasarım (proje) derslerinin,

- “Yürütülüş biçiminin “stüdyo (atölye) eğitimi” biçiminde olmasının sağlanması,
- Stüdyo eğitiminde,

Öğrenciye mimarlık eğitimi sürecinde almış olduğu farklı bilgileri harmanlama ve meslek yaşamında karşılaşacağı problemlere çözüm üretme becerisi kazandırılması,

Gerek öğretim elemanı/mimar ile öğrenci, gerekse öğrenciler arasında kurulan birebir ilişki ile projelere yönelik farklı düşüncelerin tartışılması gibi gereklilikler yer almaktadır.” (Akt. Türkyılmaz, Akbulut, Polatoğlu ve Ünver, 2011, s.338).

UIA/UNESCO (2004-2005) tarafından, stüdyo eğitiminin öğrenim sürecinin ana bileşeni olması ve eğitimci/öğrenci arasındaki diyalogun da bu eğitimin temelini oluşturması gerektiği akredite olmak isteyen okullar için sunulan şartlarda belirtilmiştir (URL-6);

- “Atölye eğitiminin öğrenim sürecinin ana bileşeni olması gerektiği düşüncesinden hareketle, eğitimci/öğrenci sayısı yukarıda belirtilen yeteneklerin kazanılması için gerekli tasarım atölyesi metodolojisine uygun olarak belirlenmelidir.
- Doğrudan eğitimci/öğrenci diyaloguna bağlı bireysel proje çalışmasının öğrenim sürecinin esasını oluşturması gerektiği düşüncesinden hareketle; mimarlık uygulaması ve öğretimi arasında sürekli etkileşim desteklenmeli ve korunmalı, tasarım projesi çalışması ise edinilen bilgi ve yanı sıra gelen becerilerin bir sentezi olmalıdır.”

Bu anlamda öğrenci sayısı, stüdyo yürütücüsünün anlayışına bağlı olarak artan veya azalan miktarda olabilir.

Schön (1985), öğrencilerin, tasarım stüdyolarında daha önce karşılaşmadıkları yeni bir dil ile tanıştığını ve eğitim sürecinin temelini bu dil üzerine kurulduğunu belirtir. Uluoğlu (1990), stüdyonun mimarlık eğitiminin en önemli alanı olduğunu

vurgularken, stüdyodaki en temel eğitim biçiminin de yüz yüze görüşmeler olduğunu vurgulamıştır. Fatouors (2002), tasarım stüdyolarını bir tartışma alanı olarak adlandırmış, bu ortamda kişilerin birbirlerine sorular sorarak birlikte düşündüğü ve bu etkileşim sonucu çeşitli ilişkilerin doğduğunu belirtmiştir (Akt. Türkyılmaz vd. 2011, s.339).

Mimari tasarım eğitiminin gerçekleştiği ortam olarak tasarım stüdyosu, bizzat tasarlayarak/yaparak deneyim kazanılan ortamdır (Schön, 1985; Uluoğlu, 1990). Dolayısıyla aktörlerinin aktif katılımı zorunlu hale gelmektedir. Türkyılmaz vd. (2011) stüdyo sürecinin öğrencinin aktif katılımıyla mümkün olduğunu ve bu katılımın çok yönlü bir düşünceyi gerektirdiğini belirtmiş; somut ürün odaklı çözümler üretmek yerine, tasarım problemini çözme mantığını kazandırmanın önemine değinmiştir.

Bu noktadan çıkarımla, mimari tasarım stüdyosunun, eğitimci ve öğrenci arasında geliştirilen bir iletişim örgütlenmesi, karşılıklı bir diyalog olduğu düşünülebilir. Eğitim süreci ve tasarlama eylemi geliştirilen bu diyalog üzerinden, yaparak biçimlenir.

Türkyılmaz vd. (2011) de stüdyonun iki aktörü olan eğitmen ve öğrenci arasındaki bu ilişkiyi *gönderici-alıcı* iletişimi olarak tanımlamaktadır. Ancak stüdyodaki bu ikili diyalog, bir tarafın aldığı, bir tarafın verdiği tek yönlü bir iletişim değil, her iki tarafın da katkıda bulunduğu çift yönlü bir etkileşime dayalıdır. Bu nedenle eğitmen ve öğrenci (eğiten-eğitilen) ayrımı geçerliliğini yitirmekte; bahsi geçen alıcı-verici iletişim sisteminde, taraflar süreç içerisinde yer değiştirmektedir.

Yürekli ve Yürekli'ye (2004a) göre; tasarlama edimine ilişkin tüm duyuşsal ve düşünsel pratiklerin ve yeni bir dil olan tasarım dilinin öğretildiği merkezler olarak stüdyolar; çağın gerektirdiği değişimi yakalamak zorundadır. Bu kaçınılmaz değişim ve yenilenme ihtiyacı, tasarım yöntemlerini ve dolayısıyla da tasarım stüdyolarını sürekli sorgulanır hale getirmektedir. Avrupa Mimarlık Eğitimi Derneği (EAAE), 2018 yılı Yıllık Konferansı ve Genel Kurul bildirisinde, tasarım stüdyosunu, mimarlığın belkemiği, mimarlık alanındaki tartışmaların da çekirdeği olarak tanımlamıştır (URL-3).

2004-2005 yılında yayınlanan UIA/UNESCO Mimarlık Eğitimi Şartı'nda, benzer durumu destekleyen eğitim sisteminde *esneklik* olgusuna değinilmiş; mimarın eğitiminin, mimarlık mesleğinin değişen talep ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek, eğitim

sisteminde esneklik ve çeşitlilik sağlayabilecek niteliklerde olmasının gerekliliği vurgulanmıştır (URL-6).

UIA/UNESCO Mimarlık Eğitimi Şartı'nda, günümüzdeki hızlı değişimin ve bu değişimden kaynaklı doğması beklenen küresel kentleşme ve sosyal altyapı sıkıntılarının neden olacağı birçok probleme ilişkin mimarların taşıdıkları sorumluluğa dikkat çekilmiştir. Bu doğrultuda, "Eğitimciler, mimarları günümüz ve gelecek için yeni çözümler üretmek üzere hazırlamalıdır; çünkü önümüzdeki dönem birçok insan yerleşmesindeki sosyal ve işlevsel bozulmadan kaynaklanan ciddi ve karmaşık sorunları da beraberinde getirecektir." şeklinde ilan etmiştir (URL-6).

UIA/UNESCO tarafından, tasarımın yaparak deneyimlendiği stüdyo ortamında, tasarıma ilişkin öğrenciye kazandırılması beklenen yetiler şu şekilde tanımlanmıştır (URL-6);

- Hayal gücünü geliştirme, yaratıcı düşünme, yenilikler getirme ve tasarım öncülüğünü yürütme becerisi,
- Bilgi toplama, sorunları tanımlama, analiz ve eleştirel düşünce gücünü uygulama ve eyleme dönük stratejiler belirleme becerisi,
- Tasarım araştırmasında üç boyutlu düşünme,
- Tasarım çözümünün oluşturulmasında, farklı etkenleri bir araya getirme, bilgileri bütünleştirme ve yeteneklerini kullanma becerisi.

Bu yetiler doğrultusunda, sorun belirleme ve geleceği öngörme yeteneği kazandırma gerekliliği tartışmasız önem arz eden bir olgudur. Bu noktada Görgülü'ye (2015) göre, mimarlık eğitiminde atılması gereken adımlar şu şekildedir;

"Eğitim-öğretim programları günün, çağın koşul ve gereklerine göre ve geleceğe yönelik olarak belirli aralıklarla güncellenmeli ve hızlı değişen dünya koşulları dikkate alındığında *dinamik bir yapı* oluşturulmaya çalışılmalıdır. Öğrenciler geleceğin meslek insanları olmak yanında gerçek birer entelektüel olarak yetiştirilmeli, yalnız bugünün koşullarında değil, gelecekte de bugün öngörülme-yen sorunlarla başa çıkabilecek şekilde eğitilmelidirler."

Kararmaz ve Ciravoğlu (2017) tasarım stüdyosunun, mimarlık eğitimindeki önemini ve eğitime dair barındırması gereken temel nitelikleri şu şekilde belirtmiştir;

''Çağdaş mimarlık eğitimi kuramlarında, tasarım öğreniminin bireysel ve kolektif deneyim yoluyla ilerlediği stüdyo dersleri eğitimin omurgasını oluşturmaktadır. Stüdyo derslerinin mimarın eğitimi içerisinde ağırlıklı olarak yer almasının temel nedenlerinden biri stüdyoların, mimarlık öğrencilerinin sürekli değişen tasarım sorunsallarına yaparak, deneyerek çözüm aradıkları, böylece etkinleştikleri ve öğrenmeyi öğrendikleri tek yer olmalarıdır. Bu nedenle söz konusu deneyim olgusu stüdyoları mimarlık eğitimi içerisinde özellikli bir konuma taşımakta; mimarlık eğitiminin gelecekte nasıl olması gerektiğine dair güncel tartışmalar da bu sebeple sıklıkla, eğitimin omurgasını oluşturan stüdyolar üzerinden yapılmaktadır.'' (s.410).

Erzen'e göre; stüdyoda, kuram, uygulama ve iletişim ile birlikte, akıl ve sezginin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Uyulması gereken en önemli kriter, ''öğrenciye öğrenmeyi öğretmek'' olmalıdır. Bazı bilgileri aşlamak yerine, öğrenmeyi kolaylaştıracak, algı ve duyu gücünü geliştirecek ve olaylara çok yönlü bakacak bakış açısını kazandırıp, sorunlara çözüm getirebilecek yaratıcı yeteneği vermektir (Akt. Dostoğlu, 2003). Yücel ve Aydınli'ya (2015) göre ise;

''Mimarlık bilgisinin nesnesine odaklanan eğitim – mimarlık eğitimi modelleri - öğretme odaklı ve ders programlarının biçim ve içeriğine yönelik bir yaklaşım içerir. Oysaki mimarın eğitimi düşüncesini zemin alan bir yaklaşım öğrenme odaklıdır; dolayısıyla bireyin anlama, bilgi ve becerileri içselleştirme yetisi, farkındalık kazanma amaçlı bir eğitim stratejisi ile farklı bakış açılarına göre çeşitli taktiklerin geliştirilme çabasını içerir. Öğrenme odaklı eğitimde hedef ''öğrenmeyi öğrenmek'' ve bunun için gerekli koşulların öğretmenler tarafından yaratılmasıdır. ''Öğrenmeyi öğrenmek'', bilginin koşullara göre nasıl değiştiğini, nedenselliğini anlama ve yeniden yorumlama becerilerini geliştirdiğinden, bireyin içinde bulunduğu ortamı anlamasına ve yeniden düşünmesine olanak sağlar.'' (s. 18).

Benzer şekilde Kararmaz ve Ciravoğlu (2017), eğitimin yeni kavramlarla birlikte uyumlanarak güncel uygun hale getirilmesine ilişkin düşünceleri dile getirmiştir;

''Tüm eğitim bilimleri gibi mimarlık eğitimi de gelişime, değişime açık esnek bir kurguya sahip olmalıdır. Ancak mimarlık üzerine güncel tartışmalarda mimarlık ve eğitiminin güncel yakalamakta yetersiz olduğu, mevcut katı, değişime kapalı durumunun olumsuz yanları eğitimciler tarafından dile getirilmektedir. Bu eleştiri paralelinde, mimarlık eğitiminin, eğitim bilimleri literatüründeki formel ve enformel yeni yaklaşımlar, deneysel çalışmalar ve disiplinler arası programlar ile esnek ve farklı koşullara uyarlanabilecek doğrultuda geliştirilmesi gerekmektedir. Yer ve olay tasarımcı adayları olarak da nitelendirilen mimarlık öğrencilerinin eğitim süreleri boyunca, öğrenmeyi öğrenmeleri kazandırılması hedeflenen yetilerdendir.'' (s.410).

Mezun mimarın, mimarlığa adım attığı andan itibaren öğrendiği bildiği her şeyin *demode* olduğunu savunan Erpi (1994), eğitimin gelmesi gereken noktayı şu şekilde ifade etmiştir;

”Bu durumda öğrenciye bir deste anahtar değil, her kapıyı açabilecek bir maymuncuk vermek, başka bir deyimle öğrenmeyi öğretmek gerekiyor. Bunun için de öğrencinin körpe kafasını bilgilerle doldurmadan önce ileride edineceği bilgileri nasıl kullanacağı, kendisine verilmemiş bilgileri nasıl bulup çıkaracağını yolları öğretiliyor; üniversite öncesi eğitimin paslandığı inisiyatif kullanma melekesi bileniyor; nasıl çalışkan değil, fakat nasıl akıllı olunacağını yolları talim ettiriliyor, kendi kendine yeter hale gelince eline diploması veriliyor.” (s.18).

Grassi'nin (1992) ifade ettiği şekilde; eğitimde, öğrencilere nasıl güzel bir proje yapılacağını öğretmek amaç olmamalıdır, zaten mümkün de değildir. Yapılması gereken insanları düşünmeye sevk etmektir. Öğrencilere kullanacakları pratik fikirler vermek de değil, yaptığı hakkında farkındalık kazanmasını beklemek; düşündürücü ve arkasında bir fikir yatan tasarımlara yönlendirici olmak gerekmektedir. Grassi'ye (1992) göre, ”Bu farkındalık gerçekten okuldaki tek hedefimizdir (her durumda, aynı zamanda bir mimar olarak ana hedefimdir).⁶”

Yürütücülerin amacı; öğrencilere kesin bilgiler vermek yerine, kavramsal ve deneysel bilgileri bütünleştirerek, esnek bilgi yapıları elde etmeye teşvik etmek, yorumlama ve anlama becerilerini geliştirmektir. Dolayısıyla da karşılaşacakları problemlere; sorgulamaya açık, esnek ve yeni çözümler üretebilmelerini sağlamaktır (Aydınlı, 2015). Öğrencilere bilgi aşılardan önce, bilgiyi üretmelerini sağlayacak, algılarını ve duyu gücünü arttıracak, olaylara çok yönlü yaklaşarak sorunlara çözüm üretebilecek yaratıcı yeteneği güçlendirmektir (Dostoğlu, 2003).

Terence Terentius'a göre; “Şimdiye dek söylenmiş hiçbir şey yoktur ki daha önce söylenmemiş olsun.” Benzer yaklaşımla Yürekli'ye (2013) göre, artık bilginin kesinliği ve doğruluğu kalmadığı gibi, eğitimde öğretilen bir şey de kalmamıştır. Her seferinde yeni bilgiyi arayarak, öncekini yenilemenin esas olduğunu şu sözlerle ifade etmiş; değişim çağında bilginin de aynı kalmadığı, sürekli yenilenmesi gerekliliğini vurgulamıştır (Yürekli, 2013);

⁶Çeviri: Zeynep C. Aksu. Alıntının İngilizce orijinali: “This awareness really is our only goal at school (in any case, it is also my main objective as an architect).” (Grassi, 1992).

”Bugün mimarlık öğrencisine verilmesi gereken birikmiş kullanılabilir bir "bilgi ve beceri" listesi ve eksik bilgi kalma endişesi olduğu söylenebilir mi? Mevcut teknik bilgiyi kullanacak değil, yeni teknolojiyi, yeni malzemeyi talep edebilecek olanı yetiştirmek önem kazanmış olabilir mi? Grassi diyor ki “bugün öğretilecek genel birşey yoktur (Grassi, 1992). Kimsenin pratik olarak öğretebileceği birşey yoktur. Bugün mesleğimizde paylaşacağımız kesinlikler yoktur“. Gerçekten bugün, okullarda bilgi diye verilen şeylerin önemi kalmamıştır. Birçok teknik konu –örneğin kapı-pencere-cephe detayları know-how haline gelmiştir ve hızla da değişmekte, yenilenmektedir. Aslında yalın bilimde de hedef kendini kanıtlamak değil, bilgiyi, yeni bilgiyi üreterek abandone etmek, geçersiz kılmaktır.” (s. 92).

Kuşkuculuk akımının (Septisizm) temsilcilerinden Sokrates, “Bildiğim tek şey, hiçbir şey bilmediğimdir.” sözüyle, bilme edimine şüphecilikle yaklaşırken, Arkesilaos da bu düşünceye “Hiç bir şey bilmediğimi de kesin olarak bilmiyorum.” ifadelerini eklemiştir. Arkesilaos “Doğru dediğimiz bilgiler gerçekten doğru değil, doğruya benzer bilgilerdir.” görüşünü savunur. Karneades'e göre de “Doğru için elimizde güvenilir bir ölçüt yok, bütün bilgilerimiz yalnızca olasılık değerindedir, kesin bilgi değildir.”

Benzer bir yaklaşımla Popper (2015) da bilme ediminin, kesinlik barındırması nedeniyle kuşkuya yer bırakmadığını ifade eder. Oysa doğru bilinen bilginin değişebilme olasılığından ötürü, kesinliğinden söz edilemeyeceğini savunur (Popper, 2015, s.92);

”Benim size hiçbir telkinde bulunmama izin vermeyin! Lütfen hiçbir sözüme inanmayın! Biliyorum, çok şey istiyorum, çünkü sadece doğruyu söylemek istiyorum, elbette bildiğim kadarıyla. Ancak sizi uyarıyorum: Hiçbir şey bilmiyorum; ya da neredeyse hiçbir şey. Hiçbirimiz hiçbir şey, ya da neredeyse hiçbir şey bilmiyoruz. Öyle tahmin ediyorum ki bu, yaşamımızın temel gerçeklerinden biridir. Hiçbir şey bilmiyoruz, sadece tahmin edebiliriz. En sağlam bilgimiz, 2500 yılda yaratmış olduğumuz büyük doğa bilimsel bilgimiz. Ama zaten doğa bilimleri de sadecetaahminlerden, hipotezlerden oluşur.”

Gelinen noktada, bilginin ve bilgiyarama biçimlerinin evrimleştiği, makinelerin bile kendi kendine veri üretmeye başladığı çağımızda, geleceğin dönüşümünün öncüleri olarak gösterilen mimarların eğitim sürecinde, çağa ayak uydurabilecek ve hatta yön verebilecek nitelikler kazanmasına yönelik sorgulamalar yapmak kaçınılmazdır. Bu bağlamda, asıl önemli olanın; problemin kendisini ve çözümü için gerekli bilgiyi

öğrenciye verip, çözüm beklemek değil; öğrencinin problemi kendi belirlemesi ve çözümüne ilişkin bilgi edinme biçimlerini kazanması olduğu söylenebilir.

Özetle, mimari tasarım eğitiminin odağı olarak tasarım stüdyoları; tasarım pratiğine ilişkin sürekli yenilik ve değişkenlik barındırmaktadır. Bu değişkenlik, günümüzde mimari stüdyo eğitimine olan yaklaşımların da yenilenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda, yeniliğin fitilini ateşleyecek adımlar atılmış, günümüzde mimarlık eğitiminde, diğer alanlarda olduğu gibi, öğrencilere, karşılaşıcağı problemlere ilişkin çözüm üretme yetisinin kazandırılması temel alınmaya ve öğretmen-öğrenci arasındaki diyaloga dikkat çekilmeye başlanmıştır. Böylelikle, günümüz yaklaşımları, gelecekteki mimarlık eğitimi anlayışına dair ipucu sağlamaktadır.

Dünyada yaşanan değişimlere paralel olarak mimarlık eğitiminde de değişimin yaşanması kaçınılmaz olmuştur. Mimari tasarım eğitimi artık, “öğretmeden ziyade öğrenme” anlayışına dönüşerek, en çok dönüşümün yaşandığı mimari tasarım stüdyolarında “bilginin aktarılması yerine bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi” prensibi benimsenmiştir (Onur ve Zorlu, 2017). Öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırmayı öncelik edinen tasarım stüdyoları, öğrencilere doğrudan bilgi vermek yerine, onları düşünmeye ve sorgulamaya teşvik ederek, edimsel yolla bilgiyi üretmelerini amaçlamaktadır.

3.4. Gelecekte Mimarlık Eğitimi ve Tasarım Stüdyosu

‘Kişi nasıl, gelecek için tasarlar?’⁷

Schmidt III, Eguchi, Austin ve Gibb, 2010.

Mimarlık tasarım stüdyosu eğitimi ve gelecek hakkında fikir yürütebilmesi için, mimarlığın zaman ile kurduğu ilişki üzerinden, mimarlık ve tasarım stüdyosunun geçirmekte olduğu değişimin incelenmesi de önem kazanmaktadır. Endüstri devrimiyle birlikte tüm dünyada üretim ve tüketimin hızı giderek artmıştır. Üretimin sağlanması amacıyla kentler yeniden şekillendirilmiş; kent merkezleri, nüfusun artışı ve değişen

⁷Çeviri: Zeynep C. Aksu. Alıntının İngilizce orijinali: “How does one design for time?” (Schmidt III, Eguchi, Austin ve Gibb, 2010).

ihtiyaçlar doğrultusunda büyük değişimlere uğramış veya taşınmıştır. Sanayileşme ile birlikte ortaya çıkan yeni toplumsal sınıflar ve sınıfsal farklılıklar bu durumu daha da güçlendirmiştir. Küreselleşmenin de etkisiyle bu değişim günden güne hızlanmakta, şehirler kâr odaklı politikaların merkezi haline gelmektedir.

Para mekanizmasının sık sık el değiştirmesi, kent ve kentlilerin hızla değişen ihtiyaçları, kent mimarlığını da büyük ölçüde etkilemektedir. Değişen ihtiyaçlar sebebiyle yapılar bu duruma ayak uydurmak zorunda kalmakta; ancak birçoğu bu konuda başarısız olmaktadır. Değişime adapte olamayan yapılar terkedilerek yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu anlamda yapıların da zamana uyumlu hareket edebilmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bununla birlikte zamana karşı değil, zamanla birlikte hareket edebilen yapılar tasarlamak gerekliliği gündeme gelmektedir.

Yaşamın devingen bir süreç olması nedeniyle, yaşanan mekânların da bu devingen sürece ayak uydurması beklenmektedir. Bu uyum, kullanıcıların değişen beklenti ve isteklerine yanıt verebilecek yapılar tasarlamayı gerektirmektedir (Salgın ve Taygun ve Balanlı, 2018). Brand (1994), tasarladıkları yapılar zaman içinde değişime ayak uydurabildiği zaman, mimarların *mekân sanatçısından, zaman sanatçısı* durumuna olgunlaşabileceğini vurgulamaktadır. Brand'a göre mimarlar, zamana karşı değil, zamanla birlikte çalışacak yapılar tasarlamayı öğrenmelidir. Böylelikle, yapılar zaman içinde, eğer izin verilirse, diğer insan eserlerinden çok daha fazla gelişir (Brand, 1994).

Benzer yaklaşımla, yapılar işlevlerinin aksine çok daha uzun süre ayakta kalabilir ve işlevlerine kıyasla çok daha uzun bir süre sonra kendiliğinden bir değişime uğrar. Ancak; işlevleri sosyal, kültürel ve teknolojik açıdan zamanla eskir. Bu nedenle, yapıların zamana ayak uydurabilecek nitelikte tasarlanması mimarların en önemli sorumluluklarından biridir (Burden, 2004).

Koolhaas, yapıların mimarı tarafından belirlenen kullanımlarının, kullanıcıların değişen ihtiyaçlarına cevap verememesi ve bunun bir sonucu olarak mutlaka değişime uğradığını ifade etmiştir. Ona göre, 'Bir yapının en az iki hali vardır. Birisi tasarımcısı

tarafından hayal edilen, diğeri ise yapımında sonra yaşadığı hali ve bunlar hiç bir zaman aynı olmaz.⁸” (Akt. Levy, 2019).

Bahsi geçen duruma örnek olarak Cité Verticale (Dikey Şehir) Projesi sunulabilir. Kazablanka'nın gecekondu mahallelerinden, “Carrières Centrales” in yanında konumlanan, taşradan kente göç etmeye başlayan ilk topluluklar için tasarlanmış toplu konut yapısının uygulandığı 1953 yılındaki hali ile değişen koşullar sonrasında kullanıcıları tarafından dönüştürülmüş 1998 yılındaki hali arasındaki fark görülmektedir (Şekil 3.2 ve Şekil 3.3).



Şekil 4: Cité Verticale, 1953 (URL-7).



Şekil 5: Cité Verticale, 1988 (Ferhan Yürekli arşivinden).

⁸Çeviri: Zeynep C. Aksu. Alıntının İngilizce orijinali: “A building has at least two lives - the one imagined by its maker and the life it lives afterward - and they are never the same.”(Akt. Levy, 2019).

Benzer olarak, modernleşme süreci içinde Kamboçya'da artan nüfusa yönelik inşa edilen Bassac Nehri Belediye Evleri Projesi'nin (The Bassac River Front Municipal Apartments/ White Building), ülkedeki siyasi olaylar neticesinde terk edilmesi ve yıllar sonra yeni kullanıcıları tarafından dönüştürülerek kullanılmasına ilişkin 1968 ve 2014 yılları arasındaki farklılık görülmektedir (Şekil 3.4 ve Şekil 3.5).



Şekil 6: Bassac Evleri, 1968 (Ferhan Yürekli arşivinden)



Şekil 7: Bassac Evleri, 2014 (URL-8).

Yapıların işlev olarak da ifade edilen ihtiyaç programları zamanla geçerliliğini yitirebilmektedir. Robertson'a (1960) göre bu durumu önlemek adına, kullanıcıların gelecekteki ihtiyaçları da mimar tarafından düşünülüp, öngörülerek *ikinci program* olarak planlanmalıdır (Akt. Yürekli, 2010, s.10). Böylece gelecekte yaşanması muhtemel değişimlere, yapılar terk edilmek veya yıkılmak zorunda kalmadan ikinci programlarıyla yanıt bulmak mümkün olabilecektir.

Geleceğin kesinlikler içermemesi, *belirsizlik* kavramını da beraberinde getirmektedir. Mimarlığın etki alanı ve sınırlarının genişlemesi ve değişmesi, belirsizlik ortamının da genişlemesine neden olmaktadır. Bu bağlamda birçok kurum ve kuruluş geleceğin getirdiği belirsizlikler ve değişime karşın yapılması gerekenleri konu edinen

yeni tartışma ve düşünme alanları açmaktadır. İstanbul Tasarım Bienali'nin "Okullar Okulu" (URL-5) temasında belirtildiği gibi, "Tasarım disiplini gitgide daha fazla alana yayılmaya başladığı için, artık her soruna çözüm üretebileceğini iddia edemiyor. Hatta pek çok evrensel-küresel sistemin *herkese uyacak tek çözüm* yaklaşımındaki çatlaklar ve dışlayışlar gözle görülebilir hâle geldi." Bu bağlamda günümüzde artık kesinliklere, kalıplara, tektipleşmeye, katılığa yer yoktur. Çünkü mimarlar bilinmeyen bir gelecekle ve belirsiz sınırlarla mücadele etmektedir. Yürekli (2019) bu duruma ilişkin düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır;

"Mimarlık bilinen günümüzde ya da bilinmeyen gelecekte, bilinmeyen yan tesirleri ile canlı - cansız üçüncü şahısları etkiliyor. Sistemi onaylanmış ile kapatmak, sınırlamak, telif hakkı yasası ile cam fanusa koyup tozlanmasını bile engellemek, garanti etmek, "an"daki "müşteri"yi tatmine yönelik olarak mimarlığın amacını kısıtlama hatta saptırma riski taşıyor. Artık mimarlığın "binanın kullanıcısı" ya da sadece "kullanıcı" denen ne anonim ne de tanımlanmış bir insansı işvereni vardır; görünmeyen ancak görülmesi gereken, bulanık olan ancak netleştirilmesi gereken, sınırlandırılmayan bir "etkileme" portföyü vardır. Bir dokuya, toplumsal ve fiziksel bir dokuya, üstelik doğal olarak bulanık bir dokuya eklenen bulanık bir şey olarak mimarlığın kapsamı da etki alanı da değişmekte, gelişmekte, karmaşıklaşmakta, bulanmakta; paralelinde mimarın eğitiminde yeni arayışlar başlamaktadır."

Hertzberger'e (2009) göre de, tüm kullanıcılara uyacak tek bir çözüm olamaz ve bu durumda *esneklik* önem kazanmaktadır. Bu nedenle kullanıcıları tarafından içi doldurulmak üzere tamamlanmamış yapılar tasarlamayı önermiştir (Hertzberger, 2009).

Bu anlamda belirsizlik kavramı, Yürekli'ye (1983) göre; esneklik ve *uyabilirliği* bir üst çerçeveden birlikte kapsayan bir kavram olarak kabul edilmelidir;

"Çünkü *belirsizlik* mimari çevrenin hem kendisinin hem de belirli bir ihtiyaç sistemi ile ilişkisinin kesin olmamasını ifade edebilmektedir. Belirsizlik ise, esneklik ve uyabilirliği birlikte kaplayan genel bir kavram olarak önerilmiştir. Belirsizlik, kesin olmamak, geçici olmak, herhangi bir duruma özel olmamak - genel olmak- anlamlarını ifade etmektedir." (s. 14).

Belirsizliğin mimari tasarımda da esneklik ve uyabilirlik bağlamında kendini göstermesi kaçınılmaz olmuştur. Bu ihtiyacı destekleyen bazı durumlar Yürekli (1983) tarafından şu şekilde aktarılmıştır;

- Zaman Fenomeni ve Mimarlık ilişkisi:

Yapının ömrünün değişebilecek çevresel ve davranışsal dengelere göre değerlendirilmesi durumunda.

- Veri Yetersizliği – Belirsizlik durumu

Kullanıcısı tasarım sürecinde kesinleşmemiş yapıların ve gelecekteki ihtiyaçları tam olarak belirlenemeyen yapıların dinamikleri göz önünde bulundurulduğunda.

- Sürece Kullanıcı Katılımını Sağlamak

Mimarlık sürecinin demokratikleşmesi ve çevrenin insancillaştırılması idealleriyle İnsanların çevrelerinin yaratılmasında katılımcı rol oynaması durumunda.

- Teknoloji ve Mimarlık ilişkisi:

Yapıda dinamik dengelerin korunmasına yönelik değişkenliği teknoloji aracıyla sağlamak durumunda, esneklik ve uyabilirlik ilkeleri tasarımda devreye girmektedir.

Bu gerekliliklerle birlikte kullanıcıları tarafından tamamlanabilecek esnek yapılara örnek olarak Alejandro Aravena tarafından tasarlanan ve 2004 yılında Şili’de uygulanan Quinta Monroy Projesi, düşük bir bütçeyle sosyal konut ihtiyacını gidermeyi amaçlamıştır. Mimar bu doğrultuda yapıyı kullanıcıları tarafından gelecekteki ihtiyaçları doğrultusunda değiştirip, eklemeler yapabileceği şekilde tasarlamıştır. Yapının kullanıcıya bırakılan açık alanlarıyla birlikte, iç mekânı da dönüştürülebilecek şekilde esnek olarak tasarlanmış; yalnızca, mutfak tezgâhı ve banyo gibi kullanıcılara uygulama zorluğu yaratabilecek servis mekânları hazır halde teslim edilmiştir. Şekil 3.6’da yapının ilk uygulandığı hali, Şekil 3.7’de ise kullanıcılarının onu dönüştürdükten sonraki hali yer almaktadır.



Şekil 8: Quinta Monroy Projesi İlk Hali (Url-9).



Şekil 9: Quinta Monroy Projesi Sonraki Hali (Url-10).

Benzer olarak, kullanıcısı tarafından dönüştürülmesine imkân verilen Villa Verde düşük bütçeli sosyal konut projesi de bu bağlamda mimarı Aravena tarafından öngörülen ikinci programıyla dikkat çekmektedir (Şekil 3.8). Değişen ihtiyaçlar doğrultusunda, kullanıcılar tarafından yapının yarı açık alanları dönüştürülerek kapalı veya yarı açık alanlar şeklinde organize edilebilmektedir.



Şekil 10 : Villa Verde Projesi Önceki ve Sonraki Hali (Url-11).

1977 yılında, Paris'te inşası tamamlanan Pompidou Merkezi (Centre Georges Pompidou) de tasarımcıları (R. Piano, R. Rogers, G. F. Franchini) tarafından belirlenen ikinci programıyla dikkat çekmektedir. 1969 yılında uluslararası bir yarışmayla birinci

seçilen proje, belirtilen kalıpların dışına çıkarak, katı bir müze programı uygulamak yerine; iç mekânda sürekli güncellenebilir esnek mekânlar yaratmış ve tasarım alanının bir kısmını kamusal bir kullanıma ayırarak, müze kullanımını şehrin içinde yaşayan bir meydan haline getirmiştir.



Şekil 11 : Pompidou Merkezi (URL-12).

Mimarlık alanındaki bu yaklaşımlar, mimarlık eğitimine de yeni bakış açıları kazandırmaktadır. Değişen koşullara uyum sağlayabilecek yapılar tasarlamak mimarların başlıca sorumluluğunu oluşturmakta, dolayısıyla mimarın eğitiminde de dikkat edilmesi gereken hususlarda yerini almaktadır. Yürekli'ye (2013) göre;

''Günümüzde sıradan insan kavramı "kamu yararı'' kavramına gelişmiştir. Dahası, bina-kent ve bina-doğa ilişkileri önem kazandığına göre bu ilişkilerin formülleri var mıdır? Mimarlık eğitiminde en etkili esneklik, üslup yerine geleceğin bilinmeyenine yönelmek ile sağlanabilir. Bu ise formel eğitimi yumuşatırken, enformel etkinliklere de önem kazandırır.'' (s. 92).

Benzer şekilde Mollaahmetoğlu (2016) da geçicilik kavramı üzerinden, yapıların daha uzun süreler kullanılabilmesi ve tasarım stüdyosu gündeminin çağın getirdiği problemlere göre değişmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır;

''Önerileri bütün yaşamın ve canlılığın devamı yönünde geliştirmeyi deniyoruz. Tüketme, temizleme, arıtma, bitirme doğayı yok saymak, yapay savaşlar, yapay sorunlar, yapay pazarlar, yapay alıcı ve satıcılar yaratmak. İşte bunları sorguluyoruz. Yok olan, doğaya karışan ya da yeniden kullanılabilen veya geçici olan ne var onlara bakıyoruz. Minimum tüketimle yaşam nasıl olur? Kâğıttan yapılar nasıl üretiliyor, mevcut terk edilmiş yapılar yıkılmadan nasıl tekrar

yaşama katılır, malzemeler geri dönüşüm ya da kazanımla nasıl kullanılır bizim merak konularımız.”

Yapıların zamana ayak uydurabilmesi mimarlık ve mimarlık eğitiminin de zamana uygun şekilde güncellenmesiyle mümkün olmaktadır. Bu doğrultuda, zamanla birlikte mimarlık ve mimarlık eğitiminin temeli olan tasarım stüdyolarının amacı ve gündemi de değişmektedir. Gündemi tam olarak bilinmeyen geleceğe ayak uydurmak da beraberinde belirsizliği getirmektedir. Yürekli (2019) mimarlık eğitiminin gelecek zamanla ilişkisine şu şekilde vurgu yapmıştır; “Özet olarak mimarlık eğitiminin gün ile ilişkisi yoktur. Mimarlık eğitimi bilinmeyen gelecekle baş edebilecek zihinleri ateşlemektir; telif haklarını kullanana devredebilen egosuz genç mimarlar ve onların, belirsizlik belirip de gerektirdiğinde, gerekenlere alan açabilen binaları - şehirleri için...”

Eğitim her alanda, yalnız somut bilgiyi vermek yerine daha çok belirsiz olana, eğitimin kişisel ve açık uçlu hale gelmesine olanak sağlayacak sezgi, sağduyu, duygusal zekâ, esneklik ve yaratıcılık gibi somut ve belirsiz kavramlara odaklanmıştır (Yürekli ve Yürekli, 2004b). Geleneksel eğitim modelinin (usta-çırak yöntemi) yer yer görülmesine karşın, yenilikçi ve deneysel eğitim yaklaşımları da tasarım stüdyosu programlarında yerini almıştır. *Esneklik, uyabilirlik, programsız yapı, geçici işlevli yapı, açık uçluluk, deneysellik, belirsizlik, enformellik, süreç tasarımı, öğrenen merkezilik, yaşam boyu öğrenme* ve problem tanımlayıcı eğitimin gereği olan özgürleşme gibi kavramlar, tasarım stüdyolarının başlıca odakları olmaya başlamıştır.

BÖLÜM 4. MİMARİ TASARIM STÜDYOSUNA PROBLEM TANIMLAYICI BİR YAKLAŞIM

“Harikalar ortaya koyma bakımından hiç bir şey özgür olma zenaatından daha yaratıcı değildir; fakat özgürlük çıraklığından daha çileli bir şey de yoktur... Özgürlük genellikle ortalığın toz duman olduğu zamanlarda sıkıntıyla doğar, dahili karışıklıklarla olgunlaşır ve iyice eskiyinceye kadar nimetinin kadri bilinmez.”

A. De Tocqueville(Hayek, 2005)

Tüm araştırmalar ışığında, mimarlık eğitiminde öğrenmeyi öğreten, bilginin ortaklaşa ve edimsel yolla keşfedilmesini ilke edinen, eleştirel ve özgür düşüncüyü odağına alan, esnek bir eğitim modeli idealine ulaşılmaktadır. Bu bağlamda mimari tasarım stüdyosunda öğrenciyi düşünmeye teşvik etmesi hedeflenen eleştirel modelin geliştirilmesi için; Freire’in (2018), “Ezilenlerin Pedagojisi” kitabında ortaya koyduğu özgürleşme temelinde “Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli” kaynak olarak alınmıştır.

Kitap, ezenler ve ezilenler arasındaki ilişki üzerinden, özgürleşmenin ön koşulu olan eğitime öneri olarak problem tanımlayıcı bir model sunmaktadır. Egemen topluluk egemenliğini sürdürebilmek için, ezilenler topluluğuna ihtiyaç duyar ve ezilenler topluluğunu yaratmak için özgürleşme bilincini ortadan kaldırır. Özgürleşme bilincini yok etmek için eleştirel bilinci yok etmek gerekir, bunun için de en iyi yolun eğitim olduğu belirtmiştir. “Bankacı Eğitim Modeli” adı verilen bu eğitim sisteminde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı gücü yok edilerek, dünyayı olduğu gibi kabul etmeleri, dolayısıyla da mevcut sistemin (eleştirilmeden) devamlılığının sağlanması istenir. Düşünmeyi ve eylemi en aza indirilerek, denetlemek ve kontrol edebilmek amaçlanır. Sistem, insanları yaratıcı değil, edilgen birer seyirci; bilinçli bir varlık değil, yalnızca bir bilince sahip olarak kabul eder ve eğitim modeliyle birlikte daha da edilgen hale getirerek, dünyaya uyumlulaştırmayı hedefler. Egemen grubun tahakkümünün sürdüğü bu modelde, gerçeklik sabit ve değişmez bir nesne; dünya ise kapalı, tamamlanmış bir gerçeklik olarak kabul edilir ve sorgulanmaz. Freire(2018), öğrencilerin bir nesne gibi *boş kaplar* olarak görüldüğü ve tek yanlı, dayatmacı bir şekilde eğitimci tarafından *bilgiyle doldurulduğu* bankacı eğitim modelini reddeder ve geleneksel eğitim modelinin aksine, öğrencinin de bir birey olduğunu kabul ederek yola

çıkan, bir diğer adıyla ‘‘Özgürleştirici Eğitim Modeli’’ olan ‘‘Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli’’ni önerir.

4.1. Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli

Freire’nin (2018) Bankacı Eğitim Modeline karşılık öne sürdüğü, Problem Tanımlayıcı Eğitim Modelinin ilk şartı, bireylerin özgürleşmesidir.

Deleuze’ye (2000) göre, öğrenme eylemi karşımıza çıkan problemlerin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir (Akt. Uysal, 2017). Öğrenme eyleminin meydana gelmesi için, buna imkân verecek bir ortamın da bulunması gerek . Çünkü Uysal’a göre; ‘‘Bütün bu süreçte, örneğin yüzmeyi öğrenme veya tasarlama eylemleri her ne kadar belli bir bilinç düzeyine geçişe işaret etse de aslında öğrenme bilinçdışı veya bilinçdışına doğru gerçekleşir.’’ Bu nedenle, tasarım stüdyosunda eğitmenin öğrencisine, neyi nasıl yapacağına dair direktiflerde bulunması yerine; öğrenciyi eyleme davet edeceği, onun kendi yöntemini bulabileceği ortamı sunması en iyi seçenek olacaktır. Böylece karşılıklı olarak eğitmen ve öğrenci yerinde saymak yerine, kaçınılmaz olarak *başkalaşacaklardır* (Uysal, 2017).

Bu başkalaşım öğrencinin birey olma yolunda özgürleşmeye adım atmasıdır. Tasarım stüdyosunda, mimarlığın çok yönlü yapısı, dinamikleri, eleştirel düşünme ve tasarım yapma eylemi ile karşılaşan öğrenciler, yeni bir kimlik edinme sürecine girmiş olmaktadır (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017). Bu süreç, yeni ve bilinmeyenle karşılaşan bireyin, bireysel gelişimi, değişimi ve fikirsel özgürleşmesinin önünü açmaktadır.

Freire’ye (2018) göre özgürlük, bir ideal ya da kalıplaşmış bir fikir değil, insanların yetkinleşmesi için gerekli bir koşuldur. Özgürlük eleştirel bilincin uyanmasıyla gerçekleşir. Çünkü eleştirel düşünce daima yaratıcıdır, kendini sabit bir kesinliğe bağlı kılmaz, gerçek dünyayı görmekten, onu tanımlamaya çalışmaktan ve diğer insanlarla diyaloga girmekten korkmaz, gerçekliği daha iyi tanıyarak onu daha iyi dönüştürebilir. Ona göre sabit ve katı fikirler (*sekteklik*) ise; özgürleşme önündeki bir engeldir ve gerçeklikten uzaklaştırır (Freire, 2018).

Freire, gerçekliğin ve dünyanın sabit ve değişmez olarak kabul edildiği bankacı eğitim modelindeki öğretmen-öğrenci ilişkisini, ezenler-ezilenler ilişkisi olarak ele alır

ve Hegel'in efendi – köle diyalektiği üzerinden değerlendirir. Hegel'e göre, efendi ve ezilenlerin bilinci arasındaki diyalektik ilişkide; efendi bağımsızdır, doğası kendi olmaktır; köle bağımlıdır ve başkası için var olur. Hegel'in efendi – köle diyalektiğinde olduğu gibi; bankacı eğitim sisteminde de öğrenciler öğretmeni, bilen; kendilerini ise bilgisiz kabul ederek, öğretmenin varlığını daha da güçlendirirler (Freire, 2018, s.59).

Ancak Hegel, ezen ve ezilenler arasındaki ilişkide ironik bir duruma işaret eder. Güçleri eşit olmayan her ilişki, sonunda iki tarafın da tutsak olduğu efendi-köle ilişkisine dönüşür. Efendi aslında bağımsız varlığını, kölenin ona bağımlı varlığına borçludur. Ezen de yarattığı rolün ve gücünün tutsağı olur ve ezilen gibi özgürlüğünü kaybeder (Hegel, 2011).

Diyalektikte, efendi hayatta kalmak için köleye bağımlı olurken, kölenin kendisi için vazgeçilmez değildir; ancak öğrenciler kölenin aksine, öğretmenin öğretmek için onlara muhtaç olduğunu ve asıl eğitenin kendileri olduğunu hiçbir zaman keşfedemezler (Freire, 2018, s.59).

Ezen ve ezilenler topluluğunu ve ezilenlerin bağımlılığını ortadan kaldırmak için özgürleşme şarttır; böylece yalnız insan topluluğu oluşur. Ezenler, ezilenlere uyguladıkları baskıda kaybettikleri yollarını, ezilenlerin kendilerini özgürleştirmeleriyle birlikte bulur ve böylece onlar da özgürlüğüne kavuşurlar (Freire, 2018).

Freire (2018), insanların yetkinleşmesi için özgürleşmesi gerekliliğinden bahsederken; Kant (1984) da, özgürleşmesi için aydınlanma gerekliliğinden bahseder. Kant, "Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt" başlıklı makalesinde, aydınlanma için özgürlük gerektiğini ifade eder. Bu özgürlük, akli her yönüyle çekinmeden kullanabilmektir (Kant, 1984, s.215). Makale ise şöyle başlamaktadır (Kant, 1984);

"Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmayış durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır. İşte bu ergin olmayışa insan kendi suçu ile düşmüştür; bunun nedenini de aklın kendisinde değil, fakat aklını başkasının kılavuzluğu ve yardımı olmaksızın kullanmak kararlılığını ve yürekliliğini gösteremeyen insanda aramalıdır. 'Sapere aude! Aklını kendin kullanma cesaretini göster' sözü şimdi Aydınlanma'nın parolası olmaktadır." (s. 213).

Kant, aklını kendi kullanmayan insanın erginleşmemiş olduğunu ve düşünce ve kanaatlerinde başkalarına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu yönetilen (ezilenler) ve yönetenler (ezenler) üzerinden ele alarak, yönetilenlerin denetim ve yönetim görevindekiler tarafından korkutulup, cesaretleri kırılarak yönlendirildiğini ileri sürer. Bu durum karşısında “Birkaç düşüşten sonra bunu göze alanlar sonunda yürümeyi öğreneceklerdir” sözüyle, aklını başkalarının vesayetinden kurtarıp, kendi kullanma cesareti gösterebilecek kişilerin özgürleşeceğini savunur (Kant, 1984, s.214).

Freire’ye göre, “Özgürleşme bir praksistir: insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir.” Özgürleşme ancak *praxis*, düşünmek ve eylemde bulunmakla birlikte mümkündür; öncelikle içinde bulunulan gerçeklikle eleştirel bir biçimde yüzleşme, ardından da eleştirel bir müdahaleyi gerektirir. Salt düşünce veya salt eylem yeterli değildir, önkoşulu eylem olan özgürleştirici bir düşünce ve diyalog gereklidir (Freire, 2018).

Özgürleştirici eğitimin temeli olan diyalogun özü sözdür ve söz bir araçtan öte olarak, düşünme ve eylem öğelerini barındırır. Tüm gerçek sözler bir praksistir; bu sebeple de dünyayı dönüştürür. Eylemsiz bir söz düşünmeden de yoksun olur, boş laf olur. Çünkü eylem yoksa dönüşüm de olmaz ve söz, lafta kalır (Freire, 2018, s.77).

Gerçek diyalog; eleştirel düşünmek, gerçekliği statik bir değer olarak değil, bir dönüşüm olarak ele almak ve eylemden kopmadan sürekli güncelliğin peşinde olmakla mümkündür (Freire, 2018, s.82).

Diyalog insana güvenmekle başlar ve insanın yapma, yeniden yapma, yaratma ve yeniden yaratma gücüne inanç gerektirir. Bankacı eğitim sisteminin aksine; karşılıklı güven oluşturur ve yakın iş birliği sağlar. *Diyalogcu insan*, insanlardaki yaratma ve dönüştürme gücünün somut nedenlerle yok olsa da, canlandırılabilir olduğunu bilir ve aynı zamanda eleştireldir. Diyalog insanlar arası yüzleşmedir, varoluşsal bir gereklilik ve bir yaratma edimidir (Freire, 2018, s.78).

Diyalogun mimarlık eğitimindeki yerinden bahseden Arıdağ’a (2005) göre, diyalogdan bağımsız bir ortamda stüdyo, tek taraflı bir aktarıma dönmekte ve iletişim ortadan kalkmaktadır. Oysa iletişimin olmadığı bir eğitimde özgürleşmeden de söz edilemez.

Freire'ye (2018) göre, özgürleşmenin ilk adımı olan diyalog; Hegel'e (2011) göre de özgürleşmenin engeli olan bağımlı ilişkiden kurtulmanın başlıca yoludur. Bununla birlikte, "Diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olamaz" (Freire, 2018, s.83). Cappleman (1998) da benzer şekilde, "Stüdyo –müzikte, sanatta, mimarlıkta olsun– Sokrat'a kadar götürülebilen didaktığın diyalogla yer değiştirdiği özel bir ortamdır." ifadesini kullanarak stüdyo eğitiminde de diyalogun önemine işaret etmiştir (s.155).

Freire (2018), özgürleşme için tek etkin aracın da *insanlaştırıcı pedagojik yöntemler* barındıran eğitim olduğunu savunur (s.55). Freire (2018) ayrıca, *önder-halk* benzetmesiyle birlikte eğitimin öznelere olan öğrenci ve öğretmenin ortaklıklarına ilişkin şu görüşü dile getirir;

"Öğretmenler ve öğrenciler (önderler ve halk), gerçeklik karşısında ortak amaçlıdır ve her ikisi de sadece bu gerçekliği deşifre etme ve böylelikle gerçekliğin eleştirel bilgisini edinme görevinde değil, bu bilgiyi yeniden yaratma görevinde de öznelere. Gerçekliğin bu bilgisine ortak düşünce ve eylem aracılığıyla ulaşırken, kendilerini bu bilginin sürekli yeniden yaratıcıları olarak keşfederler. Bu şekilde ezilenlerin özgürleşme mücadelesinde bulunuşları, olması gereken şey haline gelecektir: Sahte katılım değil, yükümlülükleri olan bir girişim" (s.56).

İnsanın birey olmasının önündeki en büyük engel, düşüncelerinin başkalarına bağımlı olması ise; birey olma yolunda özgürleşmesi de kaçınılmazdır. Özgürleşmenin önkoşulları insanı bağımlılıktan kurtaracak, diyalog, eleştirel düşünce ve eylemdir; ancak önündeki en büyük engel eğitim olduğundan; en büyük aracı da yine eğitim olmalıdır. Bu bağlamda, mimarlık eğitiminde de öğrencinin bir birey olarak kabul edildiği, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği, eğitimciyle güvene dayalı bir diyalog içinde olduğu ve eylemi barındıran bir eğitim modelinin geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Freire (2018, s.57), eğitimin en büyük sıkıntısının, öğretmenlerin *anlatım hastalığı* ile öğrencileri gerçeklik durağan ve kıpırtısızmış gibi sabit bilgilerle doldurduğu, bunun sonucunda da esas anlamı kavrayamayan yalnızca ezber yapan öğrenciler yaratılması olarak ifade eder. Öğretmenler öğrenciyle iletişim kurmak yerine, eğitimin öznesi konumunda, öğrencileri bir nesne gibi gerçeklikten koparılmış ve anlam kazandırılacak bir bütünlüğü olmayan içeriklerle doldurmaktadır. Freire'ye (2018) göre "Oysa insan hayatı yalnızca iletişim yoluyla anlam kazanabilir" ve bilgi ancak; kendini bilen olarak kabul edenlerin, bilmeyen olarak kabul ettiklerine bir hediye gibi

sunulamaz; yalnızca *buluş* ve *yeniden buluş* yolu ile, insanların birbiri ve dünya ile ilişkisinde, merak ve umutla araştırma yolu ile elde edilebilir.

Özgürleşme, insanların bilinçli varlıklar olduğunu kabul eden ve tek taraflı bilgi aktarımını reddederek iletişimi hayata geçiren, öğretmen ve öğrenci arasındaki eşit koşullardaki diyaloga dayanan Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli ile mümkündür. Eğitim modeli, öğreten ve öğrenen rolleri yerine, öğrenen öğretmen (*öğrenci-öğretmen*) ve öğreten öğrenci (*öğretmen-öğrenci*) kavramlarını önerirken; bildiri yerine, iletişimi; bilgi aktarımını yerine, idrak edimi; izleyicilik yerine katılımı önerir. Bu modelde öğrenci; bilgiyle doldurulan nesnelere değil, eleştirel düşünme ve araştırmanın ortakları olarak rol alır; öğrenci ve öğretmen diyalog aracılığıyla birbirlerinden öğrenirken aynı zamanda da birbirlerine öğretirler. Özgürleşme pratiği olarak eğitim, bankacı eğitim modelinin aksine, ezber barındırmadığından idrak edimine dayanır ve insanları soyutlamadan dünya ile ilişkileri içinde ele alır. Öğretmen tarafından, öğrenciye problemin tespitine zemin hazırlamak ve üzerine düşünülme üzere malzeme sunulur, öğrenciler problem üzerine düşünürken; bu süreçte öğretmen de düşüncesini sürekli yeniden biçimlendirir, yeniler (Freire, 2018).

Grassi'ye (1992) göre zaten öğretmen ve öğrenci eşittir ve bu durumda öğretilecek genel bir bilgi de yoktur;

“Gerçek şu ki, bugün öğretmen ve öğrenci tasarım söz konusu olduğunda aynı seviyededir: Şüphe ve belirsizliklerle dolu (ve şimdi işe yaramaz ve anlamsız bir şey yaptıklarını bilindik hissine sahipler). Tek fark, birinin diğerinden biraz daha fazla deneyime sahip olması ve ne yaptığının, her seferinde karşılaşması gereken zorlukların ve belirsizliklerin biraz daha farkında olmasıdır. Bugün öğretilecek genel bir şey yok. Herkes en iyi düşündüğünü yapar... Bugün mesleğimizde paylaşılacak kesinlikler yok. Bugün paylaşabileceğimiz tek şey düşüncedir: 1, Mimarlık ile ne demek istediğimiz; 2, Mevcut durumda bu meslekteki görevimiz.” (s.16).

Bir diğer tanımla “Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli”nde, öğrenciler özgür eylemleriyle, problemleri tanımlama ve pratikte de çözüm üretme olanağı bulur aynı zamanda algı gücü gelişirken, dünyayı da durağan ve sabit bir nesne olarak değil; değişen ve değiştirilebilecek bir gerçeklik olarak algılar. Gerçekliğin dönüşebilme özelliği, eğitimin de sürekliliğini gerektirir ve praksis içinde değişen koşullara ve geliştirilen düşünelere göre sürekli yeniden oluşturulur. Problem tanımlayıcı eğitim,

içinde bulunulan koşulları bir problem olarak ele almayı ve sorgulamayı gerektirir ve gerçekliğe eleştirel bakmayı sağlayan nesnel bir bakış açısı kazandırır (Freire, 2018). Eğitimci, sorular sorarak, konuları problem biçimine dönüştürerek, öğrencileri düşünmeye teşvik eder ve eleştirel yeteneklerini geliştirmeyi hedefler (Mayo, 2011, s.108). Böylece, eleştirel düşündürerek ve eyleme geçirerek gömülü olan bilinçlerini ortaya çıkarır, onlara gerçeğe müdahale etme yeteneği kazandırır. İnsanlar, *bir durum içerisindeki* varlıklar olarak *vardır* ve varoluşları üzerinde eleştirel şekilde düşünerek ve eleştirel eylemlerde bulunarak birey ve daha da fazlası olacaktırlar (Freire, 2018, s.102).

Özgürlüğün praksişi olarak eğitim süreci, öğretmen-öğrencinin kendisine *öğrenci-öğretmen* ile ne hakkında diyalog kuracağını sormasıyla başlar. Diyalogcu, problem tanımlayıcı eğitim sisteminde, program içeriği bankacı eğitim sisteminde olduğu gibi eğitimci tarafından belirlenip, öğrenciye dayatılmaz; yalnızca bireylere zaten bildikleri veya bilmek istedikleri şeyler hakkında sistemli, organize, açıklayıcı ve geliştirilmiş bir geri bildirim (*yeniden sunuş*) yapılır (Freire, 2018, s.83).

Eğitim çalışması ya da çalışmanın destekleyicisi araştırma, süreçle birlikte gelen iletişimde ve ortaklaşa bir tecrübe ile var olur. Eğitim ve konusal araştırma aynı sürecin farklı anlarıdır. Problem tanımlayıcı eğitim modelinde, program içeriği, öğrencilerin dünyaya bakışıyla meydana gelir ve yaratıcı edimleriyle örgütlenir. Ortaya çıkan konular bütünü (*konusal evren*) inceleyen *diyalogcu eğitimci*, öğrencilere zaten onlardan edindiklerini ders biçiminde değil ancak bir problem olarak yeniden sunar. Böylece programın kapsamı, sürekli genişler, değişir ve kendini sürekli yeniler (Freire, 2018).

Konusal araştırma, mekanik bir edime indirgenemez. Diyalogcu, problem tanımlayıcı eğitimcinin insanlara sunmak üzere program hazırlamadığı, kendi belirlediği *yol tarifeleri* vermediği gibi; mimari stüdyo eğitiminin konusu olan proje tasarımında da diyalogcu eğitimci, öğrenciye hazır programlar sunup tasarımlarını o doğrultuda geliştirmesini beklemeyebilir (Freire, 2018, s.83).

Gerçek bir eğitim çalışması; eğitimci tarafından, öğrenci için veya öğrenci üzerinden değil, öğrenci ile birlikte yapılır. Bir eğitim programı, kişisel görüşlere göre

hazırlanmış olan herhangi bir programı dayatmaz; öğrencinin beynini yıkamaya ve onları dokunulmadan kalması gereken bir gerçekliğe uygun hale getirmeye çalışmaz. Eylemin nesnesi olarak insanı değil; insanla birlikte dönüştüreceği gerçeklik olarak kabul eder (Freire, 2018, s.84).

Freire'ye (2018) göre, gerçeklik sabit olmayan değişken bir durumdur ve eğitimin ana nesnesi olmalıdır. Uygulanan eğitim modeli de bu değişkenliği içinde barındırabilecek, duruma ve eğitimin öznesi olan bireye uygun şekilde değişebilmelidir. Bu nedenle de önceden belirlenmiş olan katı programlar barındırmayan eğitim modelini önerir. Benzer şekilde Yürekli (2013) de, katı programlar barındırmayan eğitim modellerinin barındırdığı potansiyellere dikkat çekerek şu soruyu sorar; ‘Müfredatsız mimarlık eğitimi acaba çok mu yakın? Müfredatsız eğitim hâlâ eğitimcilerin kabusu mu... Yoksa deneyenlerin yaşadığı ve yaşattığı bir gelecek potansiyeli midir?’

İnsanın birey olma yolunda özgürleşmesinin yolu, tıpkı bağımlılaştırılmasında bir araç olarak kullanılan eğitim sisteminin yine kendisidir. Bireyin kendine ve eğitimciye güven duymasıyla başlayan süreçte, eğitimci ve öğrenci arasındaki etkileşim öğrenme ediminin gerçekleşmesini sağlayacak diyalogu doğurur. Bu noktadan itibaren, diyalog içinde aktörlerin birlikte hem öğrendiği hem öğrettiği, süreç içerisinde kendilerini ve çevrelerini eleştirel bakışla sorguladığı, dönüştürdüğü, çevresine ilişkin problemleri ortaya koyduğu, tanımladığı veya çözüm önerdiği bir başkalaşım eylemiyle öğrenme süreci gerçekleşir. Bu süreçte hiçbir katı program ya da dogmatik bilgiye bağlı kalınmaz; süreç aktörleriyle birlikte kendiliğinden şekillenir ve gelişir. Sabit bir program olmaksızın öğreten ve öğrenen kimliklerinin iç içe geçtiği bu süreçte; diyalog, eleştirel düşünce ve praxis birlikte rol almakta; aktörler arası iletişim önem taşımaktadır.

4.2. Maltepe Üniversitesi, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Yaz Öğretimi, Mimari Tasarım III Stüdyosu Örneği

Mimarın çağımızdaki rolü göz önünde bulundurulduğunda, geleceğe dair, eleştirel ve problem tanımlayıcı bir yaklaşımın mimari pratiğe yansıtılmasının yolunun mimarlık eğitiminden geçtiği görülmektedir. Çünkü öğrenciler bankacı eğitim modeliyle kendilerine dayatılan edilgen rolü benimsedikçe, gelecekte üstlenmeleri

gereken dönüştürücü rolün gerekliliği olan eleştirel ve yaratıcı düşünmeden o kadar uzaklaşacaktır. Sadri ve Sadri (2013) de bu konuya ilişkin görüşlerini, ‘‘Zira Freire’in de öne sürdüğü gibi, bankacı eğitim modelinin öğrencilere dayattığı edilgen rol, öğrencilerin dünyayı değiştirmeye yönelik olan potansiyelini bastırmaktadır.’’ sözleriyle ifade etmiştir. Bu çalışmada yapılan tüm araştırmalar bağlamında, yeni bir eğitim modelinin uygulamalı olarak denenmesi ve sonuçlarının aktarılmasına karar verilmiş ve öğrenciyi düşünmeye teşvik etmesi hedeflenen eleştirel modelin geliştirilmesi için; Freire’in, ‘‘Ezilenlerin Pedagojisi’’ kitabında ortaya koyduğu ‘‘Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli’’ kaynak olarak alınmıştır.

Maltepe Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Bölümü tarafından 2018-2019 Yaz Öğretimi kapsamında düzenlenen Mimari Tasarım Stüdyo dersinde, yürütücüsü olunan Mimari Tasarım III Stüdyosu tez için pilot çalışma olarak seçilmiştir. Öğrencilerin, ilk yıl tasarım stüdyolarında, yeni bir dille karşılaşmaları, süre açısından bu dile aşinalık geliştirmesinin çeşitli koşullara göre gösterdiği değişkenlik ve yanı sıra çeşitli eğitim kurumlarının ilk yıl uyguladıkları farklı müfredatlar nedeniyle karşılaştırmalarda yaşanması muhtemel güçlükler dikkate alınarak; ilk yıl stüdyoları yerine, öğrencilerin tasarım yetilerinin oluşmaya başladığı ancak sonraki yıllara kıyasla henüz kemikleşmediği ikinci yıl stüdyosunun araştırmanın temeli olarak alınmasına karar verilmiştir.

Tez kapsamını daraltmak amacıyla, değişkenler içerisinde yalnızca stüdyoda çalışılacak proje kapsamı ve stüdyonun aktörleri ele alınmış, eğitim kurumlarındaki müfredat yapısı ve diğer dersler, eğitimin gerçekleştiği fiziki koşullar gibi değişkenler araştırmaya dahil edilmemiştir.

Haftada üç tam gün olmak üzere; toplam yedi haftadan oluşan stüdyonun içeriği ve işleyişi, güz ve bahar dönemi mimari tasarım stüdyoları ile eşdeğer planlanmıştır. Öğrenci sayısı toplam 15 olan Mimari Tasarım III Stüdyo grubunda, 10 Türkçe Mimari Tasarım III Stüdyosu (Mimb 209) öğrencisi, 5 İngilizce Mimari Tasarım III Stüdyosu (Arch 209) öğrencisi katılım göstermiştir. Değerlendirmeler kapsamında İngilizce ve Türkçe gruplar eşdeğer kabul edilmiştir.

Mimari Tasarım III Stüdyosu yaz öğretimi kapsamında, biri üç biri dört hafta olmak üzere iki proje yapılmıştır. Uygulanan yöntemin öğrenciler üzerinde etkisinin daha net görülmesi, değerlendirme kriterlerinin sağlamlasının yapılması ve öğrencilerin karar verme kriterlerinin daha iyi anlaşılması açısından, iki proje yapılması ve bu iki projenin sonunda ayrı değerlendirmeler yapılarak karşılaştırılması kararlaştırılmıştır. Böylece seçilen konu ve yere göre gelişebilecek tesâdüfî ve dayanaklı eylemlerin saptanması amaçlanmıştır. İki ayrı proje ile tez kapsamında yapılacak değerlendirmelerin pekiştirilmesinin yanı sıra; öğrencilerin tasarım pratiğini geliştirmesi, farklı konularda çalışmaları ve üretim yapmaları da bir diğer önemli etken olmuştur.

4.3. Stüdyo Süreci

Schön (1985), stüdyo eğitiminin kişiselleştirilmiş bir süreç olduğunu, pratikle birlikte öğrenme ediminin gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu nedenle sürecin, dinamik bir süreç olduğu ve bilginin öğretile değil, yaparak edinilen olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, bir çocuğun bir oyunu öğrenirken, yalnız kurallarını değil, oyunu diğer paydaşlarla birlikte paylaşarak öğrenme eylemini gerçekleştirmesine benzemektedir (Schön, 1985). Dolayısıyla da, tasarım stüdyosu, temelinde eğitmen, öğrenci ilişkisine dayanmakta, bu durum da stüdyonun aktörleri arasındaki iletişimin önemini vurgulamaktadır.

Gür'e (2003) göre; stüdyo eğitiminde belirli pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda öğrencilere yaklaşılması daha iyi bir iletişimin ve dolayısıyla daha iyi bir eğitimin yolunu açar. Gür (2003), bu yaklaşımların aktarıldığı on dört öneri-kuraldan biri olan, "... Konuşmadan önce mutlaka dinleyin! Bir başka deyişle, eleştirinin akışını yönlendirin, ama asla dikte etmeyin." kuralıyla eğitimde iletişimin önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda stüdyo sürecinde en çok üzerinde durulan konulardan biri diyalog olmuştur. Öğrenci ile kurulan iletişimde öğrenciyi tanımaya yönelik bir yol izlenmiş; öğretmenden çok öğrenmenin paydaşı olma ilkesiyle; dayatmacı olmayan, birlikte öğrenmeye, paylaşmaya ve düşünmeye teşvik edici bir diyalog yöntemi benimsenmiştir.

Mimari tasarım stüdyosu eğitimi ve yöntemlerinin nasıl olması gerektiği günümüzde çokça tartışılmaktadır; ancak, kullanılan eğitim yöntemlerinin yanı sıra stüdyo kapsamında sunulan proje programlarının da nasıl olması gerektiği ve öğrenciye ne gibi hareket alanları tanınması gerektiği araştırılması gereken bir konudur. Görgülü (2015), programların uzun süreler değişmeyecek katı uygulamalar olması yerine; gelişen bilgi ve programlara ayak uydurabilecek esneklikte, güncel toplumsal ve teknolojik gelişmeleri yorumlayabilecek yenilikçi bir yapıda, yaratıcı ve deneysel olması gerektiğini savunmaktadır. Bu noktadan çıkışla, stüdyo süreci boyunca, belirli kabuller içeren sabit bir programa bağlı kalınmamış, öğrencilerin ve sürecin dinamiklerine göre yol ve yöntemler belirlenip, güncellenerek; sürece öğrencinin aktif olarak katılması ve bununla birlikte öğrencinin sürecin öznesi olarak rol alması hedeflenmiştir.

Grassi (1992), bireysel alanın dışına çıkmanın mimarın kendini katılıktan ve sabit fikirlerden kurtarmasının yolu olarak görmektedir. Başkalarının da fikirlerini görmeyi ve kendini karşılaştırmanın, mimarlık pratiği için ortak bir anlam arayışındaki *itici bir güç* olduğunu ifade etmiştir. Mimarların sorulara verdikleri yanıtlarda kendini test etme bağlamında, yarışma veya stüdyo ortamı gibi çoğul ortamların bir şans olduğunu; karşılaştırmalar sonucu, sonradan üretilecek fikirlerde daha esnek ve özgün olunabileceğini vurgulamıştır (Grassi, 1992). Bu noktadan çıkışla, ağırlıklı olarak fikir alışverişini arttıran grup tartışmalarının yanı sıra; stüdyo süreci, tashihler (düzeltme) şeklinde değil, eleştirel düşünmeyi destekleyen bireysel görüşmeler (kritik) şeklinde yapılmıştır. Bu durum çalışmada kritik kavramı, salt eleştiri değil, öğrenciyi düşünmeye sevk edici soruları barındıran, hoca ve öğrenci arasındaki bireysel görüşmeyi ifade etmektedir.

Bununla birlikte, yaratıcı ve eleştirel düşünceyi güçlendirmesi hedeflenen, atölye, eskiz çalışmaları, grup tartışmaları ve alan gezilerinde yapılan aktiviteler gibi çeşitli enformel yöntemler sürece katılmıştır. Kolektif bilinci güçlendirmek ve etkileşimi arttırmaya yönelik, bireysel çalışmaları da barındıran günlük grup çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ilk günden itibaren birbirlerini ve çevrelerini tanımaları ve kendilerini kolay ifade etmelerini sağlamak; bunun sonucunda da kendisi ve çevresine karşı güven duygusunu güçlendirmek amaçlanmıştır.

7 haftalık Yaz Öğretimi Mimari Tasarım III Stüdyosu süresince, benzer olarak güz ve bahar dönemlerinde uygulanan işleyiş uygulanmıştır. İki proje öncesinde de öncelikle alan gezileri yapılmış olup; belirli kriterlere dayanan alternatif alan seçimleri öğrenciler ile birlikte yapılmıştır. Proje alanı seçimlerinde, öğrencilere araştırma ve gözlem yaparken yöntem alternatifleri sunmak ve yaptıkları çalışmalarını yerinde bizzat gözlemleyebilmek adına belirli bir bölge seçilmiş ve alan gezisi tüm öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Böylece, gezi süresince alan çalışmasında dikkat edilebilecek noktaları proje yürütücüsü ve öğrenci ortaklığında tartışma ve bilgi paylaşımı yoluyla edinmeleri, eleştirel bakış, araştırma ve gözlem yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Alan gezilerinde öğrencilerin gözlem yeteneklerini maksimum ölçüde kullanmalarını sağlamak amacıyla uzun vakitler geçirmeleri ve alanda eskizler yapmaları istenmiş, çevre sakinleri ile diyalog kurmaya yönlendirilmiş, alanı tanımaları ve tecrübe etmeleri beklenmiştir. Alan gezileri sonrası bölgeye yönelik analizler yapmaları ve çıkarımlarını grup içinde paylaşmalarını sağlayarak, gerekli tartışma ve fikir paylaşım ortamının yaratılması amaçlanmıştır. Karşılıklı diyaloglar dahilinde geçen ilk dersler sonucunda öğrencilerin, bölgenin gelecekte geçirmesi beklenen potansiyel dönüşümü de göz önünde bulundurarak; çevre sakinlerinin ihtiyaç ve taleplerini analiz etmeleri ve konu ile alan seçimlerini yaparak, proje tasarımlarına başlamaları beklenmiştir. Bu sürecin ardından yürütücüyle yapılan bire bir görüşmelerin yanı sıra, ara değerlendirmeler ile hep birlikte toplu fikir alışverişinde de bulunulmasına ortam hazırlanmıştır. Yapılan toplu değerlendirmeler ve yaratılan tartışma ortamlarıyla, öğrencilerin kendi gözlemleyemedikleri noktaları etkileşim yoluyla birbirinden öğrenmeleri, tartışmalar ve karşılıklı diyaloglar esnasında yeni fikirler edinmeleri, konu ve alan seçimlerinde ve ihtiyaç programı belirlemede yol gösterici olacak faktörleri daha da netleştirmeleri amaçlanmıştır. Konu ve alan seçimlerinin ardından, ihtiyaç programlarının belirlenmesi de; araştırmaya ve bilgiyi edinme yollarını öğrenmeye teşvik edilmesi amacıyla öğrenciye bırakılmıştır. Öğrenciler bu süreçte, mimari yayın araştırmaları, örnek proje incelemeleri, yürütücü ve diğer öğrencilerle yaptıkları diyaloglar çerçevesinde ihtiyaç programlarını ve proje içeriklerini oluşturmuştur. Toplamda 3 hafta (60 saat) süre sonunda ilk proje, 4 hafta (80 saat) süre sonunda da ikinci proje, öğrenciler tarafından gerekli teslim koşulları sağlanacak şekilde teslim edilmiştir.

Diyalog, deneyimleme, özgürleştirici, eleştirel ve yaratıcı düşünce esaslı eğitim modeline dayanan stüdyo dönemi boyunca dikkat edilen ve üzerinde durulan tasarım kriterleri ve kavramlar şunlar olmuştur;

- Çevre ile ilişkiler, çevreye uyum
- Çevre sakinlerinin beklenti ve ihtiyaçları
- Esneklik, geçicilik ve uyarlanabilirlik ilkeleri
- Öneri ve muhtemel kullanım senaryoları
- Anafikir, özgünlük ve yaratıcılık
- Mekân ve kütle organizasyonu
- Kamusal ve erişim
- Grafik anlatım ve ifade tekniği

Özgürleştirici eğitimin bir gereği olarak, bilginin değil, bilgiye ulaşma yollarının paylaşıldığı, sorunsalın problematize edilerek ortaklaşa tanımlanmaya çalışıldığı, deneyimleme esaslı stüdyo ortamında, öğrencilerin çeşitli öğrenme yollarını keşfetmelerini kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda uygulanan eğitim modelinde, öğrencilerin bilgiye erişirken çözümler üretmek üzere aktif katılım sağlaması amacıyla; grup çalışmaları, tartışmalar, diyaloglar ve çeşitli yaratıcı modüller uygulanmıştır.

Sadri ve Sadri'ye (2013) göre bu tarz özgürleştirici eğitim modelleri, eğitimi kolektif, duyarlı, eğlenceli ve daha eleştirel yapmakta, motivasyonun yüksek tutulmasını ve stüdyo ortamının daha aktif olmasını sağlamakla birlikte, bireyci ve sıkıcı yönleri ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle öğrenim sürecinde, mutlak bir bilgi veya baskın bir fikrin yönlendirmesi olmaksızın, çeşitliliğin ve özgün fikirlerin ortaya çıkabilmesine de olanak vermek üzere; özgürleştirici bilgi paylaşımı ve bilgi alışverişi mümkün olan ortamlar yaratılması hedeflenmiştir.

4.4. I. Projenin Kapsamı

Grassi'ye (1992) göre, insanın kararlarına bakıldığında, tamamen sorulan sorulara ve koşullara karşı verilen cevaplar olduğu görülmektedir. Bu anlamda, koşullar ve sorular olmaksızın cevabın varlığından da söz edilemez. Ona göre; ‘‘ Kısacası, bazı

yeni görevlerle boğuşmak bizi başka türlü görmeyeceğimiz şeyleri görmeye zorlar.⁹” (Grassi, 1992). Deleuze’ye (2000) göre de, öğrenme eylemini gerçekleşmesi, bireyin bir problemle karşılaşması üzerine başlar. Dolayısıyla karşılaşılan problemler ışığında sorgulama, düşünme ve öğrenme eylemleri oluşmaktadır. Bu doğrultuda, sürecin en başından itibaren düşünmeye teşvik etmek üzere, yer ve proje konusu da öğrencilere kendilerinin belirleyeceği bir problem olarak sunulmuş, tartışmaya açılmıştır.

Problem tanımlayıcı model bağlamında, Mimari Tasarım III Stüdyosu örneğinde, hazır bir bilgi veya program verilmeksizin, proje içeriği problemi sınırlandırmak üzere ana bir başlık olarak tanımlanmış, program ve konunun öğrenciler tarafından belirlenmesi beklenmiş; dolayısıyla öğrencinin projeye konu olacak problemi de kendisinin saptaması amaçlanmıştır. Yürütülen ilk projenin ana başlığı; insanlığın temel gereksinimi olan barınma işlevini ve modern hayatın temel gereksinimi olan üretim işlevini bir arada bulandıran “barınma ve üretim”dir. Bu kapsamda öğrencilerden, özel alan ve kamusal alanları ayrı ayrı sorgularken aynı zamanda farklı işlevlerin bir arada şekillenmesini de irdeleyebilecekleri karma fonksiyonlu bir projede çalışmaları beklenmiştir.

Bölge olarak; günümüzde hâlâ mahalle dokusunun korunması, ölçek bakımından Mimari Tasarım III Stüdyosu ölçeğine uygun olması ve barındırdığı üretim yapılarının çeşitliliği nedeniyle Maltepe, Yalı Mahallesi, Beşçeşmeler Bölgesi tercih edilmiştir. Mevcut yapı ölçeğinin seçilen ana başlıkla (barınma ve üretim) uyumu, yapı tipolojilerinin çeşitliliği, tarihi ve yeni dokunun birlikteliği, farklı kesişim noktaları ve meydanların mekânsal zenginlikleri, bu bölgenin seçilmesindeki diğer etkenlerdir. Öğrenciler, bu bölgede farklı üretim yapıları ve barınma işlevini birlikte ve ayrı ayrı olmak üzere, kamusal ve özel alan ilişkileri üzerinden gözleme imkânı bulmuştur. Aynı anda farklı yapı tipolojilerini, eski ve yeni dokunun bir arada kurduğu ilişkiyi gözleme imkânı bulmuş, yaya odaklı olan, küçük ölçekli bir dokuyu deneyimleme şansı elde etmiştir.

⁹Çeviri: Zeynep C. Aksu. Alıntının İngilizce orijinali: “In short, I mean that grappling with some new tasks forces us to see things that we would not have seen otherwise.”(Grassi, 1992).

4.4.1. Konu Seçimleri

Ana başlığı “barınma ve üretim” olarak verilen projede; öğrencilerden alan gezisi ardından yaptıkları analiz, gözlem ve diğer çeşitli araştırmalar yoluyla kendi konularını belirlemeleri beklenmiştir. Bu bağlamda; konu seçiminin serbest bırakılmasıyla, öğrencilerden yere özgü üretim yapma, bölgeyi iyi analiz etme, alanı benimseme ve çevre sakinleri ile temas kurma gibi çeşitli öğrenme biçimlerini deneyimlemeleri istenmiştir. Mimar olma bilincinin ve pratiğinin öğrenciyken oluşması, çeşitli sorunları tespit etme ve cevap verebilme yeteneğinin kazandırılması, insana ve çevreye dair gelecekte gerçekleşmesi muhtemel olayları öngörebilmesi için mevcut durumu analiz edip, çözüm sunması hedeflenmiştir. Yere özgü belirli problemleri saptayarak, geleceğin de öngörüsüyle konuya, dolayısıyla da problemin kendisine ve tanımına ulaşması beklenmiştir. Böylece öğrencilerin sürecin aktif birer katılımcısı olacak şekilde, dünya üzerinden eleştirel düşünme edimini gerçekleştirmesi beklenmiştir.

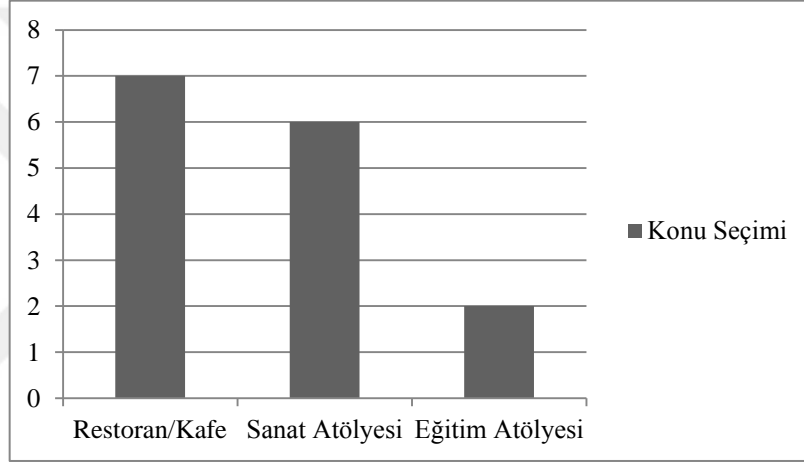
Öğrencinin özgürleştirici deneyimleme yoluyla öğrenmesini sağlamak amacıyla konu seçiminde serbest bırakılması ancak, kazandırılması istenen yetilerin aşamalı kazandırılması ve deneyimin yol gösterici de olması bakımından, konuya sınırlayıcı bir bağlam olarak bir üst çerçeve (barınma ve üretim ana başlığı) tanımlanmıştır. Arıdağ (2005) da tasarım kararlarında sınırlamaların önemine işaret etmiştir;

“Tasarım kararları, tasarımı yapma sürecindeki sınırlamaları ve bağlamsal koşulları içerir. Dolayısıyla tasarım yöntemleri, açık bir şekilde, belirli bağlamı olan koşulları ve sınırlamaları açıklamalıdır. Böylelikle bu yöntemler, belirli problemlere somut sonuçları sağlamanın yanında, tasarımda kişisel değerlerin ve farklı amaçların nasıl görüşülebileceğini aktaran önerileri de sağlayabilirler.”

Bu doğrultuda üst çerçevenin, öğrencinin alanla ilk karşılaştığı anda problemi nerede ve nasıl arayacağına dair kolaylaştırıcı bir unsur olması beklenmiştir. Sunulan çerçevenin, öğrencinin katkı koymasına ve müdahale edebilmesine olanak sağlayacak şekilde esnetilebilir olmasına dikkat edilmiştir. Proje başında öğrenciler ile yapılan görüşme ve toplu değerlendirmelerde, başlığın içeriğinin öğrenciler tarafından belirlenmesi ve esnetilebilmesi amacıyla beyin fırtınası şeklinde fikir alışverişinde bulunulmuştur.

İlk proje sonunda barınma ve üretim ana başlığı altında, öğrenciler tarafından belirlenen konuların, restoran/kafe, sanat atölyeleri ve eğitim atölyeleri olmak üzere üç ana grupta toplandığı; bunlardan da restoran/kafe ve sanat atölyelerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmüştür. 7 kişinin tema içerikli kafe (kitap kafe, spor kafe gibi tematik kafeler) ve restoran ile bu işletmelerde çalışan kişi veya kişiler için barınma tasarladığı; 6 kişinin ağırlıklı olarak el sanatları, resim, müzik, ahşap atölyesi gibi sanat atölyeleri ve bu atölyelerin eğitmenleri için barınma tasarladığı; 2 kişinin ise daha çok öğrencilere yönelik çalışma alanlarına sahip eğitim atölyesi ve bu atölyelerin eğitmenleri için barınma tasarladığı görülmüştür (Tablo 4.1).

Tablo 4.1 : Konu Seçimi

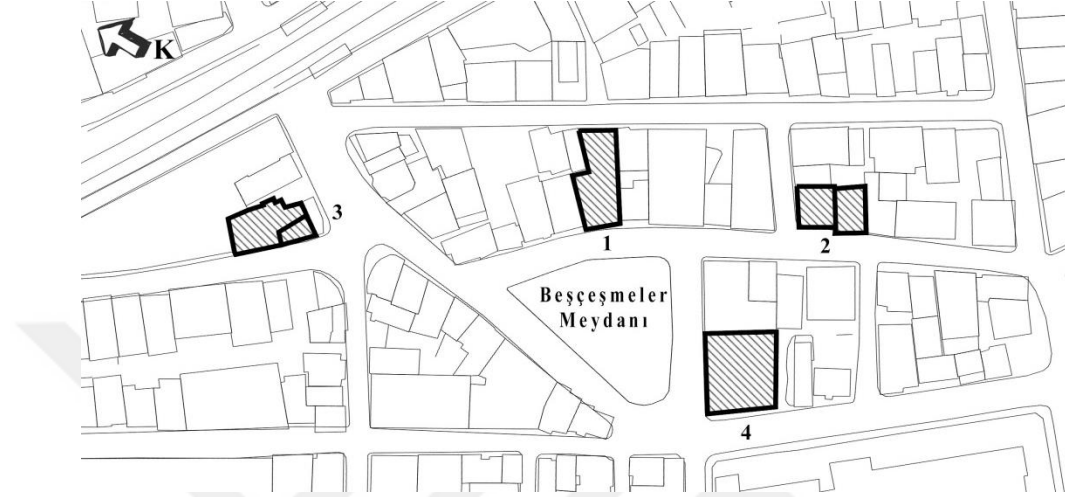


4.4.2. Alan Seçimleri

Problem tanımlayıcı eğitimin bir gereği olarak, çalışma alanının seçimi de öğrenilmesi beklenen belirli kriterler doğrultusunda genel bir sınır olarak belirlenmiş, asıl karar öğrencinin seçimine bırakılmıştır. Konu ve alan seçimi ilişkilerinin irdelenebilmesi ve konu seçiminde yeterli özgür hareket alanının sağlanabilmesi mantığıyla; tanımlanan bölgede alan alternatiflerinin belirlenmesi ve tercihlerinin yapılmasında öğrencilerin katılımı ve fikirleri esas alınmış, seçilen alanlar öğrenciler tarafından önerilmiştir. Bu doğrultuda; Maltepe Beşçeşmeler Bölgesi'nde, proje içeriğine uygun olmak üzere, öğrenciler tarafından toplamda dört ayrı alternatif alan belirlenmiş, öğrenciler bu dört alternatif alan içerisinde alan seçimlerini yapmıştır. Öğrencilerin seçim kriterlerinin değerlendirilmesi ve konu çeşitliliğinin sağlanabilmesi amacıyla; alan alternatiflerini belirlerken alanların; meydan üzerinde veya daha tali bir

sokakta olması, tarihi yapıya komşu olması, köşe parsel veya bitişik nizam olması gibi birbirinden farklı özelliklere sahip alternatifler olmasına dikkat edilmiştir (Şekil 4.1).

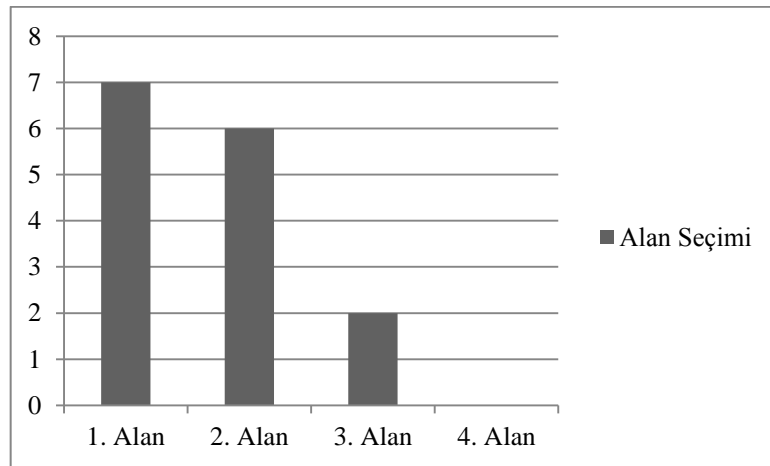
Aşağıdaki şekilde, seçilen alanların yerleri ve alanlara gezme sırasına göre verilen numaralar belirtilmiştir.



Şekil 12 : I. Proje Alan Alternatifleri

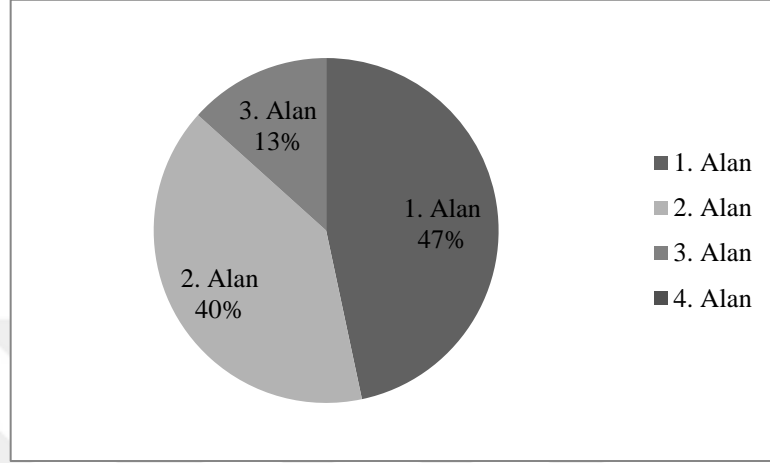
Alan seçimlerinde, Beşçeşmeler Meydanı üzerinde yer alan ve meydana paralel konutların ağırlıkta olduğu ikinci bir sokağa da cephesi olan 1. Alan ve meydana yakın ancak daha tali bir sokakta yer alan köşe parsel konumundaki 2. Alanın yoğunlukta olduğu görülmüştür. 1. Alanı 7 öğrenci, 2. Alanı 6 öğrenci, konumu Marmaray'a yakın olan ve sirkülasyonun ağırlıkta olduğu, tarihi Beşçeşmeler'e de komşu parselde yer alan 3. Alanı 2 öğrenci seçmiş; meydanın daha sakin bir noktasında yer alan 4. Alanı ise tercih eden olmamıştır (Tablo 4.2).

Tablo 4.2 : Alan Seçimi



Alan seçimlerinde, 1. Alan'ın %47 oranla, 2. Alan'ın %40 oranla daha çok tercih edildiği, 3. Alan'ın ise %13 oranla daha az tercih edildiği görülmüştür (Tablo 4.3).

Tablo 4.3 : Alan Seçim Oranları

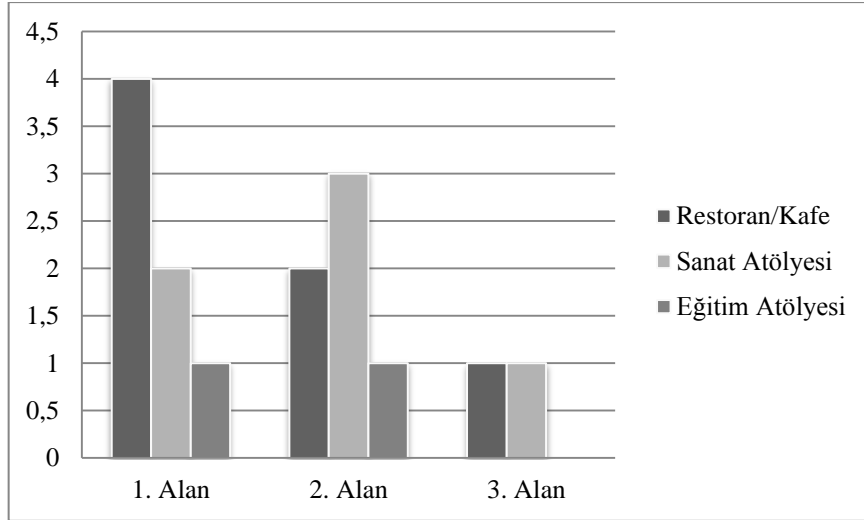


4.4.3. Alana Göre Konu Dağılımları

Bu bölümde, seçilen alanlar ve çalışma konuları arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin önce hangi seçimi yaptıkları gözlenmiş, sonraki seçimlerinde ilk seçimlerinin bir etkisi olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Serbest bırakılan konu ve alan seçimleri birlikte değerlendirildiğinde, 1. Alan'ın daha çok restoran/kafe amaçlı tercih edildiği, 2. Alan'ın ise biraz daha homojen bir dağılım göstermekle birlikte, daha çok sanat atölyesi olmak üzere atölye amaçlı tercih edildiği görülmüştür. 1. ve 2. Alanlarda birer konu daha ağırlıklı olarak tercih edilmiştir. 3. Alan'da 1'er sanat atölyesi ve restoran/kafe konusu çalışılmıştır (Tablo 4.4). Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrenciler tarafından en çok tercih edilen iki alanda tüm konuların çalışıldığı görülmüştür.

Öğrencilerin ağırlıklı olarak alan seçimini konu seçiminden sonra yaptığı gözlenmiştir. Çok az sayıda öğrencinin, proje sürecinin başında çeşitli gerekçelerle konu değişikliği yaptığı; ancak bu durumun aksine sonradan hiç alan değişikliği yapmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4 : Alana Göre Konu Dağılımları



4.4.4. Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler

Konu seçiminde etkili olan faktörler öğrenciler tarafından belirlenmiş olup, iki öğrenci birden fazla faktörün konu seçimlerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin seçiminde etkili olan faktörler toplamda yedi başlık altında değerlendirilmiştir.

Konu seçimlerinden bağımsız olarak genel tabloya bakıldığında, konu seçiminde etkili olan faktörler başlıca; çevre sakinlerinin ihtiyaçları, seçilen işleve benzer işlevde yapı olmayışı ve seçilen işleve benzer işlevlerin kullanıcılar tarafından yoğun talep görmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle tematik kafe (kitap kafe, spor kafe vb.)ve barınma konusunu tercih eden öğrenciler, bölgede benzer bir işlev olmamasından ötürü bu konuları tercih ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, çevrede fazlaca restoran yapısının bulunması dolayısıyla; restoran işlevine talebin yoğun olması ve öğrencilerin gözlemleri sonucu benzer işlevlerin yetersiz kaldığı görüşü etkili olmuştur.

Sanat atölyesi ve barınma konusunun seçiminde etkili olan ana faktör; çevre sakinlerinin benzer işleve ihtiyaç duyması olarak görülmektedir. Sanat atölyesi konusunu tercih eden öğrenciler, çevre sakinleri ile yaptıkları görüşmeler sonucu; kullanıcıların sosyalleşebilmeleri, gündüz kullanım alanlarına alternatif oluşturabilecek

ve çevre sakinlerine meslek edinme konusunda da faydalı olabilecek bir konu tercih ettiklerini belirtmiştir.

Eğitim atölyesi ve barınma konusunun seçiminde etkili olan faktörler daha homojen olarak dağılmakla birlikte; alanın gündüz kullanım olanaklarının kısıtlı olmasından ötürü gündüz kullanımını arttırmak, bölgedeki öğrenci yoğunluğunu arttırmak ve benzer işleve talep olması olarak görülmektedir.

Tablo 4.5 : Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler

	Benzer İşlevlere Talep	Benzer İşlevlerin Yetersizliği	Benzer Bir İşlevin Olmaması	Çevre Sakinlerinin İhtiyaçları	Öğrenciyi Çekmek	Gündüz Kullanımını Arttırmak	Sosyal Alan Eksikliği
Restoran/ Kafe	2	2	3	-	-	-	-
Sanat Atölyesi	1	-	1	4	1	-	1
Eğitim Atölyesi	1	-	-	-	1	1	-
Genel Toplam	4	2	4	4	2	1	1

Konu seçiminde tek faktöre bağlı kalarak seçim yapan öğrenciler olduğu gibi; birden çok faktör belirten öğrenciler olduğu da görülmüştür.

4.4.5. Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler

Hangi alanda hangi sebeplerle konu seçimi yapıldığının belirlenmesi amacıyla, alanlara göre konu seçimlerinde etkili olan faktörler incelendiğinde; aynı alanda ve benzer konuda çalışan öğrencilerin ağırlıklı olarak alana ilişkin benzer çıkarımlarda bulunduğu ve benzer gerekçelerle aynı tercihleri yaptığı görülmüştür. 1. Alan'da eğitim atölyesi çalışan öğrenciler, bölgeye öğrenci çekebilmek ve böylece alanın gündüz kullanımını arttırabilmek amacıyla eğitim atölyesi konusunu tercih etmiştir. 1. Alan'da restoran/kafe tercih eden öğrenciler benzer işlevin eksikliği ve talebin o yönde olması, 2. Alan'da restoran/kafe tercih eden öğrenciler ise benzer işlevin az olması gerekçesiyle tercih ettiğini belirtmiştir. 2. Alan'da sanat atölyesi çalışan öğrencilerin ise; çevre sakinlerinin ihtiyaçları doğrultusunda seçim yaptığı görülmüştür.

Tablo 4.6 : Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler

	Benzer İşlevlere Talep	Benzer İşlevlerin Yetersizliği	Benzer Bir İşlevin Olmaması	Çevre Sakinlerinin İhtiyaçları	Öğrenciyi Çekmek	Gündüz Kullanımını Arttırmak
1. Alan	2	1	1	1	2	1
Eğitim Atölyesi	-	-	-	-	1	1
Restoran/Kafe	2	1	1	-	-	-
Sanat Atölyesi	-	-	-	1	1	-
2. Alan	2	1	1	3	-	-
Eğitim Atölyesi	1	-	-	-	-	-
Restoran/Kafe	-	1	1	-	-	-
Sanat Atölyesi	1	-	-	3	-	-
3. Alan	-	-	2	-	-	-
Restoran/Kafe	-	-	1	-	-	-
Sanat Atölyesi	-	-	1	-	-	-
Genel Toplam	4	2	4	4	2	1

3. Alan'a ilişkin incelemede öğrenci sayısının az olması dolayısıyla yeterli veri bulunamadığından, bu alan değerlendirmeye alınmamıştır. Yanı sıra birden çok faktöre bağlı kalarak seçim yapan öğrenciler olduğu gibi; tek faktör nedeniyle de seçim yapıldığı da görülmüştür.

4.4.6. Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörler

Alan seçiminde etkili olan faktörler, öğrenciler tarafından belirlenmiş olup, iki öğrenci birden fazla faktörün etkili olduğunu ifade ederken, iki öğrenci hiç bir faktör belirtmemiştir. Öğrencilerin seçiminde etkili olan faktörler toplamda sekiz başlık altında değerlendirilmiştir. Alan seçiminde etkili olan faktörler arasında en belirgin faktörün insan yoğunluğu olduğu belirtilmiştir. İnsan yoğunluğunun fazla olması öğrenciler tarafından birincil tercih sebebi olmuştur. İnsan yoğunluğunu takip eden diğer faktörler ise; çevre yapıların fiziksel özellikleri ve işlevleri, alanın merkezi konumda olması, tarihi dokuya yakınlık ve en belirgin faktörün aksine tasarım alanının bulunduğu sokağın sakin olmasıdır.

1 numaralı alanın seçiminde etkili olan ana faktörlerden biri; alanın meydana yer alması dolayısıyla, insan yoğunluğunun çok olması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer ana etken; spor temalı kafe projesinin de tercih sebebi olan (Maltepe Stadi'na yakınlık sebebiyle) çevre yapılar ve özellikleridir (işlev, gabari vb.). Bunun yanı sıra

meydanın kuzeyinde yer alan konut ağırlıklı ikinci bir sokağa da cephesi olması ikincil tercih sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. 2. Alan'ın seçiminde etkili olan başlıca faktörlerin; alanın merkezi bir konumda olması; ancak bundan da önemlisi sakin bir sokakta yer alması olarak görülmektedir. Bir öğrencinin alanın bulunduğu sokağı canlandırmak üzere bu alanı seçtiği de belirtilmiştir. 3. Alan'ın Marmaray'a yakın konumda olması dolayısıyla; ulaşım ve insan yoğunluğu nedeniyle tercih edildiği belirtilmekte; ancak tercih sebebinin daha çok, alanda bulunan tarihi Beşçeşmeler yapısı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7 : Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörler

	İnsan Yoğunluğu	Alanın Fiziksel Özellikleri	Tarihi Doku	Çevre Yapılar	Merkezi Konum	Ulaşım	Sakinlik	Sokağı Canlandırmak
1. Alan	3	1	-	3	-	-	-	-
3. Alan	1	-	2	-	-	1	-	-
2. Alan	-	-	-	-	1	-	2	1
G. Toplam	4	1	2	3	1	1	2	1

4.4.7. İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntem ve Araçlar

İhtiyaç programı belirlerken kullanılan araç ve yöntemler öğrenciler tarafından belirlenmiş olup, sekiz öğrenci birden farklı yöntemi aynı anda kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin kullanmış olduğu yöntemler toplamda sekiz başlık altında değerlendirilmiştir.

Genel tabloya bakıldığında, ihtiyaç programı belirlemede en çok tercih edilen araç ve yöntemlerin sırasıyla; internet kaynakları, yapılan çeşitli proje araştırmaları, bilgi, deneyim ve çevre analizleri (bölgeye ve benzer yapılara dair yapılan analizlerden elde edilen bilgiler) olduğu görülmektedir.

Konu tercihlerine göre değerlendirildiğinde; restoran- kafe ve barınma konusunu tercih eden öğrencilerin ağırlıklı olarak; önceki proje ve çalışmalarından edindikleri bilgi ve deneyimler ile internetten yaptıkları araştırmalardan edindikleri bilgiler doğrultusunda ihtiyaç programını belirlediği görülmektedir. Bunların yanı sıra çevrede bulunan benzer yapıların ve ihtiyaçların analiz edilmesi (çevre analizi) ve çeşitli mimari

yayınlar (kitap, dergi vb.) da ihtiyaç programı belirlemede kullanılan diğer yöntemler arasında belirtilmiştir.

Eğitim atölyesi ve barınma yapmayı tercih eden öğrenciler ihtiyaç programı belirlerken, çevre analizi ve proje araştırması yöntemlerini tercih ettiğini belirtmiştir.

Sanat atölyesi ve barınma konusunu tercih eden öğrencilerin ihtiyaç programı belirlemede; genellikle proje araştırması yaptıkları ve tasarım süreci boyunca yürütücü ile yaptıkları görüşmeler doğrultusunda edindikleri bilgileri kullandıkları görülmektedir.

Tablo 4.8 : İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntem ve Araçlar

	Çevre Analiz	Yerinde Gözlem	Proje Araş.	Mimari Yayın	Kritik	Diğer Öğrenciler	Deneyim	İnternet
Restoran/Kafe	2	1	1	2	-	-	3	4
Eğitim A.	1	-	1	-	-	-	-	-
Sanat Atölyesi	1	2	3	1	3	1	1	2
Genel Toplam	4	3	5	3	3	1	4	6

4.4.8. Öğrencilerin Daha Önce İhtiyaç Programı Belirleme Durumlarına Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullandıkları Yöntemler

Bu bölümde, öğrencilerin önceki projelerinde ihtiyaç programlarını kendilerinin belirlemesiyle, kullandıkları yöntem ve araçlar arasında doğrudan veya dolaylı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Yanı sıra daha önce ihtiyaç programı belirlememiş öğrencilerin kullandıkları yöntemler ile diğerlerinin kullandıkları yöntemler arasındaki benzerlik ve farklılıklarının incelenmesi ve bunun sonuçlarının aktarılması hedeflenmiştir.

Tablo 4.9 : Deneyime Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntemler

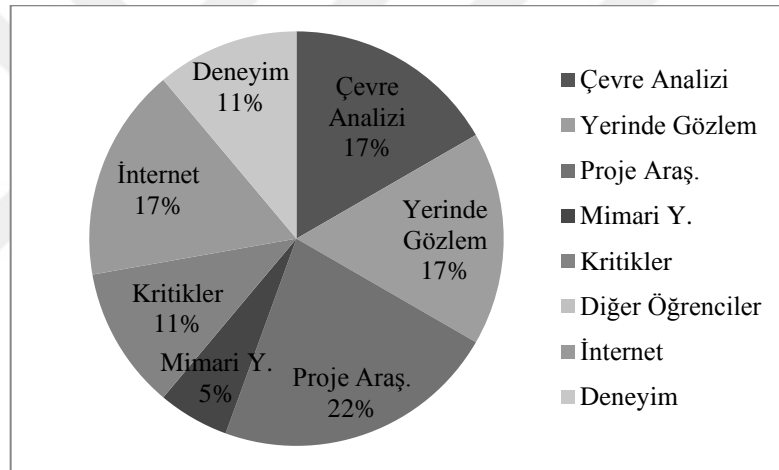
İhtiyaç Programı Belirleme	Çevre Analizi	Yerinde Gözlem	Proje Araş.	Mimari Yayın	Kritikler	Diğer Öğrenciler	İnternet	Deneyim
Belirlemiş (10)	3	3	4	1	2	-	3	2
Belirlememiş (5)	1	-	1	2	1	1	3	2

İhtiyaç programı belirlemede, daha önceki çalışmalarında proje konusunu ve ihtiyaç programını kendi belirleyen öğrencilerin, yerinde gözlem yöntemini (%17)

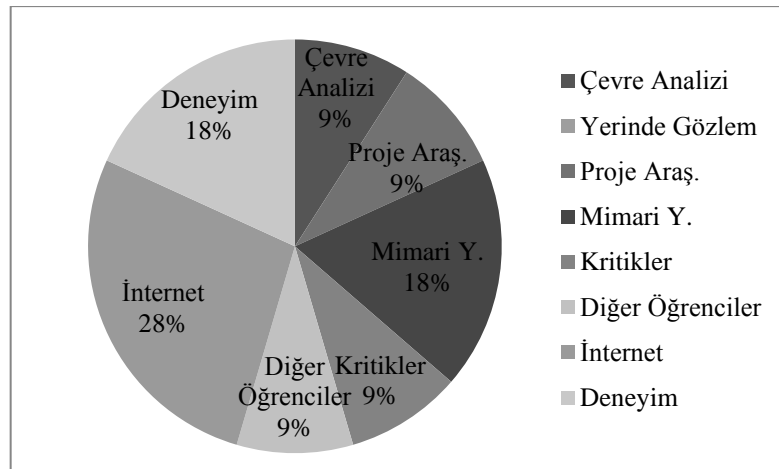
kullandığı, daha önce kendi belirlememiş öğrencilerin ise bu yöntemi hiç tercih etmediği tespit edilmiştir. Daha önce proje konusunu ve ihtiyaç programını kendi belirlememiş öğrencilerden bir kişinin ise diğer öğrencilerden bilgi edinme yöntemini (%9) seçtiği görülmüştür.

Daha önceki çalışmalarında proje konusunu ve ihtiyaç programını kendi belirleyen öğrencilerin, proje araştırması (%22), çevre analizi (%17) ve kritikler sırasında yürütücü ile yapılan görüşmelerden (%11) diğer öğrencilere oranla daha çok faydalandığı görülmüştür. Bununla birlikte; diğer öğrencilere oranla internet kaynaklarından (%17), mimari yayınlardan (%5) ve önceden edindikleri deneyimlerden (%11) daha az yararlandıkları anlaşılmıştır.

Tablo 4.10 : Daha Önce İhtiyaç Programı Belirleyenler



Tablo 4.11 : Daha Önce İhtiyaç Programı Belirlemeyenler

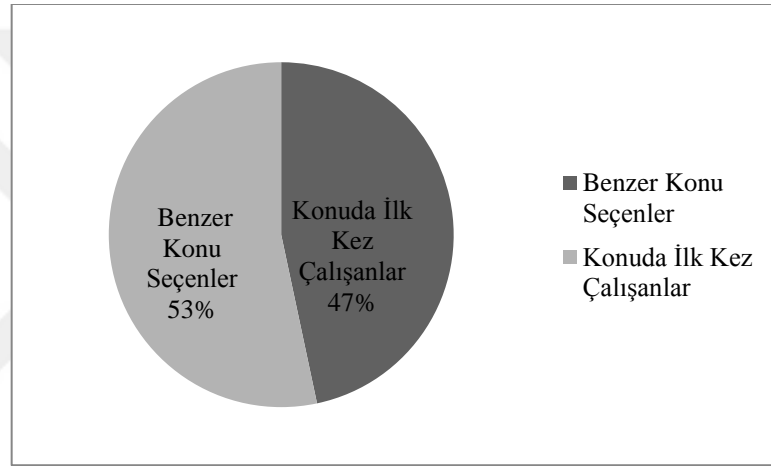


Daha önce ihtiyaç programı ve konu belirlememiş öğrencilerin, %28 oranla en çok internet kaynaklarını tercih ettiği görülmüştür. Diğer öğrencilerde ise internet kullanımı %17 olmuştur.

4.4.9. Öğrencilerin Daha Önce Çalıştıkları Konulara Benzer Konu Seçme Oranları

I. Proje’de öğrencilerin daha önceki tasarım stüdyolarında çalıştıkları konulara benzer konular seçme oranları (%56), yeni konu seçme oranlarından (%44) daha yüksektir.

Tablo 4.12 : Benzer Konu Seçimi



15 kişilik proje grubundan 8 öğrencinin daha önce üzerinde çalıştığı konuya benzer bir konu, 7 öğrencinin ise daha önce çalışmadığı bir konu seçimi yaptığı görülmektedir. Daha önce benzer konularda proje yapmış olan öğrencilerin yine seçtikleri benzer konular şu şekildedir;

Restoran/ kafe konusunu tercih eden 5 öğrencinin, sanat atölyesi konusunu tercih eden 2 öğrencinin ve eğitim atölyesi konusunu tercih eden 1 öğrencinin daha önce benzer konuda çalıştığı görülmektedir.

4.4.10. Öğrencilerin Daha Önce Benzer Konuda Çalışma Durumlarına Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullandıkları Yöntem ve Araçlar

Bu bölümde daha önce benzer konuda çalışmış ve/veya çalışmamış öğrencilerin ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları yöntemler ayrı ayrı incelenip analiz edilmiştir. Çalışılan konulara ilişkin elde edilen deneyim ile seçilen yöntemler ve bilgiyi

edinme yolları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin konulara ilişkin sahip oldukları bilgi ve deneyimlerin benzer konularla karşılaşmaları durumunda, yeniden bilgi edinme yöntemlerine katkıda bulunup bulunmadığı ya da bilgiyi yeniden yorumlama becerilerine etkisi olup olmadığının araştırılması asıl amaç olmuştur. Böylece bilgi edinme yöntemleri ve deneyimin bilgiye dönüştürülmesi üzerine araştırma yapılması istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yanıtları; konuyu ele alma biçimlerinde ve ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları yöntem ve araçlar, daha önce benzer konuda çalışıp çalışmadıklarına göre ayrı şekilde değerlendirilmiştir.

Daha önce benzer konuda çalışmış öğrencilerin ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları en etkili yöntem çevre analizi olmuştur. İkincil derecede, önceden edindikleri bilgi ve deneyim, proje araştırmaları ve internet kaynakları kullanıldığı belirtilmiştir. En az kullandıkları yöntem ise; yerinde gözlem ve proje araştırması olarak ifade edilmiştir.

Seçtikleri konuda ilk kez çalışma yapan öğrencilerin en çok kullandığı yöntemler ise sırasıyla; yapılan proje araştırmaları, yürütücü ile yapılan görüşmelerden bilgi edinme (kritikler) ve internet kaynakları olmuştur. Yanı sıra yerinde gözlem, diğer öğrencilerle etkileşimle bilgi edinme ve kendi bilgi ve deneyimlerinden faydalanma yöntemlerini kullanmıştır.

Tablo 4.13 : Konu Deneyimine Göre İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntemler

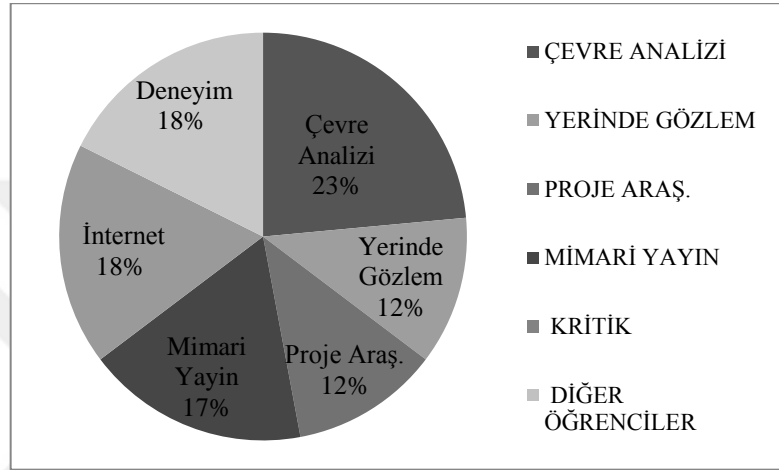
Benzer Konuda Çalışma	Çevre Analizi	Yerinde Gözlem	Proje Araş.	Mimari Yayın	Kritik	Diğer Öğrenciler	Deneyim	İnternet
Çalışmış (8)	4	2	2	3	-	-	3	3
Çalışmamış(7)	-	1	3	-	3	1	1	3

Daha önce benzer konuda çalışmış öğrencilerin ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları yöntem ve araçlar incelendiğinde, çalışmamış öğrencilerden farklı olarak %23 oranında çevre analizi ve %17 oranında mimari yayın incelemesi ile edindiği bilgileri kullandığı görülmüştür. Daha önce çalıştığı konulardan farklı bir konu seçen öğrencilerin ise diğerlerinden farklı olarak; proje sürecinde kritiklerde yürütücünden ve kendi dışındaki diğer öğrencilerden edindiği bilgilerden faydalandığı belirtilmiştir.

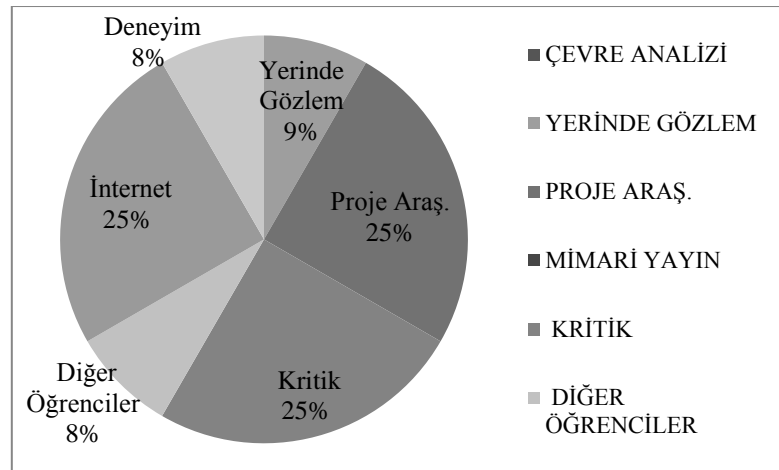
Ayrıca ilk kez benzer konuda çalışan öğrencilere kıyasla, ihtiyaç programı belirlerken daha büyük oranda birden çok yöntemi birlikte kullandığı tespit edilmiştir.

Seçtikleri konuda ilk kez çalışan öğrenciler ise ihtiyaç programı belirlerken; internetten (%25), kritiklerden (%25) ve diğer öğrencilerle etkileşim yöntemlerinden (%8) daha çok faydalanmıştır.

Tablo 4.14 : Daha Önce Benzer Konuda Çalışanlar



Tablo 4.15 : Daha Önce Benzer Konuda Çalışmayanlar



4.5. II. Projenin Kapsamı

Mimari Tasarım III Stüdyosu durum çalışması örneğinde, II. projenin konusu da “geçici işlevli yapı” ana başlığı altında belirtilmiş, program ve proje konusunun öğrenciler tarafından belirlenmesi istenmiştir. Geçici işlevli yapı başlığının seçilme sebepleri, günümüz dünyasında mimarlığın da bir dönüşüm nesnesi olarak yaşanan

değişimlerin kimi zaman odağı olması ve kalıcılığının dönüşebilme yeteneğiyle doğrudan ilişkili olmasıdır. Tezin çıkış noktalarından birini oluşturan mimarlık eğitimi sürecinde mimarlık öğrencilerine geleceğin değişiminde üstlenecekleri öncü rolün benimsetilmesi ve öğrencilik yıllarından itibaren öğrencilere bu bilincin kazandırılmasının araştırılması ana etkidir. Bu kapsamda öğrencilerin insan yoğunluğu yüksek bir yapılaşma alanında, kamusal ilişkilerini gözetenek, çevrenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte kamusal işlevli bir yapı tasarımları ve gelecekte bu yapının geçirmesi muhtemel dönüşümlerin tasarıma etkilerini düşünmeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda, bölgenin tarihçesi ve geçirdiği değişimleri incelemeleri ve komşu semtlerde de bu bakış açısıyla gözlem ve araştırma yapımları istenmiştir.

Bölge olarak, kamusal ve ticari yapıların çeşitliliği, ilk projeye oranla daha yoğun ölçekli ve kullanıcıları bakımından daha kosmopolit olan Kadıköy, Bahariye Caddesi seçilmiştir. Öğrencilerin ilk projeye göre farklı ölçekler, farklı yapı tipolojileri ve farklı sorunlarla karşılaşarak daha farklı deneyimler elde etmeleri temel amaçtır.

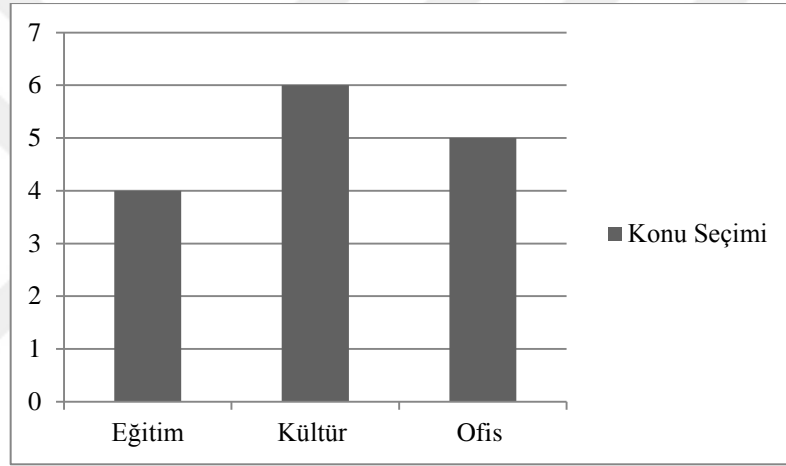
II. proje sürecinde de mutlak bilgiye dayanan aktarımlar ve baskın bir fikrin yönlendirmelerinden kaçınılarak, çeşitliliğin ve özgün fikirlerin ortaya çıkabilmesine olanak sağlamak amacıyla, özgürleştirici bilgi alış verişine zemin hazırlayacak ortamlar yaratılması hedeflenmiştir.

4.5.1. Konu Seçimleri

Öğrencilerden alan gezisi ardından yaptıkları analiz, gözlem ve diğer çeşitli araştırmalar yoluyla, ‘‘geçici işlevli yapı’’ konu ana başlığı altında kendi konularını belirlemeleri istenmiştir. Bu bağlamda; öğrencilerin alanı benimsemek, bölgeyi iyi analiz etmek ve yere özgü üretim yapmak gibi becerilerini geliştirmeleri ve bunun sonucunda geleceğin de öngörüsüyle, mevcut problemleri tespit edip, çözüm sunmaları beklenmiştir. İnsana ve çevreye dair gelecekte gerçekleşmesi muhtemel olayları öngörebilmesi için mevcudu iyi sentezleyip, bir çözüm sunması ve çeşitli sorunlara cevap verebilme yeteneklerinin kazandırılması amaçlanmıştır. İnsan ve çevreyle etkileşimle ve mimar olmanın bilinciyle, problemlerin tanımını yapabilmesi ve çözüm üretmesi beklenmiştir.

Öğrencinin yaparak öğrenmesini sağlarken özgürleştirilmesi ancak bu özgür alana da yavaş yavaş adım atmaları ve kazandırılması istenen yetilerin aşamalı kazandırılması amacıyla, konuya bir üst çerçeve (geçici işlevli yapı) tanımlanmıştır. Böylece öğrencinin alanla ilk karşılaştığı anda problemin tanımını ortaya koymasında çerçevenin yol gösterici olması beklenmiştir. Sunulan çerçevenin, öğrencinin katkı koymasına ve müdahale edebilmesine olanak sağlayacak şekilde esnetilebilir olmasına dikkat edilmiştir. İlk projeye oranla II. Proje’de belirlenen üst çerçeve biraz daha geniş perspektifte tutularak öğrencilere daha esnek bir düşünme alanı sunulması amaçlanmıştır.

Tablo 4.16 : Konu Seçimi



II. projenin sonunda, öğrencilerin seçtiği konular sırasıyla, 6 öğrenci tarafından kültür, 5 öğrenci tarafından ofis, 4 öğrenci tarafından eğitim olmuştur. Kültürel yapı içerisinde, müzik eğitimi ve performans alanlarının yer aldığı bir proje, “kültür evi” başlığı altında, kentliye atölye, eğitim, sergi ve seminer imkânı sağlayan üç farklı proje ve “kültür merkezi” başlığı altında çok amaçlı konferans salonları, atölye, sergi ve kütüphane içerikli iki proje tasarlanmış olup tamamı kültür konusu kapsamında değerlendirilmiştir. Eğitim yapısı içerisinde; bir okul projesi, üç farklı da kütüphane ve çalışma alanları içeren proje yapılmıştır. Tüm konularında homojene yakın bir dağılım olduğu gözlenmiştir.

4.5.2. Alan Seçimleri

I. projede olduğu gibi, II. projede de, öğrencilere çalışma konusu ve alan seçimlerinde yeterli özgür hareket alanının sağlanabilmesi amacıyla; alan alternatiflerinin belirlenmesi ve tercihlerinin yapılmasında öğrencilerin katılımı ve fikirleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda; II. Proje alanı için seçilen Kadıköy, Bahariye Caddesi olarak da bilinen General Asım Gündüz Caddesi üzerinde; öğrencilerin önerileri ile, ana programa uygun olmak üzere alternatif beş ayrı çalışma alanı tespit edilmiş; içlerinden öğrenciler tarafından çalışma için birer alan seçilmiştir. Alan çeşitliliğinin sağlanabilmesi ve öğrencilerin seçim kriterlerinin daha objektif değerlendirilmesi amacıyla; alan alternatiflerini belirlerken alanların yeşil alana yakın olması, toplu taşımaya yakın olması, tarihi yapıya komşu olması, köşe parsel veya bitişik nizam olması gibi birbirinden farklı fiziksel özelliklere ve farklı konumlara sahip alternatifler olmasına dikkat edilmiştir. Alan gezisine Altıyol, Boğa Heykeli'nden başlanarak, Moda'ya kadar devam edilmiş, seçilen alanlar gezme sırasına göre 1'den 5'e kadar numaralandırılmıştır (Şekil 4.2).



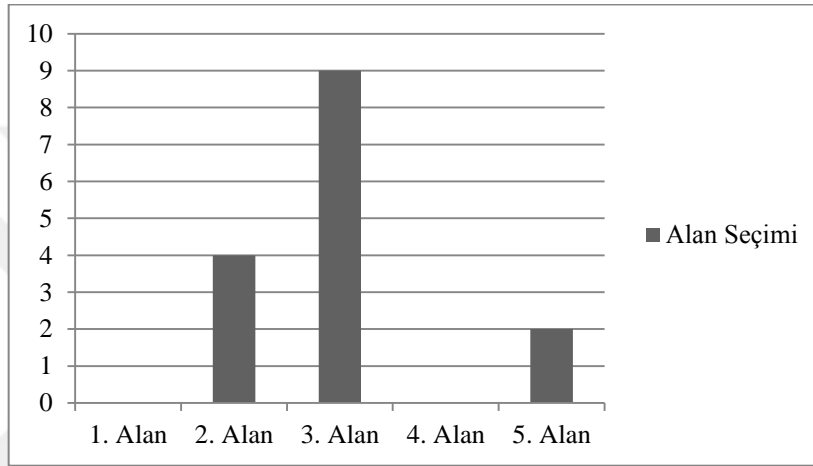
Şekil 13 : II. Proje Alan Alternatifleri

Alan gezisi sırasında öğrenciler tarafından önerilen 5 alternatif alandan ikisinin sonraki süreçte, proje alanı olarak seçilmediği görülmüştür. Öğrenciler tarafından tercih edilen alanlar tercih sayısına göre sırasıyla; 9 öğrenci tarafından seçilen bitişik nizamlı toplam iki ara parselden oluşan 3 numaralı alan, 4 öğrenci tarafından seçilen Nail Bey Sokak ile Bahariye Caddesi kesişiminde yer alan 2 numaralı alan ve 2 öğrenci tarafından seçilen Kadıköy Aya Triada Rum Ortodoks Kilisesi yanındaki 5 numaralı

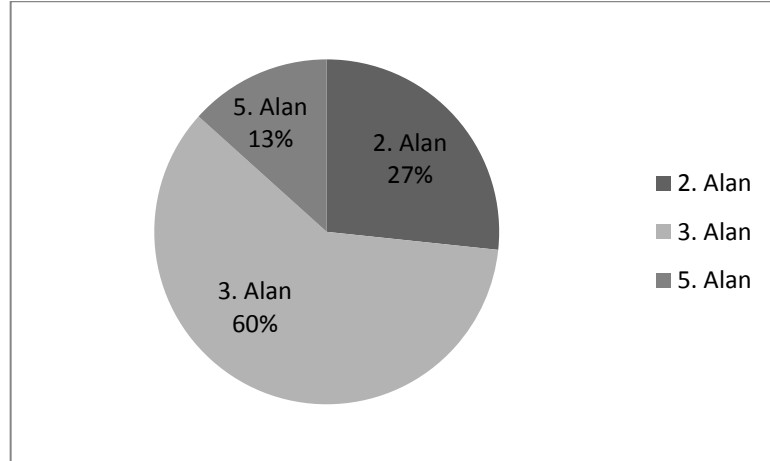
alan olmuştur. Bitişik nizamlı üç ara parselden oluşan 1 numaralı alan ve Kadıköy Halk Eğitim Merkezi karşısında belirlenen bitişik nizamlı toplam iki ara parselden oluşan 4 numaralı alanın öğrenciler tarafından tercih edilmediği görülmüştür.

Alan seçimlerinde %60'lık bir oranla en çok 3. Alan'ın tercih edildiği, diğer alanların ise %13 ve %27 oranla daha eşdeğer oranda seçildikleri görülmüştür (Tablo 4.18).

Tablo 4.17 : Alan Seçimi



Tablo 4.18 : Alan Seçim Oranları

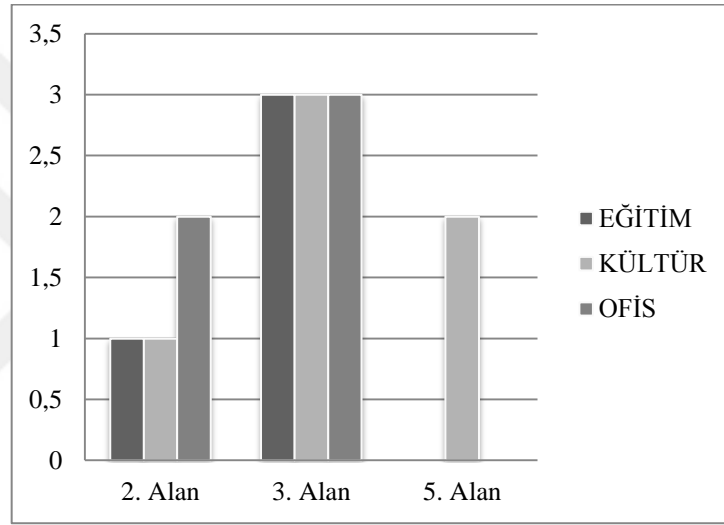


4.5.3. Alana Göre Konu Dağılımları

Bu bölümde, seçilen alanlar ve çalışma konuları arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin önce hangi seçimi yaptıkları gözlenmiş, sonraki seçimlerinde ilk seçimlerinin bir etkisi olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Yapılan

incelemede; öğrenciler tarafından en çok tercih edilen 3. Alan'da, eğitim, kültür ve ofis konuları 3'er öğrenci ile eşdeğer bir dağılım göstermiştir. 2. Alan'da, 2 öğrenci ofis konusunu çalışırken, 1'er öğrenci de kültür ve eğitim konularını tercih etmiştir. 5. Alan'da ise, eğitim ve ofis yapısı çalışılmazken, 2 öğrenci kültür konusunu çalışmayı tercih etmiştir. Genel dağılım incelendiğinde, üç alanda da kültür yapısı çalışıldığı ancak eğitim ve ofis konuları için 2. ve 3. Alan'ların tercih edildiği görülmüştür. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrenciler tarafından en çok tercih edilen iki alanda da üç konu çalışıldığı görülmüştür.

Tablo 4.19 : Alana Göre Konu Dağılımları



II. Proje'de, I. Proje'den farklı olarak konu seçimlerinin alan seçiminden sonra yapıldığı gözlenmiştir. Proje sürecinde alan ve konu değişikliği yapıldığı gözlenmemiştir.

4.5.4. Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler

Konu seçiminde etkili olan faktörler öğrenciler tarafından belirlenmiş olup, bir öğrenci birden fazla faktörün etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin seçimine yön veren etkenler toplamda sekiz başlık altında değerlendirilmiştir.

Tablo 4.20 : Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler

	Benzer İşlevlere Talep	Benzer İşlevlerin Yetersizliği	Benzer Bir İşlevin Olmaması	Çevre Sakinlerinin İhtiyaçları	Öğrenci Çekmek	Gündüz Kullanımını Arttırmak	Sosyal Alan Eksikliği
Eğitim	-	1	2	-	1	1	-
Kültür	1	1	1	2	-	-	1
Ofis	3	1	-	1	-	-	-
G. Toplam	4	3	3	3	1	1	1

Konu seçimlerinden bağımsız olarak genel tabloya bakıldığında, konu seçiminde etkili olan faktörler başlıca; çevre sakinlerinin ihtiyaçları, seçilen işleve benzer işlevde yapı olmayışı veya yetersiz sayıda olması ve seçilen işleve benzer işlevlerin kullanıcılar tarafından yoğun talep görmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer faktörlerin ise çok daha az etkili olduğu ve kendi içinde homojen olarak dağıldığı görülmektedir.

Eğitim konusunu tercih eden öğrencilerin, çevrede eğitim yapılarının olmaması veya yetersiz olmasından dolayı eğitim yapısı yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Yanı sıra eğitim yapısıyla bölgeye daha çok öğrenci çekmek ve bölgenin gündüz kullanımını arttırarak gün içindeki yoğunluğu dengelemek istemiştir. Kültürel yapı konusunu tercih eden öğrenciler ise, çevre sakinleri ile yaptıkları görüşmelerde benzer işleve talebin yoğun olduğunu ve kültür yapılarının ihtiyacı karşılamak konusunda yetersiz kaldığını gözlemlediklerini belirtmiştir. Ofis konusunu tercih eden öğrencilerde kültür konusunu tercih eden öğrencilere benzer şekilde, ticari ofis kullanımına yoğun ilgi olması sebebiyle tercihlerini bu yönde yaptıklarını belirtmiştir.

4.5.5. Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler

Öğrencilerin, hangi alanda hangi sebeplerle konu seçimi yapıldığının belirlenmesi amacıyla alanlara göre konu seçimlerinde etkili olan faktörler incelenmiştir. Bu doğrultuda etkili olan faktörler tüm konularda eşdeğer bir dağılım gösteren 3. Alan bazında incelendiğinde; öğrencilerin ağırlıklı olarak alana ilişkin benzer çıkarımlarda bulunduğu ve benzer gerekçelerle aynı konuları seçtiği görülmüştür. 3. Alan'da eğitim yapısı çalışan öğrenciler, bölgede benzer bir işlev olmaması ve alanın gündüz kullanımının çok yoğun olmaması nedeniyle öğrenciye yönelik eğitim konusunu tercih etmiş, böylece gündüz kullanımını arttırmayı hedeflemiştir. Kültür yapısı çalışan öğrencilerin, çevre sakinlerinin ihtiyaçları ve

talepleri doğrultusunda seçim yaptığı görülmüştür. Ofis yapısı çalışan öğrenciler ise; benzer işleve talep olması ancak işlevin bölgede yetersiz sayıda bulunması sebebiyle ofis konusunu tercih ettiğini belirtmiştir.

2. ve 5. Alan'lara ilişkin incelemede öğrenci sayısının az olması dolayısıyla yeterli veri bulunamadığından, bu alanlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo 4.21 : Alana Göre Konu Seçiminde Etkili Olan Faktörler

	Benzer İşlevlere Talep	Benzer İşlevlerin Yetersizliği	Benzer Bir İşlevin Olmaması	Çevre Sakinlerinin İhtiyaçları	Öğrenci Çekmek	Gündüz Kullanımını Arttırmak	Sosyal Alan Eksikliği
2. Alan	-	-	-	-	-	-	-
Eğitim	-	1	-	-	-	-	-
Kültür	-	-	-	-	-	-	1
Ofis	1	-	-	1	-	-	-
3. Alan	-	-	-	-	-	-	-
Eğitim	-	-	2	-	1	1	-
Kültür	1	-	-	2	-	-	-
Ofis	2	1	-	-	-	-	-
5. Alan	-	-	-	-	-	-	-
Kültür	-	1	1	-	-	-	-
G.Toplam	4	3	3	3	1	1	1

4.5.6. Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörler

Alan seçiminde etkili olan faktörler, öğrenciler tarafından belirlenmiş olup, dört öğrenci birden fazla faktörün etkili olduğunu ifade ederken, bir öğrenci hiç bir faktör belirtmemiştir. Öğrencilerin seçiminde etkili olan faktörler toplamda sekiz başlık altında değerlendirilmiştir. Alan seçiminde etkili olan faktörler arasında en belirgin olanlar; insan yoğunluğunun fazla olmasının yanı sıra, alanın büyüklüğü, manzara yönü, köşe konumda olması gibi fiziksel özellikleri olduğu da görülmüştür. Tercihinde rol oynayan diğer belirgin şekilde görülen faktörler ise; alanın seçilen işleve benzer işlevlere yakın konumda olması, çevre yapıların fiziksel özellikleri ve işlevlerinin seçilen konu ve fikre uygun olması şeklinde belirtilmiştir.

2. Alan'ın seçiminde en etkili rol oynayan faktör, alanın köşe parsel olması ve dolayısıyla iki sokağa cephesi olması sebebiyle alanın fiziksel özellikleri olarak

belirtilmiştir. 3. Alan'ın seçiminde etkili olan en belirgin faktörler; alanın bulunduğu bölgede insan yoğunluğunun fazla olması ve seçilen işlevlere benzer işlevli yapıların yakın konumda olması olarak belirtilmiştir. Sırasıyla; çevre yapıların özellikleri, alanın fiziksel özellikleri, merkezi konum ve ulaşım yakınlık da ikincil tercih sebepleri olarak karşımıza çıkmaktadır.5. Alan'ın seçiminde en etkili rol oynayan faktör ise, alana komşu çevre yapılar içinde tarihi bir dini yapı bulunması olarak belirtilmiştir. Yanı sıra yine komşu çevrede yeşil dokunun olması da ikincil tercih sebebi olarak görülmektedir.

Tablo 4.22 : Alan Seçiminde Etkili Olan Faktörler

	İnsan Yoğunluğu	Alanın Fiziksel Özellikleri	Tarihi Doku	Çevre Yapılar	Merkezi Konum	Ulaşım	Benzer İşleve Yakınlık	Yeşil Alan
2. Alan	1	3	-	-	-	-	-	-
3. Alan	3	1	-	2	1	1	3	-
5. Alan	-	-	2	1	-	-	-	1
G. Toplam	4	4	2	3	1	1	3	1

4.5.7. İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntem ve Araçlar

İhtiyaç programı belirlerken kullanılan araç ve yöntemler öğrenciler tarafından belirlenmiş olup, on öğrenci birden farklı yöntemi aynı anda kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin kullanmış olduğu yöntemler toplamda sekiz başlık altında değerlendirilmiştir.

Genel tabloya bakıldığında, ihtiyaç programı belirlemede en çok tercih edilen araç ve yöntemlerin sırasıyla; yapılan çeşitli proje araştırmaları, çevre analizleri (bölgeye ve benzer yapılara dair yapılan analizlerden elde edilen bilgiler) ve internet kaynakları, bilgi, deneyim kaynaklı bilgiler ve çeşitli mimari yayın incelemeleri olduğu görülmektedir.

Konu tercihlerine göre değerlendirildiğinde; özellikle eğitim konusunu tercih eden öğrencilerin çoğu, alan gezileri ve çevresel analizlerden edindikleri bilgi ve gözlemlerini ihtiyaç programı belirlemede kullandıklarını belirtmiştir. Yanı sıra bir öğrenci de önceki çalışmalarından edindiği deneyimlerden faydalandığını ifade etmiştir.

Kültür konusunu tercih eden öğrencilerin çoğu, çeşitli proje araştırmaları yaparak ihtiyaç programı belirlediklerini paylaşmıştır. İkincil derecede kritiklerde

yürütücüden ve diğer öğrencilerle olan etkileşimden edinilen bilgiler doğrultusunda ihtiyaç programı belirledikleri de görülmektedir. Yanı sıra dört öğrenci, internet kaynakları haricinde diğer yöntemlerden de faydalandıklarını belirtmiştir.

Ofis konusunu tercih eden öğrenciler yoğunlukla internetten ulaştıkları kaynakları kullanmış ve sırasıyla onu takip eden mimari yayın araştırması, bilgi, deneyim aktarımı ve proje araştırması yöntemlerini tercih etmiştir.

Tablo 4.23 : İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntem ve Araçlar

	Çevre Analizi	Yerinde Gözlem	Proje Araş.	Mimari Yayın	Kritik	Diğer Öğrenciler	İnternet	Deneyim
Eğitim	4	2	-	-	-	-	-	1
Kültür	1	1	5	1	2	2	-	1
Ofis	-	-	1	2	-	-	4	2
G. Toplam	5	3	6	3	2	2	4	4

4.5.8. Öğrencilerin Daha Önce İhtiyaç Programı Belirleme Durumlarına Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullandıkları Yöntemler

Bu bölümde, öğrencilerin önceki projelerinde ihtiyaç programlarını kendilerinin belirlemesiyle, kullandıkları yöntem ve araçlar arasında doğrudan veya dolaylı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Yanı sıra daha önce ihtiyaç programı belirlememiş öğrencilerin kullandıkları yöntemler ile diğerlerinin kullandıkları yöntemler arasındaki benzerlik ve farklılıklarının incelenmesi ve bunun sonuçlarının aktarılması hedeflenmiştir.

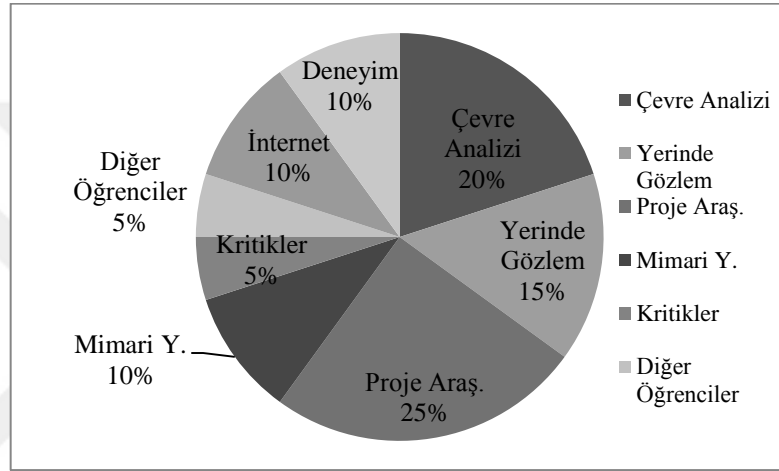
Tablo 4.24 : Deneyime Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntemler

İhtiyaç Programı Belirleme	Çevre Analizi	Yerinde Gözlem	Proje Araş.	Mimari Yayın	Kritik	Diğer Öğrenciler	İnternet	Deneyim
Belirlemiş (10)	4	3	5	2	1	1	2	2
Belirlememiş (5)	1	-	1	2	1	1	2	2

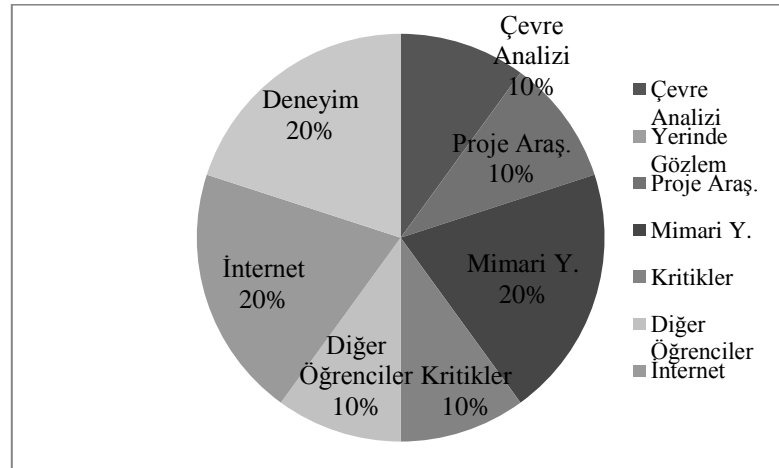
İhtiyaç programı belirlemede, daha önceki çalışmalarında proje konusunu ve ihtiyaç programını kendi belirleyen öğrencilerin yerinde gözlem yöntemini (%15) kullandığı, daha önce kendi belirlememiş öğrencilerin ise bu yöntemi hiç tercih etmediği tespit edilmiştir. Yanı sıra ihtiyaç programı belirlemede tecrübeli olan

öğrencilerin daha fazla çevre analizinden (%20) ve yaptıkları proje araştırmalarından (%25) faydalandığı görülmüştür. Daha önce ihtiyaç programı belirlememiş öğrencilerin diğerlerine oranla, diğer öğrencilerden (%10) ve kritiklerden (%10) daha fazla bilgi edindikleri, internet kaynaklarından ve deneyimlerinden daha fazla faydalandıkları (%20) anlaşılmıştır. İnternet kaynaklarını, kendi ihtiyaç programını daha önce belirlememiş öğrencilerin (%20) diğer öğrencilerden (%10) çok daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 4.25 : Daha Önce İhtiyaç Programı Belirleyenler



Tablo 4.26 : Daha Önce İhtiyaç Programı Belirlemeyenler

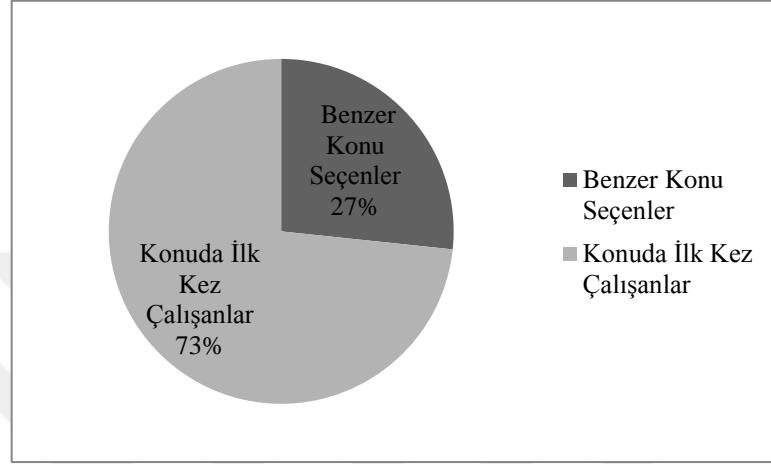


Sonuçların I.Proje ile karşılaştırılabilmesi açısından, I.Proje daha önce ihtiyaç programı belirlenen projeler içerisine dahil edilmemiştir.

4.5.9. Öğrencilerin Daha Önce Çalıştıkları Konulara Benzer Konu Seçme Oranları

Öğrencilerin daha önceki tasarım stüdyolarında çalıştıkları konulara benzer konular seçme oranları (%27), yeni konu seçme oranlarından (%73) çok daha düşüktür.

Tablo 4.27 : Benzer Konu Seçimi



15 kişilik proje grubundan 4 öğrencinin daha önce üzerinde çalıştığı konuya benzer bir konu, 11 öğrencinin ise daha önce çalışmadığı farklı bir konu seçimi yaptığını görülmüştür. Öğrencilerin seçimlerinin konulara göre dağılımları şu şekildedir;

Daha önce eğitim konusu çalışmış 1 öğrenci yine eğitim konusunu, daha önce kültür konusunu çalışmış 1 öğrenci yine kültür konusunu ve daha önce ofis yapısı çalışmış 2 öğrenci yine ofis konusunu tercih etmiştir.

4.5.10. Öğrencilerin Daha Önce Benzer Konuda Çalışma Durumlarına Göre, İhtiyaç Programı Belirlemede Kullandıkları Yöntem ve Araçlar

Bu bölümde daha önce benzer konuda çalışmış ve çalışmamış öğrencilerin ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları yöntemler ayrı ayrı incelenip analiz edilmiştir. Çalışılan konulara ilişkin elde edilen deneyim ile seçilen yöntemler ve bilgiyi edinme yolları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin konulara ilişkin sahip oldukları bilgi ve deneyimlerin benzer konularla karşılaşmaları durumunda, yeniden bilgi edinme yöntemlerine katkıda bulunup bulunmadığı ya da bilgiyi yeniden yorumlama becerilerine etkisi olup olmadığının araştırılması asıl amaç olmuştur. Böylece bilgi edinme yöntemleri ve deneyimin bilgiye dönüştürülmesi üzerine araştırma

yapılması istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yanıtları; konuyu ele alma biçimlerinde ve ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları yöntem ve araçlar, daha önce benzer konuda çalışıp çalışmadıklarına göre ayrı şekilde değerlendirilmiştir.

Daha önce benzer konuda çalışmış öğrencilerin ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları en etkili yöntem önceki çalışmalarından edindikleri bilgi ve deneyimler ile yaptıkları proje araştırmaları olmuştur. Tüm diğer yöntemlerden ise homojen olarak fayda sağlamışlardır.

Seçtikleri konuda ilk kez çalışma yapan öğrencilerin en çok kullandıkları yöntem; çevre analizi ve proje araştırması olmuş; bu yöntemlerden sonra ikincil derecede tercih edilen yöntemler ise, internet kaynakları ve mimari yayınlardan yapılan araştırmalar olarak belirtilmiştir. Bunları takip eden diğer yöntemler, yerinde gözlem ve deneyim olmuştur. En az faydalanılan yöntemler de; yürütücü ile yapılan görüşmelerden bilgi edinme (kritikler) ve diğer öğrenciler ile etkileşimle bilgi edinme olarak belirtilmiştir.

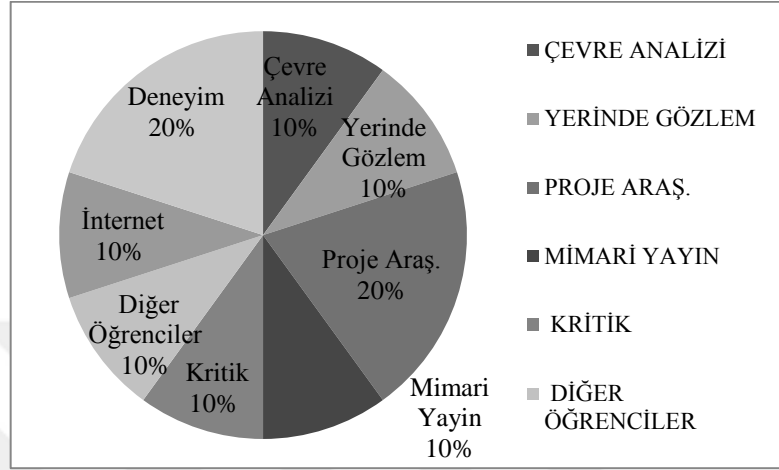
Tablo 4.28 : Konu Deneyimine Göre İhtiyaç Programı Belirlemede Kullanılan Yöntemler

Benzer Konuda Çalışma	Çevre Analizi	Yerinde Gözlem	Proje Araş.	Mimari Yayın	Kritik	Diğer Öğrenciler	İnternet	Deneyim
Çalışmış (4)	1	1	2	1	1	1	1	2
Çalışmamış (11)	4	2	4	3	1	1	3	2

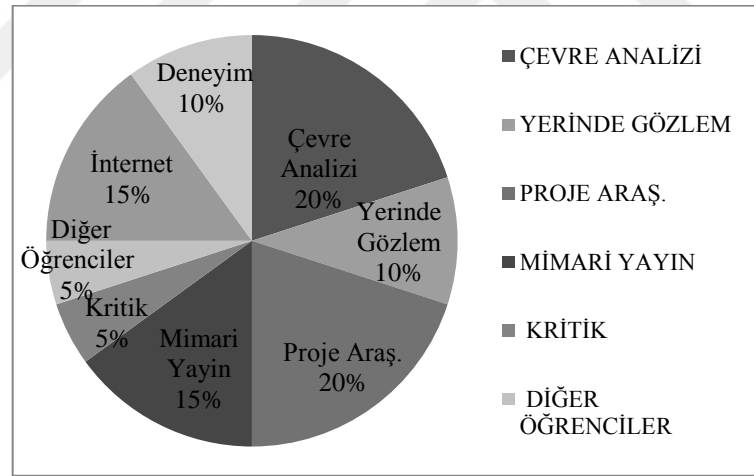
Öğrencilerin kullandıkları yöntemler önceki deneyimlerine göre karşılaştırıldığında, iki grubun da tüm yöntemlerden faydalandığı ve bununla birlikte, yerinde gözlem ve proje araştırması yöntemlerinden %10'ar oranla eşit derecede faydalandıkları görülmüştür. Daha önce benzer konuda çalışmış öğrencilerin ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları yöntem ve araçlar incelendiğinde, deneyimlerinden %20, kritiklerden %10, diğer öğrencilerle etkileşimden %10 oranla, daha önce benzer konuda çalışmamış öğrencilerden daha fazla yararlandığı görülmüştür. Ayrıca ilk kez benzer konuda çalışan öğrencilere kıyasla, ihtiyaç programı belirlerken daha büyük oranda birden çok yöntemi birlikte kullandığı tespit edilmiştir.

Seçtikleri konuda ilk kez çalışan öğrenciler internetten %15, mimari yayın araştırmalarından %15 ve çevre analizi yönteminden %20 oranla diğer öğrencilerden daha çok faydalanmıştır.

Tablo 4.29 : Daha Önce Benzer Konuda Çalışanlar



Tablo 4.30 : Daha Önce Benzer Konuda Çalışmayanlar



4.6. Bölüm Değerlendirmesi

“İnsan akıbetinin efendisi değildir ve hiçbir zamanda olmayacaktır. İnsanın akılı onu daima bilinmeyen ve öngörülmeven yeni şeyler öğrenmeye doğru götürecektir.”

Friedrich August von Hayek

Maltepe Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Bölümü 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Yaz Öğretimi, Mimari Tasarım III Stüdyosu kapsamında yürütülen iki projenin somut olarak değerlendirilmesine ilişkin, proje süreçlerinin sonunda gözleme dayanan değerlendirmeler şu şekildedir;

Konu ve alan seçimi

Öğrencilerin birçoğunun günlük hayatlarındaki ilgi alanlarıyla paralel konularda çalışmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Bu durumun özellikle belirgin olduğu I. Proje’de, el sanatlarına ilgi duyan öğrencilerin el sanatları atölyesi ve barınma, müzikle ilgilenen öğrencilerin müzik atölyesi ve barınma, işletme konusunda bilgi ve becerisi olan öğrencilerin restoran ve barınma konularını tercih ettiği görülmüştür. Bununla birlikte daha önce çalıştıkları konuları tercih etme oranlarının ortalamanın üzerinde olduğu ve aşına olmadıkları konuları tercih etmedikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunun ilgi alanlarına yönelik konularda çalışması ve ilgi alanlarıyla hobileri farklı olması sebebiyle; tek bir stüdyoda, aynı anda farklı konularda proje tasarlanmış; bu durum da ileride karşılaşmaları muhtemel olan daha fazla konuya dair bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Konu seçiminin serbest bırakılmasıyla hem konu çeşitliliği, hem de öğrencilerin daha önce ilgi duymadıkları alanlara birbirlerinden etkileşimle aşinalığı artmıştır.

I. Proje’de ağırlıklı olarak öğrencilerin alan seçiminden önce konuya karar verdikleri ve seçtikleri konuya yönelik alan seçiminde buldukları gözlenirken; II. Proje’de ise önce alan seçimi yapıldığı gözlenmiştir. Bu durum dolayısıyla, öğrencilerin alan ve konu seçimlerinin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Konu seçiminden önce alan seçimi yapan öğrencilerin bir kısmı, proje tasarım sürecinin başında kritikler doğrultusunda seçtikleri alana daha uygun olduklarını düşündükleri başka konuları seçerek ilk tercihlerinde değişiklikler yapmıştır. Bununla birlikte alan tercihinde sonradan değişiklik yapan bir öğrenciye rastlanmamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin konu ve alan seçimlerinde sabit bir tutum sergilemediği, karşılaştıkları çevre ve konuya ilişkin probleme göre kriterlerini ve düşünce yapılarını değiştirebildiği çıkarımında bulunmak mümkündür.

Süreç içerisinde, az sayıda konu değişikliği yapan; ancak seçtikleri alanları değiştirmedikleri gözlenen öğrenciler, alana ilişkin değerlendirmelerden sonra alan için daha uygun bir konunun seçilmesi gerektiğini düşünerek, çevresel etkenlere ve çevre sakinlerinin ihtiyaçlarına öncelik vermiştir. Öğrenciler, çevre analizleri ve yerinde gözlemlerle edindikleri bilgilere dayanarak, başka bir konuya geçiş yapmış ve yeni konu için ayrıca araştırmalarda bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin sabit bir fikre bağlı kalmaksızın yaptıkları analizleri yorumlamada eleştirel olduklarını göstermiş ve aynı projede farklı konulara ilişkin araştırma yapmaları olanağını sağlamıştır.

Öğrencilerin daha önce çalıştıkları konulara benzer konu seçimi yapma oranları, I. Proje’de %56 iken, II. Proje’de %25’e düşmüştür. İlk projede birbirleriyle kurdukları diyaloglar çerçevesinde çeşitli konularla etkileşimde bulunmaları, seçtikleri konuları gerekli durumlarda değiştirip yeni konular üzerine çalışmalarını sonucu; öğrencilerin konu seçimlerinde aşına oldukları güvenli alanda kalma içgüdülerini yendikleri ve yeni konularda çalışmaktan çekinmedikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin, bilgi edinme yöntemlerini deneyimledikçe, yeni konular üzerinde çalışmanın ve bilgi edinmenin kolaylaştığını gördüğü ve II. Proje’de daha özgüvenli davranışlar sergilediğini söylemek mümkündür.

Konu ve alan seçiminde etkili olan faktörler

Her iki projede de en çok tercih edilen alanlarda üç konu birden çalışılmıştır. Aynı alanda aynı konuları seçen öğrencilerin birbirlerine benzer etkenlerle konu seçimi yaptıkları analiz edilmiştir. Yanı sıra farklı alanlarda aynı konuları çalışan öğrenciler, alanlara ilişkin benzer olduğu kadar farklı etkenler sebebiyle de konu tercihi yaptığını belirtmiştir. Öğrencilerin konu ve alanlara ilişkin benzer çıkarımlar yaptığı ancak alana yönelik çıkarımları daha öncelikli kabul ettiği gözlenmiştir.

Öğrencilerin, konu ve alan seçim faktörleri gibi karar verme yöntem ve araçları iki projede de çok büyük oranda benzer olarak karşımıza çıkmış; ancak seçim oranları farklılık göstermiştir. Konu seçimi ve önceki çalışmalarından bağımsız olarak; öğrencilerin iki projede de biri haricinde aynı seçim faktörlerini belirttikleri ve iki projede de aynı faktörleri birbirine çok yakın oranlarda seçtikleri görülmüştür. Konu seçiminde en etkili faktörün çevre sakinlerinin talep ve ihtiyaçlarından doğan çıkarımlar

olduğu ve bu verileri elde ederken kullandıkları en temel yöntemin de çevre sakinleriyle kurulan diyaloglar olduğu görülmüştür.

Konu seçiminde başta kararsız kalan öğrencilerin; yapılan toplu görüşmelerden çıkarımlarla ve diğer öğrencilerden etkileşimle konu seçimi yaptıkları gözlenmiştir.

Alan seçiminde ise; öğrencilerin iki projede de etkili olduğunu belirttiği faktörler, oranları farklı olmasına rağmen büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. II. Proje’de alan seçiminde etkili olan faktörlerde, I.Proje’den farklı olarak; öğrencilerin benzer işlevlere olan yakınlığa değindiği görülmüştür. Yanı sıra, alanın fiziksel özelliklerine ve çevre yapıların işlev ve fiziksel özelliklerine, I. Proje’de olduğundan daha çok dikkat ettiği ve I. Proje’deki değerlendirme kriterlerinin aksine sakin alanları tercih sebebi olarak görmediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin, ana başlık olarak verilen konuya ilişkin olarak öncelik verdiği seçim kriterlerini de değiştirdikleri söylenebilir.

Alan seçim kriterlerinin benzer ancak oranların farklı olması, öğrencinin alan analizlerine benzer yaklaştığı; ancak seçtiği konuya ilişkin alan seçim kriterlerini değiştirdiğini göstermiştir. Kamusal yapı yapma veya barınma ve üretim konularında, işlevin gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda alanın incelemesinde bulunmuş ve değerlendirmeler yapmıştır.

Bazı öğrencilerin alan seçimlerini fiziksel yöntemlerle değil, sezgisel yöntemlerle yaptığı gözlenmiştir. Dolayısıyla, seçimlerini somut gerekçelere indirgeyemeseler de; öğrencilerin sezgisel olarak karar verdikleri anlaşılmıştır.

Öğrencilerin alan gözlemlerinde benzer sonuçlara ulaşması, çevresel verileri gerçekçi analiz edebildikleri çıkarımını doğurmuştur. Bununla birlikte alanlara ilişkin benzer çıkarımların yapılması, konu ve alan seçimlerinde her zaman aynı sonucu vermemiş; aynı sonucu veren bazı projelerin ise farklı gerekçeler barındırdığı anlaşılmıştır. Genel tutumun çevreye ve fiziksel koşullara uyum sağlama ve mevcut düzenin sürekliliğini devam ettirme olduğu; ancak bununla birlikte mevcut düzeni değiştirmeye veya dönüşmekte olduğu yeni düzeni desteklemeye yönelik bakış açılarının da geliştirdiği görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin, çevrenin mevcut

durumu hakkında fikir yürüttüğü ve gelecekteki durumunu öngördüğünü söylemek mümkündür.

I. Proje’de alan seçimlerine göre konu dağılımları irdelendiğinde, aynı alanda aynı konuları çalışan öğrencilerin benzer gerekçelerle benzer konuları seçtiği görülmüştür. Öğrencilerin alana ilişkin değerlendirmelerinde benzer çıkarımlar yaptığı ve bu bağlamda da benzer çıkarımların, benzer konu seçimleriyle sonuçlandığı gözlenmiştir. Ancak bu durumun aksine çevresel verilerin benzer şekilde yorumlanmasına rağmen farklı konuların ortaya çıkması veya konu seçimlerinde etkili olan faktörlerin farklı olması, öğrencilerin çevre analizleri sonucunda iki farklı tutum sergilediğini de göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı, fiziksel koşullara uyum sağlayabilecek konu seçimleri yaparken, diğer bir kısmı mevcut fiziksel koşulları değiştirmeye yönelik seçimler yapmıştır. Örnek olarak, kimi öğrenciler 2. Alanı tercih etme sebebi olarak sakin olmasını gösterirken; kimi öğrenciler aynı alanı canlandırmak amacıyla tercih ettiğini belirtmiştir. Konu seçiminde ortaya çıkan farklı tutumlara örnek olarak; Beşçeşmeler Bölgesi’nin mevcutta akşam kullanımının gündüz kullanımına oranla çok daha yoğun olması dolayısıyla; kimi öğrenciler bu eğilimi destekleyecek şekilde akşam kullanımı daha yoğun olması beklenen restoran- kafe tasarlamayı; kimi öğrenciler ise mevcuttaki eğilime zıt olarak aynı alanda gündüz kullanımını arttırmaya yönelik eğitim ve sanat atölyeleri tasarlamayı tercih etmiştir.

Öğrenciler mevcut yönelimi destekleyecek ve çevreye uyum sağlayabilecek yapılar tasarlamakla birlikte, çevresel koşullara eleştirel yaklaşma becerisi de kazanmıştır. Bir kısmı mevcut durumun salt analizini yapmakla kalmayıp, eleştirel bir düşünceyle mevcut durumu inceleyip, onu farklılaştırmaya ve iyileştirmeye yönelik adımlar da atmıştır.

İhtiyaç programı

Öğrencilerin her iki projede de benzer yöntemlerle ihtiyaç programı belirlediği ancak yöntemlerin kullanılma oranlarının iki proje arasında farklılık gösterdiği analiz edilmiştir. Öğrencilerin II. Proje’de, çevre analizi, proje araştırması, mimari yayınlar ve öğrencilerle diyalog yöntemlerinden daha fazla; internet, kritikler ve yerinde gözlemden

daha az faydalandığı; deneyimin ise iki projede de aynı kişi sayısında kullanıldığı gözlenmiştir.

II. Proje’de, ihtiyaç programını belirlemede kullanılan yöntem ve araçların konu türüne göre değiştiği ve yöntemlerin seçilen konuyla doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Eğitim konusunu tercih eden öğrencilerin, ağırlıklı olarak çevre analizi yöntemini, kültür konusunu tercih eden öğrencilerin proje araştırması yöntemini, ofis konusunu tercih edenlerin ise; en çok internet kaynaklarını kullandıkları tespit edilmiştir.

I. Proje sonrası yaptıkları çalışmalarla deneyim kazandığı düşünülen öğrencilerin, II. Proje’de belirlediği yöntemleri bu deneyimlere göre tercih ettiği gözlenmiştir. Bu doğrultuda, deneyim kazanmaya başlayan öğrencilerin internet gibi hazır kaynaklardan daha az faydalandıkları tespit edilmiştir. Bu noktadan çıkarımla, II. Proje’de öğrencilerin ihtiyaç programı belirlemede; çevre analizi, diyalog, proje araştırması ve mimari yayınları, I. Proje’de en yüksek oranda tercih edilen internet kaynaklarından daha etkili bulunduğu söylenebilir.

Öğrencilerin önceki projelerinde ihtiyaç programı belirleme durumlarına göre ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları yöntemler değerlendirildiğinde, her iki projede de benzer sonuçlar görülmüştür. I. Projede belirlenen ihtiyaç programı, (II. Proje’nin sonuçlarının da araştırma bağlamında karşılaştırılması amacıyla) daha önce ihtiyaç programı belirlenmesinin tespitine dahil edilmemiştir.

Önceki projelerinde ihtiyaç programı belirlemiş olan öğrencilerin, her iki projede de internetten daha az faydalandıkları, diğer öğrencilere oranla daha fazla çevre analizi yaptıkları ve onlardan farklı olarak alan gezilerinde yerinde gözlem metodunu kullandıkları görülmüştür. İhtiyaç programı belirlemede deneyimli olan öğrencilerin kendi deneyimlerini daha çok kullanması beklenirken; proje sürecinde deneyimlerini daha az kullanmış ancak yürütücü ile yaptıkları görüşmelerden daha çok faydalanmış ve diğer öğrencilerden bilgi edinme yöntemini ya hiç tercih etmemiş ya da daha az tercih etmiştir. Bu durumda, önceki projelerden deneyim sahibi olan öğrencilerin deneyimlerine rağmen, daha fazla yöntem denemeleri ve internet gibi hazır kaynaklardan daha az faydalanmaları dikkat çeken bir unsur olmuştur.

İki projenin sonucunda yapılan değerlendirmede; öğrencilerin daha önce benzer konuda çalışma durumlarına bağlı olarak, ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları yöntemlerin oranlarının da büyük ölçüde değiştii görülmüştür. Yanı sıra, daha önce benzer konuda çalışan öğrencilerin, ihtiyaç programı belirlerken diğer öğrencilerden daha fazla yöntem kullandığı fark edilmiştir. Daha önce benzer konuda çalışmış öğrencilerin ihtiyaç programı belirlemede kullandıkları yöntem ve araçlar incelendiğinde; seçtikleri konuda ilk kez çalışan öğrencilere oranla, önceki deneyimlerinden daha çok faydalandıkları görülmüştür.

Bu doğrultuda öğrencilerin daha önce çalıştıkları konulara benzer problemlere karşılaştığında izleyeceği yola ilişkin bilgi sahibi olduklarını, daha farklı yollar keşfetmeye başladıklarını ve deneyimleme yoluyla edindikleri bilgileri sonraki problemlerde kullandıklarını göstermektedir.

Stüdyo kapsamında araştırma ve bilgi edinme yöntemi olarak diyalog, sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olmuştur. Alan gezileri sırasında çevre sakinleri ile kurulan diyaloglar; konu seçimleri sırasında öğrenciler arasında ve kritikler boyunca yürütücü ile öğrenci arasında kurulan diyaloglar; stüdyo sürecinde, alan seçiminin yapılmasından, konu ve ihtiyaç programlarının belirlenmesine kadar her aşamada önemli bir rol oynamıştır. Çevre sakinleri ile yapılan görüşmelerde, bölge halkının ihtiyaçları ve talepleri öğrenciler tarafından dinlenmiş, bu diyaloglardan yapılan çıkarımlar konu seçiminde en belirleyici faktörlerden biri olmuştur. Stüdyo süreci içerisinde öğrencilerin birbiri ile yaptıkları görüşmeler ve etkileşimler alan seçimi ve ihtiyaç programı belirlemede kullanılan yöntemlerden biri olmuştur. Bununla birlikte, kritiklerde yürütücü ile kurulan diyaloglar da ihtiyaç programı belirlemeye yönelik etkin bir rol oynamıştır.

Alan gezilerinde öğrencilerin; çevredeki işletme ve mekân sahipleri, bölgede konaklayan veya ziyaret eden kullanıcılar ile iletişime geçmeleri; diyalog yeteneklerini güçlendirmiş, konu seçimi ve ihtiyaç programı belirleme sürecinde empati yardımıyla kararlar vermelerini sağlamıştır. Yanı sıra, stüdyo içerisinde öğrenciler arası iletişimin güçlendiği, eleştirel yaklaşımın arttığı ve doğaçlama biçimde ortak çalışma gruplarının oluştuğu görülmüştür.

BÖLÜM 5. SONUÇ

Çağımızda her alanda yaşanan ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik değişimlerin temelinde, mimarlık algısının da dönüştüğü, mimarlığın artık toplumsal dinamikler doğrultusunda geleceği biçimlendirdiği görüşü yaygınlaşmıştır. Mimarlıkla birlikte mimarın da üstlendiği rolün önemi yadsınamaz hale gelmiştir. Mimarlığın gelecekle bire bir ilişkili olması, mimarın ise geleceğin tasarımcısı olarak görülen rolü, mimarı salt mekân tasarımı yapmaktan çıkarıp, geleceğe dönük sorgulamalar yapmaya itmiştir.

Sorumluluk alanları değişen mimarların, eğitiminde de günceli yakalayabilecek yönde değişiklikler yapılmasını tartışmak kaçınılmaz olmuştur. Bilinen öğrenme ediminin farklılaşmasıyla, bilginin öğretilmediği ancak bilgiyi aramaya yönelik davranışların kazandırılabilirdiği görülmüştür. Gelenen noktada eğitimde öğretilebilecek bir bilginin kalmadığı, ancak sürekli yeniye ve güncele ulaşma çabalarının desteklenmesi gerektiği açıktır. Bu yaklaşımla hazırlanan tez çalışmasında mimarlık eğitiminin gerçekleştiği yer olarak tasarım stüdyosunun, çoğunlukla geleneksel usta-çırak ilişkisi içinde ve eleştiri ile tashih biçiminde yürütülen yapısının bir değişikliğe giderek yeniden organize edilmesi gerekliliği, tezin zeminini oluşturmuştur.

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan eğitim kavramı, eğitimin gerçekleşmesine olanak sağlayan bilme ve öğrenme edimlerini sorgulamamıza yol açmıştır. Bu bakış açısıyla çalışma, kesin ve mutlak bilgi arayışında olmaksızın hayat boyu öğrenme kavramsal zemininde, eleştiren, şüphe duyan, merak eden ve düşünen zihinler yetiştirmek üzere bir açılım önermektedir. Bu noktadan çıkarımla tez kapsamında problem tanımlayıcı bir yaklaşımla yürütülen tasarım stüdyosunda öne çıkan unsurlar, deneyim yoluyla öğrenme, sürekli yeni bilgiyi arama, diyalog, özgür ve eleştirel düşünce olmuştur.

Öğrencilerin, fırsat verilirse karşılaştıkları problemlere basmakalıp fikirlerle yaklaşmadığı, değişen durumlara değişen tepkiler verdiği ve farklı sorgulamalar yaptığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin durum ve koşullara eleştirel yaklaştığını göstermektedir. Buldukları çevreye karşı eleştirel yaklaşımlarda bulunan öğrencilerin, güncel duruma ve geleceğe dönük sorgulamalar yaparak problem tespitinde de

bulunabildikleri anlaşılmıştır. Tespit ettikleri olumlu durumları güçlendirecek veya problemlere ilişkin çözüm getirecek öneriler sunmuştur. Bu doğrultuda problemi de, çözümüne ilişkin cevapları da öğrencinin kendi tespit etmesinin sağlanması, gelecekte öğrencilerin mesleki süreçlerine dönük deneyimleme esasında faydalı bir adım olduğu söylenebilir. Böylece mesleki sorumlulukları çerçevesinde geleceğe ve güncel ilişkin sorgulamalar yapmaları ve çözümlerde bulunmaları muhtemeldir.

Tez kapsamında yürütülen stüdyo çalışmasında, konu ve alan seçiminin bir problem olarak öğrencilere sunulması ve öğrencilerin kendi belirledikleri alternatifler içerisinden serbest olarak seçim yapmaları sonucunda; öğrencilerin süreç içerisinde seçimlerini eleştirel bir bakışla irdelediği ve aynı anda birçok konu ve alana ilişkin problemi analiz ederek çözümler üretmeye yöneldiği görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin alan ve konu seçimleri gözlendiğinde (konu seçimine göre alan tercih etmeleri, ya da seçtikleri alana göre konularında proje sürecinde değişiklik yapmaları) alan ile konu arasında ilişki kurdukları ve bu ilişkiyi sorguladıkları anlaşılmıştır. Alan ve konu seçiminde özgür bırakılmaları, aynı anda birden fazla konu ve alan üzerinde çalışmalarını ve bunlar arasındaki ilişkilere eleştirel yaklaşımlarını sağlamıştır. Özgürleştirilen ortamla birlikte, koşullar ve problemlerin dinamiği her defasında yeni bir eleştirel bakışı doğurmuştur.

"Bütün sahip olduğumuz bilginin tecrübe ile başladığına şüphe yoktur."

İmmanuel Kant

Öğrencilerin birden fazla çalışma konusunu tek bir stüdyo ortamında deneyimlemeleri, daha fazla araştırma ve sorgulama yapmalarının yanı sıra, her araştırma için kurdukları diyaloglar neticesinde iletişimlerini güçlendirmelerine de katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin tercihlerinde günlük hayatlarına ilişkin yatkınlıkları olan veya ilgi duydukları alanlara paralel konulara daha yakın durdukları da ayrı bir çıkarım konusudur. Bu durumun önüne geçmenin ve daha serbest seçimler yapılabilmesini sağlamanın öğrencilerin çok daha fazla konu ve problemle tanışmalarından geçtiği söylenebilir. Bu anlamda çok problemle karşılaşması, öğrencilerin daha çok sorgulamalar yapması, fikir üretmesi ve tercihlerinde daha özgür yaklaşımlar

sergilemesi anlamına gelmektedir. Böylece her seferinde karşılaşacakları durumlarda yeni problemlerle tanışıp, yeni bilgileri arayacaklardır.

İlgi alanlarının yanı sıra içgüdüsel yöntemlerle sezgisel tercihler de yaptıkları görülmüştür. bu durumda öğrencilerin, düşünceleri ve sezgilerini güçlendirebilecek ve özgür bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortamın varlığından söz etmek gerekmektedir. Ancak özgür bir ortamda, sahip olunan sezgiler sözlere dökülerek ifadeye dönüşebilir. Ardından ifadeler de mantık-sezgi birlikteliğiyle diyalogu meydana getirir ve fikirleri oluşturur. Böylece; eğitmen ve öğrencinin karşılıklı olarak anlamlı bir bilince ulaşması mümkün hale gelir (Arıdağ, 2005). Tasarım disiplini sezgisel ve düşünsel yanı sebebiyle, her alandan beslenebilir. Bu nedenle, tasarım stüdyosunda alışılmışın dışında yöntemlerin kullanılması da kaçınılmazdır. Yürütülen tasarım stüdyosu sürecinde öğrencinin öğrenme motivasyonunu arttıran etkinlikler, aynı zamanda öğrencilerin sezgisel yönünü güçlendirerek yaratıcılık üzerinde de olumlu sonuçlar meydana getirmiştir.

Yapılan stüdyo çalışmasında, her öğrencinin farklı alt yapıya ve deneyimlere sahip olduğu ve bunun sonucunda da tasarım edimine farklı yaklaşımlar gösterdikleri gözlenmiştir. Bu bağlamda, mimarlık eğitiminin ve öğrenciye yaklaşımın kesin kurallara bağlı olamayacağı ortaya çıkmaktadır. Tek tip öğrenci olmadığı gibi, tek tip eğitim yaklaşımı da mümkün değildir. Bu durum, eğitmenin öğrenciyi tanıması ve öğrenciye göre yönlendirici olacak farklı yaklaşımlar geliştirmesi gerekliliğini meydana getirmektedir. Öğrencilerle yapılan diyaloglar bu noktada önem kazanmakta; öğrencileri tanımayı, onların geçmiş deneyimlerine ve yetkinlikleri olduğu muhtemel konulara erişmeyi; bunun sonucunda da öğrenciyi doğru yönde ilerlemeye teşvik etmeyi kolaylaştırmaktadır.

Bu çalışma kapsamında diyalog, tasarım stüdyosunda eğitimi belirli kalıplar içine koymayan bir yaklaşım ile ele alınmıştır. Diyalog olan bir iletişimde, tek taraflı bir aktarım ve taraflar arası hiyerarşik farklılık ortadan kalkar, iletişim iki yönlü eşitlikçi bir paylaşımaya dönüşür; böylelikle taraflar özgürleşir. Bu bağlamda; diyalog özgürleştirici bir unsur olarak, eleştirel düşünce ve yorumlamanın önünü açarak, sürekli yeni bilginin elde edilmesini mümkün kılar. Tek taraflı bir aktarımdan kurtaran diyalog, tek bir fikrin

mutlak hakimiyeti yerine, çeşitliliklerin ortaya çıkmasına olanak veren çoğulcu bir yaklaşım ile bilgi akışı ve paylaşımına zemin hazırlar.

Öğrencilerin çalıştıkları konuları, konu içeriklerini, ihtiyaç programı belirlemeyi ve çalışma yöntemlerini deneyimleme yoluyla öğrendikleri gözlenmiştir. Farklı araştırma yöntemlerini deneyimledikleri, deneme yanılma yoluyla doğru fikre ulaşma yollarını öğrendikleri gözlenmiştir.

Alan ve konu seçiminin öğrenciye bırakılması sonucu, öğrencilerin alanı daha fazla deneyimleme ve incelemeye ihtiyaç duyduğu, daha uzun saatleri alanda geçirdiği ve bazı öğrencilerin alana tekrar tekrar farklı zamanlarda gittiği belirlenmiştir. Ayrıca, çevrenin fiziksel koşullarını daha çok inceleme ihtiyacı duyduğu, çevre yapıları daha iyi gözlemlediği ve çevre sakinlerine (muhtar, esnaf, sanatçı, ziyaretçi vb. kullanıcılara) danışarak bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir.

II. Proje’de yeni konu seçimi yapma oranı %75 olarak büyük bir yükseliş göstermiştir. Bu değişimin büyük oranda, öğrencilerin ihtiyaç programlarını belirleme ve projenin iç çözümlerine ilişkin karar verme konusunda daha fazla deneyim kazanmaları ve yabancı oldukları konulara karşı çekingen bir duruş sergilemekten kaçınmaları olduğu söylenebilir. Bilmediklerinden uzak durma eğilimini; karşılaştıkları problemleri kendileri çözümlyerek deneyim yoluyla yenmiştir.

Önceki projelerinde proje konusu ve ihtiyaç programı belirlemede serbest bırakılmış, dolayısıyla bu tercihleri kendi yapmış öğrencilerin, alan gezisinden itibaren tüm proje sürecinde, diğer öğrencilerden daha etkin olduğu ve daha özgür davranışlar sergilediği, proje yürütücüsü, diğer öğrenciler ve alan gezilerinde çevre sakinleriyle daha fazla diyalog kurduğu gözlenmiştir.

Aynı öğrenciler benzer şekilde alan seçiminde de daha belirgin bir rol üstlenmiş, alan alternatiflerinin belirlenmesinde etkili olmuştur. Ayrıca, kullandıkları yöntemlerde, kendi gözlemlerini ve doğrudan bilgiye ulaşabilecekleri etkin yolları tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu durum eğitiminde ve bilgiye ulaşma yöntemlerinde problem tanımlayıcı eğitim yaklaşımı izlenmiş öğrencilerin sonraki süreçlerde daha verimli yöntemler izlediğini göstermiştir.

Sokrates'e göre "Eğitim, bir kıvılcımla ateş yakmaktır, boş bir kabı doldurmak değildir." Aynı yaklaşımla, eğitimde öğrencilerin hazır bilgiyle doldurulmaya çalışılması yerine bilgiye ulaşmalarında yol gösterici olma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yöntemle, öğrencilerin bilgiye kendileri ulaşmaya çalıştıklarında, daha araştırmacı ve sorgulayıcı oldukları söylenebilir. Yapılan çalışmada öğrencilerin problem tanımlayıcı bir yaklaşımla, bilgi edinmekle kalmayıp, bilgiyi edinme yöntemlerine dair de denemelerde bulunmaları mümkün olmuştur. Ayrıca yer seçimlerinin öğrenciye bırakılması, fiziksel çevrenin ve çevre yapıların analizlerinin (yapı tipolojileri, işlevleri, yerleşimleri vb.) daha etkin bir şekilde yapılmasını, öğrencilerin gözlem ve analiz yetilerini daha çok kullanmasını sağlamıştır. Bilgiye ulaşmada deneyimleme yönteminin kullanılması mümkün olmuş, etkileri ve sonuçları gözlenebilmiştir.

Böylece ileriye dönük olarak, "(...) tasarımcılar geçmiş deneyimlerinden elde edilen bulguları, yeni tasarım çözümleriyle ilgili spekülasyon yapmak için kullanırlar, karmaşık tasarım senaryolarını uzun uzadıya anlatır ve daha geniş ve daha karmaşık öneri deneyleri hakkında düşünürler." (Arıdağ, 2005).

Bu doğrultuda çalışma kapsamında yapılan çıkarımlar üzerinden problem tanımlayıcı bir yaklaşımla ele alınan mimari tasarım stüdyosunun aşağıdaki unsurları barındırması beklenebilir;

- Tasarımın odağı gelecektir, gelecek ise kesin değil, değişkendir.
- Eğitimin temel unsuru günceli yakalamak üzere, bilginin sürekliliğidir. Bu anlamda, sürekli yeni bilgi arayışı içindedir.
- Tasarım stüdyosunun disiplini, bilgiyi aktarmak değil aramaktır.
- Bilginin öğretilabilir bir unsur olmadığı görüşüyle, ancak bilgiyi aramaya teşvik edici merak ve şüphe duygusu kazandırmak esastır.
- Eğitmen hazır bir bilgiyi sunmak yerine, problemin tanımlanmasını ve yaratıcı bir düşünceyle çözüme kavuşturulmasını destekler.
- Problem çözmek öğrenmenin ilk adımlarından biridir. Bu anlamda öğrenciye hazır bilgi sunulmadığı gibi, problemi de sunmaksızın öğrencinin tespit etmesini; böylelikle geleceğe dair öngörü ediminin güçlenmesini hedefler.
- Tasarım stüdyosunun temel hedeflerinden biri, bilginin sürekliliğini sağlayacak eleştirel bir bakışa teşvik etmektir.

- Düşünce koşullandırmalardan özgürdür. Eğitim modeli ve eğitmen de bu özgürleşmenin destekleyicisidir.
- Eğitmen, ortak bir dil arayışı içinde, sorunların birlikte çözüleceği ortamı yaratır.
- Tartışma ortamı, yaratıcı fikrin ortaya çıkmasına olanak sağlayacak düşünme ve eleştirme eylemine zemin hazırlar. Eğitmen, eleştirel düşüncenin gelişmesine olanak sağlayacak tartışma ortamlarının yaratılmasına aracı olur. Öğrenciye bir düşünceyi dikte etmeksizin, düşünmeye sevk edici sorular sorar.
- Stüdyonun öğrenme veya öğretme odaklı tek yönlü aktörleri yoktur, rolleri değişen paydaşları vardır.
- Diyalog, birlikte düşünüşün ve bilgiyi ortaklaşa arayışın aracı olarak, paydaşlar arasında iletişimi sağlar.
- Tasarımın bilgisi, öğrenci tarafından deneyimleme yoluyla edinilir.
- Tasarım disiplini, kesin kalıplar içinde olarak görülmez, dönüşüme açık ve belirsizdir.

Geleceğin bilgisini keşfetmeye istekli ve yeterli yaratıcı zihinlerin ateşlenmesi, bu çalışmanın da ortaya koyduğu gibi eğitimde özgürleşmenin gereği olan problem tanımlayıcı bir yaklaşımla mümkündür.

Bu çalışma, tasarım stüdyosunun eğitim anlayışının geleceğe yönelik olarak biçimlenmesine ilişkin araştırmalar için çeşitli ipuçları sağlayabilir. Bu bağlamda tasarım stüdyosunda problem tanımlayıcı yaklaşımların benimsenmesi için bir kılavuz oluşturabilir ve tasarım stüdyosu eğitimi hakkında yeniden düşünmemizi sağlayabilir.

EK'LER

Tablo 37 : Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni (Yürekli ve Yürekli, 2000, s.44).

TARİH	18. YÜZYILA KADAR	18. YÜZYILDAN BERİ	20. YÜZYIL BAŞI	20. YÜZYIL ORTASI	GÜNÜMÜZ	GELECEK
ZAMAN AKIŞI	ÇOK YAVAŞ	YAVAŞ	HIZLI	YAVAŞ	ÇOK HIZLI	
MİMARLIĞIN AMACI	STİLE VE TİPE UYGUN YAPIT	STİLE VE TİPE UYGUN YAPIT	SOSYAL AMAÇLI ÜRÜN	STİLE VE TİPE UYGUN YAPIT MODERNİZM VE ENTERNASYONEL STİL	MODERNİTE ÖNERİ	
DENETİM	KURUMSAL	KURUMSAL	ETİK AKİL	KURUMSAL	ÖZGÜR AKIL+SEZGİ ETİK	
MİMAR NİTELİĞİ	USTA/MASTER	USTA/MASTER	İDEALİST	USTA / MASTER	BİLİM ADAMI	
İŞVEREN	DİN/ HÜKÜMDAR	DEVLET KAPİTAL BURJUVAZİ	SIRADAN HALK	DEVLET, KAPİTAL BURJUVAZİ SIRADAN HALK	DOĞA İNSAN	
EĞİTİM SİSTEMİ	LONCA	BEAUX ARTAKADEMİ	BAUHAUS OKUL	AKADEMİ	ÜNİVERSİTE	
MÜFREDAT	YOK	SIKI-FORMEL ÖNEMLİ	SIKI-FORMEL ÖNEMLİ	SIKI-FORMEL ÖNEMLİ	DEĞİŞKEN ENFORMEL ÖNEMSİZ	
BİLGİ ALANI	TEKNİK, ESTETİK TEK DİSİPLİN	TEKNİK, ESTETİK TEK DİSİPLİN	İŞLEVSEL TEKNİK ESTETİK TEK DİSİPLİN	İŞLEVSEL TEKNİK ESTETİK TEK DİSİPLİN	ÇOK DİSİPLİNLİ	
BİLGİ NİTELİĞİ	KALICI İNŞA EDİLMİŞ	KALICI İNŞA EDİLMİŞ	KALICI İNŞA EDİLMİŞ VEYA EDİLMEMİŞ	KALICI İNŞA EDİLMİŞ	GEÇİCİ İNŞA EDİLMİŞ VEYA EDİLMEMİŞ	
BİLGİ AKTARIMI	TEK YÖNLÜ AKTARIM	TEK YÖNLÜ AKTARIM	ARAYIP AKTARIM	TEK YÖNLÜ AKTARIM	BİRLİKTE ARAMA	
EĞİTİCİ NİTELİĞİ	UYGULAMACI USTA / MASTER	UYGULAMACI USTA/MASTER	TEORİSYEN UYGULAMACI	UYGULAMACI USTA / MASTER	TEORİSYEN ELEŞTİRMEN TARİHÇİ UYGULAMACI	
ÖĞRENCİ NİTELİĞİ	ÇIRAK	ÇIRAK	ÖĞRENCİ	ÇIRAK	ORTAK	
EĞİTİM YERİ	YAPIM YERİ	OKUL / YAPIM YERİ	OKUL	OKUL / YAPIM YERİ	OKUL	
TARİH	YAZILI GEREKLİ DEĞİL	YİNELEMEK İÇİN VAR	YOK	ÖĞRENMEK İÇİN VAR	DERS ALMAK İÇİN VAR	
ELEŞTİRİ	YOK	YOK	VAR	YOK	OLMAZSA OLMAZ	
SOSYAL YAPI	TOPLULUK					
	TOPLUM					

KAYNAKÇA

- Acconci, V. (2012). Architecture Is Not About Space But About Time. Fairs, M. ile söyleşi. *Dezeen*. 13 Ekim 2012. Erişim adresi: <https://www.dezeen.com/2012/10/13/vito-acconci-interview/>
- Akyüz, E. (1996). Mimarlık Eğitimi Üzerine Düşünceler. *Ege Mimarlık*, 21, 22-25. Erişim adresi: <http://egemimarlik.org/21/4.pdf>
- Anthony, K. H. (1991). *Design Juries on Trial*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Arıdağ, L. (2005). *Mimari Tasarım Stüdyo Eğitiminde İletişim*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcı Paradigma: 'Öğrenmeyi Öğrenme'. *Tasarım+Kuram*, 11(20), 1-18. Doi: 10.23835/tasarimkuram.239579
- Balamir, A. (1985). Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları. *Mimarlık*, 8, 9-15. Erişim adresi: <http://dergi.mo.org.tr/dergiler/4/524/7674.pdf>
- Başaranoğlu, K. (2018). *Mimar Kimliğinin İnşası Ve Mimarlık Medyasında Temsili*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayer, H., Gropius, W. ve Gropius, I. (1938). *Bauhaus, 1919-1928*. New York: The Museum of Modern Art.
- Bennett, R. ve Broadfoot, O. (2003). Design Studios: Online?, Apple University Consortium Academic and Developers Conference Proceedings, Wollongong: Apple University Consortium Academic and Developers, (s. 9-21). Erişim adresi: http://auc.uow.edu.au/conf/conf03/papers/AUC_DV2003_Broadfoot.pdf
- Brand, S. (1994). *How Buildings Learn: What Happens After They're Built*. New York: Penguin.
- Broadbent, G. (1995). *Architectural Education*. M. Pearce ve M. Toy (Ed.), *Educating Architects* (s. 10-23) içinde. Londra: Academy Editions.
- Burden, E. (2004). *Illustrated Dictionary of Architectural Preservation: Restoration, Renovation, Rehabilitation, Reuse*. New York: McGraw-Hill.
- Burian, E. D. (1997). *Modernity and the Architecture of Mexico*. Edward R. Burian (Ed.) Amerika Birleşik Devletleri: University of Texas Press.
- Cappleman, O. (1998). "Communication in the Studio: Evaluation of Student Projects", *FIDE 98 Proceedings*. 55-56. İstanbul: İTÜ.
- Çiğdem, A. (1993). *Aydınlanma Düşüncesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Ciravoğlu, A. (2001). *Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop–Stüdyo Paralelliği Üzerine*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Civelek, Y. (2003). Tarih, Üslup ve Söylem: Türkiye'de Çağdaş Mimarlık Tezleri. *Tol: Mimarlık Kültürü Dergisi*, Sayı: 2, K1ř/03, (s. 32-38). Erişim adresi: https://www.academia.edu/31588409/Tarih_%C3%9Cslup_ve_S%C3%B6ylem_%C3%BCrkiyede_%C3%87a%C4%9Fda%C5%9F_Mimarl%C4%B1k_Tezleri
- Davey, L. (2009). *The application of case study evaluations*. (Tuba Gökçek, Çev.). Elementary Education Online, 8(2), 1-3. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1669/1505>
- Deleuze, G. (2006). *Bergsonculuk*. (Hakan Yücefer, Çev.). İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Dostoğlu, N. T. (2003). Mimarlık Eğitiminde İlk Yıl Mimari Tasarım Stüdyosu: Uludağ Üniversitesi Örneği. *Ege Mimarlık*, 47, 15-19. Erişim adresi: <http://egemimarlik.org/47/15-19.pdf>
- Erbil, Y. (2009). Geçmişten Günümüze Mimar Profilinde Meydana Gelen Değişim-Dönüşüm Ve Mimarlık Eğitimine Yansımaları. *EJournal of New World Sciences Academy Engineering Sciences*, 4, 58-67.
- Erpi, F. (1994). Akademi Günleri. *Mimarlık*, 259, 15-18. Erişim adresi: <http://dergi.mo.org.tr/dergiler/4/434/6254.pdf>
- Erpi, F. (1995). Nasıl Bir Mimarlık Eğitimi? *Mimarlık*, 264, 17-18. Erişim adresi: <http://dergi.mo.org.tr/dergiler/4/448/6489.pdf>
- Erpi, F. (1999). *Mimari Üzerine Söyleşiler*. *Mimarlar Derneği 1927*, 4, 56-71. Ankara.
- Erzen, J. (2009). Bauhaus'un 90. Yılında. *Mimarlık*, 349, 62-69. Erişim adresi: <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=363&RecID=2185>
- Fernandez, J. (2006). *Material Architecture: Emergent Materials For Innovative Buildings And Ecological Construction*. Oxford: Architectural Press.
- Frederick, M. (2007). *101 Things I Learned in Architecture Schools*. Cambridge: MIT.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gelernter, M. (1995). *Sources of Architectural Form*. Manchester: Manchester University Press.
- Gökmen, H. ve Süer, D. (2003). *Mimarlık Eğitiminde Tasarım Stüdyolarına Farklı Yaklaşımlar*. İzmir: Mimarlar Odası İzmir şubesi Yayınları.

- Görgülü, Z. (2015). Mimarlık Eğitimi Üzerine Bir Derleme/Kısa Notlar. *Arkitera*.
Erişim adresi: <http://www.arkitera.com/gorus/684/mimarlik-egitimi-uzerine-bir-derleme---kisa-notlar>
- Grassi, G. (1992). *An Opinion On Architectural Education And The Conditions Our Profession Has To Work*, A.C.S.A. Conference Book (s. 13-24) içinde.
Hollanda: Bouwkunde.
- Gropius, W. (1965). *The new Architecture and the Bauhaus*. (P. Morton Shand, Çev.).
Cambridge: MIT.
- Gropius, W. (2002). *Weimar'daki Staatliches Bauhaus'un Programı*. İstanbul: Boyut Yayın Grubu.
- Güney, D. ve Yürekli, H. (2004). Mimarlığın Tanımı Üzerine Bir Deneme. *İTÜ Dergisi/a, Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 3(1), 31-42. Erişim adresi:
http://www.itudergi.itu.edu.tr/index.php/itudergisi_a/article/viewFile/1005/907
- Gür, Berin F. (2017). *PRAKSİS: Eylem olarak Tasarım ve Eğitimi*. Şengül Ö. Gür (Ed.), *Mimari Tasarım Eğitimine Çağdaş Önermeler* (s. 47-64) içinde. İstanbul: YEM.
- Gür, Ş. Ö. (2003). Stüdyo Hocalığının 14 Altın Kuralı. *Ege Mimarlık*, 47, 41-42. Erişim adresi: <http://egemimarlik.org/47/41-42.pdf>
- Gürcüm, B. H. ve Öneş, A. (2017). Bauhaus'ta Bir Dokuma Ustası: Gunta Stölz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10(51), 400-418.
doi:10.17719/jisr.2017.1776
- Hayek, F. A. V. (2005). Özgürlük, Akıl ve Gelenek. (Yusuf Ziya Çelikkaya, Çev.). *Liberal Düşünce*, 37, 45-58. Erişim adresi:
<http://www.liberal.org.tr/sayfa/liberal-dusunce-sayi-37-kis-2005-aydinlanma,308.php>
- Hegel, G. W. F. (2011). *Tinin Görüngübilimi*. (Aziz Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.
- Hertzberger, H. (2009). *Lessons for student in architecture*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Kant, I. (1984). *Seçilmiş Yazılar*. (N. Bozkurt, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karabulut, B. Y. G. (2019). *Mimarlık Eğitiminde Üç Boyutlu Yazıcılar: Türkiye Durum Değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kararmaz, Ö. ve Ciravoğlu, A. (2017). Erken Dönem Mimari Tasarım Stüdyolarına Deneyim Tabanlı Yaklaşımların Bütünleştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Megaron Dergisi*, 12(3), 409-419. doi:10.5505/megaron.2017.05925
- Kılıç, A. D. (2006). *Vallauri'nin Klasisist Cepheleeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köseoğlu, E. (2017). Louis I. Kahn Yapılarının Biçim Dili. *Mimarlık Dergisi*, 394.
Erişim adresi:

<http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=408&RecID=4151>

- Kuran, A. (1969). Mimarlık Eğitimi Üzerine. *Mimarlık Dergisi*, 71, 19-20. Erişim adresi: <http://dergi.mo.org.tr/dergiler/4/390/5693.pdf>
- Levy, A. (2019). *House of Secrets: The Many Lives of a Florentine Palazzo*. London: Tauris Parke.
- Lökçe, S. (2002). Mimarlık Eğitim Programları: Mimari Tasarım Teknoloji ile Bütünleşme. *Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1-16. Ankara. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76422>
- Malecha, M. J. (2008). Dönüşüm Sürecinde Mimarlık Eğitimi: Üçüncü Bir Bilgi Alanına Doğru. (Almula Köksal, Çev.). *Mimarlık Dergisi*, 340, 21-39. (Makalenin orijinali; EAAE, News Sheet). Erişim adresi: <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=290&RecID=1707>
- Mayo, P. (2011). *Özgürleştirilen Praksis*. (H. H.Aksoy ve N.Aksoy, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Mazıoğlu, M, M. (2009). 20. Yüzyıla Damgasını Vuran İki Mimar: Louis Kahn ve Frank Lloyd Wright. *Mimarlık Dergisi*, 350
- Mollaahmetoğlu, F. İrem. (2016). Bakterili Mimarlık. *Arredamento*, 284, 119-127.
- Monnier, G. (2006). *Mimarlık Tarihi*. (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi
- Nalçakan, H. (2006). *Küreselleşen Dünyada Mimarlık Eğitimi ve Türkiye*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Onur, B. (2018). “Mimar”ın Tarihsel Dönüşümünün Anlatısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60). doi: 10.17719/jisr.2018.2809
- Popper, K. (2015). *Hayat Problem Çözmektir –Bilgi, Tarih ve Politika Üzerine* (5. Baskı). (Ali Nalbant, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sadri, H.ve Zeybekoğlu S. S. (2013). Özgürleştirici Mimarlık Eğitimi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*. 28, 60-66. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/278685072_OZGURLESTIRICI_MIMARLIK_EGITIMI?enrichId=rgreq-ef1c85adebb2ab12940c7c5ff554c476-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3ODY4NTA3MjBUzoyNDE5ODc0ODA3NTYyMjRAMTQzNDcwNTcxOTI5NQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Salgın, B. ve Taygun, G. ve Balanlı, A. (2018). Esnek Tasarımın Yapısal Atıkların Önlenmesine/Azaltılmasına Katkısı: Kayseri’de Bir Eğitim Yapısı Örneği. *Megaron*, 13(2), 277-285. doi: 10.5505/Megaron.2018.14632.

- Schmidt III, R., Eguchi, T., Austin, S. ve Gibb, A. (2010). What is the meaning of Adaptability in the building industry?, 16. Uluslararası "Açık ve Sürdürülebilir Binalar" Konferansı, CIB 104, Bilbao, İspanya, Mayıs 2010, 227-236. Erişim adresi: www.adaptablefutures.com
- Schön, D. A. (1985). *The Design Studio: An Exploration of Its Traditions and Potential*. London: RIBA.
- Şahinler, O. (1999). Güzel Sanatlar Akademisi Efsanesinden Bir Kesit: Mimarlık Eğitiminde Uygulama-Eğitim Bütünlüğü. *Yapı Dergisi*, 209, 33-35.
- Şahinler, O. (2004). Mimarlar Odası ve Siyaset. *Mimar.ist Dergisi*, 13, 67-70. Erişim adresi: <http://www.mimarist.org/mimar-ist-sayi-13-guz-2004/>
- Tanyeli, U. (2014). Yerötesilik Pratikleri ve Mimarlığın İcadı. D. Kılıçkiran (Ed.), *Dosya Dergisi*, 33, 8-20. Ankara: Ankara Mimarlar Odası.
- Teymur, N. (1997). Bir Mimarlık Eğitimi Kuramına Doğru. Al, Y. ve Teymur, N. (Ed.), *Mimarlık Eğitimi ve...* (s. 5-43) içinde. Ankara: TMMOB - Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yayınları.
- Tok, A. ve Ayyıldız Potur, A. (2016). Tasarım Stüdyolarında Eleştiri: Aktörler, Ortam, Kanallar Üzerine. *Megaron*, 11(3), 412-422. doi:10.5505/megaron.2016.67699
- Tscumi, B. (1995). One, Two, Three: Jump. M. Pearce ve M. Toy (Ed.), *Educating Architects* (s. 24-25) içinde. Londra: Academy Editions.
- Tunalı, İ. (2009). *Tasarım Felsefesi*. İstanbul: Yem Yayın.
- Tümer, G. (2006). Yapmak, Yıkmak ve Mimarlık. *Mimarlık Dergisi*, 332. Erişim adresi: <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=50&RecID=1213>
- Türkyılmaz, C. Ç., Akbulut, M. T., Polatoğlu, Ç., ve Ünver, R. (2011). *Tasarım Stüdyoları ve Tasarım Stüdyolarının Yürütülüşü Üzerine Bir İrdeleme*. Ünver, R., F., Akbulut, T., M., Ünal, G., Z., Arabacıoğlu, P., F., Düzgün, H. ve Darçın P. (Ed.), 'Mimari Tasarım Eğitimi: Bütünleşme 2'' *Ulusal Sempozyum Kitabı* (s. 338-344) içinde. İstanbul: TMMOB. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/317429011_Tasarim_Egitimi_ve_Tasarim_Studyolarinin_Yurutulusu_Uzerine_Bir_Irdeleme
- Uluoğlu, B. (1988). Tasarım Stüdyosuna Bir Bakış, *Planlama*, 2, 21-25. Erişim adresi: http://www.spo.org.tr/resimler/ekler/2998cf32d552343_ek.pdf
- Uluoğlu, B. (1990). *Mimari Tasarım Eğitimi: Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, V. Ş. (2017). *Zamansal, Zımnı, Zahirî: Bir Karşılaşma ve Başkalaşma Alanı Olarak Tasarım Stüdyosu*. Şengül Öymen Gür (Ed.), *Mimari Tasarım Eğitimine Çağdaş Önergeler* (s. 65-78) içinde. İstanbul: Yem Yayın.

- Uzun, T. (2019). *Mimarlık, Planlama ve Tasarım Alanında Yeni Ufuklar*. Latif Gürkan Kaya (Ed.), *Bauhaus Ekolü ve Kuramsal Arka Planı* (s. 409-448) içinde. Ankara: Gece Akademi.
- Vitruvius (1993). *Mimarlık Üzerine On Kitap*. Ankara: Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı.
- Yazar, T. (2009). *Mimari Tasarım Stüdyolarında Sayısal Egzersizler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtsever, B. (2011). *Mimarlık Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerisinin Rolü: Birinci Yıl Tasarım Eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtsever, B. (2017). Mimari Tasarım Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerisinin Rolüne İlişkin Sorgulama. *Megaron Dergisi*, 12(3), 385-394. doi:10.5505/megaron.2017.67944
- Yücel, S. ve Aydın, S. (2015). “Mimarın Eğitimi” Üzerine Spekülatif Bir Deneme. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 31(1), 17-23.
- Yürekli, F. (1983). *Mimarî Tasarımda Belirsizlik; Esneklik/Uyabilirlilik İhtiyacının Kaynakları ve Çözümü Üzerine Bir Araştırma*. Doçentlik Tezi, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi.
- Yürekli, F. (2010). *Mimarlık, Mimarlığımız* (2. Baskı). İstanbul: Yem Yayın.
- Yürekli, F. (2013). *A Non-Curriculum Education In The Near Future*. Hisarlıgil, B. B., Lökçe, S. Ve Turan, O. (Ed.), *MIMED Forum IV: Flexibility in Architectural Education* (s. 89-94) içinde. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Yürekli, F. (2014). Mimarlık ve Eğitimi, ‘Firmitas, Utilitas, Venustas’ ile Sürekli Savaşım. *Arredamento Mimarlık*, 2014/11, 107-111.
- Yürekli, F. (2019). Mimarlık Eğitimi, “Hâlâ Bildiğini-Duyduğunu Aktararak Mı?”. *Mimarlık Dergisi*, 406, 46-49. Erişim adresi: <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=420&RecID=4668>
- Yürekli, H. ve Yürekli, F. (2000). Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni. *Mimarlık Dergisi*, 291, 42-44. Erişim adresi: <http://dergi.mo.org.tr/dergiler/4/537/7940.pdf>
- Yürekli, H. ve Yürekli, F. (2004a). *Mimarlık Bir Entelektüel Enerji Alanı* (1. Baskı). İstanbul: Yem Yayın.
- Yürekli, İ. ve Yürekli, H. (2004b). Mimari Tasarım Eğitiminde Enformellik. *İTÜ Dergisi/a, Mimarlık, Planlama, Tasarım*. 3(1), 53-62. Erişim adresi: http://itudergi.itu.edu.tr/index.php/itudergisi_a/article/view/1007

İnternet Kaynakları

- URL-1. <<http://www.mo.org.tr/mek/index.cfm?kurultay=VIII>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-2. <<https://www.labiennale.org/en/news/biennale-architettura-2020-how-will-we-live-together>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-3. <<http://www.eaae.be/presidentmsg/13403/>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-4. <http://2tb.iksv.org/tema_metni.asp#> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-5. <<http://aschoolofschoools.iksv.org/tr/#section-new-about-detaillink>> [Erişim tarihi: 9 Mart 2020].
- URL-6. <<http://www.mo.org.tr/UIKDocs/UNESCO-UIA-egitimsarti2004.pdf>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-7. <<https://proyectos4etsa.wordpress.com/2017/06/20/edificio-nid-dabeille-i-y-ii-georges-candilis-shadrach-woods-vladimir-bodianski-y-heni-piot/>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-8. <<https://theculturetrip.com/asia/cambodia/articles/disappearing-architecture-why-these-important-buildings-in-cambodia-are-being-destroyed/>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-9. <<https://archeyes.com/alejandro-aravena-wins-2016-pritzker-prize/>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-10. <<https://uk.phaidon.com/agenda/architecture/articles/2016/january/14/why-2016s-pritzker-winner-makes-half-built-houses/>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-11. <https://www.archiportale.com/news/2018/10/eventi/metropoli-novissima_66378_32.html> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-12. <<https://www.arch2o.com/pompidou-renovations-keeping-exterior/>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-13. <<https://sozluk.gov.tr/?kelime=lonca>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-14. <<https://sozluk.gov.tr/?kelime=tashih>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].
- URL-15. <<https://sozluk.gov.tr/?kelime=kritik>> [Erişim tarihi: 11 Mart 2020].