

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MİMARİ TASARIM EĞİTİMİ VE GÜNCEL MİMARLIK TARTIŞMALARININ BİR  
ARAYÜZÜ OLARAK MEKÂNSAL YERLEŞTİRMELER**

**ÖMÜR KARARMAZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
MİMARLIK ANABİLİM DALI  
BİNA ARAŞTIRMA VE PLANLAMA PROGRAMI**

**DANIŞMAN  
DOÇ. DR. AYŞEN CİRAVOĞLU**

**İSTANBUL, 2017**

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**MİMARİ TASARIM EĞİTİMİ VE GÜNCEL MİMARLIK TARTIŞMALARININ BİR  
ARAYÜZÜ OLARAK MEKÂNSAL YERLEŞTİRMELER**

Ömür KARARMAZ tarafından hazırlanan tez çalışması 29.05.2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

**Tez Danışmanı**

Doç. Dr. Ayşen CİRAVOĞLU  
Yıldız Teknik Üniversitesi

**Jüri Üyeleri**

Doç. Dr. Ayşen CİRAVOĞLU  
Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Semra AYDINLI  
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Prof.Dr. Çiğdem POLATOĞLU  
Yıldız Teknik Üniversitesi

## ÖNSÖZ

---

Hayatımda her zaman kendi seçtiğim yolda yürüdüm. Seçilen yollar kimi zaman beklenilenden daha zorlayıcı olsalar da benliği oluşturmada birer kılavuzdurlar. Öncelikle 'mimarlık' ardından 'akademi' ortamı içerisinde var olmak benim motivasyon kaynaklarımdandır. Gerek tüm ailemin eğitimci olması gerekse mimarlık stüdyolarının o benzersiz atmosferi araştırma alanımın tasarım eğitimi çerçevesinde şekillenmesini sağlayan etmenlerdir.

Başarılı bir ürünün kolektif üretim süreci olmaksızın gerçekleşmesi düşünülemez. Bu tezin planlanması, oluşturulması ve yürütülmesinde, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren ve çalışmanın şekillenmesinde yardımcı olan sevgili danışman hocam Doç. Dr. Ayşen CİRAVOĞLU başta olmak üzere, akademik ve eğitsel deneyim kazanarak dünyayı algılayış perspektifimin genişlemesinde katkı sağlayan tüm Yıldız Teknik Üniversitesi, Medipol Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nin değerli akademisyenlerine, tüm Yıldız Teknik Üniversitesi iş arkadaşlarıma, başarısız olacağımı düşündüğüm zamanlarda bile bana benden çok güvenen ve her zaman varlıklarını yanımda hissettiğim sevgili aileme, her biri yaşamıma renk katan dostlarıma ve tüm zor zamanlarımda yanımda olan Uğur Can KARSLI'ya ve son olarak tez jürimde yer alarak, bu tezin oluşmasına değerli yorumları ile katkıda bulunan Prof. Dr. Semra AYDINLI ve Prof. Dr. Çiğdem POLATOĞLU'na teşekkürü borç bilirim.

Mayıs, 2017

Ömür KARARMAZ

## İÇİNDEKİLER

ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
ÇİZELGE LİSTESİ .....	ix
ÖZET .....	x
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM 1	
GİRİŞ.....	1
1.1    Literatür Özeti .....	1
1.2    Tezin Amacı .....	3
1.3    Hipotez .....	4
BÖLÜM 2	
MEKÂNSAL YERLEŞTİRMELERİN GÜNCEL MİMARLIK TARTIŞMALARIYLA İLİŞKİSİ.....	6
2.1    20. Yüzyıl Öncesi ‘Görülen Sanat’ .....	7
2.2    20. Yüzyıl Sonrası ‘Deneyimlenen Sanat’ .....	11
2.2.1    Yerleştirme Sanatı.....	15
2.2.1.1    Arazi Yerleştirmeleri ( <i>Land Art</i> ).....	16
2.2.1.2    Kamusal Yerleştirmeler ( <i>Public Art</i> ) .....	18
2.3    Mekânsal Yerleştirmeler ( <i>Spatial Installations</i> ).....	22
2.3.1    Güncel Mimarlık Tartışmaları ve Mekânsal Yerleştirme İlişkisi.....	23
2.3.1.1    Kartezyen Mekândan Yaşayan-Yaşanan Mekâna .....	23
2.3.1.2    Deneyimin Merkezi Olarak Beden ve Duyum Tartışmaları.....	27
2.3.1.3    Kurgusal Programdan ‘Yaşanan Olay’a .....	32
2.3.2    Yerleştirme örnekleri üzerinden tartışmalar .....	35
2.4    Değerlendirme .....	49
BÖLÜM 3	
MİMARİ TASARIM EĞİTİMİ: 21. YÜZYILDA SORUNLAR VE POTANSİYELLER.....	52
3.1    Mimarlık Eğitiminde Tasarım Stüdyosu .....	55
3.1.1    Stüdyo Ortamı.....	56
3.1.2    Stüdyoda Katılımcılar .....	57

3.1.3	Stüdyoda Tasarım Süreci .....	58	
3.1.4	Mimari Tasarım Stüdyosunun Amacı .....	62	
3.2	Mimari Tasarım Eğitimi, Gelişimi ve Geleceği.....	63	
3.2.1	Lonca Düzeni.....	63	
3.2.2	Ecole des Beaux-Arts .....	63	
3.2.3	Bauhaus .....	64	
3.2.4	Mimari Tasarım Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları.....	68	
3.2.5	Gelecekte Mimari Tasarım Eğitimi .....	75	
3.3	Değerlendirme .....	77	
<b>BÖLÜM 4</b>			
<b>MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE MEKÂNSAL YERLEŞTİRMELERİN BİR ARAYÜZ OLARAK KULLANIMI.....</b>			<b>79</b>
4.1	Mimari Tasarım Eğitiminde Bir Düşünme Aracı Olarak Mekânsal Yerleştirmeler .....	81	
4.1.1	Mimari Tasarım Stüdyolarında Yerleştirme Örnekleri .....	82	
4.1.2	Mekânsal Yerleştirmelerin Mimari Tasarım Eğitimine Olası Katkıları	88	
4.1.2.1	Tasarım Aşaması .....	94	
4.1.2.2	Uygulama Aşaması .....	97	
4.1.2.3	Değerlendirme Aşaması .....	100	
4.2	Değerlendirme .....	103	
<b>BÖLÜM 5</b>			
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>			<b>108</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>			<b>114</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>			<b>122</b>

## ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. 1 Araştırma strüktürü .....	5
Şekil 2. 1 İkel sanattan 21. yüzyıl'a sanatın değişimi .....	8
Şekil 2. 2 'Cupid ve Psyche' .....	9
Şekil 2. 3 Arazi Sanatı ve ekoloji ilişkisi .....	17
Şekil 2. 4 Spiral Jetty (Spiral Dalgakıran) .....	17
Şekil 2. 5 Domo de Argila .....	18
Şekil 2. 6 Oak Room .....	18
Şekil 2. 7 Daniel Lyman, SWAY's Public Art (SWAY'in Kamusal Sanatı) .....	19
Şekil 2. 8 Anish Kapoor, Cloud Gate (Bulut Kapısı) .....	20
Şekil 2. 9 The Fun Theory, Piano Stairs (Piyano Merdivenler) .....	21
Şekil 2. 10 'Modulor', Le Corbusier .....	28
Şekil 2. 11 'Man as a Dancer' (Dansçı Adam) .....	28
Şekil 2. 12 'Her gün ve Mimarlık' (The Everyday and Architecture) .....	34
Şekil 2. 13 'Merzbau', Kurt Schwitters .....	37
Şekil 2. 14 MoMA'da yeniden ürettiği olan 'Merzbau'nın deneyimlenmesi .....	38
Şekil 2. 15 'Transarquitetónica', Henrique Oliveira .....	39
Şekil 2. 16 'Baitogogo', Henrique Oliveira .....	40
Şekil 2. 17 'Rain Room'(Yağmur Oda) Random International.....	42
Şekil 2. 18 'On Space Time Foam' (Uzayda Zaman Köpüğü Üzerinde) .....	43
Şekil 2. 19 'Parc de La Villette' Bernard Tschumi.....	44
Şekil 2. 20 'Dalston House' (Dalston Evi), Leandro Erlich .....	45
Şekil 2. 21 'Aérial' (Atmosferik) Baptiste Debombourg.....	46
Şekil 2. 22 Güncel mimarlık tartışmaları ve yerleştirme örnekleri zaman çizelgesi .....	48
Şekil 3. 1 Mimari tasarım stüdyosu bileşenleri .....	56
Şekil 3. 2 Bauhaus Eğitim Sarmalı (Balcıoğlu,2009) .....	65
Şekil 3. 3 Bauhaus manifestosunda yer alan disiplinler arası yaklaşım ve süreçte bu önerinin dönüşümü .....	66
Şekil 3. 4 Mimarın sahip olması gereken yeterlilikler .....	69
Şekil 3. 5 Mimarlık eğitiminin geçmiş yapılanması ve geleceğe dair öngörüler .....	78
Şekil 4. 1 Renkler üzerinden arayüz metaforunun ifadesi .....	80
Şekil 4. 2 British Üniversitesi öğrencileri tarafından tasarlanan yerleştirme önerilerinin uygulama ve değerlendirme aşaması.....	83
Şekil 4. 3 Sanat+Tasarım (2004) ( <i>Art+Arch</i> ) ve Mekân, Zaman ve Mimarlığı Yeniden Düşünmek (2002) ( <i>Rethinking: Space, Time, Architecture</i> ) .....	85
Şekil 4. 4 'WIRE 2013' Gazi Üniversitesinde yerleştirme tasarım ve uygulamaları .....	86

Şekil 4. 5 'EASA 200' yerleştirme tasarım ve uygulama aşamaları .....	87
Şekil 4. 5 Yerleştirmelerin tasarım stüdyolarındaki aşamaları .....	90
Şekil 4. 6 Mimarlık kuramları, mimari tasarım eğitimi ve mekânsal yerleştirmelerin ilişki ağı.....	93



## ÇİZELGE LİSTESİ

---

	Sayfa
Çizelge 2. 1 Geleneksel – deneysel sanat karşılaştırması.....	14
Çizelge 2. 2 Kartezyen mekân – yaşayan mekân karşılaştırması.....	26
Çizelge 2. 3 Beden ve duyum Tartışmaları.....	31
Çizelge 2. 4 Mimari program – yaşayan program tartışmaları.....	35
Çizelge 2. 5 Güncel mimarlık tartışmaları – yerleştirme paralelliği.....	50
Çizelge 3. 1 Eğitimde değişen parametrelerin kronolojik açılımı.....	54
Çizelge 3. 2 Mimari tasarım stüdyosunun yöntem bağlamında sınıflandırılması.....	59
Çizelge 3. 3 Temel eğitim kuramlarının karşılaştırılması.....	61
Çizelge 3. 4 Findeli'nin süreç odaklı tasarım önerisi.....	73



---

## MİMARİ TASARIM EĞİTİMİ VE GÜNCEL MİMARLIK TARTIŞMALARININ BİR ARAYÜZÜ OLARAK MEKÂNSAL YERLEŞTİRMELER

Ömür KARARMAZ

Mimarlık Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşen CİRAVOĞLU

Mimarlık eğitiminin omurgasını mimari tasarım eğitimi oluşturmaktadır. Mimari tasarım eğitiminin merkezi ise tasarlama eyleminin deneyim yolu ile öğrenildiği tek yer olan mimari tasarım stüdyolarıdır. 21. yüzyıl mimari tasarım eğitimi kurgusu, bilgi niteliği, miktarı ve elde etme yöntemleri açısından mimarlık eğitiminin geleneksel yapılanmasından farklılıklar içermekte; bu bağlamda güncel mimari tasarım eğitiminin sorunsalları da değişmektedir. Değişen eğitsel yapıların ve sorunsalların belirlenmesi tasarım eğitiminin günceli yakalamasında etkili olmaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümü, bu amaçla tasarım eğitiminin geçmiş ve gelecek yapılanması üzerinden, güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarının incelendiği kapsamlı bir literatür araştırması içermektedir. Araştırmanın bu bölümü, tasarım eğitiminin 21. yüzyılın ilk çeyreğindeki yapılanmasında mevcut olan ile ihtiyaç duyulan eğitsel ortamları ortaya koymaktadır. İhtiyaç duyulan eğitsel ortamların ve süreçlerin sağlanabilmesine, stüdyolardaki tasarlama eyleminde yeterince yer almadığı belirlenen güncel mekân, beden-duyum, program tartışmalarının katkı sağlayacağı savunulmaktadır. Çalışmanın ikinci

bölümünde mekânsal yerleştirmelerin söz konusu güncel mimari tartışmalar ile benzer söylemler içerisinde olduğu mekânsal, duyumsal ve programatik bileşenler incelenmiş, mimarlık ve güncel sanatın ortak yaklaşımları saptanmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümü mimari tasarım eğitimi ve güncel mimarlık tartışmalarına dair bulguların bir kavramsal ağ içerisinde ilişkili kılındığı bölümdür. Bu bölümde mekânsal yerleştirmelerin mimari tasarım eğitimi içerisine eklemlenme durumu incelenmiş ve yerleştirmelere eğitimciler tarafından dünyanın farklı mimarlık okullarının tasarım programlarında, değişen eğitsel amaçlar ile yer verildiği ortaya koyulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrutusunda mekânsal yerleştirmelerin, güncel mimarlık tartışmalarının mimari tasarım eğitimi ile ilişkilendirilmesinde kullanılabileceği saptanmıştır. Bu bağlamda mekânsal yerleştirmelerin ortam hazırladığı eğitim süreci aracılığıyla, mimari tasarım eğitiminin güncel sorunsalları ve tartışmalarının çözümüne katkı sağlayabilecek etkili tasarım araçlarından biri olarak değerlendirilebileceği savunulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Mimari tasarım eğitimi, mimarlık kuramı, mekânsal yerleştirme sanatı.

**SPATIAL INSTALLATIONS AS AN INTERFACE OF ARCHITECTURAL DESIGN  
EDUCATION AND CURRENT ARCHITECTURAL DISCUSSIONS**

Ömür KARARMAZ

Department of Architecture

MSc. Thesis

Adviser: Assoc. Prof. Ayşen CİRAVOĞLU

Architectural design education is the backbone of architecture education. The center of architectural design education is the architectural design studios, which are the only place where the design action is learned through experience. The 21st century architectural design education design differs from the traditional structure of education in terms of information quality, quantity and methods of knowledge; the problems of contemporary architectural design education are also changing accordingly. The identification of changing educational structures and problems is influential in the uptake of design education. The third part of the study includes a comprehensive literature survey of contemporary architectural design education discussions through the past and future structure of design education for this purpose. This part of the research has revealed the importance of new educational environments that are needed in the structuring of design education in the first

quarter of the 21st century. It is argued that contemporary space, body-senses and program discussions that contribute to the willing educational environments and processes and that are not adequately involved in the designing activities in the studio will contribute. In the second part of the study, the spatial, sensory and programmatic components of the spatial installations, which are similar to contemporary architectural discussions, were examined and common approaches of architecture and contemporary art were determined. The fourth part of the work is where the findings about architectural design education and contemporary architectural discussions are associated in a network of concepts and relationships. In this section, the articulation of spatial installations into architectural design education is examined; It has been revealed by educationalists that the different architectural schools of the world have been included in design curricula with changing educational objectives. It has been determined that spatial installations in the direction of findings obtained within the scope of the study can be used in creating an interface between contemporary architectural discussions and architectural design education. In this context, it is argued that spatial installations can be regarded as one of the effective design tools that can contribute to the solution of contemporary problems and debates of architectural design education through the environment presented by the association process defined above.

**Keywords:** Architectural design education, architecture theory, spatial installation art.

#### 1.1 Literatür Özeti

Mimarlık eğitimi ile mimarlığın içerisinde bulunduğu çağda hâkim olan mimarlık kavrayışı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yürekli (2004) [1] mimarlık eğitiminin yapılanmasını tarihte mimarlık ortamının durumu ile ilişkilendirerek, mimarlığın amacı, yetiştirilen mimarın niteliği, müfredat, bilgi niteliği ve aktarımı, eğitici niteliği, öğrenci niteliği, eğitim yeri başlıkları altında kronolojik bir aktarımla ele almaktadır. Güney (2004) [2] ise, mimarlığın tarihsel süreklilikte kavranışının farklılaşmasını incelemekte ve bugünün mimarlığında çok katmanlılık ile gerçeklik üretilen iletişim biçiminin öne geçtiğini vurgulamaktadır. Mimarlık eğitimini tasarım olgusu üzerinden inceleyen Gross ve Do (1997) [3], mimarlık eğitiminde tasarım olgusunun eğitimin merkezinde olduğunu, stüdyoların ise bu merkezde ana bileşen olduğunu belirtmiştir. Eğitimciler tarafından mimari tasarım stüdyoları aktörleri, tasarım süreci, tasarım problemleri ve yöntemleri ile incelenmektedir. Ciravoğlu (2001) [4], tasarım eğitiminin gerçekleştiği ortamların atölye ya da stüdyo olarak nitelendirildiğini bu farklılaşmanın usta-çırak ilişkisininin sürdürülme durumundan kaynaklandığını belirtmektedir. Fatouros (Türkyılmaz, 2010) [5], Polatoğlu ve Vural (2012) [6], Ruedi (1996) [7] stüdyo ortamını karşılıklı geliştirilen diyalog yoluyla kolektif düşünüşün yeri olarak tanımlamaktadırlar. Hejduk ve Henderson (1988) [8] ise bu iletişim öğrenci-öğrenci ve eğitimci-öğrenci olmak üzere iki kanal ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Koester (2006) [9] ise stüdyodaki öğrenme ortamını ilham verici ve yoğun olarak nitelendirmiştir. Lackney (1999) [10] stüdyo ortamındaki tasarlama sürecinin sentez sürecini öne çıkararak, kuramsal, pratik ve sanatsal olanın birleştirilmesini içerdiğini ifade etmiştir. Aydın (2015) [11] stüdyoyu

'öğrenmeyi öğrenmenin' mekânı olarak tanımlamakta; Arslan (2016) [12] ise bu tanıma ek olarak stüdyoyu 'ev' metaforu ile bağdaştırmış ve bir ders yerine, deneyimler ortamı olarak incelemektedir.

Stüdyolarda katılımcılar, yürütücüler ve öğrencilerdir. Uluoğlu (1988) [13] tasarımın amacının aktörlerinin rolünü, değişen rollerin ise eğitim sürecini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Bu kabul ile birlikte Uluoğlu (1988) [13] öğrenciye yaklaşımın temelde önceki deneyimleri yok sayma (*tabula rasa*) ve deneyimlerin tasarım sürecine aktarıldığı iki yöntemin varlığının altını çizmiştir. Kurt (2009) [14] bu süreçte stüdyoyu "kritik" ya da "tashih" adı verilen iletişimin kurgusunun şekillendirdiği beş farklı model ile incelemektedir. Stüdyolarda üretilen bilgiye dair söylemlerden, Van Aken (Türkyılmaz, 2010) [5], tasarım sürecinde yer alan bilgiyi nesne bilgisi, yapım bilgisi ve süreç bilgisi kategorilerine ayırmakta, Uluoğlu (1988) [13] ise deklaratif ve işlemci bilgi kategorilerini kullanmaktadır. Stüdyoların amacı ile ilgili Wigley (2004) [15] yaratıcı düşünme biçimini teşvik ederek, Çağlar (2011) [16] mimari tasarım yetkinliği yanında seçkinlik kazandırmak olarak belirtmişlerdir.

Mimari tasarım eğitiminin güncel yapısı incelendiğinde ise mesleğin yapım ile ilişkisinin yanısıra farklı alanları da içine alacak biçimde genişlediği görülmektedir. Nicol ve Pilling (2000) [17] bugünün küresel yapılanmasının gerektirdiği esnek ve çok yönlü eğitim verilebilecek ortamlarından bahsetmektedirler. Aydınli (2001) [18] ise 21. yüzyıl dünyasında farklılık ve karmaşıklık içeren sorunlara, durumlara karşı toleranslı olabilen mimar yetiştirmenin eğitimde öncelik kazanması gerektiğini vurgulamaktadır. Çağlar (2009) [19] bu amacın disiplinlerarası üretimin olanakları ile gerçek kılınabileceğini belirtmektedir. Foqué (2008) [20] ve Yürekli (2003) [21] bugünün mimarlarının sahip olması gereken nitelikleri sınıflandırmış bu bakışa göre, entelektüel, kişisel, disiplinler ve bağlamsal yetiler öncelik kazanmıştır. Freire (2006) [22] eğitimde bugünün koşullarını 'bankacı eğitim modeli' ile açıklamış, bu modelin olumsuz etkilerine karşıt 'özgürleştirici eğitim modelini' önermiştir. Garcia (2009) [23] ve Pinheiro (2009) [24] ise güncel eğitsel ortamın görmerkezci yapısını eleştirmişlerdir. Findeli (2001) [25] ise bugünün sorun temelli tasarım eğitimi yerine bütüncül, sistemsel bir bakışı önerdiği çalışmalarında, var olan her şeyin ilişki içerisinde görüldüğü; karmaşıklık kuramı

(*complexity theory*) ve görsel zekâ (*visual intelligence*) kuramlarını mimari tasarım eğitiminin güncellenmesi için önermektedir.

Mimarlık ve sanatın süregelen ilişkisi incelendiğinde sanatın 20. yüzyılın ikinci yarısına tarihlenen 'görülen'den 'deneyimlenene' evrilme süreci, bir mekân yaratma ortaklığı kurulması ve yerleştirme sanatının ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. Bu ortaklaşma sürecinde deneysel sanat türü olan yerleştirme sanatı örnekleri Crary (2005) [26] ve Oliveira (2005)'nin [27] incelemeleri üzerinden mimarlık ve sanat için bir arayüz olarak değerlendirilmektedir. Ögel (1977) [28], Minor (2001) [29], Rendell (2008) [30] güncel mimarlık tartışmaları ile benzer söylemlere sahip olduğu bulgularan mekânsal yerleştirmelerin çağdaş sanat içerisinde merkezi bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Mekânsal yerleştirmelerin, Heidegger (1927) [31], Bollnow (1963) [32], Norberg-Schulz (1984) [33], ve Tschumi (1994)'nin [34] kartezyen mekân-yaşayan mekân tartışmaları, Ponty (2005) [35], Pallasmaa (2005) [36], Tschumi (1994) [34] Schlemmer (1927)'in [37] beden, duyum ve fenomenoloji tartışmaları ve Tschumi (2000)'nin [38] program tartışmaları ile ilişkili bileşenleri bulunmaktadır.

21. yüzyılda disiplinlerarası ve deneysel üretim ortamlarına duyulan ihtiyaç, mimari tasarım eğitiminde de gelenekselin dışında eğitsel araçların arayışında olunmasına yol açmaktadır. Bu marjinal araçlardan biri olarak literatürde yer bulan mekânsal yerleştirmeler mimari tasarım eğitiminde disiplin dışı bir tasarım aracı olarak Mounajjed (2006) [39], Titus (2013) [40], Uludağ vd. (2017) [41], al-Ibrashy ve Gaber (2010) [42], Lehmann (2006) [43] tarafından eğitimde özgün bir üretim ortaya çıkarılmasına katkı sağlaması bağlamında değerlendirilmektedir.

## **1.2 Tezin Amacı**

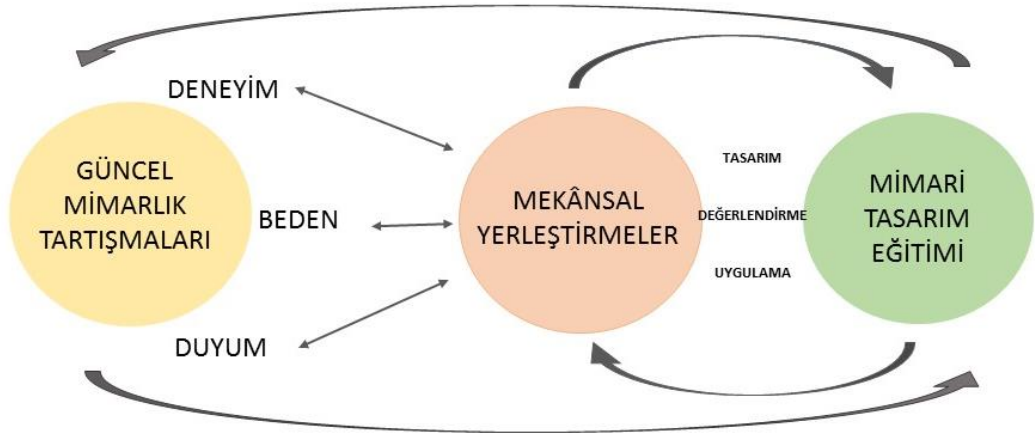
21. yüzyıl dünya yapılanmasında hızla değişen sosyal, kültürel ve çevresel etmenler tüm disiplinleri olduğu gibi eğitim bilimlerini de etkilemiş, eğitimde güncel yaklaşımlara ihtiyaç artmıştır. Bugün içerisinde bulunan çoksesli ve disiplinler arası üretim ortamları, eğitsel süreçlerin üzerinde düşünülmesini ve güncellenen sorunsallar paralelinde yeniden kurgulanmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle mimarlık eğitiminin potansiyelleri ve sorunları güncel mimarlık ortamında tartışılma sıklığı artan konulardır. Mimarlık eğitiminin 21. yüzyıldaki sorunsalları eğitimin güncellenme hızının yavaşlığı ile

ilişkilidir. Bu sorunsallar eğitim müfredatlarının tek yönlü olması, disiplinler arası kurguların eğitimde yeterince yer bulamaması, öğrenenin algısal farklılıklarının yok sayılması, eğitimde süreç yerine sonuca odaklanması ve güncel mimarlık kuramlarında yer alan kavrayışların eğitimle bütünleştirilememesidir. Güncel mimarlık tartışmaları ise mekân, beden, duyum, program, deneyim gibi olgularda geleneksel kavrayışa alternatif yaklaşımlar içermektedir. Mimari tasarım eğitimi ve güncel mimarlık tartışmalarının mekânsal yerleştirmeler aracılığı ile ilişkili kılınmasına yönelik bir katkı oluşturmak ve bu katkıların olası sonuçlarını belirleyerek literatüre katkı sağlamak bu tez çalışmasının amacını oluşturmaktadır.

### **1.3 Hipotez**

21. yüzyılın ilk çeyreği hızlı değişim, üstel büyüme ve disiplinler, arı bilgi alanlarının sınırlarının bulanıklaşarak, kolektif üretim söylemleri ve deneylerinin ön plana çıkması ile karakterize olan bir dönemdir. Bugün birçok bilgi alanı gibi mimarlık ve mimarlık eğitimi de değişen ve dönüşen şartlar altında sürekliliğini sağlayabilmek adına uyum yetilerini artırmak durumundadır. Araştırmanın motivasyonu, mimarlık eğitiminin geleneksel kurgusunun günceli yakalamakta yetersiz bulunuşu ve bu bağlamda güncel eğitim araçlarına duyulan ihtiyaçtır. Mimarlığın mekân üretiminden, yaşamsal süreç tasarımına, yapı üretiminden disiplinler arası bir üretim alanına evrildiği ortamda, mimarlık eğitiminin de güncellenmesi gerektiği açıktır. Mimarlık eğitiminin bir tasarım eğitimi olduğu kabulü ile eğitsel araştırmaların eğitimin özü olan mimari tasarım eğitimi üzerinden yapılması uygundur. Sanat ile mimarlığın tarih boyunca gelişen ilişkisi 20. yüzyılın ikinci yarısından bu yana 'yerleştirme sanatı' olarak adlandırılan bir arayüzün oluşumuna ortam hazırlamıştır. Yerleştirmelerin mekânsal örnekleri, mimari tasarım eğitiminde beden, mekân, deneyim ve program ile ilişkili güncel mimarlık yaklaşımlarının tasarım sürecine taşınmasında etkilidir. Bu bağlamda yerleştirmelerin eğitsel bir tasarım aracı olarak mimari tasarım eğitiminde yer almasının sonuçları, eğitim tartışmaları-sorunsalları ile güncel mimarlık tartışmaları arasında kavramsal-ilişkisel bir ağ oluşturulması ve mimari tasarım eğitiminin birtakım sorunsallarının giderilmesinde etkilidir (Şekil 1.1).





Şekil 1. 1 Araştırma strüktürü

### MEKÂNSAL YERLEŞTİRMELERİN GÜNCEL MİMARLIK TARTIŞMALARıyla İLİŞKİSİ

“Sanat her yerde olabilir, olayı gerçek kılan mekân değil, mekânı yaratan olaydır.”  
(Framis, 2005) [27].

Mimarlığın sanatla kurduğu ilişki geçmiş çağlardan günümüze kadar güncelliğini koruyan tartışma konularından biridir. Mimarlığın tanımı da zaman zaman bu tartışmalara dâhil olmaktadır. Bazı araştırmacı, kuramcı ve mimarlar da mimarlığın bir sanat türü olduğunu, ürünlerinin de sanat eseri olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.<sup>1</sup> Benzer şekilde sanat kavramının da günümüzde artık salt bir nesne içermeyip bir ortam yaratma olgusu haline geldiği araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Crary,2005) [26]. Çalışmanın bu bölümünde mimarlıkla yakından ilişkili olan sanat olgusunun, günümüzde içinde bulunduğumuz mimari tasarım ortamına etkilerinin anlaşılabilmesi için gelişimi ve mimarlıkla kurduğu ilişkinin dönüşümü incelenecektir. Araştırmada mimarlıkla kurduğu ilişkinin çeşitlenmesi, derinleşmesi bağlamında sanat, bir kırılma noktası kabul edilen 20. yüzyıl öncesi ve sonrası olarak iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde ‘Görülen Sanat’ olarak ifade edilen sanat, izleyici ile

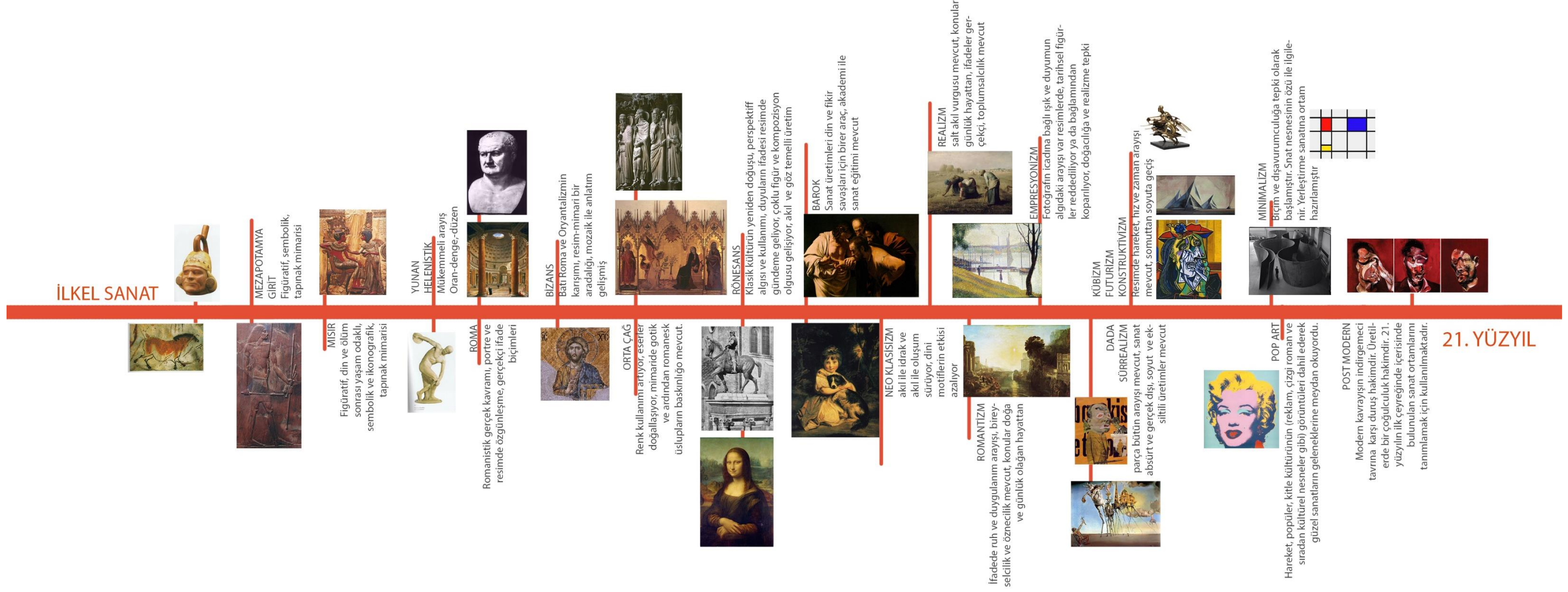
---

<sup>1</sup> Mimarlık kimi kuramcı ve mimarlar tarafından bir sanat türü olarak değerlendirilmektedir. Örneğin Tanalı (2000) [44] “Mimarlık bir mekân yaratma sanatıdır” demektedir. Bu söylem ile paralel şekilde Jacobsen mimarlığın “Bir yapı mimarlık haline geliyorsa o zaman sanattır” sözleriyle sanata yakınlığını vurgulamıştır. Wright ise (Hasol, 2011 [45] ; Güleç, 2017 [46]) mimarlığı tüm sanatların anası olarak nitelermektedir. Brancusi, Nédoncelle, Hegel, Goethe, Schelling ve Perret (Hasol, 2008 [47], Hasol, 2011 [45]) ise mimarlığı sanatla ilişkilendiren diğer kuramcı ve mimarların bir kısmıdır.

yalnızca bir seyir eylemi çerçevesinde edilgen olarak ilişki kuran sanat akımlarını ve eserlerini kapsamaktadır. Çalışma kapsamında 20. yüzyıl sonrası 'Deneyimlenen Sanat' olarak adlandırılan sanat türü ise mimariye yer, mekân, beden, algı, deneyim ve çoklu duyum başlıklarında yaklaşan ve mimarlık alanına eklenilebilecek olası ilişkilerin yanı sıra farklı bakış açılarını içeren sanatsal akımlardan biri olan yerleştirme sanatı ve örnek eserleri kapsamaktadır.

## **2.1 20. Yüzyıl Öncesi 'Görülen Sanat'**

Sanatın nasıl ve neden ortaya çıktığı bilinmese de, tapınak, yapı inşası, resim ve heykel yapımı, dokuma gibi üretimler sanat olarak kabul edildiğinde, sanatın bulunmadığı bir insan topluluğundan bahsedilememektedir (Gombrich, 2016) [48]. Bu nedenle, ilk insan yerleşimleri olarak kabul edilen mağaralardan günümüz modern yerleşkelerine kadar insan eli ile şekillenen mekânlarda sanatın izlerini takip etmek mümkündür. Bilinen ilk sanat eserleri kabul edilen mağaralardaki duvar resimleri ile başlayan sanat, toplumların dolayısı ile kültürel değerlerin değişmesi paralelinde evrilmiştir. Bu bağlamda sanatın değişimini incelemek aslında, insanlığın değişimi incelemekle eşdeğerdir. Örneğin, 'yabansı başlangıç' olarak adlandırılan (Gombrich, 2016) [48] ilkel topluluklarda sanatsal yaratıların itkisi, kullanımı olan veya güç atfedilen, zaman zaman zanaat ustalığı gerektiren nesnelere; Ortaçağ sanatı incelendiğinde ise sanatsal üretimin itkisinin 'din' olgusu olduğu görülmektedir. Bu durum sanatın insan topluluğunun kültürü ve yaşayışı ile doğrudan ilişkili bir olgu olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Sanatın dönüşümünün, toplumsal dönüşüm ile doğrudan ilişkili bu tarihsel sürekliliğini Gombrich (2016) [48]: "Günümüz sanatını, Nil vadisinde yeşeren sanata bağlayan, ustadan çırağa, ondan da sanatsevere veya kopyacıya aktaran doğrudan bir kültür ilişkisi bulunmaktadır" sözleri ile ifade etmektedir. Bu ilişki Gombrich'in (2016) [48] tarihsel bir süreklilik içerisinde incelediği 'Sanatın Öyküsü' kitabında Şekil 2.1'de görselleştirildiği üzere yer almaktadır.



Şekil 2. 1 İlkel sanattan 21. yüzyıla sanatın değişimi (Gombrich [48] ve Bell [77]'den yararlanılarak grafikleştirilmiştir.)

Tüm bu sanatsal akımlar, üsluplar ve eserler, sanat<sup>1</sup> ile mimarlık arasındaki ilişkilene bağlamında incelendiğinde (Gombrich, 2016 [48]; Minor,2001 [29]; Bell, 2009 [49]), 20. yüzyıl ortalarına kadar devam eden ilişki durumunun iki şekilde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bunlardan ilki sanat eserinin biricikliği üzerine temellenmiş ve mimarının onu koruyan bir kabuk ya da çerçeve olarak var olduğu ilişkilene biçimiyken, ikincisi sanatın mimarının süsleme ve/veya bezemesi olarak mimari üretinin bir parçası olarak yapıda yer bulması üzerine kurgulanagelmıştır (Foster, 2013) [50]. Böylece klasik sanatta eserin bir yere bağlı olmadan yer değiştirebilir, sahip olunabilir özellik taşıması sanat nesnesinin yapıdan bağımsız yaratılmasına yol açmış; böylece bu iki olgu bir arada ancak aynı zamanda birbirlerine dokunmadan var olmuştur. Bu durum bir Ortaçağ heykelininin müzede, dini yapıda hatta kamusal açık alanda da olsa mekânla ve izleyici ile sınırlı ilişki kurma durumunun incelenmesi ile somutlaştırılabilir. Canova'nın 1797 yılına tarihlenen 'Cupid ve Psyche' yapıtı, bir bitmişlik durumundadır, bu nedenle izleyiciler ile kurduğu ilişki izleme yolu ile tek taraflı bir olgudur (Şekil 2.2).



Şekil 2. 2 Canova, 1797 'Cupid ve Psyche' [51]

---

<sup>1</sup> Burada bahsi geçen 'sanat' mimarlıktan ayrı olarak ele alınan heykel ve resim sanatıdır.

Bu bağlamda 'görülen sanat' ile 'deneyimlenen sanat'ın farklılaşan özelliklerinden biri, etkileşime girdiği bireye yüklediği izleyici ya da deneyimleyici rolüdür. Bu farklılaşma ile ilgili görüşlere Pallasmaa'nın 'Tenin Gözleri' çalışmasında rastlanmaktadır. Pallasmaa (2005) [36] bir sanat eserinde gözün diğer duyu ile kopuk olması ya da diğer duyu ile ilişkili olma durumunda bakışta görülen değişimi, David Michael Levin'in iki görme kipi üzerinden tartışmaktadır. Bunlardan ilki asertorik<sup>1</sup> bakıştır. Bu bakışta göz duyusal olarak yalıtılmıştır, "bakış dar, dogmatik, tahammülsüz, katı, sabit, esnemez, dışlayıcı ve etkilenmezdir." Aletheik bakışla ilgili ise Pallasmaa, "çok çeşitli duruş noktaları ve bakış açılarını görmeye çalışır ve çoklu, çoğulcul, demokratik, bağlamsal, irdeleyici, yatay ve şevkatlidir" yorumunda bulunur. Bu bağlamda, görülen sanat yapıtlarında egemen olan bakışın asertorik bir bakış olduğu söylenebilir. Foster (2013) [50] geleneksel sanat nesnesinde egemen olan bu bakışı, eserin konusu ve ürünü ne kadar farklı olursa olsun, doğadaki nesnelere, olayları ya da din temalı kompozisyonları iki boyutlu tuvale, o zamana kadar uygulanan ve kökleri aydınlanma dönemine dayanan teknik olan perspektif kullanımıyla ya da plastik malzemelerin üç boyutlu olarak bir kompozisyonla kaideye aktarılmasıyla oluştuğunu; bunu da sanat nesnesini bitmiş, deneyime kapalı sadece izleyici ile sınırlı iletişim kuran bir yapı haline getirmesi ile açıklamıştır. 20. yüzyıl öncesi sanat nesnesi ve mekân ilişkisi Kartezyen düşünüş biçiminin etkisi ile biçimlenmiştir (Özderin, 2008) [52]. Bu düşünüş biçimi zihin-beden, doğa-insan gibi ikilikler bağlamında gelişmiş, insan aklına ve ölçülebilirliğe sezgi ve duyumdan daha fazla önem vermiş, mekânı geometrik ve ölçülebilir bileşenleri ile değerlendirmiştir. Bunun bir yansıması olarak da 20. yüzyıl öncesi sanat sezgisel ve soyut bileşenleri nedeniyle mekândan bağımsız bir olgu olarak var olmuştur (Foster, 2013) [50]. Girgin (2014) [53] bu durumu: "Çağdaş Sanata değin sanat eserleri genellikle kiliselerin, sarayların duvarlarını, üst-orta-alt sınıfın evlerini, ya da müze, galeri vb. alanları süsleyen eserlerdir" sözleri ile ifade etmiştir.

---

<sup>1</sup> Asertorik kavramı köken olarak bir kesinlik ve bitmişlik tanımlayan 'assertoria' kelimesinden türemiştir. Bu kavrayışta müspet, kesinlik ve iddianın varlığından bahsetmek mümkündür. Aletheik kavramı ise olasılık anlamı ile ilişkilendirilebilecek barındıran latince kökenli 'alētheia' kelimesinden türemiştir. Bu kavrayışta, kelimenin anlamına paralel olarak bir olgunun bitmemişliğinden ve barındırdığı rastlantısallıktan bahsedilmesi mümkündür. Bu iki kavramı mimarlık ile ilişkilendiren Pallasmaa (2005) [36] asertorik bakışı görme duyusunun diğer duyulardan yalıtılarak öncelenmesi, aletheik bakışı ise duyusal bütüncül bir bakışı tanımlamak için kullanmıştır.

## 2.2 20. Yüzyıl Sonrası ‘Deneyimlenen Sanat’

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyayı algılayış biçimlerinde radikal değişimler gözlenmiştir. 60’lı yıllar ile birlikte hız kazanan ve birçok alanda yaşanan bu değişimler (Savaş, 2017) [54], bilim alanında başlamış, bilginin bilimselliğinin sınırları tartışılmaya; o zamana kadar baskın sistem olan Descartes’ın Kartezyen düşünüş sistematığından farklı olarak akıl temelli bilginin yanı sıra bilgiyi algısal bileşenleri ile birlikte değerlendirme görüşü önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle Kuantum fiziği ve Kaos kuramı gibi çağdaş bilimsel kuramlar 20. yüzyıl. öncesi yerleşmiş olan ikicil (*dualistic*) kavrayışa alternatif düşünüş biçimlerinin gelişmesine yol açmıştır. Geleneksel Kartezyen düşünüş biçiminde yer alan sezgiselliği ötekileştirme ve gözardı etme, doğru bilgiye sadece aklın ve pozitif bilimlerin aracılığıyla ulaşılmasını öngören tavrın aksine, bilimsel bilgi tanımında yaşanan bu bütünsel, sezgiyi bileşen kabul eden, hatta yer yer önceleyen güncel değişimler, deneysel yöntemlerle yürütülen ‘algı’ çalışmalarını hızlandırmıştır. Böylece içinde yaşadığımız süreçteki kavrayış biçimleri etkilenmiş ve etkilenmeye devam etmektedir. Klasik dönemin bilim insanlarından farklı olarak bugünün bilim insanlarının çalışmaları, bilim ve bilim felsefesinin algıların dünyasının bulgulanışına olanak tanımaktadır (Ponty, 2005) [35]. 20. yy.’ın önemli fenomenologlarından olan Merlau Ponty (2005) sanatın devingen, yenilikçi ve deneyime açık tavrının diğer alanlar için bir yol gösterici kabul edilebileceğini belirtmiştir; bu değişimleri sanatın içeriğinde, uzamla ve izleyiciyle kurduğu ilişkiler bağlamında da okumak mümkündür.

Sanat bağlamında bakıldığında, Foster (2013) [50] gelenekselden deneyim odaklı yaklaşıma geçişi iki ana kırılma olgusu üzerinden açıklamaktadır. Bu olgulardan ilki resimde üçüncü boyutu arayan kübistlerin resme zaman olgusunu dâhil etme çabaları ve üç boyutlu nesnenin resime eklenmesi ile oluşan assemblaj ve kolaj çalışmaları ile sanatın üçüncü bir boyuta taşınması; bir diğer olgu ise Foster’ın heykeltıraş Richard Serra’nın çalışmaları ile örneklediği, heykel sanatının kaidesi ile ilişkisini sorgulaması, ‘yer’ini araması ve böylece heykelin sanat galerilerinden, dini yapılardan çıkıp gündelik yaşam mekânlarına adım atması ile gerçekleşmiştir. Crary (2005) [26] ise sanatın deneyselleşmesi durumunu, “Son birkaç yüzyıldır Batı görsel sanatlarının en etkili eserleri genellikle, insanın algı deneyimine eleştirel bir gözle yaklaşan, bu deneyimin

sınırlarını sınavan ve içinde barındırdığı imkânları, mekânları ‘genişleten’ sanatçıların çalışmaları olmuştur” sözleri ile ifade etmiştir.

20. yüzyılda sanatın deneyselleşmesi sürecinde bir başka dikkat çekici nokta sanatın ‘yer’ini arama durumudur. Günümüzde gündelik hayat ile sanatsal alan (artistic realm) arasındaki sınır şeffaflaşmış, sanat yapıtı bir nesne olmanın ötesinde sosyal mekân ile bütünleşmiştir (De Oliveira v.d., 2005) [27]. Böylece sanat yapıtı artık yalnızca seyredilen değil, malzemelerini<sup>1</sup> gerçek dünyadan ve mekândan alan, ‘çevresiyle bütünleşik, içine girilip çıkılan, yürünen, oturulan, her türlü algısal deneyime açık olan deneyimlenen sanat’ haline gelmiştir (Atalar, 2006) [55]. Deneyimlenen sanat, dışsal araçlar, ortamlar ve içerikle olduğu kadar, gözlemcinin bedeni, öznel, algısal yetileri ile de oluşur. Bu noktada çevresel, mekânsal, sosyal, toplumsal gibi farklı tanımlama ile ifade edilen güncel sanatın bitmemişliğinden bahsetmek mümkündür. Bir başka deyişle ‘görülen’ sanat eserinin bitmiş, izleyici ile sadece pasif, durağan bir ilişki içerisinde olan, sanatçı tarafından sınırları belirli bir mesajın durağan iletim aracı olarak yaratılan eser tavrının yerini; varlığını kullananın algısal deneyimi ile birleştiren, açık uçlu, çoğu zaman mesajın muğlâklığından da bahsedilebilecek, devingen ve sürekli bir tavrın aldığından bahsetmek mümkündür (Rendell, 2008) [30]. Bu durumu Merleau-Ponty (2005) [35] de deneyimlenen sanatın içeriğininin potansiyel çoğulculuğunu vurgulayarak: “Müzeler artık hiçbir şey eklemelenezmiş gibi duran yapıtlarla dolu, oysa günümüz sanatçıları kimi zaman ancak taslak gibi görünen yapıtlar sunuyor kamuya. Dahası bu yapıtlar sonu gelmeyen çözümlere konu oluyor, tek bir anlamı olmayan yapıtlar çünkü” sözleriyle dile getirmiştir.

Güncel sanatın sonuç üründen ziyade süreç tasarımına ve ortaya konulan yarı tasarlanmış kurgunun deneyimleyici ile yeniden yorumlanmasına odaklanan yapısı incelendiğinde; bu kurgularda sıradışı mekânların, mekân algısında yeni arayışların yer almaya başladığı gözlenmektedir. “Hem sanatta hem de kültürel arenalarda yer almak, günümüz medyası ve teknolojisinin sunduğu baskın ihtimallerin dışında, algısal ve bilişsel deneyimlerle yapılan deneylerdir. Söz konusu deneysel etkinliklerin bir kısmı,

---

<sup>1</sup> Sanatsal üretimlerin oluşumunda yer alan bu malzemeler ileride örneklerde inceleneceği üzere zaman zaman izleyicinin kendi bedeni de olabilmektedir.



görsel ve zihinsel alışkanlıklarımızın altüst edildiği, ya da sorgulandığı, beklenmedik bazı mekânlar ve ortamların yaratılmasını içermektedir. Bu çalışmalar amaçları bakımından açıkça ütopyacı bir nitelik taşır. Başka yaşama, yaratma ve düşünme biçimlerine ilişkin, rengârenk ama daha eşitlikçi bir küresel geleceğin umut işaretleri olabilecek bir perspektifi kabataslak haliyle sergiler” (Crary, 2005) [26]. 21. yüzyıl sanatı bu bağlamda mekânı değiştirir; sınırlarını, taşıdığı olasılıkları keşfeder ve ona eklediği sanatsal duyum ile mekânı, sanat ortamının ‘yer’i haline getirir; böylece artık sanat mekâna özgü, duyumsal süreç içeren bir ortam tasarımı olarak algılanmaktadır. Jean François Lyotard [27] 21. yüzyıl sanatında yenilikçi ve muğlâk tutumun şu sözlerle altını çizmiş ve onun olay (*event*) ve yer (*place*) ile ilişkisini dile getirmiştir: “Postmodern bir sanatçı ya da yazar, bir filozofun konumundadır: Onun kaleme aldığı metin, ürettiği çalışma, ilke olarak önceden yerleşmiş kurallara göre şekillenmez. Bu kurallar ve kategoriler, sanat eserinin kendisini aramakta olduğu şeydir. Öyleyse sanatçı ya da yazar, fiilen ortaya çıkmış olacak şeyin kurallarını formüle etmek amacıyla herhangi bir kurala bağlı kalmadan çalışmaktadır. Eserin ve metnin, bir olayın, bir yerin karakteristik özelliklerini taşımasının nedeni budur.”

Tyson [27] günümüz sanat anlayışındaki ortam yaratma durumunu, bu eser ne hakkında değil; ben nasıl duygular içerisindeyim sorusunu sordurması ile açıklamaktadır. Bu durumda nihai bir anlam sanat eserinde bulunmamakta; sanat eserinin oluşturulduğu andan itibaren deneyimleyicisine ulaşması, her deneyimleyicide farklı anlamlara karşılık gelmesi, anlamı devingen kılmaktadır. Bu nedenle de eser asla bitmiş sayılmamaktadır. Bitmemiş bu radikal sanat olgusu, geleneksel biçim ve yöntemlerden farklı olarak, eserin satın alınma durumunu da değiştirmiştir. Güncel sanatın bir türü olan kavramsal sanat da geleneksel sergilenme ve satılma durumunu reddeder. Kavramsal sanatçılar özellikle eseri galeriden koparmaya, edilgen bir tavırla eseri seyreden izleyicileri anlam üzerinde düşünmeye ve eserleri aracılığı ile etkinleştirmeye çalışmışlardır. Yerleştirme, çevresel, video, performans gibi sanat türleri temellerini kavramsal sanatın değerleri üzerine inşa eden türlerdir. Araştırmada mimarlıkla yakın ilişki kuran kavramsal sanat türü olan yerleştirme sanatı, güncel mimarlık tartışmalarına ve mimarlık eğitimine yukarıda işaret edilen farklı bağlamlarda katkıda bulunabileceği için araştırma konusu olarak seçilmiştir.

Geleneksel ve deneysel sanat kavrayışlarının incelenmesi sonucunda, iki sanat kavrayışı arasında farklılaşan noktaların varlığından bahsedilmesi mümkündür. Farklılaşan noktalar Çizelge 2.1’de verilmektedir. Bu çizelgede geleneksel sanat eserlerinin izleyiciden bağımsız, belirli, bitmiş bir sanat nesnesi içerdiği görülmektedir. Söz konusu nesne belirli bir mekân için üretilmemiş olup, anlam dizgesini tamamlamak için izleyicisine ve yere özgü karakteristiklere ihtiyaç duymamaktadır. Deneysel olarak adlandırılabilen sanat eserlerinin, gelenekselden farklı olarak, bitmişliğinden bahsedilmesi mümkün değildir. Çoğu deneysel sanat eseri varlığını deneyimleyici olarak nitelendirdiği katılımcısının tepkileri ve süreci etkileme olasılığı üzerine kurgulamaktadır. Bu duruma ek olarak deneysel sanat eserleri mekân ile ilişkilendirilerek tasarlanmaktadır. Geleneksel sanat ve deneysel sanatın farklılaştığı bir diğer nokta ise geleneksel eserin bitmişliği nedeniyle satın alınabilir ürün odaklı yaklaşımından farklı olarak, deneysel sanatın çoğu zaman bitmiş bir nesne içermemesi ve süreç odaklı yaklaşımı nedeniyle satın alınamaz bir eser ortaya koyması ile ilişkilidir.

Çizelge 2. 1 Geleneksel – Deneysel Sanat Karşılaştırması

Geleneksel Sanat	Deneysel Sanat
Belirli-Bitmiş	Belirsiz-Bitmemiş
İzleyici-Edilgen	Deneyimleyici-Etkin
Üslup, Konu Önemli	Anlam, Duyum önemli
Varlığı bağımsız	Varlığı deneyimleyici ile birlikte
Yer’den bağımsız	Yer’ine özgü
Satın alınabilir-meta	Çoğunlukla Satın alınamaz-kavramsal
Ürün odaklı	Süreç odaklı
Geleneksel, biçimsel, katı	Marjinal, esnek

### 2.2.1 Yerleştirme Sanatı

Deneysel bir sanat türü olan ve kökeni 1950 sonrası sanat ortamına dayandırılan ‘enstalasyon sanatı’ İngilizce kaynaklarda ‘installation art’, Türkçede ‘yerleştirme sanatı’ olarak karşılık bulmaktadır. Yerleştirme sanatının tanımına dair en genel yargı onun geleneksel sanat eserinden farklı olarak yerleştirildiği ortamdan bağımsız olmayıp, belirli bir mekânın niteliklerini kullanması, yarı esnek bir süreç tasarımı içermesi, izleyiciyi deneyimleyici olarak eser kurgusuna dâhil etmesi ve böylece anlam dizgesini tamamlayan bir eser olması ile ilgilidir (Oliveira, v.d., 2005) [27]. Bu tanım mekân, bağlam, yer, deneyimleyici, süreç gibi bazı noktaların altını çizmekte, eserin bu bileşenleri arasında kavramsal bir ilişki kurmakta; böylece geleneksel sanattan farklı olarak 21. yüzyıl mimarlık tektonikleri için potansiyel bir değer taşımaktadır. Oliveira (2005) [27] yerleştirme sanatının kendi sınırlarını da sorgulayıcı bir tavrı olması, bunun yanı sıra çok çeşitli malzeme, teknik ve üslubu bir arada barındırması nedeniyle tanımlanmasının zorluğuna dikkat çekmiştir: “Yerleştirmenin yeni ortaya çıkan bir pratik olarak görüldüğü günümüzde, onun giderek büyümekte olan etki alanını tanımaya yönelik pek çok girişim yapılmıştır. Ancak günümüzde sanatçılar ve küratörler, çok geniş bir yelpazeye yayılmış araçlarla birbirleriyle ilintili etkinlikleri tanımlamak için bu terimlerden yararlanmaktadır. Yerleştirme sanatı, müdahale, etkileşim, içsel mekân sanatı, atmosfer oluşturma, etkinlik, proje gibi başka terimleri kapsamaya başlamıştır. Yerleştirme sanatındaki sorgulama süreci, sanatçı ile izleyici arasındaki ilişkileri irdeleyen bir söylem oluşturmaktadır. Dolayısı ile yerleştirme sanatçıları geleneksel olarak görsel sanatlarla birlikte anılmayan malzemeler ve yöntemler ile çalıştıkları bir süreç aracılığıyla tanımlanır.”

Sanat tarihçileri, 20. yüzyılda ortaya çıkan yerleştirmenin, 21. yüzyıla gelindiğinde yeni sanat okumalarında marjinal bir sanat olmaktan uzaklaşmaya başladığını, artık çağdaş sanatta merkezi bir rol elde ettiğini belirtmişlerdir (Oliveira, 2005) [27], (Minor, 2013) [29]. Ancak Crary (2005) [26] günümüzde hızla gelişen ve üstel bir şekilde artan dijital araçlar ve temsil yöntemleri ile kıyaslandığında yerleştirmelerin fazlaca mekânsal olgularla ve gündelik yaşamla ilişkili olması nedeniyle olumsuz olarak değerlendirilebileceğini belirtir: “Anlaşılan yerleştirme sanatçılarının birçoğu, elle tutulur gerçek dünyanın hâlihazırda çevrimiçi ya da ekranlarda hazır bulunan sonsuz

görüntüler ve veriler fantazmagoryasıyla<sup>1</sup> karşılaştırıldığında yıpranmış olarak görülebileceğinin farkında olarak çalışmaktadırlar". Bu noktada tesinir bir bakış açısıyla, yerleştirmelerin gerçek yaşamla kurduğu ilişkinin derinliğinin, mekânsallaşmasında ve mekân tartışmalarında yer almasında rol oynadığı ileri sürülebilir. Başka bir söylemle hızla dijitalleşen dünyada güncel sanatın bir türünün gerçek dünyaya, mekâna, duyuma, bedene, insana ve deneyime eğilmesi onu mimarlık ortamı için özel kılmaktadır.

### **2.2.1.1 Arazi Yerleştirmeleri (*Land Art*)**

Oliverira'nın (2005) [27] da belirttiği gibi günümüz sanat ortamında merkezi bir konum edinen yerleştirme sanatı bulunduğu yer, malzeme ve üslup ile ilişkilendirilerek sınıflandırılan farklı türleri kapsamaktadır. Bu türlerden biri çevresel ve arazi sanatı olarak da adlandırılan İngilizce kaynaklarda '*land art*', '*enviromental art*', '*ecological art*' ve '*earth art*' olarak karşılık bulan türdür. Bu türde sanatçılar çalışmalarını doğanın görece büyük, geniş açık alanlarında gerçekleştirmektedirler (Ögel, 1977) [36]. Kavramsal olarak mimarlık ürünü ile benzer şekilde insanın doğaya etkisinin hissedildiği bu çalışmalar, ancak kuşbakışıyla bütüncül olarak kavranabilmekte, bu yönüyle mimari yapı ölçeğine yaklaşmaktadırlar. Arazi sanatı örneklerinin bir diğer özelliği ise, geleneksel sanat veya mimarlık ürününden farklı olarak seçilen malzemelerin doğaya karışması ile insanın doğaya kalıcı bir izini bırakmak yerine doğanın içinde insanın ve zamanın geçiciğinin vurgulanmasıdır (Ögel, 1977) [28]. Bu bağlamda, hem satın alınma durumuna kavramsal sanatlar gibi karşı çıkan hem de dünyaya egemen olan kapitalist düzene karşı duran arazi yerleştirmeleri, bu nedenle statüko ve çevreci aktivist hareketler ile birlikte değerlendirilir (Şekil 2.3).

---

<sup>1</sup> İngilizce karşılığı 'Phantasmagoria' olan fantazmagorya sözcüğünün karşılığı aldatıcı, zahiri görüntü oyunudur. Bu kavram, ekran-izleyici ve görüngenü kültürü ile ilişkilendirilmekte, üstü üste binen görüntülerin birlikteliği ve muğlaklığını karşılamak üzere kullanılmaktadır.



Şekil 2. 3 Arazi Sanatı ve ekoloji ilişkisi

Arazi yerleştirmelerinin karakteristik özelliklerini taşıyan örneklerden biri Robert Smithson'un 1970 yılında Utah'taki Salt Lake üzerindeki *'The Spiral Jetty'* uygulamasıdır. Bu çalışma ile Smithson, göl kıyısında topografik bir değişim oluşturmuştur (Şekil 2.4). Rihtım işlevi de yüklenen uygulama ölçeğinin sanat nesnesinden mekânsal boyuta yaklaşması ile mimari ürün ile sanat nesnesi arasında bir geçiş potansiyeli taşımaktadır. Ögel (1977) [28] sanat yapıtındaki ölçek değişimini, "Sanatın iç mekândan dış mekâna dönüklüğü yaygınlaştıkça; ev müze ve galerilerden dışarı taşıtıkça, yapıtın boyutları da değişmektedir. Oldukça ilginç olan eğilim, 1960'lardan beri boyutların mimariye eş büyümesidir" sözleri ile ifade etmektedir.



Şekil 2. 4 Spiral Jetty (Spiral Dalgakıran) (Smithson,1970) [56]

Arazi yerleştirmelerinin mimari boyutlara erişmesinin yanında Andy Goldsworthy gibi bazı sanatçuların çalışmalarında işlevsel bir yaklaşım da okunmaktadır. Örneğın sanatçının 2009 ve 2012 yıllarında tamamladığı ‘Domo de Argila’ ve ‘Oak Room’ çalışmalarında, doğal malzemeleri kullanan sanatsal bir kurgunun yanı sıra mimari bir mekân oluştuma kaygısı olduğunu da görmek mümkündür (şekil 2.5 ve 2.6). Ögel (1977) [28] sanatçuların bu mekânsal arayışları ile ilgili, “Bugün ilerici sanatçuların istediği, kendilerine eserlerini sergilemeleri için bir yer gösterilmesi değil, doğrudan doğruya yeni mekânlar yaratmakta etkin bir rol oynamaktır” ifadesini kullanmıştır. Mimarinin ürünleri ile çakışan bu arayışlar, mimariye bir müdahale olarak görölse de asıl amaç, mimari ürünü insanla karşılaştırmak, mimariyi bir anlamda sanat aracılığıyla yorumlamaktır.



şekil 2. 5 Andy Goldsworthy, Domo de Argila, (2012) şekil 2. 6 Andy Goldsworthy Oak Room,(2009) [57]

### 2.2.1.2 Kamusal Yerleştirmeler (*Public Art*)

Yerleştirme çalışmalarının bir başka türü ise literatürde ‘kamusal sanat’ (public art) olarak karşılık bulan kentsel açık alanlarda yer alan çalışmalardır (Rendell, 2008) [30]. Bu çalışmalar yerleştiği mekânların mimari tarafından önceden biçimlendirilen mekânlar olması ve deneyimleyiciler ile etkileşimli bir süreç içermesi bakımından dikkat çekicidir. Rendell (2008) [30] mimarlık ve sanat arasındaki ilişkiye dair kalıplaşmış düşüncelerinin kamusal sanat kavramı ile karşılaşmasının ardından değiştiğini, sanatın kentsel mekânlara taşınmasının şimdiye kadar sadece mimarlık tarafından biçimlendirilen bu alanlarda sanatın işlev, sosyal etkileşim, güvenlik ve sağlık

gereklilikleri, deneyimleyiciler tarafından erişilebilirlik gibi mimarlığın etki alanındaki bileşenleri de içermeye başlamasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu ilişkilendirme durumu bir noktada sanat gibi eleştirel bir olgunun mekânsal bir eleştiri pratiği geliştirmesine neden olmuştur. Rendell'in [30] sözünü ettiği işlev, başka bir söylemle program ile ilişki, mimari program kavramından farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, çalışmanın 2.2.2.3 bölümünde ayrıntılı olarak incelenecektir.

Kamusal sanat örneklerine bakıldığında çalışmalarda farklı ölçek ve malzemelerin bulunduğunu görmek mümkündür. Daniel Lyman'ın Utah'taki SWAY'D Public Art çalışması (Şekil 2.7) ile Anish Kapoor'un Chicago Milenyum Park'ta bulunan Cloud Gate yerleştirmesi (Şekil 2.8) bedensel katılım ve ölçek olarak farklı yaklaşımlar olsa da deneyimleyicileri ve yerleştikleri mekâna dair sorgulamalar bağlamında ortaklıklar taşımaktadırlar.

Salt Lake Tiyatrosunun açık alanı için tasarlanan SWAY's Public Art yerleştirmesi, açık alanda iki metreden uzun esnek plastik şeritlerin gridal bir düzende yerleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Doğal itkiler ya da insan müdahaleleri ile titreşerek bir ses yerleştirmesine dönüşmesinin yanı sıra, sanatçı yerleştirmenin bölgede bulunan tüm deneyimleyicileri bedensel olarak etkileşimli bir eylem içerisine dâhil ettiğini vurgulamaktadır.



Şekil 2. 7 Daniel Lyman, SWAY'D Kamusal Sanat (*SWAY'D Public Art*), (2010) [58]

Anish Kapoor tarafından Milenium Park içerisine yerleştirilen 110 tonluk çelik nesne için Kapoor, “Bu yerleştirme insanların deneyimleyici olarak katılımı olmadan bir hikâyeye sahip olmazdı” sözlerini kullanmıştır. Bu yerleştirme, Rönesans’tan 20. yüzyıla kadar sanat nesnelerinde baskın olan kurallı perspektifi aşan<sup>1</sup>, yansıtıcı yüzeyi aracılığı ile deneyimleyicisinin bulunduğu yere göre değişen farklı mekân kurguları yansıtarak, mevcut çevre ile mekân algısında bir esneme yaratmaktadır. Ronald Shusterman (2012) [59], Kapoor’un bu yerleştirmesi ile ilgili mimari organizasyonlar için de önem arz edebilecek ‘entropik organizasyon’ terimini önermektedir. Öneriye göre, entropi<sup>2</sup> ile açıklanan yerleştirme, kendisi her ne kadar bitmiş ve değişmez bir kararlılık halinde olsa da, çevresinde tetiklediği farklı olasılıklar ile mimaride esnek mekân kavramı tartışmaları paralelinde bir söylem oluşturmaktadır.



Şekil 2. 8 Anish Kapoor, Bulut Kapısı (*Cloud Gate*), Chicago (2004) [60]

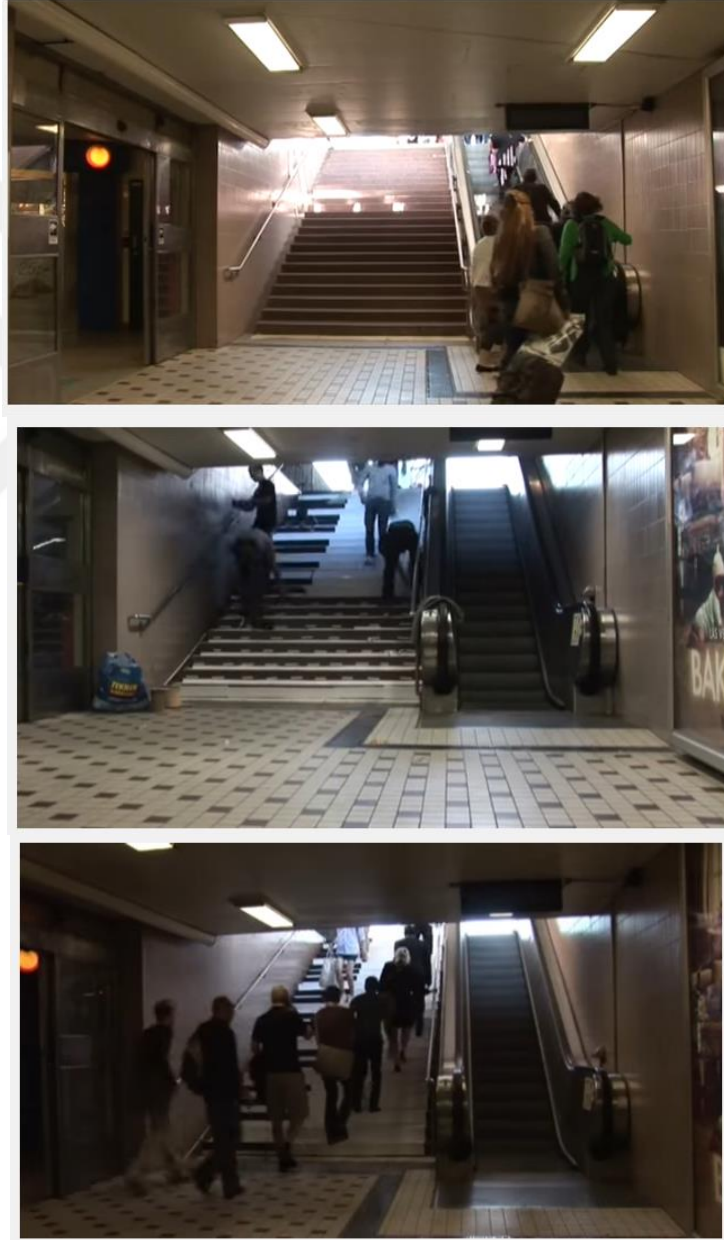
---

<sup>1</sup> Bu durum 2.1 numaralı Görülen Sanat bölümündeki incelemelerde bulunmaktadır.

<sup>2</sup> Düzenli bir durumun, yakın çevresi için düzensiz bir duruma, olaya sebebiyet vermesi ile ilişkilendirilen ve çoğu zaman kaos kuramı için öncü kural kabul edilen fizik yasasıdır.



Kamusal sanat çalışmalarında, etkileşimli deneyimleyici katılımının yerleştirmelerde yer alma örnekleri fiziksel aktiviteyi içermesinin yanı sıra deneyimleyicinin-bilinmeyen faktör içeren mekânlara işaret ederek- eylemlerini değiştirme potansiyeli de taşır. Bu düşüncenin belki de en bilinen örneği “The Fun Theory Grubu” tarafından tasarlanan, Stockholm Odenplan metro istasyonundaki merdivenlerde yerleşen çalışmadır (Şekil 2.9). Çalışma metro kullanıcılarının mekân içerisinde yürüyen merdiven kullanma oranını değiştirmiş, mekâna sıra dışı bir ek oluşturarak, deneyimi özgünleştirmiştir.



Şekil 2. 9 The Fun Theory, Pişano Merdivenler (*Piano Stairs*), (2009), Odenplan, Stockholm [61]

### 2.3 Mekânsal Yerleştirmeler (*Spatial Installations*)

Yerleştirme çalışmalarının, yukarıda yer alan örnekleri dikkate alındığında, türün geniş bir kapsama yayıldığı ve esnek tavrı nedeniyle farklı malzemeler, farklı uygulama alanları ve anlayışların çalışmalarda yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle güncel mimarlık tartışmalarına, dolayısı ile de mimarlık eğitimine katkıda bulunacağı öngörülen yerleştirme örnekleri için ayrı bir tanımlama gerekliliği ortaya çıkmış; mimarlık ile mekânsallaşarak ilişkilenen, zaman zaman mimarlığı ve üretimlerini sorgulayan çalışmalar için mekânsal yerleştirme (mekânsal enstalasyon) tanımının yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. ‘Mekânsal yerleştirme’ İngilizcedeki karşılığıyla ‘*spatial installation*’ olarak sınıflandırılabilir olan bu üretimler, bazı kaynaklarda (Gutschow, 2006) [62] mimarlar tarafından tasarlanan yerleştirme örnekleri olarak pavyon (*pavillion*) yapıları ile birlikte değerlendirilirken, bazı kaynaklarda ise (Uludağ, 2017) [41], (Kossak, 2008) [63] özellikle fiziksel deneyimi içeren çalışmalar sanatsal yerleştirmelerden ayrı tutulmuş ve mekânsal yerleştirmeler olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada ise bir yerleştirmenin ‘mekânsal’ olarak tanımlanabilmesi için literatürdeki tanımlamalara ek olarak yerleştirme uygulamasında aşağıda sınıflanan özelliklerin birden fazlasını:

- leğinin mimari ölçeğe yakın olması (Deneyimin fiziksel etkinliğine olanak tanınması)
- Yerleştiği mekânın sınırlarını sorgulaması ve literatürdeki ‘mekân-yer’ (space-place) tartışmalarına dair olasılıklar taşıması,
- Birden çok duyuyu etkinleştirip ‘deneyim’ odaklı olması,
- Bir nesne değil, ortam yaratma çabası sonucu ortaya çıkması,
- Esnek ya da yarı-esnek bir süreç tasarımı

içermesi dikkate alınmıştır.

Mimarlık ile kurdukları ilişkiler bağlamında özelleşen bu yerleştirme örneklerinin içerdiği söylemlerde, güncel mimarlığın kuramsal tartışmaları paralelinde yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu ilişkilenme durumu mekânsal yerleştirmelerin mimarlık ve sanat için bir arayüz olarak değerlendirilmesinde etkilidir.

### 2.3.1 Güncel Mimarlık Tartışmaları ve Mekânsal Yerleştirme İlişkisi

21. yüzyıl mimarlık ortamında araştırmacı ve kuramcıların üzerinde durdukları konu başlıklarına bakıldığında, yeni mekân tanımlamaları, uzam-mekân-yer, beden-duyumu- algı tartışmaları, olay, süreç, deneyimin mimarideki yeri, mimari program ve esneklik yaklaşımları mekânsal yerleştirmeler ile ilişkilendirilebilecek tartışmalardır. Çalışmanın bu bölümünde, kurulan hipotezde de belirtildiği gibi, deneysel bir sanat türü olan mekânsal yerleştirmelerin, mekânın yaşayan bir olgu olarak ele alındığı, bedeni etkin ve merkezi bir konuma alan deneyim tartışmaları ve mimari programın incelendiği güncel yaklaşımlar ile benzer sorgulamalar içerisinde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışma kapsamında güncel mimarlık tartışmaları ve mekânsal yerleştirmelerin bu tartışmalarda yer alan kavrayışlar ile taşıdığı düşünülen benzerlikler, öncelikle güncel mimarlık tartışmalarında öne çıkan kavramların incelenmesi ve ardından bu kavrayışların, dünyanın farklı yerlerinde uygulanmış olan yerleştirme örnekleri üzerinden bulgulanması yoluyla incelenecektir.

#### 2.3.1.1 Kartezyen Mekândan Yaşayan-Yaşanan Mekâna

Mimarlığın uzun yıllardır ana tartışma başlıkları disiplinin temeli kabul edilmiş olan mekân kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Mies van der Rohe [64] mimarlık ve mekânın çağlar boyunca gelişen ilişkisini: “Mimarlık bir çağın mekâna dönüşümüdür” sözleri ile ifade ederken; Jean Nouvel [65] ise mekânın ele alınış biçiminin önemini vurgulamıştır: “Mekân, mekân: Mimarlar her zaman mekân hakkında konuşur! Fakat bir mekân yaratmak otomatik olarak mimarlık yapmak demek değildir. Aynı mekânla, bir şaheser de bir felaket de yaratabilirsiniz.” Mekân kavramı 17. yy.’ın geleneksel düşünce sistemi olan Kartezyen düşünüşte, ölçüleri, hacmi gibi matematiksel veriler aracılığı ile açıklanan bir olgudur. Kartezyen sistem dünyayı x-y koordinat düzlemi üzerinden ölçülebilecek, analitik değerler aracılığıyla tanımlar (Çizelge 2.2) (Bollnow, 1963) [32]. Bu sistemde mekân, indirgemeci bir yaklaşımla öznen ve deneyim sürecinden bağımsız olarak ‘*homojenleştirilerek*’ ele alınmıştır. Mekânı fenomenolojik kavramlar ile ilişkilendiren kuramcılar ise mekânın yaşamsal, dolayısı ile deneysel ve zamansal boyutlarına dikkat çekmektedirler. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Kartezyen mekâna dair eleştirel söylemler (Heidegger,1927; Norberg-Schulz, 1984;

Bollnow, 1963; Ponty, 2005; Pallasmaa, 2005; Tschumi, 1994) mekânın yaşamsal bileşenleri olan beden, algı ve deneyim ve zaman kavramlarının göz ardı edilmesi üzerine yoğunlaşmıştır.

Mimar, kuramcı ve eğitimci Cristian Norberg-Schulz (1984) [33] mekânı mimarinin değişen bileşenleri ile ilişkilendirerek ortaya attığı 'yerin ruhu' (*genius loci*) kavramı ile mekân ve yer arasında bir ayırım yapmaktadır. Bu ayırmda mekânın yer niteliği kazanabilmesi için, mimarinin bileşenleri aracılığıyla bir mekânsallaşma sürecinin gerekliliği dile getirilmiştir. Nesne, ışık, düzen ve zaman kavramları Schulz'a [33] göre yerin ruhunu belirleyen karakteristiklerdir ve bu karakteristikler her çevre için farklı ilişkiler yaratır. Günlük yaşam pratikleri olarak adlandırılan ve yerin ruhunu oluşturan bu ilişkiler, Schulz'a göre mimar ve plancıların asıl ilgilenmeleri gereken olgudur. Schulz'un mekân-yer ile ilişkili görüşlerinde öne çıkan nokta, yerin ruhunu belirleyen olguların, akıl ile kavranabilecek, insan dışı bileşenler olmasıdır [33].

Mekân-yer bağlamındaki söylemlerden bir diğeri ise 20. yüzyıl kuramcısı Martin Heidegger'e aittir. Schulz'dan farklı olarak Heidegger mekânı deneyimsel olarak kavranan 'yer' tanımı üzerinden tartışmaktadır [31]. Bu diyalektiği Heidegger (1927) iki nehir yakasını birleştiren bir köprü metaforu üzerinden açıklamaktadır. Ona göre nehrin iki yakası köprünün varlığı ve insanın bu köprü aracılığıyla bu mekânları deneyimlemesi ile 'yer'leşir. Bu yerleşme durumunda insan mekânın ayrılmaz bir bileşeni olarak görülmektedir [31]. Yine Heidegger'e göre (1927) [31] deneyimlemek 'dünya içerisinde olmak'tır. Peki, 'dünyanın içerisinde olmak' ne demektir? İnsanın mekânda kapladığı durağan boşluktan öte, mekânın bir parçası olarak eylemleri aracılığıyla mekânsallaşması olarak yorumlanabilir. Bu yaklaşım insanı deneyimin, dolayısı ile mekânın merkezine almaktadır (Çizelge 2.2). Bu noktada Heidegger'in deneyimi insanla ilişkilendirmesi paralelinde bir görüşe, Filozof George Berkeley'in 1734 yılındaki 'İnsan Bilgisinin Temelleri Üzerine Bir İnceleme' (Wilkins, 2002) [66] çalışmasında da rastlanmaktadır:

"Benim için, hiç kimsenin algılamadığı, örneğin bir parktaki ağaçları hayal etmekten daha kolay bir şey bulunmamaktadır... Nesnelerin varlığı algılandıkları sürece söz konusudur. Bundan dolayı, bir parktaki ağaçlar algılayan birileri olduğu sürece

vardırlar.” Benzer şekilde 1911 yılında Charles Riborg Mann ve George Ransom Twiss’ın sorduğu “İssız bir ormanda bir ağaç devrilsen ve civarda duyabilecek hiçbir hayvan olmasa ses olur mu? Neden?” sorusu da bir algının oluşabilmesi için algılayıcının ve deneyimin var olması gerektiğini vurgulamaktadır [67].

Otto Frederick Bollnow (1963) [32] ise mekân kavramının zaman kavramına oranla kuramsal tartışmalarda görece daha az ele alındığını belirtmiş; bu nedenle mekân tartışmalarını zamansal olgularla birlikte değerlendirmiştir. Bollnow’a göre matematiksel mekân x-y koordinat sistemine bağlı homojen, akıl ile kavranabilecek mekânken, yaşanan mekânda (*lived-space*) bu homojen durum geçerli değildir. Yaşanan mekânda kurulacak bir aks sisteminde ‘0’ noktası insan bedeninin bulunduğu nokta; x-y aksları ise çevremizi saran atmosfer ve altımızda yer alan yer kabuğudur. Bu noktada mekânı algılamada algılayıcının öznel konumu önem kazanır. Bu bağlamda Bollnow’un mekân algısının insan (*humanist*) (Çizelge 2.2) temelli bir oluşum olduğundan bahsedilmesi mümkündür (Egenter, 1992) [68]. Bollnow’a göre mekânı kavramakla ilgili bir başka etken ise hareket olgusudur. Mekân içerisindeki öznenin hareketi ve davranışları ile mekân heterojenleşir, başka bir söylemle mekân kullanıcısının çevresel devinimine göre algılanan bir olgudur [68].

Mimar ve kuramcı Bernard Tschumi’nin (Yazgan, 1996) [69] ise mekâna dair yaklaşımı zaman, olay ve hareket odaklıdır. Tschumi her türlü mimari mekânın kurulumunda dönüşümsel, mekânsal ve programsal olmak üzere üç ana *sekans*’tan bahseder. Dönüşümsel sekans mekânın tasarım aşamasında üst üste binen ve bir öncekini dönüştüren tasarım eskizleri gibi araçlar aracılığıyla mekânı ve programı şekillendiren yöntem iken, mekânsal sekans olarak nitelenen mimarlık tarihi ikonlarından bugüne kadar varlığını koruyan mekânın geometrik, ölçüler aracılığıyla kurgulanan bileşenleridir. Kullanım, kullanıcı, olaylar, hareket ve zaman ise programatik sekansı oluşturur. Programatik bileşenler Tschumi’ye göre mekânsal sekansla güçlendirici, bağımsız veya çatışan bir ilişki içerisinde bulunabilir. Bu bağlamda mekân Tschumi’ye göre bu sekanslar aracılığı ile elde edilen deneyimin kendisidir (Özkan, 2014) [70].

Henri Lefebvre’nin (Arslan, 2009) [71] mekâna yaklaşımı incelendiğinde, mekânın toplumsal bir üretim olarak, üç kurucu bileşenden oluşan bir diyalektik olarak

değerlendirildiği görülmektedir. Bu üç bileşen yaşanan mekân (*lived space*), algılanan mekân (*perceived space*) ve tasarlanan mekân (*conceived space*)'dır. Lefebvre, bilimsel kavrayışın bu üç bileşeni ayrıştırdığını ileri sürmektedir. Bilimsel kavrayışta yaşanan mekân fiziksel mekâna, algılanan mekân zihinsel mekâna, tasarlanan mekân ise toplumsal mekâna karşılık gelmektedir. Lefebvre gerçek mekân üretiminin bilimsel kavrayıştaki analitik ve ayrıştırıcı yaklaşımın aksine bütüncül bir mekân kavrayışı ile gerçekleştirebileceğini savunur. “Bütünlüklü bir mekân kuramı, felsefe, doğa ve toplum bilimlerinde birbirinden ayrılmış fiziksel mekân (doğa), zihinsel mekân (mekânla ilgili mantıksal, biçimsel soyutlamalar ve temsiller) ve toplumsal mekânı (insan eylemleri ve çelişkilerin ve duyuşal olguların mekânı), yeniden ilişkilendirecektir.” Lefebvre’ye göre dünyayı değiştirmek için önkoşul mekânı değiştirmektir [71].

Çizelge 2. 2 Kartezyen Mekân - Yaşayan Mekân karşılaştırması

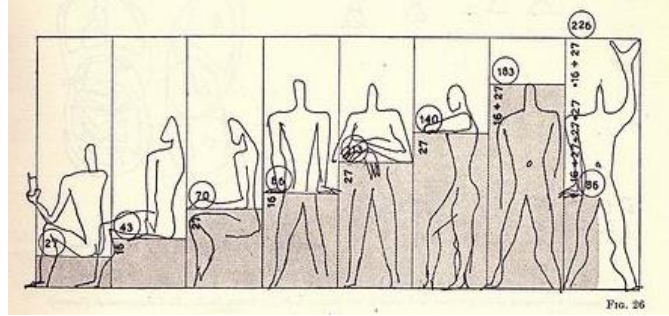
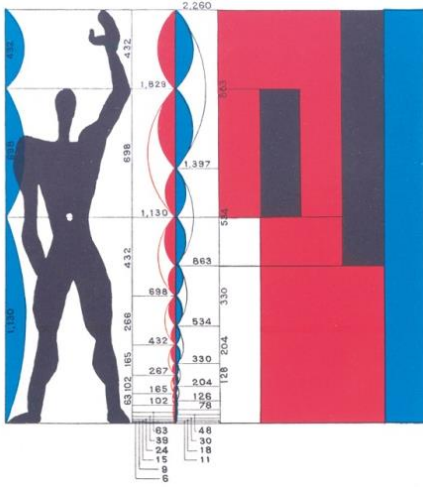
Kartezyen Mekân	Yaşayan Mekân
Kullanıcı	<b>Deneyimleyici</b>
Beden göz-merkezli	<b>Beden çoklu duyulu</b>
Kurgu: Homojen	<b>Kurgu: Heterojen</b>
Akıl ile kavrama	<b>Duyum ile kavrama</b>
“0” noktası: akıl, mantık	<b>“0” noktası: beden, algı</b>
Öklid düşünce biçimi	<b>Holistik/Ampirik düşünce biçimi</b>
Saf geometriler	<b>Akışkan geometriler</b>
Analitik/Ayrıştırıcı	<b>Hümanistik/Bütünleştirici</b>
Kesit Tasarımı	<b>Süreç Tasarımı</b>

Yaşayan mekân tartışmaları başlığında incelenen söylemler ile Kartezyen düşünce biçimindeki mekân kavrayışının farklılaştığı noktalar Çizelge 2.2’de yer almaktadır. Söz konusu iki kavrayışın temel farkı, Kartezyen düşünüşün mekânı, idealize etmesinin sonucu olarak bitmiş, yalnız akıl ile kavranan, homojen bir kurgu olarak kullanıcılarından ayrıştırarak bağımsız bir olgu olarak ele alması, buna karşılık yaşanan mekân tartışmalarında ise bu idealize etme durumunun eleştirilmesi, yerine bütüncül ve

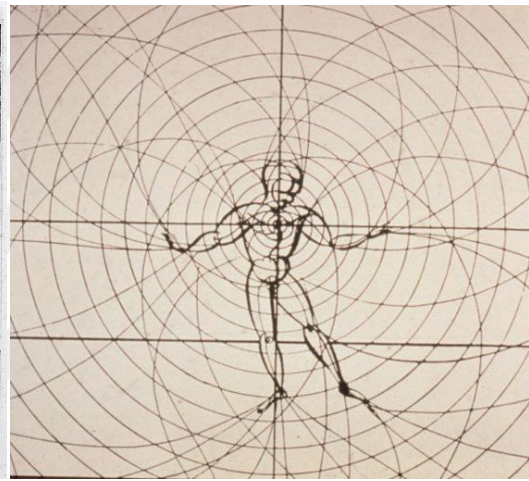
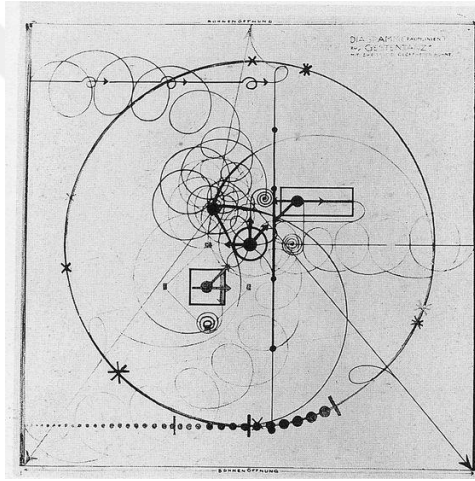
hümanist bir kavrayışın önerilmesidir. Yaşayan mekân kavrayışında mekân, deneyim olgusu ile anlamlandırılmakta, deneyimleyenin değişen ve bireye bağlı duyumu/algısı paralelinde heterojenleşmekte, katılım merkeze alınmakta ve öncelenmekte, mekân ile ilişkili kavramlar ise ayrıştırılmaksızın değerlendirilmektedir. Bu durum yaşayan mekân tartışmalarını beden ve duyum tartışmaları ile ilişkili kılmaktadır.

### **2.3.1.2 Deneyimin Merkezi Olarak Beden ve Duyum Tartışmaları**

Günümüzde üstel bir şekilde gelişen görsel teknoloji ile görme duyusunun baskınlığı artmış, mimarlık da görsel olarak tatmin edici imajlar yaratma sanatı olarak ele alınmaya başlamıştır. Mimarlığın bu gerçeklikten koparak tek duyunun hegemonyasında varlığını oluşturan yapısı fenomenologlar, mimarlar ve kuramcılar tarafından eleştirilmekte, güncel kuramsal tartışmalarda mekânsal yaklaşımlara benzer şekilde, mimarlık, deneyim olgusu ile birlikte değerlendirilmekte; deneyimi oluşturan ortam ise zamansallık, hareket, algılama ve duyum gibi, mekânı bedenle kavrama bileşenleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Önceki bölümlerde ifade edildiği gibi, Kartezyen düşünce siteminde olguları deneyim ile değil, akıl ile kavrama önemli bir yer teşkil etmekte, bu bağlamda mimarlık yarattığı olan mekân da, geometrik ölçüleri ile değerlendirilen bitmiş, soyut ve etkileşimsiz bir boyutta ele alınmaktadır (Çizelge 2.3). Aydınlanma çağında başlayan bu akıl ile kavrama modern mimarlık anlayışında da varlığını sürdürmüş, mimarlık özneyi işlevsel ihtiyaçlara ve ölçülere indirgeyerek ele almıştır. Le Corbusier'in [72] bir İngiliz polis memurunun fiziksel ölçülerini temel alarak oluşturduğu/tasarladığı 'Modulor' bu yaklaşımın ikonikleşmiş örneklerindedir. Le Corbusier'in iki boyuta ve ölçülere indirgediği bedeni, Bauhaus'un temel tasarım ve tiyatro öğreticisi Oskar Schlemmer [37] mekândaki hareketleri ile birlikte ele almıştır. İki farklı yaklaşım kişilerin eskizleri üzerinden de okunabilmektedir (Şekil 2.10 ve Şekil 2.11). Kartezyen mekânı eleştiren, mekânı beden aracılığıyla kavranan bir varlık olarak ele alan tartışmalarda ise, bedenin yeri ve mekânla kurduğu bağ önem kazanmış, Heidegger (1927), Bollnow (1963) Ponty (2005), Pallasmaa (2005), Schlemmer (1925) gibi kuramcılarının söylemleri öne çıkmıştır (Çizelge 2.3).



Şekil 2. 10 'Modulor', Le Corbusier, Paris (1943;2011) [99].



Şekil 2. 11 'Man as a Dancer' (Dansçı Adam) (1925, s.24, 86), Oskar Schlemmer [44]

Heidegger (1927) [31] mekânı öznel deneyim ile birlikte ele almış, ister doğal ister insan elinden çıkma bir mekânın ancak deneyimle, mekânın yerleşmesiyle yaşayan mekân olabileceğini dile getirmiştir. Bollnow (1963) [32] da benzer şekilde mekânın merkezi olarak tanımladığı '0' noktasına insanı koymuş, insanın hareketine bağlı deneyimin değişiminden bahsetmiştir. Fransız fenomenolog Maurice Merleau-Ponty ise (2005) [35], Algılanan Dünya kitabında insanın bedeni aracılığıyla varlıklarla ve bulunduğu dünya ile ilişki kurduğunu, bu nedenle mekânı da ancak bedeni ile kavrayabileceğinin altını çizmiştir. Ponty'nin felsefesinde, sık sık tartıştığı Descartes gibi, bir beden-zihin-duyum ayrımı yoktur. Aksine Ponty deneyimi duyarlar ve sezgiyle bağdaştırır. Merleau-Ponty bedeni çevresinden bağımsız bir varlık olarak görmek yerine; çevresi ile ilişkili hatta ayrılmaz, onun tarafından değiştirilen ve değiştiren bir



olgu olarak değerlendirir: “İnsanla şeyler arasında mesafeli bir ilişki yok, kendimizi şeylerden ayrı saf bir zekâ gibi, şeyleri de her türlü insanca özellikten yoksun saf nesnelere gibi görmekten bizi alıkoyan başdöndürücü bir içli-dışlılık var.” demektedir [43]. Pallasmaa (2005) [36] Ponty'nin ‘Kartezyen perspektivist erim rejimine’ ve ‘dünyanın dışında, tarih dışı bedensizleşmiş özne’ye karşı bir savaş açtığını; felsefesinin algı ve öznel görmeye odaklı olduğunu belirtir. Ancak burada sözü edilen görme yalıtılmış bir görme değil, dünyanın etine kemiğine bürünmüş parçası olan ‘cisimleşmiş’ (*embodied*) görmedir: “Bedenimiz hem nesnelere arasında bir nesnedir, hem de onları gören ve onlara dokunan şeydir.” (Pallasmaa, 2005) [36]. Ponty’ye göre güncel bilim ve sanat, geleneksel düşünüşün göz ardı ettiği bedene, sezgiye ve duyuma, yani ‘algılanan dünya’ya hak ettiği saygınlığı geri vermiştir [35].

Ponty'nin varlık ve varoluş fenomenolojisinden yola çıkan Juhani Pallasmaa (2005) [36] da ‘Tenin Gözleri’ adlı kitabında bedeni dünyanın ve mimarlığın merkezinde konumlandırır. Pallasmaa'nın mimarlık kavrayışında sıklıkla eleştirdiği nokta mevcut tek duyu hegemonyasıdır. Pallasmaa bu endişesini, günümüzde mimarlık eğitiminde, üretilişinde ve eleştirisinde görme duyusunun öncelendiğini ve diğer duylardan yalıtıldığını, bu durumun sonucu olarak da diğer sanatlar gibi mimarlıkta da duyu ve duyumsal niteliklerin kaybedildiğini ifade etmekte; görsel mimariye karşı, duysal mimariyi önermektedir. Ona göre fenomenolojik mimaride temel olan dokunma, bedenle ve hareketle kavrayış, günümüzde yerini bir reklam mimarisine bırakmıştır. Bilgisayar ve görüntü üretimi tasarım sürecini edilgenleştirmiş, mimarlık ‘retinal bir olgu’ haline gelmiştir. Bu durum “çok duyulu, eş zamanlı ve eşgüdümlü yeteneğimizi köreltmektedir”. Görme duyusunu çevrel görme ve odaklanmış görme olarak sınıflayan Pallasmaa'ya göre [36] odaklanmış görme anlık görüntüler ve Gestalt kuramları ile bizi mekânın dışına itip izleyici konumuna getirir. Çevresel görme ise Gestalt'ı bedensel ve çevresel deneyimlere dönüştürüp bizi mekânla bütünleştirir. Aydınlanma çağında öncelik kazanan, modern dönemde güçlenen ve postmodern dönemde zirveye ulaşan görme duyusunun diğer duylara baskın olma durumunu, Heidegger [31] “Modern çağın temel olayı dünyanın resim olarak fethedilmesidir.” sözleriyle özetlemiştir. Oysa görme duyusunun baskın olması diğer duyları göz ardı etmeyi gerektirmemektedir. Gözün diğer duyu kiplerinden ayrılması ve yalıtılması aslında, dünya deneyiminin

indirgenmesidir. Bedeni 'dünyanın göbek deliği' diyerek merkezileştiren Pallasma'ya göre, mekândan ve kendi varlığından bağımsız bir beden yoktur. Dolayısı ile mimari bir deneyim de bedensel tepkiler üzerine kurgulanmıştır. Pallasma'nın beden-duyum söylemlerini mimarlık bağlamında değerlendirdiğimizde ise 'yaşamı yükselten mimarlık' olarak tanımladığı olgu çok duyulu, özne ile mekânı kaynaştıran bir anlayışa işaret eder. Yükselten mimarlığın karşıt kavramı ise Nihilistik mimarlık'tır. Bu yaklaşım öznenin beden-merkezli bütünleşik dünya deneyimini yalıtır ve devreden çıkarır. Kolektif bir okumayı imkânsızlaştırır. Günümüzün imgesel bombardımanının etkisinde oluşturulan yapıtlar Pallasma'ya göre (2005) [36] çağımızın kanseridir. Etkileyici mimarlık yapıtları, çok duyulu bir deneyim süreci içerir. Her bir duyu, bedensel hareket, mekân, varlıklar ve ölçekle benzersiz bir şekilde iletişim kurar, mimarlık da bu kavramların özneyle bütünleşmesi ile oluşan bir olgudur. Anlamlı, anımsanması mimarlık olarak da tanımlanan bu mimari oluşumlar, öznenin bedenli ve tinsel bir varlık olarak deneyim sürecini yaşamasını sağlayacak ortamlar oluşturur; bu ortamlarda geometrik ölçülerini aşan, yaşayan mekân, özne ve zaman kaynaşır. Pallasma [36] tüm sanatların asıl görevinin de tam olarak bu kaynaşma olduğunu belirtmektedir: "Sanat deneyiminde kendine özgü bir alışveriş gerçekleşir; ben duygularımı ve çağrışımlarımı mekâna ödünç veririm, mekân da bana, algılarımı ve düşüncelerimi ayartan ve özgürleştiren *aurasını* ödünç verir. Bir mimarlık yapıtı bir dizi yalıtılmış retinal resim olarak deneyimlenemez, tastamam kaynaşmış maddesel, cisimsel ve tinsel özümüyle deneyimlenir." Deneysel sanat ve mimarlığın ortak noktası, özneyi salt izleyici konumundan çıkarıp, dünyayla bütünleştirip, varoluşsal anlama yetisini güçlendirmektir. Pallasma'ya göre [36] dünyada olma durumu kavramsallaştırılamaz, anlaksallaştırılamaz, ancak yaşanmış anlamlarla deneyimlenebilir. Pallasma mimarlığı da "duyular aracılığıyla gerçekleşen, kendimiz ile dünya arasında bir uzlaşma" edimi olarak görür; sanat biçimleri kendilerine özgü auraları ve duyularla birliktelikleri ile varoluşsal farkındalığı geliştirir. Bu varoluşsal deneyim, eser ile deneyimleyici arasındaki özel bir söyleşidir.

Analitik yaklaşımlar ile fenomenolojik yaklaşımların beden ve duyum üzerinde farklılaşan kavrayışları, Çizelge 2.3'te ifade edilmiştir. Çizelgede analitik bakış açısında alımlamanın tektipleştirildiği ve görme duyusu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kavrayış günümüzdeki görme odaklı mimarlık ortamında baskındır. Bu durum,

günümüzde bedensizleştirilen ve imgeye dönüşen mimari oluşumun bir duyusal hiyerarşi ve aşkınlık içermesi ile sonuçlanmaktadır. Beden mekâna yalnızca ölçüleri ile dâhil olan ve mekânın oluşum sürecinde etkisi gözardı edilen bir olgudur. Böylece mekânla kurulan ilişki pasifleşmekte, beden parçası olmadığı ayrıştığı dünyayı izlemektedir. Fenomenolojik yaklaşımların bedene ve mekâna ilişkin tutumunda ise deneyime dayalı bir öznellik ve değişkenliğin varlığından bahsetmek mümkündür. Fenomenolojide duyu hiyerarşisi eleştirilmekte ve görme duyusu, işitme, dokunma, tatma, koklama duyuları ile birlikte var olmaktadır. Bu yaklaşımın sonucu olarak beden tüm varlığı ile mekânla bütünleşmektedir. Bütünleşme olgusu, deneyimleyinin dünyanın içinde olmasını sağlamakta, böylece mekânın dönüşüm sürecinde etkin bir rol oynamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda mekânın dönüştürmede etkin-edilgen olma durumunun, güncel program tartışmaları ile ilişkilendirilmesini mümkün kılmaktadır.

Çizelge 2. 3 Beden ve Duyum Tartışmaları

Analitik Yaklaşımlar	Fenomenolojik Yaklaşımlar
Alımlama nesnel	<b>Alımlama öznel</b>
Görme duyusunun baskın olduğu bir duyusal aşkınlık	<b>Duyuların çoğulculuğu ile sağlanan bir içkinlik</b>
Mekândan ayrı var olma	<b>Mekânla bütünleşme</b>
Bedensiz	<b>Bedenle kavrayış</b>
Katılım pasif: gözlenen, izlenen dünya	<b>Katılım aktif: algılanan, 'içinde olunan' dünya</b>
Temsil önemli	<b>Deneyim önemli</b>
Katı	<b>Esnek</b>

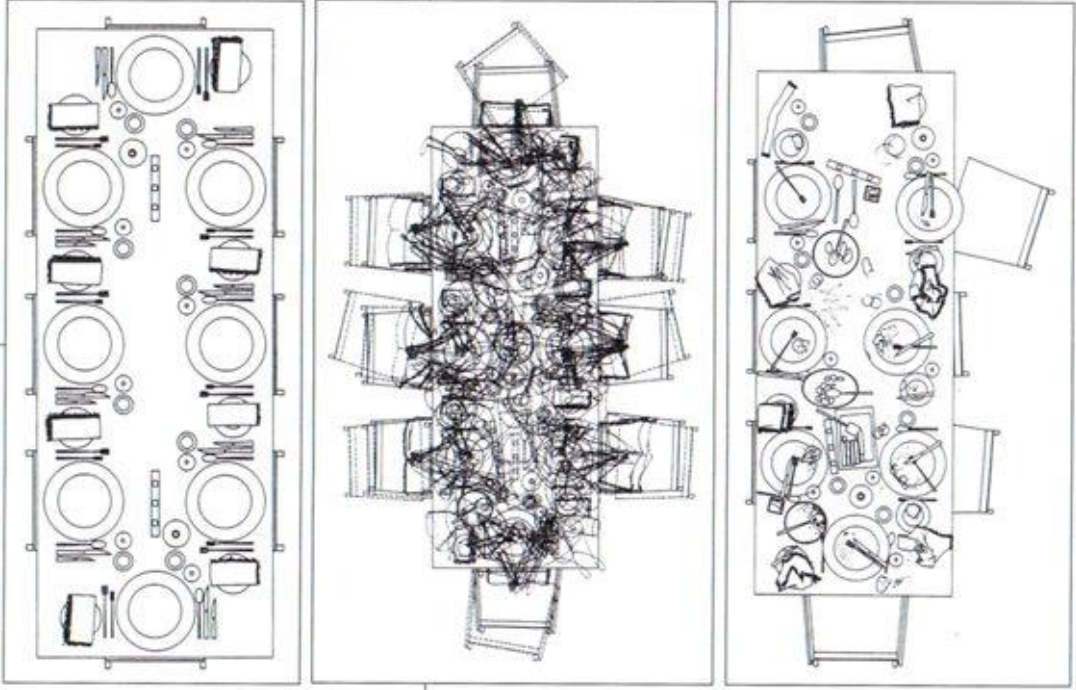
### 2.3.1.3 Kurgusal Programdan ‘Yaşanan Olay’a

Mimaride Kartezyen mekân-yaşayan mekân tartışmaları mekânın yerleşmesi kapsamında deneyim, duyum ve bedensel bütünleşme ile ilişkilendirilerek değerlendirilmektedir. Bu kavrayışlardan önceki bölümlerde söz edilmiştir. Mimariye dair güncel tartışmalardan bir diğeri ise mimari ürünün temel kurgusunu belirleyen bileşenlerden biri olan ‘mimari programlar’ üzerinedir. Program, mimarlık disiplininde özellikle modernist yaklaşımların etkisi ile ‘yapı ihtiyaç programı’ bağlamında değerlendirilmektedir. Hasol [73] ihtiyaç çerçevesinde tanımlanan programı, "Projesi hazırlanacak bir binanın vereceği hizmetler gözönünde tutularak hazırlanan ve hacimlerin adlarını, özelliklerini, büyüklüklerini, işlevlerini içeren liste" olarak tanımlanmaktadır. Modern dönemden günümüze kadar devam eden süreçte, programın işlevsellik ile yakın bir ilişkisi olmuş; Hasol’un tanımından da okunabileceği gibi zaman zaman işlevsel nitelikler programın yerine kullanılmıştır. Modernizm’in klasik mimari ve tarihsel biçimlenişten kopmak adına ilkeleştirdiği bu işlevi önceleyen, böylece mekânda bulunması gereken nitelikleri ‘listeleştiren’ tavrı postmodernist dönemle birlikte modernizmin kendisinin bir ‘boş kabuğa’ döndüğü söylemleri ile eleştirilmeye başlanmıştır (Venturi, 1966) [74]. Modernist programın mekân içerisinde gerçekleşecek tüm ‘olay’ları önceden tasarladığı, sınır ve kapsamaların mimarlar tarafından belirlendiği kurgusu yerine aslında, mekânda çevrenin taşıdığı farklı potansiyeller ile birlikte çeşitlenen bir program anlayışından bahsetmek mümkündür. Böylece mimarlık mekânları statik programlar yerine esnek ve yarı kurgusal, yoruma açık programlar tarafından şekillendirilebilir. Bernard Tschumi (2000) [38] geleneksel mimari programı alışkanlıklara bağlı süreçler olarak değerlendirirken ‘olay’ları anlık ve beklenmedik durumları nitelenmek için kullanmıştır. Olaylar için gereken koşullar mimari araçlarla yaratılabilir ancak, gerçekleşecek olay mimarinin kontrolünde değildir. Olay mimarisine ilişkin Tschumi’nin önerdiği mekânlar, ara *(in-between)* mekânlardır (Güleç, 2012) [46]. Bu mekânlar yerleştirmelerin eklemlendiği mekânlar olarak da değerlendirilebilir ve beden-mekân tartışmalarındaki etkinleşmiş beden aracılığıyla, mekânda diyalektik ve heterojenlik oluşturur. Bu durumu Tschumi şu sözlerle belirtmektedir (Kolatan, 2006) [75]:

“Program önceden belirlenebilir. Program yinelenebilir. Program, tekrar tekrar üzerinde durabileceğimiz birşeydir. Oysa olay, programın mekânsal koşulları da dâhil, bir dizi başka koşulla birleşerek aniden oluşturduğu özel bir andır. Bu, olayı yaratır. Şimdi, mimarlıkta bu büyüleyicidir; çünkü olay mimarlık, yapı ile onu kuşatan etkinliklerin çarpışmasıdır. Tabii ki ilginç olan şey olay değil, yaratmadır. Olayı yaratamazsınız. Sizin denetiminiz altında değildir, ama bir mimar olarak oluşacak olaylar için koşulları belirleyebilirsiniz. Ve bu benim ürünümün evrimi içinde çok önemli bir kesimi oluşturuyor.”

Tschumi geleneksel bağlamda, yapının işlevini belirleyen katı programı irdelemiş ve programı yeniden yapılandırma yoluna gitmiştir. Çarpaz programlama (*cross-programming*), geçişli programlama (*trans-programming*) ve programsızlık (*dis-programming*) bu yapılandırılmış yaklaşımlardır. Çarpaz programlama bir mimari yapılanmaya, mevcut program dışında bir programın bütünleştirilmesi, geçişli programlama, ‘normal’ şartlarda birbirleri ile ilişkili olmayan iki programın eş zamanlı birlikteliği, programsızlık ise bir arada bulunan iki işlevden birinin diğerini etkisiz kılması olarak açıklanmaktadır (Rendell, 2008) [30]. Yeniden yapılandırılan bu programlarda Tschumi bir mekân içerisindeki çelişkileri potansiyel olarak görme ve eşleştirme veya ilişkilendirme yoluyla eylemselleştirmeyi önermektedir (Kolatan, 2006) [75]. Başka bir söylemle Tschumi, mekânı ve kullanımı idealize eden modernist program anlayışı yerine, anlığı, rastlantısallığı, farklılığı ve kendiliğindenliği içselleştiren deneyim ve kavram arasında yer alan kurgusal-tasarımsal (*conceptual*) olanla yaşanan (*experiential*) arasındaki ‘olay mimarlığı’ kavramını savunur (Yazgan, 1996) [69]. Yani Tschumi’nin program anlayışında geleneksel olarak işlevsel katı sistematiğe yerine, farklı eylem olasılıklarını bir arada barındıran dinamik kurgular yer alır, bu kurgularda mekân eylemi değil, eylem mekânı biçimlendirir. Tasarlanan ile gerçekte yaşanan arasındaki diyalektiği, Sarah Wigglesworth [76] da bir yemek masası ve yeme eylemi üzerinden açıklamaktadır (Şekil 2.12). Nasıl ki bir yemek masasında yaşanan ‘yemek’ olayı masanın düzenini eylemselliği ile değiştiriyorsa, mekânda yaşanan olay da programı öyle değiştirir. Yemek masasının ilk konumunda sabitlendiği düşünülürken (programın işlev ile değişmez, sabit kılınması gibi) masanın etrafında bir yaşam

oluşturulamayacağı gibi, programın yaşama yer bırakmayacak kadar sabit olduğu kurgularda da yaşamsal bir süreçten bahsedilemez.



Şekil 2. 12 'Her gün ve Mimarlık' (*The Everyday and Architecture*) (Wigglesworth, 1998, s. 32) [76]

Mimarlıkta kurgusal ve yaşanan arasındaki farklılaşan olgular Çizelge 2.4'te ifade edilmiştir. Bu tartışmalarda mimari program, yaşama izin vermeyecek ölçüde katı kurgular içermekte, kesin bir süreç öngörmekte ve işlev çerçevesine indirgenmektedir. Bu yaklaşımda mekânın dönüşümüne deneyimleyicinin katılımı söz konusu değildir. Kullanıcı olarak nitelenen katılımcı statik-kurgusal mekân içerisinde önceden tasarımcı tarafından sınırları belirlenen bir çerçevede mekânda yer almaktadır. Böylece programlanan süreçte mekânın içerisinde edilgenleşen, çoğu zaman eylemleri idealize edilen katılımcı mekânın dönüşümüne katılamamaktadır. Bu durum geleneksel program anlayışının, yaşamsal sürekliliğin temeli olan deneyimsellik, esneklik ve eylemsellik olguları ile çelişmesine neden olmaktadır. Ancak mekânda yaşanan gerçeklik, katı programatik ve sistematik kurgunun aksine olay kavramının işaret ettiği gibi deneyim ile ilişkili öznel, anlık ve dinamik bir olgudur. Bu noktada 21. yüzyılın mimarlık ortamında mekânın, modernist, işlevin sınırladığı kurgular yerine, deneyimleyicisi tarafından dönüştürülebilecek bir olgu olarak ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 2. 4 Mimari program – yaşayan program tartışmaları

Kurgusal Program	Yaşanan Olay
Süreç kesin-belirli	<b>Süreç esnek-belirsiz</b>
Katılım statik	<b>Katılım dinamik/anlık</b>
İşlev değişmez, önemli	<b>İşlev değiştirilebilir, önemsiz</b>
Sistematik, kurgusal	<b>Gerçek olay, eylemsel</b>
Eylemler tasarlanmış, idealize	<b>Eylemler, rastlantısal, kendiliğinden</b>
Tekrarlanabilir	<b>Tekrarlanamaz</b>
Program katı	<b>Program esnek</b>
Mimari mekân	<b>Ara mekân</b>

### 2.3.2 Yerleştirme örnekleri üzerinden tartışmalar

Güncel mimarlık tartışmalarındaki mekân kavramı incelendiğinde, mekânı ölçüleri ile ele alan, soyut Kartezyen mekân kavramının aksine kuramcılarının mekânı deneyim olgusu ile birlikte ele aldıkları, bu bağlamda mekân ve yer arasında bir ayırım yaptıkları saptanmıştır. Deneyim olgusu ise hareket, deneyimleyici ve yere dair öznel niteliklerin (yerin ruhu) algılanması ile açıklanmaktadır. Bu bağlamda mekânsal yerleştirmeler incelendiğinde, mekânsallaşan sanat yapıtlarının sanatçıların ve bu yapıtları değerlendiren sanat tarihçilerinin güncel mimarlık tartışmaları başlığı altında incelenen tartışmalara benzer söylemler içerisinde olduğunu görmek mümkündür. Özellikle 1960 sonrası dönemden günümüze kadar geçen tarihsel süreçte, geçmişte kurallara ve ilkelere bağlanan mekân organizasyonları düşünsel ve bilimsel sorgulamalar sonucu parçalanmaya ve yeniden kurgulanmaya başlamıştır. Bu bağlamda dile getirilen görüşlerden birini Oliveira [27] şöyle aktarmaktadır:

“Yazar Sze Tsung Leong günümüzde mekân teriminin yerini kontrol mekânı fikrinin aldığını iddia etmektedir. Bir başka deyişle, mekân artık üç boyutlu bir kurgu değildir; tersine, görülen şeylerin, kokuların, seslerin, hislerin tasarlanıp düzenlendiği, işlendiği ve azami etki yaratacak derecede yayıldığı ortamların bir arada toplanmasını mümkün

kılan bir olgudur. Dolayısıyla, mekân hakkında tamamen deneyim üzerinden düşünürüz ve mekânı düşünme şeklimiz, mekân algımızı, çok daha akıcı ve geçişken kılan bir dizi uyarıcıya dayanır hale gelir”

Benzer bir söylem Bozdurgut (2012) [77] tarafından da desteklenmektedir:

“Günümüz sanatında gerçek mekân sanatçının eylem alanı ve gerçek nesne onun aracı olarak görülür. Bu üretimlerin temelinde, bilince etki edecek oluşumlar vasıtasıyla izleyicinin farkındalığını uyarmak vardır. Böylelikle gerçek mekân izleyiciler tarafından sorgulanırken, zaman zaman onlar tarafından oluşturulabilmesi de mümkün kılınır. Bu açık alan, izleyiciyi bulunduğu mekânla ve diğer bedenlerle iletişime geçmeye iterek yeni bir estetik anlayışı da gündeme taşır.”

Ina Blom [27] ise sanatçılar tarafından dönüştürülen mekânları, ‘dâhil edici mekân’ olarak adlandırmaktadır. Ona göre dâhil edici mekân gündelik koşullardan kaçmak için bir vasıta sunmasının yanında, aslında deneyime ve sezgiye dayalı bir yer haline gelmektedir. Başka bir söylemle, bu çalışmada mekânsal yerleştirme olarak sınıflandırılan bu mekânsal oluşumlar, mekânın içerisinde sezgili bir varlık olan deneyimleyiciye ve deneyimi oluşturan mekânın ortamına odaklanmıştır.

Sanat alanında mekânın yeniden kurgulanması ve eserin mekânsallaşması, konum ve bağlamı sorgulayarak (hatta zaman zaman mimari üretimin kendisini sorgulayarak); mekânın alımlama ile yeniden üretilmesini önceler (Ünal, 2014) [78]. Girgin (2014) [53] ise mekânın fiziksel bileşenlerinin yanı sıra içerik olarak da eserlerde yer almasını şu sözlerle vurgular: “İzleyen herkes, ister istemez düzenleme etrafındaki mekânı görecektir. Ama bu mekân, Mona Lisa tablosunun sergileme alanındaki gibi değil, içerik halindedir” Böylece mimarinin ana bileşenlerinden olan mekân güncel sanat yaklaşımlarında düşünce ve mekânı biçime yeğleyen sanatçılar için de sanatın hem malzemesi, hem de sergi alanı olmaktadır (Ögel 1977) [28]. Mekânın deneysel sanat bağlamındaki yerinin güncel mimari mekân tartışmalarına olan paralelliği Gruppo T’nin mekân tanımları üzerinden okunabilmektedir:

“Mekân statik-dinamik gerilimler ağıdır. İnsan bilgisi türlerinin biçimlendiği zaman devamlılığıdır. Eylemlerin toplamı ve ürünüdür. Mekân – zaman daima çok boyutlu ve süreklidir. Mekân geometrik bir kanun değil, bir olgudur. Strüktürler mekânın organik



dokularıdır, dinamik birer gerçektir. Doğanın tüm organik canlılığına ve düşüncenin rasyonalitesine sahiptirler. Mekânın biçiminin mümkün kılınması tüm bu araçlardır” [28].

Tüm bu kavramsal paralellikler yerleştirme sanatçılarının ‘mekânsal yerleştirmeler’ sınıfında değerlendirilebilecek çalışmalarında bulgulanmaktadır. Örneğin, Kurt Schwitters’in 1923’te Hannover’daki evinin bir odasında başladığı ve zamanla tüm evi kaplayan ‘Merzbau’, sanatçının kendi tanımıyla bir kentin büyümesi ile ilişkilendirilmiştir (Şekil 2.13 ve Şekil 2.14). Esere eklenen her parça bütünün ritmini göz ardı etmeksizin eklenmiştir. Bu bütünü mekânsal bir süreklilik olarak okumak mümkündür. “İç içe geçmiş, yüzeyler her bir yana kıvrılan, yukarı doğru uzanan yeni biçimler yaratırlar. Kıvrılmış, bükülmüş bu geometrik yapı, kendi içinde bir düzen oluşturur” (O’Dohery, 2010; Oliveria, 2005) [27].



Şekil 2. 13 ‘Merzbau’, Kurt Schwitters, Hannover (1923) [79]

Schwitters’in bu yerleştirmesi mimari programı ‘barınak’ olan bir mekânın sanat aracılığıyla sorgulanması, yeniden işlevlendirilmesi ve mekânsal bir sanat eserine dönüştürülmesidir. Çalışma sanatçının, mimari elemanları dönüştürüp kullanarak kendi barınağını tasarlamasının bir sonucudur. Bu bağlamda eser bir mekânsal yerleştirme olarak heykel ve mekân arasında bir arayüzdür. Deneyimlenmek için izleyicinin yer değiştirmesine, dokunmasına ihtiyacı vardır. Schwitters’in çalışmayı gerçekleştirdiği

yıllar yerleştirme sanatının bir tür olarak anılmasından kırk yıl öncesi olmasına rağmen bu eser, mekânsal yerleştirme olarak değerlendirilebilecek ilk eserdir.



Şekil 2. 14 MoMA'da yeniden üretilen 'Merzbau'nun deneyimlenmesi, (2011) [79]

Mekân tartışmaları bağlamında incelenebilecek bir başka mekânsal yerleştirme grubu ise eserleri hem galerilerde hem de kamusal alanda yer alan Portekizli sanatçı Henrique Oliveira'ya ait çalışmalardır. Çalışmalarını ahşap eğrisel geri dönüşüm malzemeleri kullanarak oluşturan sanatçının eserleri ölçek bakımından mimari ölçeğe yakındır. Mekânsal boşlukları ile içine girilip deneyimlenebilen oluşumlar, 'Bu bir mekân mı, heykel mi?' ikilemi içerisinde deneyimleyiciye mimarının inorganik malzemelerle oluşturduğu, öklid geometrik mekânları arasında, organik malzemelerle oluşturulan yaşamsal, akışkan boşluklar deneyimletmektedir. Azzerello (2014) [80] yerleştirilen bu köklerin koku, sesler ve çevrelerini saran elemanlar ile deneyimleyicileri heykelsi bir dünyaya dâhil ettiğini belirtmektedir. Bu noktada güncel tartışmalardaki Kartezyen mekân ve yaşayan mekân olgusu bu iki mekânın iç içe geçmesi, mekân içerisinde yaşayan bir mekân arayışı ile somutlaşmıştır (Şekil 2.15).



Şekil 2. 15 'Transarquitetonica', (Henrique Oliveira, Museum of Contemporary Art, Sao Paulo, Brazil (2014) [80]

Oliveira'nın mekânsallaşan çalışmalarının dışında yine mimari bir mekân içerisinde kurgulanan, mekânın elemanlarını sorgulamak ve yorumlamak yoluyla oluşturduğu yerleştirmeler de mevcuttur. Galeri ve müzelere yerleşen bu çalışmalar, deneyimleyiciyi geleneksel galeri mekân kurgusundan farklı bir ortam içerisine dâhil eder. Bu çalışmaların yerleştiği mimari mekânlarda, mekânı oluşturan yapısal bileşenler de tekrar ve bozum yoluyla sergi nesnesi haline gelirler. Örneğin, Paris'te bulunan, Baitogogo yerleştirmesi mimari bir yapı elemanı olan kolonun yorumlanması ile oluşturulmuştur (Şekil 3.16). Yapının gerçek taşıyıcıları ise bozum sürecine henüz dâhil olmamış, bir sergi elemanı olarak, yerleştirilen nesnelere birlikte eserin kurgusuna katılır. Yine bu yerleştirmeler deneyimleyinin mekânsal algısında, nesne ve mekân ayırımında kırılmalar yaratarak, mimari mekân ile eser arasındaki katı programatik ayrımı ortadan kaldırmaktadır.



Şekil 2. 16 'Baitogogo', Henrique Oliveira, Paris (2013) [81]

Deneyisel bir sanat türü olan mekânsal yerleştirmelerin tanımlarına bakıldığında, Ponty (2005) [35], Heidegger (1927) [31], Pallasmaa (2005) [36] gibi kuramcıların bedeni ve deneyimi merkeze alan söylemlerine benzer yaklaşımların yer aldığı görülmektedir. Mekânsal yerleştirmeler de eserin merkezine bedeni, duyuları ve varoluşu ile deneyimleyiciyi yerleştirmektedir. Eserler katılımcıların etkileşim ve iletişim olasılıklarını artırarak, bedenin farklı duyularını etkinleştirerek mekânsal, bedensel ve zamansal bir bütünleşme için ortam yaratmaktadırlar. Pallasmaa (2005) [36] sanatsal ortam ile karşılaşmada bedensel bir etkileşimin gerekli olduğunu belirtmiş, sanat eserini de bilinçsiz olarak söyleşilen bir başka kişi olarak görmüştür. Mekânsal yerleştirmelerin eser yerine ortam yaratma itkisi ile oluşturuldukları düşünüldüğünde, bu atmosferde deneyimleyici yerleştirmelerin yarı kurgusal katkısı ile mekânla bütünleşmektedir. Bu durumu Melaine Klein [27] "yansıtmalı özleşme" olarak tanımlamaktadır.

Sanatçı, yerleştirme ve deneyimleyici arasındaki mekânsal diyalogu Oliveira (2005) [35] teşhir alanını bir sahneye benzeterek, izleyicinin neden ve nasıl bu kurguya dâhil olduğunu, 'tiyatral mekân' metaforu üzerinden açıklamaktadır. Aynı kavramı Storr [35], şu sözlerle aktarmaktadır: "Sanatçıların önümüze koyduğu deneyim, sahnede dolaşip bir senaryodan koparılmış sayfaları yerden toplamaya, kayıtlı diyalog parçalarına kulak kabartıp, ortamın nasıl bir şey olduğunu ve hangi hareketlerin yapılabileceğini kavramaya çalışmaya çok benzemektedir." Ögel (1977) [28] ise yerleştirmelere, bedeni

aktifleştiren kinetik bir yapı olarak bakar ve gerçek bir kinetik yapının sezgi ve gösteri ile yetinmeyeceğini, geniş bir çevre yaratma edimine dönüşmesi gerektiğini söyler. Ögel'in sanatsal değerlendirmesi de yine beden olgusunda dair mimari tartışmalarla paralel şekilde, yapıt-seyirci ilişkisinin bırakılması, evren yaşantısına paralel, bütünleşik (embodied) bir yaratının yaratılması gerekliliğinin altını çizmektedir. Bu bütünleşmenin gerçekleşebilmesi için ise uyarılan bedenin etrafı içerisinde seçim yaptığı, tepki gösterdiği ve etkilediği fenomenler yaratılması gerekmektedir Ögel (1977) [28].

Yerleştirme sanatında izleyicilerle etkileşim içerisinde olmanın, tartışmanın, varlığını onunla birlikte kurgulamanın, çalışmaların ayrılmaz bir parçası olduğu düşünülmektedir. Yerleştirmenin sergilendiği ortamda esnek bir kurgunun yer alması bu tavırla birleştirilmektedir Oliveira (2005) [27]. Oliveira sanatsal yaratıda deneyimin beden üzerine dolaymlandığını; duyuşsal alıcıların ne derece uyarıldığı, deneyimin alımlayıcısı ile ilişkisine bağlı olduğunu belirtmiştir. 'Dâhil edici' bir eser duyuşsal ve varoluşsal (benliksel) kavrayışı bir arada barındırır Oliveira (2005) [27]. Dâhil edici, duyuşsal ve deneysel ortamlar yaratan mekânsal yerleştirmelerde duyulma, geleneksel eserlerdeki konunun yerini almış, beraberinde sürekli hareket oluştururken, mekânda olağan hal dışında bir katılım imkânı yaratmıştır.

Mekânsal yerleştirmelerin zamansallığı ele alındığında ise, deneyimleyici, eser ve yaratıcısı arasındaki iletişim bir 'süreç' olarak kurgulanmakta; böylelikle sanatsal yaratı bir sanat-projesi haline gelmektedir. Eserin bu süreçte deneyimlenmesi için, günümüzde artık çevresinde yürünebilmesi ve yakından inceleme imkânı sunması yeterli görülmemektedir. Mekânsal yaratılarda katılımcı, eserin bir parçası haline gelmiştir; eser kurgusunun tamamlanabilmesi için olmazsa olmazlarından biridir. Yerleştirmeler deneyim ve duyum sürecine vurgu yaparak, tıpkı Ponty'nin ve Pallasmaa'nın görsel baskınlığa karşı açtığı savaş gibi, cephedenlik estetiğine ve onun paradigmalarına meydan okur. Bunun içindir ki izleyiciyi bir figür olarak görmeyi reddeder ve seyirciyi donmuş hareketsizliğinden koparmayı hedefler (Oliveira, 2005) [27].

Görsel imajlara indirgenen bedenın varoluşsal ve duyuşal olarak uyarıldığı mekânsal yerleştirme örneklerinden biri “Random International” grubunun 2012 yılında MoMA’da gerçekleştirilen “Rain Room” (Yağmur Oda) organizasyonudur (şekil 2.17). Çalışma, görece loř bir ortamda, tavan düzlemine yerleştirilmiş hareket ve bedene duyarlı yağmur aparatları ile oluşturulmuştur. Yerleştirme ile, beden hariç tüm alanlarda sürekli bir yağmur akışı sağlanmakta, bedensel boşluk ve bedenın hareketi ile tanımlanan mekânda ise akış durdurulmaktadır. Bu sayede deneyimleyici kendi vücudu ve çevresindeki hacmin iletişimini birebir, ses, dokunma ve mekânın içerisinde hareket aracılığı ile deneyimleyebilmektedir. Bu duruma ek olarak, yerleştirme, mimarının yarattığı ‘Beyaz Kúp’<sup>1</sup> içerisinde yaşayan, devingen bir ortam oluşturmuştur. Sanatçılar ortamın ve bedenın aktive edilmesi için gereken bu ortamı kurgulamış, sürecin gidişatını kendi bedenleri, hareketleri ile katılımcılar yaratmıştır. Yağmur Oda eser katılımcısı ve öznel deneyim olmadan tamamlanamaz.

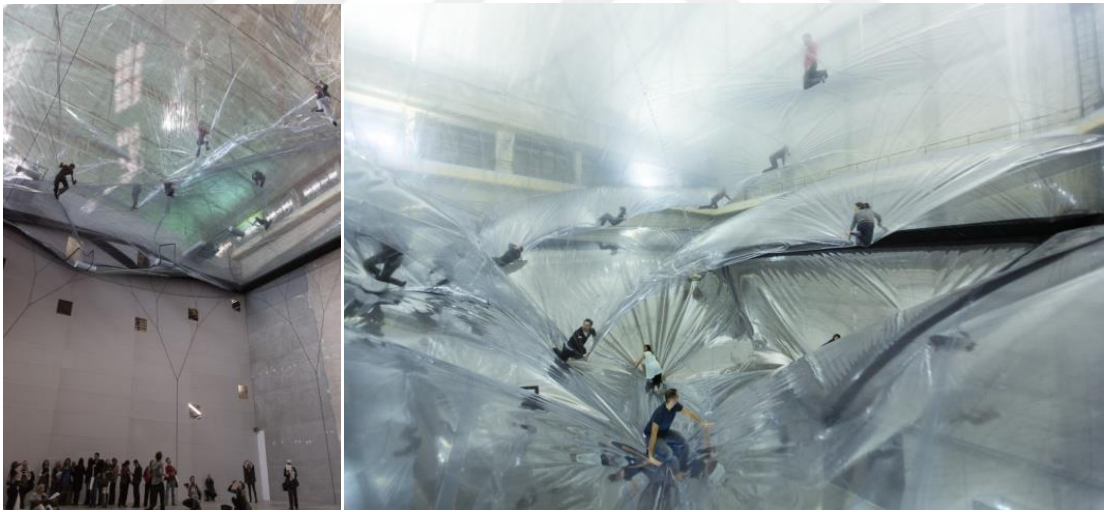


şekil 2. 17 ‘Rain Room’(Yağmur Oda) Random International, MoMA (2012) [82]

---

<sup>1</sup>Öklid düşüncesinin bir devamı olarak da ele alınan ‘Beyaz Kúp’ tanımı 1950’lerden günümüze kadar, eseri dış dünyadan kopararak sergileyen, steril mimari müze mekanı yerine kullanılmıştır.

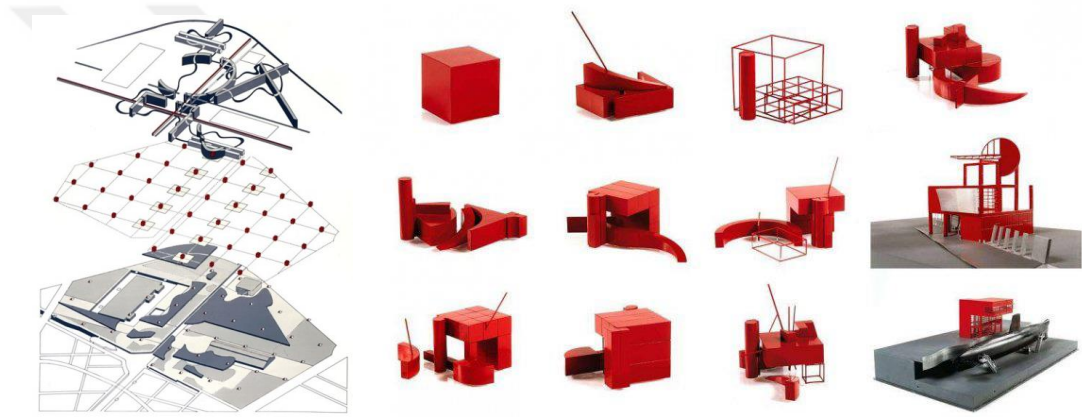
Beden ve bedensel deneyimin eserin kurgusunda merkezi bir yer edindiği bir başka mekânsal yerleştirme ise 2013 yılında Tomas Saraceno tarafından Milan’da gerçekleştirilen yerleştirmedir (şekil 3.18). ‘On Space Time Foam’ (Uzayda Zaman Köpüğü Üzerinde) isimli bu yerleştirmede, boş bir hangarın farklı üç kotunda hareket zemini oluşturulmuştur. Deneyimleyiciler esnek, şeffaf doku üzerinde birbirlerinin hareketlerinden etkilenerek ve birbirlerini etkileyerek ekibin sözleriyle “mekâna bir dördüncü boyutu, hareket boyutunu” eklemektedirler. Kuantum fiziğinin birbirini etkileyen, bütünleşik kavrayışı ile paralel bir anlayışla kurgulanan katmanlar hakkında sanatçı “Yerleştirme, mimarının sabit katmanlarını algısal bir soruya çevirmekte, böylece deneyimleyiciler ve görünür mekân arasında ilişkiyel bir ağ yaratmakta, sonuç olarak da yer çekimi kanunlarına meydan okumaktadır” yorumunda bulunmaktadır. Sanatçıların eser hakkında kendilerine sordukları soru, mimarlık tartışmaları ile yakından ilgilidir. Mekân nedir? Sanatçının mekânın varlığına dair verdiği yanıtta, bütünleşme tartışmalarındaki gibi, evren, titreşimleri ile bedene dokunan bir membran metaforu ile açıklanmaktadır.



Şekil 2. 18 ‘On Space Time Foam’ (Uzayda Zaman Köpüğü Üzerinde) Tomas Saraceno, Milan (2013) [83]

Mekânsal yerleştirme sanatının tanımında geçen, eklemeli olduğu mekânı sorgulama ve dönüştürme söylemleri mekânın yerleştirme öncesinde var olan statik programını değiştirmede bir potansiyel taşımaktadır. Hem bedeni etkinleştirme hem de etkinleşmiş bedenin mekân içerisinde esnek bir davranış alanı yaratma itkisi program üzerine Tschumi’nin söylemlerine benzer sonuçlar doğurmaktadır. Bu noktada

Tschumi'nin La Villette Parkı'na yerleştirdiği foliler (*folies*) de programlarını kullananların belirlediği birer mekânsal yerleştirme olarak düşünülebilir (Şekil 2.19). Savaş (2017, s.67) [54] yerleştirmelerin taşıdığı programatik esnetme olasılığını "Yerleştirme, pratik bir kullanım şartı taşımayan estetik bir olgudur ancak, mekân ve yer ile ilgili kuramsal ve politik birçok tartışmanın potansiyelini taşır. Yerleştirmeler mimari anlamda 'işlevsel' olmak zorunda değildir; bununla birlikte, işlevsel değişimi beraberinde getirecek potansiyele sahiptirler; benzer şekilde, yere bağlı olmak zorunda olamamakla birlikte, bir mekânı özgünleştirebilirler. Mevcut kurgunun sadece kullanım, malzeme, ölçü ile kalmayıp aynı zamanda sosyal, politik ve ekonomik sınırlayıcı bileşenleri, yerleştirmelerin katkısı ile dönüşür ve genişler" sözleriyle ifade etmektedir.



Şekil 2. 19 'Parc de La Villette' Bernard Tschumi, (1984) [84]



Yerleştikleri mimari mekânın programında bir esneme yaratan yerleştirme çalışmalarına bakıldığında, bu çalışmaların bir kısmında mimari mekânı oluşturan yapısal elemanların bozulmuş, yeniden işlevlendirme yolu ile mekânda algısal bir değişim yaratılmış olduğu görülmektedir. Kentsel alanla iletişim kuran cepheler üzerinde çalışan sanatçı Leandro Erlich'in 2013 yılında Londra'da tasarladığı yerleştirmede, Viktorian Stili  katlı bir yapı cephesini yerde kurgulamış ve kullandığı 45'lik yansıtıcı yüzey ile mimari cephe-insan ilişkisinde olan durumdan farklı bir an yaratmıştır (şekil 2.20). Dik açıyla tasarlanan bir yapı cephesinde gerçekleştirilmesi imkânsız eylemlerin, söz konusu yansıma aracılığıyla gerçek kılınması yapı cephesinin statik programında bir esneme yaratmıştır. Yerleştirilmede etkin hale getirilen, tek bir bakış noktası yerine çalışmaya farklı bedensel hareketle katılan deneyimleyiciler için bu yerleştirme bir mimari program değil, 'olay' deneyimi haline gelmiştir.



şekil 2. 20 'Dalston House' (Dalston Evi), Leandro Erlich, (2013) [85]

Tschumi'nin mimari program üzerine söylemlerindeki 'olay' tanımındaki geçicilik ve beklenmediklik, yerleştirme sanatçılarının bağlamının dışında kullandıkları objelerle yaratılan sanatsal ortamlarda, ya da ortamdaki objenin bağlamının dışında bir programla mekâna dâhil edildiği ortamlarda gözlenmektedir. Sanatçı Baptiste Debombourg'un yerleştirme çalışmalarının birçoğu, mekâna dair sorgulamaları ve ölçekleri bağlamında mekânsal yerleştirme olarak değerlendirilebilir. Sanatçının Abbey Brauweiler'de uygulanan 'Aérial' isimli çalışmasında ise, cepheyi oluşturan şeffaf elemanlar mekân içerisinde bir su metaforu oluşturacak biçimde yerleştirilmiş, böylece mekân içerisindeki program geçişli bir anlayışla esnetilmiştir (Şekil. 2.21). Bu yerleştirme mimari elemanı bağlamından kopararak anlamda ve öznel algıda bir esneklik yaratmaktadır.

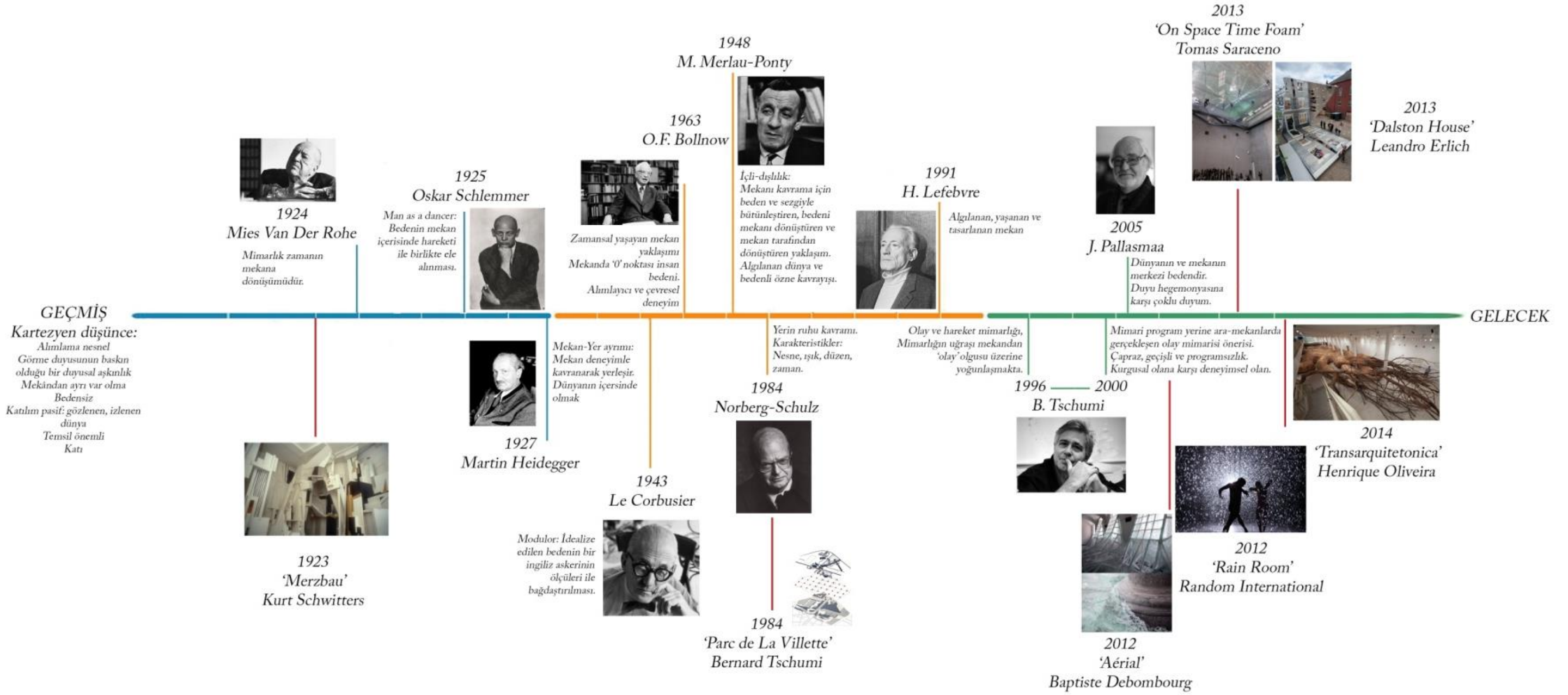


Şekil 2. 21 'Aérial' (Atmosferik) Baptiste Debombourg, (2012) [86]

Bu durumun Tschumi'nin üçlü programatik yaklaşımı [34] ile benzeştirilmesi mümkündür. Yerleştirmelerin mimari programla kurduğu ilişki, çalışmaların duyuma dayalı olması nedeniyle, her parçası ve biçimi belirlenmiş olan bir program yerine, esnek bir süreç içeren program yaklaşımlarına benzerdir. Tschumi'nin programsızlık kavramı bu nedenle yerleştirme mekânlarında okunabilir hale gelmektedir. Mekânsal

yerleştirmelerde eser, bazı tasarımlarda mekânda eserin yerleşiminden önce mevcut olan mimari program ile geçişli bir programatik ilişki (*transprogramming*) içerisinde, mevcut programın kurgusunu yok etmeden, ona eklenerek bir deneyim süreci oluştururken, bazı tasarımlarda ise, mevcut mimari programın srekliinde ve içeriğinde değişimler yaratarak (*disprogramming*) tamamen yeni bir program oluşturmaktadır.

Yerleşmenin mekânında deneyim, duyum ve deneyimleyici gibi birçok değişkenin etkinleşmesi, programatik sürecin tahmin edilemez olmasına; bu nedenle de modernist katı programatik kurgunun yerleştirmeler için geçerli olmamasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, yerleştirmelerin kurgulandığı mekânlar, esnek, hatta zaman zaman programsızlıkla eşdeğer bir karşılık bularak, programatik kısıtlarından arınmış, özgürleşmiş ve yaşayan mekân haline gelmiştir (Szen, 2010) [87].



Şekil 2. 22 Güncel mimarlık tartışmaları ve yerleştirme örnekleri zaman çizelgesi

## 2.4 Değerlendirme

Mimarlık disiplinindeki güncel kuramsal tartışmalar incelendiğinde, mimarının mekânla, bedenle, deneyimle ve duyumla olan ilişkisinde 20. yüzyıldan günümüze kadar geçen süreçte değişimler olduğu görülmektedir. Söz konusu değişimler Çizelge 2.5'te bütüncül bir okuma çerçevesinde yer almaktadır. Örneğin, mimarının temel bileşenlerinden olan ve birçok kuramcı tarafından ele alınan mekân kavramı, günümüzde 17. yüzyıldan bu yana mekânı kavramakta kullanılan Kartezyen düşünüşün salt akıl temelli yaklaşımından farklı olarak değerlendirilmeye başlamıştır. Kartezyen düşünüşün mekânı boyutlar ve koordinatlar ile sınırlayan yaklaşımına, kuramcılar tarafından alternatif tanımlamalar getirilmektedir. Bu yaklaşımlarda mekânın ölçülerden öte, alımlayıcısı ile anlam kazanan, sezgisel tüm bileşenleri ile birlikte bütüncül olarak düşünülmesi gereken bir kavram olması öne çıkmaktadır (Çizelge 2.5). Aynı süreçte mekânın içerisinde yer alan, onu deneyimleyen ondan etkilenen ve etkileyen sezgili bir varlık olan deneyimleyicisi ile birlikte değerlendirildiği yaklaşımlar literatürde yer almaya başlamıştır. Güncel söylemlerde, görme duyusunun diğer duyuları bastırarak şekilde fetişleştirildiği, ölçülere indirgenen ve mekândaki varlığından koparılarak izleyici konumuna itilen beden ile ilgili şu kavrayış öne çıkmaktadır: Bedenin çok duyulu, mekân içerisindeki hareketi ile birlikte, süreç ve deneyimin parçası olan bir bileşen olarak mekânla cisimleştirilmiş (*embodied*) olarak değerlendirilmesi uygundur. Benzer şekilde bu söylemlerde beden-mekân ikiliğine karşı çıkılmakta, mimari mekânda beden tüm duyularıyla algının merkezi olarak nitelendirilmektedir (Çizelge 2.5). Böylece güncel kuramsal tartışmalarda, bedenin mekânda kapladığı yerden daha çok, mekânın içerisinde bedenin varlığını sorgulayan tartışmaların yer almaya başladığı görülmektedir. Özellikle modernist dönemden itibaren mekânın oluşumunda işlevselliği temel alan sistematik, katı, her noktası tasarımcı tarafından kesin olarak önceden belirlenmiş program kavramı ise, esnek, yarı kurgulanmış, hatta zaman zaman kurgulanmamış program anlayışına doğru evrilmektedir.

Çizelge 2. 5 Güncel mimarlık tartışmaları – yerleştirme paralelliği

	Mekan tartışmaları		Duyum Beden Tartışmaları		Program tartışmaları		Sanat
	Kartezyen mekan	Yaşayan mekan	Analitik yaklaşımlar	Fenomenolojik yaklaşımlar	Kurgusal Program	Yaşanan Olay	
<b>Özne</b>	Kullanıcı	Deneyimleyici	Ölçülerle	Duyularla	Pasif	Aktif	Duyum yoluyla etkinleşen deneyimleyici
<b>Katılım/Deneyim</b>	Önemsiz	Olmazsa olmaz	Bedensiz	Bedensel: Hareket ve duyularla bütünleşik	Tasarım kurgusunun öngördüğü gibi	Kurgudan bağımsız, özneyle ve zamanla ilişkili	Olmazsa olmaz
<b>Süreç</b>	Katı	Esnek	Öznedenden bağımsız	Duyusal	Katı	Esnek	Önemli, yarı esnek
<b>İşlev</b>	Çok önemli	Önemsiz	Belirli, kurgusal	Önemsiz	Katı	Esnek, değişebilir, yok olabilir	Önemsiz, değiştirilebilir
<b>Esneklik</b>	Yok	Var	Yok	Var	İşlev ile sınırlanmış	Olmazsa olmaz	Özneye bağımlı
<b>Tekrarlanabilirlik</b>	Mevcut	Mümkün değil	Mevcut	Mümkün değil	Programın yinelenmesiyle sağlanabilir	Anıktır, tekrarlanamaz	Yere ve alımlarıya özel, mümkün değil
<b>Program</b>	Çok önemli	Önemsiz	İşlevsel	Duyumsal	Sistemantik, statik	Eylemsel, dinamik anlık	Önemsiz, değiştirilebilir
<b>Duyum</b>	Görme hegemonyasında	Çok duyulu	Nesnel, görme hegemonyasında	Çok duyulu, öznel	Program dahilinde	Programdan bağımsız	Çoklu duyum
<b>Mekansal kurgu</b>	Öznedenden bağımsız	Özneye anlamlı	Beden mekan ayrımı	Beden ve mekanın ayrılmazlığı	Homojen	Heterojen	Beden ile aktifleşen, özne tarafından değiştirilebilen, heterojen
<b>Sınırlar</b>	Belirli	Belirsiz	Nesnel	Öznel	Keskin, değişmez	Esnek, değişebilir	Zihinde devam eden, sınırsız
<b>Beden</b>	Önemsiz	Deneyimleyici	Ölçülere ve görmeye indirgenmiş	Duyumun deneyimin merkezi	Pasif, eylemleri sınırlı	Aktif, eylemleri sınırsız	Etkin, yerleştirmenin bir parçası
<b>"0" noktası</b>	Program	Deneyim	Ölçülebilir olan bileşenler	Tüm duyularıyla mekanın parçası olan beden	Tasarımcı	Olay	Olay, duyum
<b>Düşünce biçimi</b>	Kartezyen, Ayrıştırıcı	Bütünleştirici	Analitik, Ökild	Ampirik	Analitik	Hümanist	Bütünleştirici, ampirik, hümanist

Güncel mimarlık tartışmaları deneysel sanatlar bağlamında değerlendirildiğinde ise, deneysel sanatların bir türü olan yerleştirme sanatının, tanımı ve mimariyle kurduğu mekânsal ilişki nedeniyle bu tartışmalara dair potansiyel yaklaşımlara sahip olduğu görülmektedir (Çizelge 2.5). Yerleştirmelerin mekânla kurduğu ilişkinin derinleştiği ve böylece bir deneyim sürecine dönüştüğü örnekler olan mekânsal yerleştirmelerde, mekânın deneyimleyici ile yer özelliği kazandığı vurgusu yapılmaktadır. Benzer şekilde, izleyiciden, bedensel ve algısal etkinliği sağlanarak deneyimleyicilere dönüştürülen katılımcılar, yerleştirmelerin olmazsa olmaz, sürecinini tamamlayan bileşenleri haline gelmiştir. Bu yaklaşım güncel kuramsal tartışmaların, bedeni merkeze alan, gözün hegemonyasından kurtaran, tüm duyuları ve algısal varoluşuyla mekânda 'yer'in parçası haline değerlendirdiği 'özne' ile paralellik taşımaktadır (Çizelge 2.5). Başka bir ifadeyle, mekânsal yerleştirmeler, yerleştirildikleri mekânla, özne arasında bir arayüz oluşturmakta ve böylelikle mekânın yaşamasına katkıda bulunmaktadırlar. Güncel mimarlık tartışmalarının programla ilişkili söylemlerinde, modernist katı programların kuramcılar tarafından yaşama izin vermeyecek kadar statik olduğu vurgulanmaktadır. Güncel-esnek programlama önerileri, mekânsal yerleştirmelerin, kurgulandıkları mekânın programlarını dönüştürme, esnetme ya da yok etme özellikleri nedeniyle mekânsal yerleştirme çalışmalarında karşılık bulmaktadır (Çizelge 2.5).

Bu bölümde güncel tartışmalar ile benzer söylemlere sahip olduğu ortaya konulan mekânsal yerleştirmelerin, kuramdan uygulamaya kadar değişen geniş bir yelpaze içerisinde mimarlığın farklı bileşenlerini geliştirerek disipline katkı yapacağı düşünülmektedir. Yerleştirmelerin mimarlık disiplinine katkı sağlayabileceği bileşenlerden biri mimarlık eğitimidir. Bu bağlamda mekânsal yerleştirmeler aracılığı ile güncel kuramsal kavrayışlar, mimarlık eğitimi ile ilişkilendirilebilir, iki alan arasında bir arayüz oluşturulabilir. Oluşturulan arayüzün olası eğitsel katkıları çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde incelenecektir.

### MİMARİ TASARIM EĞİTİMİ: 21. YÜZYILDA SORUNLAR VE POTANSİYELLER

*“Eğitim hayata hazırlık değildir. Eğitim hayatın ta kendisidir.”*

John Dewey,  
Education Today, 1970.

Mimarlık disiplininin tanımlamalarında yüzyıllar içerisinde değişiklikler yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Bazı araştırmacılar mimarlığı biçim, strüktür, malzeme gibi fiziksel özellikleri üzerinden tanımlarken, bazı araştırmacılar ise mimarlığın sanatsal, düşünsel, içeriksel (özel), duyuşsal bileşenlerine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde mimarlığın mekân yaratma sanatı, süreç tasarımı, bir sorgulama biçimi olarak tanımlandığı yaklaşımlar da mevcuttur.<sup>1</sup> Mimarlığın tanımının hangi bağlamda yapıldığı, mimarlık eğitime yaklaşımları doğrudan etkilemektedir. Güney ve Yürekli (2004) [2], mimarlığı Plato'nun idealer öğretisi üzerinden okumakta, böylece farklı tanımları bütünlüyci bir yaklaşım önermektedirler. İdealar dünyasında Platon mükemmel bir öz

---

<sup>1</sup> Mimarlığın fiziksel bileşenleri aracılığıyla tanımlandığı yaklaşımlar literatürde numenal yaklaşımlar - mimarlıkta bir ideal düşünceye vurgu yaparak üretilen gerçeklik türleri, numenal mimari gerçeklik olarak adlandırılmaktadır- olarak yer bulmaktadır (Güney ve Yürekli, 2004) [2]. Bu yaklaşımlar mimarlığın maddesi (tözü) ile ilgilenmişlerdir. Numarel yaklaşımların örneklerinden biri Corbusier'in mimarlığı 'makine metaforu' ile açıklamasıdır. Benzer şekilde Kostrüktivist mimari tutum da mimarlığın numenal gerçekliklerine vurgu yapan mimari tutumlardandır. Buna karşılık mimarlığın varoluşsal ve özel bileşenleri ile değerlendiren ve tanımlayan bir takım düşünür ve mimarlar da bulunmaktadır. Örneğin Pallasmaa (2005) [36] mimarlığı 'Mimarlık dünyayı anlamak ve onu daha insani ve anlamlı bir yer haline getirmekle ilgilidir' sözleriyle özel nitelikleri bağlamında tanımlarken, Heidegger'in (1927) [31] varoluşsal öğretilerini mimari üzerinden değerlendiren Schulz (1984) ise mimarlıkla ilgili 'yerin ruhu' (*genius-logi*) kavramının altını çizerek, mimarlıkta soyut bileşenlerle tanımlanan 'yer' kavramına dikkat çekmiştir.



ve onun dünya üzerindeki yansıması olan fiziksel varlık üzerinde durmaktadır. Tıpkı bu yaklaşımda olduğu gibi mimarlıkta da bir öz (düşünsel alt metin, sezgisel veriler) bir de fiziksel, gerçekçi ifade biçimi vardır. Mimarlık bu nedenle farklı disiplinlerin ve bileşenlerin bir dengesidir. İdealar dünyası üzerinden yapılan tanımlamayı Güney ve Yürekli (2004) [2], “Mimarlık nesnelliğin ve özneliğin tek çatı altında bir araya geldiği, çok katmanlı, asimetrik bir diyalog sonucunda gerçeklik üretilen bir iletişim biçimidir. Mimarlık, dünyanın öznel ve nesnel yanlarının tek bir gerçeklikte yansıtılmasıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Mimarlığın bu tanımından hareketle, mimarlık eğitiminin, öğrencilerin hem nesnel hem de öznel yetilerini geliştirmesi gerektiği çıkarımında bulunulabilir. Mimarlığın güncel tanımlarına baktığımızda, yapı üretmenin ötesinde bazı araştırmacılar tarafından entelektüel bir alan olarak tanımlanmakta olduğu göze çarpacaktır (Yürekli ve Yürekli, 2004) [1]. Dolayısıyla mimarlık eğitimi de mimar adaylarının başarılı bir tasarımcı ve yapı üreticisi olmasının yanı sıra, farkındalık düzeyini, dolayısı ile toplumsal, çevresel duyarlılıklarını artırmayı, eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı, onlardan birer entelektüel meslek insanı yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitimidir (Yücel ve Aydın, 2015) [88].

Hızla küreselleşen dünyada disiplinler birbirlerine yaklaşmış, zaman zaman birbirleri ile kurdukları ilişkiler bağlamında yeni, disiplinler ötesi alanlar yaratmışlardır. Disiplinin tanımının genişlemesine paralel olarak, mimarlık mesleğini icra edecek adayların yetiştirilmesi amacı taşıyan mimarlık eğitiminin de dönüşmesi kaçınılmazdır. Mimarlığın yapı yapma eylemi olarak tanımlandığı aydınlanma öncesi mimarlık ortamından, ‘disiplinlerarası entelektüel bir alan’ olarak tanımlandığı 21. yy. mimarlık ortamına kadar yaşanan değişimin mimarlık eğitimine yansımaları sınırlı da olsa gözlemlenebilmektedir. Yürekli ve Yürekli (2004) [1], tarihten günümüze kadar gelen süreçte, mimarlık eğitimindeki bu değişimi incelemiş ve günümüz mimarlık eğitiminin içinde bulunduğu durumu, mimarlığın amacı, yetiştirilen mimarın niteliği, müfredat, bilgi niteliği ve aktarımı, eğitici niteliği, öğrenci niteliği, eğitim yeri gibi başlıklar altında toplamışlardır (Çizelge 3.1). Mimarlık eğitiminin bu kronolojik açılımı incelendiğinde bilgi aktarımı, eğitici ve öğretici niteliği, bilgi alanı, müfredatın kurgusu gibi başlıklarda eğitimi kökten değiştiren (ya da değiştirmesi önerilen) yaklaşımları okumak mümkündür. Geleneksel mimarlık eğitiminde mimarlık ya da tasarlama bilgisi

öğreticiden öğrenciye tek yönlü aktarılan, sıkı müfredatla belirlenen, sadece mimarlığın bilgi havuzundan yararlanan bir yapıdır. Öğrencinin edilgen bir konumda olduğu bu kurguda, eğitim bir usta-çırak pratiği üzerinden ilerler. 21. yüzyıl ile birlikte mimarlık eğitiminde yer alma sıklığı artan güncel eğitsel yaklaşımlarda ise; eğitici, bilgiyi elde etmek için tek kaynak olarak kabul edilmemekte; bilgiye ulaşma yollarını işaret eden, kolaylaştırıcı bir görev yüklenmektedir. Bilgiye ulaşma yolları eğitim içerisinde önem kazanmaktadır. Çok disiplinli, disiplinler arası hatta ötesi üretim olanakları, öğrencinin bilgiyi soğuran değil; araştırma, deneyim ve eleştiri gibi yöntemlerle elde eden birey olması yolunu açmaktadır. Günümüz mimarlık eğitiminde müfredatın ise formel ve enformel birliktelikler ile esnek bir yapılanma içerisinde olduğu görülmektedir. Mimarlık bilgi alanı ise disiplinin kendi dinamikleri ile sınırlı kalmamakta, farklı disiplinlerin bilgi birikimleri ile oluşturulan arayüzler eğitimde gelişimi sağlamak için kullanılmaktadır (Yürekli ve Yürekli, 2004) [1].

Çizelge 3. 1 Eğitimde değişen parametrelerin kronolojik açılımı yararlanılarak geliştirilmiştir (Yürekli ve Yürekli, 2004, s. 39) [1].

<i>Eğitimde Parametreler</i>	<b>Geçmişte mimari tasarım eğitimi</b>	<b>21. yüzyıl başlangıcında mimari tasarım eğitimi</b>	<b>Günümüzde mimari tasarım eğitimi</b>
<b>Zaman Akışı</b>	Yavaş	Çok hızlı	Üstel artan ivme ile hızlanış
<b>Mimarlığın Amacı</b>	Stile ve tipe uygun yapıt	Modernite, öneri	Sistemsal bir öneri
<b>Denetim</b>	Kurumsal	Özgür akıl + sezgi etik	Akıl+sezgi
<b>Mimar Niteliği</b>	Usta/master	Bilim insanı	Bilim insanı
<b>Eğitim Sistemi</b>	Akademi	Üniversite	Üniversite
<b>Müfredat</b>	Sıkı-formel_ önemli	Değişken_ enformel_ önemsiz	Formel+enformel birlikteliği
<b>Bilgi Alanı</b>	Teknik ya da estetik tek disiplin	Çok disiplin-disiplinler arası	Çok disiplin-disiplinler ötesi
<b>Bilgi Niteliği</b>	Kalıcı inşa edilmiş	Geçici, inşa edilmiş veya edilmemiş	İnşa edilmiş ve edilmemiş
<b>Bilgi Aktarımı</b>	Tek yönlü aktarım	Birlikte arama	Bilgiye ulaşma yöntemleri üzerine bir yoğunlaşma
<b>Eğitici Niteliği</b>	Uygulamacı usta/master	Teoristen, uygulamacı, tarihçi, eleştirmen	Konusunda uzman herhangi bir meslek insanı
<b>Öğrenci Niteliği</b>	Çırak	Ortak	Ortak
<b>Eğitim Yeri</b>	Okul/yapım yeri	Okul	Okul ve okul dışı öğrenim ortamları
<b>Tarih</b>	Yinelemek için var	Ders almak için var	Ders almak için var
<b>Eleştiri</b>	Yok	Olmazsa olmaz	Olmazsa olmaz

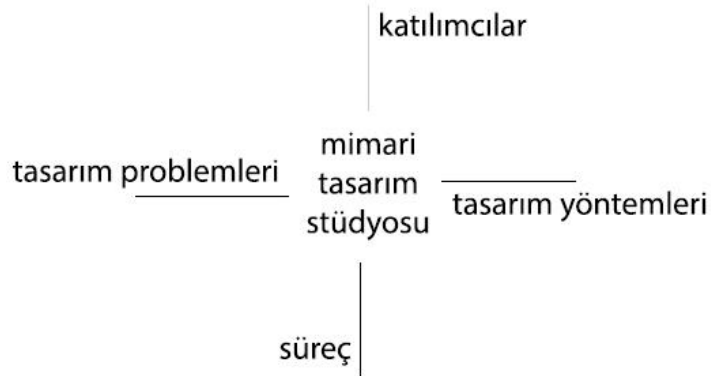
Çağdaş mimarlık eğitim kuramlarında, tasarım öğreniminin bireysel ve kolektif deneyim yoluyla ilerlediği stüdyo dersleri eğitimin omurgasını oluşturmaktadır. Stüdyo derslerinin mimarın eğitimi içerisinde ağırlıklı olarak yer almasının bir nedeni de mimarlık öğrencilerinin, stüdyolarda sürekli değişen tasarım sorunsallarına yaparak, deneyerek çözüm aradıkları, öğrenmeyi öğrendikleri tek yerin mimarlık stüdyoları olmasıdır. Bu sebeple mimarlık eğitiminin gelecekte nasıl olması gerektiğine dair güncel tartışmalar da sıklıkla, eğitimin omurgasını oluşturan stüdyolar üzerinden yapılmaktadır.

### **3.1 Mimarlık Eğitiminde Tasarım Stüdyosu**

Mimarlık eğitimi tasarım olgusunun eğitimin merkezinde yer aldığı disiplinlerden biridir (Gross ve Do, 1997) [3]. Mimarlık eğitiminde bütün dersler mimari tasarım stüdyolarındaki tasarlama eylemine altyapı oluşturmak üzere kurgulanırlar. Genellikle, mimari tasarım eğitimi proje temelli stüdyo yaklaşımları aracılığıyla öğrenilmektedir. Stüdyoda, tasarımcılar fikirleri keşfeder, alternatifleri değerlendirir, ifade eder ve sonuçta seçim yapar ve harekete geçer. Öğrenciler tasarımlarını iki ve üç boyutlu araçların yardımı ile sunar, tasarımcının hipotezi ve mevcut-olası durumlar bu sunumlarla birlikte araştırılır, analiz ve test edilir. Bu yöntemle tasarım öğrencileri iletişim kurmayı, eleştirilmeyi, eleştirmeyi ve işbirliğini öğrenirler ( Do ve Gross, 1997) [3].

Mimarlık eğitiminde tüm derslerden edinilen bilgiler mimari tasarım derslerinde sentezlenir. Mimari tasarım stüdyosu hayatın bir simülasyonu gibidir. Yaratılan sorunsallar ve deneysel süreçler aslında öğrencinin hayata, meslek ortamına dair tecrübelerini ve uyum yeteneklerini artırmaya yöneliktir. Gökmen ve Süer (2003, s.2) [89] mimarlık eğitiminin, geleneksel ders verme temeline dayanan dersler ile stüdyo ağırlıklı yöntemin özgün bir birleşimi olduğunu belirtir: “Tasarım eğitimi, değişik disiplin ve sanatların yaratıcılığa katkıda bulunan yöntemlerini birleştirerek, kendine özgü yaklaşımları kullanır. Mimarlık okullarında tasarım alternatiflerin denendiği, tasarlama yöntemlerinin ve öğretilerinin çok konuşulduğu ve tartışıldığı ortamlar, mimarlık eğitiminin odak noktasını oluşturan stüdyolardır.” Katılımcıları, fiziki ortamları, tasarım

problemleri, tasarım yöntemleri, denenerek yaşanan süreçler; tarihsel süreçte çeşitlenen, dönüşen stüdyoların elemanlarıdır (Gökmen ve Süer,2003) [89].



Şekil 3. 1 Mimari tasarım stüdyosu bileşenleri

### 3.1.1 Stüdyo Ortamı

Mimari tasarım, stüdyo ya da atölye olarak adlandırılan ortamlarda öğrenilir. Mimari tasarım dersinin stüdyo ya da atölye olarak nitelendirilmesi, dersin kurgusu ile yakından ilişkilidir. Atölye tanımı, bir usta eğitimcinin ekolünde, usta-çırak ilişkisi bağlamında, geleneksel mimari tasarlama eylemine işaret ederken, stüdyo ise öğrencinin katılımcı, yürütücünün kolaylaştırıcı bir görev üstlendiği güncel tasarım ortamlarını anlatmaktadır (Ciravoğlu, 2001) [4]. Bu bağlamda, çalışma kapsamında, mimari tasarım eğitime dair sorgulamalar 'stüdyo' tanımı üzerinden yürütülecektir.

Öğrenmenin ortamı olan mimarlık stüdyolarında tasarım, sorunsallara ve potansiyellere dair diyaloglar ile geliştirilmektedir. Fatouros (Türkyılmaz, 2010) [5], tasarım stüdyosunun iletişim bağlamına dikkat çekerek, stüdyoyu iki ya da daha fazla kişinin birbirlerine sorular sormak yoluyla beraber düşündüğü küçük bir tartışma alanı olarak tanımlamaktadır. Mimari tasarım stüdyosu, tüm bilginin bütünleştirildiği, farklı ilişkilerin ve tartışma ortamlarının geliştiği, gönderici ve alıcı arasındaki iletişimin oluşturduğu bir platformdur (Polatoğlu ve Vural, 2012) [6]. Mimari tasarım stüdyoları mimarlık öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirebildikleri üretim, yeniden yapılanma ve deneyim mekânlarıdır. Koester (Akıncıtürk, 2011) [9], stüdyonun aktif öğrenme ortamını ilham verici, yoğun bir yer olarak betimlemektedir. Bu tanımlamadan hareketle, mimari tasarım stüdyolarının tasarım ortamının tüm disiplinler ve

olasılıkların tartışıldığı ve böylece öğrenci ve yürütücü arasındaki empatinin geliştiği yer olarak nitelendirilmesi mümkündür.

Stüdyo, mimarlık eğitiminde öğrenilen bilgilerin bir araya getirilebilmesi için gerekli deneysel ortamı sağlayan tek derstir. Boyer ve Mitgang (Lackney, 1999) [10] mimari tasarım stüdyolarındaki süreci birçok unsuru, olasılığı, sınırlılıkları ve mimari bilgiyi içeren bir düşünme eylemi olarak tanımlar ve tasarlama sürecinin mimarın eğitimine en büyük katkısının, öğrencilerin mimarlık eğitiminde elde ettikleri kuramsal, pratik ve sanatsal birçok bilgiyi aşamalı olarak bir araya getirme olanağı elde edecekleri ortamı oluşturmak olduğunu söylemektedirler.

Stüdyo, mimarlık eğitiminde 'öğrenmeyi öğrenmenin' (Aydınlı, 2015) [11] mekânıdır. Aydınlı (2014) [90] stüdyoyu 'omurga' ile benzeştirerek, "öğrenmeyi öğrenme paradigmasında yaratıcı düşüncenin gelişimi için gerekli bilgi ve becerilerin kazanıldığı bir ortam olarak" yorumlamaktadır. Benzer şekilde Arslan (2016, s.13) [12] da mimari tasarım stüdyosunun dinamik öğrenme ortamını 'ev' metaforu üzerinden açıklamakta ve eğitsel sürecin bir ortam yaratma problematiğine dönüşümünü şu sözlerle vurgulamaktadır: "Stüdyo artık bir ders olmak yerine bir deneyimler ortamıdır. Stüdyo öğrencinin evidir. Stüdyo bilen bilmeyen diyalektiği içinde bilginin aktarıldığı yer değil, sözü olanın sözünün peşine düştüğü bir ortamdır." Tasarım stüdyolarının kullanım süreleri dikkate alındığında Arslan'ın (2016) [12] 'ev' metaforu daha anlamlı hale gelmektedir. Tasarım öğrencileri için stüdyonun kullanımı ders saatleri ile sınırlı kalmaz. Fiziksel açıdan ise stüdyolar genellikle öğrencilerin ve yürütücülerin kullanım ihtiyaçlarına göre (eleştiri, değerlendirme, üretim, bireysel ve çoklu üretim) dönüştürülebilir mekânsal açıdan esnek bir ortamdır.

### **3.1.2 Stüdyoda Katılımcılar**

Stüdyoların tasarlama eyleminin aktörleri yürütücüler ve öğrencilerdir. Yürütücülerin ve öğrencilerin kendilerine yükledikleri roller eğitimin amaçları ile doğrudan ilişkilidir. Bu durumu Uluoğlu (1988) [13] "Öncelikle öğrencinin neye yönelik eğitildiğine bakalım. Öğrenci bina yapan mı yoksa tasarımcı olarak mı eğitilecektir? Eğer amaç bina yapan kişi olarak eğitilmek ise, o zaman, yürütücü müşteri, öğrenci de mimar rollerini üstlenecek; stüdyo gerçek dünya koşullarının eğitime enjekte edilmesi ile

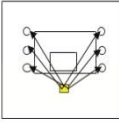
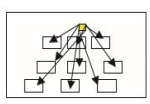
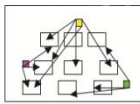
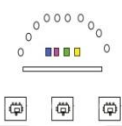
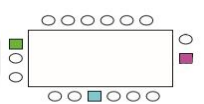
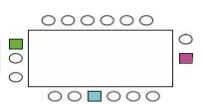
biçimlenecektir. Öte yandan amaç, tasarımcı yetiştirmek ise, bu da bir takım farklı yaklaşımları beraberinde getirecektir.” Uluoğlu (1988) [13] bu yaklaşımları öğrencinin sahip olduğu bilgiyi ve deneyimi yok sayan ve öğrenciyi bir ‘*tabula rasa*’ olarak değerlendiren yaklaşım ve öğrencinin bir takım bilgilere ve donanımlara sahip olduğu ancak yürütücünün bu bilgiyi doğru yönlendirme ve harekete geçirme misyonu yüklendiği yaklaşımlar olmak üzere iki grupta inceler. Bu tanıma paralel olarak yürütücü geleneksel tasarım eğitiminde bilginin elde edildiği, bilgiyi değerlendiren bir otorite iken küreselleşen dünyada bilgiyi elde etme araçlarının değişmesiyle, güncel stüdyo kurgusunda yürütücü kolaylaştırıcı, katılımcı bir görev üstlenmeye başlamıştır. Aynı zamanda geleneksel mimari tasarım eğitiminde öğrenci pasif bir bilgi alıcısıyken güncel yaklaşımlarda bir tasarım ortağıdır; tasarlama sürecine sadece dinleyerek, taklit ederek değil; sorgulayarak dâhil olur. Stüdyo da bu aktif bireylerin ortaklaşa bilgi ürettiği deneysel bir ortam olmaya başlamıştır. Başka bir ifadeyle, mimarlık eğitimi katılımcıların tasarım ve kuramı sorgulamaları ile aktifleşir. Bu kuram paralelinde, mimari tasarım stüdyoları aktif öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencilerin grup ya da bireysel olarak katıldığı sorun tabanlı bir bağlam yaratır (Akıncıtürk vd., 2011) [9]. Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyosunun önemli bileşenlerinden bir tanesi de aktörleri arasındaki sözlü iletişimdir (Ruedi, 1996; Özdemir, 2013) [7]. Tasarlama süreci bir bakımdan bir anlama ve sorgulama sürecidir. Stüdyo öğrenmenin sadece eğitimci-öğrenci arasında sınırlı kalmayıp, öğrencinin öğrenciden öğrenmeye başladığı büyüleyici ve şiirsel bir ortamdır (Hejduk ve Henderson, 1988) [8].

### **3.1.3 Stüdyoda Tasarım Süreci**

Stüdyoların hammaddesi olan tasarım olgusu ve tasarlama eylemini Öztürk (2010, s.449) [91], “Tasarlamak, varları birbiriyle ilişkilendirerek bir var olmayana ulaşma çabası; bu çaba sonucunda ulaşılan var olmayan ise tasarımdır” şeklinde belirtmiştir. Geleneksel olarak, mimari tasarım stüdyosu, önceden belirlenen ya da öğrencilerin belirlemesi beklenen bir sorunsal karşısında alternatif çözümlerin bireysel veya kolektif olarak geliştirildiği, denendiği, böylece tasarlama sürecine dâhil olunan bir ortamdır. Tasarım stüdyolarında bu süreç yürütücü ve öğrencinin birebir ya da yürütücü ve birden çok öğrencinin bir arada katıldığı bir tasarım alıştırmaları olarak

değerlendirilebilecek 'kritikler' ile sağlanır. Kurt (2009) [14] geleneksel olarak, mimari tasarım eyleminin, proje tabanlı yaklaşım ile öğrenildiği stüdyoları, tasarım sürecini etkileyen en önemli bileşen olarak tanımladığı öğrenci yürütücü ilişkisi bağlamında incelemiş ve bu bağlamda değişen özelliklerine (öğrenci-yürütücü ilişkisi, tasarım süreci, değerlendirme, olumlu ve olumsuz katkılar) göre beş farklı gruba ayırmıştır (Çizelge 3.2).

Çizelge 3. 2 Mimari tasarım stüdyosunun yöntem bağlamında sınıflandırması (Kurt, 2009 [14] 'dan yararlanılarak geliştirilmiştir.)

Stüdyo Modeli	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5-A	Model 5-B
Grafik Temsili						
Yürütüş	Yürütücüler sadece bir grup öğrenciyle çalışır	Yürütücüler sadece bir grup öğrenciyle çalışır	Yürütücüler tüm öğrenciler ile çalışır	Yürütücüler tüm öğrencilerle çalışır	Yürütücüler tüm öğrenciler ile çalışır	Yürütücüler tüm öğrenciler ile çalışır
Öğrencilerin Akademik Düzeyi	Aynı	Aynı	Aynı	Aynı	Aynı, farklı problematik üzerinde çalışırlar	Farklı, farklı problematikler üzerinde çalışırlar
Süreç	Ders süresi değerlendirme için ayrılmıştır. Öğrencilerin önerileri grubun dinlediği ortamda değerlendirilir.	Ders süresi çalışma ve değerlendirme sürelerini bir arada içerir. Öğrenciler eleştiri almadıkları sürede çalışmaya devam ederler	Ders süresi çalışma ve değerlendirme sürelerini bir arada içerir. Öğrenciler eleştiri almadıkları sürede çalışmaya devam ederler.	Ders süresi değerlendirme için ayrılmıştır. Öğrencilerin önerileri grubun dinlediği ortamda öğrencilerin katılımı ile oluşturulan sürekli jüriler ile değerlendirilir.	Ders süresi değerlendirme için ayrılmıştır.. Değerlendirme birebir değil öğrencilerin katılımı ile yapılır.	Ders süresi değerlendirme için ayrılmıştır. Değerlendirme birebir değil öğrencilerin katılımı ile yapılır.
Olumlu Katkılar	Öğrencilerin <b>farklı alternatifleri</b> görmesi sağlanır.	Ders süresinde üretimin devamlılığı, öğrencinin <b>yürütücü iletişimi artar.</b>	Ders süresinde üretimin devamlılığı, <b>farklı yürütücülerin fikirleri alınabilir.</b>	<b>Farklı alternatifler</b> görülür, jüri sistemine <b>katılım sağlanabilir.</b>	Değerlendirme : <b>süreç odaklı. Katılım ve kolektif üretim ortamı</b> sağlanabilir.	Değerlendirme: <b>süreç odaklı. Katılım ve kolektif üretim ortamı</b> sağlanabilir.
Olumsuz Katkılar	Değerlendirme sözlüdür çoklu araç kullanımı eksiktir. Öğretim öğretici merkezlidir.	Öğrenciler farklı önerileri göremezler, stüdyoda katılımcı yaklaşım eksikliği hissedilir. Değerlendirme sözlüdür çoklu araç kullanımı eksiktir.	Öğrenciler farklı önerileri göremezler, stüdyoda katılımcı yaklaşım eksikliği hissedilir. Değerlendirme sözlüdür, çoklu araç kullanımı eksiktir.	Öğretici merkezlidir. Öğrencilerin jüri haricinde tasarım sürecinde bireysel çalışması beklenir. Değerlendirme sözlüdür, çoklu araç kullanımı eksiktir.	Değerlendirme sözlüdür çoklu araç kullanımı eksiktir.	Değerlendirme sözlüdür çoklu araç kullanımı eksiktir.

Bu çalışmada, bir yürütücü ve belirli, aynı akademik seviyedeki bir grup tasarım öğrencisinin, yürütücünün birebir veya grup halinde kritik ettiği stüdyo egzersizleri (Model 2, 3), birebir kritik edilen yürütülüşte öğrencinin, farklı öğrencilerin tasarım sorunsallarını gözlemleyememesi ve eğitimin öğretici merkezli olması nedeniyle eleştirilmiştir. Benzer şekilde birden çok yürütücünün belirli bir grup öğrenci ile tasarım sürecini birebir kritikler ile yürüttüğü çalışmalar (Model 1, 2) ise, farklı yürütücülerin fikir ve yaklaşımların alınabilmesi nedeniyle olumlu bulunurken, kritiklerin birebir, gruptan bağımsız olarak yapılması, öğretici merkezli olması ve yeterli tartışma, katılımın eğitimde yer almaması nedeniyle eleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre tasarım stüdyolarının, öğretici merkezli olarak ilerlemesi bir dezavantaj iken, farklı yürütücülerin tasarım önerilerinin ve öğrencilerin birbirlerinin yaklaşımlarını gözlemleyebilmesi, bağlamında olumludur. Esnek tasarım süreçlerinin, öğrenci merkezli eğitimin, sonuçtan çok sürecin önem kazandığı tipi stüdyolar (Model 5 A, B) ise, öğrencilerin aynı ve farklı akademik seviyelerde olduğu iki alternatif ile yürütülmektedir. Bu tip yürütülüşlerde ders süresi, kritik ve değerlendirme için ayrılmış olup, birden çok yürütücü ve öğrenciler eleştirileri ile katıldıkları ders sürecinde, aktif olarak rol almaktadırlar. Böylece katılımcı tasarım eğitimi, farklı örneklerin ve fikirlerin gözlemlenebildiği kolektif bir tartışma ortamı yaratılabilir. Kurt'un (2008) [14] çalışmasında incelenen bu modeller ve tasarım eğitiminin güncel ihtiyaçları göz önüne alındığında Model 5 tipi stüdyoların yürütülüş bağlamında olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan yola çıkılarak her bir modelin olumlu ve olumsuz özelliklerinin varlığından bahsedilmesi mümkündür. Güncel mimari tasarım eğitiminde uygulanacak modelin, öğrenci ve yürütücü sayısı, öğrencinin akademik seviyesi, stüdyo kapsamı gibi niteliklere uygun seçilmesi yerinde olacaktır.

Tasarım sürecini etkileyen bir başka faktör de, mimarlık eğitiminde elde edilen bilgiyi stüdyoda ilişkili kılma yöntemleri ile ilgilidir. Van Aken (Türkyılmaz, 2010) [5] mimari tasarım sürecinde kullanılan bilgiyi, nesne bilgisi, yapım, gerçekleştirme bilgisi ve süreç bilgisi olmak üzere üç farklı kategori üzerinden incelemektedir. Nesne bilgisi, mimari tasarıma katılan tüm nesnelere, malzemelere ve bunların birbirleriyle kurduğu ilişkiye, gerçekleştirme bilgisi, tasarımın uygulama bileşenlerine, süreç bilgisi ise tasarım sürecinin geneline dair kazanımları içermektedir. Uluoğlu (1988) [13] ise stüdyolarda



yer alan, tasarlama sürecine dair bilgiyi deklaratif ya da açıklayıcı ve işlemci olmak üzere iki kısımda ele almaktadır. Deklaratif bilgi, hem stüdyoda hem de stüdyo dışındaki diğer mimarlık derslerinden elde edilirken, bu bilgilerin sentezlenmesi bilgisi olan işlemci bilginin ise yer aldığı tek yer mimarlık eğitiminde stüdyolardaki tasarım süreçleridir. Bu noktada tasarım stüdyosunda önemsenmesi gereken nokta öğrencinin elde ettiği bilgiyi içselleştirmesi ve ondan yaratıcı, yenilikçi ve özgün bir sonuç çıkarılmasıdır. Başka bir ifadeyle bilgiye dair donanımların eleştirel bağlamda yorumlanması gereklidir. Özgün yoruma ulaşılması için ise özgür bir öğrenim ortamının sağlanması gerekmektedir. Yazar (2009) [92] stüdyoda gerçekleşen öğrenme sürecini temel öğrenme kuramları üzerinden okuduğu araştırmasında farklı yaklaşımların tasarlama eylemine etkilerini incelemektedir. Yazar'ın (2009) [92] araştırmaları üzerinden düşünüldüğünde, güncel mimarlık eğitim ortamı için Hümanist ve Yapılandırmacı ortamların katılımcıların bilişsel ve algısal farklılıklarını göz ardı etmemesi ve tasarlama sürecini özgürleştirme olasılığı taşınması nedeniyle benimsenmesi gereken yaklaşımlar olduğu ileri sürülebilir (Çizelge 3.3).

Çizelge 3. 3 Temel Eğitim Kuramlarının Karşılaştırılması (Yazar, 2009, s.14) [92].

Öğrenme Modeli	Temel Varsayımlar	Öğrenmenin tanımı	Öğrenmenin yöntemi
<b>Davranışçı Öğrenme (Watson, 1913), (Skinner,1953 )</b>	Aynı koşullarda herkes her bilgiyi eşit olarak öğrenebilir. Algı ve bilişsel durum tümüyle göz ardı edilmektedir. Hayvan ve insan öğrenmesi arasında temelde bir fark yoktur.	Gözlemlenen davranışlarda bir değişiklik olduğunda öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrenme öğrencilerde belirli bir uyarıcı-tepki bağının oluşturulması ve bu bağın çeşitli yöntemlerle pekiştirilmesidir.	Bilginin öğrenen tarafından tam olarak alınması ve değiştirilmeden geri verilmesi. Ezber, pasif durum koşullarına, etki-tepki-pekiştirme.
<b>Bilişçi Öğrenme (Piaget,1969, Chomsky, 1975)</b>	Zihinsel işlevler (düşünmek, anlamak, problem çözmek vb.) açıklanabilirler. Öğrenme ve hafıza birbirinden ayrı olgulardır.	Öğrenme sinir sisteminin gerçekleştirdiği içsel bir işlemdir. Öğrenme, dış verilerin zihinsel süreçlerden geçirilerek eski bilgilerle ilişkisinin kurulması ve bir anlama bürünmesi sonucunda gerçekleşmektedir.	Öğrenci metaforik bir bilgisayardır. Verileri alır, işler ve bilgiye dönüştürür. Öğrenme aktif bir süreçtir.
<b>Yapılandırıcı Öğrenme (Dewey 1897, (Vgytosky, 1978)</b>	Öğrenme aktif bir zihinsel yapılandırma sürecidir. Kişi kendi zihinsel modelini kendisi oluşturmaktadır.	Öğrenci çevresindeki nesnel bilgiyi, öznel bir katkı içerisinde temsil ederek öğrenir.	Bilginin dışarıdan alınması yeterli değildir. Bilginin zihinsel yapıda yerini bulması için kişisel süreçlerde kullanılması gerekmektedir. Bu yaklaşım "öğretme"den çok "öğrenme"yi vurgulamaktadır.
<b>Hümanist Öğrenme (Kolb, 1984) Maslow, 1970)</b>	Öğrenme kişinin kendisini gerçekleştirdiği, potansiyellerini ortaya çıkardığı kişisel bir durumdur. Öğrenmenin odağı, kendi başına karar verebilen bireyler yetiştirmektir.	Öğrenme özgür ve işbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleşir. Öğrenme türleri kişiden kişiye değişmektedir, tekil bir model arayışının yerine bu farkların genellenebilir sınıflandırması yapılmalıdır.	Öğrenme öğrenci merkezli ve kişisel olmalıdır. Öğretmen sadece destek için vardır.

### 3.1.4 Mimari Tasarım Stüdyosunun Amacı

Tasarım stüdyosunda deneyimlenen tasarlama eylemidir. Ancak stüdyoda mimarlığı sadece yapı yapma eylemi olarak sınırlamamak gerekmektedir. Mimarlık eğitimi artık sadece meslek pratiğinin çerçevesinde kurgulanamayacak kadar geniş ve disiplinler ötesi bir bilgi alanıdır (Arslan, 2016) [12]. Mimarlık eğitiminin omurgasını oluşturan mimari tasarım stüdyosu da sadece proje yapmanın değil, mimari tasarımı deneyimlemenin; mimari tasarım üzerine düşünme, yaratma ve üretmenin deneysel ortamıdır. Stüdyonun tasarımcıya sadece mimari tasarım yetkinliği değil, nitelik ve seçkinlik kazandırması gerekir (Çağlar, 2009) [19]. Benzer şekilde Yürekli ve Yürekli (2004) [1] de mimari tasarım stüdyosunun amacının meslek insanı değil, entelektüel bireyler yetiştirmek olması gerektiğini savunurlar. Vidler ve Wigley ise (2004) [15] iyi bir okulun bilinenleri kullanarak bilinmeyenleri açığa çıkarabilen bir düşünme biçimini teşvik etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Tasarım eğitiminde önemszenmesi gereken konu, ürünün ne olması gerektiğinden daha çok, tasarlama sürecinin nasıl işleyeceğidir. Tasarımın tanımlanması zor ve karmaşık yapısı, tasarım sürecinin öğrenilmesi ve öğretilmesini güçleştirmektedir. Bu aşamada öğrenci ve öğretim elemanının deneyimleri, bilgi birikimleri ve tasarlamayı öğretmek amacıyla kullanılan araç ve yöntemler değişken olsa da, tasarım eğitiminde öğrencinin aktif, yaratıcı ve araştırmacı katılımı ana ilke olmalıdır (Dikmen, 2011) [93]. Bu söylemler ışığında, mimarlık stüdyosunun amacının, meslek insanı yetiştirmekle sınırlı tutulamayacağı, öğrenmeyi öğrenmiş, olgulara eleştirel gözle bakabilen, farkındalık düzeyi yüksek entelektüel bireyler yetiştirmek olarak ifade edilebilir. Mimari tasarım stüdyosunun ürününün aslında mimari proje değil mimarlık öğrencilerinin kendileri olması gerektiği çıkarımının yapılması mümkündür.

### **3.2 Mimari Tasarım Eğitimi, Gelişimi ve Geleceği**

Günümüzde mimari tasarım eğitiminin içinde bulunduğu ortamın anlaşılabilmesi için tarihsel süreklilikte eğitimde yaşanan farklılaşmaların incelenmesi yararlı olacaktır. Bu sorgulamanın Yürekli'lerin (2004) [1] çalışmaları üzerinden; Lonca düzeni, Ecole Des Beaux Arts ve Bauhaus gibi tarihsel süreçte önemli felsefi değişimleri temsil eden okulların incelenmesi ile yapılması mümkündür.

#### **3.2.1 Lonca Düzeni**

Mimarlık eylemi insan var oluşu kadar eski olsa da mimari tasarım bilgisinin aktarıldığı stüdyoların tarihi 1797 yılında Fransa'da kurulan Ecole des Beaux-Arts okuluna dayanır. Beaux Arts öncesi mimari tasarım 'yapı yapma eylemi' olarak tanımlanmaktadır. Erken dönem mimarlık örneklerinin üretildiği bu dönemden eğitimin okullaşmaya başladığı sürece kadar incelenen yaklaşımda, çırağın ustayı gözlemlemesi ve yardım etmesi ile öğrenmesi esastır (Ciravoğlu,2001) [4]. Usta-çırak yöntemi ve bir taklit süreci içeren bilginin ürünü kalıcı, inşa edilmiş yapılardır. Bu dönemde mimari tasarım bilgisi ustadan çırağa doğru aktarılan tek yönlü bir olgudur. Tasarım eğitimi için bir kurumsallaşma ve belirli bir içerikten bahsetmek mümkün değildir. Eğitimin mekânı ise yapım alanları ve Loncalardır. Bilginin kökeni ustanın birikimidir ve bu bilgi teknik ve estetik bilgidir. Mimari tasarım sürecinin tarih ile kurduğu ilişkisi ise onu estetik kurallar ve beğeniler bağlamında tekrar etmeye dayanmaktadır (Yürekli ve Yürekli, 2004) [1].

#### **3.2.2 Ecole des Beaux-Arts**

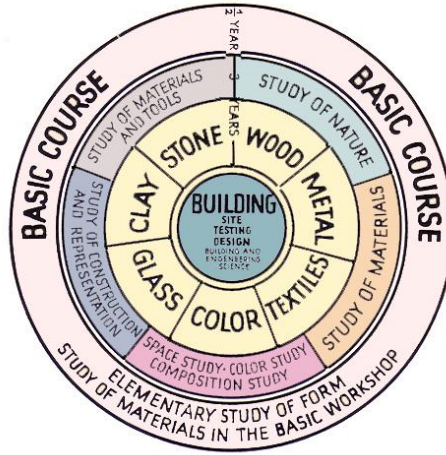
1797 yılında Ecole des Beaux Arts'ın kurulması ile birlikte mimari tasarım eğitiminin batılı anlamda kurumsallaşmasından bahsetmek mümkündür (Aydın, 2014) [94]. Günümüz tasarım stüdyosunun temelleri bu okula dayandırılmaktadır (Uluoğlu, 1990) [95]. Usta-çırak öğretisinin devam ettiği okulda Lonca düzeninden farklı olarak öğrenciler ilk kez Ecole ve atölyeler olmak üzere eğitimlerini ikili bir yapı ile almaya başlamışlardır. Bu dönemde usta mimar yetiştirme amacı korunmakla beraber, mimarın ürünü de stile ve tipolojiye uygun yapıt üretmek olmuş; bilgi akışı geleneksel usta-çırak yöntemindeki gibi öğreticiden öğrenciye doğru aktarılan özellikte olmuştur (Yürekli, 2004). Beaux Art'ın günümüz mimari tasarım ortamına devamlılığını sürdüren

özelliklerinden biri eğitimde ilk kez bu okulda yer alan kuramsal çerçevedir. Beaux-Arts döneminin en önemli özelliği, mimarlık eğitiminin diğer sanatlarla bütünleşme gayesini taşımasıdır (Ciravoğlu, 2001) [4]. Güncel stüdyolardaki değerlendirme yöntemi olan jüri sistemi de ilk olarak Beaux-Arts'da uygulanmaya başlayan sistemlerden biridir. Okul'un eğitim anlayışında ağırlıklı olarak yer alan klasik Yunan, Roma, Rönesans ve Barok düzenin tekrarlarına ve bu dönemdeki değerlerin eklektik bir şekilde uyarlanmasını önceleyen, geleneksel temelli kurgusu 20. yüzyıl başlarına kadar birçok okul tarafından da benimsenmiştir (Dostoğlu, 2003 [96]; Aydın, 2014 [94]) Stüdyoların Beaux Arts'daki işleyişine bakıldığında günümüzden farklı olarak mimari tasarım süresince öğrencilerin değerlendirme zamanına kadar yaptığı çalışmaların birbirinin tamamlar nitelikte olması gerekmekte, başka bir söylemle günümüzde geçerli olan, deneme yanılma yöntemi ile öğrenme bu sistemde yer almamaktadır. Broadbent bunun Beaux-Art okulunun günümüz yapılanması ile karşılaştırıldığında en büyük eksiği olduğunu vurgulamaktadır (Ciravoğlu, 2001) [4]. Tok ve Potur (2016) [97] ise, Beaux-Arts'ta, rekabetin önemini vurgulamakla birlikte, ürünün gelişim sürecinden çok kendisine, tasarımın sadece sezgisel yöntemlerle geliştirilebileceğine olan inancın ve öğrenmede ağırlıklı olarak mevcut yeteneğe dayalı kurgusunun, danışmandan danışana tek taraflı bilgi akışı gibi eğitsel açıdan olumsuz olarak değerlendirilen yönlerinin zaman içerisinde eleştirilmeye başladığını belirtmişlerdir.

### **3.2.3 Bauhaus**

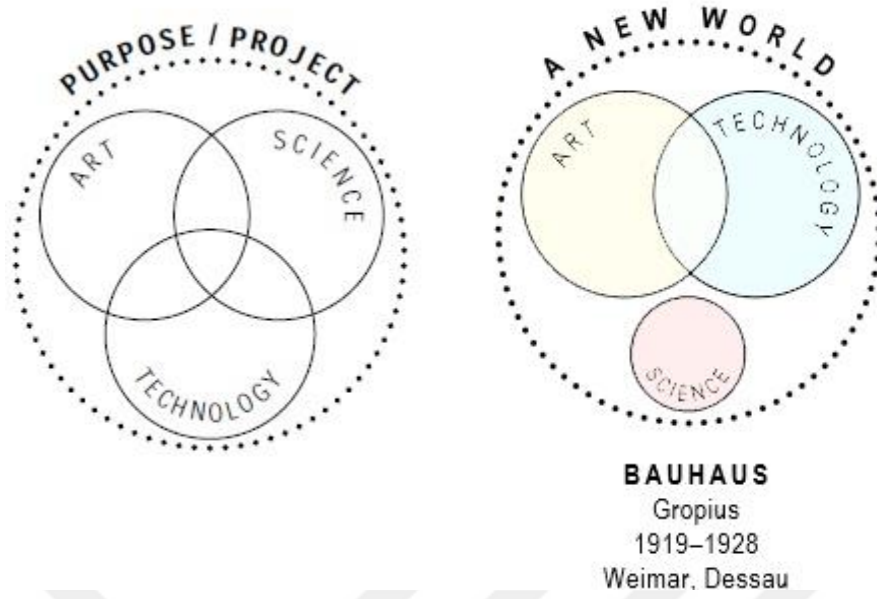
1919 yılında Walter Gropius önderliğinde Weimar'da kurulan Bauhaus Okulu Beaux-Arts'ın aksine geçmiş mimarlık bilgisinin aktarılması yerine eğitimde yeni arayışlar peşinde, sürekli değişen bir anlayış içerisinde, kavramsal boyutta da var olmuştur (Özkar, 2009) [98]. Bauhaus 20. yüzyıl boyunca gerçekleşmiş sanat, zanaat ve sanayinin bütünleştirilmesi ile ilişkili radikal dönüşümün, hazırlayıcılarından biri olarak düşünülür. Bauhaus 14 yıl süren varoluşunda birçok farklı eğitim yaklaşımına sahne olmuş, bu kurum eğitim kültürü tarihinin kırılma ortamlarına tanıklık etmiş ve günümüzde de mimarlık eğitimi tartışmalarını etkilemiştir (Bilgin, 2009) [99]. Okulun belirgin özelliklerinden biri modernizmin de etkisiyle Beaux-Art'ın tarihin biçimsel olarak görüldüğü ve tekrar edildiği yaklaşımının aksine, tarihle bağlarını koparmış bir eğitim

anlayışının benimsenmiş olmasıdır. Bauhaus'da mimarlık işlevsel, estetik ve teknik boyutları ile ele alınmıştır. Okulda tüm öğrencilerin uyması gereken bir öğrenim süreci vardır (Yürekli ve Yürekli, 2004) [1]. Ancak Bauhaus eğitimi günümüz okullarındaki gibi üst üste binen ve aşamalı değil, birbirine kenetlenen helezonik bir süreçtir (Bilgin, 2009) [99]. Bu süreç, günümüzde mimarlık okullarının çoğunda da varlığını koruyan temel tasarım eğitimi ile başlar (Şekil 3.2).



Şekil 3. 2 Bauhaus Eğitim Sarmalı (Balcıoğlu, 2009, s.398) [100].

Temel tasarım (*Vorkurs*) eğitiminin etkilerini (Serim v.d., 2016) [101] iki ana başlıkta değerlendirmek mümkündür. Bunlardan ilki geleneksel bakıştan arınmanın ihtimalleri ile öğrencinin zihnini bir tabula rasa haline getirme çabasıdır. Böylece Bauhaus'un eğitim temeli nesnenin, biçimin, tasarımın bilgisinin soyutlama ile üretilmesi niteliğini taşır. Bu etkiyi Serim vd., (2016, s.47) [101] "İlk bahsedilen etki; nesne üretimini bir başlık altına toplamaya çalışan, sanatların ancak mimari bir model içinde canlandırılabilmesine inanan ve üretimi/yapımı kutsayarak zanaata yaklaşan -bununla birlikte zanaatkârdan farklı olarak tasarımcıyı donanımlı bir figür halinde mitleştiren- çerçevesiyle Bauhaus'u bilimsel(cilik), standardizasyon ve üretim başlıklarında ele almayı kolaylaştırır" şeklinde belirtmektedirler. İkinci etki ise tasarımı endüstrileştirme ve yaşamın idealizasyonudur. Zeytinoğlu bu durumu (Serim, v.d., 2016, s.46) [101] "Gündelik hayatın bilimsel ölçütlerle rasyonalize edilmesi ve bu rasyonelliklerin değişmez ve vazgeçilmez birer kategori olarak yerleştirilmesi ve üretim sistemi ile uyumlu hale getirilmesi Bauhaus'un büyük ölçüde katkı sağladığı 20. yüzyıl modernitesinin temel öngörüsüdür" sözleriyle ifade etmiştir.



Şekil 3. 3 Bauhaus manifestosunda yer alan disiplinler arası yaklaşım ve yaşanan süreçte bu önerinin dönüşümü (Findeli, 2001, s.8) [25].

Findeli (2001) [25], okulun kuruluş manifestosunda Gropius'un sözleri ile eğitim amacının zanaat, sanat, bilim ve kuramsal bilginin birleştirilmesi amacı taşıdığını belirtmiştir. Ancak bu amaç tam olarak gerçekleştirilememiş, Bauhaus kapsamında eğitsel süreç, eğitimin yeni bir dünya yaratma gayesi üstlenmesi ile sanat ve teknolojinin, eğitimde bilime kıyasla öncelikli bir yer edinmesi ile sonuçlanmıştır (Şekil 3.3). Bauhaus'un geleneksel mimarlık eğitiminden ayrılan bir yönü de eğitim sürecine farklı disiplinlerden öğreticilerin ve araçların katılması bağlamında konvansiyonel yönelimlerden uzaklaşmış olmasıdır. Eğitime katılan bu öğreticilerin her biri (Johannes Ittern, Moholy-Nagy, Oskar Schelemmer, Vasily Kandisky, Paul Klee) dünya görüşü, öğretim yöntemleri farklı olan katılımcılardı. Bauhaus'u farklı kılan da bu katılımcıların oluşturduğu farklı atmosferler ile birlikte, statükosu baştan belirlenmiş bir temsil ortamı olmamasıdır. Bu yönüyle okul, eğitim sürecinde neler olacağı katılımcıları ile birlikte deneyerek öğrenilen enerjik bir çalışma ortamıdır (Bilgin, 2009) [99]. Bauhaus'ta mimarlık bilgisi de aranılıp aktarılan çok yönlü bir olgudur. Eğitimin ürünü ise inşa edilmiş olanla birlikte inşa edilmemiş, kuramsal olanı da kapsamaktadır. Bauhaus okulunun günümüz eğitiminde varlığını sürdüren bir diğer özelliği ise eğitime dâhil edilen eleştiri sürecidir (Yürekli ve Yürekli, 2004) [1].

Bauhaus okulu değerlendirilirken içerisinde bulunan farklı kavrayışları/anlayışları ve yaklaşımları göz önünde bulundurmak gereklidir. Balcıoğlu (2009) [100] okulun sürekli değişen programını kuruluş yılları, gelişim yılları, sosyalist yıllar ve apolitik yıllar olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Her bir dönem yöneticileri, programları ve farklı alanlara yapılan vurgular ile çok katmanlı olarak var olmuş, bir okul olmanın ötesinde eğitimde yenilik ve esneklik ile kavramsallaşmıştır. Günümüz mimari tasarım eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde atölye, deneyim, disiplinlerarası üretim, eleştiri ve konvansiyonel olanı sorgulama gibi yaklaşımların temellerinin bu okulda atıldığı görülmektedir. Sarmal öğrenim modelinin temeli sayılan ve günümüzde de varlığını evrilerek devam ettiren temel tasarım eğitiminin modern anlayış paralelinde idealleştirici ve tektipleştirici yapısı, özellikle 1960'lardan sonra yere ve duruma özgüllüğü göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Zeytinoğlu, 2009) [102].

Bauhaus eğitiminin önemi, içerisinde bulunduğu şartlar için yenilikçi ve deneysel olmasının yanı sıra, eğitimde barındırdığı farklı görüşten kavrayışları ile çok sesli, enerjik bir üretim ortamına imkân sağlamasıdır. Bu bağlamda okul, disiplinlerarası üretimin ilk örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir. Her ne kadar okulun tasarım olgusunu standardize eden, tektipleştirici, yerin ve olayın durumunu göz ardı eden ve tarihten tamamen kopmuş yaklaşımı günümüz mimarlık ortamında eleştirilse de tasarım araştırmalarının ve geleneksel bakış açısını sorgulamanın okulda önemli bir yeri olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu ortamda tasarımın işvereni sıradan halk, denetleme yöntemi ise modernizm etkisi ile etik ve akıldır. Bauhaus'ta geleneksel usta-çırak öğrenimi ve bilginin tek yönlü akışı yerine artık tasarlama bilgisi aranıp bulunan, öğrenci ve yürütücünün birlikte ürettikleri bir olgu haline gelmiştir.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bauhaus Okulunun Amerika Birleşik Devletleri bünyesinde var olma süreci birlikte bir takım olumsuz değişimlerin varlığından bahsetmek mümkündür. Örneğin tasarlama bilgisi birlikte aranılarak bulunan bir olgudan standart ilkelerin aktarımına dönüşmüştür. Benzer şekilde okulun en önemli derslerinden biri olan temel tasarım dersi de giderek kalıplaşmış bilginin aktarım ortamına dönüşmüştür.

### 3.2.4 Mimari Tasarım Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları

Günümüzde araştırmalar özellikle son yirmi yıldır toplumda, bilgi teknolojilerinde ve yapım sektöründe yaşanan hızlı değişimlerin diğer disiplinler gibi mimarlık disiplininde de yeni bir dönüşüm süreci başlattığını göstermektedir. Sosyal ve çevresel sorumlulukların tartışıldığı, mimarlığın bir entelektüel enerji alanı olarak 'kara delik'<sup>1</sup> metaforu ile tanımlandığı günümüz ortamında mimarlık bölümlerinden mezun öğrencilerin tümü mimarlıkla doğrudan ilişkili çalışma alanlarında bulunmamakta; gittikçe artan sayıda öğrenci inşaat sektörü ile sınırlı ilişkiler/bağlantılar içerisinde olan çalışma alanlarında kendilerine yer bulmaktadırlar. Toplumda yaşanan değişiklikler, teknolojik ilerlemeler ve bilginin hızlı artışı sonucunda, meslek edinenlerin bilgi ve becerilerini yaşam boyu güncellemesi gerekmektedir. Bu gelişmeler dikkate alındığında, mimarların mesleklerini sadece yapım eylemi ile sınırlayamayacakları, esnek ve çok yönlü bireyler olmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Nicol ve Pilling, 2000) [17]. Mimarlık eğitimi de bu değişimler göz önünde bulundurularak kurgulanmalı, öğrencilerin mesleki uygulama için gerekli olan becerileri, stratejileri ve tutumları geliştirmelerinin yanı sıra, öğrenmeyi öğrenmiş birer entelektüel olarak eğitimlerini tamamlamaları sağlanmalıdır. Mimarlık eğitiminin gündeminde olan en kritik sorun, hızla değişen bir dünyada mimar adaylarına bilgiyi elde etme yöntemlerinin aktarılması ile ilgilidir. Bu ortamda mimarın öncelikle dönüşüme, değişen şartlara uyum sağlayabileceği düşünme yollarını keşfetmesi gerekmektedir. Bilgiye ulaşma ve elde edilen bilgiyi dönüştürebilme bilinci, kalıplaşmış bilginin aktarımından önce gelmeli; giderek çelişkilere ve belirsizliklerin ve çokseseleliğin hâkim olduğu 21. yy. dünyasında farklılık ve karmaşıklık içeren sorunlara, durumlara karşı toleranslı olabilen mimar yetiştirmek eğitimde öncelik kazanmalıdır (Aydınlı, 2001) [18].

Mimarlık disiplinindeki tek disiplinden çoklu disipline geçişi ve bu durumun mimarlık eğitimine yansımalarının bazı bilgilerin eğitimde artık yer bulamadığını, eşzamanlı olarak farklı uzmanlıklardaki araçların eğitime dâhil edilme durumunu Çağlar (2009,

---

<sup>1</sup>Bir entelektüel enerji alanı' ve 'kara delik' tanımları mimar, kuramcı ve akademisyen Ferhan Yürekli ve Hülya Yürekli tarafından 2004 yılında yayımlanan, 'Mimarlık: Bir Entelektüel Enerji Alanı' kitabında yer almaktadır [1].



s.2) [19]: “Bu salınının yarattığı dalgalar boyumuza ulaşmakta. Duyduğumuz güvensizlikle çeşitli alanlardan bilgiler derleyerek, daha önce başvurulmamış, dokunulmamış düşünceleri kullanmak, yaratıcılığa dayanan, alışılmışın dışında yaklaşımlarda bulunmak, yeni düşünceler üretmek, mimarlığın bünyesinde barındırdığı bilgi yetmediğinde diğer disiplinlerden bilgi aktararak kullanmak çabalarımız da artmakta. Mimari tasarım eğitimi uğraşı içinde olanlar bu bilgileri stüdyolarında öğretme aracı olarak kullanarak bu görüşü güçlendirmekte” sözleriyle belirtmektedir.

Mimari tasarım kendini oluşturan dinamikleri gereği, yenilikçi/girişimci, buluşsal/deneysel, eşduyum/duyu paylaşımı gerektiren, bütüncül bakış açısına sahip olunmasını gerektiren bir eylemdir. Aslında 21. yy.’da çoğu zaman mimar çözümü, sınırları bulanık, birden fazla sayıda grubu ilgilendiren farklı disiplinler içerisinde arayan birey olma durumundadır. Bu nedenle mimarlar geniş bir yelpazedeki yetkinlikleri (pratisyen-uzman, soyut-gerçek, sanatsal-bilimsel, analitik-sentetik, bireysel-kolektif, ürün-süreç) sağlamalıdır. Mimarlık eğitimi ile birlikte öğrencinin sahip olması gereken bu yetkinlikler dördü bir sınıflama ile toparlanabilir (Foqué, 2008) [20] (Şekil 3.4):



Şekil 3. 4 Mimarın sahip olması gereken yeterlilikler (Foqué, 2008, s.11) [20].

Mimarlık eğitiminde kazandırılması, başka bir söylemle mimarda olması beklenen nitelikleri Yürekli (2003, s.46-47) [21] ise aşağıdaki grupta ifade etmektedir:

- Tasarım;
  - geleceğe dair öngörü geliştirme,
  - sezgisellik,
  - problem tanımlama ve çözme yetisi,
  - karar verme,
  - bilgiyi seçme ve yorumlayabilme,
  - koordinasyon becerisi,
  - bütüncül bakış açısı,
  - soyut düşünebilme (3+1 boyutlu düşünme)
- Yaratıcılık;
  - duyarlı ve sorgulayıcı olma,
  - farklı bakış açıları geliştirebilme,
  - risk alabilme,
  - kişisel, bağımsızlık,
  - esnek düşünebilme
- Duygusal zeka ve karakter gelişimi;
  - özgüven ve kendini tanıma,
  - adalet ve sağduyu sahibi olma,
  - sorumlu bir birey olabilme,
  - kendini ifade edebilme,
  - iletişim ve empati kurabilme yetisi,
  - toplumluk içinde birey olabilme durumu,
  - güvenilirlik,
- Entelektüel yetiler,
  - merak,
  - şüphe,
  - genel kültür ve çağı yakından takip etme,
  - durum ve olaylara bağlamsal yaklaşabilme,
  - çok yönlü olma.

Günümüz mimarlık eğitimi incelendiğinde yukarıda araştırmacılar tarafından ifade edilen yetilerin kazandırılması için çok sesli, farklı yöntemlerin bir arada bulunduğu ortamların gerekliliği ile karşı karşıya kalmaktayız. “Bugün bilimselleşme ve uzmanlaşmanın getirdiği birbirinden kopuk ve mimarlığın bütünleşik yapısından uzak bir bilgi aktarımı modelinin yaygın olduğu gözlenmektedir. Mimarlık eğitiminde bugün ülke, kurum ve öğretilere göre değişen geniş bir yaklaşım çeşitliliği gözlenmektedir. Ayrıca küreselleşme eğilimleri, demokrasi ve çoğulculuk kavramını geliştirmektedir” (Nalçakan ve Polatoğlu, 2008) [103]. Bilginin miktarı ve değişim hızı göz önüne alındığında ise, mimarlık öğrencisinin eğitimini tamamladıktan sonra ihtiyaç duyacağı tüm bilginin öğrenim sırasında kazanamayacağı anlaşılmaktadır. Bu sebeple 21. yüzyılda mimarlık okullarının misyonunun, öğrencilere tasarıma dair öğrenme yöntemlerini keşfedecekleri eğitsel ortamları sağlamak olarak belirtilmesi mümkündür.

Mimarlık eğitiminde eleştirel modellerin gerekliliği eğitim pedagojisi üzerine çalışan araştırmacılar tarafından da belirtilen bir gerçektir. Paul Freire’in (2006) [22] “bankacı eğitim modeli” olarak adlandırdığı, sessizlik kültürünü pekiştiren, öğretici ile öğrencinin zıt kutupları temsil ettiği, öğrencinin kendisine aktarılan bilgiyi kayıtsız şartsız ezberlediği böylece edilgen hale getirildiği, bilgilerin doldurulması gereken boş bir bardak olarak görüldüğü öğrenim uygulamaları yerine “özgürleştirici eğitim modeli”ni önermektedir. Bankacı eğitim modelinde, öğretmenin öğrencilere aktardığı bilgi, kendini oluşturan bağlamdan kopararak, kategorize edilmiş, statik, deneyime kapalı, soyut bir kavramdır. Böylesine soyut, bağlamından koparılmış bilgi, öğrencilerin kendi yaşam deneyimleriyle bütünleşemediği için ezberin ötesine geçemez ve içselleştirilemez. Bir anlamda bilginin sürdürülebilirliği sağlanamaz. Freire, bu sınırlı eğitim modelinin yerine “problem tanımlayıcı eğitim modelini” önerir (Sadri ve Sadri, 2013) [104]. Bu model, soyut bilginin öğrenciye tek yönlü aktarımından farklı olarak, dünyanın ve içinde bulunduğumuz ortamın, koşulların deneysel olarak anlaşılmasıdır. Bu nedenle Freire (2006) eğitimde öğretici-öğrenen sınıflandırması yerine moderatör-katılımcı kavramlarını önerir. Bankacı modelinde bilgi sabit ve ulaşılması gereken bir nesne değil, sürekli değişime dönüşüme açık ve katılımcılar tarafından etki edilebilecek bir süreç olarak ele alınır. Böylece eğitimci öğrencilerin deneyimleri ile öğrenmeye devam eder, öğrenciler ise öğrenme sürecinin aktif katılımcıları haline gelir [104].

Freire'e (2006, s.72) göre, "Bilgi ancak ve ancak, buluş ve yeniden buluş yoluyla, dünya içindeki, dünya ile ve birbirleriyle olan insanların sabırsız, durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmalarıyla, peşinden koşmalarıyla meydana gelir" [22].

Mimarlık eğitimine dair bir başka eleştiri de mimarlık ortamının içinde bulunduğu imge üretme hedefli, görmerkezci yapısı göz önüne alındığında ortaya çıkmaktadır. Pinheiro (2009) [24] bu durumu: "Küreselleşen dünyada, mimarlık gösteriş dünyası olmuş, mimar iştah açıcı şekil ve biçimlerle yaratılan imgelerin üreticisi olarak görülmeye başlamıştır. Eisenman tüm dünyaya yayılan ve mimarlığı da etkisi altına alan hiper-medyatik kültüre dikkat çekmekte; planlar, kesitler ve cepheler gibi basit çizimleri olan düz yapıların artık bir yarışmayı kazanmak için hiç de yeterli olmadığını söylemektedir. Mimarlık, parça ile bütün arasındaki ilişkinin yavaş yavaş yitirildiği, seyirlik ve imge egemen bir kültürün içinde kaybolmuş durumdadır. Ayrıca, giderek daha çok imge tasarlama teknolojisinin ürünü haline gelen mimarlık, gerisindeki mekândan daha çok cephe tasarımını önemser olmuştur" sözleriyle dile getirmektedir. Eğitimdeki baskın görmerkezli modellere bir eleştiri de Garcia [23] tarafından dile getirilmektedir: "Mimarın eğitimi rasyonel değildir, duylara seslenmelidir. Duyular bir bina gibi pragmatik değildir, karmaşıklardır, yaşama değer katarlar. Mimarlık sadece bir uğraş değil, bir yaşam biçimidir. Gereksinmeye dönüşen bir meslektir" (Garcia,2009; s:60). Mimarlık eğitiminde amaç 'mimar' yetiştirmektir. Ancak mimar yetiştirmek kadar belki daha da önemli olan bilinçli ve yaratıcı vatandaşlar yetiştirmektir. Mimarlık eğitiminin amacı salt mimar yetiştirmeye indirildiği zaman her iki amaca da ulaşamayacağı ortadadır (Teymur,2001) [105]. Daha önce de belirtildiği gibi, mimari tasarım eğitiminin ürününün proje olmadığı burada bir kez daha tekrar edilmelidir. Eğitimde bir sonuç üründen bahsetmek gerekirse bu ürünün öğrencinin kendisi olması gerekliliği açıktır. Böyle bir yaklaşımla eğitimin kurgulandığı ortamlarda, sonuç üründen çok sürecin yapılandırılması üzerinde durulmaktadır.

21. yüzyılda mimari tasarım eğitiminde geleneksel olanın aksine öğrenci ve yürütücü arasındaki diyalog da değişmektedir. Çağımızın gerekliliği olarak belirtilen bu değişimi Yürekli ve Yürekli (2004) [1] "Öğrenci ortaktır" makalesinde ifade etmektedir. Bu çalışmaya göre öğrenci stüdyoda katılımcılar bölümünde de bahsedildiği üzere bilgiyi soğuran değil, elde edilmesine aktif katılım sağlayan birey; yürütücü ise bilginin tek

kaynağı olmamakla birlikte, bilgiyi elde etme yöntemlerine işaret eden katılımcıdır. “Konstrüktivistlerin çoklu yolları keşfettiğinden beri, okul artık çalışmanın geliştirilmesi için bir ustanın yol göstermesine gerek duyulmayan ancak özgür ve deneysel bir ortamın geliştirildiği bir buluşma noktası olmuştur. Öğrenim bulgunun karmaşıklığıyla gelişir. Okulda bireylerin değişiklikleri izleme değil, verme, alma ve değiş-tokuş etme olanağı vardır, çünkü dürtüler kesintisizdir” (Garcia, 2009, s.60) [23].

Süreç odaklı yaklaşıma ek olarak Findeli (2001) [25], sorun temelli tasarım eğitimi yerine bütüncül, sistemsel bir bakışı önerdiği çalışmasında, var olan her şeyin ilişki içerisinde görüldüğü; karmaşıklık kuramı (*complexity theory*) ve görsel zekâ (*visual intelligence*) kuramlarını mimari tasarım eğitiminin güncellenmesi için önermektedir. Bu öneride en önemli parça tasarım eğitiminde ilk kez tasarımcının sorunsala uzaktan bakan bir ‘çözüm makinası’ değil, sorunun, sistemin bir parçası olan birey olarak bakılmasıdır. Bu yaklaşımla kullanıcı, tasarımcı ve işveren aynı arayüzün içinde oldukları için tasarlama sürecinin daha etkili olacağı düşünülmektedir (Çizelge 3.4).

Çizelge 3. 4 Findeli’nin Süreç Odaklı Tasarım Önerisi (Findeli, 2001, s.11 ) [25]

TASARIM					
Durum		Yaklaşım	Çözüm Önerisi	Tasarımcı	Kullanıcı
A: Durum 1	<b>Geleneksel Sorun Temelli Tasarım (Noktasal çözüm)</b>	Sorun ya da ihtiyaç belirlenir.	Hayal edilen ve tasvir edilen noktasal çözüm önerilir.	Hayal eden, uzaktan dâhil olan, çözüm makinası olarak sürecin dışındadır.	Talep eden, edilgen bir konumdadır.
B: Durum 2	<b>Tasarımın Yeni Durumu (Sistem olarak kavrayış)</b>	Bir sistemin durumu araştırılır.	Noktasal çözüm yerine, bir sistem ya da işleyiş önerisi getirilir.	Sistemin bir parçası, sorunu deneyimleyen olarak katılımcılardan biridir.	Katılımcıdır, sistemin, sürecin ve dolayısı ile çözümün bir parçasıdır.

Bu sistemsel bakışı ve bütüncül gözlemin önemini Gasco (2008, s.37) [106]: “Tasarım geliştirme sürecine gereken önemi vermek, aslında sürecin yapısını oluşturan gözlem, seçim ve sentez yetilerini keskinleştirmek anlamına gelir. Bana göre böylesi bir deneyimden tam başarı elde etmek için en önemli yeti gözlem yetisidir” sözleriyle özetlemektedir. Kurokawa da (Aydınlı, 2001) [18] günümüzün mimarlık ortamındaki ve eğitimindeki ikili (dualistic) dünya görüşünü çağın hastalığı olarak yorumlamakta ve bu

görüŖe alternatif olarak Findeli (2001) [25] ile benzer Ŗekilde mimarlık eğitiminde hem o, hem bu mantığı ile oluŖturulan bütüncül bir bakıŖ açısı içeren ‘birlikte varolabilme’ (simbiyosis) kavramını desteklemektedir. Bu bağlamda ađdaŖ mimarlık eğitiminin de süreç ve ürün kavramlarını birleŖtiren, tasarım, tasarımcı ve tasarımın aynı arayüzün parçaları olduğu kurgular ile yapılandırılması gerekliliğinin altı çizilmektedir.

Mimari tasarım eğitimi için önemli bileŖenlerden biri de 21. yüzyıl düşünce sisteminde eleŖtirel düşünme biçimidir. Mimarlık öğrencileri bu nedenle öncelikle içinde bulunduğu dünyayı, zamanı, insanlığı, insanı sorgulamalıdır. Bu ancak sosyal bilimler ile mimarlığın ortak sorunsallar üzerinde birlikte alıŖması, tartıŖması, atıŖması ve birbirini etkilemesi ve bir bilgi üretme ortamı yaratması ile gerekleŖtirilebilir (Gürsel,2001) [107]. Mimarlık ortamının ve eğitiminin her türlü dogmatik kabulden uzak olması gerektiğini A.M. Stern (ağlar, 2009, s.4) [19] Ŗöyle açıklamaktadır: “Mimarlık mesleğinde dogmatik eğilimlerin kaçınılmaz ve hatta gerekli olduğu durumlarda bile bu duygunun eğitime yayılmasına izin verilmemelidir. Mimarlık öğrencilerinin mümkün olan en geniŖ ađdaŖ düşünceler yelpazesi ile karŖı karŖıya bırakılarak kendi yollarını bulmaları sağlanmalıdır. Süreçte mimarlık tarihinin en önemli dersini öğreneceklerdir: Doğru ve yanlıŖ tarzlar yoktur, sadece iyi anlaŖılmış veya yeterince kavranamamıŖ yapılar vardır.”

Mimari tasarım eğitiminin güncel sorunları, deđiŖen kültürel, çevresel ve sosyal ortamı kavrayamaması ve deđiŖim hızının aynı ivme ile eğitime aktarılamaması kaynaklıdır. Ciravoğlu, Ökem ve Öysel Akipek’in (2009) [108] de belirttiği gibi mimari tasarım eğitiminin sorunları:

- Günceli yakalamakta yetersiz oluŖu,
- Öğrenenin farklılıklarını yeterince göz önünde bulundurmaması,
- Öğrenme programlarının yeterince yoğun ve çok yönlü olmaması,
- Dersler, disiplinler ve uzmanlıklar arası bütüncül ve eleŖtirel bakıŖı yeterince sağlayamaması,
- Öğrenen merkezli ve aktif katılımcılı, didaktik olmayan bir ortam oluŖurmada yetersiz kalması,

- Süreç yerine ürüne odaklanması,
  - Öğrenenin algısal yetilerini geliştirmede yetersiz olması,
  - Yaşam boyu öğrenimin temellerinin atılamaması,
  - Tasarım eğitiminin görmerkezci bir bakış ile sürdürülmesi ve dolayısı ile sonuç ürünün baskın görsel imajlar haline gelmesi,
  - Deneyimin, bedensel farkındalığın stüdyo programlarında yeterince yer almaması,
- olarak sıralanabilir.

### 3.2.5 Gelecekte Mimari Tasarım Eğitimi

Mimarlık eğitimi önceki bölümlerde de değinildiği üzere, mimarlık ortamını etkileyen tüm bileşenler ile yakından ilişkilidir. Mimarlık ortamını etkileyen farklı bileşenler sosyolojik, bilişsel, estetik, tarihsel, kültürel, politik, teknolojik, bilimsel (pozitif ve sosyal), çevresel gibi başlıklar altında sınıflanabilir. Mimarlığın yer ve olay tasarımı olarak tanımlandığı (Tschumi, 1994) [34] 21. yüzyıl ortamında ise kuşkusuz mimarlığın çevre, insan, zaman ve hareketle ilişkisi tarihsel süreklilikten farklılaşmaya başlamıştır. Bu değişimin başlıca nedeni, dünyanın dönüşümü paralelinde dünyaya dair algılarımızda meydana gelen dramatik değişimlerdir. Bir başka ifadeyle yaşanan ortamın değişmesi, insanlığın düşünüş biçimlerinde kırılmalar oluşturmakta, insanlığın düşünüş biçimlerinde meydana gelen değişimler de, yaşanan ortamları dönüştürmektedir. Örneğin artan sürdürülebilirlik tartışmaları ve çevresel sorunların bölgeselden küresel boyuta taşınması insanın çevreyle kurduğu ilişki üzerine yeniden düşünmeyi gerekli kılmıştır. Benzer şekilde insanı tüm duyuları, benliği ve deneyimleri ile ele alan yaklaşımlar (Tschumi, 1994; Ponty, 2005; Pallasmaa, 2005; Schlemmer, 1972 v.d.) günümüz mimarlık gündeminde sıklıkla yer almaya başlamıştır. Mimarlığın konusu yapılar değildir. Mimarlığın esas gerçekliğini yapıların ortamında meydana gelen eylemler oluşturur (Yürekli, 2003) [21]. Benzer şekilde Libeskind (2014) [109], mimarlığın, yapıların tamamlanması ile bitmeyen bir olgu olduğunu ifade etmiştir: “İlginç bir şekilde, mimarlık gerçekten bitmemiş bir olgudur, çünkü yapının inşası bitse bile, içinde yeni yaşamlar başlamaktadır. Böylece mimarlık insanların ona nasıl tepki verdikleri, kullandıkları ve onun hakkında düşünceleriyle başlayan yeni bir dinamiğin

parçası olmaktadır.” Bu tanımlamalar incelendiğinde mimarlığın modern düşüncedeki bitmiş, prototipleşmiş bir ürün olarak tanımlanmasından öte, günümüzde, taşıdığı sonsuz olasılık ile bitmemiş, farklı kavrayışlara açık esnek, belirsiz bir karşılaşma alanı olduğu (Woods, 1995; Yürekli, 2003) [21] ileri sürülebilir. Bu karşılaşma alanının en önemli faktörleri ise deneyimi oluşturan insan, zaman, hareket ve olaydır (Tschumi, 1994) [34].

Geleneksel mimari tasarım eğitiminde plan, kesit, görünüş gibi iki boyutlu ve mimari maket gibi belirli ölçeklerde küçültülmüş temsil araçları kullanılmaktadır. Bu araçlar mekânı fiziksel boyut ve oranları ile görsel duyunun baskınlığı bağlamında tanımlamaktadırlar. Benzer şekilde ‘mekânın kullanıcısı’ olarak görülen insan da standardize edilmiş, ölçüleri üzerinden tasarımlara dâhil edilmiştir. Oysa mekân salt görme duyusu veya ölçüler ile sınırlandırılmayacak kadar karmaşık ve çok bileşenli bir olgudur. 21. yüzyılda mekân, fenomenolojik sorgulamaların etkisi ile çok duyulu olarak ele alınmakta, beden ve hareketle ilişkilendirilerek yeniden tanımlanmaktadır. Bu noktadan hareketle fenomenolojik yaklaşımların mimari tasarım eğitiminin gelecekteki kurgusunda etkisinin artacağı, eğitimin daha esnek, eleştirel, bütüncül bir deneyim ortamı haline geleceği öngörülmektedir. Disiplinin temsil ve tasarım araçları bağlamında düşünüldüğünde ise, geleneksel yöntemlere ek olarak, günümüzde de mimari tasarım eğitiminde yer almaya başlayan alternatif, deneysel, disiplinlerarası hatta ötesi tasarlama, düşünme ve kavrama yöntemlerinin gelecekte çeşitlenmesi ve bu araçların mimari tasarım eğitimi sürecinde yer alma sıklığının artması olasıdır.



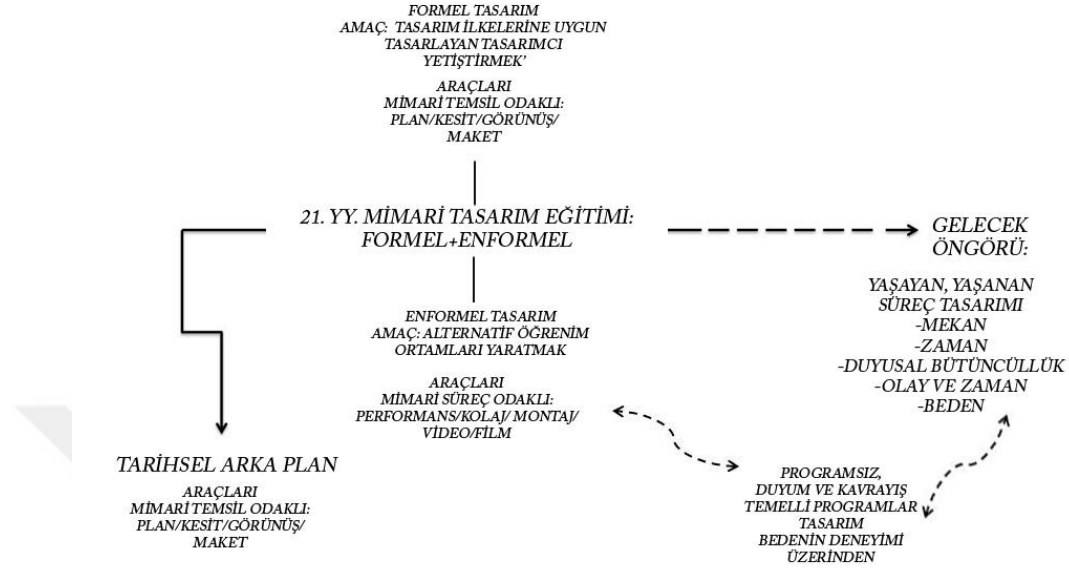
### 3.3 Değerlendirme

Bu bölüme kadar aktarılan güncel mimarlık tartışmaları ve mimari tasarım eğitimi üzerine yapılan araştırmalarının sonuçlarını bir araya getirmek gerekirse öncelikle, mimarlık eğitiminin mimari tasarım eğitimi odaklı bir yapılanma olduğu görülmektedir. Mimari tasarım eğitimi tarihsel süreçte öğrencinin edilgen bir konumda olduğu, mevcut bilginin elde edileceği kaynağın yürütücünün birikimi olduğu bir yapıda var olmuştur. Bu yapıda sonuç odaklı, proje bazlı bir tasarım stüdyo modeli kullanılmaktadır. Stüdyoda eleştiri ve bilgi akışı öğreticiden öğrenciye doğru tek taraflı bir olgudur. Stüdyo müfredatına bakıldığında ise daha çok arz ve talep diyalektiği içeren kurgu gözlemlenmektedir. Geleneksel tasarım eğitiminin amacı da gerek uygulama gerekse tasarlama eyleminin pratikleri ile beslenen ve mimarın sahip olması gereken bilgi birikimine (burada bahsi geçen bilgi, o zamana kadar elde edilmiş, kalıplaşmış bir bilgidir) sahip meslek insanı yetiştirmektir. Dolayısı ile mimarlık eğitimi de sınırlarını mimarlık disiplini ve yapım disiplinleri ile sınırlı tutmuştur. Eğitimde sıkı bir müfredat ve ulaşılması gereken sabit bir 'bilgilenme durumu' vardır.

21. yüzyıl mimari tasarım eğitimi incelendiğinde çoğulcu, disiplinler arası hatta ötesi bir ortam gözlenmektedir. Günümüzde mimarlık ortamı hızla değişen, dönüşen ve artan bir bilgi birikiminin etkisi altındadır. Bu nedenle mimarlık eğitiminde amaç mevcut bilginin hepsini öğrenciye aktarma gibi imkânsız bir görev üstlenmekten öte, mevcut bilgiye ulaşma, elde edilen bilginin dönüştürülmesi, sentezlenmesi ve yorumlanabilmesi üzerine kurgulanmaya başlamalıdır. Bu bağlamda mimari tasarım eğitiminde amaç yaşam boyu öğrenmeye ortam hazırlamaktır. Bu çoksesli ortamda eleşirel bakış açısı, dolayısı ile mevcut olanı sorgulama yetisi de mimarın sahip olması gereken özelliklere dâhil olmuştur. Eğitim müfredatı incelendiğinde ise hızlı küreselleşmeye ve akreditasyon süreçlerine rağmen genelgeçer bir kurgudan bahsetmek olası değildir.

Mimari tasarım eğitimini tarihsel arkaplanı, geçirdiği süreçleri ve olası gelecek öngörülerini şematize etmek için Şekil 3.5'teki gibi bir grafik hazırlanmıştır. Buna göre, mimari tasarım eğitiminin gelecekteki durumunun, tarihsel süreklilikte olduğu gibi, güncel mimarlık tartışmaları ve dönüşümlerinden etkileneceği öngörülmektedir.

Tasarım eğitiminin, tasarlama eylemi ile ilişkili deneyimlerinin öğrencilere yaşatılmasının yanısıra, bilginin üstel artışına paralel olarak, bilgiyi elde etme yöntemleri üzerine de yoğunlaşacağı düşünülmektedir.



Şekil 3. 5 Mimarlık eğitiminin geçmiş yapılanması ve gelecek öngörülerini

Mimarlık, disiplinler arası ve ötesi bir yaratma eylemi haline geldikçe tasarım eğitiminde de formel ve enformel kurguların birlikteliği güçlenmekte; bu durum geleneksel tasarlama araçlarının kullanımının yanı sıra, alternatif, disiplin dışı araçların kullanımını artırmaktadır. Deneyim, mekân, olay tasarımı, insan, beden, zaman, hareket, çoklu duyum gibi güncel kuramsal tartışmalarda üzerinde durulan kavramlar (Bölüm 2'de ayrıntılı olarak incelendiği üzere), eğitim programlarına özellikle stüdyolardaki tasarım deneyleri aracılığı ile dâhil olacak ve mevcut programlarda esnek, deneysel yöntemlere başvurulacaktır (Şekil 3.5). Özellikle deneyim olgusunun çizim ve imaj yaratmanın ötesinde tasarımın yaşamla bütünleştirilmesi bağlamında ele alındığı deneysel yöntemlerle zenginleşecek mimari tasarım eğitiminin, mimarlık öğrencilerinde, alternatif düşünüş, kavrayış ve eleştiri gibi özellikleri geliştireceği, tasarım stüdyolarını ise özgün ve özgür bir konuma getirmede yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, mimari tasarım eğitiminin günümüz ve gelecekteki yapılanmasında, deneysel bir yöntem olarak değerlendirilebilecek mekânsal yerleştirmelerin mimari tasarım eğitimi içerisinde bir düşünme aracı olarak yer bulması olasıdır.

### MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE MEKÂNSAL YERLEŞTİRMELERİN BİR ARAYÜZ OLARAK KULLANIMI

21. yüzyıl bilgi niteliği ve bilgiye ulaşma yöntemleri gibi birçok özellik açısından 20. yüzyıldan farklılaşmıştır. Günümüzde bilginin akışı hızlı, büyümesi üstel, bu nedenle takibi zor ve karmaşıktır. Bu koşullarda modernizm ile yaygınlaşan uzmanlaşmış çalışma, araştırma ve üretme alanını kendi disiplininin sınırları içinde devam ettirme yaklaşımı, güncel sorunsalların ancak birden fazla disiplinin bir aradalığı ile çözümlenebilecek yöntemlere ihtiyaç duyması ve bugün bilgi üretiminin farklı uzmanlıkları kapsayan bir ekip işi haline gelmesi nedeniyle yerini disiplinlerarası hatta disiplinlerötesi kavrayışlara bırakmaktadır. Bu hızlı değişimin etkisi disiplinlerin sınırlarının birbiri içerisinde kaybolmasına, kültürel, sosyal, siyasal ve ekonomik yaşamda olduğu gibi eğitim anlayışında da geleneksel kurguların dışında arayışlara yol açmaktadır.

Literatürde İngilizce karşılığı 'interface' olarak yer bulan 'arayüz' kavramı söz konusu güncel arayışlar ve oluşumlar ile ilişkilendirilebilecek kavramlardan biridir. Arayüz kavramının, bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması ile literatürde kullanım sıklığı artmakta, kavramın kapsadığı alan genişlemektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde terim, bilgisayar yazılımlarının kullanıcı tarafından çalıştırılmasını sağlayan, çeşitli resimlerin, grafiklerin, yazıların yer aldığı ön sayfa, olarak karşılık bulmaktadır. Temelde kökeni bilişim alanında yer alan, teknolojik ürün ile kullanıcısı arasındaki iletişimi sağlayan bileşenlerin karşılığı olan bu kavram, 1950'li yıllardan günümüze fizik, kimya, mimarlık, şehircilik, coğrafya, ekonomi, iletişim gibi farklı alanlarda da iki nesnenin,

organizasyonun veya bileşenin bir aradalığı ve etkileşim ortamını/durumunu karşılamak üzere kullanılmaktadır (Selçuk ve Sorguç, 2016) [110]. Kavramın bu tez çalışması kapsamında yer alma bulma nedeni ise 'arayüz'ün iki bileşen arasında bir etkileşim, iletişim yüzeyi oluşturma potansiyeli taşıması ile ilişkilidir. Arayüzün bu bağlamda biraraya getirici, ilişkilendirici bir metafor olarak değerlendirilmesi mümkündür. Arayüzün oluşumu için iki bileşenin varlığı gereklidir. Bu bileşenler oluşum sürecinde birbirini etkiler ve bu etkileşim süreci yeni değerlerin ve kavrayışların oluşmasında etkilidir (Şekil 4.1). Bu bağlamda bir arayüzün oluşumunda altı çizilmesi gereken nokta, kavramın sayısız ilişkilene ve etkileşime dair taşıdığı potansiyel ile sürekliliği sağlama olasılığıdır. Bu nedenle içerisinde bulunduğumuz çok disiplinli bilgi çağında, karşılaşılan yeni sorunsalların ve durumların anlaşılabilmesi, ilişkilendirilebilmesi için bu kavram önem taşımaktadır.



Şekil 4. 1 Renkler üzerinden arayüz metaforunun ifadesi, (Anonim)

Çalışmanın bu bölümünde, disiplinlerötesi bir kurgu olarak 'eğitimde arayüz' başlığı altında değerlendirilen mekânsal yerleştirme kavramı ve bu kavramın 21. Yüzyılda mimari tasarım eğitimi içerisinde yer alma durumu incelenecektir. Bu amaçla ikinci bölümde incelenen, güncel mimarlık tartışmaları ile paralel söylemler içerisinde olduğu saptanan mekânsal yerleştirmelerin, üçüncü bölümde mimari tasarım eğitiminde tespit edilen sorunlar ve gerekli görülen eğitsel ortamlar-yöntemler ile ilişkilendirilerek, mimari tasarım eğitiminin merkezi olan stüdyolarda yaşanan tasarım sürecini geliştirmede bir araç olarak kullanıldığı yaklaşımlar, mimari tasarım eğitimi çerçevesi dâhilinde ele alınacaktır. İncelenen örnekler ve kuramsal incelemeler sonucunda mekânsal yerleştirmelerin mimari tasarım eğitiminde bir araç olarak kullanılmasının doğuracağı olası sonuçlar ortaya konulacaktır.

#### 4.1 Mimari Tasarım Eğitiminde Bir Düşünme Aracı Olarak Mekânsal Yerleştirmeler

21. yüzyıl mimari pedagoji deneyimleri, disiplinlerarası süreçler aracılığıyla mimarlık ile bilim, sanat ve beşeri bilimler arasında yakınlık kurulabileceğini göstermekte, bu alanlar arasındaki sınırların bulanıklaşması da mimarinin, eğitimin ve dolayısı ile toplumun uzun vadeli dönüşümüne katkıda bulunabilecek bir bütün olarak görülmesini sağlamaktadır. Bu yüzyılda, mimarlık eğitiminde ortaya çıkan benzeri görülmemiş pedagojik yapılar ve deneysel modeller, tasarım eğitimini esnekleştirerek hızlı uyum sağlayabilecek bir yapıya dönüştürmekte ve mimarlık öğrencilerinin dünya ile etkileşime girmeye başlamaları için çok önemli soruları kapsamaya başlamaktadır. Ockman (2012; Titus, 2013) [40] “*Mimarlık Okulu: Mimar Eğitmenin Üç Yüzyılı*” kitabında mimarlık eğitiminin bugünü ve geleceği ile ilgili şu tespitte bulunmuştur:

“Mimarlık okulları, yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren kapsamlı dönüşümler geçirmektedir. Küreselleşme, dijital teknoloji ve gittikçe pazar odaklı hale gelen eğitim yapısı akademi'yi şekillendiren güçlü etkiler arasında yer almaktadır. Doğal ve insan kaynaklı felaketler de son on yılda eğitimcilerin dikkatini çevresel değişim, binaların teknik performansı ve mimari yapıların bu değişimlerdeki rolleri üzerine odaklamaya başlamıştır.” Bu kitapta Ockman [40], 21. yüzyıl mimarlık pedagojisinin, 2000'li yıllardan bu yana başa çıkması gereken birçok zorluğa dikkat çekmektedir. Günümüzde mimarlığın oldukça büyük toplumsal, çevresel ve ekonomik baskılar karşısında olduğu gerçeğinin yanı sıra bilgi üretimi ile ilişkili süreçlerde yaşanan veya yaşanması gerekli olan değişimin, eğitimcilerin mimarlık disiplinini ve öğretim şeklini gözden geçirmek zorunda bırakmıştır. Bugün tasarım ortamında mimar, usta (*master*) olarak tüm nesnelere ve yapıları tasarlayan kişiden, tasarımın bir sistem veya farklı güçlerin katıldığı bir takım işine evrilmesi nedeniyle (Findeli, 2001) [25], tasarım takımının katılımcılarından biri rolünü üstlenmektedir. Bu konudaki görüşlerini Titus (2013) [40] da “Disiplininin çerçevesinin genişlemesi, mimarların sadece fiziksel ortamların değil, aynı zamanda toplumun daha büyük felsefi ve kültürel değişimlerin oluşumunda etkin katılımcılar olmalarının yolunu da açmaktadır. Bu nedenle güncel mimarlık eğitiminin temel sorunlarından biri dinamik şekilde değişebilecek eğitsel yöntemlerin nasıl kurulabileceğine ilişkindir. Bilgi üretmek için ideal stratejilerden biri aynı anda, özerklik

ve katılım, iç arzular ve dış direnç, serbestçe keşfetme ve kesin sınırlar arasında hassas bir denge oluşturmaktır” sözleriyle ifade etmektedir.

Titus [40] tarafından gerekliliği vurgulanan, deneysel tasarım ortamlarının oluşturulması amacıyla eğitimciler farklı disiplinlerin tasarım ve üretim araçlarını eğitim süreçlerine dâhil etmektedirler. Bu marjinal tasarım araçlarından biri de yerleştirme sanatıdır. Mimarlık eğitiminin güncel yapılanması incelendiğinde, yerleştirmelerin mimarlık okullarının stüdyolardaki tasarım sürecinde kullanım sıklığı artmakta olan bir araç olduğu görülmektedir.

#### **4.1.1 Mimari Tasarım Stüdyolarında Yerleştirme Örnekleri**

Yerleştirmeler son on yılda mimari tasarım eyleminin öğretildiği okullarda, tasarım sürecinde karşılaşılan sorunların çözülmesi ve disiplinler-ötesi bilgi üretim ortamlarının sağlanması, güncel mimarlık tartışmalarının tasarım okullarında yer bulması, eğitimin deneyselleşmesi ve güncellenmesi, tasarım olgusunun öğretilmesi, gelişmesi ve çeşitlenmesi için bir araç olarak farklı kurgular dâhilinde kullanılmaktadır (al-Ibrashy ve Gaber, 2010 [42]; Lehmann, 2006 [43]; Mounajjed, 2006 [39]; Uludağ vd., 2017 [41], Ciravoğlu, 2001 [111]).

Araştırma kapsamında mekânsal yerleştirmelerin, dünyanın farklı bölgelerindeki mimarlık okullarında eğitimciler tarafından deneysel ve yenilikçi bir yöntem olarak mimari tasarım eğitimine dâhil edilme durumunun, tasarım sürecine katkısı bağlamında değişen, benzeşen, olumlu ve olumsuz yönleri mevcuttur. Yerleştirmelerin mimari tasarım eğitiminin müfredatında stüdyoların ve/ya da çalıştayların kurgularına eklendiği üniversitelerden bazıları, Mısır’da bulunan British Üniversitesi, İngiltere’de Sheffield Üniversitesi, Avustralya’da Newcastle Üniversitesi ve Türkiye’de Gazi Üniversitesidir. Bu tasarım kurgularının yürütücüleri yerleştirmeleri, farklı öğrenim amaçları ve çıktıları paralelinde tasarım eğitimlerinin programlarında değerlendirmektedirler.

British Üniversitesi Mimarlık-Mühendislik Fakültesi’nde al-Ibrashy ve Gaber (2010) [42] yürütücülüğünde gerçekleşen yerleştirme deneyimi son sınıf mimarlık öğrencilerinin katılımı ile mimari tasarım stüdyosu kapsamında yer alan örneklerden biridir.

Yürütücüler, geleneksel mimari tasarım araçları olan plan, kesit, görünüş ve maketin mekânın tüm bileşenlerini temsil konusunda yeterli olmadığını bu nedenle, Pallasmaa (2005), Ponty (2005) ve Heidegger (1927) tarafından dile getirilen söylemlerin<sup>1</sup> mimari tasarım ortamında yer bulması amacıyla yerleştirmelerin mekânda var olan farklı duyuları birleştirecek bir tasarım aracı olarak ele alındığını belirtmektedirler. Al-Ibrashy ve Gaber [42] yürütülen deneyin bir başka amacının da “mimarlıkta imaj ve sayılarla ölçülemeyenin peşine düşmek” ve “temsil edilemeyen araştırılmak ve ölçülemeyeni anlamak” olduğunu vurgulamaktadırlar. Yürütülen kurguda öğrencilerden kendi belirledikleri duyuların mekânsal karşılıklarının mekânsal yerleştirmeler aracılığı ile araştırılması istenmiştir. Deneye katılan öğrencilerin bir kısmı koku, ses, tat, dokunma ve görme duyularının mekân içerisindeki karşılıklarını bu duyuların birliktelikleri üzerinden araştırırken, bir diğer grup ise duyuları tekil olarak incelemiştir. Tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarının izlendiği stüdyo sürecinde (Şekil 4.2), yürütücüler öğrencilerin mekânsal yerleştirmeler aracı ile ettikleri mekânsal ve duysal farkındalığın öğrenim ve meslek yaşamlarında yararlı olacağını öngörmektedirler [42].



Şekil 4. 2 British Üniveritesi öğrencileri tarafından tasarlanan yerleştirme önerilerinin  
(Al-Ibrashy ve Gaber, 2010, s. 364) [42]

<sup>1</sup> Bu söylemler çalışmanın 2.2.2.2 bölümünde Beden-Duyum Tartışması başlığı altında incelenmiştir.

Mekânsal yerleştirmelerin mimari tasarım stüdyolarının müfredatında yer bulduğu bir başka örnek ise Mounajjed (2006) [39] yürütücülüğünde Sheffield Üniversitesinde gerçekleştirilen “Dışarıda Dört Gün” (*Four Days on the Outside*) deneyidir. Bu eğitsel tasarım deneyinde yürütücüler, yerleştirmelerin tasarım ve yapım derslerinin kaynaştırılmasında katkıda bulunacak bir tasarım etkinliği olarak kullanılmasının amaçlandığını belirtmektedir. Mounajjed [39] yerleştirme sürecinde öğrencilerin mimarinin kamusal alana, bağlama ve sosyal bileşenlerine dair kazanımlarının yaşayarak öğrenme ile kalıcı hale geldiğini dile getirmiş; uygulama sonrası yürütücüler tarafından yapılan anket çalışmasının ise öğrencilerin özellikle deneyimleyici ve mekân ile ilgili hareket, katılım, mekânsal oluşum kavramlarında gelişim gösterdiğini ortaya koyduğunu ifade etmektedir.

Steffen Lehmann tarafından Newcastle Üniversitesi Mimarlık ve Çevre Tasarımı Okulunda kurgulanan tasarım süreci ise yerleştirmelerin çalıştaylarda birer tasarım ve üretim aracı olarak kullanılmasının örneklerindedir. Lehmann [43] yerleştirmelerin temelde iki ana konu çerçevesinde eğitime katkı sağladığını belirtmiştir. Bu katkılardan ilki yerleştirmelerin mimarlık, görsel sanatlar, peyzaj mimarlığı ve kentsel tasarım gibi farklı disiplinlerin sınırlarının bulanıklaştırması, böylece kolektif disiplinlerarası bir eğitsel ortamın sağlanması iken ikincisi mimarlık öğrencilerinin eğitim ortamlarının kent ile bütünleştirilmesinin sağlanması olarak belirtilmektedir. Lehmann [43] yürütücülerinden biri olduğu, temelde kamusal alanın dönüşümünün irdelendiği Brisbane’de 2004’te düzenlenen Sanat+Tasarım (*Art+Arch*) ve Berlin’de 2002’de düzenlenen Mekân, Zaman ve Mimarlığı Yeniden Düşünmek (*Rethinking: Space, Time, Architecture*) çalıştaylarında (Şekil 4.3) yerleştirmelerin ‘çapraz-işbirliği’ geliştirmek için kullanıldığı, öğrenim çıktıları ve çalıştay kurguları farklı olan, disiplinlerarası üretimi içeren üç temel modelin varlığından bahsetmektedir. Bu modellerden ilki aynı disiplinden gelen öğrencilerin aynı çalışma grubu içerisinde her öğrencinin kendi önerisini geliştirmesi ile şekillenen modelken, bir diğer öneri farklı disiplinlerden gelen öğrencilerin aynı çalışma grubu içerisinde ortak öneri geliştirdikleri kurgulardır. Çalıştaylarda kullanılan son model ise mimarlık öğrencilerinin öneri geliştirmekten sorumlu olduğu ancak tasarım sürecinde belirli aralıklarla, diğer disiplinlerin öğrencilerinin ‘uzman’ olarak danışmanlık rolü üstlenerek tasarım ve değerlendirme



süreçlerine katıldığı bir oluşumu içermektedir. Çalıştayda yerleştirmelerin tasarım aracı olarak seçilme nedenini Lehmann (2006) [43] “Araştırmalarımız çağdaş sanatçıların mimari objeler ve mekânsal oluşumlar ürettikleri, Pop Art veya Minimalizm gibi sanatsal eğilimlerin de mimarlar tarafından hızla içselleştirildiği çapraz uygulamalar ortaya koymuştur. Amacımız, uzun zamandır güncelliğini koruyan, mimarlığın nerede başladığı, sanatın nerede bittiği (ya da tam tersi) sorunsalını eğitsel bağlamda ele almaktadır” sözleri ile belirtmektedir.



Şekil 4. 3 Sanat+Tasarım (2004) (*Art+Arch*) ve Mekân, Zaman ve Mimarlığı Yeniden Düşünmek (2002) (*Rethinking: Space, Time, Architecture*) çalıştaylarında üretilen yerleştirmeler (Lehmann, 2006, s.101) [43]

Mekânsal yerleştirmelerin bir tasarım aracı olarak Türkiye’deki Mimarlık Okullarında yer alma durumu incelendiğinde ise örneklerden birinin Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi öğretim üyelerince yürütülen, enformel bir etkinlik olan sanat-mimarlık

arasında bir disiplinlerarası bir üretim ortamı yaratmayı hedefleyen “WIRE Kış Okulu” çalıştayı olduğu tespit edilmiştir (Uludağ vd., 2017) [41]. 2012-2014 yılları arasında devam eden, iki haftalık bir süreçte gerçekleşen çalıştay, yurtiçi ve yurt dışından mimarlık okullarının öğrenci ve yürütücülerinin katılımları ile gerçekleştirilmiştir (Şekil 4.4). Çalıştayı yürütücülerinden ve koordinatörlerinden biri olan Uludağ [41], yerleştirmelerin eklemlendiği çalıştayda gerçekleşen tasarım deneyimleri ile güncel sanatın mimari tasarım sürecinde farklı kanallar açmada yararlı olduğunu; bu durumun da öğrencilerin yaratıcılıklarında artış sağladığını belirtmiştir.



Şekil 4. 4 ‘WIRE 2013’ Gazi Üniversitesinde yerleştirme tasarım ve uygulamaları  
(Uludağ, 2017, s. 9) [41]

Uludağ (2017) WIRE’da 15 günlük yoğun bir program dâhilinde çok uluslu ve çok kültürlü bir ortam yaratılması ile hedeflenen eğitsel katkıları şu başlıklarla özetlemektedir: “Öğrenci ve yürütücüler tarafından mimari tasarım eğitiminde var olan içerik ve yöntemleri yeniden yorumlayarak paylaşma yoluyla çoklu eğitsel kazanım sağlanması, kendi eğitim kurumlarının yerinin uluslararası bağlamda daha iyi anlaşılması, dilbilimsel, kültürel ve kişisel yetilerde zenginleşme sağlanması” [41]. Söz

konusu maddelere ek olarak Uludağ (2017) tarafından, yerleştirmelerin mimarının geleceği ve yeni şartları ile ilgili düşünmeyi tetiklemede, iş-içerisinde (*hands-on*) öğrenme sağlayarak farkındalık, bilinç ve duyarlılığı artırdığını, çalıştayın finalinde yer alan grup sunumlarında kullanılan görsel sanatlar, dijital sanatlar, fotoğrafçılık, film yapımı gibi yenilikçi araçların ise tasarım sürecini ve mimarlık eğitimini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir [41].

Kapsamında yerleştirme olgusunun ismen geçmediği ancak sürecin bir yerleştirme deneyimine evrildiği eğitsel deneylerden biri de Ciravoğlu (2001) [111] yürütücülüğünde EASA (*European Architecture Students Assembly- Avrupa Mimarlık Öğrencileri Buluşması*) kapsamında gerçekleştirilen workshop çalışmasıdır. Bu çalışma çeşitli ülkelerden gelen öğrencilerin ve yürütücülerin katılımı ile uluslararası bir organizasyondur. Ciravoğlu (2001) [111] yaşanan enformel sürecin tasarım, değerlendirme ve üretim aşamalarını içerdiğini belirtmekte ve etkinliğin eğitsel katkılarının grup çalışması ile üretime katılma, disiplinler arası geçişleri sağlama, tasarım ortamlarını özgürleştirme ve tasarım deneyimi kazandırarak katılımcıların özgüveninde bir artış sağlama ile ilişkilendirilebileceğini ifade etmektedir (Şekil 4.5).



Şekil 4. 5 'EASA 200' yerleştirme tasarım ve uygulama aşamaları (Ciravoğlu, 2001, s.105) [111]

#### 4.1.2 Mekânsal Yerleştirmelerin Mimari Tasarım Eğitimine Olası Katkıları

Güncel mimari tasarım eğitiminin yaygın (*formel*) ve örgün (*enformel*) tasarım süreçlerinde eğitime eklemlenen yerleştirme sanatı, eğitmciler tarafından mimarlık eğitiminin bugün içerisinde bulunduğu yapılanmada karşılaşılan farklı sorunsalların giderilmesinde ve geleneksel proje tasarlama ortamlarına alternatif, deneysel ortamların yaratılması gibi farklı amaçlar doğrultusunda (bölüm 4.2.1’de örneklendiği üzere) kullanılmaktadır. Yerleştirmelerin mimari tasarım eğitiminde farklı içeriklerle yer alma durumu üç madde ile sınıflandırılabilir:

- **Literatür üzerinden:** Mekânsal yerleştirmelerin görsel dökümanlar üzerinden (fotoğraf, video) incelenmesi ve ardından öğrenciler ve yürütücüler tarafından bu aracın mekânsal etkilerinin tartışılması
- **Deneyimleyerek:** Bir yerleştirme sanatçısı tarafından belirli bir bağlam içerisinde oluşturulmuş mekânsal yerleştirmelerin öğrenciler ve yürütücüler tarafından deneyimlenmesi ve ardından bu deneyimin tartışmalar aracılığı ile değerlendirilmesi
- **Yaparak:** Mimari tasarım eylemi içeren eğitim süreçlerinde (stüdyolar ve çalıştaylar) öğrenciler, yürütücüler ve etkinlik sürecinde yer alan diğer katılımcılar ile birlikte -farklı disiplinlerden uzmanlar ya da sanatçılar- bir mekânsal yerleştirmenin tasarlanması, uygulanması ve ardından değerlendirilmesi.

Yukarıda sınıflandırılan, mimari tasarım eğitimi içerisinde görece marjinal bir yöntem olan yerleştirmelerin tasarım aracı olarak kullanılma durumunun<sup>1</sup>, mimari tasarım eğitiminin geliştirilmesinde ve güncellenmesinde katkı sağlama potansiyeli bulunmaktadır. Bu bağlamda her bir sınıflandırmanın öğrencilerin farklı bilişsel ve algısal yetilerini geliştirmede payı olduğu düşünölmektedir. Ancak çalışma kapsamında incelenmek üzere odaklanılan olgu üçüncü grulamada aktarılan, yerleştirme sanatının mimari tasarım eylemi içeren dersler olan stüdyolardaki eğitsel sürece olası etkileridir.

---

<sup>1</sup> Yerleştirmelerin mimari tasarım eğitiminde yer alması muhtemel ilk iki kurgusu, hem sanat tarihi ve seçmeli dersler gibi kuramsal hem de uygulamalı stüdyo derslerinde yer alabilirken, üçüncü kurgunun tasarım stüdyoları ve çalıştayların tasarım süreçlerine eklemlenmesi mümkündür.

Mimari tasarım eğitiminde stüdyolar, bu çalışmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi, tasarlama eyleminin yapılarak öğrenildiği tek yer olması ve gerek kuramsal gerekse de uygulamalı derslerden elde edilen bilgilerin mimari tasarım sürecinde sentezlenme yeri olması nedeniyle birçok araştırmacı tarafından tasarım eğitiminin merkezi olarak nitelendirilmektedir. Stüdyo dersleri bir mimarlık öğrencisinin eğitimi boyunca devam eden temel dersleridir. Tasarım dersleri içerik bakımından ilk stüdyolardan son stüdyolara kadar artarak/katlanarak ilerleyen bir kapsama sahiptir. Öğrencilerden beklenen yetiler ilk yıllarda mimari tasarımın ilkelerini kavrama, çevresel sorgulama yetisi geliştirme gibi temel beceriler ile ilişkilendirilirken, eğitimin ilerleyen dönemlerinde sürdürülebilir yapı üretimi, strüktürel bileşenlerin tasarımı, büyük ölçekli fiziki mekân tasarımı, mimarinin sosyal bileşenlerini irdeleyebilme gibi kapsamlı öğrenim çıktılarına içermektedir. Mekânsal yerleştirmelerin bu eğitim sürecinin herhangi bir dönemindeki mimari tasarım stüdyolarında tasarım sürecini-düşüncesini geliştirme amacıyla kullanılması mümkündür. Yerleştirmelerin kullanıldığı stüdyonun kapsamına göre tasarım sürecine dolayısıyla da öğrencinin gelişimine katkıda bulunduğu bileşenlerde farklılıklar gözlenmektedir. Bu nedenle mekânsal yerleştirmelerin tasarım sürecine mevcut müfredat, öğrenim çıktıları ve öğrenim aktiviteleri, stüdyo kapsamı ve eğitimciler tarafından belirlenen kapsamı göz önünde bulundurularak, bir ara ürün ya da geniş kapsamlı bir sonuç ürün olarak tasarım müfredatına eklenmesi olasıdır.<sup>1</sup>

Mekânsal yerleştirmelerin stüdyolardaki kurgusu, tasarım, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşama içermektedir. İlk aşama olan tasarım adımı geleneksel projeler gibi tematik ve sorunsal temelli araştırmaları, yerleştirmenin inşa edileceği alanın, deneyimleyicilerin analizini ve devamında bir yerleştirme önerisi getirilmesini içeririrken, uygulama aşaması öğrenciler tarafından önerilen mekânsal yerleştirme tasarımlarından olumlu bulunanların<sup>2</sup> bire bir ölçüleriyle inşa edilme süreci ile son

---

<sup>1</sup> Bu noktada yerleştirmelerin eğitimin herhangi bir döneminde yer alması mümkün olsa da, yerleştirmeler gibi mekânı anlama, yorumlama ile ilişkili etkinliklerin özellikle ilk yıl mimari tasarım stüdyolarında yer alması eğitimin temellerini güçlendirmede etkili olacağı için daha uygundur.

<sup>2</sup> Burada değerlendirme süreci Kurt'un (2008) [14] sayfa 59'da incelenen sınıflandırmasında olumlu olarak nitelendirdiği, Model 5A ve Model 5B'de yer alan heterarşik değerlendirme sistemidir. Bu

bulmaktadır. Yerleştirme sürecinin son aşaması olan değerlendirme aşaması ise uygulama sonrası mekânsal yerleştirmenin deneyimlenmesi, gözlemlenmesi ve geri bildirim olarak hedeflenen ve gerçekleşen arasında yaşananların tartışılmasını içermektedir (Şekil 4.6). Her bir aşama eğitsel ortamda, tasarım sürecinde mevcut olan farklı sorunsalların giderilmesine katkı sağlamanın yanı sıra öğrencilerin farklı yetilerinde sağlanacak gelişim ile ilişkilendirilebilmektedir.



Şekil 4. 6 Yerleştirmelerin tasarım stüdyolarındaki aşamaları

Çalışmanın üçüncü bölümünde incelenen mimari tasarım eğitimi ve stüdyolarda gerçekleşen tasarım sürecinde 21. yüzyılda öne çıkan eleştiriler şöyle özetlenebilir:

- Eğitimin göz-merkezli, tek disiplinli, kullanıcıyı nesneleştirme ve ölçülere indirgeyici yaklaşımı,
- Kenti kullanıcılarından bağımsız bir yapı topluluğu olarak ele alma eğilimi ve kentsel deneyimlerin azlığı,

---

değerlendirme sürecinde öğrenciler de yürütücüler ile birlikte aktif bir şekilde eleştiri sürecine katılır ve kolektif bir tartışma ortamı yaratılır.

- Tasarımda sonuç ürünün süreçten daha öncelikli görülmesi dolayısı ile bütüncül bakış açısının eksikliği,
- Tasarım sonrası ve sırası süreçlerin yeterince incelenmemesi,
- Mekân tasarımının ölçülebilir bileşenler ile sınırlandırılması,
- Yaratıcı ve eleştirel bakış açısının eğitimde yeterince yer bulamaması,
- Olay ve durumlara bağlamsal, tarihsel ve politik olarak bütüncül bakılamaması,
- Mimari programların tasarımın sürekliliğini ve sürdürülebilirliğini sağlayamayacak derecede katı olarak kurgulanması,
- Güncel mimari tektoniklerin stüdyolarda yeterince tartışılmaması, eğitimin öğretici merkezli ve hiyerarşik yapısı,
- Takım çalışması ve katılımı tetikleyecek eğitsel ortamların azlığı, tasarım sonrası süreçlerin yeterince değerlendirilememesi,
- Öğrenenin algısal farklılıklarının göz ardı edilmesi.

Tespit edilen bu sorunların bir kısmının giderilmesinde yerleştirmelerin, çalışmanın ikinci bölümünde incelenen güncel tartışmalarla benzer söylemleri (Sayfa 50. Çizelge 2.5'te ilişkilendirildiği gibi), tasarım eğitiminde yer alan ve güncel mimarlık tartışmaları kapsamında değerlendirilen aşağıdaki kalıplaşmış kavrayışları esnetmek suretiyle tasarım eğitimine katkı sağlaması olasıdır:

- Bedeni ölçülere indirgeme ve fenomenolojik yaklaşımları yok sayma,
- Mimari program ile yaşanan olay arasındaki diyalektik,
- Mekânın Kartezyen düşüncedeki saf geometri ile belirlenen form tabanlı kavranışı,
- Duyusal bütünlük yerine eğitimde baskın olan görme odaklı tasarım süreci ve görsel fetişizm.

Bu bağlamda mekânsal yerleştirmelerin tasarım eğitimine eklenmesi, güncel mimarlık tartışmalarını tasarım eyleminin gerçekleştiği yer olan stüdyolara taşıyarak eğitim ile güncel mimarlık tartışmaları arasında bir arayüz oluşturulması bağlamında potansiyel bir değerdir.

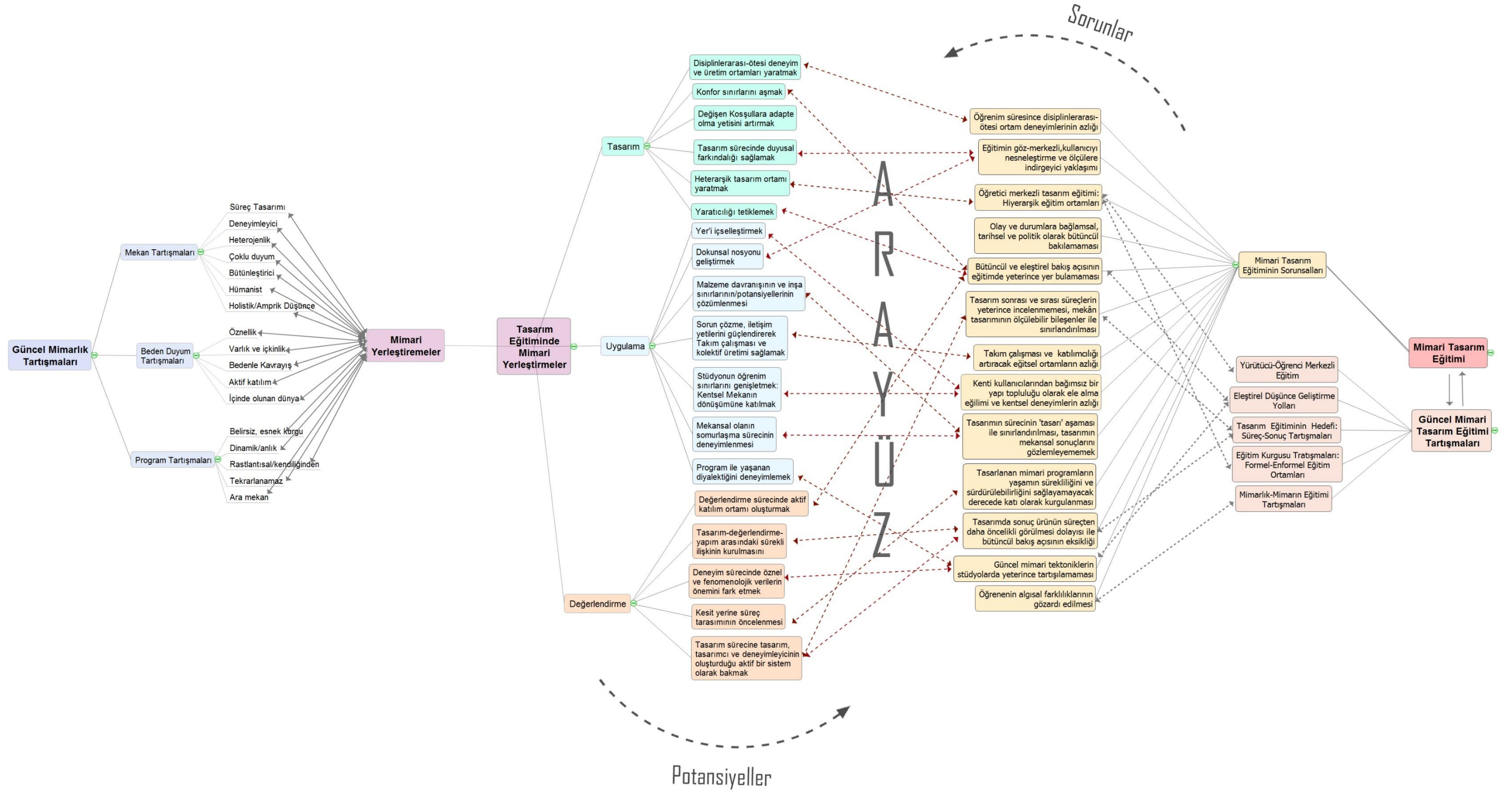
Çalışmanın ikinci bölümünde, sanat ve mimarlığın 21. yüzyılda her zamankinden daha çok ve çeşitli bileşeni paylaşmakta (mekân, deneyimleyici, program, ölçek, malzeme, renk, doku gibi) ve her iki disiplinin de mekânın üretimi ile ilgilenmekte olduğu; paylaşılan bu ilgi nedeniyle 'mekânsal yerleştirmeler' gibi ortak üretim alanları ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu söylemden yola çıkılarak mekânsal yerleştirmelerin sanat ve mimarlık disiplinleri arasında bir arayüz oluşturarak mimari tasarım eğitiminde yer alması ile farklı disiplinlerin üzerine çalışabilecekleri, esnek, heterarşik birer eğitsel-deneysel üretim alanı oluşturma potansiyeli olduğu varsayımında bulunulabilir. Böyle eğitim ortamlarında farklı disiplinlerin mekânsal yaklaşımlarını deneyimleyerek tecrübe kazanan mimarlık öğrencilerinin de eğitim sonrası yaşamlarında sürdürebilecekleri disiplinler ötesi bir anlayış geliştirebilmeleri olasıdır.

Mekânsal yerleştirmelerin stüdyolarda yer alan tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamaları birbirini takip eden, bütünleyen ve tasarım eğitiminin farklı bileşenlerine katkı sağlayan etkinliklerdir (Şekil 4.6). Bu aşamalarda yer alan eğitsel ortamlar ve kazanımların güncel mimari tasarım eğitimi tartışmaları ile ilişkilendirilmesinin yanı sıra, mekânsal yerleştirmelerin tanımları gereği deneyim, beden-duyum, mekân, program yaklaşımları ile paralel söylemler içererek, bu yaklaşımların tasarım eğitiminin stüdyolarına taşınmasını sağlamaktadır. Bu ilişkilene durumu Şekil 4.7'de, tasarım-uygulama ve değerlendirme aşamalarının tasarım eğitimine olası katkılarının güncel mimarlık tartışmaları ve güncel mimari tasarım eğitimi tartışmaları/sorunları ile kurduğu ilişkisel ağ üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmanın bundan sonra gelen bölümleri bu ağ haritasında (Şekil 4.7) yer alan başlıkların karşılıklı ilişkilerinin yorumlanması üzerine kurgulanmıştır.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bu ilişkisel ağ çalışması çift yönlü okumak üzerine kurgulanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde yer alan eğitim sorunsalları ve güncel tartışmaları sağ bölümde yer alırken, üçüncü bölümde yer alan güncel kuramsal söylemler ile yerleştirmelerin ilişkisel açılımı çizelgenin sol tarafında yer almaktadır. Çizelge merkezinde ise mekânsal yerleştirmelerin tasarım eğitiminde yer alması ile elde edilebilecek (tasarım-uygulama-değerlendirme basamakları) olası eğitsel katkılar aracılığıyla bu iki temel ilişkisel incelemenin karşılıklı etkileşimine işaret edilmiştir.





Şekil 4. 7 Mimarlık kuramları, mimari tasarım eğitimi ve mekânsal yerleştirmelerin ilişki ağı

#### 4.1.2.1 Tasarım Aşaması

Deneysel bir tasarım aracı olan mekânsal yerleştirmelerin ilk adımı olan tasarım aşaması, tasarım etkinliğinin yürütücülerce önceden kurgulanan yapısına bağlı olarak, öğrenciler tarafından bireysel ya da grup olarak geliştirilen mekânsal yerleştirmelerin tasarımına dair ilk kararları, çevresel analizleri, kuramsal tartışmaları ve yerleşim önerilerini içermektedir. Bu adımda geleneksel mimari tasarım sürecinden farklı olarak mimarlık dışı disiplinlerden uzmanlar ve öğrenciler tasarım sürecine dâhil olabilmektedirler. Mekânsal yerleştirmelerin birer sanat ürünü olması, mekâna salt mimarlık disiplini aracılığıyla değil, sanatçıların gözünden bakılması noktasında, farklı disiplinlerin çeper bilgilerini<sup>1</sup> içselleştirmek ve disiplinler ötesi üretim ortamları yaratmak bağlamında katkı sağlamaktadır. Böylece eğitimde yaratılan disiplinlerarası çalışma ortamları, uzmanlık alanları arasındaki farklılıklar kadar benzerliklerin de ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum işbirliği için yeni arayüzlerin üretilmesi ve mekânın dönüşümü bağlamında disiplinlerin yenilikçi anlayışlar getirmesine olanak sağlamaktadır. Bu katkı güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarındaki eğitim kurgusunun tek disiplinli-çok disiplinli oluşturulması ile ilişkilendirilerek, çoksesli ve farklı disiplinler bilgilerinin stüdyolardaki tasarım sürecinde yer bulduğu ortamların yaratılmasında etkilidir. Böylece mimari tasarım eğitiminin sorunları arasında bulunan disiplinler ve uzmanlıklar arası bütüncül bakışı yeterince sağlanamaması (Sayfa 76. Bölüm 3.3'de incelenmiştir.) durumunun giderilmesinde olumlu bir katkı olarak değerlendirilebilir (Şekil 4.7).

Tasarım stüdyolarında öğrencilerin kullandığı geleneksel tasarım araçları plan, kesit, maket, ortografik, perspektif çizimler ve 3D simülasyon uygulamalarıdır. Geleneksel mimari tasarım araçları zaman zaman tasarım sürecini kısıtlayan birer engel haline gelmekte, bu araçlar ile öğrenciler görme duyusunun hegemonyasında tasarım geliştirmekte; bu bağlamda yapılı mekân içerisinde çoklu duyum ve hareket olguları

---

<sup>1</sup> Bururada bahsi geçen 'disiplinin çeperindeki bilgi' tanımı bir disiplinin içerisinde birçok kez deneme-yenilme yoluyla varlığı pekiştirilmiş ve disiplin içerisindeki uzmanlarca kabul gören bilgiden farklı olarak, disiplinin alanına yakın zamanda dâhil olmuş, henüz kesin ve katı doğrular içermek yerine olasılık ve farklı deneyimlere olanak tanıyan bilgi yapılanmasını karşılamak üzere kullanılmıştır.

öğrenciler tarafından kavramakta zorlanılmaktadır. Mimarlık öğrencileri için bu araçlar ilk yıllardan itibaren kanıksanan birer tasarım aracıdır. Başka bir ifadeyle, geleneksel tasarım araçları ile tasarım eylemini gerçekleştirmek, mimari tasarım eğitiminde konfor sınırları içerisinde bulunmaktır. Ancak yerleştirme gibi başka bir disiplinin deneysel ve performatif olarak nitelendirilebilecek düşünüş ve tasarım aracına stüdyolarda yer verilmesi hem öğrenciler hem de yürütücülerin mimari tasarım ortamının konfor sınırlarını aşması için bir fırsat olmaktadır. Bu durumun, iki açıdan eğitsel ortamın konfor sınırları üzerine etki etmesi olasıdır. İlk etki, güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarında yer bulan, eğitimcilerin mimarlık eğitiminde gerekliliğini vurguladıkları yaratıcılık olgusu ile ilişkilidir. Yaratıcılık tekrar eden verimsiz durumların yerine, yeni olguları ve düşünüşleri geliştirebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda güncel mimarlık ortamının sürekli ve hızlı değişimine uyum sağlayabilecek olan meslek insanlarının sahip olması gereken yetilerden biri de yaratıcılıktır. Eigbeonan (2013) [112] yaratıcılığın öğretilemez ancak tetiklenebilir bir süreç olduğunu belirtmektedir. Yerleştirmeler öğrenciler için yeni ve kanıksanmayan birer araç olarak, yaratıcılığı tetikleme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, yerleştirme sanatının tasarım sürecine eklemlenmesi ile sağlanan sıradışı üretim ve düşünme biçimleri, mimarlık öğrencilerinin değişen koşullar ve araçlara uyum kabiliyetlerini artırma olasılığı taşımaktadır (Şekil 4.7).

Yerleştirmelerin tasarım eğitimi sürecinde konfor sınırlarını esnettikleri diğer bir nokta ise mekânsal yerleştirmelerin yürütücülerin uzmanlık alanı dışında (yürütücülerin birer mimar olduğu düşünüldüğünde) bir etkinlik alanı olması ile ilişkilidir. Bu durum, tasarım sürecinde yürütücüleri birer otorite değil katılımcı ve kolaylaştırıcı rol üstlenmelerine yol açmakta; böylece yürütücü-öğrenci ilişkisinde bir farklılaşma yaşanmaktadır. Güncel mimari tasarım eğitiminin eleştirilen ve sorun olarak değerlendirilen didaktik/hiyerarşik kurgusunun dönüştürülmesi ile ilişkilendirilebilecek bu değişim heterarşik eğitsel ortamların yaratılmasına katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Heterarşik eğitsel ortamların eğitim sisteminde yer alma sıklığının artması ise tasarım bilgisinin araştırılması, üretilmesinde öğrencileri aktifleştirerek, mimari tasarım stüdyolarını, öğretici merkezli bir kurgudan öğrenci merkezli bir kurguya dönüştürme bağlamında olumlu olarak değerlendirilebilir (Şekil 4.7).

Güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarında altı çizilen bir başka konu, mimarlık işinin yaşayan bir mekân üretme sürecinden hızla görsel imaj yaratma eylemine dönüşmesi paralelinde eğitimde önceliğin görme duyusuna verilmesi bu nedenle mekânsal algının oluşumunu sağlayan diğer duyuların tasarım sürecinde yeterince tartışılmaması ve eğitimdeki mevcut duysal hiyerarşi durumudur. Mekân üretimi sürecinde sanatçıların ise mimarlık disiplininden farklı olarak görme dışındaki duyuların ve insan varlığının mekânsal etkileri üzerine eğildiği (sayfa 42’de incelenen “Yağmur Oda Yerleştirmesi”de örneklendiği gibi), bu tavrın güncel mimarlık tartışmalarındaki bütünsel duyum ve fenomenoloji söylemleri ile paralellik taşıdığı saptanmıştır. Bu nedenle mekânsal yerleştirmeler tasarım eğitiminde öğrencilerin duysal farkındalığının geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir araçlardan biridir. Geleneksel mimari proje eğitiminde kullanıcı, mekânın tasarımında ölçüleri ve kapladığı alan ile ele alınmakta, mekânı dönüştürme ve mekânla birlikte dönüşme potansiyeli göz ardı edilmekte bu nedenle mekân tasarımı öznen ve yaşamsal süreçten bağımsızlaşmaktadır. Oysa yerleştirme sanatında ‘deneyimleyici’ olarak görülen kullanıcı, tasarlanan sürecin, değiştirme ve değişme potansiyeline sahip aktif bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Süreç ve mekân deneyimleyicinin hareketine, tüm duyularına dolayısı ile katkısına açıktır; hatta çoğu yerleştirme (Bölüm 2.2.1.2 Sayfa 19. SWAY’s Public Art yerleştirme örneğinde incelendiği gibi), deneyimleyicilerin neden olduğu bu dönüşüm süreci üzerine kurgulanmakta, beden tasarım sürecinin merkezi yer almaktadır. Bu noktada yerleştirme sanatının bedeni ve deneyimleyiciyi kavrayış biçiminin mimari tasarım sürecinde yer alması ile stüdyolarda bedenin ‘göz-merkezli, kullanıcıyı nesneleştirme ve ölçülere indirgeyici’ ele alınışında bir değişim yaratmak mümkündür (Şekil 4.7). Bu bağlamda tasarım eğitiminde, görme duyusu ve ölçülere indirgenen bedenin mekân içerisinde hareketi, varlığı, duyuları ve tepkileri aracılığıyla mekân ile veri alışverişinde bulunan devingen bir bileşen olarak düşünülmesi, öğrenciler tarafından alternatif bakış açısı ile ele alınmasının sağlanması; böylece eğitsel sürece taşınan fenomenoloji tartışmalarında (Merlau-Ponty, 2005; Pallasma, 2005; Bollnow, 1963, Schulz ( söylemleri ile sayfa 26’da incelenmiştir.) yer alan ‘embodied’ (cisimleşmiş) tasarım ortamının yaratılması mümkün kılınabilir (Şekil 4.7).

#### 4.1.2.2 Uygulama Aşaması

Mekânsal yerleştirmelerin ikinci aşaması olan uygulama/kılıgi basamağı tasarım aşaması tamamlanan yerleştirmelerin inşa sürecini içermektedir. İnşa sürecinde öğrencilerin tasarımını yaptıkları sürecin/ürünün gerçekleşmesine tanık olmaları, güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarında yer bulan “iş içinde öğrenme” ve “yansıtmalı öğrenme” kuramları ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar elde etmelerinde potansiyel bir değer taşımaktadır. Yansıtmalı öğrenme kavramını yaşayarak öğrenme süreci ile birlikte ele alan Dewey (Kızılkaya ve Aşkar, 2009) [113] bu öğrenme biçiminde beş aşamanın varlığından bahsetmiştir. Bu aşamalar, bir olumsuzlukla karşılaşıldığında zihinde oluşturulan öneriler, mevcut durumu oluşturan bütüncül problem belirleme süreci, öneriler göz önünde bulundurularak gözlem ve araştırma ile yapılabilecek hipotez biçimleme, oluşturulan hipotezlerin bilgi, düşünce ve deneyim yolu ile bir neden sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirilmesi ve var olan problemin çözümüne dair yapılan önerileri test etmedir. Bu aşamalar mimari tasarım eğitiminde yer bulan mekânsal yerleştirmelerin aşamaları ile benzeşmektedir. Örneğin öneri, problem belirleme ve hipotez biçimleme aşamaları tasarım adımıdaki kazanımlara denk gelirken, nedenleme ve test etme ise değerlendirme ve uygulama aşamaları ile örtüşmektedir. Eğitimde yansıtma kavramını Schön (Kızılkaya ve Aşkar, 2009) [113] ise eylem üzerine yansıtma (*reflectionon-action*) ve eylem sırasında yansıtma (*reflection-in-action*) olmak üzere iki biçimde ele almıştır. Eylem içerisinde yansıtma anlık olarak eylemin gerçekleşme sürecinde oluşan sorunsalların çözümü ile ilişkilendirirken, eylem üzerine yansıtma ise eylem tamamlandıktan sonra eylemi her açıdan değerlendirme, geri bildirim olarak kasıtlı ve sistematik biçimde eylem hakkında düşünme süreci ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda mekânsal yerleştirmelerin tasarım ve uygulama aşamaları eylem içerisinde yansıtmalı öğrenme ortamlarına, değerlendirme aşaması ise eylem üzerine yansıtmalı öğrenme ortamlarına olanak sağlamaktadır.

Yerleştirmelerin uygulama sürecinin malzeme davranışının ve inşa sınırlarının, potansiyellerinin çözümlenmesi bağlamında tasarım sürecini geliştirmekte yararlı olması olasıdır. Yerleştirmelerin yapım aşaması tasarımı somutlaştıran bir etkinlik olarak, öğrenimin önceki dönemlerinde oluşmuş, öğrenci ve tasarım arasındaki dokunulmazlığın kırılması ile ilişkilendirilebilir (Şekil 4.7). Eğitimciler tarafından mimari

eğitim programlarının eleştirilen y3nlerinden bir diğeri, g3ncel mimari tasarım eğitiminin soyut d3zeyde kalma ve gerçek yaşamla ilişkisinin kopuk olma durumudur. Bu bağlamda yerleştirme uygulamalarının tasarım s3recine ek olarak inşa s3recini de içermesi, 3đrencilerin dokunsal kavrayışında, ileri tasarım deneyimlerinde de kullanabilecekleri bir gelişim sağlarak eğitsel s3recin g3z3n merkezinden, dokunsal olana dolayısı ile soyuttan somuta geçerek gerçek yaşamla b3t3nleştirilmesine katkı sağlayacaktır (şekil 4.7).

Yerleştirmelerin bilindik objelerle sıradışı 3retimler oluşturma tavrı ise 3đrencilerin uygulama aşamasında yeni materyalleri tanımasını ve yeni 3retim y3ntemleri keşfetmesini sağlamaktadır (şekil 4.7). Geleneksel mimari tasarım eğitiminin sorunlarından biri, mimari tasarım st3dyolarının tasarım s3recinin 'tasarı' aşaması ile sınırlandırılması, bu durumun sonucu olarak da eğitim s3recinde tasarımın mek3nsal sonuçlarının g3zlemlenememesi durumudur. Oysa mimarlık olay, durum ve s3relere bağlamsal ve b3t3nc3l bir bakış sağlanması gereken bir disiplindir. Bu bağlamda mek3nsal yerleştirmelerin uygulama aşaması, 'soyut ve tasarı' olanla 'somut ve gerçek' olanın bağdaştırılması noktasında eğitsel s3rece katkı sağlamaktadır. 3đrencilerin yerleştirme 3nerilerinin mek3nsal karşılıklarını arama s3recinde, tasarım s3recinde soyut olarak ele alınan 'yer'i daha iyi kavramaları ve dolayısı ile ielleştirmeleri m3mk3nd3r. Mek3na ve yaşanan s3rece dair deneyimlenen bu durum, g3ncel mimarlık kuramlarında yer alan program tartışmalarındaki ikilik ve çatışmanın eğitimde yer bulması ile ilişkilendirilmiştir. G3ncel mimarlık tartışmalarında mimari programın (alışmanın 32. sayfasında yer alan 2.2.2.3. b3l3m3nde detaylandırıldığı 3zere) ihtiyaç programı ile sınırlı birer kontrol listesine (*check list*) d3n3şmesi, mek3n içerisinde gerçekleşecek t3m 'olay'ların 3nceden belirlenme amacı taşıdığı, tasarım ve yaşam arasında katı bir sınır çizdiği gerekçeleriyle eleştirilmektedir. Yerleştirme entegre edilen st3dyo deneyimleri incelendiğinde ise mimari programların deneyimleyicileri ile birlikte esnek programlar olarak ele alınmasına ek olarak bazı 3rneklerde ise mimari programın katı kurgusunu bozma amacı (sayfa 45. şekil 2.20 'Dalston House' (Dalston Evi) ve sayfa 46. şekil 2.21 'A3rial' (Atmosferik) yerleştirmelerinde olduğu gibi) taşıdığı g3r3lmektedir. Yerleştirmelerin uygulanması ile birlikte geleneksel mimari tasarım

projesinde tasarlanan katı, kurgusal ve soyut programın kullanıcılar ve inşa süreci tarafından esnetildiğine tanık olunmaktadır (Şekil 4.7).

Mekânsal yerleştirmelerin tasarım eğitiminde yaşanan eğitsel sürece katkı sağladığı bir diğer nokta ise eğitiminin güncel sorunlarından olan 'kentsel mekânı kullanıcılarından bağımsız bir yapı topluluğu olarak ele alma eğilimi ve kentsel-kamusal deneyimlerin azlığı' ile ilişkilidir. Yerleştirme eklemlenen mimari tasarım süreci incelendiğinde ise, özellikle kamusal mekânlar ile ilişkili tasarlanan yerleştirmelerin, eğitsel ortamın stüdyoların çeperlerini aşarak kentsel mekâna taşınmasında bir aracı olabileceği görülmektedir. Yerleştirme gibi içerdiği fiziksel uygulama aşaması aracılığıyla kentsel mekânın dönüşümüne doğrudan etki etme potansiyeli taşıyan uygulamaların yer aldığı mimarlık okulları, stüdyolarının sınırlarını eriterek öğrenme ortamını kentin günlük yaşamı ve mekânları ile birleştirmekte; böylece öğrenciler kamusal alanların dönüşümüne müdahil olarak, kullanıcılar ile iletişim kurarak, sosyo-kültürel eylemlere katılarak, gelecek yaşamlarında da projelerini dönüştürmede önemli rol oynayan süreçleri deneyimlemektedirler (Şekil 4.7).

Mekânsal yerleştirmelerin uygulama sürecinin gerçekleştirilebilmesi/tamamlanabilmesi için kolektif bir üretim ortamı gerekmektedir. Bu durum tasarımın bir ekip işi olarak değerlendirildiği bugünün mimarlık ortamında, mimarlarda olması beklenen özelliklerden biri olarak öne çıkan takım çalışmasına yatkınlık yetisininin gelişimini gündeme getirmektedir. Yürekli (2003) [21] mimarlığın doğası gereği yalnız bir alan olmaması gerektiğini, mimarlık işi için zorunlu olan takım çalışması ve iletişimi güçlendiren deneyimlerin, öğrencilerin kişiselliklerini geliştirebilecek güveni kazanmalarına ek olarak, diğer katılımcıların duygu, düşünce, eylem ve tepkilerini anlayabilme yetilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. "İyi bir takım oyuncusu olmak diğer oyunculara hareket alanı sağlayabilecek esnek düşünce sistemini geliştirmektir" [21]. Bu noktada, yerleştirmelerin uygulama aşaması, hem fiziki olarak tasarımın gerçeğe dönüşme sürecinde katılımcılarının bütününün birlikte, uyumlu şekilde çalışmasını sağlamakta, hem de bu süreçte ortaya çıkabilecek sorunların takım halinde gözülmesini gerekli kıldığı için öğrencilerilerin sorun çözme, iletişim, organizasyon ve kolektif üretim yetilerini güçlendirmekte potansiyel bir değer taşımaktadır (Şekil 4.7).

#### 4.1.2.3 Değerlendirme Aşaması

Mekânsal yerleştirmelerin son adımı olan değerlendirme aşaması<sup>1</sup>, uygulaması tamamlanan mekânsal yerleştirmelerin deneyimlenmesi, diğer katılımcılar tarafından yaşanan deneyimlerin gözlemlenmesi, ardından tasarlanan/yaşanan/deneyimlenen sürecin öğrenci ve yürütücülerin birlikte katıldığı bir tartışma ortamında değerlendirilmesi adımlarını içermektedir.

Güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarından biri eğitimin süreç veya sonuç odaklı olarak yapılandırılmasına ilişkindir. Özellikle son yirmi yıl içerisinde eğitimciler, tasarım sürecinde ortaya konulan mimari projenin nasıl olması gerektiğinin yanı sıra gerçekleşecek eğitsel sürecin yapılanmasının içeriğini de incelemeye başlamışlardır. Yerleştirmelerin tasarım eğitimine eklenmesinin eğitsel katkılarından biri mimari projeler aracılığı ile soyut olarak ele alınan mekânın dönüşüm sürecinin öncelenmesi ve yerleştirmelerin deneyimlenmeleri aracılığıyla somutlaştırılması ile ilişkilendirilebilir. Bu kurguda öğrenciler, mekânsal yerleştirmeler aracılığı ile Findeli'nin (2001) [25] eğitsel önerisi<sup>2</sup> paralelinde, tasarlama eyleminin üreticisi ve katılımcısı olmanın yanı sıra, gözlemleyicisi olarak tasarım sürecine kendilerinin de aktif birer parçası olduğu bir sistem olarak bakma şansı yakalamaktadırlar (Şekil 4.7). Mekânsal yerleştirmelerin uygulanma ve sonrasında yaşanan değerlendirme süreci, öğrencilerin içinde oldukları çevreyi/dünyayı kendi varlıkları ile birlikte algılamalarında, katılımcıların tepkilerinin bireysel algıya bağlı farklılaşmalara tanık olarak tasarımda öznel verilerin önemini fark etmelerinde (Sayfa 27 Bölüm 2.2.2.2 Deneyimin Merkezi Olarak Beden ve Duyum Tartışmaları paralelinde), bunun sonucu olarak mekânsal üretimin öznen ve dolayısı ile bedenin deneyim sürecinden bağımsız bir eylem olamayacağını fark edilmesi

---

<sup>1</sup>Değerlendirme eğitim pedagojisi ile ilişkili olarak, "Kişinin yaptığı eyleme tekrar dönüp bakması, çözümleme yaparak yanlış ve doğrularını belirlemesi olarak tanımlanmıştır" [113].

<sup>2</sup>Süreç odaklı yaklaşıma ek olarak Findeli (2001) [25], sorun temelli tasarım eğitimi yerine bütüncül, sistemsel bir bakışı önerdiği çalışmasında, var olan her şeyin ilişki içerisinde görüldüğü; karmaşıklık kuramı (*complexity theory*) ve görsel zekâ (*visual intelligence*) kuramlarını mimari tasarım eğitiminin güncellenmesi için önermektedir. Bu öneride en önemli parça belki de tasarım eğitiminde ilk kez tasarımcının sorunsala uzaktan bakan bir 'çözüm makinası' değil, sorunun, sistemin bir parçası olan birey olarak bakılmasıdır. Bu yaklaşımla kullanıcı ve tasarımcı ve işveren aynı arayüzün içerisinde oldukları için tasarlama sürecinin daha etkili olacağı düşünülmekte, bu nedenle söz konusu kurgu, diğer disiplinler için de bir model olarak önerilmektedir [114].



bağlamında etkili bir deneyim olacaktır. Böylece mimari tasarım eğitiminde, beden ve duyum tartışmalarının tasarım deneyimi ile birleştirilmesi öğrencilerin, mimarlığın donmuş bir kesit yerine (Bölüm 2.2.2.1 sayfa 23 Kartezyen mekân-yaşayan mekân incelemeleri paralelinde) aslında bir süreç tasarımı olduğunu kavramalarında etkili olacaktır. Bu süreçte mekansal yerleştirmeleri deneyimleyen katılımcılar tarafından tartışılması ve değerlendirilmesi olası bir diğer durum ise deneyim olgusunun sadece 'göz' ile ilişkilendirilmemesi, diğer duyumların da deneyim süreci içindeki yerinin keşfedilmesi, dolayısı ile güncel mimarlık tartışmalarından olan beden-duyum tartışmalarının tasarım sürecindeki yeridir (Şekil 4.7).

Yerleştirmelerin yürütücüler ve öğrencilerin birlikte katıldığı bir süreç içerisinde değerlendirilme durumu incelendiğinde ise mimarlık eğitiminde gerekliliği eğitimciler tarafından vurgulanan öğrencilerin eleştirel düşünce geliştirme (Yücel ve Aydın, 2015) için gerekli özgür tartışma ve üretme ortamlarının oluşturulması ile ilişkilendirilmesi mümkündür. Geleneksel mimari tasarım stüdyosunda eleştiri süreci, yürütücülerden öğrenciye doğru ilerleyen tek taraflı bir olgudur. Öğrenci, yürütücülerin eleştirileri paralelinde proje önerisini geliştirmek ve dönüştürmek için çaba gösterir, bu noktada öğrencinin misyonu eleştirileri ve nedenlerini kavramaktır. Oysa mekansal yerleştirmelerin değerlendirme sürecinde, yürütücülerin üstlendiği katılımcı rolü nedeniyle tek taraflı bir aktarımdan bahsetmek mümkün değildir. Tasarım ortamındaki eleştiri süreci, öğrencilerin hem kendi mekansal yerleştirme önerileri hem de diğer katılımcıların yerleştirme önerileri ile ilgili gözlemlerini ve deneyimlerini aktarma ve özgün yorum getirme ile etkin katılımı esas alır. Bu nedenle, değerlendirme sürecine öğrencilerin, yürütücüler ile birlikte dâhil edilmesi, geleneksel hiyerarşik eleştiri süreci yerine heterarşik bir eleştiri ortamı yaratabilir (Şekil 4.7).

Yerleştirmelerin mimari tasarım stüdyolarındaki eğitsel sürece olumlu katkılarının yanında olumsuz olarak nitelendirilebilecek etkileri ise yerleştirmelerin geleneksel mimari proje tasarımına oranla yüksek maliyete gerek duyması, kısa zamanda hızlı bir üretim sürecini içermesi nedeniyle katılımcılardan beklenen performansın yüksek olmasıdır. Tüm bu olumlu ve olumsuz katkılar ve çözümler ışığında, mekansal yerleştirme deneylerinin, mimari tasarım eğitimi ve güncel mimarlık tartışmalarının ilişkili kılınmasında kullanılabilir; eğitsel ortama, tasarım sürecine ve öğrencilerin

gelişimine farklı başlıklarda katkı sağlayabilecek, deneysel bir araç olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Ancak bu noktada vurgulanması gerekli görülen nokta tüm eğitsel katkılarına rağmen stüdyolara eklenen mekânsal yerleştirmelerden optimal düzeyde eğitsel fayda sağlanabilmesi için, yerleştirme etkinliğinin yürütücüler tarafından stüdyoların öğrenim çıktılarının ve öğrencilerden beklenen yeterliliklerin kapsamı ve niteliği göz önüne alınarak, stüdyo müfredatı ile ilişkili yapılandırılması gerekliliğidir.

## 4.2 Değerlendirme

Günümüzde bilgi elde etme yolları ve bilginin niteliği 20. yüzyıldan farklılık göstermektedir. 21. yüzyılda bilgi üretim sürecinin sürekliliğinin sağlanması ve yeni değerler yaratılabilmesi amacıyla birçok disiplinin bir arada olduğu çoksesli ortamlara gereksinim duyulmaya başlanmıştır. Bu ortamlarda disiplinler, başka bir ifadeyle uzun süren deneme ve yanılma yöntemi ile bir disiplinin merkezine konumlandırılmış, temel kaynaklarından biri olarak kabul görmüş ve disiplin içerisindeki genel-geçer anlayışlar paralelinde oluşmuş bilginin yerini disiplinlerarası yaklaşımlar almaya başlamıştır. 21. yüzyılda egemen olacağı öngörülen bu disiplinlerarası kavrayış, kültürel, sosyal, siyasal ve ekonomik yaşamda olduğu gibi eğitim anlayışında da geleneksel kurguların dışında arayışlara yol açmaktadır. Mimarlık eğitimi kapsamında bu yaklaşımlar pedagojik yöntemler ve farklı disiplinlerin mekânsal yaklaşımlarının eğitim ortamlarına taşınması ile gerçekleşmektedir. Güncel mimarlık ve sanat ilişkisi incelendiğinde iki disiplinin tarihsel süreç boyunca, farklı ortaklıklara olanak sağlayacak kadar yakın ilişki içerisinde olduğu, bu yakınlaşmanın disiplinlerin kavrayışlarına ve üretimlerine yansıdığı görülmektedir. Bu bağlamda birçok kuramcı tarafından sanatın mimariye en yaklaştığı alan olarak belirtilen ve iki disiplin arasında bir arayüz olarak değerlendirilen (bölüm 2 incelendiği üzere) mekânsal yerleştirmelerin ise, güncel mimarlık tartışmalarını, tasarım eğitimine taşıma noktasında bir arayüz oluşturma açısından tasarım eğitiminde kullanılacak araçlardan biri olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

Yerleştirmelerin birden fazla türü bulunmaktadır (yerleştirilen alan, üretimde kullanılan malzeme gibi değişen bileşenlere bağlı olarak) ancak mimarlık öğrencilerinin tasarım egzersizlerinde katkı sağlaması öngörülen örnekler, mekânsal olarak tanımlanan yerleştirmelerdir. Güncel mimari pedagojik yaklaşımlarda yer bulan mekânsal yerleştirmeler tasarım eğitiminin formel ve enformel süreçlerinde eğitime eklenmektedir. Mekânsal yerleştirmeler formel süreçlerde tasarım eğitimini besleyen çeper dersler olan seçmeli ve/veya sanat tarihi gibi derslerin kapsamında ve stüdyoların tasarım kurgularında yer bulmaktadır. Yerleştirmelerin tasarım eğitiminde yer bulma durumunun stüdyo yürütücüleri tarafından, tasarım stüdyolarının kapsamı ve öğrenim çıktılarına bağlı olarak, sonuç ürünü destekleyecek bir ara tasarım egzersizi ya da sonuç ürünün kendisi olarak kurgulanması yerinde olacaktır. Bu bağlamda

mekânsal yerleştirmelerin mimari tasarım eğitiminde sağlayacağı katkının artırılması için, tasarım stüdyolarının yapısı, kapsamı ve müfredatı göz önüne alınarak, öğrenim amaç ve çıktıları paralelinde (grup ya da bireysel tasarım etkinliği ve etkinlik sürecinin içermesi gereken basamakların içeriği veya süresi gibi) bir kurgu ile eğitsel sürece eklenmesi gerekmektedir.

Mimari tasarım stüdyolarında ara veya sonuç ürün olarak değerlendirilebilecek mekânsal yerleştirme egzersizlerinin tasarım, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamalı bir kurgu ile eğitimde yer bulması olasıdır. Mekânsal yerleştirmelerin tasarım eğitiminde içerdii bu aşamalar, güncel mimarlık tartışmalarını, stüdyodaki tasarım ortamına dâhil etmektedir. Bu tartışmalarda yer alan mekânsal, duyumsal ve programatik kavrayışların mimari tasarım stüdyolarında yer bulması, güncel mimari tasarım eğitiminin bazı sorunsallarının giderilmesine katkı sağlamasının yanı sıra, güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarında yer alması önerilen eğitsel ortamların ve süreçlerin oluşturulması ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda etkili bir tasarım aracı olarak değerlendirilen mekânsal yerleştirmelerin, öğrencilerin mimari tasarım yetilerinde, kavrayışlarında ve yaşanan eğitsel süreçte geleneksel tasarım ortamlarından farklılaşan, mimarlık eğitiminin sorunsalları ve tartışmaları ile ilişkilendirilenebilecek (Şekil 4.7) aşağıdaki kazanımları sağlayabileceği saptanmıştır:

Tasarım Aşaması:

- Disiplinlerarası-ötesi deneyim ve üretim ortamları yaratmak,
- Konfor sınırlarını aşmak,
- Değişen koşullara adapte olma yetisini artırmak,
- Tasarım sürecinde duyuşal farkındalığı sağlamak,
- Heterarşik tasarım ortamı yaratmak,
- Yaratıcılığı tetiklemek.

Uygulama aşaması:

- “Yer”i içselleştirmede katkı sağlamak,
- Dokunsal nosyonu geliştirmek,

- Malzeme davranışının ve inşa sınırlarının/potansiyellerinin çözümlenmesi,
- Sorun çözme, iletişim yetilerini güçlendirerek takım çalışması ve kolektif üretimi sağlamak,
- Stüdyonun öğrenim sınırlarını genişletmek: Kentsel mekânın dönüşümüne katılmak,
- Mekânsal olanın somutlaşma sürecinin deneyimlenmesi,
- Mimari program ile yaşanan olayın çatışma durumunu deneyimlemek ve değerlendirmek.

Değerlendirme aşaması:

- Değerlendirme sürecinde öğrencilerin de katılımı sağlanarak aktif bir tartışma-değerlendirme ortamı oluşturmak,
- Tasarım-değerlendirme-yapım arasındaki sürekli ilişkinin kurulmasına katkı sağlamak,
- Deneyim sürecinde öznel ve fenomenolojik verilerin incelenmesi ve öneminin fark edilmesi,
- Kesit yerine süreç tasarımının öncelenmesi,
- Tasarım sürecine tasarım, tasarımcı ve deneyimleyicinin oluşturduğu aktif bir sistem olarak bakmak yetisinde gelişim sağlanması.

Mimari tasarım stüdyolarına eklenerek eğitim ortamını esneten, güncel mimarlık tartışmalardaki yaklaşımlar doğrultusunda yenilikçi ve deneysel bir tasarım ortamı sağlayan tasarım araçlarından biri olarak mekânsal yerleştirmelerin mimari tasarım eğitiminde yer alması, aşağıda maddelenen mimari tasarım eğitiminin sorunsallarının çözümlenmesine katkı sağlayacaktır:

- Öğrenim süresince disiplinlerarası-ötesi ortam deneyimlerinin azlığı
- Eğitimin göz-merkezli, kullanıcıyı nesneleştirme ve ölçülere indirgeyici yaklaşımı
- Öğretici merkezli tasarım eğitimi: Hiyerarşik eğitim ortamları
- Bütüncül ve eleştirel bakış açısının eğitimde yeterince yer bulamaması

- Tasarım sonrası ve sırası süreçlerin yeterince incelenmemesi, mekân tasarımının ölçülebilir bileşenler ile sınırlandırılması
- Takım çalışması ve katılımı artırarak eğitsel ortamların azlığı
- Kenti kullanıcılarından bağımsız bir yapı topluluğu olarak ele alma eğilimi ve kentsel deneyimlerin azlığı
- Tasarım sürecinin 'tasarı' aşaması ile sınırlandırılması, tasarımın mekânsal sonuçlarını gözlemleyememek
- Tasarlanan mimari programların yaşamın sürekliliğini ve sürdürülebilirliğini sağlayamayacak derecede katı olarak kurgulanması
- Tasarımda sonuç ürünün süreçten daha öncelikli görülmesi dolayısıyla bütüncül bakış açısının eksikliği
- Güncel mimari tektoniklerin stüdyolarda yeterince tartışılmaması
- Öğrenenin algısal farklılıklarının gözardı edilmesi

Mekânsal yerleştirmelerin tasarım eğitimde yer bulması, yukarıda yer alan sorunsalların çözümüne katkı sağlaması dolayısıyla şu güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarında yer alan olumlu eğitsel ortamların ve süreçlerin yaratılmasında rol oynayacaktır:

- Yürütücü-öğrenci merkezli eğitim
- Eleştirel düşünce geliştirme yolları
- Tasarım eğitiminin hedefi: süreç-sonuç tartışmaları
- Eğitim kurgusu tartışmaları: formel-enformel eğitim ortamları
- Mimarlık-mimarın eğitimi tartışmaları

Bu eğitsel katkılar bağlamında yerleştirme benzeri sıradışı eklerle dönüşen mimari tasarım stüdyoları aracılığıyla mimarlık eğitim programlarının özgürleşmesine katkı sağlanması mümkündür. Özgürleşen stüdyolarda eğitim gören mimarlık öğrencilerinin de mekânın sınırları, duyarlılığı, sürekliliği gibi kavramlarla algılama süreçlerine yerleştirme sanatının olumlu etki edeceği öngörülmektedir. Özellikle Türkiye orta

öğretim sisteminin ezberci, analitik ve tek yönlü eğitim sisteminin getirdiği öğrenim alışkanlıkları ile eğitime başlayan mimarlık öğrencilerinin mekân, sanat, estetik, tasarım, oran, yaratıcılık, özgünlük, deneyimleyici, süreç gibi kavramlar ile karşılaşmasında ve bu kavramları tasarlama eylemi aracılığıyla içselleştirmesine yerleştirme sanatı ve benzeri deneysel uygulamaların katkı sağlaması olasıdır. Bu varsayımdan hareketle 21. yüzyıl mimari tasarım eğitiminde, yerleştirme ve benzeri deneysel tasarım yöntemleri aracılığı ile özgürleşebilecek eğitsel ortamların arayışında olmak, böylece tasarım eğitiminin güncellenmesine katkıda bulunmak ufuk açıcı olacaktır.



### SONUÇ VE ÖNERİLER

Mimarlığın, bir domino dizisini oluşturan bütün taşlarının toplamı olduğu varsayımında, mimarlık eğitimi mimari eylem sürecini başlatan ilk taşa karşılık gelmektedir. Bu nedendir ki eğitim sürecinde yaşanan deneyimler tüm mimarlık sürecini olumlu ya da olumsuz etkileme potansiyeli taşımakta; böylece mimarlık eğitimi ile ilişkili araştırmaların önemi artmaktadır. Literatüre mimari tasarım eğitimi alanında katkı sağlamanın hedeflendiği bu çalışması kapsamında mimari tasarım eğitiminin geçmişten günümüze yaşanan değişimi, bugünün mevcut yapılanması, sorunları ve potansiyelleri araştırılmış; elde edilen veriler ışığında stüdyolardaki tasarım sürecini geliştirecek ve güncelleştirecek tasarım yöntemlerden biri olarak ele alınan mekânsal yerleştirmeler incelenmiştir. Güncel mimarlık tartışmalarında yer alan alternatif yaklaşımların tasarım eğitiminin omurgası olan mimari tasarım stüdyolarına eklemlenme sürecinde bir arayüz oluşturacağı öngörülen mekânsal yerleştirmelerin mimari tasarım eğitimine katkısının araştırılması, bu tez çalışmasının amacını oluşturmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde güncel sanat ile mimarlığın yaklaşım ve söylemlerinin benzeşen yönleri ortaya konulmuştur. Kökeni 1960'lı yıllara dayandırılan yerleştirmeler, sanatın deneyselleşmesi, çevreyle kurduğu ilişkinin derinleşmesi sonucunda oluşmuş melez bir türdür. Bu türün mekânsal örnekleri mekân, duyum, deneyimleyici, beden ölçek, program gibi mimarlık disiplini ile ortak bileşenleri içermekte, böylece mekânsal yerleştirmelerin söylemleri mimarlık disiplininin son yüzyıldaki kuramsal tartışmaları ile ilişkilendirilmektedir. Mimarlıkta güncel kuramsal tartışmalar, mekân-yer, beden, deneyim ve duyum kavramları üzerine



yoğunlaşmaktadır. 21. yüzyılın fenomenoloji yaklaşımları mimarlıkta bu başlıkların 17. yüzyıldan bu yana egemenliğini sürdüren Kartezyen düşünüşün ikili kavrayışının eleştirisi üzerine temellenmektedir. Kuramcılar mekânın alımlayıcısı ile anlam kazandığını, mekânsal alımlanmanın ise duyuşsal ve varoluşsal bir bütünlük olarak ele alınmasının gerekliliğini öne sürmektedirler. Mekânı şekillendiren, analitik ölçülere ve içeriksel listelere indirgenen mimari program ise eleştirilerek, modernist, işlevsel mimari program anlayışın yaşamsal sürekliliği/esnekliği karşılayamadığı belirtilmektedir. Çalışmanın ikinci bölümünde, incelenen güncel mimarlık tartışmalarında yer alan bu alternatif kavrayışların, yerleştirme sanatının söylemlerinde ve eserlerinde yer aldığı ortaya koyulmuş; bu bağlamda çalışma kapsamında mekânsal yerleştirme örnekleri bu söylemlerin somutlaştığı, mekân ile sanat arasında özgün bir alan olarak değerlendirilmiştir. Mekânsal yerleştirmelerin güncel kuramsal tartışmalar ile paralel yaklaşımları, türü mimarlığın farklı alanlarına katkı sağlayabilecek, değerli bir olgu haline getirmektedir. Bu alanlardan biri de mimari tasarım eğitimidir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde mimari tasarım eğitiminin geleneksel ile güncel yapılanmasında tarihsel süreç boyunca değişen temel farklılıklar, güncel mimari tasarım eğitiminin sorunsalları ve potansiyelleri incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Geleneksel mimari tasarım eğitiminde sonuç odaklı, mimari proje üretiminin temellendirdiği, bilginin elde edileceği tek yerin stüdyo sınırları ve yürütücüsü olduğu bir stüdyo yapılanması mevcuttur. Stüdyoda eğitsel ortam ise öğrencinin boş bir levha olarak değerlendirildiği (*tabula rasa*), tasarım sürecinde öğrencinin, görece pasif bir konumda yer aldığı, dolayısıyla eğitsel süreçte bilginin yürütücüden öğrenciye doğru tek taraflı olarak aktarıldığı bir yapılanmadır. Usta-çırak ilişkisi çerçevesinde aktarılan bilgi, yapı tasarlama ve uygulama ile ilgili o zamana kadar elde edilmiş, kalıplaşmış ve sınırları mimarlık disiplini içerisinde yer alan merkezi bir bilgidir. Eğitim müfredatı sıkı ve eğitsel ortam hiyerarşiktir; ulaşılması gereken sabit bir bilgilenme durumu vardır ve bu nedenle sonuç ürün eğitsel süreçten daha değerlidir. 21. yüzyıl mimari tasarım eğitimi yapılanmasında ise çoğulcu bir ortamın varlığı ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle bütünlük, genel geçer bir bilgi aktarım, üretim modeli bulunmamaktadır. Bugünün mimarlık okullarında, bir yandan geleneksel eğitim yöntemleri ve stüdyolardaki tasarıma dayalı usta-çırak yapılanması sürdürülürken, aynı zamanda deneysel ve esnek

eğitim modelleri de mimarlık pedagojisinde yerini almaya başlamıştır. Bu değişimin başlıca nedeni günümüzde mimarlık ortamının hızla değişen, dönüşen ve artan bir ivme ile büyüyen bir bilgi birikiminin etkisi altında olma durumudur. Mimari tasarım eğitiminin sorunsalları araştırıldığında ise, sorunsalların temelinin eğitimin günceli yakalamakta yetersiz olması ile ilişkilendiği saptanmıştır. Geleneksel eğitim ortamının aksine güncel mimarlık ortamında mimari tasarım eğitimi ile ilgili bilginin tamamının - genişliği, kapsamı, artış hızı ve ulaşım kanallarının çeşitliği düşünöldüğünde- öğrenciye aktarılması olası değildir. Bu nedenle güncel mimari tasarım eğitimi tartışmalarında öğrencilerin bireysel öğrenme yetilerini güçlendirme, öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve mimarlık eğitimi yerine mimarın eğitimini sağlayacak ortamlar kurgulama düşönceleri öne çıkmaktadır. 21. yüzyılda mimarlık eğitiminde farkındalık ve duyarlılık düzeyi yüksek, eleştirel düşünce geliştirebilen birer entelektöel meslek insanı yetiştirmek hedeflenmektedir. Bugün, hedeflenen bu yetilerin kazandırılmasında ve mimari tasarım eğitiminin sorunsallarının giderilmesinde eğitimciler tarafından marjinal araç ve yöntemler mimari tasarım eğitimine dâhil edilmektedir. Bu deneysel araçlardan biri de yerleştirme sanatıdır.

Yerleştirme sanatının mekânsal örneklerinin mimari tasarım eğitiminde yer alması ile çalışma kapsamında incelenen güncel mimarlık tartışmalarının, eğitsel ortama taşınması olasıdır. Bu bağlamda mekânsal yerleştirmeler aracılığı ile ilişkilili kılınan mimari tasarım eğitimi ve güncel kavrayışların karşılıklı etkileşime girmesi, mekânsal yerleştirmelerin bir arayüz olarak değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Mekânsal yerleştirmelerin mimari tasarım eğitimine tasarım, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamalı bir kurgu ile eklemlenmesi uygundur. Çalışma kapsamında söz konusu aşamaların eğitsel süreçteki varlığı, mimari tasarım eğitiminin sorunsallarının giderilmesi ve güncel yapılanmada ihtiyaç duyulan eğitsel ortamlar ve kavrayışlar ilişkilendirilmiştir: Mimari tasarım eğitiminde mekânsal yerleştirmeler, disiplin dışı bir düşünce aracı olarak, tasarımın farklı alanlardaki karşılığının kavranmasında, dolayısı ile 21. yüzyılın bilgi yapılanmasında temel kavrayışlardan olan disiplinler ötesi, çoksesli üretim ortamının oluşturulmasında etkili olacaktır. Mekânsal yerleştirmelerin stüdyolarda yer bulması, yerleştirmelerin sorgulayıcı ve dönüştürücü yaklaşımları aracılığı ile kanıksanan olguların yeni ve eleştirel bir kavrayışla irdelenme olanağı

yaratması bağlamında eğitim sürecine katkı sağlayacaktır. Mekânsal yerleştirmeler eğitimde, yürütücüler ve öğrenciler tarafından kanıksanan bir tasarım aracı olmadığı için eğitsel süreçte hem yürütücü hem de öğrencilerin yöntem ve süreçlere hâkim oldukları, bu nedenle deneyselliğin ortaya çıkmasında olumsuz etkisi olan konfor sınırlarının aşarak yaratıcılığın tetiklenmesinde etkili olacaktır. Mekânsal yerleştirmelerin her bir aşamasında öğrencilerin aktif rol ve sorumluluk almasını, eleştiri ve değerlendirme sürecinde etkinleşmelerini sağlayacak böylece heterarşik ve özgür eğitsel tasarım ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Yerleştirmelerin aşamalarının farklı içeriklere sahip olması, öğrencilerin farklı yetilerini geliştirebilmelerini, bu bağlamda eğitimde tek yönlülük yerine çok yönlülüğü ön plana çıkarmakta etkili olacaktır.

Yerleştirmelerin kurgusal aşamaları olan tasarım, üretim ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin merkezi konumda etkinleşerek yer alması ile öğrenci merkezli bir kurgunun sağlanmasına katkıda bulunulacaktır. Bu aktif katılım öğrencilerin sorun çözme ve iletişim yetilerini güçlendirerek takım çalışması ve kolektif üretimi sağlamakta yararlı olacaktır. Üretim ve deneyimleme aşamaları ile malzeme davranışının ve inşa sınırlarının/potansiyellerinin çözümlenmesini içeren süreçleriyle mekânsal yerleştirmelerin stüdyoya entegrasyonu geleneksel mimari proje stüdyolarının 'tasarım' aşamasında kalma sorunsalının çözümüne katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin güncel mimarlık tartışmalarında yer alan program/tasarım-yaşanan ikiliği, başka bir ifadeyle kurgusal program ile yaşanan gerçeklik/olay arasındaki çatışmaları deneyimlemeleri ve içselleştirmeleri mümkün kılınacaktır.

Bu katkılara ek olarak mekânsal yerleştirmelerin mimari tasarım eğitimine çalışma kapsamında incelenen temel katkısı geleneksel tasarım eğitiminde yeterince yer bulamayan mekânsal, fenomenolojik ve programatik tartışmaların stüdyolarda yaşanan tasarım süreci ile bütünleştirilmesidir. Bu bütünleşme mimari tasarım eğitiminin katı ve geleneksel kurgusunda, alternatif düşünce ve kavrayışların yer almasına yol açacaktır. Bu kavrayışlardan biri geleneksel mimari tasarım eğitiminde yalnızca ölçüleri, görme duyusu ve kapladığı alan bileşenleri ile ele alınan kullanıcının yerleştirmeler aracılığı ile eğitimde de, mekânın oluşum sürecine- dönüşümüne deneyimi, algısı, tüm duyuları ile katılan, başka bir ifadeyle mekan içerisinde ete kemiğe bürünerek mekânla bütünleşen

bir fenomen olarak ele alınması ile ilişkilidir. Mekânsal yerleştirmeler aracılığı ile eğitsel sũrece taşınması olası bir başka yaklaşım ise mekânın biçimlenmesinde etkili bir bileşen olan programın ele alınış biçimi ile ilgilidir. Geleneksel mimari tasarım eğitiminde program modernist kavrayışının etkisi ile bir ihtiyaç listesi olarak bitmiş-katı bir olgu olarak ele alınmakta, tasarımcı rolũ üstlenen öğrenci de programın iğerdiği tüm eylemleri idealize eden kişi olmaktadır. Mekânsal yerleştirmelerde ise iğerdiği olasılıklar ve esnek yapılanma ile program, katılımcıların değiştirebileceği bir öznel deneyim sũreci olarak ele alınmaktadır. Bu durum tasarımcının, farklı programatik olasılıkları karşılayabilecek mekânlar üreten ve öneren kişi rolünü üstlenmesine neden olmaktadır. Yerleştirmelerin bu esnek, deneyim temelli programatik tavrının mimari tasarım eğitimine taşınması öğrenciler tarafından mimarinin oluşturduğu mekânların yaşamın sürekliliğine olanak sağlaması gerektiğinin kavranılmasında etkili olacaktır. Eğitimde eleştirilen ve bu çalışmada sorunsal olarak nitelendirilen gör merkezli yapılanma ve mimari tasarım eğitiminde mevcut duyusal hiyerarşi durumu, mekânsal yerleştirmelerin çoklu duyumu, mekân içerisinde hareketi ve devinimi öncelemesi ile geleneksel mimari tasarım eğitiminde yeterince tartışılamayan tasarımda öznel ve fenomenolojik kavrayışın yer almasında etkili olacak; böylece eğitimin göz merkezli kurgusunda bir farklılaşma yaratılacaktır.

Mekânsal yerleştirmelerin olumsuz olarak değerlendirilebilecek etkileri ise: geleneksel proje tasarım sũrecine oranla gerektirdiği maliyetin yüksekliği, takım ve koordinasyonun doğru planlanmasına doğrudan bağlı başarısı ve az zamanda yoğun bir program iğermesidir.

Yukarıda yer alan çıkarımlar doğrultusunda değerlendirilen mekânsal yerleştirmelerin, eğitsel ortamı-sũreci deneyiselleştirecek, geliştirecek, güncelleştirecek ve güncel mimarlık tartışmaları ile bütũnleřtirebilecek eğitsel araçlardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mekânsal yerleştirmelerin eğitsel ortama olumlu katkılarının optimize, olumsuz etkilerinin ise minimize edilebilmesi için yapılması önerilenler şu şekilde sıralanabilir: Eklemlenilecek eğitsel sũreç ve katılımcılar incelikle değerlendirilmelidir. Öğrenim çıktılarının ve amaçlarının doğru amacıyla, detaylı bir ön çalışma yapılmalı ardından elde edilen veriler işığında alternatif uygulama modelleri oluşturulmalıdır. Bu tez çalışmasında kurulan hipotez ve kuramsal olarak yapılan araştırma sonucunda

kazandırılması öngörülen eğitsel katkılar, eğitim sürecinde yaratılacak çeşitli yerleştirmeleri içeren çeşitli deneysel ortamlar aracılığıyla sorgulanmalıdır. Bu deneylerde yerleştirmelerin -geniş kapsamı göz önüne alınarak- mekânsal örneklerinin yer alması uygun olacaktır. Bu çalışma kapsamında öğrenciler tarafından geliştirileceği öngörülen yetilerin tespiti için, etkinlik öncesi ve sonrasında belirlenen kavramlar üzerinden anket, söylem analizi, kavramsal ilişkilendirme haritası gibi yöntemler ile yaşanan değişimin kayıt altına alınması ve sonuçların karşılaştırılması, söz konusu kazanımların ortaya koyulmasında etkili olacaktır. Yine bu çalışma kapsamında elde edileceği öngörülen eğitsel kazanımların, deneysel eğitim ortamlarının katılımcıların eğitsel süreçteki başarı grafiği üzerine etkileri araştırmanın devamı niteliğinde incelenebilecek bir başka kurgudur.

Mekânsal yerleştirmelerin stüdyolardaki eğitsel sürece eklenmesi gibi deneysel ve yenilikçi arayışların mimari tasarım eğitiminde yer almasının, eğitimin temel sorunlarından olan günceli yakalamakta yetersizliğin gidermesine katkı sağlaması olasıdır. Bu bağlamda mimari tasarım eğitiminde yürütücülerin çeşitli yenilikçi ve deneysel yöntemlere açık olması, bu yöntemlerin arayışında olarak tasarım eğitimi sürekli ve dinamik kılması yararlı olacaktır. Bu deneysel araçların sorunsalların ve çözümlerin statik olmadığı mimari tasarım eğitiminde öncelikli katkısı, öğrencilerin değişen durumlara ve sorunlara karşı çözüm üretme becerisi güçlendirilmesi olmalıdır. Tasarım stüdyolarında belirli sorunların çözümüne dair denenmiş, onaylanmış bilgilerin aktarılmasının ötesinde öğrenciye gerekli bilgiyi elde etmeleri için farklı yöntemler öğretilmelidir. Güncel mimari tasarım eğitiminde eğitimcinin misyonu öğrencilerin farklı yetilerinin güçlendirilebileceği deneysel eğitim ortamlarının arayışında olmaktır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenci değil birer araştırmacı olduğu eğitim biçiminde yaşam boyu öğrenme kavramının varlığından bahsedilebilir.

## KAYNAKLAR

---

- [1] Yürekli, H. ve Yürekli, F., (2004). Mimarlık: Bir Entelektüel Enerji Alanı, Birinci Baskı, Yapı Endüstri Merkezi, İstanbul.
- [2] Güney, D. ve Yürekli H., (2004). “Mimarlığın Tanımı Üzerine Bir Deneme”, İtüdergisi/A Mimarlık, Planlama, Tasarım, 3(1): 31-42.
- [3] Gross, M.D. ve Do, Y. E., (1997). “The Design Studio Approach: Learning Design in Architecture Education”, In Design Education Workshop, J. Kolodner & M. Guzdial (eds.) EduTech/NSF, College of Computing, Georgia Institute of Technology, 8-9 Eylül 1997, Atlanta.
- [4] Ciravoğlu, A. (2001). Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop-Stüdyo Paralelliği Üzerine, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [5] Türkyılmaz, C.Ç., (2010). Mimari Tasarım Eğitiminde Erken Tasarım Evresinde Bilginin Dönüşümünün İrdelenmesi Ve Bir Model Önerisi, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [6] Polatoğlu, Ç. ve Vural, S.M., (2012). “As an educational tool the importance of informal studies/studios in architectural design education; case of Walking Istanbul”, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47: 480–484.
- [7] Özdemir, E.E., (2013). Mimarlık Eğitiminde Tasarım Sürecinin Geliştirilmesi Yönünde Bir Yöntem Arayışı, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [8] Henderson, R. ve Hedjuk J., (1988) Education Of An Architect, Rizzoli Publications, New York.
- [9] Akıncıtürk, N., Erbil, Y. ve Yücel, Ç., (2011). “Cooperative Learning In An Architectural Design Studio”, Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi, 16(2): 35-43.
- [10] Lackney, A.J., (1999), “A History of the Studio-based Learning Model”, [http://www.edi.msstate.edu/work/pdf/history\\_studio\\_based\\_learning.pdf](http://www.edi.msstate.edu/work/pdf/history_studio_based_learning.pdf), 10 Mart 2017.
- [11] Aydın, S., (2015). “Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcı Paradigma: Öğrenmeyi Öğrenme”, Uluslararası Kıbrıs Güzel Sanatlar Üniversitesi Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Tasarım+Kuram Dergisi, 20: 1-18.

- [12] Arslan, D., (2016). "Mimari Stüdyo Kültürü ve Pratik Üzerine", Ege Mimarlık Dergisi, Nisan 2016: 12-15.
- [13] Uluoğlu, B., (1988). "Mimari Tasarım Stüdyosuna Bir Bakış", Planlama Dergisi Sayı 88(2): 21-25.
- [14] Kurt, S., (2009). "An analytic study on the traditional studio environments and the use of the constructivist studio in the architectural design education", World Conference on Educational Sciences, Procedia Social and Behavioral Sciences 1: 401–408.
- [15] Vidler, A. ve Wigley, M. (2004). "In Architectural Design: Back to School: Architectural Education", the Information and the argument, 74(5), Edited by Chadwick, M. Wiley Academy, USA.
- [16] Çağlar, N. ve Aksu, A. (2011). "Mimari Tasarım Eğitiminde Sürdürülebilirlik, Mimari Tasarım Eğitimi Söylemleri: 1 Manifesto", Mimarist Dergisi, 41: 61-66.
- [17] Nicol, D. ve Pilling, S., (2000). Changing Architectural Education: Towards A New Professionalism, Spon Press, London.
- [18] Aydınli, S., (2001). "Mimarlık Eğitiminde Değişen Öncelikler", Mimarlar Odası İstanbul Şubesi Mimarist Dergisi, 1: 116-120.
- [19] Çağlar, N., (2009). "Sunuş", TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Dergisi Dosya 15 Mimari Tasarım Eğitimi: 2-4.
- [20] Foqué, R., (2008). "Yetkinliklere Dayalı Yeterlilikler Sistemine Doğru", TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Dergisi Dosya 15 Mimari Tasarım Eğitimi: 11-15.
- [21] Yürekli, İ., (2003). "Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun", Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [22] Freire, P., (2006). Ezilenlerin Pedagojisi, çev: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- [23] Garcia, P.R., (2009). "Kandisky Mimari Tasarımına Nasıl Yardım Etti?", TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Dergisi Dosya 15 Mimari Tasarım Eğitimi: 60-63.
- [24] Pinheiro, V., (2009). "Yeni bir kimliğe doğru: Bir pedagojik deneyim", TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Dergisi Dosya 15 Mimari Tasarım Eğitimi: 26-28.
- [25] Findeli, A., (2001). "Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion", Massachusetts Institute of Technology Design Issues: 17(1), Winter 2001.
- [26] Crary, J., (2005). Yeni Milenyumda Enstalasyon Sanatı: Duyular İmparatorluğu, Akbank Kültür ve Sanat Dizisi, 1. Baskı, İstanbul.
- [27] De Oliveira, N., Oxley, N., Petry, M., (Çev.Akınhay) (2005). Yeni Milenyumda Enstalasyon Sanatı: Duyular İmparatorluğu, Akbank Kültür ve Sanat Dizisi, 1. Baskı, İstanbul.
- [28] Ögel, S., (1977). Çevresel Sanat: Çağımızda Çevre Yaratma, Etkilme Ve Yorumlama Birinci Basım, Teknik Üniversitesi Matbaası, İstanbul.

- [29] Minor, V., (2013) Soydemir, C. (çev.), Sanat Tarihinin Tarihi, Birinci Basım, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- [30] Rendell, J., (2008). Art and architecture: A Place Between, Birinci Basım, London, Tauris.
- [31] Heidegger, M., (2011). Varlık ve Zaman, Birinci Basım, Agora Kitaplığı, İstanbul.
- [32] Bollnow, O.F., (1963). Human Space, London: Hyphen.
- [33] Norberg-Schulz, C., (1984). Genius Loci: Towards A Phenomenology Of Architecture, Rizzoli, New York.
- [34] Tschumi, B., (1994). Event-Cities, The MIT Press.
- [35] Ponty, M.M., (2005). Algılanan Dünya, Metis Yayınları, İstanbul.
- [36] Pallasmaa, J., (2005). Tenin Gözleri: Mimarlık ve Duyular, Yapı-Endüstri Merkezi, İstanbul.
- [37] Schlemmer, O., Moholy-Nagy, L., Molnár, F., Gropius W. ve Wensinger, A.S., (1996). Johns Hopkins University Press, Nov 12, 1996.
- [38] Tschumi, B. (2000). Event-Cities 2, MIT Press, Londra.
- [39] Mounajjed, N., (2006). "Didactic Intervention: Examples of the Practice of Installation in Architectural Education and Research", Vasquez de Velasco, G. and Al-Qawasmi, J. Changing trends in architectural design education. 1st ed. Morocco: The Center for the Study of Architecture in the Arab Region (CSAAR).
- [40] Titus, A., (2013). "Hybridized Pedagogies: Architectural Education in Motion", ARCC | The Visibility of Research Pedagogy: New Visions and Revisions in Architectural Education. <http://www.arcc-journal.org/index.php/repository/article/view/189>, 10 Mart 2017.
- [41] Uludağ, Z. ve Güleç, G., (2017). Rethinking Art & Architecture A Challenging Interdisciplinary Ground 1. Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- [42] al-Ibrashy, M. ve Gaber, T., (2010). "Design With The Senses And For The Senses: An Alternative Teaching Model For Design Studio", Special Volume: Design Education: Explorations and Prospects for a Better Built Environment Ashraf M. Salama and Michael J. Crosbie (editors). Archnet-IJAR, 4(2-3) July and November 2010, 359-375.
- [43] Lehmann, S., (2010). "Rethinking the Design Studio: Art+Architecture-a Case Study of Collaboration in Interdisciplinary Context", Vasquez de Velasco, G. and Al-Qawasmi, J. (2006). Changing trends in architectural design education. 1st ed. Morocco: The Center for the Study of Architecture in the Arab Region (CSAAR).
- [44] Tanalı, Z., (2000). Sadeleştirmeler, Alp Yayınevi, Ankara.
- [45] Hasol, D., (2011). "Mimarlığı Tanımlamak", <http://www.doganhasol.net/mimarligi-tanimlamak-2.html> 10 Mart 2017.



- [46] Güleç, G., (2012). "Olay-Kentler: Yeni Bir Bağlamsal Mimarlık Terminolojisi", Mimarlık, 366: 35-39.
- [47] Hasol, D., (2011). "Mimarlık Sanat Değil mi?", <http://www.doganhasol.net/mimarlik-sanat-degil-mi.html> 10 Mart 2017.
- [48] Gombrich, E., (2016). Sanatın Öyküsü. Birinci Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- [49] Bell, J., Ünlü, U., İleri, N. ve Gürtuna, R. (2009). Sanatın Yeni Tarihi, Birinci Basım, NTV yayınları, İstanbul.
- [50] Foster, H., (2013). Mimarlık Sanat Kompleksi: Küreselleşme Çağında Sanat, Mimarlık ve Tasarımın Birliği, Birinci Basım, İletişim Yayınları, İstanbul.
- [51] Canova, F., (1797). "Cupid ve Psyche", A day at the Louvre - Musée du Louvre <http://www.jahojalal.com/2015/05/a-day-at-louvre-musee-du-louvre.html> 10 Mart 2017.
- [52] Özderin, S., (2008). "Modern Süreçten Postmodern 'Çağdaş' Sanata Geçiş, 'Postestetik Entropi' ve Sanatın Sonu", Akdeniz Sanat Hakemli Dergi, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/akdenizsanat/article/view/1103000367> 10 Mart 2017.
- [53] Girgin, F., (2014). "Çağdaş Sanatta, Sanatın Malzemesi Olarak Mekân", Akdeniz Sanat Dergisi, 7(13): 214-234.
- [54] Savaş, A., (2017). "Installation: A Tool For The Transformation of Architectural Space" Rethinking Art & Architecture A Challenging Interdisciplinary Ground, 1. Baskı, NOBEL Akademik Yayıncılık, Ankara.
- [55] Atalar, A.B., (2006) Sanatta 'Mekan'ın Deneyimlenmesi: Yerleştirme (Enstalasyon) Çalışmaları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [56] Smithson, R., "Spiral Jetty", <http://www.mascontext.com/tag/spiral-jetty/> 10 Mart 2017.
- [57] Goldsworthy, A., "Oak Room", <https://theartstack.com/artist/andy-goldsworthy/oak-room> 10 Mart 2017.
- [58] Lyman, D., "SWAY'D Public Art", Archdaily <http://www.archdaily.com/142763/sway%25e2%2580%2599d-interactive-public-art-installation-daniel-lyman> 12 Mayıs 2017.
- [59] Shusterman, R., (2012) "Anish Kapoor and the Anti-Entropy of Art", Proceedings of the European Society for Aesthetics, 4: 473-488.
- [60] Kapoor, A., "Cloud Gate", <http://anishkapoor.com/210/cloud-gate> 10 Mart 2017.
- [61] The Fun Theory, "Piano Stairs", <http://www.thefuntheory.com/piano-staircase> 10 Mart 2017.
- [62] Gutschow, K.K. (2006). "From Object to Installation in Bruno Taut's Exhibit Pavilions", Journal of Architectural Education, 59: 63-70.

- [63] Kossak, F., (2009). "Exhibiting Architecture: The installation as laboratory for emerging architecture", In Chaplin S (Ed.), Curating Architecture and the City: 117-128. Oxon / New York: Routledge.
- [64] Rohe, V.D., M., "Interview", <https://newrepublic.com/article/66007/mies-and-the-mastodon> 10 Mart 2017.
- [65] Nouvel, J., "Quotes", <http://www.youthincmag.com/structurally-speaking> 23 Şubat 2017.
- [66] Berkeley, G., (2002). Wilkins, D. R., "A Treatise Concerning The Principles Of Human Knowledge", <http://www.maths.tcd.ie/~dwilkins/Berkeley/HumanKnowledge/1734/HumKno.pdf> 10 Mart 2017
- [67] Mann, C. ve Twiss, G., (1911). Physics, 1. Basım Toronto: Educational Book Co. [https://archive.org/stream/physics00twisgoog/physics00twisgoog\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/physics00twisgoog/physics00twisgoog_djvu.txt) 08 Ocak 2017.
- [68] Egenter, N., (1992). "O. F. Bollnow And The Ontology Of Home And Movement Outside", The Ancient Home and the Modern Internationalized Home Dwelling in Scandinavia, University of Trondheim, Norveç Ağustos 20-23.
- [69] Yazgan, K., (1996). "Olay Programlanmış Mekân Bombalama Cafe Mimar Tschumi", Mimarlık Dergisi 272: 30-34.
- [70] Özkan, M., (2014). Yaşanan Mekân: Mimari Program İle Gündelik Yaşam Pratikleri Çakışmaları, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi İstanbul.
- [71] Arslan, A.A., (2009). "Lefebvre'in Üçlü –Algılanan, Tasarlanan, Yaşanan Mekân– Diyalektiği", TMMOB Dosya 17:7-16.
- [72] Şentürk, L., (2011). Le Corbusier: Modülör'un Bedeni. Altıkkırkbeş, Birinci Basım, İstanbul.
- [73] Hasol, D., (2008). Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü, YEM Yayın, Birinci Basım. İstanbul.
- [74] Venturi, R., (1966). Mimarlıkta Karmaşıklık & Çelişki, Şevki Vanlı Vakfı Yayınevi, Birinci Basım, İstanbul.
- [75] Kolatan Ş., (2006). "Tschumi ile Konuşma", <http://www.boyutpedia.com/913/7840/tschumi-ile-konusma> 30 Ocak 2017.
- [76] Wigglesworth, S. ve Till, J. (1998). The Everyday and architecture. Architectural Design, Birinci Basım, Londra.
- [77] Bozdurgut, Ö.A., (2012). "Mekânsallaşan sanat yapıtında figür olarak izleyici", Sanat Dergisi, 21: 2-20.
- [78] Ünal, B., (2014). "Mekânın Dönüşümü Üzerine Kurgusal Yaklaşımlar", Sanat ve Tasarım Dergisi 1(13): 143–152.
- [79] Schwitters, K., "Merzbau", MoMA Galery, <https://www.moma.org/explore/insideout/2012/07/09/in-search-of-lost-art-kurt-schwitters-merzbau/> 22 Şubat 2017.

- [80] Oliveira, H., "Transarquitetónica", Designboom Magazine, <http://www.designboom.com/art/henrique-oliveira-roots-largest-installation-to-date-mac-sao-paulo-06-02-2014> 10 Mart 2017.
- [81] Oliveira, H., "Baitogogo", Dezeen Magazine, <https://www.dezeen.com/2013/08/09/baitogogo-by-henrique-oliveira-at-palais-de-tokyo/> 10 Mart 2017.
- [82] Random International, "Rain Room", MoMA Gallery, <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1352?locale=en> 10 Mart 2017.
- [83] Saraceno, T., "On Space Time Foam" <http://tomassaraceno.com/projects/on-space-time-foam/> 10 Mart 2017.
- [84] Tschumi, B., "Parc de La Villette", <http://www.tschumi.com/projects/3/> 24 Aralık 2016
- [85] Erlich, L., (2013) "Dalston House", Dezeen Magazine, <https://www.dezeen.com/2013/06/26/dalston-house-by-leandro-erlich> 10 Mart 2017.
- [86] Debombourg, B., (2012) "Aérial", <http://www.baptistedebombourg.com/en/works/aerial-0> 10 Mart 2017.
- [87] Süzen, H. N., (2011) "Sanatta Disiplinlerarası Bir Yaklaşım: Enstalasyon Sanatı ve Genco Gülan Örnekleme" Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi Sayı 7. Sayı Haziran [http://www.sanatvetasarim.gazi.edu.tr/web/makaleler/6\\_hatice.pdf](http://www.sanatvetasarim.gazi.edu.tr/web/makaleler/6_hatice.pdf) 11 Ocak 2017.
- [88] Yücel, S. ve Aydın, S., (2015). "Mimarın Eğitimi' Üzerine Spekülatif Bir Deneme", Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 31(1): 17-23.
- [89] Gökmen, H. ve Süer, D., (2003). "Sunuş", Mimarlık Eğitiminde Tasarım Stüdyolarına Farklı Yaklaşımlar, Mimarlar Odası İzmir Şubesi Yayınları, İzmir.
- [90] Aydın, S. ve Kürtüncü, B., (2014). Paralaks Oda, Cenkler Matbaacılık, İstanbul.
- [91] Öztürk, Ö.B., (2010). "Günümüz Tasarım Eğitiminde Yöntem-Üslup Çekişmesi ve Sonuçları Üzerine Bir Deneme", International Conference On New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, 449-453, Antalya.
- [92] Yazar, T.Y., (2009). Mimari Tasarım Stüdyolarında Sayısal Egzersizler, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [93] Dikmen, Ç.B., (2011). "Mimarlık Eğitiminde Stüdyo Çalışmalarının Önemi: Temel Eğitim Stüdyoları", e-Journal of New World Sciences Academy 2011, 6(4): 1509-1520.
- [94] Aydın, U.D., (2014). "Sanayi-i Nefise Mektebi Ve Paris Güzel Sanatlar Okulu L'ecole Des Beaux-Arts Üzerine Bir Değerlendirme", Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6) Eylül: 74-81.
- [95] Uluoğlu, B., (1990). Mimari Tasarım Eğitimi: Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- [96] Dostoğlu, T.N., (2003). "Mimarlık Eğitiminde İlk Yıl Tasarım Stüdyosu: Uludağ Üniversitesi Örneği", Mimarlık Eğitiminde Tasarım Stüdyosuna Farklı Yaklaşımlar, İzmir Mimarlar Odası Yayınları, İzmir, 46-52.
- [97] Tok, A., Ayyıldız Potur, A., (2016). "Tasarım Stüdyolarında Eleştiri: Aktörler, Ortam, Kanallar Üzerine", Megaron 11(3): 412-422.
- [98] Özkar, M., (2009). "Soyut Düşünme ve Yapararak Öğrenme: Temel Tasarım Eğitiminin Amerika'daki Başlangıçları", Buhaus: Modernleşmenin Tasarımı, Türkiye'de Mimarlık, Sanat ve Tasarım Eğitimi ve Bauhaus, 135-152, 2. Basım, İstanbul.
- [99] Bilgin, İ., (2009). "Bauhaus'un Zamanı ve Yeri", Buhaus: Modernleşmenin Tasarımı, Türkiye'de Mimarlık, Sanat ve Tasarım Eğitimi ve Bauhaus, 95-110, 2. Basım, İstanbul.
- [100] Balcioğlu, T., (2009). "İçimizdeki Bauhaus: İzmir Ekonomi Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Programları", Buhaus: Modernleşmenin Tasarımı, Türkiye'de Mimarlık, Sanat ve Tasarım Eğitimi ve Bauhaus, 393-420, 2. Basım, İstanbul.
- [101] Serim, S., Alemdar, Ü. Y. ve Açıkgöz, G. Ş., (2016). "Mimarlık Eğitimine Başlamak; Bauhaus İçinden Bir Yeniden Konumlandırma Denemesi", Ege Mimarlık Dergisi, Ocak: 46-48.
- [102] Zeytinoğlu, E., (2009). "Bauhaus ve Avangard Piyasa", Buhaus: Modernleşmenin Tasarımı, Türkiye'de Mimarlık, Sanat ve Tasarım Eğitimi ve Bauhaus, 505-514, 2. Basım, İstanbul.
- [103] Nalçakan, H. ve Polatoğlu, Ç., (2008). "Türkiye'deki Ve Dünyadaki Mimarlık Eğitiminin Karşılaştırmalı Analizi İle Küreselleşmenin Mimarlık Eğitimine Etkisinin İrdelenmesi", Megaron, YTÜ Mim. Fak. E-Dergisi 3(1):79-103.
- [104] Sadri, H. ve Zeybekoğlu Sadri, (2013). "Özgürleştirici Mimarlık Eğitimi", Eleştirel Pedagoji Dergisi, 28: 60-66.
- [105] Teymur, N., (2001). "Mimarlık Eğitimi ve Mesleğin Geleceği", Mimarlar Odası İstanbul Şubesi Mimarist Dergisi, 1: 78-80.
- [106] Gasco, G., (2009). "Tasarım Atölyelerini Deneyimlemek: Tasarımın Öteki Yüzü" TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Dergisi Dosya 15 Mimari Tasarım Eğitimi: 36-41.
- [107] Gürsel, Y., (2001). "21. Yüzyılda Mimarlık Eğitimi için Öneriler" Mimarlar Odası İstanbul Şubesi Mimarist Dergisi, 1: 86-91.
- [108] Ciravoğlu, A., Ökem, S., ve Akipek, F., (2009). "Mimari Tasarım Eğitimi Üzerine Güncel Notlar: Kayıtdışı Tasarım Deneyimi", Yıldız Teknik Üniversitesi Bütünleşme Ulusal Sempozyum Kitabı, 1. Basım, Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- [109] Libeskind, D., Az Quotes, [http://www.azquotes.com/author/24966-Daniel\\_Libeskind](http://www.azquotes.com/author/24966-Daniel_Libeskind) 10 Mart 2017.

- [110] Selçuk, A.S. ve Sorguç, G. A., (2016). "Sınırlanmıştan Sınıra: Sınırdan Arayüze: Sayısalardan Fiziksele", Mimarlık Dergisi 338. <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=402&RecID=3875> 01.06.2017
- [111] Ciravoğlu, A., (2001). "EASA 20[00]-2001", Mimarlar Odası İstanbul Şubesi Mimarist Dergisi, 1: 100-110.
- [112] Eigbeonan, A.B., (2013). "Creativity Methods In Teaching The Arch-Design Studio" DIMENSI (Journal of Architecture and Built Environment), 40(1), July 2013: 1-10.
- [113] Kızılkaya, G. ve Aşkar, P., (2009). "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi" Eğitim ve Bilim, Cilt 34(154): 82-92.
- [114] Wang, T., (2010). "A New Paradigm for Design Studio Education", International Journal of Art & Design Education, 29(2): 173-183.



## ÖZGEÇMİŞ

---

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Ömür KARARMAZ  
**Doğum Tarihi ve Yeri** : 20.08.1989/ Düziçi  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**E-posta** : omurkararmaz@gmail.com

### ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	Mimarlık	Gazi Üniversitesi	2013
Lise	Fen Bilimleri	Adana Anadolu Lisesi	2007

### İŞ TECRÜBESİ

Yıl	Firma/Kurum	Görevi
2015	BIGG Architects	Mimar
2015	Medipol Üniversitesi	Araştırma Görevlisi
2016	Yıldız Teknik Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

## **YAYINLARI**

### **Bildiri**

1. Kararmaz, Ö., Cirevoğlu, A., "A Research on Current Problems and Possible Solutions of Architectural Design Education" DAKAM Education Studies Conference 17'. 21-22 Nisan, 2017.
2. Arslan, N., Kararmaz, Ö., "Zonguldak Türkiye Taşkömürü Kurumu Merkez Elektrik Atölyesi", DOCOMOMO Samsun, 16-18 Aralık, 2016.

