

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE OYUN

143069

143069

DOKTORA TEZİ
Y. Mim. İpek YÜREKLİ
(502932107)

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 10 Ocak 2003
Tezin Savunulduğu Tarih : 6 Haziran 2003

Tez Danışmanı :
Diğer Jüri Üyeleri

Prof.Dr. Hülya YÜREKLİ

Prof.Dr. Günkut AKIN (İ.T.Ü.)

Prof.Dr. Uğur TANYELİ (Y.T.Ü.)

Prof.Dr. Gürhan TÜMER (D.E.Ü.)

Doç.Dr. Arzu ERDEM (İ.T.Ü.)

HAZİRAN 2003

İ.T.Ü. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
PROF. DR. GÜNKTUT AKIN

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın temelini, eğitim konusundaki kişisel deneyim ve düşüncelerim oluşturdu. Araştırmama İstanbul'da başladım, Raleigh'de devam ettim. Bana heyecan veren bir çalışma oldu. Her konuda olduğu gibi, mimarlık ve eğitim konularına da farklı bakış açılarıyla bakmanın yararlı olacağına inanıyorum. Bu tez çalışmasında, elbette ki dolaylı veya dolaysız etkilendiğim sayısız insanın emeği var. Hepsine teşekkür borçluyum, ama burada sadece en önemlilerini yazabiliyorum.

Destek ve iteklemeleri için arkadaşlarıma, isteyerek veya istemeden bana yardımcı olan bütün öğrencilerime, başta Fatih Rifki olmak üzere, bana mükemmel bir çalışma ortamı sunan NCSU School of Design yönetimi, öğretim görevlileri ve öğrencilerine, İTÜ Mimarlık Fakültesinde önümü açmaya çalışan hocalarıma, benim yerime bürokrasiyle ve yeldeğirmenleriyle boğuşan Meltem'e ve İpek'e, Taşkışla'daki çalışma ortamımın vazgeçilmez parçası olan çaycı Mustafa'ya, başta Arda, Deniz ve Arzu olmak üzere Mimari Proje 1 ve 2 için birlikte çalıştığımız arkadaşlarıma, birlikte mimarlığı anlamaya uğraştığımız beş nokta grubuna; Arda, Sevim, Deniz ve Cem'e, sadece bu çalışma sırasında değil, her zaman beni önemseyen, destekleyen ve kollayan Hülya Yürekli ve Ferhan Yürekli'ye, dünyayı benim için daha keyifli, daha neşeli bir yer yapan Yürekli, İnceoğlu, Şengör, Gökay ve Erim ailelerinin irili ufaklı bütün üyelerine; özellikle büyük destek ve ilgileri için Mine İnceoğlu ve Necati İnceoğlu'na, girişimcilikle değerlendirilen entelektüel merakı onda tanıdığım için Ahmet'e, azim, çalışkanlık ve cesareti onda gördüğüm için Ayşegül'e, dostluğu ve gülmeyi onlarla tattığım için Zeyno'ya ve Yeşo'ya, hep yanımda olduğunu bildiğim anneme ve hep yanımda olduğunu hissettiğim babama, sezgilerimi güçlendiren, duygularımı yoğunlaştıran Emre ve Memo'ya, ve tekrar, beni hala şaşırtan, hep anlayan, hep paylaşan, iyi ve olumlu olanı fark ettiren Arda'ya teşekkür ederim.

İpek Vedia Yürekli İnceoğlu

Haziran 2003

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
SUMMARY	ix
1. GİRİŞ	1
2. ÇALIŞMANIN AMACI, KAPSAMI VE VARSAYIMLAR	3
2.1 Çalışmanın Amacı ve Kapsamı	3
2.2 Varsayımlar	4
3. ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ	5
3.1 Öğretme – Öğrenme	6
3.1.1 Motivasyon	9
3.1.2 Bilgi	11
3.2 Entelektüel Eğitim	13
3.2.1 Kendine Güven	14
3.2.1.1 Kendini Tanıma, Keşfetme, Kişilik	16
3.2.2 Sağduyu, Ahlak ve Karakter Eğitimi	19
3.2.3 Düşünme Kapasitesi	21
3.2.3.1 Karar Verme Yeteneği	24
3.2.3.2 Problem Çözme Yeteneği	27
3.2.3.3 Yaratıcılık	31
4. MİMARİ TASARIM EĞİTİMİ	37
4.1 Mimarlık Eğitimi	37
4.1.1 Mimarlık İşinin Karakteri	37
4.1.2 Mimarlık Fakülteleri	41
4.1.3 Mimarlık Eğitiminin Amacı	43
4.1.4 Mimarlığın Gündemi	47
4.2 Mimari Tasarım Dersi	53
4.2.1 Stüdyo Ortamı	54
4.2.2 Dersin Yürütücüsü	56
4.2.3 Yapılan İş	58
4.2.4 Yapılan İşlerin Değerlendirilmesi	63
5. OYUN	68
5.1 Yabancılaşma	68
5.2 Normal Düzenin Dışına Çıkma	69
5.2.1 Delilik - Dahilik	71
5.2.2 Enformellik	76

5.3 Oyun	78
5.3.1 Oyun-Kurallar	81
5.3.2 Oyunun Kültürle İlişkisi	84
5.3.3 Oyun-Ciddiyet-Eğlence	87
5.3.4 Oynama İçgüdüğü	89
5.3.5 Oyun-Öğrenme	92
5.3.5.1 Çocuklarda Oyun İle Öğrenme	93
5.3.5.2 Yetişkinlerde Oyun İle Öğrenme	98
6. MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE OYUN	103
6.1 Mimarlık ve Oyun	103
6.2 Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun Denemeleri	106
6.2.1 Mimari Tasarım Eğitiminde Yabancılaşma	106
6.2.1.1 Örnek 1	109
1999-2000 Yaz Yarıyılı Mimari Proje 2	
Ar+ı Workshop Çalışmaları	
6.2.1.2 Örnek 2	114
2000-2001 Kış Ve Yaz Yarıyılı Mimari Proje 1 ve 2	
6.2.2 Mimari Tasarım Eğitiminde Enformellik	120
6.2.2.1 Örnek 3	122
5-9 Mayıs 1993, İTÜ	
Mimarlık Müzesi Workshopu	
6.2.2.2 Örnek 4	124
Eylül 1993 TMÖB Gökçeada	
Gerilim Atölyesi	
6.2.2.3 Örnek 5	125
Ağustos 1995 TMÖB Kıbrıs	
İzler-Yollar Atölyesi	
6.2.2.4 Örnek 6	125
1995-1997	
Coast-Wise-Europe	
6.2.2.5 Örnek 7	130
1995-1996 Kış Yarıyılı Mimari Proje 3	
Kumda Oynama Günü	
6.2.2.6 Örnek 8	130
1996-1997 Kış Yarıyılı Mimari Proje 3	
Ytong Bloklarını Aşındırma Günü	
6.2.2.7 Örnek 9	131
1999-2000 Kış Yarıyılı Mimari Proje 1	
Kil Çalışması Günü	
6.2.3 Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun	132
6.2.3.1 Örnek 10	135
2000-2001 Kış Yarıyılı	
Taşkışla Hazine Avı	
6.2.3.2 Örnek 11	136
2000-2001 Kış Yarıyılı	
Taşkışla Çizgi Film	
6.2.3.3 Örnek 12	137
2001 Kış Mimari Proje 3 (NCSU)	
Çevre Analizi Oyunu	

7. SONUÇLAR	141
7.1 Mimarlık - Eğitim - Oyun İçin Ortak Kavramlar Ve İlişkiler	141
7.2 Mimari Tasarım Eğitiminde Oyunun Katkıları	146
7.3 Varsayımların Tekrar Değerlendirilmesi ve Öneriler	148
KAYNAKLAR	151
EKLER	172
Ek 1 Ar+ı Workshop	173
Ek 2 Mimari Proje 1 ve 2	177
Ek 3 Mimarlık Müzesi Workshopu	185
Ek 4 Gerilim Atölyesi	187
Ek 5 İzler-Yollar Atölyesi	189
Ek 6 Coast-Wise-Europe	191
Ek 7 Kumda Oynama Günü	194
Ek 8 Ytong Bloklarını Aşındırma Günü	196
Ek 9 Kil Çalışması Günü	198
Ek 10 Taşkıyla Hazine Avı	200
Ek 11 Taşkıyla Çizgi Film	202
Ek 12 Çevre Analizi Oyunu	204
Ek 13 Anketler	207
Ek 14 Tez İçinde Yer Alan Mimar, Mimarlık Ve Sanat İş Örnekları	215
ÖZGEÇMİŞ	222

MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE OYUN ÖZET

'Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun' başlıklı bu çalışmada mimarlık eğitiminin önemli bir parçası olan mimari tasarım dersinde, yapı ve yöntem olarak oyundan nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulmuştur. Çalışmada, şu varsayımların değerlendirilmesi düşünülmüştür;

- 1.oyun, mimari tasarım eğitiminde yöntem olarak kullanılabilir,
- 2.mimarlık eğitiminde, yabancılaşmanın olumlu etkisi vardır,
- 3.günümüz koşullarında, üniversite (mimarlık) eğitiminin enformelleşmesi eğitimin verimini artırır.

Aslında oyun konusunun bir üst başlık olarak, yabancılaşma ve enformellik durumlarını içine alması sebebiyle, birinci varsayımın 'öncelikli' olarak, diğer ikisinin ise 'alt-varsayımlar' olarak değerlendirileceği düşünülebilir. Bu varsayımların değerlendirilmesi amacıyla, konunun üç ana başlığı; 'mimarlık', 'eğitim' ve 'oyun' olarak belirlenmiş ve bu üç kavram incelenerek kesişme noktaları değerlendirilmiştir.

Bölüm 3'de üniversite eğitiminin sadece somut olan bilgiyle uğraşmadığı, ve günümüzde daha çok tanımlanması zor olana, belirsiz olana odaklanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Belirsizliğin arttığı, eğitimin kişisel ve açık uçlu hale geldiği bir dünyada, sezgiler, sağduyu, duygusal zeka, sorumluluk duygusu, adalet duygusu, esneklik, yaratıcılık gibi 'soyut' kavramların önemi vurgulanmıştır.

Bölüm 4'te mimarlığın geleceğe odaklanan, açık uçlu, belirsiz, değişken, çelişkili karakteri üzerinde durulmuştur. Mimarlık eğitiminin farklı alanlarla içiçe olması gerektiği, 'topluma dışardan bakış' veya 'geleceğe ait spekülasyon yapabilme' gibi tavırları kapsadığı ve mimarlığın değerlendirildiği başlıca ders olarak mimari tasarım dersinin, mimarlığın somut ve objektif yönleri dışındaki özelliklerini de ele alması gerektiği vurgulanmıştır.

Bölüm 5'te oyun konusu, gündelik, fiziksel ve somut gerçeğin dışında bir gerçek yaratılmasıyla ortaya çıkan 'yabancılaşma' ve esnek, spontane ve sezgisel davranışların kaynağı olarak oyuncu tavrı serbest bırakan 'enformellik' durumları vurgulanarak ele alınmıştır. Oyun kavramının içinde var olan belirsizlikler ve gerçek ile yalan, iyi ile kötü, ciddiyet ile ciddi olmayan, kuralların kesinliği ile sonucun belirsizliği arasındaki çelişkilerin yarattığı gerilim üzerinde durulmuştur. Oyunun eğitime yapabileceği katkılar incelenmiştir.

Bölüm 6'da oyunun mimari tasarım dersindeki kullanımını değerlendirmek için öncelikle, mimarlık ile oyun kavramının ilişkisi incelenmiştir. Her ikisinin de doğasında bulunan çelişkiler, belirsizlik, açık uçluluk, rastlantısallık, insan ilişkileri, esneklik gibi konuların ortaklığı ve günümüzün mimarlık gündemini oluşturan kavramların çoğunun oyun ile ilişkili olması çarpıcıdır. Mimarlığın önemli parçası oldukları halde, eğitimde değerlendirilmeleri zor olan bu soyut özellikler ve kavramlar, oyun aracılığıyla tartışmaya ve egzersize açılabilir. Mimari tasarım eğitiminde oyun konusu, aslında her üçü de birbiriyle ilişkili olan 'yabancılaşma',

'enformellik' ve 'oyun' başlıkları altında, uygulanmış örnekler yardımıyla değerlendirilmiştir.

Bölüm 7'de, daha önce ortaya konan ilişkiler toparlanmış, varsayımlar değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur. Bu amaçla, sırasıyla 'eğitim - oyun', 'üniversite eğitimi - oyun', 'mimarlık eğitimi - oyun', 'mimarlık - oyun' ilişkileri ayrı ayrı kurulmuş ve 'mimari tasarım eğitiminde oyun' başlığı altında bir araya getirilmiştir. Bunlara bağlı olarak varsayımlar değerlendirilirken, bazı önerilerde de bulunulmuştur.

1.Oyunun, mimari tasarım eğitiminde yöntem olarak kullanılabilmesi ile ilgili değerlendirme ve öneriler:

-Oyunun mimari tasarım eğitimine, yabancılaşma, kurallar, motivasyon, kendine güven, sezgiler ve sağduyu, esneklik, koordinasyon, rastlantısallık, yetenek kazandırma, insan ilişkileri konularında katkıları vardır.

-Günümüzde mimarlık gündemini oluşturan kavramların çoğunun (bilgisayar teknolojisi ve sanal ortam, hareket, belirsizlik, geçicilik, sıradanlığın sıradışı kullanımı) oyun ile ilişkili olması, mimarlığın da giderek oyunlaştığının göstergesidir.

-Oyun, konunun özüne odaklandığı için, mimarlık gibi yüzeysel olarak algılanmaya yatkın bir alanda esas olanın soyutlanarak değerlendirilmesini sağlamak açısından yararlıdır.

-Mimarların sahip olması gereken 'geleceğe yönelik spekülasyon yapma' yeteneği, strateji geliştirmeyi gerektirir. Oyun, strateji geliştirme egzersizidir.

-Oyun, insanın, çok tanıdık olduğu için algılayamadıklarını fark etmesine yardımcıdır; mimarların öncelikli işlerinden biri de zaten fark etmek ve ettirmektir.

-İyi bir oyunun, farklı stratejilere olanak vermesi, kişiselliği desteklemesi, motive edici ve eğlenceli olması gerekir.

-Oyunun iyi tanımlanması gerekir, kuralların açık, net, yeterince esnek olması ve katılımcının önceden ne derece bilgilendirileceği önemlidir.

-Çalışma gruplarının sayısı, oyun yönteminin verimi açısından önem kazanır.

-Takım oyunlarında, bütün oyuncuların yapılan işe katkısı olmasına dikkat edilmelidir.

-Ön hazırlık çok önemlidir.

-Oyun sırasında ortamı kontrol altında tutmak önemlidir.

-Oyun sonrası değerlendirme ve tartışma yapılmalıdır.

2.Mimarlık eğitiminde, yabancılaşmanın olumlu etkisi olması ile ilgili değerlendirme ve öneriler:

-Yabancılaşma, zihindeki mimarlıkla ilgili yüzeysel kalıpların değişmesini, önyargıların yıkılmasını sağlar.

-Mimar, 'topluma dışardan bakma' yeteneğini geliştirmelidir.

-Yabancılaşma, insanı sorgulayıcı olmaya zorlar.

-Yabancılaşma, bilinen açıklamaların ötesinde, kavramların yeniden tanımlanmasına sebep olur.

-Yabancılaşma, mimarlık konusuna farklı bir bakış açısıyla geri dönüldüğünde yararlıdır.

-Mimarlığın sonsuz alanla ilişkisi ve günümüzde disiplinler arası ilişkilerin yoğunlaşp sınırların belirsizleşmesi, mimarlık eğitiminde yabancılaşmaya, mimarlıktan soyutlanmaya kolaylıkla izin verir.

-Yabancılaşmanın olumsuz etkilerine dikkat edilmelidir.

3.Günümüz koşullarında, üniversite (mimarlık) eğitiminin enformelleşmesinin eğitimin verimini arttırması ile ilgili değerlendirme ve öneriler:

-Günümüzde gerekli görülen hayat boyu eğitim için, enformel sistemler, işleyiş esnekliği ve yetişkinlerin eğitime bakışı açısından, formel eğitimden daha uygundur.

- Eğitimde enformelliğin en önemli yararları, motivasyon, sezgilerin kullanılması ve kendine güven kazanmak ile ilişkili konulardadır.
- Mimar adayları, enformel eğitimlerin 'ortamı ve yeri dönüştürme' özelliği sayesinde, mimarlığın esaslarından olan 'olay'ların yaratılması, 'ortam'ların oluşturulması deneyimini bire bir yaşarlar.
- Enformel eğitim, eğitim olmaktan çıkıp sadece eğlence haline dönüşmemelidir.
- Enformel eğitimlerde yürütücünün önemi artar. Yürütücü, daha geri planda gözükmeyle birlikte, konuya daha hakim, daha yetkin, daha esnek, daha dikkatli olmalıdır.
- Enformel yöntemlerde, çalışmanın gideceği yön çeşitlendiği ve katılımcıların kişiselliklerini ortaya koymaları ile belirsizlik arttığı için, eğitimle ilgili farklı stratejilerin önceden belirlenmesi ve ön hazırlıkların daha detaylı yapılması önemlidir.

Sonuç olarak; oyun, hem bir kurallar sistemi ile yarattığı 'gerçek' bağlamında, hem de esneklik, sezgiler ve sağduyunun öne çıktığı bir 'oyuncu tavır' ile, mimarlığın soyut, ölçülemez, tahmin edilemez ve belirsiz özelliklerinin değerlendirilebilmesi açısından, mimari tasarım eğitiminin içinde yer alabilir. Bu, aynı zamanda, eğitimi objektifleştirmek adına ortaya çıkan, mimarlık işinin esas karakterinden uzaklaşma tehlikesine karşı alınabilecek bir önlemdir. Hazırlığına ve uygulamasına yeterli dikkat ve emek harcanan iyi tasarlanmış bir oyun, mimarlığın değişken ve belirsiz ortamında, topluma dışardan bakarak gelecek, -henüz var olmayan bir gerçek- için strateji geliştirebilme yeteneğini güçlendirmeye çalışan mimar adaylarının eğitimi için uygun bir araçtır.

PLAY IN ARCHITECTURAL DESIGN EDUCATION SUMMARY

This work, 'Play in Architectural Design Education', focuses on the potential of utilizing the concept of play as a structure and method in the architectural design studio – an integral part of architectural education. The study evaluates three hypotheses:

1. The concept of play can be utilized as a method in architectural education.
2. In architectural education, alienation has a positive effect.
3. In today's intellectual environment, informality of higher education increases its productivity.

'Play' encompasses 'alienation' and 'informality' as a larger concept, thus the first one is the primary hypothesis, the following two sub-hypotheses. In order to evaluate these hypotheses, the three main themes of the study are defined as 'architecture', 'education' and 'play'. These three concepts are analyzed and their relations identified.

Part 3 focuses on the idea that higher education is not only interested concrete knowledge, but more and more concerned about the indefinable and the vague. In a more ambiguous world where education is becoming more personal and open-ended, the importance of abstract concepts such as instincts, intuition, emotional intelligence, responsibility, flexibility, creativity and the feel of justice increases.

Part 4 concentrates on the open-ended, changing, contradictory and ambiguous character of architecture which is interested in the future. It is suggested that architectural education shall integrate different fields; that it contains approaches such as 'evaluating the society from the outside' and 'speculating about the future'. Architectural design studio as the main territory for architectural judgment shall integrate aspects of architecture other than concrete and objective ones.

The concept of play is discussed in part 5 by stressing its aspects such as 'alienation' revealed by a new reality other than the daily, physical and concrete; and 'informality' as the source of flexible, spontaneous and intuitive behavior. Vagueness as an integral part of the concept of play and the tension created by the dichotomies of truth-lie, good-bad, serious-not serious, strictness of rules-ambiguity of results is discussed. Eventually, potential contributions of play to education are analyzed.

In part 6 first of all the relation of architecture and the concept of play is discussed in order to evaluate the role of play in architectural design studio. It is very striking that concepts such as contradiction, open-endedness, coincidentalness, human relations, flexibility are both characteristics of play and design studio education and that these concepts are also at the center of today's architectural discourse. These abstract concepts are integral parts architecture and it is rather difficult to utilize them in education, however they can be open to discussion through the idea of play. Play in architectural design education is discussed with examples and related themes of alienation, informality and play.

In part 7 previous discussions are summarized, hypotheses are evaluated and suggestions are made. Relationships of education-play, higher education-play, architectural education-play and architecture-play are discussed within the topic of 'play in architectural design education'.

1.Evaluation and suggestions about the idea of 'the concept of play can be utilized as a method in architectural education':

- Play contributes to architectural design education in terms of alienation, rules, motivation, self-esteem, intuition, instincts, flexibility, coordination, coincidentalness, human relations and development of skills.

- Most of the concepts of discussed in today's architecture (computer technology and virtual environment, movement, ambiguity, temporality, unordinary use of the ordinary) are related with play, indicating that architecture is continuously becoming more playful.

- Play focuses on the core of the subject, thus it is very useful in order to evaluate the essence, especially in a field such as architecture which is prone to superficial (formal) perception and judgment.

- The ability of 'speculating towards the future' which is needed by architects, necessitates strategy development. Play is an exercise for strategy development.

- Play helps people to discover aspects which they cannot see because of familiarity. One of the primary concerns of architects is to see and make it possible to be seen.

- Play must allow for various strategies, support personality and must be motivating and fun.

- Play must be defined well, rules must be clear and flexible enough. The level of information given to the participant is of special concern.

- Number of participants is important for the productivity of the method of play.

- In group play, care must be taken that all participants are involved.

- Preparation is very critical

- During play control of the environment is critical

- After play discussion and evaluation is essential

2.Evaluation and suggestions about the idea of 'in architectural education, alienation has a positive effect':

- Alienation allows people to change their superficial mental patterns on architecture and to destruct their stereotypes

- Architects must develop their abilities of 'looking at the society from the outside' and alienation

- Alienation forces people to be inquisitive.

- Alienation allows people to redefine their concepts beyond known explanations

- Alienation is useful when coming back to architecture with a new perspective

- Relations of architecture with infinite fields, the blurring of boundaries and intensification of interdisciplinary relations allow for alienation in architecture

- Negative aspects of alienation shall be regarded

3.Evaluation and suggestions about the idea of 'in today's intellectual environment, informality of higher (architectural) education increases its productivity':

- Informal systems are more appropriate than formal education for life-long education, because of their flexibility and potential for the education of grown-ups.

- Most important contributions of informality to education are: motivation, utilization of intuition and development of self-esteem.

-Since informal education can transform the place and environment, architect candidates experience the creation of 'environment' and 'event', essential aspects of architecture.

-Informal education shall not lose educational nature and become just fun

-In informal education the role of the tutors become more important. Although tutors seem to be at the background, they must be more flexible, more careful, more capable and more competent.

-In informal education the work may lead to different directions and ambiguity increases with the influence of personalities of participants, so it is important develop various strategies and have more detailed preparations.

Play, as in the context of 'reality' within a system of rules and with a 'playful approach' stressing flexibility, intuition and instincts can be a part of architectural design education enabling the evaluation of abstract, immeasurable, unpredictable and ambiguous qualities of architecture. Play is an appropriate method for the education of architects who are trying to improve their skills of developing strategies (for an uncertain future) looking to the society from the outside in architecture's variable and ambiguous environment.



1. BÖLÜM. GİRİŞ

Mimarlık, insanlarla iç içe bir alan olarak, aslında hayatın parçası olan hemen herşeyle ilişkilidir. Dünyanın değişen şartları her konuya olduğu gibi mimarlığa da ve dolayısıyla mimarlık eğitimine de yeni ufuklar ve boyutlar getirmektedir. Buna bağlı olarak yaşanan değişiklikler çerçevesinde, günümüzde bir mimarın sahip olması gereken yeteneklerin tartışılması, mimarlığın ve mimarlık eğitiminin geleceği açısından önemlidir.

Bugün üniversite, bu değişim doğrultusunda, sadece mevcut yapı olarak değil, verdiği işlev açısından da tartışılmaktadır. Günümüzde entelektüel gelişim meslek eğitiminin önüne geçmiş, bölümler arası ilişkiler de eskiye göre oldukça değişmiş durumdadır. Farklı disiplinlerin kesişme noktalarında yer alan konular önem kazanmıştır. Bir çok fakülte bu esnekliğe uyum sağlama çabası içindedir. Böyle bir değişim dönemi mimarlık eğitiminin de yeniden ele alınıp değerlendirilmesi için fırsat olarak görülebilir.

Üniversite eğitiminin 'öğretme'ye değil tamamen 'öğrenme'ye dayalı olduğu bilinmektedir. Amaç; öğrenmeye açık, olaylara ve durumlara farklı açılardan bakabilen, karar verme yeteneğine sahip, kendi düşüncesini üretebilen, sezgi ve sağduyusunu kullanabilen mimarlar yetiştirmektir.

Mimari tasarım dersi (stüdyosu), mimarlık eğitiminin, zaman ve etki açısından en önemli parçasıdır. 'Mimari tasarım mantığı' büyük ölçüde bu derste şekillenmeye başlar. Böyle büyük bir başlığın sınırlarını görmek için, önceliklerin net bir şekilde belirlenmesi ve stüdyoda yapılan işin tanımlanması gerekir. Mimari proje stüdyosunda yapılan, tasarımın öğretilmesi değil; aslında, tasarımın değerlendirilmesidir. Bu noktada stüdyo yürütücülerinin 'mimari tasarım'ı nasıl tarifledikleri ve buna bağlı olarak nasıl değerlendirdikleri önem taşır.

Somut, soyut, ölçülebilir, ölçülemez, tahmin edilemez ve belirsiz özellikleri bünyesinde taşıyan mimarlık işinin değerlendirilmesi, objektif olma kaygısı

sebebiyle, çoğunlukla eksik yapılmaktadır. Mimari tasarım eğitimi, bu işin açık uçluluğu ve belirsizliği ile başa çıkabilecek yöntemler geliştirmek durumundadır. 'Yabancılaşma' ve 'enformellik' kavramlarını içine alan 'oyun' konusu bu tıkanma noktasında bir çıkış şansı yaratabilir. Oyun, hem bir kurallar sistemi ile yarattığı 'gerçek' bağlamında, hem de esneklik, sezgiler ve sağduyunun öne çıktığı bir 'oyuncu tavır' ile eğitimin içinde yer alır.

Bu çalışmada, belli bir bakış açısına göre mimari tasarımın tariffenmesi ve değertendirilmesi esas alınarak mimari tasarım derslerinin yapısı üzerinde durulacaktır. Amaçlar ve buna bağılı olarak yöntemler incelenecek, farklı kavramlarla konu yeniden ele alınacaktır. Nasıl bir mimar yetiştirilmeli sorusundan yola çıkılarak, mimarlık eğitiminin öncelikleri, bu önceliklere göre mimari tasarım stüdyosunun işleyişi ve çalışma programının oluşturulması üzerinde tartışılacaktır.



2. BÖLÜM. ÇALIŞMANIN AMACI, KAPSAMI VE VARSAYIMLAR

2.1. Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Bu çalışmada mimarlık eğitiminin önemli bir parçası olan mimari tasarım dersinde, yapı ve yöntem olarak oyundan nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulacaktır. Bu amaçla konunun üç ana başlığı; 'mimarlık', 'eğitim' ve 'oyun' olarak belirlenmiştir. Bu üç kavram incelenecek ve kesişme noktaları değerlendirilecektir.

Çalışma, dört ana bölümden oluşmaktadır. Bölüm 3, üniversite eğitimi konu almaktadır. Bilimin üretildiği yer olarak üniversitenin işlevi, işleyişi, üniversite öğrencisinin yaşadığı değişim üzerinde durulacak, konunun net ve kesin çözümlerden uzaklaşan yapısı vurgulanacaktır.

Bölüm 4, mimarlık, mimarlık eğitimi ve mimari tasarım eğitimi üzerinedir. İnsan ve hayatla kurduğu sayısız ilişki ile zenginleşen mimarlık açık uçlu olma özelliği taşır. Konu incelenirken mimarlığın çok sayıda çelişkisi üzerinde durulacak ve özellikle tanımlanması kolay olmayan özelliklerin eğitimde nasıl yer alabileceği tartışılacaktır.

Bölüm 5, oyun konusunu incelemektedir. Gündelik gerçeğin dışında farklı bir gerçek olarak algılanan oyun, yabancılaşma ve normal düzenin dışına çıkma konuları çerçevesinde ve farklı alanlardaki etkisi, kavramsal veya işlevsel olarak ilişkileri ve farklı yönleriyle ele alınacaktır. Oyunun, bir yapı (kurgu) veya davranış biçimi (oyuncu tavrı) olarak eğitimle ilişkisi değerlendirilecektir.

Bölüm 6'da ise, daha önceki üç bölümün kesişimleri yer alacaktır. Mimari tasarım eğitiminde oyun konusu, 'yabancılaşma', 'enformellik' ve 'oyun' başlıkları altında, uygulanmış örnekler yardımıyla değerlendirilecektir. Bu örneklerin değerlendirilmesi için yapılan çalışmalar, hazırlanan programlar, değerlendirme anketleri ve kişisel yorumlar tezin sonunda ek olarak verilecektir.

Bölüm 7’de ise, ortaya konan ilişkilerin toparlandığı, varsayımların değerlendirildiği ve önerilerin sunulduğu sonuçlar bir araya getirilecektir.

Çalışma içinde, bazı mimarlık veya sanat işleri örnek olarak yer almaktadır. Bu örneklerin görsel anlatımları, konuyu kesintiye uğratmamak amacıyla metin içinde değil, tezin sonunda ek olarak verilecektir.

2.2 Varsayımlar

Bu çalışmada, üç varsayımın değerlendirilmesi düşünülmüştür;

1.

Oyun, mimari tasarım eğitiminde yöntem olarak kullanılabilir.

2.

Mimarlık eğitiminde, yabancılaşmanın olumlu etkisi vardır.

3.

Günümüz koşullarında, üniversite (mimarlık) eğitiminin enformelleşmesi eğitimin verimini artırır.

Aslında oyun konusunun bir üst başlık olarak, yabancılaşma ve enformellik durumlarını içine alması sebebiyle, birinci varsayımın ‘öncelikli’ olarak, diğer ikisinin ise ‘alt-varsayımlar’ olarak değerlendirileceği düşünülebilir.

BÖLÜM 3. ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ

Bu bölümde üniversite eğitiminin özellikleri üzerinde durulacaktır. Üniversite bilimin üretildiği ortamdır. Rosovsky'ye göre; üniversite, 'düşüncelerin ve alternatiflerin geliştirilmesinde öncü'dür (Rosovsky, 2000). Ortega'ya göre ise; üniversitenin temel işlevi, 'kültür ya da çağın sahip olduğu canlı düşünceler dizgesinin eğitimi yeniden yaratmak' olmalıdır. Bilim insanın eriştiği en büyük kazanımdır; ama ondan üstün, onun gerçekleşmesine olanak sağlayan, insan hayatının kendisi vardır (Ortega Y Gasset, 1998, 1930).

Üniversitenin verdiği eğitim, sunduğu ortamın özellikleriyle paralel olarak değerlendirilebilir. Ortamı oluşturan ise, akademik ve fiziksel imkanlar yanında; insan faktörü, yani eğitimci ve öğrenci özellikleri, esas olarak da aralarındaki iletişimidir. Üniversitenin sahip olduğu insan kalitesi yükseldikçe, çekim alanı olma özelliği de artacaktır. Nasar, matematikçi Nash'in hayatını anlattığı kitabında, 1940'ların sonlarında Princeton Üniversitesi'nin; Einstein, Gödel, von Neumann gibi önemli bilim adamlarını bir arada toplayarak, nasıl hevesli, yetenekli ve gelecek vaad eden genç matematikçi ve fizikçilerin bulunmak istedikleri bir yer haline geldiğini anlatıyor (Nasar, 2001). Çünkü 'iyi' eğitimci, 'iyi' öğrenciyi çeker ve bu dinamiklerin etkisiyle yoğun, verimli bir entelektüel ortam yaratılabilir.

Bunun yanında iyi bir üniversite eğitimi büyük oranda öğrencinin niyeti ile ilgilidir, dolayısıyla aslında kişiseldir. Önemli olan; öğrencinin kendini tanıması, sahip olduğu potansiyeli en iyi şekilde kullanabilmesi ve bulunduğu ortamdan da en iyi şekilde yararlanmayı öğrenmesidir.

Üniversite eğitimi sadece meslek eğitimi olarak algılamak doğru olmaz. 'Genel entelektüel yeteneği geliştirmek', çoğu zaman mesleki eğitimin önüne geçer. Çünkü, 'kültür eğitimi, en yüksek düzeydeki mesleki uygulama için vazgeçilmez bir önkoşuldur' (Rosovsky, 2000). Meslek sahibi olma amacı kadar önemli olan;

düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme, belli ahlak kurallarına ve değerlendirme kriterlerine sahip bir birey olabilme amacıdır. Üniversitenin görevi; eğitimi bu amaçlara yönlendirmek ve aynı zamanda, farklı çevrelerden gelen, farklı karakter ve yapıdaki öğrencilerine en iyi şekilde ulaşabileceği esnekliği de sağlamak olmalıdır.

3.1 Öğretme – Öğrenme

Öğretme-öğrenme ilişkisi eğitim kurumlarında yapılan işin esası olarak görülebilir. Bu ilişkide iki taraf, öğretene (öğretmen) ve öğrenene (öğrenci), kadar bulunulan ortam da önemlidir. Ortamın destekleyici veya köreltici özellikleri taraflar arasındaki dengeleri de etkiler. Eğitim kurumlarının başarısı, kullandıkları yöntemler ve hazırladıkları programlardan daha çok, bu ilişkiyi ve ortam özelliklerini önemsemeleri ile paraleldir. Bu yüzden üniversite eğitimi konusundan bahsederken öncelikle 'öğretmek' ve öğrenmek' kavramlarını sorgulamalıyız.

Plato, Meno'da Socrates'in eğitim görmemiş genç bir adamı nasıl bir geometri kuramını ispatlamaya zorladığını anlatır. Socrates'in amacı; 'öğretmek' veya 'öğrenmek' diye bir şey olmadığını, sadece 'hatırlama'nın olduğunu ortaya koymaktır. Socrates şöyle der; 'Görüyorsun, Meno, sana öğretmiyorum, sadece soruyorum' (Karatani, 1995). Soru sormak öğrenme sürecinin önemli eylemlerinden biridir. Marquardt, yaparak öğrenme konusunu açarken doğru soruları sormanın doğru cevapları vermekten çok daha önemli olduğundan bahseder. Çünkü sorular 'ne'yi bildiğimiz kadar 'ne'yi bilmediğimizi de ortaya koyarlar. Önümüzdeki problemin gerçek doğasını soru sorarak anlayabiliriz. Sorular problemi açar, detaylandırır, derinleştirirler. Dolayısıyla insanı daha detaylı, daha derin, daha farklı açılardan düşünmeye yönlendirirler (Marquardt, 1999). Berlyne, öğrencilere belli sonuçlar aktarmaktansa sorular sormanın, sadece öğrenmeyi değil, konuya gösterilen ilgiyi de güçlendirdiğini iddia ediyor. Sorular, özellikle daha önce biraz tanıdık olan konulara yönelik merak uyandırmaya yarar (Berlyne, 1960). Thislethwaite'e göre ise, en başarılı sorular, en beklenmedik olanlardır. Öğrenciler, genellikle, bir sonraki derste ne olacağını tam olarak bilemedikleri konuları daha çekici bulurlar. Tanıdık olan ile beklenmedik olan arasındaki ilişki, merak uyandırmada büyük önem taşır (McKeachie, 1986).

Çocuklukta doğal olarak sahip olunan merak ve soru sorma özelliği; cevap vermesi beklenenlerin yeteri kadar zamanı ve bilgisi olmadığı için ve insan sosyalleştikçe topluluk içinde bilgisiz gözükme istemediğinden, zamanla körelir. Oysa, soru sormak ve gözlem yapmak, en önemli bilgi edinme yöntemleridir (Adams, 2001). Belki de soru sormak öğrenmenin ta kendisidir; 'eğitim, cevap vermekten çok soru sormaktır' (Woods, 1995). İnsanı huzursuz eden 'şüphe', bu açıdan bakıldığında, insanı (sunulan bilgiyle) tatmin olmamaya, soru sormaya ve öğrenmeye iten bir duygudur.

Günümüzde çağdaş eğitimin en önemli özelliklerinden biri açık uçlu, sürekli hale gelmiş olmasıdır. Yaşam boyu eğitim olarak da adlandırılan bu durum, okul süresi ile sınırlanmayan bir eğitimi anlatır. Eğitimin öncelikli amacı; öğrenmeyi öğrenmek haline gelir. Çünkü insanın öğrenme kapasitesi, öğrenmeyi öğrenme yeteneğini geliştirme potansiyeliyle eşdeğerdir (Ayas, 1997). İnsanı değiştirmeye yönelik bir eğitimidir bu. Whitman v.d. bu değişimi; insanın sürekli olarak, yeni deneyimlere, kendini geliştirmeye ve değişmeye, öğrendiklerini değiştirmeye açık hale gelmesi olarak tanımlıyorlar (Whitman v.d., 1986).

İnsanın sahip olduğu bilgi ve yetenek, teknik ve potansiyel olarak yapabileceklerini; yani yeterliliğini gösterir (Ayas, 1997). Eğitim; en basit açıklamasıyla, bilgi ve yetenek kazanma ve onları geliştirmektir (Pause, 1976). İnsan kazandığı yetenekler ölçüsünde ister istemez değişecektir, çünkü öğrenmek, büyük ölçüde insanın değişimine dayanır. Öğrendikçe insanın bilgisi, davranışları, tavırları, değerleri, öncelikleri ve yaratıcılık potansiyeli değişir (McLagan, 1978). Öğrenmek, insanın kendine bakışını da değiştirdiği için bazen bilinç altında bir tehdit olarak da algılanabilir ve dirençle karşılaşabilir (Whitman v.d., 1986). İnsanın, kendi doğasında olan öğrenme isteğine rağmen, kendi kendine öğrenmeye karşı direnç göstermesi, engeller oluşturmaya çok şaşırtıcıdır. Bu engellerin çoğunu korkularımız ve bunlara bağlı endişelerimiz oluşturur; başarısızlık/hata yapma korkusu, alay edilme/beğenilmeme korkusu, reddedilme korkusu, yeni sorumluluklar edinme korkusu, eski alışkanlıkları değiştirme korkusu, daha çok çalışma korkusu, 'bilinmeyen' korkusu gibi (Meyer, 1997, Stipek, 1988, Adams, 2001). Öğrenci konumunda olanlar, bu korkuların üstesinden, kendi çabaları yanında öğretmenin ve eğitim ortamının katkısı sayesinde gelebilirler. Cesaretlendirmek ve risk almayı desteklemek öğretmenin ilk adımı olabilir.

Her öğrencinin ihtiyacı ve beklentisi farklı olacaktır. Çünkü farklı kişiliklerin farklı ilgileri olduğu gibi farklı öğrenme şekilleri de vardır. Öğrencinin karakter özellikleri yanında; amacının, geçmişinin, sosyal, kültürel, fiziksel, psikolojik durumunun öğrenmeye etkisi büyüktür (Lee, 2001). Öğretilenler insanın amacıyla ilişkilendirildiği, hem entelektüel hem de duygusal olarak onu etkilediği ölçüde kalıcı olurlar (Whitman v.d., 1986). Buradaki kalıcılık kavramı, insanın öğrendiklerini farklı ortamlarda değerlendirebilmesi anlamında önemlidir. Yaparak, deneyimle öğrenmek, öğrenilenlerin sınıf dışında da kullanılabilmesine yardımcı olur; ki bu özellik eğitimin başarısının göstergelerinden biri kabul edilir (Lee, 2001, Whitman v.d., 1986, Marquardt, 1999). Öğrenme sürecinde somut deneyimlerden soyut sonuçlar çıkartabilmek ve zihinsel yansıma ile deneyimleri ve bilgiyi değerlendirebilmek, süreci tamamlayabilmek için gereklidir.

Kolb, deneyimle öğrenme sürecini, bir noktada başlayıp bir noktada biten doğrusal bir işleyiş olarak değil; işlevlerin sürekli birbirini takip ettiği dairesel (veya helezonik) bir işleyiş olarak açıklar ve bu süreci oluşturan zihinsel işlevleri de şöyle tanımlar; somut deneyim → yorumlayıcı gözlem → soyut kavramsallaştırma → aktif deney → somut deneyim→vs (Kolb, 1984). Bu işlevlerden kavramsallaştırma, kişinin kendi fikrini ürettiği aşama olarak kabul edilmektedir (Adams, 2001). Dewey ise, öğrenme sürecini şöyle tanımlar; 'öğrenen insan, aktiftir ve çevresiyle iletişim halindedir; çevresel iletişim kişinin ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışırken bir yandan da bir çok problem üretmesine sebep olur; öğrenme işte bu problemleri çözme sürecidir' (Pause, 1976). Eğitim, kişinin kendi problemlerini çözmesini, kendi kararlarını vermesini, kendi düşüncelerini üretmesini, kendi eleştirisini yapabilmesini desteklediği ölçüde başarılı sayılabilir.

Günümüzde eğitimin daha kişisel hale gelmesi ve öğrenciye daha çok sorumluluk verilmesi, yalnızca üniversite düzeyinde değil, daha erken eğitim aşamaları için de gerekli görülmektedir. Bu amaçla, ABD gibi ülkelerde, orta eğitim seviyesindeki çocukların aslında 'gönüllü' sayılan, kamu yararına olan eğitim ve servis işlerinde (örneğin çocuk eğitim merkezleri, müzeler veya bakım evleri gibi yerlerde) çalışmaları, kredili 'ders' olarak kabul edilip eğitimlerinin zorunlu bir parçası sayılmaktadır. Öğrenciler, eğitimciler ve aileler, bu yöntemin kişilik geliştirmeye ve eğitim ile yaşam arasında ilişki kurabilmeye katkısı üzerinde durmaktadırlar (Silberman, 2002). Hollanda'da orta eğitimin hayatın hızına ve gerekliliklerine

yetişememesi ve uyum sağlayamaması gerekçesiyle eğitim sisteminde ciddi değişiklikler yapılmaya çalışıldığını söyleyen van der Waal ve de Graaf ise, bu değişimin dört ana hedefini şöyle sıralıyor; 1.yetenek odaklı eğitim; eğitimde bilgiden daha çok yetenek kazandırma amacının üzerinde durulması. 2.farklılaşabilen eğitim; öğrencinin, alacağı derslerle ilgili kendi seçimlerini yapabilmesi, kendi programını oluşturabilmesi. 3.yönlendirilen eğitim; sorumluluğun tamamen öğrencide olması ve öğretmenin görevinin sadece yönlendirmek olması. 4.ilişkilendirilen eğitim; ders konularının izole edilmemesi ve başka konular ile ilişkiler kurulması (van der Waal, de Graaf, 1999). Bu değişimdeki en önemli amaç; eğitimi erken yaşlardan itibaren kişiselleştirmek ve öğrenciyi eskiye oranla çok daha bağımsız, sorumluluk sahibi, aktif hale getirmektir.

Artık eğitim teorileri öğretene değil, tamamen öğrenene odaklanmaktadır (Keys, Wolfe, 1990). Çünkü öğretme-öğrenme ilişkisinde esas belirleyici olan, öğrenen taraftır. Bu belirleyiciliği en çarpıcı biçimde Karatani ortaya koyar. 'Öğretme konumunda olan kişi, öğretme-öğrenme ilişkisinde otoriter olan değil, tam tersine zayıf konumda olan taraftır; çünkü bu ilişkide başka birinin bilgi alma isteğine bağımlıdır. Bu zayıflık durumu, satıcı-alıcı ilişkisindeki satıcı konumuna benzetilebilir' (Karatani, 1995). Öğretme-öğrenme ilişkisini yaratan birincil sebep; öğrenen konumundaki kişinin öğrenme isteği ve ihtiyacıdır.

3.1.1 Motivasyon

Eğitim kurumlarının kabul etmesi gereken; öğretme-öğrenme ilişkisinde esas belirleyicinin öğrenci olması yanında, eğitimin başarısının da bu duruma dayanması ve öğrencinin tavrıyla belirlenmesidir. Dolayısıyla öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirmek, yani motive etmek; daha da doğrusu, kendini motive edebilir hale gelmesine yardımcı olmak, işini ciddiye alan eğitimcinin görevidir.

Öğrenme ve hafızanın motivasyonla ilişkisi her eğitimci için açıktır. McKeachie'nin de tekrarladığı gibi; öğrenciler öğrenmek istediklerini öğrenirler, ilgi duymadıkları konularda öğrenmekte zorlanırlar (McKeachie, 1986). Erickson'un açıklamasıyla; motivasyon, kişisel ve çevresel faktörlerin iletişiminin sonucudur ve insanın duygularının düşünmesini etkilemesi de önemli bir kişisel faktördür (Whitman v.d., 1986). Motivasyonun öğrenme sürecinde kritik bir önem taşıdığını söyleyen Meyer'e göre; 'motivasyon, insanın öğrenmeye ihtiyacı olup olmadığının ve öğrenmeye hazır olup olmadığının' açıklamasıdır (Meyer, 1997).

Maslow, insanın motivasyonunu ihtiyaçlarının karşılanması ile ilişkilendirmekte ve bu ihtiyaçların da belli bir hiyerarşisi olduğunu iddia etmektedir. Bunlar öncelikle; temel fiziksel ihtiyaçlar, sonra sırasıyla, güvenlik, ait olma, kendine güven ve kendini oluşturma ihtiyaçlarıdır. Bu hiyerarşinin her hangi bir düzeyinde yaşanan tatmin ve tatminsizlik duyguları öğrenme düzeyini etkiler. Tatmin olma işteği, motivasyonun başlıca kriterlerinden biri iken, büyük tatminsizlikler de, motive olamamanın sebeplerindendir (Maslow, 1968). Farklı kişilikteki insanların motive olma sebepleri değişse de, kişinin tatminine yönelik ortak bazı motiflerden bahsedilebilir. Merak, keşfetme zevki, yeterlilik kazanma işteği, sınırlarını zorlama ihtiyaı, başarma işteği, heyecan, gerilim, bunların en önemlilerindendir (Amabile, 1996, McKeachie, 1986, Whitman, 1986, Meyer, 1997, Pause, 1976).

Bu sayılanlar içinde 'bilme işteği' olarak açıklanan merak (Gallagher, 1982), öğrenmenin temeli veya başlangıcı kabul edilebilir. Hardy'ye göre, gerçeği öğrenme arzusu olan entelektüel merak ve kendini tatmin etme endişesi; insanları araştırma yapmaya yönelten en önemli nedendir (Hardy, 1994). Bruner, çocukların öğrenme sürecini incelerken merak duygusunun motive edici bir güç olduğunu görmüş ve eğitimde 'keşfetme' konusu üzerinde dımuştur. Bruner, keşfeden insanın, farklı problem çözümlerini tanıdığını, bilgi aktarımını daha iyi yaptığını ve aslında öğrenmeyi öğrendiğini söylüyor (Bruner, 1976). Keşfetmek, bilmece çözmek, daha önce yaşamadığı yeni deneyimler yaşamak, daha önce bilmediği yeni şeyler öğrenmek insanı tatmin eder (McKeachie, 1986). Merak içten gelen bir dürtüdür. Her yaşta ve her konumdaki insan, bilinmeze ilgi duyar. Einstein bu konuda şöyle diyor; 'hayattaki en güzel deneyim esrarengiz olanı görmektir, hissetmektir. Bu, sanat ve bilimin temelidir' (Lady Allen of Hurtwood, 1969). Burada görülüyor ki; merak, gerilim, heyecan, tatmin, öğrenme süreci içinde birlikte varolan veya birbirini takip eden duygulardır.

Yeterlilik kazanma işteği de doğal bir motivasyondur. Çünkü insanların çoğu, çevrelerini etkileyebilmek için 'usta'laşmak isterler (Meyer, 1997). Yine çoğu insan sınırlarını zorlamaktan hoşlanır, çünkü böyle zorlayıcı işleri başarmak tatmin edicidir (Whitman v.d., 1986). Özellikle fazla tanidik olmadıkları konularda çalışmak insanların sınırlarını zorlamalarına ve daha çok öğrenmelerine katkıda bulunur (Marquardt, 1999).

Bilinmez olanın çekiciliği kimi zaman bilinmez olanın korkutuculuğuna da dönüşebilir. Bu durum; biraz yabancı olanın merak uyandırması, ama çok yabancı olanın endişe yaratması olarak açıklanır. Bu, öğretilen konuların ortaya konuşunda dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Benzer bir ilişkiyi baskı/gerilimin öğrenmeye etkisi konusunda görüyoruz. 20. yy. başında Yerkes ve Dodson, hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylerde, orta derecede gerilim altındaki farelerin çok iyi öğrendiklerini; çok gerilim altındaki veya gerilimsiz ortamdaki farelerin ise öğrenemediklerini gördüler. Ters bir 'u' harfini hatırlatan bu ilişki diyagramı Yerkes-Dodson kuramı olarak adlandırıldı ve daha sonra insanlar için de geçerli olduğu ispatlandı (Whitman v.d., 1986). Benzer bir deney, direkt olarak ortamdaki gerilimin motive olmaya etkisi konusunda yapılmış ve aynı sonuç elde edilmiştir (Berlyne, 1966). Öğreten konumundaki kişinin; öğrencilerinin, bir anlamda sınıfın nabzını tutması bu açıdan çok önemlidir. Benzer şekilde; başarıma isteği başarısızlık korkusuna, tatmin duygusu hayalkırıklığına, heyecan endişeye dönüşebilir ki; bu ve benzeri duyguların öğrenmenin önündeki başlıca engeller olduğu açıktır.

Amabile, insanın kendi motivasyonunu sağlamasını, çevrenin olumsuz etkilerini ise kendi kendine en aza indirebilmesini yaratıcılığını kullanması açısından çok önemli görüyor. Bu konuyu örneklerken de Harper'ın (1978, 1981) ortaya koyduğu, sınıfta öğrenmeye dair öğrenci motivasyonunu yönlendiren karşıt özelliklerden bahsediyor. Bu karşıtlıklar şunlardır; 1.merak sebebiyle öğrenme / öğretmeni memnun etme isteği sebebiyle öğrenme, 2.kendi tatmini için çalışma / öğretmeni memnun etmek ve yüksek not almak için çalışma, 3.zorlayıcı işleri tercih etme / kolay işleri tercih etme, 4.bağımsız çalışma isteği / öğretmenin yardımına bağımlı olma, 5.başarı ve başarısızlığı belirleyen içsel faktörler olması / dışsal faktörler olması (Amabile, 1996). İnsanın kendini motive etmeyi öğrenmesi, eğitiminin önemli bir parçası olmalıdır.

3.1.2 Bilgi

Eğitimin amacı bilgi ve yetenek kazanmak olarak açıklanmaktadır. Farklı açıklamaları ve tanımlamaları olan bilgi, bu çalışmada öncelikle, yeteneklere dayalı eylemlerin kaynağı olarak görülen, deneyim ve davranış kalıplarını etkilemeye yönelik 'sözsüz ifade edilen bilgi' (tacit knowledge / das stumme Wissen) (Hodgkin, 1985) olarak ele alınacaktır.

Bilgi, kendisi ulaşılması istenen bir durum olduğu gibi, ulaşılması istenen diğer durumların da önkoşuludur (Rescher, 1984). Bilgi ile varolmayı ilişkilendiren Gallagher'e göre ise; bilgi, insan bilincinin 'var olma ışığı'na çıkma eylemi olarak tanımlanabilir (Gallagher, 1982). Bilgi değişken, geçici ve subjektiftir. Sürekli yeniden üretilir, yorumlanır ve sonsuzdur. Eğitimde bilginin aktarılması değil; nasıl üretildiği, nasıl ulaşılacağı ve nasıl değerlendirileceği, yani hangi bilginin seçilip nasıl kullanılacağı üzerinde durulmalıdır.

Ortega'ya göre; 'tarih salt ağır tempolu evrimler sonucunda değil, çoğu zaman sıçramalar yaparak değişir' (Ortega Y Gasset, 1998, 1930). Bilgi tanımının farklılaşması, 20.yy. bilim anlayışındaki değişimlerle paraleldir. Bu yüzyılda fizik ve matematikte meydana gelen 'sıçramalar'ın (Berber, 2001) düşünce ve sanat tarihine etkisi çarpıcıdır. Kuantum mekaniği, görelilik kuramı (Einstein), belirsizlik kuramı (Heisenberg), tamamlanamazlık (eksiklik) kuramı (Gödel) gibi sıçramalar, bilgi kavramına bambaşka bir bakış getirmiştir.

Bilimsel bilginin objektif olduğu düşüncesine sahip olan düşünürler için, bilimde subjektiflik kabul edilmez (Rosenberg, 2000) olsa da; bilginin tamamen kesin ve objektif olması gerekliliği iddiası artık geçerliliğini yitirmiştir (Polkinghome, 1983). 'İdeal bilgi anlayışı yerini, yaşanılan dünyanın ve içerisinde bulunan bağlam ve sürecin nesne ve olaylarına ilişkin ve işlevi, belli bir amacı, -geleceği doğru kestirme amacını- geręekleřtirmek olan bilgi anlayışına bırakmıştır' (Berber, 2001).

İnanma ve bilme arasındaki, deneyim ve geręek arasındaki ilişki bu noktada önem kazanır. Epistemoloji olarak adlandırılan bilgi bilimi, inanışlarımızın geręekliđini sınamamız için bize yöntemler gösterir (Polkinghome, 1983). Epistemoloji, bilginin doğasını, var olma şansını, kapasitesini, kaynağını inceler. Odaklandığı soru; 'ne bildiğimizi nasıl biliyoruz' sorusudur (Crotty, 1998). Sorunun cevabını farklı bakış açıları farklı yöntemlerle arar. Bilim, farklı bakış açıları ve perspektifleri içinde barındırır. Bu bakış açıları farklı çalışma yöntemlerine yōnlenirler. Her bilimsel çalışma kendi kabulleri ve prensipleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Feyerabend'a göre; insanlığın gelişiminde her durum ve yer için geçerli olabilecek tek bir prensip söz konusudur; o da, 'herşey olabilir' prensibidir (Feyerabend, 1978).

Bu kadar 'uçucu' olan bilgiyi kavramak, oluşturmak ve değerlendirmek sağlam bir düşünme sistemini, entelektüel yapıyı gerektirir.

3.2 Entelektüel Eğitim

Üniversite eğitimi insan hayatının önemli bir dönemini kapsar. İnsan, kendi hayatına yön verecek kararları artık büyük ölçüde tek başına alma özgürlük ve sorumluluğuna bu dönemde kavuşur. Üniversite öğrencisi için meslek sahibi olmanın ötesinde bu sorumluluğun farkında olmak çok önemlidir. Bu dönem, zihinsel olarak yetişkinliğe geçiş dönemidir.

Olaylara ve durumlara farklı açılardan bakarak sağlıklı kararlar verebilmek, karşılaşılan problemler karşısında suçlu aramak yerine çözüme yönelmek, kendine ve çevresine yapıcı, eleştirel bir gözle bakabilmek, insanları ve dünyayı farklı açılardan değerlendirebilmek, esnek olabilmek, kendini başkalarının yerine koyabilmek, ama en önemlisi kendini tanıyabilmek ve kendine güvenmek, kendi fikrini üretebilmek; entelektüel bir yetişkinin sahip olması gereken özelliklerdir. Her hangi bir kavramın, olayın, durumun birden çok açıklaması ve yorumu olabileceğini fark etmek veya onu soyutlayabilmek entelektüel gelişimin ve yetişkinliğe geçişin bir göstergesi kabul edilir (FCTL, 2001). Üniversite, söz konusu entelektüel gelişimin bilincinde olmalı, ona ortam hazırlamalı ve eğitimini buna göre düzenlemelidir. Green'e göre; eğitim, hüristik (açık uçlu) bir süreç olmalı, bu süreçte insan kendisi için faydalı olanı bulmalı, olgunlaşmalı ve bağımsızlaşarak kendi öğretmeni haline gelmelidir (Green, 1971).

Perry ise bu konuyla ilgili olarak, kitabında üniversite öğrencilerinin düşünme mekanizmasının, üniversite eğitimi boyunca nasıl değiştiğini, zihinsel olarak nasıl olgunlaştığını anlatıyor. Kitabın White tarafından yazılan önsözünde; 'insan zekasında 17-22 yaşlarında büyük miktarda bilgi almak dışında ne tür değişiklikler meydana geldiği', 'entelektüel sürecin çocukluk dönemine göre nasıl değiştiği' ve 'insanın olgun düşünmeyi nasıl öğrendiği' sorularının önemi üzerinde durulur (Perry, 1970).

Perry'nin üniversite eğitimi sırasındaki entelektüel gelişmeyle ilgili olarak hazırladığı değişim şeması şöyledir; 1.öğrenci iyi ve kötünün olduğu iki kutuplu bir dünyaya, belli doğrular olduğuna ve bu doğruların 'otorite' (öğretmen) tarafından öğretileceğine inanır, 2.öğrenci farklı görüşlerin, belirsizliklerin varlığını algılar, bunların otorite konumunda olanların yetersizliğinden kaynaklandığını düşünür,

3.öğrenci farklı görüş ve belirsizlikleri kabullenir, fakat bunların hala otoritenin henüz cevap bulamadığı konularda olduğunu düşünür, kafası karışır, 4.öğrenci herkesin kendi fikri olabileceği gerçeğini kabul eder ve bunu otoriteye karşı kendi fikrini oluşturarak kullanır, doğru/yanlış inancı devam eder, 5.öğrenci bilgi ve değerlerin bütün ile ilişkili ve göreceli olduğunu farkederek, 6.öğrenci göreceli bir dünyanın içinde kaybolmamak için kendi yönünü oluşturma ihtiyacı duyar, 7.öğrenci bazı konularda kendi kabullerini oluşturur, 8.öğrenci kendi kabulleri doğrultusunda düşünmenin ve öznenin sorumluluğunu algılar, 9.öğrenci çeşitli sorumlulukları sahiplenerek entelektüel bir kimlik oluşturmaya başlar ve düşünme sistemini oluşturan kabullerin sabit olmayıp hayatı boyunca değişebileceğini fark eder (Perry, 1970).

Bu şema şüphesiz ki, ideal bir gelişme durumunu gösteriyor. Ne yazık ki her üniversite öğrencisinin bu aşamalardan geçerek düşünme düzeyini geliştirdiğini söyleyemeyiz. Oysa, ilerlemek isteyen bir toplumun düşünen insanlara ihtiyacı vardır. Bu da üniversite eğitiminde öğrencinin entelektüel olarak gelişmesi, zihinsel olarak olgunlaşması konusunun daha çok üzerinde durulması gerektiği anlamına gelir.

3.2.1 Kendine Güven

İnsanın herhangi bir konuda başarılı olabilmesi için ilk sahip olması gereken, kendine güven duygusudur. İnsanın kendi duygu ve düşüncelerini değerlendirebilme, sezgilerini kullanabilme yetenekleri, kendine güvenmesi sayesinde kuvvetlenebilir.

Kendine güven; her insanın kendi değeriyle ilgili olarak gördüğü içsel resimdir. Bizim kim olduğumuzu düşündüğümüzü, dünya üzerindeki konumumuzu nasıl gördüğümüzü ve neler yapıp neler yapamayacağımıza inandığımızı gösterir (Golden, Lesh, 1994); başkalarının bizi nasıl gördüğü ile ilgili varsayımlarımızı yönlendirir. İnsanın duyguları sabit değil, değişkendir; zaman zaman farklı yoğunlukta, farklı karmaşıklıkta ortaya çıkar. Vücudumuzun bio-kimyasal dengesi gibi değişkenler, dıştan gelen bir saldırı veya sevgi gösterisi gibi anlık durumlar veya yetiştirilme tarzı gibi seneler süren süreçler duygularımızı etkiler. Kendine güven duygusu da böyledir; sabit bir değeri yoktur. İçsel ve dışsal faktörler, kendimize güvenimizi olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir.

Walz (1992), kendine güven duygusunun ortaya çıktığı farklı çevreleri, hayatın arenaları olarak adlandırıyor. Bu arenaların bazıları; eğitim, iş, aile, arkadaşlar ve fiziksel olarak kendimiz olarak kabul edilmiş (Golden, Lesh, 1994). İnsanın sözkonusu alanların herhangi birinde sahip olduğu kendine güven, bir diğerinde olduğundan farklı olabilir.

Golden ve Lesh konuyu incelerken, insanın kendine güvenini oluşturanları, önem sırasına göre; karakter özellikleri, aile, çevre, eğitim, toplumsal değerler olarak sıralıyorlar (Golden, Lesh, 1994). Bu değerleri içiçe geçmiş alanlar olarak görürsek en içte kalan yerde insanın karakteri yer alır. Bu yüzden insanın kendini tanıması psikolojide herşeyin başı olarak kabul edilir. Güçlü taraflarını daha iyi kullanmaya çalışmak, zayıf noktalarının üstesinden gelebilmek, aslında insanın ömür boyu süren bir uğraşı olur. İkinci alan, aile çevresi ve bebeklik ile erken çocukluk çağında karşılaşılan insanların ve bulunulan ortamların etkisinden oluşur. Bebeğin sevgi, şefkat ve korunma ihtiyacı yanında, bağımsızlaşma çabası arasındaki denge, zamanla korkuyu öğrenmesi, kendine güven konusunu ortaya çıkartır. Daha sonra çocuğun aile dışında ilk karşılaştığı ve bir anlamda sosyalleşmeye ilk adım attığı ortam olarak okul çevresi gelir. Eğitimle ilgili bir çok önyargı ve inanış çok erken yaşlarda edinilir, ve gene eğitimle ve sosyallikle ilgili olarak, insanın kendine güveni veya güvensizliği bu yaşlarda oluşmaya başlar. En dıştaki alanda ise 'dış' dünya yer alır. Bu, toplum içindeki yerimizi belirlediğimiz alandır. Toplum yargıları ve medya burada yönlendicidir ve kişinin kültürel, fiziksel veya başka türlü farklılıklarını hissetmesine sebep olur (Golden, Lesh, 1994). Bütün bu alanlar, ortamlar, kişiler ve durumlar insanın kendisiyle ilgili düşüncelerini etkileyebilir. Yine de insan, öncelikle kendisini etkilemeyi öğrenmelidir.

Güvensizlik yaratan durumların temelinde korku ve endişeler yatar. Öğretme-öğrenme konusunda sözü edilen, öğrenmenin önündeki engellerin çoğu aslında kendine güven eksikliği ile ilgilidir. Kendine güveni geliştirmek için bir çok yöntem önerilir. Başlıcaları şunlardır; risk almayı öğrenme, (zihindeki) kişisel engelleri kaldırma, kararlı olmayı öğrenme, üzerindeki baskıyı azaltma (Golden, Lesh, 1994, Komives v.d., 1998). Bu yöntemler aynı zamanda korkularımız ve endişelerimizle de baş etmemize yardımcı olur.

Risk almak, yeni bir davranış veya düşünme biçimini denemek demektir (Golden, Lesh, 1994). Dolayısıyla öğrenmenin esaslarından biridir. Bir görüşe göre; risk almasına izin verilmeyen çocuk büyüyemez (Lady Allen of Hurtwood, 1969), kendisini keşfedemez, sahip olduğu potansiyelin farkına varamaz ve kendine güvenini geliştiremez (Beckwith, 1974). Adams, risk alma korkusunun, yaratıcı düşüncenin önündeki en yaygın duygusal engel olduğunu iddia ediyor. Adams'a göre; ödül ve ceza yöntemiyle yetiştirilen çocuk, zamanla tedbirli davranmayı ve risk almaktan kaçınmayı öğrenir. Oysa, yaratıcı ve yeni bir fikri açıklamak risk almayı gerektirir. Çünkü bu, insanın hata yapmayı, başarısız olmayı, kendini komik duruma düşürmeyi veya incinmeyi göze alması anlamına gelir (Adams, 2001). Kendine güveni olmayan insan bunları göze alamaz ve aynı zamanda, insan bunları göze aldıkça kendisine daha çok güvenmeye başlar. Risk almak, kendine güvenmenin temellerindendir. Ama herşeyden önce, insanın kendine güvenmesi için, kendini tanıması, bir anlamda keşfetmesi ve yapabiliş yapamayacaklarını değerlendirmesi gerekir.

3.2.1.1 Kendini Tanıma, Keşfetme, Kişilik

Sahip olunacak en büyük güç, insanın kendisini tanımasıdır. Simurg'un efsanesinden Yıldız Savaşları filmindeki Jedi'nin öğretilerine kadar, farklı çağlarda, farklı kültürler eserlerinde bu konuyu işlemişlerdir. Kendine güvenmek için, dünyaya karşı tavrını belirlemek için, sağlıklı kararlar verebilmek, objektif düşünebilmek, üretken olabilmek için, en iyi çalışma ve öğrenme yöntemlerini bulmak için ve kendisi ile barışık, verimli bir insan olabilmek için insanın kendini tanıması gerekir.

Bennis'in (1989) dediği gibi; insana kendisinden başka kimse kendisi hakkında birşey öğretmez. Danışmanlar, arkadaşlar veya aile, bu süreçte çok yardımcı olsalar da, bu konuda esas iş insanın kendisine düşer. Kendini tanıma konusunda faydalı olabilecek dört ders önerilir; sorumluluk kabul edip başkalarını suçlamamayı öğrenme; deneyimlerden ders çıkartmayı öğrenme; öğrenmek istenilen herşeyin öğrenilebilir olduğunu kabul etme; en iyi öğretmenin insanın kendisi olduğunu görme (Komives v.d., 1998). Bu öneriler insanın kendisine objektif bakmasını sağlamayı amaçlar. Herkesin iyi ve kötü eğilimleri, kuvvetli ve zayıf noktaları olur ve herkes muhakkak hata yapar. Ama insan kendine bakarken, bunları kabul etmesi her zaman kolay olmayabilir.

Karakter özelliklerinin nasıl oluştuğu ile ilgili varsayımlar çoktur. Doğuştan olan ile öğrenilmiş olanın hangisinin ne kadar etkili olduğu tartışmalıdır. Genetik özelliklerin kaynağı olarak; cinsiyet, ait olunan ırk, yaşanılan bölge, ailenin ekonomik durumu, eğitim durumu, beslenme özellikleri gibi değişkenler yanında, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu gibi faktörler de söz konusu olmaktadır. Sonradan kazanılan özelliklerin kaynakları ise bunlardan çok daha çeşitlidir.

Karakter özelliklerini tanımlamak da kolay değildir. Bilim adamları insanların karakter özelliklerini değerlendirmek için farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Bunlar bir takım testlerden oluşur ve bir çok bilimsel çalışmaya da temel oluştururlar. Ama objektiflikleri, güvenilirlikleri; insanın sahip olduğu özellikleri mi, yoksa sahip olmak istediklerini mi; ya da ne olduğunu mu, yoksa kendini nasıl gördüğünü mü ortaya çıkarttığı tartışmalıdır.

Gough'un hazırladığı (1968, 1975) CPI (California Psychological Inventory), en çok kullanılan kişilik testlerinden biridir. 480 adet evet-hayır sorusundan oluşur. Cevaplar dört sınıfta toplanan onsekiz standart özellikte gruplanırlar; 1.sosyal ölçütler; baskınlık, kendini kabulleniş, empati vs., 2.olgunluğa ait ölçütler; sorumluluk, kendini kontrol edebilme vs., 3.başarıya dönük ölçütler; zihinsel kapasite, bağımsızlık vs., 4.kişisel ilgi ölçütleri; esneklik, duygusallık vs (Schoon, 1992). Bir başka çok kullanılan kişilik testi; Myers-Briggs Type Indicator olarak anılan ve temeli Jung'un ortaya koyduğu karakter özellikleri gruplarına dayanan testtir. Burada; dört ana çerçevede yer alan karşıt özellikler esas alınmıştır; 1.enerji akışı; içedönüklük / dışadönüklük, 2.bilgi kazanımı ve algılama; duyular aracılığıyla / sezgiler aracılığıyla, 3.karar verme biçimi; düşünerek / hissederek, 4.hayatı değerlendirme; yargılayarak / algılayarak (Golden, Lesh, 1994). Bu testin sonucunda ortaya çıkan dörtü permütasyonlarla kişiliğin bütünü ortaya konmaya çalışılır.

Hem öğrenenler hem de eğitimciler için önemli olan; farklı kişiliklerde insanların farklı şekilde öğrendikleridir. Jung'un ortaya koyduğu karakter tipleri için tercih edilen öğrenme biçimleriyle ilgili olarak bazı çalışmalar yapılmıştır. Provost ve Anchors'ın araştırması (1987), bunlardan biridir. Bu çalışmaya göre; dışa dönük

olanlar en iyi hareket, eylem ve konuşma aracılığıyla öğrenirken, içedönük olanların öğrenmek için yalnız kalarak düşünmeye ihtiyaçları olur. Duyuları aracılığıyla algılayanlar somut olanın soyut düşünceye dönüşümünü adım adım yaşarken, sezgileri aracılığıyla algılayanlar anlık aydınlanmalar ve sıçramalarla öğrenirler. Düşünerek karar verenler mantıksal açıklamalarla motive olur ve etki-tepki ilişkilerinin söz konusu olduğu konuları tercih ederken, hissederek karar verenler insan faktörünün söz konusu olduğu konuları tercih eder ve kişisel değerlerin öne çıkartılmasıyla motive olurlar. Yargılayarak değerlendirme yapanlar görevlerin belirli olduğu daha tanımlı bir eğitim ortamını tercih ederken, algılayarak değerlendirme yapanlar esnek ortamları tercih ederler (Komives v.d., 1998).

Eğitimcilerin muhakkak kişisel eğitim ihtiyacını ve farklı öğrenme stillerini anlamaları gerektiğini savunan Meyer ise, farklı öğrenme yöntemlerini şöyle sıralıyor; bütün yerine parçalara konsantre olmayı tercih eden detaycı öğrenenler; detayları atlayıp bütüne dikkat etmeyi tercih eden ana fikirci öğrenenler; kendisi araştırmayı tercih eden aktif öğrenenler ve öğrenmek için dışardan teşvik ve cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyan pasif öğrenenler. Ayrıca insanların beyinlerinin sağ veya sol tarafının daha baskın olmasının da öğrenme biçimi tercihlerini etkilediği varsayılır. Beynin sağ tarafının sanatsal ve yaratıcı düşünce merkezi, sol tarafının ise analitik ve mantıksal düşünce merkezi olduğu iddia edilir. Bu iddiaya göre; beyninin sağ tarafını daha çok kullanmaya meyilli insanlar, açık uçlu deneyimlerden ve fazla formel olmayan ortamlardan daha çok zevk alıyorlar, oyun gibi yöntemlerle öğrenme verimleri artıyor. Sol tarafı kullananlar ise, adım adım ilerleyen deneyimleri ve iyi organize edilmiş formel dersleri tercih ediyorlar (Meyer, 1997). Zeka konusunda çalışan Gardner, bu konudaki bazı genellemelerin gerçeği yansıtmadığını ve sadece 'popüler psikoloji' tarzı sunuşlar olduğunu düşünüyor. Özellikle yaratıcılığın bölgesel değil, bütün beynin kullanımıyla ilgili bir özellik olduğunu söylüyor. Gardner'in kabul ettiği; farklı işlevler sırasında beynin farklı bölgelerinin daha baskın olarak çalıştığıdır. Örneğin; üç boyutlu düşünürken beynin sağ tarafı ağırlıklı olarak daha önemli bir işleve sahiptir; ama bu, o sırada sol tarafın kullanılmadığı veya yaratıcılığın sadece o bölge ile sınırlı olduğu anlamına gelmez (Gardner, 1985).

Sözü geçen kişilik testlerinin ve kategorizasyonun olumsuz tarafı insanları belli kalıplar içinde görme eğilimidir. İnsanın kendini tanımaya çalışırken yapacağı

hatalardan biri; kendini belli bir kalıp içine hapsetmek olur. Onun yerine, kendini anlamaya çalışmak ve gerektiğinde de değişebilir olduğunu kabul etmek önemlidir. Eğitim bu konuda insana yardımcı olmalıdır.

3.2.2 Sağduyu, Ahlak ve Karakter Eğitimi

Her düzeydeki eğitim kurumunun önemli bir görevi, öğrencilerinin hem mesleki hem de diğer konularda sağduyu ve ahlak sahibi olmalarına yardımcı olmaktır. Eğitilmiş bir insanın ahlak sorunları hakkında belirli bir anlayışının bulunması, ahlak ile ilgili konularda düşünmüş olması gerekir (Rosovsky, 2000). Ahlak üzerine düşünmek insanı, toplumun kabullerini kayıtsız şartsız benimseyen, farklı ve yeni olanı yargılayarak dışlayan 'ahlakçı' tavrıdan uzaklaştırır. Çünkü tam tersine ahlak anlayışının varlık sebebi; insanların birbirlerine zarar vermeden birlikte yaşamalarına yardımcı olmak, dolayısıyla toplumda farklı olana da yer bulmaktır.

Sağduyu ve ahlak, yazılı kuralların üstünde var olan kurallar, değerler sistemleridir. Ahlak konusunda, toplumsal bir ortaklık söz konusu iken; sağduyu, hem toplumsal kuralların da üstünde bir değerlendirmedir, hem de kişisel özellik taşır, kişinin geleceğe yönelik öngörüsünü içine alır. Hukuk, ahlak ve sağduyu zaman zaman birbiriyle çatışır, zaman zaman birbirinden etkilenir.

2002 yazında meydana gelen bir olay, bu konuda çarpıcı bir örnektir. Londra'da gecenin 2'sinde boş bir parktan geçmekte olan 15 yaşındaki bir genç kız saldırıya uğrar. Çevreden yardım istemek için bağırınca, hiç bir zarara uğramadan gelenler tarafından kurtarılır. Mahkeme sonrasında saldırgan, yargıç tarafından 7 yıl, 7ay hapse mahkum edilir. Bu, hiçbir zarar verilmediği için, beklenmedik derecede ağır bir cezadır. Yargıcın bu konudaki açıklaması şu olmuştur, 'sanık, bir genç kıza saldırdığı için 7 aya; ama İngiltere'de 15 yaşındaki genç kızların gecenin 2'sinde boş bir parktan geçmekten korkmalarına sebep olarak (geleceğe yönelik) özgürlüklerini engellediği için de 7 yıla mahkum edilmiştir.'

Bu örnekte sağduyu, 'somut bir zarar yoksa ceza da yoktur' diyen hukuka ve 'genç kızların gece yarısı sokakta işi ne' diyen ahlak anlayışına üstün gelmiştir. Olayları, durumları geniş perspektifleri ile ele alabilmek, onların gelecekteki olası etkileri üzerinde düşünebilmek sağduyunun gelişmesi açısından önemlidir.

Eğitimde bu konuların ele alınmasındaki kritik problem, bu değerlerin subjektif olması ve gidilecek yönün gene öğrenci esas alınarak belirlenmesi gerekliliğidir. Amaç bir ahlak çerçevesi yaratmaya çalışıp gereksiz kısıtlamalar getirmek, öğrencilerin sahip oldukları farklılıklardan oluşan zenginliği zedelemek ve özellikle de baskı oluşturmak olamaz. Bu konuyla ilgili olarak çalışan Josephon Enstitüsü altı uzun vadeli ve önemli karakter özelliği üzerinde duruyor; güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet duygusuna sahip olma, başkalarını düşünme/empati ve 'toplum içinde birey olma' (Komives v.d., 1998). Bunlar, her zaman için kazanılması özendirilecek özelliklerdir.

Güvenilirlik; dürüstlük, sözünde durma, yalan söylememe gibi davranışlarla kazanılabilir. Öğrencinin kendinden isteneni kendisi hazırlaması, başkalarından kopya çekmek yerine kendi hatalarını yapma cesaretini göstermesi de bunun içindedir.

Saygı; diğer insanları ciddiye almak anlamına gelir. Başkalarına saygı duymak, onlara hayran olmayı ya da onların düşüncelerini kabul etmeyi gerektirmez.

Sorumluluk; kendi kararlarını alabilmek ve onların sonuçlarını kabul edebilmektir. Sorumluluk sahibi insan, istenmeyen durumlar ortaya çıktığında da başkalarını suçlamak yerine çözüm üretmeye çalışır.

Adalet duygusuna sahip olma; iyi bir dinleyici olmayı, açık fikirliliği, ve insanın objektif kararlar alabilmesi için önyargılarından kurtulabilmesini gerektirir.

Başkalarını düşünme ve empati duygusunun gelişmiş olması; insanın kendini başkasının yerine koyabilmesi anlamına gelir. Bu noktada önem kazanan ve 'bizim gibi' olmayanlar anlamına gelen 'öteki' kavramı, insanın bütün düşünce yapısını yeniden oluşturacak denli önemlidir. Adorno'ya göre, toplum için önemli olan 'öteki' ilkesinin korunmasıdır; yani herşeyin kendinden başka olana saygı gösterme yükümlülüğü ve daha önemlisi herşeyin kendinden başka olma hakkıdır (Horkheimer, 1990, 1946). Başka insanları anlayabilmenin temeli ise, öncelikle insanın kendini anlayabilmesine dayanır (Bertherton, 1984).

Toplum içinde birey olma; bulunulan toplumun iyiliği için üzerine düşeni yapma ve kurallara uyma anlamına gelir, kişinin gerektiğinde kendi ihtiyaçlarını geri plana

atabilmesini öğrenmesidir. Bu özellik, kuralları sorgulamaya ve birey olarak davranmaya engel değildir.

Eğitmciler, çoğu zaman, kişisel değerlerine göre öğrencilerini yönlendirirler. Buradaki kritik nokta, bunun eğitimin önemli bir parçası olduğunu görmek ve söz konusu kişisel değerlerin önüne, gerekiyorsa daha önemli olanları koyabilmektir. Karakter eğitimindeki esas amaç; öğrencilerin sahip olduğu olumlu özelliklerin geliştirilmesidir (Kagan, 1999b). Olumlu karakter özellikleri ve değerler, muhakkak ki insanın düşünce yapısını geliştirmesine, dünyayı daha geniş bir perspektifle algılayabilmesine yardımcı olurlar.

3.2.3 Düşünme Kapasitesi

Daha önce söz edildiği gibi; üniversite dönemi insanın sosyal ve zihinsel açıdan büyük değişiklikler yaşadığı bir dönemdir. Bizim üniversitelerimiz için 17-25 yaş grubu diyebileceğimiz genç insanlar iyi bir üniversitede bir anlamda düşünmeyi öğrenirler. Öğrenci, okulu ve öğretmeni 'doğru'yu bilen ve kendisine de öğretecek olan otorite yerine koyarak geldiği üniversitede, dünyanın aslında o kadar net olmadığını öğrenir, kafası karışır, 'belirsiz' bir dünyada kendi yerini bulmaya çalışır ve zaman içinde kendi bakış açısını geliştirir. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinden sonra zihinsel yetişkinlik dönemi başlamıştır. Üniversite eğitimi süresince düşünce üretilen ve tartışılan bir ortamda bulunmak, insanın düşünce sistemini etkiler ve insan mutlak doğrulardan, iki kutuplu düşünce sisteminden çok boyutlu, çok doğrulu bir sisteme geçer.

Düşünme, problem çözme, yaratma gibi işlevler bilişsel süreçler olarak adlandırılmaktadır (Lefrançois, 2000). Hookway'e göre; dünyayı, soyutlama süreçleri sayesinde algılarız. İnsan gözünün retina tabakası, görsel bilginin alınıp, sinir sisteminin okuyabileceği nörotik bilgiye dönüştürüldüğü alandır (Hookway, 1999). Beyin morfolojisini inceleyen nörofizyolojiye göre; beyin yapısındaki 10 milyar nöronun biyokimyasal ve biyoelektriksel işleyişi ve ilişkileri, düşünmenin esasını oluşturur. Bilişsel süreci yaratan, nöronların aktif olarak çalışması ve birbirleriyle sonsuz sayıda ilişki kurmasından oluşan karmaşık bir sistemdir. Belli ilişkilerin tekrar tekrar aktif hale gelmesi ile kalıplaşan bilişsel şemalar ise öğrenilenlerin temsiliyi ifade eder (Downs, Stea, 1977). Kalıpların değiştirilebilme kapasitesi ve esneklik, ayrıca öğrenilen bir davranış biçimidir.

Zekayı 'yaşanılan deneyimlerin tekrar tekrar organize edilmesi yoluyla değişen dünya ile başa çıkabilme yeteneği' olarak tanımlayan Piaget'ye göre; bu uyum sağlama durumunun birbirini tamamlayan iki kritik ögesi, yeni bilgiye daha eskiden oluşmuş olan dünya kavramının içinde yer bulma ve yeni bilginin eski modele uymadığı durumlarda yeni bir kavram geliştirme süreçleridir (Piaget, 1962). Bu tanımda sürekli bilgisini yenileyen ve işleyen bir sistemden söz ediliyor. Gardner ise zeka için üç önemli özelliği gerekli görüyor. Bunlar, gerçek problemlere karar verme yeteneği, üretim yapma yeteneği, problem bulma ve yaratma potansiyelidir (Gardner, 1983). Bir anlamda; bulunduğu ortamı ve kendini eleştirmek, mevcut duruma katkıda bulunmak, dolayısıyla öğrenmek isteği insan zekasının doğasında vardır. İnsanın yaşadığı deneyimleri ister istemez değerlendirmesi, zihnindeki kalıpları değiştirmesi gerekir.

Bloom ve diğerlerinin çalışmasında öğrenme süreci içinde yer alan zihinsel davranışlar şöyle kategorilere ayrılıyor; bilgiyi hatırlama, kişisel olarak yorumlama, bilgiyi kullanarak problem çözme, analiz, sentez, yargı ve değerlendirme (Buckner, 1999). Birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmaları kolay olmayan bu davranışlar eğitim yoluyla geliştirilmeye açıktır.

İnsan zekasını ölçmeye yönelik çalışmalardan en yaygın olarak kullanılmış olanı, IQ testleridir. Bu test, yüzyıl başında Fransız psikolog Binet tarafından ortaya atılmış, daha sonra Stanford Üniversitesi'nden Terman tarafından geliştirilerek Stanford-Binet adı altında yazılı bir test haline getirilmiştir. IQ testi, ölçülen zeka yaşının gerçek yaşa bölünmesiyle bulunan oranı verir. Zekayı, sayma, düzenleme, anlama, hayal etme, düzeltme gibi farklı yönleriyle ölçmek üzere yola çıkan bu test günümüzde; zekayı 'başarı' kavramıyla ilişkilendirdiği ve iyi sonuç almak için belli kültürel aşinalıkları, belli bir ekonomik gücü gerektirdiği gerekçesiyle 'ırkçılığa varan bir ayrımcılık'la suçlanmakta ve tartışmalı bulunmaktadır (Dewdney, 1997).

Yüzyıl başında insan zekasını ölçmek için yapılan araştırmaların çoğu; zekanın tek yönlü olduğu, hatta tek bir gene dayandırılabilceği gibi kabullere dayanmaktaydı (Dewdney, 1997). Bugün ise bunun doğru olmadığı açıktır. Bazı açılardan çok zeki olduğu düşünülen bir insan diğer konularda aynı şekilde davranmayabilir. Farklı konularda yetenekli olduğunu düşündüğümüz insanlar, aslında bir anlamda farklı türde zekalara sahiptirler. Sezgi ve bilinç her insan için değişik alanlarda daha gelişmiş olabilir (Gardner, 1982).

1983'te Gardner çeşitli zekalar (çoklu zeka / multiple intelligences) teorisini açıklarken iki ana kabulden yola çıktığını anlatıyor, 1.zeka sabit değildir ve zihinsel kapasite geliştirilmeye açıktır, 2.zekanın tek açıklaması yoktur, insanlar farklı şekillerde zeki olabilirler (Kagan, 1997).

Bu teoriye göre ortaya atılan zeka çeşitleri şunlardır;

dilsel zeka	verbal/linguistic
mantık/matematiksel zeka	logical/mathematical
görsel/mekansal zeka	visual/spatial
müziksel/ritmik zeka	musical/rhythmic
bedensel zeka	bodily/kinesthetic
doğa zekası	naturalist
kişisel, içsel zeka	interpersonal
sosyal, bireyler arası zeka	intrapersonal (Kagan, 1997).

Bu teoriye inanan ve buna dayalı bir sistem uygulayan okullarda her öğrencinin, sahip olduğu zeka çeşidine göre farklı bir yöntemle öğrenebildiğine inanılır. Örneğin matematik dersinde 'dört işlem' problemleri işleniyorsa; aynı problemi, görsel zekası güçlü olan öğrenciler şekiller yardımıyla, ritmik zekası güçlü olan öğrenciler tempoyla, bedensel zekası güçlü olan öğrenciler zıplayarak hesaplayabilirler (Kahraman, 2002). 'Çeşitli zekalar'ın odaklandığı konular arasında ilişki kurmak, öğrenilmesi gerekenlerin başında gelir. Erikson'a göre okul; beyin ile beden arasındaki yardımlaşmaya yardım etmek için vardır (Erikson, 1977).

Çeşitli zekalar (çoklu zeka) teorisi, insanın 'duygusal' olarak adlandırılan özelliklerini de zeka değerlendirmesi kapsamına alır. Duyguların düşüncelerden soyutlanamayacağı kabulünden yola çıkan duygusal zeka kavramı, IQ ile ölçülemeyen zihinsel yeteneklerin ortaya çıkartılması amacıyla alternatif olarak ortaya konmuş bir kavramdır. Salovey ve Mayer'in çalışmalarıyla ortaya çıkmış ve Goleman'ın kitabıyla popülerleşmiştir (Kagan, 1999a).

Duygusal zeka, şu özelliklerle açıklanmaktadır;

kendini tanımak

self-awareness

kendini kontrol etmek	self-control
kendini motive etmek	self-motivation
empati/kendini başkasının yerine koyabilmek	empathy
başkalarıyla ilişki kurma yeteneği	relationship skills

(Kagan, 1999a).

Duygusal zekası yüksek olan insanların duygusal dünyalarını iyi idare edebildikleri ve başkalarının duygularını anlamakta zorlanmayıp 'iyi' ilişkiler kurabildikleri iddia edilir. Duygusal zeka, insanın toplum içinde ayakta kalabilmesi için gereklidir. Stambler, duygusal zekanın önemli bir parçasını, başkasının neler hissettiğini anlamak ve farklı duygusal durumlarla baş etmeyi öğrenmek olarak görüyor ve bunun insana, örneğin kötü bir ruh halinden, dışardan yardım almadan kendi kendine nasıl kurtulacağını öğrettiğini söylüyor (Shenk, 1999). Pena ve Parshall'a göre de; başkalarının görüşlerini anlamaya yönelik empati geliştiremeyen insanların, birlikte yapılan işlerde, her hangi bir takım çalışmasında yer alarak başarılı olmaları oldukça zordur (Pena, Parshall, 2001).

Bu teoriye göre; duygular düşünceye karşıt değil, yardımcı olarak görülür. Daha önce söz edildiği gibi, kendini tanımanın kendine güven duygusunun gelişmesine ve öğrenmeye etkisi (Golden, Lesh, 1994); kendini motive edebilmenin de yine öğrenmeye katkısı (Amabile, 1996) önemlidir. Erickson'un, insanın duygularının düşünmesini etkilemesi ile ilgili açıklamasını da hatırlamalıyız (Whitman v.d., 1986). Bulunulan ortamın da eğitim konusunda ne kadar önemli olduğu ve ortamı oluşturanın öncelikle insan ilişkileri olduğu düşünüldüğünde; duygusal zeka konusunun eğitimin başarısı açısından neden önemsenmesi gerektiği açıktır.

3.2.3.1 Karar Verme Yeteneği

Sorumluluk ve inisiyatif sahibi olmanın en önemli göstergelerinden biri, insanın kendi kararlarını kendisi vermesi ve bunları sahiplenebilmesidir. İnsanın olayları ve diğer insanları yönlendirme etkisi verdiği kararlarla ilgilidir. Bizim başkalarının gözündeki yerimizi de kısmen verdiğimiz kararlar belirler (Calabrese, 2000). Aslında dışardan algılanan verilen kararlar değil, bunların sonucunda yapılan eylemlerdir. Karar bu eylemlerle (veya eylemsizlikle) bağlantımızı kurar. Bu bağlantı vazgeçilmez değildir. Karar vermenin en sağlıklı taraflarından biri, kaçış imkanının olmasıdır. İnsan verdiği kararları değiştirebilir (Fishburn, 1972). Kendisini ilgilendiren her hangi bir

konuda karar vermeye ve sonuçlarını değerlendirmeye alışmak; çok küçük yaştaki çocukların eğitiminde de önemli yer tutar (Hohmann, Weikart, 2000).

Karar verme süreci farklı şekillerde açıklanır. En yaygın olan kanı, karar vermenin bir seçim olduğudur. Karar, zihnimizin, belli bir amaç için etkili olduğuna inandığımız, umduğumuz, beklediğimiz eylemleri yapmak üzere farklı düşünce ve davranış alternatifleri arasından en uygun olanı seçmesidir. Beer'in (1966) açıklamasıyla belli bir inancı kesinleştirmektir. Bir zihinsel durumu tercih etmektir. Fishburn, İngilizce'de karar vermek anlamına gelen 'zihnini oluşturmak' (make up your mind) deyiminin aynı zamanda karar verme kavramı için bir açıklama olabileceğini söylüyor (Fishburn, 1972).

Karar verme sürecinin ilk adımı, şimdi olan veya gelecekte olması beklenen bir tatminsizlik duygusunun farkına varılmasıdır. Bu durumu düzeltmek ve çevresini kontrol altında tutabilmek için, insan alternatifler aramaya başlar. Bu noktada önemli olan, bu tatminsizliğin sebebini bulabilmektir. Bu ne kadar iyi yapılabilirse, sorunu çözebilecek alternatifleri üretmek o kadar rahat olur (Fishburn, 1972). Bu süreçte durumla ilgili bilginin değerlendirilmesi önemli yer tutar. McDonough ve Garrett'in (1965) açıklamasıyla bilgi, karar vermede değer taşıyan veridir. İki ayrı kaynaktan gelen; çevreden toplanan ve karar vericinin belleğinde depolanmış olan bilgi (Ernst, Marshall, 1972) arasından ilişkili görülenler seçilir; alternatif ve strateji üretiminde kullanılır. Zihindeki yargı sisteminde bu alternatiflerin bazıları, yetersiz ve etkisiz görülenler elenir ve kalanlar arasından amaca en uygun olduğu kabul edilen seçim yapılır.

Karar verme konusuyla ilgili araştırmaların yaklaşımı üç ana bakış açısına dayanmaktadır; süreci açıklamaya çalışan yaklaşımlar, tamamen rasyonel olunacağını varsayan yaklaşımlar (oyun teorisi gibi) ve bu süreci açıklayamaz bulan yaklaşımlar. Sonuncu bakış açısına göre; karar vericinin zihnindeki bilgi alımı ile alternatif üretimi arasındaki süreçte arada bir kara kutu olduğu örneği verilir ve zihinsel biçimleniş açıklanamaz. Açıklanabilir olmama durumu bilinçaltının öne çıkışıyla güçlenir. 'Eğer bir karar verme türünün sanat olduğu söyleniyorsa, bu o modelin analitik olarak açıklanamayacağını, sadece deneyim yoluyla öğrenilebileceğini ifade eder. Sağduyu konusu bu tür kararlarda önem taşır' (Ernst, Marshall, 1972). Sağduyu, verilecek kararların her zaman mantıklı ve yazılı kurallara uygun olması gerekmediği durumlarda önemlidir.

Bu noktada kararları etkileyen önemli bir faktörün sezgiler olduğu söylenebilir. Sezgiler, bir anlamda, kişinin kendisine özgü karar verme mekanizmasıdır. Büyük ölçüde kişilik ve deneyimlerden etkilenen sağduyu ve sezgiler, bazı durumlarda insanın hayatta kalmasını sağlar, bazı durumlarda ise önüne set çekip onu rasyonel kararlar almaktan alıkoyar. Bergson'a göre, gerçeklik ancak sezgilerle algılanabilir. Bergson, kişiye göre farklı algılanan 'gerçeklik'ler ve 'zaman'lar kavramlarıyla modern düşünce tarihinde çok önemli olmuştur. (Childs, 2000). Kant'a göre, sezgiler; 'düşünceleri tartmadan, anında oluşan tepki' (immediate apprehension) anlamına gelir (Rand, 1993). Anında oluşmaya örnek gösterilebilecek, sanat işleri için büyük önem taşıyan doğaçlama (improvisation), her alanda insanın önünü açabilir. Sezgi ve bilginin birlikte kullanıldığı beyin fırtınası (brain storming) yöntemi, bir doğaçlama örneği olarak kabul edilebilir. Düşünce kapasitesini uçlara taşımayı ve sayısal olarak üretken olmayı amaçlayan bu yöntem, üretilen düşünceler üzerinde erken değerlendirme ve yargılama yapmayı yasaklayarak sezgisel olanın ortaya çıkarılmasını destekler (Osborn, 1963). Gardner'in varsayımına göre de; insan değişik alanlardaki sezgi ve bilincini farklı kapasitelerde geliştirebilir (Gardner, 1982). Gerek iş hayatında, gerekse özel hayatta, insanın sezgilerine ne derece güvenip güvenemediği, kendini tanıması ve kendine güvenmesi ile de ilişkilidir.

Brinkers'a göre karar vermenin önemli bir belirleyicisi, kararların karmaşıklığı konusudur. Yaşanılan çevreye göre farklılaşan bu karmaşıklığın kaynağı ise; düşünülmeleri gerekenlerin sayısı, niteliği veya birbirleriyle ilişkileri olabilir. Beer'in (1966) gözlemine göre; karmaşıklık düşünülmeleri gereken şeylerin değil, bu şeylerin arasındaki ilişkilerin sayısının çokluğuyla ilişkililidir (Brinkers, 1972). Karmaşık durumlarda karar verme konularında yapılan araştırmalar, rasyonel stratejinin ne olduğu ve en çok faydanın nasıl elde edilebileceği konularını işler (Lieberman, 1972).

Herkesin karar verme biçimi farklıdır. Doğuştan olan ile sonradan öğrenilen; yani kişilik özellikleri ve yaşanan deneyimler, karar verme biçimimizi şekillendirir (Calabrese, 2000). İdeal bir biçim yoktur, her birinin iyi ve kötü yönleri vardır. Örnek olarak; çabuk karar verenler, herşeyi değerlendirmeye çalışıp yavaş karar verenler; daha rasyonel davrananlar, daha sezgisel davrananlar; kendi başına karar verenler, başkalarıyla birlikte karar verenler gibi farklılıklar vardır. Karar verme konusuyla ilgili bir başka faktör; karar verici sayısıdır. Çok sayıda insanın bu sürece katılması;

pazarlık, tartışma, ikna gibi durumları ve güven, tehdit gibi ölçülmesi zor konuları gündeme getirir (Lieberman, 1972).

Ekonomide ise, karar verme konusu ile ilgili teorileri, yapılan seçimlerin risksiz veya riskli olması belirler. Risksiz seçim teorileri tamamen faydanın en fazla olmasını hedefler ve insanların rasyonel davranacağı varsayımına dayanır. Riskli seçimlerde ise fayda analizleri farklılaşır. 'Kumar' oynama kavramı ortaya çıkar. Bununla ilişkili olarak değerlendirilen oyun teorilerinde ise, alternatif oyun stratejileri arasında seçim yapma konusu matematiksel olarak analiz edilir (Edwards, 1967). Oyun konusunun matematikle ilişkilendiği alanlar, en çok olasılık hesapları ve strateji geliştirme konularıdır (Epstein, 1995).

1947'de von Neumann ve Morgenstern tarafından ortaya atılan oyun teorisi, aslında bir yüksek matematik konusudur. Strateji problemlerini çözmeyi amaçlar. Strateji, oyun oynarken uyulan kişisel kurallardır. Amaç; karşıdakinin stratejisine göre kendi stratejini belirleyerek, gerektiğinde duruma göre ayarlayarak, beklenen kaybı en aza indirmektir (en büyük faydayı sağlamaktır). Burada risk değil belirsizlik vardır. Bu teori; strateji oluşturulmasına değil, stratejiler arasından doğru seçim yapılabilmesine yardım eder. Oyun teorisinde tek belirleyici, kazanılan, kaybedilen para; faydadır. Oyun oynarken alınacak zevk ve işin eğlence tarafı söz konusu edilmez. Bazı oyun teorileri karşıt fikirde olsa da, oyun teorisi aslında insanların nasıl oyun oynadıklarına dair bir model değildir (Edwards, 1967). Bu teori, oyunun önemli bir özelliği olarak belirsizliği ortaya koyması açısından önemlidir.

Oyun teorisinin eleştirisini yapan Rapoport'a göre; bu teorinin önemli bir eksiği, bütün katılımcıların yapabileceklerinin en iyisini yaptıkları durumda, sonucun ne olabileceğinin önceden tahmin edilememesidir (Rapoport, 1974). Bir çok durum (örneğin trafik) için, Başar ve Oisder'ın; 'bireyler, etkileşimli bir ortamda, kendi çıkarlarını kollamak için sergiledikleri davranışlarla, sonunda kendilerine zarar verecek çevreyi kendi elleriyle inşa eder' saptaması geçerlidir (Cansen, 2002). En iyi hamleler (kararlar), en kazançlı gözükken stratejiler her zaman en iyi sonucu vermediği gibi, herkesin zararına olan toplumsal felaketlerle de sonuçlanabilir.

3.2.3.2 Problem Çözme Yeteneği

Zihinsel işleyiş açısından karar verme süreci ile problem çözme sürecini birbirinden ayırmak çok kolay değildir. Bu ikisinin iç içe geçmiş süreçler olduğunu söyleyebiliriz.

Problem çözme sürecinde, karar verme sürecinde olmayan, dolaylı kazançların ve alınmış kararların değerlendirilmesi de vardır (Eastman, 1972).

Problem çözmenin ilk önemli noktası, Mackworth'ün dediği gibi, problemi bulmaktır. 'Problemi çözmek için sadece mevcut programlar arasından seçim yapmak gerekir; problemi bulmak için ise hem mevcut hem de gelecekte olması beklenen programlar arasından seçim yapmak gerekir.' Birçok araştırmacıya göre problem çözme süreci şu aşamalara ayrılır; problemin ortaya konması, problemin tanımlanması, çözüm için formül (düşünce) üretilmesi, çözümlerin çeşitlendirilmesi (Gagne, 1966). Wallas'a (1926) göre de, araştırma ve problem çözme süreci dört aşamaya ayrılır, 1.hazırlık, 2.kuluçka, 3.aydınlanma, 4.çeşitleme. Hazırlık, problem elemanlarının incelendiği; kuluçka, problem çözücünün probleme yoğunlaşmaya ara verip başka işlerle ilgilendiği; aydınlanma, çözümün bilinçaltında ve spontane olarak ortaya çıktığı; çeşitleme ise, bu çözümün değerlendirildiği süreç aşamalarıdır (Fox, 1963). Bunderson'un (1965) önerdiği aşama modeline göre ise; problem çözme; problemin anlaşılması, problem elemanlarının birbirleriyle ilişkilerinin algılanması ve elemanların düzgün bir şekilde düzenlenmesi süreçlerini içine alır. (Green, 1966).

Problem çözme konusuna yaklaşımlar, davranışçıların ve bilgi-işletimcilerinin yaklaşımı olarak iki ana gruba ayrılır. Birinci grubun çalışmalarında, karar verme konusunda da bahsi geçen, tanımlanamaz kara kutu kavramı öne çıkar. Bu yaklaşıma göre; problem çözme, öğrenme sürecinin bir uzantısıdır. İkinci yaklaşıma göre ise; öğrenme çoğunlukla, problem çözmenin kendisidir (Green, 1966). Forehand ise bir üçüncü yaklaşımı ayırarak çalışmaları şöyle sınıflandırmıştır; klasik Gestalt psikolojisine dayanan yaklaşımlar (davranışçılar), zekanın doğasını anlamaya dayalı psikometrik yaklaşımlar, öğrenme konulu laboratuvar araştırmalarına dayanan bilgi işletim teoriklerinin yaklaşımı (Forehand, 1966). Burada bilginin seçimi ve kullanımı konuları önem taşımaktadır. Bilgi-işletim teorisinin problem çözme modeline göre; insanın sinir sistemi, çevreden topladığı ve belleğinde depolanmış olan bilgiyi bir araya getirir. Bu; problemi tanımlama sürecidir. Daha sonra ise zihinde, problemi formüle edebilecek dilde ve uygunlukta yeni bilgi üretilir (Eastman, 1972).

Clark'ın tanımıyla, öğrenme; doğru kuralları bulmak, depolamak ve tekrar kullanmaktır (Skinner, 1966). Problem çözme, öğrenilmiş kurallara dayanır. Farklı ve çeşitli durumlarda aynı kuralları uygulayabilme yeteneği olarak da görülebilir

(Gagne, 1966). Bir çok durumda değişik kuralların bir arada kullanılması söz konusu olacaktır. Matematik dalı bu konuda somut bir örnektir.

Matematik ve mizahın ortak yönlerini araştıran Paulos'a göre; bu alanların ikisi de insana zihinsel oyunlar sunar (Paulos, 1980). Nesin de, strateji geliştirmeye veya problem çözmeye yönelik sonlu veya sonsuz oyunların aslında matematiğin esas konusu olduğunu iddia eder (Nesin, 2002). 18. yy.'a kadar matematiğin bir tür oyun olarak kabul edildiğini söyleyen Karatani ise; Wittgenstein'in, matematiğin bir takım ön kabullere sıkıca bağlı bir formel sistem olduğu fikrini reddettiğini ve matematikte belli kurallar setini kabul etmeyenlerin bambaşka kural setleriyle yola çıkabildikleri örneğini verdiğini söylüyor ve şu alıntıyı yapıyor; 'matematik sürekli yeni kurallar ortaya koyar: trafikte eski yol ağının dışına çıkarak yeni yollar üretir. Matematikçi keşif yapmaz, buluş yapar' Karatani'ye göre, Wittgenstein'in bu heterojenlik üzerinde durma sebebi; sadece matematiğin -birçok bilim dalı gibi, konunun heterojen doğasına pratik bir bakışla yaklaşması değil, aynı zamanda heterojenliğin, mevcut sistemin içine girmeyen bir 'öteki'nin varlığını kabul etmekle ortaya çıkmasıdır. 'Öteki'nin 'başka'lığı; önceden bilinemez olmasıdır, ve bu da formüle edilemez (Karatani, 1995). Hardy de, beklenmedik olma özelliğini ciddi matematik teoremlerinin önemli bir özelliği olarak görüyor (Hardy, 1994). Burada, bir önceki bölümde, oyun teorisi konusunda bahsedilen belirsizlik kavramı yine söz konusudur. Bir diğer önemli tartışma; keşif ve buluş arasındaki ilişki ve tasarımın bu tartışmadaki yeri hakkında olabilir.

Bilim adamları keşif değil, buluş yaparlar. Kuhn, bilimsel araştırmaların son aşamasını, bilmece çözümüne benzetiyor; 'karmaşık deneysel, kavramsal, matematiksel bilmeceler'e. Bilmeceyi ise; özgün düşünce (ingenuity) veya yetenek yardımıyla çözülen bir problem olarak tanımlıyor (Kuhn, 1970). Başka bir tanıma göre de; çözümü, hemen ve kolayca tahmin edilebilir olmayan her hangi bir problem, bilmecedir (O'Beime, 1965). Marquardt ise, bilmece çözmenin belli olan bir sonucu bulmaya çalışmak olduğunu, problem çözmenin ise henüz bilinmeyen bir sonucu aradığını iddia ediyor (Marquardt, 1999). Hayes'in açıklamasına göre; 'bazı problemler bir anda ve tek adımda çözülür, yap-boz bilmecenin eksik parçasını görmek gibi; bazı problemler ise karmaşık bir labirentte iz bulmak gibi adım adım ilerleyen uzun bir süreçte çözülür' (Hayes, 1966).

Polya'nın deyişyle; çözülecek problem ne kadar küçük olursa olsun, eğer problemi çözenin merakını kışkırtmışsa ve çözen, problemi kendi kendine çözmüşse, o

zaman problem çözmenin gerilimini ve keşfetmenin zevkini tatma şansı var demektir (Polya, 1988). Kuhn'a göre de; bilmecenin zorlayıcılığı insanı kışkırtır ve motive eder (Kuhn, 1970). Çok 'ciddi' olması beklenen bilimsel araştırmayla, ciddiyet dışı ('iş' dışında zaman geçirme yöntemlerinden) sayılan bilmecenin bir arada tartışılma sebebi; bilmece çözmeye çalışmanın, insanı özgün düşünmeye, farklı açılardan bakmaya, bir anlamda yaratıcı olmaya zorlamasıdır. Bilmece çözmenin kritik noktası; tıkanma noktalarında kurtulmayı sağlayacak özgün düşüncenin üretilmesidir. Bu, belli bir düşünme yönünün dışına çıkabilmek; konuya farklı bir açıdan bakabilmek anlamına gelir. Gardner, bu 'standart problem çözme tekniklerinden kurtulma' noktasını 'aha!' tepkisi olarak adlandırıyor (Gardner, 1978). Bu tanımlar, kara kutu olarak adlandırılıp açıklanamaz kabul edilen zihinsel sürecin de açıklamalarıdır.

Bilmece tasarlayanlar, bilmeceyi zorlaştırmak için çözmeye çalışanları önce belli bir düşünce kalıbına yönlendirmeye çalışırlar. Kalıbın dışından bakmayı deneyen insan, çözümü bulduğunda; söz konusu kalıbın içindeyken çözülmez gözükken bilmecenin çözümünün aslında ne kadar kolay olduğuna şaşırır. Çözüm, kalıpların dışına çıkabilmekle başlar. Bu iki ters algılayış arasındaki gerilim bilmeceyi çekici kılar.

Bilmecenin en eski ve evrensel oyun örneklerinden olduğu iddia edilir (Boyer, 1906). Birçok efsanede bunun izine rastlarız (Bord, 1975). Bir yoruma göre de; efsanelerin ve genel olarak edebiyatın asıl tadını veren, sözcük oyunlarının oluşturduğu bilmecelerdir (Hervey, 1906). Bilmece çözüldüğünde, okunan metin, düz okumada algılanmayan bir çok yeni anlam yüklenir. Farklı anlamların fark edilmesi ile ilgili benzer bir ilişki mizah konusu için de geçerlidir. Şakanın anlaşıldığı 'keşif' anı, şaşırtıcı yeni ilişkilerin kavranmasına yol açar ve keyif verici olan da bu yeni gerçekliğin farkına varmaktır (Levine, 1969). Bu an, sezgiler aracılığıyla 'farkına varma' anı olarak da değerlendirilmektedir (Cobb, 1993). Sokrates'in Meno'sundaki sorular yardımıyla 'hatırlama', buradaki 'farkına varma'ya benzer. Algılamadaki bu çözülüş, taşların yerli yerine oturması, deneyimi yaşayan için şaşırtıcıdır. Zihindeki eski 'referans çerçevesi' (frame of the reference) yanında yeni bir referans çerçevesi oluşturmak sonucunda yaşanan (Koestler, 1964) bu şaşırtma tepkisinin derecesi, insanın durumla ilgili beklenti sisteminin yıkılması ve beklentilerinin ne kadar kuvvetli olduğu ile ilişkilidir (Davis, 1993). Zihnimizdeki bu 'beklenti sistemi' veya eski 'referans çerçevesi', farklı bakış açıları önündeki engeller ve önyargılar olarak da adlandırılabilir.

Problem çözme sürecinin anahtar noktasını, kavramsallaştırma olarak adlandırdığı düşünce üretme aşaması olarak kabul eden Adams; herkesin zihninde, problem çözerken daha yaratıcı olmasını engelleyen kavramsal engellerin olduğunu ortaya koyar. Bunlar, algısal, kültürel ve çevresel, duygusal, zihinsel ve ifadesel engeller olarak gruplanmaktadır. 1.Algısal engeller; insanın problemi soyutlayarak tanımlayabilmesine, tam tersine probleme fazla kısıtlı bakarak bütün içinde görebilmesine, probleme farklı açılardan bakabilmesine, algılamayı beklediğinin dışındakini algılayabilmesine, detayları fark edebilmesine, bütün duyularını kullanabilmesine; kısaca problem çözerken algı mekanizmasını verimli olarak kullanabilmesine engel olur. 2.Kültürel engeller; toplumun kabullerinin ve inanışlarının yarattığı önyargılardır. İnsanın belirli sınırlar dışında davranmasına engel olur. Çevresel engeller; insanı fiziksel veya ruhsal olarak rahatsız ettiği için motive olmasına ve verimli çalışmasına engel olur. 3.Duygusal engeller; insanın kendi kendine yarattığı kısıtlamalardır. Psikologların terimleriyle, ego ve süperegö'nün bilinçaltında üretilen düşünceleri erken yargılayıp reddetmesi, buna örnek olarak gösterilebilir. Hata yapmaktan, risk almaktan, karmaşık olandan, kendini zorlamaktan korkmak gibi endişeler, insanın kendi kapasitesini tam olarak kullanabilmesine engel olur. 4.Zihinsel ve ifadesel engeller ise; problem çözümünde seçilen dilin ve stratejinin o problemi çözmek için yeterli, esnek ve uygun olmamasından kaynaklanır. Bütün bu engeller; insanın geçmiş deneyimleri, alışkanlıkları, kabulleri, eğitimi, yaşadığı çevre ve kültürün etkisiyle zamanla oluşur, güçlenir ve insanın sezgilerine dayanarak bilinçaltında ürettiği yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarmasını engeller (Adams, 2001).

Farklı bakış açılarıyla bakabilmenin, problem çözme konusundaki önemi üzerinde duran de Bono'ya göre; sıradan ve olası yollar yerine yeni yollar keşfetmeye çalışmak yaratıcılığın önünü açar. Böyle bir düşünme tarzı, zihinsel egzersiz ile geliştirilebilir (de Bono, 1968). Adams da, kitabında yaratıcılığın önündeki engellerin etkisini azaltmak üzere bir dizi oyun, bilmece ve egzersiz önerisi sunuyor (Adams, 2001). Çünkü aslında bir çok bilmece ve oyun, zaten bu engeller düşünülerek, insanı kalıplarından çıkmaya kışkırtmak üzere tasarlanmıştır.

3.2.3.3 Yaratıcılık

Yaratıcılık, hayatın her alanında ve her konuda ihtiyaç duyulan; dünyayı daha sorunsuz, daha yaşanabilir, daha az sıkıcı ve daha keyifli hale getirmeye çalışan bir

yaklaşımdır. Yaratıcılık insana özgü kabul edilir; çünkü insan, dünyayı değiştirme gücüne sahip olduğunu fark edebilecek yetenekte olan belki de tek varlıktır (Feldman v.d., 1994).

Yaratıcılık konusuyla ilgili çoğu araştırma, yaratıcı sürece odaklanmıştır. Beynin işleyişi ile ilgili araştırma yapanlar, genellikle yaratıcılığı problem çözme konusuyla ilişkili görürler (Gagne, 1966, Gardner, 1994, Schoon, 1995, Amabile, 1996). Yaratıcılık, daha problemi tanımlarken; bilgi seçimi aşamasında ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı süreçte insan problemi keşfeder; başkalarının her hangi bir terslik hissetmediği noktalarda sorular üretir ve farklı bakış açıları geliştirmeye çalışır (Schoon, 1995). Bergson, bir problemin doğru düzgün ifade edildiği anda, çözüme ulaştığını iddia etmektedir (Deleuze, 1991). Einstein da, kendisine 1 saat içinde dünyayı kurtarma görevi verilirse, bu sürenin 59 dakikasını problemi tanımlamaya, geri kalan 1 dakikayı ise çözmeye ayıracağını söylemiştir (Pena, Parshall, 2001). Konu ne olursa olsun (fizik, felsefe veya resim), problemin ortaya konusu yaratıcı sürecin ilk adımıdır (Crosby, Williams, 1987). Sorgulayıcı tavrı ve problemlere karşı duyarlı olmayı, yaratıcılığın en önemli özelliklerinden kabul eden Adams, mevcut durumu sorgulamayan insanın yeni bir düşünce üretmeye de ihtiyaç duymayacağını söylüyor (Adams, 2001). Birçok araştırmacı, problemi keşfetmeyi yaratıcı eylemin önemli parçası sayıyor. Newell ve diğerleri ise, yaratıcı eylemi problem çözme eyleminin özel bir sınıfı olarak tanımlıyorlar (Amabile, 1996).

Yaratıcılık konulu araştırmalarda Guilford'un öncülük ettiği bir diğer yaklaşım ise, yaratıcı insan kavramını öne çıkarır. Gagne'e göre de; Guilford'ın tanımlarıyla, bazı insanların zihinsel açıdan daha üretken (intellectual fluency), esnek ve özgün olması kabul edilebilir bir durumdur (Gagne, 1966). Marquardt da kişisel esnekliği ve risk alma eğilimini yaratıcılıkla ilişkilendirir (Marquardt, 1999). Bu açıklamalardan ortaya çıkan, davranış özelliği olarak esnekliğin yaratıcılıkla ne denli ilişkili olduğudur. Amabile ise yaratıcılığın kişilik özellikleriyle ilişkisi açısından üç önemli faktör üzerinde duruyor; doğuştan gelen yetenekler, öğrenilen yetenekler, ve yapılan işe yaklaşım (Amabile, 1996). Yaratıcı kişiyi, 'kendisi veya başkası için yeni bir şey yapan' diye tanımlayan Strean'e göre; bu yenilik yaratıcının kendisi için olduğu zaman içsel yaratıcılık, başkaları için olduğu zaman ise dışsal yaratıcılık söz konusudur ve aslında çok önemli olan içsel yaratıcılığın genel olarak göz ardı edilmesi, bu konudaki araştırmalar açısından büyük eksiklik olmuştur (Strean, 1984). Konuyla ilgili bir başka kavram ise, grup yaratıcılığı kavramıdır. Günümüzde grup çalışması daha önce hiç olmadığı kadar önemli hale geldiği için üzerinde

durulması gereken grup yaratıcılığı, grup üyelerinin arasındaki sinerji ve etkileşimin yansımasıdır (Hughes, 1963).

Maslow, bütün insanların doğuştan potansiyel yaratıcılığa sahip olduklarını ve eğitim yüzünden bunu zamanla kaybettiklerini iddia eder. Bunu bozulmamış çocukluğun naif ve evrensel yaratıcılığı olarak isimlendirir. Bu özelliğini kaybetmemiş insanları ise, kendini oluşturan, tanımlayan, ortaya koyan insanlar (self-actualized man) olarak adlandırır ve onların sıradan insanlardan daha spontane, açık, doğal ve daha az kontrollü davrandıklarını iddia eder. Maslow'a göre; yaratıcı insanlar, bilinmeyenden, gizemli olandan, bilmece gibi olandan korkmak bir yana, bir çocuk gibi onları merak edip, uğraşmak için daha çekici bulurlar (Maslow, 1970). Montessori de merak ve yaratıcı hayal gücünü, çocuğun eğitilirken kaybettiği değerler arasında görür. (Montessori, 1992). Başka bir varsayıma göre de; çocukların içlerindeki merak köreltilirse, doğal olarak sahip oldukları yaratıcılık da körelir (Lady Allen of Hurtwood, 1969). Çünkü, entelektüel merak, bilginin ve yaratıcılığın başlangıcıdır (Cobb, 1993). Adams, bu durumu, insanın zamanla, kendi yaratıcılığı önüne kavramsal engeller oluşturması olarak tanımlar (Adams, 2001).

Konuyla ilgili bir diğer önemli kavram, yaratıcı ürün kavramıdır. Bruner, yaratıcı ürünün en önemli özelliğinin şaşırtıcı olmak olduğunu iddia eder (Bruner, 1976b). Jackson ve Messick'e göre (1965); yaratıcı ürün, gözlemcilerde bir takım etkiler yaratır; 1.şaşırtma, 2.tatmin, 3.heyecan ve 4.tat / zevk alma. Şaşırtmaya yol açan, ürünün alışılmışın dışında olması; tatmin eden, ürünün söz konusu iş veya ihtiyaç için yeterli uygunlukta olması; heyecan veren, ürünün konuyla ilgili bilinen sınırları kırmış olması ve zevk veren de, ürünün zihinsel ve duygusal anlam taşımasıdır. Amabile, bir ürün veya karşılığın yaratıcı olup olmamasının konuyla ilgili 'bilir kişi' gözlemciler tarafından yargılanabileceğini söylüyor. Bu yargıyı iki temele dayandırıyor; 1.ürünün yeni, işe uygun, kullanışlı, doğru ve değerli olması; 2.istenen işin algoritmik değil hristik özellik taşıması (açık uçlu olması), yani hedefin ve sonucun baştan çok belirli olmaması, işi yapan tarafından belirlenmesi (Amabile, 1996). Bu tanım bize yaratıcılığın belli bir alan için geçerli olmadığını, ama söz konusu problemin açık uçluluğuyla ilgili olduğunu gösteriyor. Bu düşünce, daha önce bahsedilen, Gardner'in ortaya koyduğu çeşitli zekalar kavramını ve yaratıcılığın farklı düşünme alanları için geçerli olduğu varsayımını destekler niteliktedir (Gardner, 1994). Yaratıcılığı üç ana alanda önemli bulan Koestler ise, bu

alanları; sanatsal özgünlük ('ah!' tepkisi yaratma), bilimsel buluş ('aha!' tepkisi yaratma), ve mizah ('haha!' tepkisi yaratma) olarak sıralıyor. Yaratıcı düşüncenin esasının, daha önce bir araya gelmemiş olanları birlikte kullanmak olduğunu söylüyor (Koestler, 1964).

Yaratıcı süreç kavramına dayalı araştırmalar insanların nasıl yarattığı sorusunu açıklamaya çalışır. Orjinallik, uyum sağlama / esneklik ve gerçekleştirilebilirlik özellikleriyle tanımlanabilen bu süreç, emprovize bir müzik parçasının üretilmesi gibi kısa veya bir teorinin geliştirilmesi gibi uzun bir zamanı kapsayabilir (MacKinnon, 1962). Schoon'a göre; yaratıcı süreç uyum sağlama özelliğine sahiptir ve kişinin değişen gerçeklikle ilişki kurmasına yardım eder. Kişi ve ortam / durum / bütün (context) arasındaki bir diyalog olarak kavramsallaştırılabilir. Geçmiş deneyimler, önyargılar ve inanışlar, dünya ve insanlarla etkileşim o anki durumla ilişkilendirilir ve gerçeklik kavramı yeniden oluşturulur ve dönüştürülür. Yaratıcılık zaman içine yayılan dinamik bir süreç olarak görülebilir (Schoon, 1995). Yaratıcılık, zihinde zaten mevcut olan kavramlar arasında yeni ilişkilerin kurulmasıdır (Haefele, 1962). Koestler'in açıklamasıyla; yaratıcılık, 'eski durumla ilişkisiz, yeni durumla ilişkili olanın önceden görülmesi ve gizli benzerliklerin keşfedilmesi'dir (Koestler, 1964). Bu süreç, mevcut durumun geliştirilmesi isteğinden doğar. Değişen gerçekliğe ayak uydurma çabası söz konusudur. kişinin dünyaya ve kendisine karşı tavrıyla ilgilidir. Bir gelişme isteği esastır. Her hangi bir anda yaratıcı süreç geçmiş deneyimlere dayanır, ve aynı zamanda geçmiş bugünkü yeni durumuna ulaştırır, ve geçmiş ile bugünü değiştirerek geleceğe bakmayı amaçlar (Schoon, 1995). Yaratıcılıkta zaman kavramı ve ilerleme, gelişme isteği önemlidir.

Yaratıcılığı ölçmek üzere bazı testler geliştirilmiştir. Bunlardan yaygın olarak kullanılan bir tanesi, Guilford'ın teorisine dayanarak geliştirilen Torrence Yaratıcı Düşünce Testi'nin (the Torrence Test of Creative Thinking / TTCT) ölçme kriterleri şunlardır; 1.üretkenlik, çok sayıda düşüncenin üretilmesi, 2.esneklik, çok çeşitli düşüncenin üretilmesi, 3.düşüncelerin geliştirilip, kullanılabilir hale getirilmesi, 4.özgünlük, düşüncelerin sıradışı şekilde kullanılabilmesi' (Cooper, 1991). Günümüzde yaratıcılığın önemli iki gerekliliği, yeni ve değerli olmaktır. Yaratıcılıkla ilgili standartları formüle etmek için Besemer and Treffinger (1981), ve Besemer and O'Quin (1986) tarafından geliştirilen bir yöntem Yaratıcı Ürün Analiz Matrisi'dir (the Creative Product Analysis Matrix - CPAM). Bu ölçümde, üç özelliğin önemi üzerinde durulur; 1.süreç, malzeme veya tasarımda yenilik, 2.ürünün yararı,

kullanılabilirliği, işlevselliği, 3.bitmiş ürünün son durumunun stilistik özellikleri ve sentezi (Schoon, 1995).

Yaratıcılığın önemli bir özelliği, her ne kadar açıklanabilir hale getirilmeye çalışılsa da, ne kavramın kendisinin, ne de açıklanmak üzere ortaya atılan yardımcı kavramların, herkes için aynı şeyi ifade etmesidir. Schoon'un mimari tasarım ile yaratıcılık ilişkisini incelerken seçtiği, yaratıcılıkla ilgili sekiz kavram şunlardır; 1.düşünce zenginliği, 2.özgünlük, 3.yaklaşımında yenilik, 4.etkili organizasyon, 5.açık ve iyi yapılandırılmış bir sunuş, 6.etkili yaklaşım, 7.sınırların iyi değerlendirilmesi, 8.isteneni karşılama (Schoon, 1995). Phillips'in ressamlar üzerine yaptığı çalışmada ise başvurduğu bilir kişi gözlemcilerin, yaratıcılığı açıklarken kullandıkları kavramlar arasında en sık kullanılan (7/10), 'hayalgücü' / yenilik olmuştur (Amabile, 1996).

Schoon'un araştırmasında mimarlık öğrencileri, yaratıcılıkları açısından şöyle değerlendirilmişlerdir; 'yaratıcı öğrenciler, 1.belirlenmiş olanı kırmaya daha yatkındırlar, deneyimin zengin ve karmaşık olmasına açıktırlar, önceden tahmin edilemez ve irrasyonel olan düşüncelerden daha az korkarlar; 2.kişisel olanı kullanmakta daha yeteneklidirler, kendi düşüncelerini daha iyi kullanabilirler, 3.kavram oluşturmakta, soyut düşünmekte daha başarılıdırlar, 4.davranış ve değerlendirmelerinde daha bağımsızdırlar' (Schoon, 1995). Kişisel, yaratıcılık konusunun bir başka önemli kriteri olarak karşımıza çıkar.

Snodgrass ve Coyne, tasarım yapmanın yorumlamak olduğunu söylüyorlar (Drake, 1998); Gadamer ise yaratma süreci ile yorumlamayı birbiriyle ilişkilendiriyor (Gadamer, 1996). Danto'ya göre bir sanat eserini her hangi bir nesneden ayıran yalnızca yorumdur. Duchamp'ın, adını 'Çeşme' koyarak sanat işi mertebesine yükselttiği pisuarı, yorumun yarattığı bir sanat eseridir (Erzen, 2002). Kişisel ile ilişkili kabul edebileceğimiz yorumlama yeteneği, yaratıcılık konusunda öne çıkmaktadır. Kişi kendini tanıdığı derecede, kendine güvenebilir ve yaratıcılığını geliştirebilir. Epstein, yaratıcılığın geliştirilebilmesi için, kişinin kendisiyle ilgili dört yaklaşımı yararlı bulmaktadır; 1.akla gelen yeni fikirlerin nerede olunursa olunsun kaydedilmesi, 2.zorlanmaya açık olma ve yenilgilerin üstesinden gelebilme, 3.yeni alanlarda bilgi ve yetenek kazanma, 4.yeni fiziksel ve sosyal çevrelerde bulunma (Epstein, 2000). İnsanın kendini ve kişisel özelliklerini, düşüncelerini ifade edebilmesi, yaratıcılığını geliştirebilmesi açısından önemlidir.

Yaratıcılık ile ilişkili olan kavramları şöyle gruplayabiliriz; 1.problem keşfetme, problemlere karşı duyarlı olma, sorular üretme, sorgulayıcı tavır, şüphe, 2.farklı bakış açıları geliştirme, zihinsel üretkenlik, düşünce zenginliği, soyut kavramlar, gerçeği kavramsallaştırabilme, zihinsel ve duygusal anlam taşıma, heyecan ve zevk verme, uyarma, 3.risk alma eğilimi, alışılmışın dışında olma, kuralları sorgulama, sınırları kırma, hayalgücü, özgünlük, yenilik, orjinallik, merak yaratma, şaşırtma, irrasyonel düşünebilme, mizah, 4.yorumlama, kişiselilik, bağımsız yaklaşım, subjektiflik, kendini kabul ve ifade etme, 5.esneklik, işin açık uçlu olması, uyum sağlama özelliği, değişen gerçeklikle ilişki kurma, dinamiklik, zaman kavramı ile ilişki, ilerleme ve gelişme isteği, 6.işe uygunluk, kullanışlılık, yeterli olma, tatmin etme, doğruluk, 7.detaylandırma, etkili örgütlenme, iyi yapılandırılmış sunuş. Bu düşünme süreçleri, davranış biçimleri, kavram ve özellikler, insan hayatının her hangi bir alanı veya her hangi bir eylem ile ilişkili olabilir.

Bu bölümde üniversite eğitiminin sadece somut olan bilgiyle uğraşmadığı, ve günümüzde daha çok tanımlanması zor olana, belirsiz olana odaklanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Belirsizliğin arttığı, eğitimin kişisel ve açık uçlu hale geldiği bir dünyada, sezgiler, sağduyu, duygusal zeka, sorumluluk duygusu, adalet duygusu, esneklik, yaratıcılık gibi 'soyut' kavramların önemi vurgulanmıştır.

BÖLÜM 4. MİMARİ TASARIM EĞİTİMİ

Bu bölümde mimari tasarım eğitiminin işleyişi ve önemli özellikleri üzerinde durulacaktır. Konuyu bağlamından koparmamak amacıyla, öncelikle mimarlık eğitimi ve mimarlık mesleği genel karakterleri ile ortaya konmaya çalışılacaktır. Oyunun mimari tasarım eğitimi için uygun bir araç ve yöntem olduğunun değerlendirilebilmesi için, mimarlık ve mimarlık eğitimi konularının hangi açılardan ele alındığı ve nasıl tanımlandığı önemlidir.

4.1 Mimarlık Eğitimi

Mimarlık eğitimi incelenirken, mimarlığın nasıl bir meslek olduğu üzerinde durulmalıdır. Her meslekte olduğu gibi, mimarlıkta da ihtiyaç duyulan bilgi türleri ve belli yetenekler söz konusudur. Bunların yanında; mimarlığın meslek olarak, iş olarak, uğraş olarak karakterini anlamaya çalışmak, mimarlığı anlayabilmek için gereklidir.

4.1.1 Mimarlık İşinin Karakteri

Mimarlık işi karakter olarak karmaşık bir yapıya sahiptir. Mimarlık; bina, malzeme, strüktür gibi somut öğeleri; zaman, boşluk, karakter gibi soyut öğeleri; statik, mekanik, topoğrafya gibi ölçülebilir olan faktörleri; insan, doğa, kullanım, 'olay' gibi tam olarak tahmin edilemez olan faktörleri bir arada bünyesinde taşır. Mimarlığın hem en çok keyif veren, hem de en çok rahatsız eden yönü, bu ölçülebilir veya ölçülemeyen özelliklerinin karışımından oluşan açık uçluluğudur (Cook, 1996).

Mimarlık ve dolayısıyla mimarlık eğitimi birçok çelişkiyi içinde barındırır. Van Meggelen mimarlık ve mimarlık eğitimindeki çelişkilerden bazılarını 'mimarlık eğitiminin paradoksları' olarak adlandırarak şöyle sıralıyor; mimarlığın bir sanat biçimi olması ile bir teknik olması arasındaki; mimarlığın keşif özelliği ile mantıksal açıklama özelliği arasındaki; mimarlığın yavaş bir disiplin olması ile dünyanın

hareketli medya sayesinde kazandığı hız arasındaki; mimarlık işinin bir yerde olma (genius loci) özelliği ile hiçbir yerde olmama (evrensellik) özelliği arasındaki; mimarın profesyonelliği ile kişisel, sosyal, kültürel tercihleri arasındaki; mimarlık okulunun eğitimi ve öğrenciyi planlamaya çalışması ile öğrencinin kendisinin bir yaratıcı ve düzenleyici olmaya çalışması arasındaki; mimarlık okulunun şeffaflık derecesinde 'yok'oluşu ile bürokratik, anıtsal varoluşu arasındaki çelişkiler (van Meggelen, 1998).

Mimarlığın en çarpıcı çelişkilerinden biri; görünen somut bir gerçeklik olması ile aslında görünür olmayanlar (görünmez olanlar) ile tanımlanabilir olması arasındadır. Birçok yoruma göre; mimarlık 'görünür olmayan'lar ile varolur. Shepheard, mimarlığın ne olduğu sorusuna cevap arayan kitabında; mimarlığın, 'görünmez olup da karakteri olan şeyler hakkında' olduğunu söylüyor (Shepheard, 1994). Hoffman'a göre; mimarlığın en önemli elemanlarından zaman, görünür olmayan kavramına örnektir (Hoffman, 1994). Bouman ve van Toorn, mimarlığın 'süre/zaman, bütün/bağlam, sınır, yer, program, mekan, kimlik ve sunuş' olarak seçtiği 'vektörler'ini, mimari stratejilerle çakıştırmış ve bu çakışmanın önceliğine göre, mimarlığın görünmezlerini belirlemiştir (Bouman, van Toorn, 1994). Frascari'nin deyişi ile, mimarın görevi, görünmez olanı görünür yapmaktır (Frascari, 1991). Görünür olan ile görünür olmayan arasındaki gerilim; insanın, hayatı ve dünyayı anlamlandırmaya çalışmasıyla başlar.

Mimarlığın sanat ile ilişkisi bu noktada ele alınabilir. Hejduk, mimarlığın esas konusunu; boşluklar, hiçlikler, hava ve katılıklar olarak özetlerken; Michelangelo'nun Baküs heykelini bu konuya örnek olarak gösteriyor. Hejduk'e göre; insan bu heykelin nefes aldığına ikna olur. İnsanın bir mermer parçasının nefes aldığına nasıl inandırıldığı sorusu da mimar için önemli olmalıdır (Hejduk, 1996). Katılık ve uçuculuk, sanatta da olduğu gibi, mimarlıkta yan yanadır. Mimarlığı açıklamaya çalışırken sadece somut olanı anlatmaya çalışmak yetersiz kalır. Shepheard, mimarlığı, müzik ve tiyatro gibi büyük bir sanat olarak görüyor. Çünkü mimarlık da, müzik ve tiyatro gibi çok sayıda insanı içine alır ve insan varoluşunun üç aşamasını ilgilendirir; insanın kendisiyle yüzleşmesi, insanın diğer insanlarla yüzleşmesi ve insanın doğayla yüzleşmesi (Shepheard, 1994).

Birçok yorumcu, mimarlığı sanat ile, özellikle de müzik ile karşılaştırmıştır. Puglisi, Pompidou Merkezi mimarlarından Rogers'ın söz konusu binayı caz müziğine benzettiği; 'her parçasının mükemmel ama aynı zamanda da esnek ve açık uçlu' olduğu açıklamasını destekler. Bu benzetmeyi, 'caz müziğinin spontane olma, doğaçlamaya dayanma ve sürekli yeniden üretilme özellikleri'ni de hatırlatarak genişletir (Puglisi, 1999). Buradaki önemli nokta, benzetmenin biçimden çok içeriğe ve karakter özelliklerine dayandırılmış olmasıdır. Pater'in yorumuna göre ise; bütün sanatlar müziğe özenirler. Çünkü müzik, sanatlar içinde en görünür olmayan, en elle tutulamaz ve en soyut olandır. Mimarlık ise, soyutluk skalasında diğer uçta yer alır (Monaco, 2000). Bu skala; gündelik olanın ve kullanımla ilişkili olanın, soyutluktan uzaklaştığını iddia eder. Aslında Monaco'nun görüşü, sanat dallarını birbirinden ayıran 'eski' bir sanat anlayışına dayanır. Artık sanat dallarının sınırları kırılmış, tanımları değişmiştir. Günümüz sanatında hemen her türlü nesnenin (herşeyin), akla gelebilecek hemen her mekanda veya ortamda sanat nesnesi niteliği kazanması olasıdır (Boynudelik, 1999). Gündelik olanla içiçe olan, 'olay'a dayanan yeni bir sanat anlayışı söz konusudur. Sanat bir 'nesne' olmaktan çıkmış, bulunduğu yer ile ilişki kuran bir 'ortam' haline gelmiştir. Temeli 1910'lardaki Dada, 1960'lardaki Fluxus ve Situationist International hareketlerine dayanan bu 'yeni' anlayış, mimarlığı sanata değil, ama sanatı mimarlığa yaklaştırır.

Connah, mimari 'olay'ların, tıpkı edebiyat veya şiir gibi, yaşadığımız dünyadan ve çevreden anlam çıkartabilmemize yardımcı olduğunu iddia ediyor (Connah, 2000). Olaylar, bulunduğumuz yeri ve zamanı algılamamızı sağlarlar. Virilio'ya göre; dünya tarihi ve geniş anlamıyla 'zaman', bir 'olaylar yeri'dir (landscape of events); tarihi oluşturanın, geçmişten akılda kalanın büyük ölçüde olaylar olması gibi (Virilio, 2000). Tschumi'nin 'olay dolu mimarlık' (eventful architecture) deyiimi artık mimarlık literatürüne girmiştir. Tschumi'ye göre; 'olay'ları mimari programdan ayırmak gerekir. Program, beklenen kullanımları ve davranışları içine alırken; 'olay'lar, tam tersine beklenmedik olanı kapsar, programdaki, yerdeki, durumlardaki gizli kalmış potansiyeli ortaya çıkarır (Tschumi, 1994). Tschumi'nin Columbia Üniversitesi öğrenci merkezi projesinde, öğrenci posta kutularını yerleştirerek, bütün öğrencilerin ister istemez (gidip gelip) buluşma yeri olarak kullanacaklarını varsaydığı holün, bina kullanılmaya başlandıktan sonra, artık herkes internet aracılığıyla haberleştiği için, tam tersine fazla gidip gelinmeyen bir yer olarak kalması bu konuya iyi bir örnektir. Olaylar, şaşırtıcıdır ve bir yere kadar önceden düşünülebilirler. Bu gerçek, mimarlığı, mimarın öngördüğünün çok ötesine

götürebilir. Karatani'ye göre de; mimarlık, 'olay'a dayanır ve bu yüzden önceden tahmin edilemez olma, belirsiz olma özelliği vardır (Karatani, 1995). Mimarlık rastlantıların kesişmesiyle var olan bir olaydır (de Sola-Morales, 1997). Mimarlık ürünleri, içlerindeki olaylarla anlamlanır ve bir anlamda var olurlar.

Karatani mimarlığın önceden bilinemez, tahmin edilemez, belirsiz olma özelliği üzerinde dururken, Wittgenstein'in 'oylandıkça kuralları değişen oyun'unu örnek veriyor. Mimarlık, sonucun tahmin edilemez olması özelliği sebebiyle matematiğe benzetiliyor. Mimarlığa bu özelliği veren ise, farklı katılımcıları olması ve bağımsız bir tasarım olmamasıdır. Mimar, farklı katılımcılarla, yani 'öteki' ile karşı karşıyadır ve dolayısıyla bilinmez olan ile yüz yüzedir. Her katılımcı için farklı kurallar söz konusu olacaktır. Mimarlık bir iletişim biçimidir, bu yüzden de önceden belirlenmiş ortak kuralları olamaz (Karatani, 1995). Mimarlık çok sayıda değişkeni ve belirsizlikleriyle açık uçlu bir sistemdir. Agrest, mimarlığın, kapalı bir sistem olan tasarım alanından çok, 'tasarım' ile farklı kültürel sistemlerin yarattığı 'tasarım olmayan' (non-design) arasındaki geçiş alanında yer aldığını iddia eder (Agrest, 1991). 1960'larda ortaya atılan ve mimarlığın sıradan insanların isteklerine, gündelik hayatlarına bağlı olması sebebiyle, büyük ölçekli planlamaların içinde yer alamayacağını savunan, 'plan olmayan' (non-plan) kavramı (Hughes, Sadler, 2000), ister istemez mimarlığın parçasıdır.

Mimarlık hayatın içinde yer alması sebebiyle farklı konularla içiçedir. Vitruvius'un bir mimarın yetişmesi için, ilgilenmesini gerekli gördüğü estetik, etik, metafizik, mantık ve epistemoloji gibi alanlar, insan karakterini anlamaya yönelik oldukları için, bugün de mimarlık düşüncesine hizmet ederler (Smith, Smith, 1998). Connah, mimarlığın her zaman farklı disiplinlerle ilişkili olduğunu ve olacağını söylerken; film, fotoğraf, çizim, felsefe ve dilbilim gibi alanların bilinen örneklerden olduğunu söylüyor. Günümüzde ise dans, müzik, opera, fizik, kaos teorileri, yeni malzeme teknolojisi, bilgisayar teknolojisi ve programları, hatta boks ve yemek; mimarlık teorisi, mimarlık üretimi, mekan ve metafiziği için kaynak oluşturmaktadır (Connah, 2000). Bu alanlara daha birçokları eklenebilir. Dünya gündemi, medya ve politika, özellikle hatırlanması gerekli olanlardır. Woods, mimarlık eğitimi üzerine yazarken; 'mimarlığın Bosna Savaşı ile ilgisi nedir?' sorusunu soruyor ve mimarlık eğitiminin ve mesleğin geleceğinin, bu tip soruları sorarak ve cevaplandırmaya çalışarak oluşturulabileceğini iddia ediyor (Woods, 1995). MacKinnon'a göre ise; başarılı ve

etkili bir mimarın; işadamı, avukat, mühendis, reklamcı, yazar, araştırmacı, gazeteci, psikolog, eğitimci yeteneklerini geliştirmesi ve bunları bir arada kullanması; bir anlamda sihirbaz olması beklenmektedir (Schoon, 1992). Toparlayıcı bir yaklaşımla; 'evren ve yaşama dair aklın kavradığına ilişkin herşey mimarlık bilgisi ile ilintili kılınabilir' (Berber, 2001). Mimarlık bilgisi, mimarlıkla ilgili olan bütün alanları içine alabilir.

Malecha'ya göre, bilginin temelini araştıran epistemoloji, mimarlık bilgisi söz konusu olduğunda yetersiz kalır. Tasarım sürecini daha iyi kavramak için, epistemoloji yanında, spekülasyon gibi açık uçlu yaklaşımlar daha uygun olabilir ve bu yaklaşım eğitim sürecine de yansımalıdır (Malecha, 1998). Mimarlık işi ile mimarlık eğitimi birbirinden ayıran Rhowbotham'a göre de; bir düşünce sürecini öğretmeye çalışan mimarlık eğitiminde yorum ve spekülasyon kaçınılmazdır (Rhowbotham, 1995). Spekülasyon, mevcut duruma ait yorumlarla beraber, geleceğe ait tahminleri de içine aldığı için, hem mimarlık işinde, hem de mimarlık eğitiminde önem taşır. Mimarlık işinin geleceğinin olduğu ortamların başında da, mimarlık eğitimi, yani mimarlık fakülteleri, okulları gelmektedir.

4.1.2 Mimarlık Fakülteleri

Üniversite eğitimi, düşünen insan yetiştirmeyi hedefleyen entelektüel eğitim yanında, konusu olan meslek ile ilgili bilgi ve yetenek kazandırmayı amaçlar. Günümüzde meslekler arası ilişkiler, eskiye oranla çok daha yoğun ve karmaşıktır. Ara disiplinlerin önemi hiç olmadığı kadar artmıştır. Daha önce az rastlanan intra-disipliner (bir çalışmada farklı alanlardan uzman çalıştırılması, danışman alınması), inter-disipliner (farklı alanlardan uzmanların ekibin parçası olarak, çalışmanın farklı bölümlerinde yer alması), trans-disipliner veya multi-disipliner (farklı alanlardan uzmanların çalışmanın tümünde beraber yer alması) çalışmalar artık olağan hale gelmiştir (Zeisel, 1984, Singer, 1993). Dolayısıyla farklı eğitim alanları ve fakülteler arasında da ortaklıklar çoğalmıştır. Bu ilişkilene durum, değişen bilim anlayışından kaynaklanır.

Gleick'a göre; klasik bilim anlayışı 'kaos'un başladığı yerde sona erer. Doğanın düzensiz, kuralsız, süreksiz, önceden tahmin edilemez yönleri; hep bilimin bilmeceleri olmuştur. Fakat 1970'lerde birbirinden bağımsız birkaç bilimadamı,

düzensizliğin içinde bir yol bulmaya başladılar. Onlar, farklı çeşitteki kuralsızlıklar arasında bağlantı kurmaya çalışan matematikçi, fizikçi, biyolog ve kimyacılar. 1980'lerde, bilimsel gelişmenin yolunu değiştiren bu arayış, kaotik bilimi olarak adlandırılmaya başlandı. Kaotik bilimi, farklı bilim alanları arasındaki sınırı kaldırdı. Yıllar önce uzmanlaşma krizi yaşayan bilim, artık karmaşıklığın evrensel davranışını çözmeye odaklanmıştır. Kaotik bilimiyle uğraşanlar, aynı anda farklı ölçeklerdeki düzenleri incelerken, rastlantısallık, karmaşıklık, keskin dönüşler veya anlık sıçramalarla ilgilenirler. Bu bakış açısına göre; klasik bilim anlayışının çok basit kabul ettiği sistemler bile, tahmin edilebilirlik açısından zor problemler yaratırlar. Minicik değişiklikler, ilgisiz gibi gözükken korkunç sonuçların kaynağı olabilirler. Bu konuda sıkça verilen örnek; 'kelebek etkisi'dir. Pekin'de uçan bir kelebeğin kanatlarıyla itilen hava, bir ay sonra New York'da kopan fırtınanın başlama sebebi olabilir. Bu etkinin bilimdeki ismi; birinci durumlara hassas bağımlılık (sensitive dependence on initial conditions)'dır. Yeni bilimsel devrimin izinden giden genç bilim adamları için 'kelebek etkisi' bir başlangıç noktası olmuştur (Gleick, 1987). Kaos teorisi, her alanda bakış açılarını değiştirdiği gibi; tasarımcılara da, tasarım işini sorgulamalarını ve yeniden tanımlamalarını gerektirecek yeni bir düzen/düzensizlik kavramı sunmuştur (Bush, 1990). Artık beklenmedik etkiler, beklenmedik ilişkiler gündemdedir.

Beklenmedik olanın önem kazanması, meslekler hakkında oluşmuş olan önyargıların da yıkılmasını gerektirir. Mimarların benimsediği, başka meslekler, özellikle mühendisler hakkındaki önyargılar buna örnek olarak gösterilebilir. Mühendislik mesleğinin objektiflik özelliği sebebiyle yaratıcılıktan çok uzakta olduğunun sanıldığını belirten Blade, aslında bunun büyük bir yanlış olduğunu söyleyerek; geleceğin henüz bilinmeyen problemlerini çözmek üzere yetiştirilen mühendislik öğrencilerinin hem bilimsel bilgi üretmeye, hem de çocukça meraklarından uzaklaşmamaya yönlendirilmeleri gerektiğini iddia etmektedir (Blade, 1963). Yaratıcılığın öneminin kabul edildiği ve subjektif özellik taşıyan mimarlık alanındaki eğitim için de aynı amaçlar geçerlidir. Bu benzerlikler göz önüne alındığında, meslek eğitimleri arasındaki farklılıkların artık giderek azaldığı görülür.

Farklı mesleklerin eğitimleri artık kendi fakülteleri ile sınırlı kalmamaktadır. Mimarlık eğitimi, yaratıcılığın geliştirilmeye çalışıldığı bir eğitim türü olarak bir çok meslek için olumlu bir katkı olma potansiyeli taşır. Bacon'ın düşüncesine göre; yaratma sanatları, diğer entelektüel sanatların temelidir. Birçok eğitim kurumu, tasarım konusunu, bilimden daha az entelektüel bulsa da; bir görüşe göre tasarım, aksine

bilimi de içine aldığı için daha üst seviyededir (Harrison vd, 1999). Benzer şekilde, bu ilişkinin tam tersi de söz konusudur. Mimarlık eğitimi, farklı konularla ilişkileri ile zenginleşir ve mimarlığın karakterine, çok farklı alanlardaki varolma durumuna uygun hale gelir. Tasarım, doğası gereği, disiplinler arası (inter-disipliner) bir alandır (Wood, 2000). Bir çok mimarlık okulunda, extra-disipliner sayılabilecek konular ve araçlar, artık mimari proje derslerinin önemli bir parçası olmuştur (Salvestrini, 1993). Syracuse Üniversitesi'ndeki bir örnekte, disiplinler arası bir program uygulanmakta ve tasarım öğrencilerinin, mühendislik, pazarlama veya psikoloji gibi farklı bölümlerden öğrencilerle beraber çalışmaları, birlikte proje üretmeleri sağlanmaktadır. Bu programda öğrencilerin, kendilerini özellikle (disiplinler arası) takım çalışması konusunda geliştirmeleri amaçlanmıştır (Beckman, 1993). Mimarlık fakültelerinin programlarında, bunun gibi ortaklıklara, iletişime izin verecek konular göz önünde bulundurulmalı ve en azından seçmeli derslerin, zorunlu derslere oranı arttırılarak esneklik sağlanmalıdır.

Esneklik konusu çerçevesinden bakıldığında mevcut mimarlık programlarının olumlu ayrıcalıkları vardır. Birçok mimarlık fakültesinde formel derslerin dışında işleyişler de kabul edilmekte, örneğin 'gezi'ler kredili ders sayılmaktadır. Çevreyi gözlemlemek, seyahat etmek, yeni ve eski mimarlık ürünlerini, gündelik yaşanan yerleri ve anıtları incelemek, mimarlık eğitiminin önemli bir parçasıdır. Farkında olmayı, odaklanmayı ve hatırlamayı sağlayan en iyi yöntemlerden biri, gezmek, gezerken not almak, eskiz yapmaktır (Cold, 1995).

Mimarlık fakülteleri, programlarını zenginleştirmek, esnekleştirmek, öğrenciye göre kişiselleştirmek zorundadırlar. Bir tercih yapılması gerekiyorsa; entelektüel eğitim, meslek eğitiminin arkasına atılamaz. Çünkü bu kadar çok girdinin, bu kadar çok belirsizliğin olduğu açık uçlu bir alanda ve ortamda düşünce üretimine, sağduyuya, sağlıklı kararlara, yaratıcılığa ihtiyaç artmaktadır. Mimarlık fakülteleri programlarını oluştururken öncelikle mimarlık eğitimi ile ne'yi amaçladıklarını ortaya koymalıdır.

4.1.3 Mimarlık Eğitiminin Amacı

Üniversite, bulunduğu topluma yararlı insan yetiştirmeyi amaçlar. Toplumun ihtiyaçları ise, toplumun üniversite mezunlarından ne beklediğinden daha önemlidir. Söz konusu beklentiler her zaman gerçek ihtiyaçlarla örtüşmeyebilir. Örnek olarak; bugün toplumumuzun üniversiteden istediği, sadece meslek sahibi insanlar yetiştirmesi olabilir, ama gerçek ihtiyacı entelektüel insanlar yetiştirmesidir. Benzer

şekilde, mesleklerden beklenmesi gereken; 'düşünülmüş iş'ler olmalıdır. Üniversitenin topluma yapacağı en önemli hizmet, düşünebilen insan yetiştirmek olacaktır.

Mimarın topluma hizmeti konusunu önemseyen Woods, 'bir mimar, her hangi bir ihtiyacını ancak ona ihtiyaç duyduğu anda algılayan topluma nasıl hizmet edebilir ki?' sorusunu soruyor ve bu ihtiyaçların mimar tarafından önceden tanımlanmasının önemini vurguluyor (Woods, 1995). Mimar, gelecekteki kullanıcılarla konuşmak, iletişim kurmak, onları dinlemek zorundadır (Nicol, Pilling, 2000), ama duyduklarını öncelikle yorumlaması gerekir. Dile getirilenler, her zaman en önemli konular olmayabilir. Mimarın görevi, gelecekteki ihtiyaçları bugünden yorumlamak ve bir anlamda ihtiyaç sahiplerine tercüme etmek, gerektiğinde onları yönlendirmektir. Mimar ve mimar olmayanların dünyayı algılayışındaki, yorumlayışındaki fark (Brown, Yates, 2000) bu noktada aranmalıdır. Kişisel öncelikler ve tercihler de, mimarın yorumunda önem taşır (Schoon, 1992). Bir anlamda topluma 'dışardan bakış' (yabancılaşma) anlamındaki bu tavrı kazanmak, mimarlık öğrencilerinin mimarlık eğitimi boyunca yaşadıkları önemli değişimlerden biridir.

Mimarlık fakültesine başlayan öğrenciler kendilerini liseden sonra çok farklı bir ortamın içinde bulurlar. Bu ortama ilk kez gelen öğrencilere neredeyse şok etkisi yapan iki durum vardır; birincisi, mimari bakışa, değerlere ve tanımlamalara yabancı olmaları ve ikincisi de, bu bakış, değer ve tanımlamaların son derece subjektif ve belirsiz olması (Lewis, 1998). Belirli çerçeveler sunan lise eğitiminin istediği disiplinden uzaklaşmak, öğrenci için yeni birşeydir. Bir çok İ.T.Ü. öğrencisi (1996-2001 arası yapılan 1.sınıf öğrenci anketlerine göre mimarlık fakültesi için %50-60 oranında öğrenci), İstanbul'a daha küçük şehirlerden okumaya gelir. Ailelerinden ayrıldıkları, ilk defa kendi başlarına büyük bir şehirde yaşamaya başladıkları bir dönemdir bu. Bazıları bu duruma hiç hazırlanmamışlardır. Dolayısıyla daha çok rahatlamaları beklenirken, tam tersine daha çok sıkılabilirler. Bu zor dönemde öğrencinin kendisini 'doğru-yanlış' kutuplarına yakın bulması, tamamen benimseyip, aksini reddedebileceği ideolojilere sarılması, kendini güvende hissedebileceği kalıplara sığınması doğaldır. Genç insanları kesin doğrulardan, reddedişlerden ve kalıplardan kurtarmak, ama bunu yaparken onlara yok olmayıp beslenebilecekleri bir ortam sağlamak üniversitenin görevi olmalıdır. Bu ortam, öğrencinin düşünmesine ve seçtiği mesleği değerlendirmesine yardımcı olmalıdır.

Mimarlık eğitiminin görünen amacı, mimarlık mesleğini yapabilecek düzeyde insanlar yetiştirmektir. Bu noktadaki önemli soru ise mimarlık mesleğinin hangi özellikleri gerektirdiğidir. Üniversite eğitiminin öncelikli amacı olan entelektüel gelişim yanında; mimarlık mesleğinin özü, tasarım mantığının geliştirilmesi ile yakalanabilir. Hegvold iyi bir tasarım için gerekenleri şöyle sıralamıştır; 1.bilgi, 2.belli bir düşünsel duruş, 3.problem çözme süreci, 4.yaratıcı bir bakış, 5.ifade yeteneği, 6.motivasyon (Hegvold, 1993).

Tasarım, zaman ile ilişkili bir kavramdır. Tasarımcılar, hayal edilen bir gelecekteki gerçeklik üzerinde çalışırlar; tasarımcı için (henüz var olmayanın) önceden görülenin tanımlanması ve var edilmesi söz konusudur (Jones, 1982). Tasarlama eyleminin en önemli özelliği geleceği düşünme, gelecekteki problemleri tanımlama gerekliliğidir. Belirsizliklerin oluşturduğu gelecek ise sadece düşünce değil, sezgiler ve sağduyu yardımı ile öngörülebilir. Tasarımcı, sezgilerini ve sağduyusunu güçlendirmeyi ve kullanmayı öğrenmelidir.

Tasarlama eylemi, çoğu araştırmacı tarafından bir problem çözme türü olarak tanımlanmaktadır (Jones, 1982, Schön, 1985, Rowe, 1999, Paker-Kahvecioğlu, 2001). Problem çözme süreci ise ard arda gelen karar verme eylemlerini içine alır. Bu süreçte seçilenler, belirlenen öncelikler önemlidir; çok sayıda girdinin karmaşık ilişkisi söz konusudur. Tasarımcı, bu ilişkilere hakim olabildiği derecede çok boyutlu bir iş üretebilir. Bu açıdan bakıldığında tasarım, ilişki kurabilme (koordinasyon) işidir. Siza'ya göre mimar, günümüzde hiç bir şekilde uzman değildir. Görevi; sayısız çelişki, şüphe ve alternatifin ilişkisini sağlayabilmektir. (Siza, 1997). Lewis; mimarlığın bir 'aracılık' sanatı olduğunu söylüyor (Lewis, 1979). Koordinasyon yeteneği bir mimar için daha önce olmadığı kadar önem kazanmıştır.

Mimar, kendisi uzman olmadığı gibi, farklı uzmanları da bir araya getirmek, onları yönlendirmek ve yönetmek durumundadır. Karmaşık ilişkilerden oluşan bir sistem olarak mimarlık, takım çalışmasını gerektirir. Takım çalışması ise tamamen iletişime dayanır (Pena, Parshall, 2001). Takım çalışması yapabilmek, zannedildiği gibi, insanın kişilik olarak dışadönük veya içedönük olması ile ilgili değildir, öğrenilen bir yetenektir (Beckman, 1993). Takım çalışması eğitiminde şu noktalara önem verilir; 1.farklı bakış açılarına, fikirlere saygı göstermeyi öğrenme, 2.her bireyin farklı özelliklere sahip olması sebebiyle, takım çalışmasına katkısının farklı yönde olabileceğini görme, 3.beraber nasıl çalışılacağını (herkesin görevini, takımın ortak tavrını, çalışmanın ana hatlarını) planlama, 4.birlikte çalışabilmek (yeni fikirler

retmek, anlaşmazlıkları çözmek) için yöntemler geliştirme, 5.yapılanları ve tartışılanları belgeleyerek, daha sonra takımın verimliliğini üzerinde değerlendirme (Fisher, 2000). İletişim ve takım çalışması yapabilme yeteneklerini, sosyal zekayı, aynı zamanda da bağımsız düşünmeyi ve kendine güven duygusunu geliştirmek, mimarlık eğitimi için çok gereklidir (Nicol, Pilling, 2000); mimar, duygusal zekasını güçlendirerek, başka insanları anlamayı, kendini anlatabilmeyi, kısaca iletişim kurabilmeyi öğrenmelidir.

Bir mimarın kazanması veya geliştirmesi gereken yetenekleri, başlıkları birbirlerinden kesin sınırlarla ayrılmasa da farklı gruplarda şöyle toparlayabiliriz;

1.Tasarım;

geleceği 'öngörme'ye çalışma,
sezgi,
problem tanımlama,
problem çözme,
karar verme,
bilgiyi seçme ve yorumlama,
Öncelikleri belirleme,
koordinasyon,
bütün oluşturma,
soyut düşünebilme, 3+1 boyutu kavrama

2.Yaratıcılık;

duyarlılık, sorgulama,
farklı bakış açıları geliştirme,
risk alma,
yorumlama, kişisellik, bağımsızlık
esneklik

3.Duygusal zeka ve karakter gelişimi;

kendine güven ve kendini tanıma,
adalet duygusu ve sağduyu,
sorumluluk sahibi olma,
kendini motive edebilme,
kendini ifade edebilme,
başkalarıyla iletişim kurabilme,

empati,
toplumun içinde birey olabilme ve saygı
güvenilirlik

4. Entelektüel gelişim;

merak,
şüphe,
gündemi izleme, genel kültür
olayları ve durumları bağlamı içinde algılama.
çok açıklama/yön olduğunun farkında olarak kendi stratejisini belirleme

4.1.4 Mimarlığın Gündemi

Mimarlığın gündemi, son dönemlerde mimarlık ortamına ve mimarlık eğitimine yön veren kavram ve konular ortaya konarak incelenecektir. Mimarlığın hayatla ve akılla ilişkisi, onun çağlar boyunca gündemdeki kavramlardan etkilenmesini sağlamıştır.

İnsanlık tarihinde üç büyük değişim yaşandığını vurgulayan Toffler, 'dalga' olarak adlandırdığı bu değişimlerden ilk ikisinin, tarım toplumunu ve endüstri toplumunu yarattığını, 1980'ler itibarıyla de yeni, üçüncü bir dalga'nın etkili olduğunu söylüyor. Toffler'e göre; üçüncü dalga, yeni bir hayat tarzı, aile yapısı, iletişim ortamı, eğitim sistemi getirmektedir ve bu da, davranış biçimlerimizi tamamen değiştirecek; dünyayı standartlaşmanın, merkezileşmenin, odaklanmanın ötesine taşıyacaktır. Devletlerin küçüleceği, hükümetlerin basitleşip daha efektif ama daha demokratik hale geleceği yeni bir sistem oluşacaktır. Yeni toplum, yeni bakış açısıyla; zaman, mekan, mantık ve nedensellikte uğraşmak üzere kendi yöntemlerini geliştirecektir (Toffler, 1980). Toffler'in 20 sene önceki varsayımları kısmen gerçekleşmiş, kısmen gerçekleşmektedir. Mimarlığın bu 'yeni' dünyada yerini bulabilmesi ise her zaman kolay olmamakta; bütün yaşama alanlarında olduğu gibi, insanın tutucu tarafı, düşünce ve eylem arasında kopukluklar yaratmaktadır.

Kimisi yeni ortaya çıkan, kimisi ise mimarlığın özünde olduğu için çağlar boyunca farklı yorumlarla gündeme gelen bazı kavramların, son dönemlerde mimarlığın gündemini oluşturma konusunda öne çıktığı düşünülmüştür. Bunlar; doğa,

bilgisayar teknolojisi, hareket faktörü, değişebilirlik kavramı, geçicilik kavramı, belirsizlik kavramı, sıradanlık kavramı'dır.

Doğa; insan için her zaman var olmuştur. İnsanın doğa ile ilişkisinde hangi yaklaşım söz konusu olursa olsun, doğayı yok sayması imkansızdır. Günümüzde ise kendini sürekli tamir ettiğine inanılan dünya ve atmosferin insan yaşamı için sağladıkları tehlikeye düşmüş ve doğa (büyük ölçekli olarak), daha önce hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır. Tükenen doğa ve tüketen insan ilişkisinde artık dengeler değişmiştir. Temiz içme suyu, tarım arazisi, petrol, balık başta olmak üzere yaşamsal önem taşıyan bir çok doğal 'kaynak' tükenme tehlikesi içindedir ve en önemlisi iklim ciddi değişiklikler göstermektedir. İnsan cinsinin bugünkü tüketim hızı devam ederse, ancak 3 tane dünyanın sürdürülebilir bir ortam sağlayabileceği iddia edilmektedir (Edwards, du Plessis, 2001). Bu yüzden sürdürülebilir mimarlık, mimarlık bilgisinin yeni üretim alanlarındandır. Mimarların yeni işverenin doğa olduğu iddia edilmektedir.

Bilgisayar teknolojisi; yaşamın her alanında olduğu gibi mimarlık alanında da köklü değişiklikler yapmıştır. Sanal ortama taşınan tasarım süreci, halen bu değişimi geçirmekte, eğitim kurumları ise bu konudaki çizgilerini belirlemekte zorlanmaktadırlar. Mimari tasarım süreci değişmiştir. Van Berkel ve Bos, mimari tasarımda bilgisayar kullanımının, geleneksel tasarım sürecinde ister istemez ortaya çıkan (vaziyet planından detaya doğru ilerleyen) ölçek hiyerarşisini tamamen yok ettiği için, mimarlık adına büyük bir gelişme anlamına geldiğini iddia etmektedirler (van Berkel, Bos, 1998). Artık mimari tasarım hiç olmadığı kadar 'bütün'dür. Meydana gelen değişiklik sadece yöntemle ait veya yüzeysel değil, daha çok düşünceye ait, zihinseldir.

Teknolojinin tasarımcıya en büyük etkisi, gelecekte yaşanacak dünyanın nasıl bir ortam yaratacağı ile ilgilidir (Kao, 1996). Virilio'nun deyimiyle; bir teknoloji icad etmek, yeni olaylar icad etmektir (Virilio, 1998). İnsanın dünya üzerindeki konumu ve ilişkileri, algısı, yaşamı değişmiş durumdadır; çünkü internet, kullanıcıları için merkezi olmayan bir uzay yaratmıştır (Romero, 1998). Dubbeldam'a göre de; bilgisayar teknolojisinin yarattığı global ağ, kitlesel toplum düzenini değiştirmiş ve dijital elektronik iletişim ortamı sayesinde ortaya 'niş' kültürler ortaya çıkmıştır. Global olan ile yerel olanın arasında kalan melez durum mimarlığı da

etkilemektedir. Gerçek (fiziksel) ve sanal ortam arasında kalan mimarlık zorlanmaktadır (Dubbeldam, 2002). Günümüzde dijital teknoloji, sanal (gerçek) ile (fiziksel) gerçek arasındaki arayüzü, mimarların çalışma alanı haline getirmiştir (Imperiale, 2000). Artık insanın bedensel olarak yer değiştirmeden algıladığı bir mimarlık da söz konusudur. Bachelard'ın, insanın bir yeri, orayı değil, kendi doğasını değiştirdiği için farklı algılayarak değiştirebileceği (Bachelard, 1996, 1957) yorumunu tekrarlayan Davies; sanal gerçekliğin, benzer bir süreçle, görsel olarak algılananın, bedensel olarak da gerçek olarak hissedilmesini sağladığını açıklıyor (Davies, 1998). Lynn; bilgisayar ortamındaki mimari tasarım için kullanılan 'sanal gerçeklik' deyimini yerine, 'simüle edilmiş gerçeklik' (simulated reality) veya 'yerine geçen gerçeklik' (substitute reality) deyimlerinin kullanılmasını önermektedir (Lynn, 1999); çünkü yaşanan aslında, gerçek zannetmenin (sanmanın) ötesinde; fiziksel gerçeğin dışında yeni bir gerçeklik yaşamaktır. Bilgisayar ortamı, somut gerçeğin dışında, farklı bir gerçeklik içinde var olmak anlamındaki oyun kavramı ile içiçedir.

Tschumi'ye göre; gelişen teknoloji, mimarı, yapı teknolojisi üzerine düşünmek zorunda kalmaktan kurtarmış, ama bu sefer de teknolojinin yapısı üzerinde düşünmesini zorunlu kılmıştır. Çünkü artık tasarımı ve tasarım sürecini teknoloji yönlendirmekte, etkilemektedir (Tschumi, 1995). Tasarımlarda kesin sınırları olan net, bitmiş iki boyutlu biçimler yerine, esnekliği olan çok boyutlu sistemler, topolojik geometriler, kıvrımlar ('fold's), balonlar ('blob's) öne çıkmıştır (Lynn, 1998). Çalışılan modelin her hangi bir yerinde yapılan bir değer veya biçim değişikliği, anında ondan etkilenen sistemin bütün parçalarına yansımaktadır. Böylece, mimarlık daha akışkan, mimarlık elemanları daha esnek hale gelmiştir (Verstegen, 2001). Spuybroek ve Oosterhuis'in (Nox) 'Su Pavyonu' (*FreshH2OeXPO*), bu yöntemle yapılan tasarımların, inşa edilmiş çarpıcı örneklerinden biridir. Bu örnek, değişen mekan anlayışının somutlaşmış halidir.

Sanal ortam, bir anlamda rasyonel olanın tanımını ve mekan kavramını tamamen değiştirmiştir. Spiller'a göre; nerdeyse Antik Yunan'dan beri değişmemiş bir mekan anlayışını öğretmeye çalışan mimarlık eğitimi ise, sürekli yeni 'mekan'lar üretilmesini zorlayan teknoloji karşısında artık iflas etmiştir (Spiller, 2001). Mimarlığın tanımı ve mimari tasarım süreci değiştiğine göre; mimari tasarım eğitiminde de, teknolojinin getirdiği değişimi yaşamak kaçınılmazdır.

Hareket kavramı; her zaman mimarlığın önemli bileşenlerinden biridir. Hareket zamandan soyutlanamaz ve zaman mimarlığın dördüncü boyutu olarak anılır. Tschumi'ye göre hareketsiz mimarlık olamaz. Mekan zamanla ilişkilidir, çünkü içinde hareket ederiz; hatta zamanı algılamak için mekana ihtiyaç duyarız. Mimarlığı oluşturan bir faktör olarak hareket, farklı şekillerde ele alınabilir. Rastlantısal, serbest hareket yanında, vektörel, yönlendirilmiş hareket de söz konusudur (Tschumi, 2000). Spuybroek, Maturana ve Varela'dan (1984) yaptığı alıntıyla ('kaybolduk' yorumuna karşılık rehberin cevabı; 'hayır, kaybolmadık, kamp kayboldu'dur); yerleşik insanın kendini hareketli, dünyayı ise sabit olarak algılamasıyla; göçebe insanın, kendini sabit, dünyayı ise akışkan ve sürekli değişen bir ortam olarak algılamasını karşılaştırır (Spuybroek, 1998). Bu ikinci durum, günümüz insanının durumuyla örtüşmektedir. Bugün insan, sınırları dünyayı aşan bir mobillik imkanına kavuşurken; diğer yandan dünya fiziksel olarak insanın daha hareketsiz, ama onun dışında herşeyin daha hareketli olduğu bir günlük hayata doğru yönelmiştir. Bu hareket, taşıtın penceresinden izlenen bir 'film' olmanın ötesinde, bütün varlıkların birlikteliklerinden kaynaklanır. Kesintisiz bir süreklilik içinde sonsuz çeşitlenmeleriyle topoğrafyayı örnek veren Cache'a göre; sabit olmayan dinamik dünyada, çevrenin tamamen kontrol edilmesi olanaksızdır, yapılabilecek olan sadece, bu ortamın içinden dışarıya doğru veya dışardan içeriye doğru yeni bir harekete sebep olabilmektir (Cache, 1995). Hareket, süreklilik ve bütün içinde iletilir. 'Kendini' sayısız gücün etkisinde kalan kaotik bir sistemin içindeki 'kıvrım' olarak görerek yeni bir düşünce yaratabileceğine ve kendini yeniden biçimlendirebileceğine inanan Deleuze'ün (Bogue, 1994) deyişiyle de; bir kıvrım, her zaman iki kıvrımın arasındadır (Deleuze, 1993). Sonsuz bir sürekliliği çağrıştıran bu deyim, ortamdaki herşeyin birbiriyle ilişkisi olduğu ve her yöne hareket edebileceği düşüncesinin görsel açıklamasıdır.

Değişebilirlik kavramı; zaman ve hareketle ilişkilendirilen, ama farklı bir kavramdır. Dinamizmin ve heterojenliğin bu derece önem kazandığı bir zamanda mimarlığın değişebilirliğinin de önemi artmıştır. Farklı durumlara uyum sağlayabilme anlamındaki esneklik, artık mimarlıkta öncelikli şartlardan kabul edilmektedir. 1924'te Rietvelt'in, Schroeder Evi'nde, bir ev ölçeğinde uyguladığı esneklik kavramı, 1960'larda Price ve Littlewood tarafından tasarlanan 'Eğlence Sarayı' (Fun Palace) projesinde sınırlarını genişletmiştir. Eğlence Sarayı, kullanıcıya, hareketli duvar, döşeme ve tavanlarıyla, sis makinası gibi farklı iklimleri oluşturmaya sağlayan sistemleriyle, her türlü eyleme açık, fiziksel özellikleri (iklimi bile) sürekli değişebilen

esnek bir ortam sunmayı amaçlamıştır (Price, 2000). Esneklik, mimarın tasarımının sadece önceden düşündüklerine değil, düşünemediklerine de ortam hazırlamasını sağlar. Yürekli ve Yürekli'nin yorumuna göre; mimarlık, tasarlananların, amaçları dışında farklı şekillerde de kullanımlara olanak vermesi anlamında 'geçirgenlik' (transparency) özelliğine sahip bilgisayar programları sayesinde, neredeyse sınır tanımayan ve her an değişebilen ve istendiğinde dondurulabilen (Eisenmann'ın sanal evi gibi) yeni tasarımlara kavuşmuştur. (Yürekli, Yürekli, 2002). Lynn'e göre de; tasarlanan bir binanın farklı değişikliklere, ekleme, çıkartmalara açık olmasını sağlayan geçirgenlik özelliği, bir yüzeyin daha derin bir uzayın izini taşıması olarak da açıklanabilir (Lynn, 1999). Bu anlayış Archigram'ın ortaya koyduğu 'kontrol ve seçim!' (control and choice) görüşünün (Crompton, 1994) de uzantısıdır. Çeşitli açılımlara olanak veren bir potansiyele sahip olmak, bugünün mimarlığı için önem taşımaktadır.

Geçicilik kavramı; insan hayatının tanımıdır. Bu durumda insan hayatı ile tamamen iç içe olan mimarlığın geçici olmadığını var saymak imkansızdır. Przybyla'nın, hayatı dondurarak kalıcılığı yakalama çabalarına dair yorumu çarpıcıdır; 'çürüdüğünüz sürece canlısınızdır, sonsuzluk için korunmaya alındığınızda ise yalnızca ölüsünüz' (Baumann, 1999). Mimarlık ürünü, içindeki yaşantı(lar) ile, olaylar ile tekrar tekrar var olur, tekrar tekrar değişir, biter. Olayları geçmiş hakkında akılda kalan 'gerçek'ler olarak tanımladığımızda, mimarlık ürününün fiziksel yapısının değil, içinde yaşananların, 'mimarlığın esas gerçeği'ni oluşturduğunu kabul ederiz.

Mimarlıkta sürekli değişen 'gölge'nin öneminden bahseden Shepheard, bu durumu hayatın en büyük (fiziksel) gerçeklerinden olan dünyanın uzaydaki hareketinin ve güneş etrafındaki dönüşünün çarpıcı yansıması olarak görür (Shepheard, 1994). Belki mimarlık başlı başına bir gölgedir.

Belirsizlik kavramı; 1920'ler düşünce dünyasında gündeme gelmiş, 1960'larda tekrar önemsenmiş ve 2000'lerde artık ortama yerleşmiştir. Belirsizlik ve önceden tahmin edilemezlik mimarlığın en önemli karakter özelliklerinden biridir. Batı toplumu, bilim ve teknolojisi ile mümkün olduğunca geleceğin belirli olduğu bir dünyayı, örneğin saati saatine verilen hava durumunu takip ederek kendini düzenleyen bir yaşama tarzını amaçlasa da; Woods'un deyimiyle 'artık dünyada hiç

bir şey önceden kesin olarak planlanamaz durumdadır' (Woods, 1995). Dünyayı oluşturan farklılıklar, toplumları oluşturan heterojenlik ve insanı ilgilendiren her konudaki varlığı kabul edilmiş olan subjektiflik, belirsizlikleri, önceden tahmin edilemezleri ortaya çıkarır. 'Gelecekte mimara, mimarlığa, mimarlık eğitime, üniversiteye ihtiyaç olacak mı?', sorusu da bu belirsizlik ortamında düşünülmesi gereken bir başka tartışma konusunu ortaya atar.

Günümüzde kesin sınırlar giderek bulanıklaşmakta, kavramlar tekrar tekrar yeniden tanımlanmak durumundadır. Mimarlık tanımı da, belki hiç olmadığı kadar belirsizdir. Diller ve Scofidio'nun Expo '02 kapsamında gerçekleştirdikleri, 'suyun ortasındaki bir sis bulutu binası'ndan oluşan 'Bulut' (Yverdon-les-Bains) projesi bu belirsizliğin somutlaşmış örneği gibidir.

Sıradanlık kavramı, çağıştırdığı olumsuz anlamların ötesine geçmiştir. Modern sanatın popüler kültür ile kurduğu ilişki bu konuda yeni bir tartışma yaratmıştır. Duchamp'ın veya Warhol'un sıradan imaj veya nesneleri, bağlamlarından kopararak sanat eseri olarak sunuşu veya Liechtenstein'ın çizgi roman sahnelerini (ölçek dışında) neredeyse bire bir taklit ederek oluşturduğu eserler, 'yüksek' ve 'alçak' kültür tanımlarının (Vamedoe, Gopnik, 1990) anlamlarını ve sınırlarını belirsizleştirmiştir. Artık, mimarlıkta da, sıradan olan şeylerin mimari olması, mimarının sıradanlaşması konuları ve 'sıradan olanın aslında sıradışı olması' (Trottin, Paillard vd., 1999) veya Wigglesworth'ün saman balyalarını izolasyon malzemesi olarak kullandığı evi örneğinde olduğu gibi 'gündelik ama beklenmedik olan' (Hill, 2001) tartışılmaktadır.

Bu noktada, yavanlaşma tehlikesine karşı önem taşıyan bir konu, tasarım bütünü içinde neyin sıradan, neyin sıradışı olabileceği ve tasarım ile sıradanlığın ilişkisinin nasıl kurulduğudur. Calder'e göre, 'bir düzenlemeyi oluşturan, sıradanlığın sanatçı tarafından kesintiye uğratılmasıdır. Bir sanat eserini yapan ve yok eden, sıradanlığın içindeki bu aralıklardır' (Baumann, 1999). Sıradan olan, sıradışı olanın tanımlanmasına yardım edebilir. Sıradışı tasarımları ile dikkati çeken mvrddv grubu mimarları, tasarımlarında 'sıradan olanın ilerlemeye ne katkısı olabilir' sorusuyla yola çıktıklarını açıklıyorlar. Üstelik mevcut ve sıradan malzeme kullanmanın, tasarımlarını gerçekleştirirken esas yaşama dair yapmak istedikleri değişiklikler için bütçeden daha çok para ayırabilmeye imkan tanıdığını da ekliyorlar (Trottin, v.d.,

1999). Sıradanlık kavramı, elit sayılan, doğası gereği topluma dışarıdan bakan bir meslek olan mimarlığın, demokratikleşme çabası sebebiyle gündemdedir.

Yukarıdaki kavramlar, mimarlığın bugünkü durumunu, mimarlık bilgisinin oluşumunu etkiledikleri için önemli kabul edilmişlerdir. Mimarlık öğrencileri, bilginin hızla değiştiği bir meslek dalında yetenek ve davranışlarının dönüşebilir ve değişebilir olduğunu, öğrenmenin ömür boyu devam eden aktif bir süreç olduğunu ve öğrenme sorumluluğunu kendi üzerlerine almaları gerektiğini kavramalıdır (Nicol, Pilling, 2000). Mimarlık eğitimi ve özellikle mimari tasarım eğitimi mimarlık bilgisinin üretildiği ortamları sunar.

4.2 Mimari Tasarım Dersi

Mimarlık mesleğinin ana konusu mimari tasarımdır. Mimari tasarım eğitiminin esas olarak ele alındığı mimari tasarım dersi, mimarlık eğitiminin özellikle yetenek kazandırma yönüne ve yeteneklere dayalı eylemlerin kaynağı olarak sözsüz ifade edilen bilgiye (tacit knowledge) (Hodgkin, 1985) odaklanırken mimarlık bilgisinin her parametresini de kapsamına alır. Genel olarak hedefler, öğrencilerin 'farkındalık', 'anlama' ve 'yapabilme' düzeylerini yükseltmektir (Hardin, 1993). Dersin en önemli amaçlarından birinin, mimarlık işinin karakterine hakim olmaya yardımcı olmak olduğu söylenebilir. Mimarlık işinin karakteri ise; daha önce üzerinde durulduğu gibi, farklı alanlardaki çok çeşitli ögenin etkisiyle oluşur. Mimarlık ürününü değerli hale getiren, bu öğelerden her hangi birinin daha çok önemsenmesi değil, yapılan işin bu öğeler çerçevesinde belli düşünce veya düşüncelere dayanmasıdır. Harbison'a göre; düşünce bir tür düzene koyma, ilişki kurma sistemidir ve mimarlıkta düşünce, yaşanan anlar yardımıyla algılanabilir (Harbison, 1997). Mimari tasarım yapmanın esası, düşünce üretmektir.

Mimarlık eğitiminin tarih içindeki değişimini, mimarın mimarlık mesleği içindeki konumuna bağlı olarak meydana gelen kırılmalara dayandıran Tschumi; son yıllarda oluşan mimarlık kültüründeki hızlı gelişmeyi yaratan etkenin, çeşitli sanat, mimarlık, film veya dilbilim gibi farklı konulardaki araştırmaların ilişkilerinin oluşturduğu teorik zenginlik olduğunu ve artık mimarlık öğrencilerinin, dolayısıyla eğitiminin teoriyle eskiye oranla çok daha ilişkili olduğunu, söylüyor (Tschumi,

1995). Entelektüel eğitimi de içine alan mimari tasarım dersi, artık mimarlıkla ilişkisi bulunan farklı alanlardan soyutlanamamaktadır.

Günümüzde mimari tasarım dersi mimarlık eğitiminin en önemli parçasıdır. Hatta birçok mimarlık fakültesinde (Amerikan sistemine göre çalışan bütün okullarda) bütün lisans eğitimi tasarım stüdyosu etrafında geçer. Daha önce bahsedilen, mimarlık mesleğini oluşturan somut veya soyut, ölçülebilir veya tahmin edilemez olan öğeler ve mesleğin ilişkili olduğu sayısız alan ve konu, bu dersin kapsamına girer. Mimari tasarım dersi, Yürekli'nin deyimiyle bir 'kara delik' gibi bütün bunları içine çeker (Yürekli, 2001). Tasarım stüdyosu, 'her an her çeşit bilginin girdiği ve girdiği şekliyle kalmayıp, tasarımı yapacak kişinin önceki deneyimleri, düşünme şekli, olaylara bakışı ile değişen, tartışmalar ve etkileşimlerle zenginleşen bir ortam, büyük bir enerjinin oluştuğu bir kara deliktir' (Yürekli, Yürekli, 2002).

Bu çalışmada mimari tasarım dersinin işleyişini belirleyen en önemli öğelerin; stüdyo ortamı, dersin yürütücüsü, yapılan iş ve yapılan işin değerlendirilmesi olduğu düşünülmüştür.

4.2.1 Stüdyo Ortamı

Mimari tasarım stüdyosu; öğrencilerin, eğitimcilerin, ziyaretçilerin (davetli konuşmacı, jüri üyesi...) birbirleriyle iletişim kurdukları bir ortamdır. Tek başına veya birlikte çalışma olanakları olması gereken, öncelikli olarak düşünce ve tasarım üretilen, tartışılan bir ortamdır. Stüdyonun hangi zamanlarda, ne kadar süre ile kullanıldığı, farklı işlerin bir arada yürütmesine ne ölçüde izin verdiği; kullanıcıları tarafından benimsenmesi ve verimli olması açısından etkilidir. Stüdyo ortamının motive edici olması üretimi artırır.

Fiziksel ortam, stüdyonun kullanılabilirliği açısından önemlidir. Gerekli konfor koşulları, motivasyonu etkilediği için önem taşırsa da; daha önemli olan, fiziksel özelliklerin insan ilişkilerine olan etkisidir. Mahremiyet yanında stüdyoda çalışanların birbirlerinin yaptığından haberdar olmasını sağlayacak mekansal bütünlük gibi özellikler aynı anda ulaşılması gereken hedeflerdendir.

Birçok mimarlık okulunda, mimari tasarım dersinin yapıldığı stüdyo, mimarlık öğrencisinin esas yeridir. Tasarım stüdyosu, bir anlamda 'mimarlık eğitiminin kalbi'dir (Cuff, 1991). Bütün dönem boyunca stüdyodaki çalışma yeri değişmeyen öğrenci, burayı kişiselleştirir. Böylece, öğrencinin benimsediği bir ortamda, ders saatleri dışında da bulunarak çalışmalarını kesintiye uğramadan sürdürmesi ve özellikle de geniş bir tartışma yelpazesinin aynı ortamı etkileyerek çalışmalara katkıda bulunması amaçlanır. Mimarlık işinin karakteri düşünüldüğünde, çalışılan ortamdaki düşünsel zenginliğin önemi ortadadır. Mimari tasarım dersinin olduğu saatler ise, bu çalışma ve iletişimin yoğunlaştığı zamanlardır.

İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi'nde, özel durumlar haricinde tasarım stüdyoları mimari tasarım dersine ait değildir. Aynı mekanın farklı dersler ve farklı sınıflar tarafından kullanılması, öğrencinin çalışma yerini kişiselleştirmesine, ortamın kalıcılığına engel oluşturur. Ayrıca artık tasarım ortamının parçası olan bilgisayarlar stüdyolarda yer almamakta, en iyi olasılıkla zaman zaman bilgisayar laboratuvarına taşınan ders kesintiye uğramaktadır. Bu sorunları yaşamayan, aksine tam tersi oluşumlara sahip mimarlık okullarında da, mekan kullanımıyla ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencinin dünyaya karşı geliştirmeye çalıştığı 'dışardan bakış'ına katkıda bulunan büyük zamanını geçirdiği stüdyo ortamını, 'tek merkezli' olarak nitelendiren karşıt görüşler de vardır. Mimarlık öğrencilerinin çok izole bir ortamda çalışmalarının, mimarlık mesleğini de dünyadan kopuk hale getirdiğini savunan Jarrett'e göre; mimari tasarım stüdyosunun uyku tulumları, buzdolapları gibi katkılarla, 'bütün hayatın geçtiği yer' haline dönüştürülmesi, bu kopukluğu desteklemektedir (Jarrett, 2000). Bu açıdan bakıldığında, İ.T.Ü.'deki, yakın gelecekte çözülmesi oldukça zor gözüken mobillik (tasarım dersinin belli bir yere ait olamaması) problemi, belki bir avantaj haline dönüştürülmeye çalışılabilir. İnsanın fiziksel olarak sabit, her şeyin mobil hale geldiği günümüzde, önemli bir tartışma konusu olan hareketlilik, stüdyo kullanımları için de yeni olanaklar yaratabilir.

Tasarım stüdyosunun başarısını değerlendirirken, genel olarak eğitimin etkilerinin uzun vadede değerlendirilmesi gerekliliğini ve insan faktörünün subjektifliğini göz önünde bulundurmak gerekir. Önerilen ve uygulanan her eğitim programının farklı yürütücü ve farklı öğrencilerle, kısacası farklı ortamlarda bambaşka sonuçlar vereceği açıktır. Pause, MIT'deki mimarlık öğrencilerinin stüdyodaki öğrenciler arası iletişimden olumlu yönde etkilendiklerini açıkladıklarını söylüyor. Birçok öğrenci sınıf arkadaşlarından çok şey öğreniyor. Hatta bazıları öğrenci iletişimini yürütücünün

etkisinden daha faydalı buluyorlar (Pause, 1976). Aynı öğrenciler farklı şekillerde bir araya geldiklerinde iletişim ortamı farklılaştığı için çalışmaların niteliği ve verimi de farklılaşmaktadır. Öğrencilerin birbirlerini olumlu veya olumsuz etkilemeleriyle stüdyonun enerjisi azalabilir veya çoğalabilir. Uygulanan program ortamın nabzına ve katılımcıların tepkilerine göre değişikliklere açık olmalıdır. Bu değişikliklere karar verecek olan, dersin yürütücüsüdür.

4.2.2 Dersin Yürütücüsü

Mimari proje dersinin yapısını kuran, dersin yürütücüsüdür; işleyişini yönlendirenler ise bütün katılımcılardır. İşleyiş sırasında yürütücünün kendi konumu üzerinde özellikle düşünmesi gerekir. Öğrenciyle ilişkisini belirlerken, sürekli değişmekle birlikte, ne zaman hangi kimliğe (öğreten, yönlendiren, gösteren, destekleyen, kışkırtan, tartışan) ihtiyaç duyulduğunu anlaması; stüdyonun ritmini, nabzını çok iyi izmesi ve buna bağlı olarak spontane kararlar verebilmesi gerekir. Bazen çok kaotik ve hızlı işleyen stüdyolardan yüksek verim alınabilirken, kimi zaman yavaşlamaya, tek bir konuya yoğunlaşmaya ihtiyaç duyulur.

McLagan, hiç bir öğretmenin öğrenciyi öğrenmeye zorlayamayacağını; ancak öğrenmesini destekleyebileceğini söylüyor (McLagan, 1978). Bu destek; öğrencinin öğrenmek için motive olmasına, bilgi ve deneyim kazanmasına, yeteneklerini geliştirebilmesine ve sınıfta öğrendiklerini gerçek hayatla ilişkilendirebilmesine yardım etme anlamındadır. McKeachie'ye göre de; özellikle üniversite eğitimcisinin görevi bilgi aktarımının çok ötesindedir. 'Yardımcı' olma dışında üç ana kimliği vardır; 'insan ilişkileri uzmanı' olma, 'facilitator' (yürütücü; işi başlatan ve yürütmesini sağlayan) olma ve 'motive eden' olma (McKeachie, 1986). Bugün çoğu eğitimci, vereceği dersi hazırlarken; kendi konusu yanında, motivasyona ve öğrenci algısına yönelik de çalışma yapmaktadır (Whitman v.d., 1986). Hodgkin de bir öğretmenin 4 ana kimliğe bürünebilmesini gerekli görüyor; 1.'aptal' kimliği; eğitimde oyuna, enformelliğe izin verme, 2.'yargıç' kimliği; değerlendirme yapabilme, 3.'yeniden oluşturan' kimliği; öğrenciyi zorlayacak problemleri bulma, gizli yapıları keşfetme, 4.'peygamber' kimliği; ahlaki değerleri, farklı bakış açılarını gündeme getirme (Hodgkin, 1985).

Cytrynbaum'un ve Quayle'in sıraladığı öğretmen imajı tipleri arasında, 'yürütücü' olma yanında; 'uzman' olma; 'otorite' olma; 'menejer' olma; 'ideal' olma; 'insan' olma gibi imajlar yer alır. Bu saptamaya göre 'yürütücü' öğretmenin esas amacı;

öğrencinin yaratıcılığını ve kendi öğrenme araçlarını güçlendirmektir. Önemli yetenekleri; öğrenciyi dışa açabilmek, kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlamak, öğrenciyi düşünsel engellerini kaldırması ve hedeflerine ulaşabilmesi için kendini anlamaya ve problem çözmeye yönlendirmektir. Öğrenciyi motive etme yöntemi ise; onun kendisini keşfetmesini ve kendi yolunu çizmesini sağlamaktır. Tartışma ortamı yaratmak, bu tip eğitimciliğin önemli parçasıdır. Öğretmen, sorarak, dinleyerek, zorlayarak, kışkırtarak, analiz ve problem çözmeyi cesaretlendirerek, farklı konuları gündeme getirerek tartışma ortamını destekler (Mc Keachie, 1986, Quayle, 1985). Tartışmanın önemi, iletişimi ve düşünsel zenginliği sağlamak yanında, öğrenciyi kendi düşündüklerini anlamaya ve ifade etmeye zorlamasıdır.

Öğrencinin kendi kararlarını kendisi alır hale gelmesi çok kolay olmayabilir. Öğrencilik, birçok açıdan çelişkili bir durumdur. Sık rastlanan bir çelişki, bağımsızlık ve bağımlılık duyguları arasındadır. Öğrenci öğretmene bağımlı olmak istemez, ama bağımsız kaldığında da endişe duyabilir. Aradaki hassas dengeyi kurmak, öğretmene düşer (Mc Keachie, 1986). Benzer şekilde öğrencinin sevgisi, saygısı, güveni gibi bağımlılığı da öğretmeni duygusal olarak tatmin edebilir. Oysa bağımsızlık, bir öğrenciye kazandırılacak en değerli özelliklerden biridir. Eğitimciliğin en zor noktası, kişisel ilişkilerin ve duygusal tatminin büyük önem taşıması yanında, aslında eğitimci açısından kişisel değil profesyonel olma gerekliliğidir. Hayran olunan, bağlanan bir öğretmen, kendi gölgesi ile öğrencinin kişiliğini ezabilir. Amaç, eğitimcinin kendisine benzeyen insanlar yetiştirmesi değil, bağımsız bireyler yetişmesine yardımcı olmasıdır. Dolayısıyla eğitimci, gerektiğinde geri planda kalmayı göze almalıdır.

Karatani'nin, öğrenci-öğretmen ilişkisini, öğrenciyi öne çıkartacak şekilde 'asimetrik' olarak değerlendirdiği yorumu unutmamak gerekir (Karatani, 1995). Bir anlamda öğretmenin görevi, Bellman ve Kelly'nin workshop liderleri için önerdikleriyle çakışır. Workshop liderliği, bir takım çalışması yönetimidir. Lider, aktif yönetici olarak değil, 'yürütücü' olarak katılır çalışmaya. Katılımcılara saygı duymak, onların duygu ve düşüncelerini dinleyerek önemsemek, öğrenmeyi desteklemek, katılmayı ve sorumluluk almayı cesaretlendirmek ve gerektiğinde çalışmayı yönlendirmek esas görevlerindendir (Bellman, Kelly, 1997).

Eğitimcinin önemli bir görevi potansiyel olanın farkına varabilmektir, yani aslında henüz ortada olmayanı öngörebilmektir. Bir çalışmanın iyi bir yere gidip

gidemeyeceğinin, öğrencinin neyi yapıp neyi yapamayacağını önceden farkına varabilmek; onu doğru değerlendirmek, desteklemek, önünü açmak ve yönlendirmek için gereklidir. Bu noktada, eğitiminin iyi bir dinleyici olma özelliğini ve karşısındakini anlamak açısından sezgilerini, sağduyusunu kuvvetlendirmesi önem kazanır.

Schoon'a göre; tasarım stüdyosunun işleyişinin temeli, eğitim modelleri birbirinden ne kadar farklı olursa olsun çoğu mimarlık okulunda, örneğin Ecole des Beaux Arts'da veya Bauhaus'da, aynıdır. Dersin yürütücüsü bir problem sunar ve çözümü her öğrenci ile bire bir karşılıklı tartışır (Schoon, 1992). Bu işleyiş, tasarım yürütücüsüne, diğer derslerden farklı olarak, her öğrenciyle kişisel ilişki kurma olanağı verir. Bu olanağı olumlu yönde kullanmak, eğitime bağlıdır. Öğretme-öğrenme konusunda eğitimin öğrenci açısından kişiselleşmesinin önemi üzerinde durulmuştu. Tolstoy, 'okuma' eğitimi vererek kazandığı tecrübeyi yorumlarken; her öğrencinin kendine has bir öğrenme şekli olduğunu ve eğitiminin buna bağlı olarak her öğrenci için farklı bir yöntem uygulaması gerektiğini iddia ediyor. Tasarım eğitimi de benzer şekilde farklı yöntemleri uygulayabilir olmalıdır (Schön, 1985). Kimi insanı motive eden bir tavır, bir diğerini konudan uzaklaştırabilir.

Pause, tasarım stüdyolarında yürütücünün çoğu zaman bir müşteri gibi davrandığını söylüyor. Yargıç, antranör, sorgulayıcı gibi rollerin de zaman zaman kullanıldığını ekliyor (Pause, 1976). Summers da bu yöntemin klasik stüdyo eğitiminde sık kullanıldığını; oysa gittikçe karmaşıklaşan mimarlık sürecinde artık tek bir 'oyuncu'nun bütün rolleri oynamasının imkansız olduğunu iddia ediyor (Summers, 1979). Artık, 'role playing' (rol yapma oyunu) yöntemi, öğrencilerin farklı rolleri paylaştığı şekliyle, tasarım stüdyolarında kullanılmaktadır (Fisher, 2000, Torrington, 2000). Stüdyo yürütücüsünün baskın olmasının verdiği rahatsızlıklar, tasarım stüdyosu yürütücülüğünü, 'tek adam gösterisi'nin dışına çıkmaya zorlamaktadır.

4.2.3 Yapılan İş

Mimari tasarım dersi 'yap'maya dayanır. Günümüzde en kalıcı etkiyi sağlayan öğrenme yöntemlerinden kabul edilen, yaparak öğrenme yöntemi (Lee, 2001, Whitman v.d., 1986, Marquardt, 1999), tasarım dersleri için kaçınılmazdır. Schoon'a

göre de mimari tasarım derslerinde yaparak öğrenme yaklaşımı dersin temelini oluşturur (Schoon, 1992). Derste yapılan iş, tasarımıdır.

Öğrenci, kendisine verilen tasarım problemini tanımlamak, anlamak, yorumlamak, yeniden tanımlamak, yeni problemler üretmek, çözmek ve başkalarına aktarmak durumundadır. Verilen problemler, her zaman iyi tanımlanmak zorunda değildir. Belirsizlik ve açık uçluluk, mimarlığın en zor hakim olunabilecek karakter özelliği olduğundan; problemin bu 'iyi tanımlanmamış olma' durumu, öğrenciyi işin doğasına alıştırmayı açısından çoğu zaman gereklidir. Aslında 'iyi tanımlanmamış'lık, mimarlık probleminin doğasında vardır. İyi tanımlanmamış problemler; çözümü için belli bir formül ve belirleyici kuralları olmayan, birden fazla açıklaması olan, çözümü doğru veya yanlış olarak nitelendirilemeyecek olan problemlerdir (Rowe, 1999). Goldschmidt'e göre; tasarım yapmak, bir problemi ortaya koymak ile başlar ve bu da, iyi tanımlanmamış bir problemin iyi tanımlanmış bir probleme dönüştürülmesi ile benzer bir süreçtir (Goldschmidt, 1989).

Verilen problemin konusu ne olursa olsun, amaç çok boyutlu algılamayı, farklı açılardan bakabilmeyi desteklemek olmalıdır. Söz konusu olan, Marguardt'ın da vurguladığı gibi; belli bir sonucu veya çözümü önceden bilinmeyen, değişik fikirlere açık (Marquardt, 1999) problemlerdir. Yapılan iş bir tür deneydir. Mimari tasarım dersi yürütücüsünün kendisi de stüdyo ortamında yapılan deneylerin parçasıdır.

Hejduk, Cooper Union'da yapılan bir dönem çalışmasını aktarırken, işe önce öğrencilere, 'bir kase dolusu meyvanın resmi, bir kase dolusu yapay meyva ve bir kase dolusu gerçek meyva' göstererek başladığını anlatıyor. Bu üçü arasından hangisinin tadının daha lezzetli olacağı sorusuna öğrencilerin %95'inin 'gerçek meyvalar' cevabı vermesini tatmin edici bulmayarak bütün dönemi meyva incelemeye ayıran ve okulu fareler basana kadar heryeri meyvalarla dolduran Hejduk, aylar boyunca meyva soymanın, kesmenin, meyvanın nasıl oluştuğunu, nasıl yaşayıp, nasıl öldüğünü, zamanla kokuşup nasıl yokolduğunu gözlemlemenin yetişen mimarlık öğrencileri için çok faydalı olduğunu iddia ediyor (Hejduk, 1996). Hejduk'ün deneyi bize sınırların ne denli uzakta olduğunu gösterir. Mimari tasarım dersi için seçilen konular, mimarlığın 'bina' olduğu kabulünün yarattığı çerçevenin dışında yer alabildiği gibi; bilgi almak ve üretmek amacıyla yapılan çevre gözlemleri

değişik yönlerde ve ölçekte olabilir. Yöntemler farklılaşsa da, tasarım derslerinde değişmez olan kabul; tasarımın bir zihinsel süreç olduğudur.

Tasarım süreci, birbirinden kesin çizgilerle ayınlamayan zihinsel işleyişleri içine alan, sürekli geri dönüşler içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Karar verme ve problem çözme yetenekleri konularında söz konusu edilen hazırlık, kuluçka, aydınlanma, çeşitleme gibi düşünce üretme aşamaları, tasarlama süreci için de geçerlidir. Birçoklarına göre kuluçka dönemi, bu sürecin yaratıcılık açısından en önemli bölümüdür. Sözlü ifade edilebilen veya edilemeyen bilginin değerlendirilerek ilişkilerin kurulması ve düşüncelerin oluşturulması bu aşamada gerçekleşir (Harrison vd, 1999). Tasarım sürecinin 'bağımsız olmama' özelliği üzerinde duran Bucciarelli; bilimsel prensipler, zaman içinde büyük değişim gösteren insan ihtiyaçları, bürokratik ilişkiler yanında, insanların güç, güvenlik, prestij gibi isteklerinin de tasarıma etkisini vurgulayarak, tasarım yapmayı sosyal bir süreç olarak adlandırıyor (Bucciarelli, 1994). Tasarım dersleri bu süreci zaman zaman tüm karmaşıklığıyla yaşatmayı amaçlar.

Tartışmak, mimari tasarım dersinin önemli bir parçasını oluşturur. Üretilen düşünceleri farklı şekillerde aktarmayı öğrenmek, derste yapılan önemli işlerdendir. Cold, her hangi bir yöntemle yapılan eskizlerin öğrencilerin önce kendi benlikleriyle, sonra yürütücüyle iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu söylüyor (Cold, 1995). Birçoklarına göre; iletişim, mimari proje dersinin esasıdır. Öğrenci açısından, düşünceleri ifade edebilmek; yürütücü açısından ise öğrencinin anladıklarını ve problemlerini okuyabilmek; her ikisi açısından da dinlemek, büyük önem taşır (Schön, 1995). İletişim konusunda kendini geliştirmek isteyen insanın, öncelikle karşısındakini çok farklı şekillerde dinleyebileceğini fark etmesi önemlidir (Fisher, 2000). Ama 'anlatıya yön veren ses değil kulak' (Calvino, 1990) olsa da; iletişim en az iki taraflıdır ve ortak bir dili, bir anlamda belli şifreleri gerekli kılar.

Hookway'in yorumuna göre; iletişim yöntemlerinin sayısının büyük hızla arttığı günümüz dünyası, bir anlamda görsel soyutlama süreçleri tarafından yönlendirilmektedir (Hookway, 1999). Soyut kavramlar ve işaretler, günlük hayatta yön bulabilmek, iletişim kurabilmek için daha önce hiç olmadığı kadar gerekli olmaktadır (Abt, 1970). Günümüzde mimarlar da düşüncelerini en iyi şekilde ifade

edecek, soyutlayarak aktarabilecek iletişim yönteminin arayışı içindedirler. Sözlü anlatım yanında, iki veya üç boyutlu görsel anlatımlar önem taşır.

Bilgisayar teknolojisinin, mimari tasarım sürecini, 'kesin sınırları olan net, bitmiş iki boyutlu biçimler yerine, esnekliği olan çok boyutlu sistemler, topolojik geometriler' kullanmaya yönlendirmesi; mimari tasarım derslerinde öğrencilerin mimarlığı, yüzeysel bir biçim olarak görmek yerine, biçimden soyutlanmış hali ile algılayabilmeleri için bir şanstır. Ayrıca, 'modelin her hangi bir yerinde yapılan bir değer veya biçim değişikliğinin, anında ondan etkilenen sistemin bütün parçalarına yansması' ve 'ölçek hiyerarşisinin kalkması', mimarlığın bütünlüğüne hakim olmak açısından katkı sağlar. Bilgisayarın tasarım derslerine yapabileceği bu katkılardan, ancak yetkin bir stüdyo yürütücüsü sayesinde yararlanılabilir. Aksi takdirde, öğrencinin, Massumi'nin 'geometrik biçimlerin, sürekli başka biçimlere dönüşümü' (Massumi, 1998) olarak tanımladığı topolojik biçimleri de bitmiş biçimler olarak algılayarak kullanmaları ve bilgisayarın olanaklarını, tasarımın özünü geliştirmek için değil, 'göz boyamak' için değerlendirmeleri kaçınılmazdır. Yürütücünün teknolojinin bütün gelişmelerine hakim olması gerekmez, ama neler olup bittiğini takip etmesi ve gerektiğinde yardım almayı bilmesi önemlidir. Unutmamak gerekir ki, yeni nesiller, yani öğrenciler, bilgisayar kullanımına genetik olarak daha yatkındırlar; mimari tasarım dersinden bekledikleri, bilgisayar kullanmayı değil; bilgisayardan, mimarlığın özünü kavrayabilmek amacıyla yararlanmayı öğrenmektir.

Görsel iletişim konusunda bilgisayar teknolojisi, başlıbaşına yeni bir alan ve her gün yenilenen olanaklar sunarken, mevcut araçların farklı kullanımları da mimari anlatım çeşitliliğini sürekli arttırmaktadır. Kullanılacak iletişim yöntemi kişisel tercihler ile ve anlatılacak düşüncenin, söz konusu projenin karakteri göz önünde bulundurularak 'duruma göre' belirlenir. Mimari proje dersi, bir yönüyle iletişim yöntemlerinin de deney alanıdır. Öğrenciyi mümkün olduğunca çok iletişim yönteminden haberdar kılabilmek önemlidir. Her tasarımcı kendisi için en uygun olan yöntemi geliştirmelidir.

Tasarım öğrencileri, düşüncelerini ifade edebilmek için sürekli (farklı yöntemlerle) üretim yaparlar. Mimari tasarım stüdyosu, bir üretim alanıdır. Üretim gerekliliği, tasarım stüdyolarını, 'gerçek' ile ilişki kurmayı amaçlayan yöntemler kullanmaya itmektedir. Böyle bir yaklaşımla ortaya atılan, mevcut bürolarla birlikte stüdyo yürütmek, gerçek müşteriler için proje hazırlamak gibi öneriler (Fisher, 2000,

Salama, 1995) ise gereksiz kısıtlamalarıyla eğitimin esas amaçlarına ters düşme tehlikeleri taşırlar.

Bazı mimarlık okullarında öğrenciler tasarladıklarını kendi elleriyle, bedenleriyle çalışarak, bire bir inşa etmeye yönlendirilmektedirler. Yürütücülerin yorumlarına göre; bu uygulamalarda, öğrenciler en çok, düşüncelerinin somut hale gelmesinin ne kadar 'yavaş' olduğunu gördüklerinde ve tek başına malzemelerin, dolayısıyla bütün olarak binaların ne kadar 'ağır' olduğunu fark ettiklerinde şaşırırmaktadırlar (Carpenter, 1997). Bu katkılar yanında, sonuç olarak da tatmin edici olmasına rağmen; bu yöntem, pahalı olduğu, kısıtlama yarattığı ve gereğinden fazla zaman aldığı için, mimari tasarım dersinin geneli için geçerli olamamaktadır. Mimari tasarım stüdyolarında, tasarlanana somutlaştırarak göstermek olasılığı olmadığından, düşünceleri aktarmak amacıyla kullanılan anlatım araçlarının, iletişim kurmada etkisi çok büyüktür.

Mimari iletişim konusunda yoruma açık olmayan, doğru-yanlış olarak değerlendirilebilecek öğeler vardır. Tasarımın geliştirilebilmesi, 'gerçek' ile ilişkilendirilebilmesi ve gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan bu bilgileri şifre olarak adlandırabiliriz. Teknik resim kuralları ve özellikle ölçek, bu şifrelerin başında gelir. Mimari tasarım derslerinde bu konular da aktarılır. Önemli olan teknik resmin, örneğin plan veya kesit çizmenin, daha da önemlisi okumanın mantığını kavramak, ölçek kavramına hakim olabilmektir. Dolayısıyla, iki veya üç boyutlu gösterimlerde kullanılacak araç, malzeme ve yöntem için her hangi bir kısıtlama olmazken, iletişim kurabilmek için, doğruluğu tartışmaya açık olmayan öğelerin varlığı da söz konusudur.

Mimari tasarım dersinde kullanılan anlatımlar (sunuşlar, yansıtımlar), sadece tasarlanan projeyi değil, tasarlayanın düşünce akışını da yansıtır. Bu açıdan bakıldığında maket, tanımlayan, ortaya koyan bir düşünce mekanizmasıdır. Mimarın düşüncelerini aktarmakla kalmaz, geliştirmesine de yardımcı olur (Smith, Smith, 1998). Mimari maket veya eskizler, Cold'un deyişiyle, sadece 'ben' ve 'sen', 'öğrenci' ve 'öğretmen', 'mimar' ve 'müşteri' arasındaki değil, 'ben' ve 'ben' arasındaki iletişimi de sağlar.(Cold, 1995).

Neyi, nasıl aktarabileceğini bulmak, bir mimar için önemlidir. Kullanılan malzeme ve araçlar ile düşünülen arasındaki ilişkiyi bir öğrenci çalışması özelinde yorumlayan West, makette çeliği temsilen kağıt kullanmayı seçmelerinin sebebinin kağıdın çelik

gibi gözükmesi değil, temel yapısal özellikler ve malzeme özellikleri açısından çelik gibi davranması olduğunu söylüyor. Aynı çalışmada beton için alçı, asfalt için mum, çelik halat için iplik kullanmalarının sebebi de benzer şekilde açıklanıyor (West, 2001). (Bu örnekte çelik halatın birçok hatalı denemede yapıldığı gibi tel ile değil, iplik ile temsil edilmesi doğru bir seçimdir. Tel, görüntü ve malzeme olarak çelik halatı daha çok hatırlatsa da, maket ölçeğinde onun gibi davranamaz, çekmeye çalışamaz, iplik ise aynı çelik halat gibi davranır.) Makette neyin, nasıl temsil edilmesi gerektiği seçimi, söz konusu mimari projenin karakterini de verecektir. En uygun ifadenin bulunması için yapılan seçim sonucunda kullanılan malzeme ve anlatım biçimi, dışarda kalan, söylenmemiş, görünmeyen ama sürecin parçası olan diğer şeylerin varlığı ve izini de taşımalıdır. Şiirdeki gibi; seçilip kullanılan her öge, satır veya kelime, aslında orada direkt olarak gösterilmeyen birçok şeyin varlığını da ifade eder ve çoğunlukla bir düşünce ve deneyim dünyasının temsilidir (Cold, 1995). Smith ve Smith'e göre; mimari maket, görünen ile görünmeyen arasındaki marjinal alanda yer alır (Smith, Smith, 1998). Mimari sunuşlarda, mimari karakterin önemli belirleyicilerinden, görünür olmayan şeylerin temsil edilmesi özellikle önem taşır.

4.2.4 Yapılan İşlerin Değerlendirilmesi

Yapılan işlerin eleştirilmesi, değerlendirilmesi stüdyonun işleyişi içinde önemli yer tutar. Tasarım değerlendirmelerindeki subjektiflik, bir çok mimarlık okulunda tartışma konusu olurken (Frijns vd., 1994), aynı zamanda da kaçınılmazdır. Çünkü, mimarlık; hem objektif hem de sezgisel bir sistemdir (Friedman, 1975). Değerlendirmeleri objektifleştirmek amacıyla mimarlığın somut özelliklerini öne çıkartmak ise, çoğu zaman tartışmaları ve projeleri mimarlıktan, mimarlığın esas karakterinden uzaklaştırır. Bunun yanında hangi kriterlere göre hangi açılardan bakarak değerlendirme yapıldığı mümkün olduğunca açık olmalıdır. Bir tartışma ve iletişim platformu yaratmak için, bu gereklidir.

Stüdyo değerlendirmelerinde en büyük iletişim sorununu yaratan, öğrencilerin somut eleştiriler bekleyerek, mimarlığın belirsiz, ucu açık karakteri sebebiyle, yapılan eleştirilerden tatmin olamamalarıdır. Mimarlıkta neyin 'iyi', neyin 'kötü' olduğunu tanımlamak kolay olmadığı gibi, genellikle gerçek anlamından çok uzakta kullanılan 'estetik', 'güzellik' gibi kavramlar da tartışmayı zorlaştırır. Hardy'nin matematik konusunda söyledikleri büyük ölçüde mimarlık için de geçerlidir. Hardy'ye göre; matematiksel güzelliği tanımlamak çok güç olabilir, fakat bu güçlük

her tür güzellik konusunda geçerlidir. Güzel bir şiir ile ne demek istediğimizi tam bilemeyebiliriz; fakat bu bizi okuduğumuz şiirin güzel olduğunu algılamaktan alıkoymaz. Nasıl ki şiirde bile güzellik, içerdiği düşüncenin önemli olmasına bağlıysa, bir matematik probleminin 'güzelliği' de, onun ciddi oluşuna bağlıdır. Bir matematiksel teoremin 'ciddi' olup olmaması, uygulamadaki sonuçlarına değil (ki bunlar genellikle çok azdır), aralarında bağlantı kurduğu matematiksel düşüncelerin taşıdığı 'önem'e bağlıdır (Hardy, 1994). Bu görüşe göre; düşüncenin varlığı, üretilenleri değerli hale getirir.

Mimari tasarım dersinin temeli olan yaparak öğrenme yaklaşımının, anlık, sezgisel, doğaçlamaya dayalı eylemleri içine aldığını söyleyen Schoon'a göre; tasarlama sürecindeki zihinsel yönelişin, alınan kararların, yapılan hamlelerin neden ve nasıl oluştuğunu, neden iyi veya kötü olduğunu açıkça algılayabilmek tasarımcı için kolay değildir. Bu yüzden stüdyo yürütücüsü öğrenciyi, proje sürecinde ne hissettiğini, ne düşündüğünü, ne gibi deneyimler yaşadığını keşfetmeye zorlamalıdır. İçsel olanın dışa aktarımı önemlidir (Schoon, 1992). Love, sezgilerin tasarım eğitimindeki önemini vurgularken Bastick'in sezgiler üzerine varsayımlarını aktarıyor. Bastick'e göre; duygular aslında fiziksel tepkilerdir ve tasarımcı 'iyi' bir hamle yaptığını fiziksel rahatlama hissiyle algılayabilir (Love, 1999). Eğitimci için önemli olan, öğrencinin sezgilerini kuvvetlendirerek bu algılamayı keskinleştirmesine yardımcı olmaktır. Yürütücünün eleştirisi aslında, yapılan işlerden çok öğrencinin yapmak istedikleriyle yaptıkları arasındaki ilişkiye yönelmelidir.

Bazı mimari tasarım stüdyolarında, yürütücünün öğrencileri ve tasarımları fazlasıyla yönlendirmesi söz konusu olmakta, bu da esas amaçtan (tasarımcı yetiştirme amacından) uzaklaşma anlamına gelmektedir. Bu konuya örnek olarak; başarılı ürünler verilse bile, bir stüdyoda yapılan projelerin hepsinin birbirine benzemesi, her öğrencinin kendi düşündüğünü yapamadığının, dolayısıyla stüdyonun başarısızlığının işareti olarak görülebilir. Schön, tasarım stüdyosu yürütücüsünün öğrenciye direkt olarak ne yapması gerektiğini göstererek ondan da aynısını yapmasını beklemesini stüdyonun işleyişinin doğal bir parçası olarak görüyor. Öğrencinin taklit ettiğini içselleştirerek öğrendiği iddia ediliyor (Schön, 1985). Oysa, böyle bir tutum, yapılan işin bağlam ile ilişkisini koparır, bütünlüğü bozar ve öğrencinin kendi deneyimine engel olduğu için de eğitime fazla katkı sağlamaz.

Taklit ve mimesis kavramlarını tasarım ve tasarım eğitimi konularından soyutlamak kolay değildir. Mimesis kavramı; Hellen inanişinde insanın, evrenin işleyişini ve

varoluşu anlamak amacıyla, doğayı taklit edişidir. Horkheimer, insanın doğaya öykünmesi anlamında mimesis'in doğa-insan ilişkisinde, egemenlikten de teslimiyetten de farklı olan bir boyut açabileceğini söyler (Horkheimer, 1990). Mimarlık hiçlikten var olamaz. Daha önce kullanılmış olanın tekrar kullanılması, farklı konulardan, durumlardan etkilenilmesi kaçınılmazdır. Buradaki önemli nokta ise ne'yin tekrar kullanıldığı veya nasıl taklit edildiğidir. Mimesis, taklitten çok, kendini diğerinin yerine koyma, özne ve nesnenin arasındaki sınırların kaybolması ve algılayanın kendiliğinden ötekinin kimliğine bürünmesi olarak açıklanabilir (Erzen, 2002). Taklit etmenin, kendini ötekinin yerine koyma ile ilişkisi, mimarlık işinin karakterinin anlatıldığı bölümdeki benzetme örneği (Pompidou Merkezi ile caz müziği benzetmesi) ile tanımlanabilir. Burada benzer olanın ne olduğu, esas tartışma konusudur.

Mimari proje stüdyosunda yapılan eleştiri ve tartışmalar için farklı yöntemler uygulanır. Stüdyo dışından davetilerin katıldığı jüri yöntemi, sıkça kullanılanlardan biridir. Jürilerin, katılanlara ve atmosfere, projelerin kalitesine göre değişen iyi ve kötü tarafları vardır. Bir yoruma göre; jüri, festival de olabilir, katliam da (Anthony, 1991). Stüdyo yürütücüsünün, jüri organize ederken amaçladıkları; öğrencinin düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmesini, projenin değişik insanlar tarafından nasıl algılandığını görmesini, farklı bakış açılarının gündeme gelmesini sağlamak ve tartışma ortamı yaratmaktır (Doidge v.d., 2000). Fakat organize edilen bir jüride, jüri üyelerinin yanlış seçilmiş veya eksik bilgilendirilmiş olması, öğrencilerin yeterli hazırlığı yapmamış, ilgisiz veya fazla endişeli olmaları, ortamın fazla kalabalık, fazla boş olması gibi durumlar, jüri üyelerinin projenin çok da önemli olmayan bir yerine takılmaları (anlık, projenin bütünü veya özü açısından önemsiz ve şekilsel eleştiriler) veya düşünülmemiş bir proje için çok vakit harcayıp düşünülmüş başka bir projeye yeterli dikkati gösterememeleri, öğrencilerin kendi düşüncelerinin özünü aktaramamaları veya diğer projelerle hiç ilgilenmemeleri, iletişimin kurulamaması veya ortamın sıkıcı hale gelmesi gibi istenmeyen sonuçlara sebep olabilir. Öğrenci, yapılan bütün eleştirileri dikkate almalı, fakat kendi süzgecinden geçirerek değerlendirmelidir.

Stüdyo değerlendirmelerinde bir önemli konu, sürece veya sonuca odaklanma karandır. Tasarım eğitimi, kişinin tasarıma ve konuya yaklaşımını, zihinsel işleyişini geliştirmeyi amaçladığı için, öğrencinin süreç içindeki performansını değerlendirmek, özellikle önem taşır. Öğrencinin düşündüklerini üretime dönüştürme yeteneğinin gelişimi bu aşamada takip edilebilir. Ayrıca, yapılan işin bir

sonu olmadığı, mimarlık işinin açık uçlu bir sistem olduğu unutulmamalıdır. Fakat aynı zamanda da, çalışmaların bir ürünle sonuçlanması, üretim yapılması stüdyonun enerjisi açısından, öğrencilerin tatmini, motivasyonu açısından ve mimarlığın doğası açısından önemlidir. Bucciarelli'ye göre; 'yumuşak' süreç ile 'katı' nesne arasında bir çizgi, ayırım yoktur, bu ikisi tamamen iç içe geçmiş durumdadırlar (Bucciarelli, 1994). Yürütücü, hem sürece, hem de sonuca önem vermelidir.

Mimari tasarım derslerinde sonuç, sonlanmış, bitmiş bir ürün değildir. Mimarlığın açık uçlu doğası eğitime de yansır. Yapılan işin değişebilir olması, mimarlık (tasarım) eğitimi için bir ön kabul olmalıdır. Baumann, Calder'in 1930'larda Mondrian'ın stüdyosunu ziyaret ettiğinde gördüğü eserler hakkında yaptığı yorumları aktarır; 'Calder tamamlanmış ve bir seferde dondurulmuş olan bu düzenlemede bir şeyin eksikliğini hisseder. Bu da düzenlemenin bitmiş olmasıdır' (Baumann, 1999). Bitmişlik ile ilişkili görülebilecek bir başka kavram bütünlük kavramıdır.

Bütünlük kavramı; tasarımın bütünlüğü, kendi içinde bir bütün olduğu ve tasarımın kendi dışındaki bütün ile ilişkisi, bağlamı ile ilişki açısından ele alınabilir. Tasarımın bütününde tutarlılık arayışı bir değerlendirme kriteri olabilir. Koolhaas ise, tutarsızlığın da aranılabilecek bir özellik olabileceğini iddia ediyor. Tasarımın kendi dışındaki bütün ile ilişkisi ise mimarlığın kritik tartışma noktalarından biridir. Mimarlık ürünü bulunduğu yer ile anamlanır. 'Bir mekan içinde bulunmak, bir yerde yer almak var olmanın ön koşuludur. Varolmak ile bir yerde bulunmak arasında zorunlu bir ilişki vardır. Bu yer alma, yerleşme ya da bir yerde bulunma durumu ise doğrudan doğruya anlam ile ilişkilidir. Varoluş özde bulunmaktadır. Öz ise bulunulan yere bağlı olarak edinilen anlamdır. Bir şeye anlamını veren yer, kavranabilir – anlaşılabilir çevredir' (Boynudelik, 1999).

Mimari tasarım eğitiminde, zaman da, önemli bir kavram olarak öne çıkar. Geçmiş, bugün ve gelecek bu ders için hep gündemdedir. Kettering; 'gelecekle ilgileniyorum, çünkü hayatımın geri kalanını orada geçireceğim', diyor (Puglisi, 1999). Eğitim her zaman geleceğe yatırımdır. Her alandaki tasarım, geleceği öngörebilmektir. Mimarlık ise, işleyiş olarak da, tasarımı ve uygulaması uzun zaman isteyen bir alan olduğu için, Dubbeldam'ın deyimiyle 'doğası gereği yavaş bir iş' (Dubbeldam, 2002) olduğu için; şu anda yapılan mimari tasarımlar 'daha uzak' geleceğe yönelik olmalıdır. Dolayısıyla mimarlık eğitimi, 'daha da uzak' bir geleceği hedefler. Mimari

tasarım stüdyolarında yürütücü konumunda olanların, uzak bir gelecek için tasarımcı yetiştirdiklerinin farkında olmaları, değerlendirmelerin daha sağlıklı yapılabilmesini sağlayacaktır.

Bugünün ihtiyaçları, problemleri, düşünce yapısı ve düzeninden çok, gelecekle ilgili öngörüler ve yorumlar gözönüne alınmalıdır. Toffler'e göre; eski (mevcut) düşünce sistemleri, ideolojiler ve formüller artık gelecek için çözüm üretemezler. Bu gözle bakanlar, sadece olumsuzluk görebilir. Oysa, değişim olumsuz değildir; yeni yaşayış biçimleri, iletişim yöntemleri, ilişkiler, kavramlar ve değerler; yeni bir düşünce sistemini, yeni bir bilinci de getirirler (Toffler, 1980). Yeni problemleri eskimiş değerlerle tanımlayamayız. Doğru problemleri yaratmanın ve ortaya koymanın önemini vurgulayan Dubbeldam'a göre; gelecek oluşturulurken aktif katılımcı olabilmek, ancak olası problemlerin bugün ortaya konmasıyla mümkün olabilir (Dubbeldam, 2002). Bunun için de elbetteki önce bugünü anlamak ve bütün içinde 'yeni' olanı algılamak gerekir. Yeni kavramı; yaratıcılık konusunda söz edildiği gibi belli bir ilerleme düşüncesinin parçasıdır. Her tasarım yeni bir düşünce (yeni bir bir araya geliş, yeni bir yaşantı, yeni ilişkiler, yeni yorumlar gibi) olarak var olmalıdır.

Yapılan tartışmalarda şu andaki mimarlık gündemi ile ilişki kurmak, bugünü anlamak açısından önemlidir. Doğa ile ilişki, rasyonel tanımının farklılaşması, hareket, değişebilirlik, geçicilik, belirsizlik, sıradanlık gibi kavramların, mimarlık gündeminde etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Mimari tasarım stüdyolarında bu ve benzeri kavramları tartışmamak artık neredeyse imkansız hale gelmiştir. Bu kavramların tartışılması, içinin boşaltılıp sadece yüzeysel olarak ele alınmasına engel olabilir. Dünyada neler olup bittiğinden, gündemden, mimarlık alanında yapılanlardan haberdar olmak, mimarlık bilgisi üretebilmek için gereklidir.

Bu bölümde, mimarlığın geleceğe odaklanan, açık uçlu, belirsiz, değişken, çelişkili karakteri üzerinde durulmuştur. Mimarlık eğitiminin farklı alanlarla içiçe olması gerektiği, 'topluma dışardan bakış' veya 'geleceğe ait spekülasyon yapabilme' gibi tavırları kapsadığı ve mimarlığın değerlendirildiği başlıca ders olarak mimari tasarım dersinin, mimarlığın somut ve objektif yönleri dışındaki özelliklerini de ele alması gerektiği vurgulanmıştır.

BÖLÜM 5. OYUN

Bu bölümde oyun konusu incelenecektir. Oyun, gündelik gerçeğin dışında farklı bir gerçek olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda insanın, gündelik hayat ve normal olanın dışına çıkabilmesi, önyargılardan, kabullerden arınarak alışılmış olana yabancılaşması önem kazanmaktadır. Bu sebeple yabancılaşma ve normal düzenin dışına çıkma konuları üzerinde durulacaktır. Normal düzenin dışına çıkış, genelde toplum tarafından iki farklı durumla özdeşleştirilir; delilik/dahilik ve enformellik. Bu durumlar açılırken, oyun kavramı da farklı yönleriyle incelenecektir. 'Yabancılaşma', 'enformellik' ve 'oyun', 'eğitimde tavır ve yöntem olarak oyun'un yerini görmek açısından önemli başlıklar olarak belirlenmiştir.

5.1 Yabancılaşma

İnsan hayata ve dünyaya karşı tavrını, deneyimleri doğrultusunda oluşturduğu zihinsel şemaları sayesinde belirler. Bu şemalar ne denli değişime açık ve esnek olursa olsun belli kalıplar içerirler. İnsanın düşünce sistemi bu kalıpların etkisinde çalışır. Dolayısıyla objektif olabilmek, olaylara başka açılardan da bakabilmek için zaman zaman bu kalıplarımızdan kurtulmaya ihtiyaç duyarız. Heynen, mimarlıkta modernizmi anlattığı kitabında van Doesburg'un şu saptamasını epigram olarak kullanıyor; 'insanın kendini yenilemesi için, önce tamamen yıkması gerekir' (Heynen, 1999).

Bu, bir anlamda kendimizi alışkanlıklarımızdan soyutlamak ve yabancılaştırmak anlamına gelir. Kolnai'nin açıklamasıyla; insanın, kendisi dışındaki dünyayla karşı karşıya gelmesiyle oluşan yabancılaşma, insan üzerinde baskı oluşturur, ama aynı zamanda da insana 'dünyada var olduğunu' hissettirir (Kolnai, 1995). İnsana, bir yere ait olamama, köksüz ve evsiz olma duygusunu veren, rahatsız (huzursuz) edici olan ve genellikle olumsuz anlamıyla kullanılan yabancılaşma kavramı, dünyaya farklı bakabilmenin yolunu açar.

Aytaç-Dural'a göre; yabancılaşmayı olumlu yönde kullanmaya çalışmanın amacı, bu durumun insanın kendi gerçeğini üçüncü bir gözle görerek yeniden değerlendirmesine fırsat vermesidir. Epik tiyatronun, seyircinin gerçekleri yeni bir gözle görebilmesi için kullandığı yadırgatarak yabancılaştırma yöntemi buna bir örnektir. Şener'den aktarılan açıklamayla; 'seyirci sahnede gördüklerini yadırgamalıdır ki; gerçekleri yeni bir gözle ve temel ilişkileri içinde görebilsin. Yadırgama, yanlış görmenin ilk koşuludur. Önce ezberletilmiş bilginin küfünü silmek, alışılmış kalıpları kırmak gerekmektedir' (Aytaç-Dural, 1999). Brecht tiyatrosundaki yabancılaşma-etkisi tekniği, sadece oyuncuların değil, müziğin, dekorun, nesnelerin de yabancı olduğu, seyirciden uzaklaştığı bir ortam sunar (Geissler, 1960). Brecht bu 'uzaklaştırma' tekniğiyle, oyunlarında, seyircinin oyuncu ile özdeşleşmesine engel olup, oyundaki durumu yorumlayarak kendi 'dışardan bakış'ını oluşturmasını amaçlamıştır. Örneğin; seyircinin sahnedeki üzülen oyuncu gibi üzülmeye yerine, bu üzüntünün sebeplerini ve durumu yorumlaması daha önemli kabul edilmiştir (Eddershaw, 1996).

Bir çok çağdaş sanat işinde, benzer bir amaçla, izleyiciyi irkiltmek amaçlanır. Rus formalistleri her hangi bir şeyi 'garip' göstererek, o nesneyi genel tanıdık durumundan çıkartıp, izleyenin, algı tembelliğinden kurtularak, o bilindik nesneye taze bir deneyimle yeni bir gözle bakabilmesini sağlamaya çalışmışlardır (Jameson, 1998). Duchamp'ın sıradan (adi) kabul edilen nesneleri, alışılmış (bilinen) bağlamlarından kopararak sanat eseri olarak sunuşunu, benzer durumlara örnek olarak gösteren Puglisi'ye göre; her hangi bir sanat işi yabancılaşma duygusunu vermek zorundadır. Çünkü sanat, yansımalarından oluşur ve gerçek ile yansımalar arasındaki sınır yabancılaşma olmadan aşılamaz (Puglisi, 1999).

Her hangi bir konu üzerinde çalışırken, zaman zaman bu konudan soyutlanmak, bize konuya yeni bir bakış açısıyla bakma olanağı verecektir. Böylece ortama yabancılaşma ve kabul görmüş doğruları sorgulama şansı doğacaktır. Yabancılaşmanın bir diğer yararı, ortamından koparılan somut deneyim ve bilginin soyutlaştırılmasına ve kavramsallaştırılmasına katkısıdır. Yabancılaşma, insanın normal düzeninin dışına çıkabilmesini sağlar.

5.2 Normal Düzenin Dışına Çıkma

Dünya düzeni 'normal'likler üzerine kurulmuştur. Farklı kültürlerde ve zaman içinde sürekli değişmekle birlikte her konuda 'normal'i belirleyen belli normlar, değerler,

ölçüler ve hakim kabuller söz konusudur. Toffler'e göre; her toplumun gizli bir şifresi; kurallar ve prensipler seti vardır (Toffler, 1980). Hayatımız boyunca bize bunlar öğretilir. Maslow'a göre, normal kelimesi, genel olarak; olağan olan, sık rastlanan ve bilinenle eş anlamlı kabul edilir ve bilinçsiz de olsa geleneksel olanı destekler. İnsan yaşadığı topluma ister istemez uyar. Uyum, insanın kendisini kültüre ve dış dünyaya göre pasif bir şekilde biçimlendirmesidir (Maslow, 1970).

Kişi, toplum veya topluluk tarafından, 'kurala uyduğu' sürece kabul edilir. Wittgenstein bu durumu tersten değerlendirirken, kişinin topluluğa kabul edilmemesinin, kurala uymadığının göstergesi olduğunu iddia ediyor. 'Benim bir kelimeyi doğru anlamında kullanıp kullanmadığımı, söz konusu kullanımın, topluluğu oluşturan diğer insanların kabullerine uyup uymaması belirler. Yanlış yapmışsam, ötekiler güler veya bana yanlış yaptığımı söylerler. Topluluk, kolayca 'hayır' der.' (Karatani, 1995). Bahsedilen reddediş farklı ölçeklerdeki bütün insan grupları için geçerlidir. Bu grup; bir derneğin üyeleri, bir ülkenin vatandaşları, bir mahalledeki komşular veya her hangi bir arkadaş grubu da olsa, yani isteyerek veya istemeden bir araya gelmiş olsalar da, yazılı veya yazılı olmayan kurallara uymayan dışlanır. İnsanlar yalnızlıktan çıkıp topluluk oluşturmaya başladıklarında, içten gelen bir dürtüyle ortak yönlerini bulup yüceltmeye çalışırlar. Zamanla bunlar normal olan özellikler olarak algılanmaya başlanır; dolayısıyla bunların dışında kalanlar da, normal dışı özellikler ve davranışlar olacaktır.

Berne'e göre insanın davranış kalıpları, aynı kişilikte üç ana 'benlik durumu'nda gruplanırlar; 1.ebeveyn, 2.yetişkin, 3.çocuk. Kişinin spontane hareketleri çok kullanılan bir deyimle 'içindeki çocuk' tarafından yönlendirilir. Ebeveyn'in görevlerinden biri, korumacı ve öğretici davranmak, diğeri ise, bir çok durumda otomatik olarak tepki vererek enerji ve zaman kaybına engel olmaktır. Yetişkin ise çocuk ve ebeveyn arasındaki dengeyi sağlar. Dış dünyadaki gerçekliği değerlendirmek, ona uyum sağlayabilmek ve kendini hayatta kalmak üzere programlamak, yetişkin benlik durumunun görevidir. Berne, sosyal eylemlerin en basitlerinin prosedürler ve ritüeller olduğunu söylüyor. Prosedürler, gerçeği yönlendirme çabasıyla ortaya çıkan davranışlar; ritüeller ise, dışardan gelen sosyal etkilerin belirttiği davranışlardır. Bunların bir kısmı evrensel, bir kısmı ise bölgesel, ama hepsi muhakkak ki öğrenilen davranışlardır. İkisi arasındaki önemli bir fark ise, prosedürlerin içimizdeki 'yetişkin' tarafından, ritüellerin ise içimizdeki 'ebeveyn' tarafından programlanmasıdır (Berne, 1967).

Normal düzeni, ilişkiler sistemini, statükoyu koruma isteği insanın içinden gelir. Tutuculuk rahattır, ya da rahat olan insan tutucudur, rahatını bozmak istemez. Oysa düşünen insan, 'normal'i sorgulamak zorundadır. Çünkü sorgulamadan kendi gerçeğini oluşturamaz. Ailevi ilişkiler, cinsellik gibi tabu haline gelmiş konuların yanında, insanların özellikle tutucu oldukları, her hangi bir değişikliğe fazla tahammül edemedikleri bazı alanlar vardır. İnsanın bütün hayat çevresini belirleyen mimarlık, bu konulardan biridir. Woods'un saptamasıyla mimarlık; büyük ölçüde 'normal'in devam etmesine adanmış bir alandır. 'Olağanüstü' binalar yapıldığında bile, bunlar normalin sınırlarını zorlamaktan uzaktır (Woods, 2000). 20.yy.'da bilim ve sanattaki gelişmelerle yer yerinden oynarken, mimarlığın gelişim durumuna bakılınca, Woods'a hak vermemek nerdeyse olanaksızdır. Kabul etmek gerekir ki, mimarlık tutucu bir alan haline gelmiştir. Ama dünya düzeni büyük bir hızla kendine 'sistem dışı', rahat olmayan, 'dışarda kalan' ötekiler üretmektedir. Bu durumda, her alanda, ve tabi mimarlıkta da normalin dışına çıkmak, alternatifler üretmek, artık, Woods'un da dediği gibi, acil bir zorunluluktur.

5.2.1 Delilik / Dahilik

Delilik (zihinsel hastalık) ve dahilik (yüksek derecede yaratıcılık) durumlarının en önemli ortak noktası, ikisinin de normalin dışında olmasıdır. Delilik ve dahilik ilişkisi; düşünce sistemleri ve zihinsel davranışları açısından veya dışardan algılanışları, dışarıya etkileri ve fiziksel davranışları açısından iki farklı konu çerçevesinde ele alınabilir.

'Normal'i sorgulamak ve 'normal'in dışında olmak hem zordur, hem de cesaret ister. Zordur; çünkü bu, insanın kendi benliğiyle, alışkanlıklarıyla, kalıplarıyla mücadelesidir, huzurunu bozar. Cesaret ister; çünkü toplum, 'normal' in karşısındaki her şeyi dışlamaya, reddetmeye, en hafifi alay edip ciddiye almamaya, sağlıklı toplum düzeni karşısında hastalık kabul edip 'kaçıklık' veya 'delilik' olarak adlandırmaya hazırdır. Csikszentmihalyi'nin yorumuyla, dahilik ancak sosyal ve kültürel bütün içinde değerlendirilebilir (Csikszentmihalyi, 1998). Dolayısıyla, dahilik veya delilik durumu, yaşanan zamanın şartlarına göre değişir. Günümüzde deliliğin artık sıradan kabul edildiğini söyleyen Felman'a göre ise; bu durum, deliliğin esas özelliğiyle çelişmektedir (Felman, 1985). Çünkü deliliğin özü, dahilik gibi 'sıradışı' olmasıdır.

Toplum tarafından 'normal' kabul edilmeyen cinsel tercihleri sebebiyle toplumdışı sayılanların aslında toplumsal değışikliklerin ve gelişmelerin öncüsü olduklarını iddia eden Spargo; bu insanların 'cinsiyet ve cinselliğe dair en temel varsayımlarımıza başkaldırarak, insan kimliği sorusunun irdelenmesinde yepyeni yollar geliştirdiklerini' anlatır. 'Düzgün bir dünyanın eşit haklara sahip bir parçası olmak istiyorsanız ne kadar vasat, ne kadar 'senin gibiyim' olduğunuzu belki biraz daha hassas ya da sanatkar olduğunuzu ispatlamanız gerekmektedir. Sıradan insanların farklı cinsellikleri olanlara karşı gösterdiği histerik tepkiler halk iktidarının korkutucu yüzünü göstermeye yetmektedir.' Bu insanlar, doğaya, yasalara ve topluma başkaldırdıkları için toplum tarafından yargılanırlar. Spargo, bu yargılanışı hatırlatarak her durumda 'normal' ya da normalleştiriciye karşı 'kaçıklık' deyimini kullanır (Spargo, 2000).

İnsan kendisine çok yabancı olandan korkar. Benzer şekilde toplumların farklı olandan korkması ve farklı olanı suçlaması doğaldır. 'Saçma' veya 'anlamsız' olarak adlandırılan, aslında sıradan anlam sistemlerinin ütöik arzu ile çatışmasıdır (Schwab, 1994). May'in iddiasına göre bütün toplumlar yaratıcı sanatçılarından aslında korkarlar; çünkü onlar her toplumun korumaya çalıştığı mevcut durumu, statükoyu tehdit eden unsurlardır. Yaratıcılık ve özgünlük, daha çok yaşadığı kültüre fazla uyamayan insanlarda ortaya çıkar. Delilikle ilişkilendirilse de, May'e göre, yaratıcı süreç hastalık olmadığı gibi, ruhsal sağlığın en üst noktasıdır; çünkü insanın kendini oluşturma (self-actualizing) eyleminin sonucudur (May, 1975). Kendini oluşturma eylemi, insanın kendini tanımasıyla, kendine güvenmesiyle kuvvetlenen kendini ortaya koyma (self-realization) eylemiyle ilişkilidir. Bu tanımlı çok önemseyen Maslow'un kitabında da May'inkine benzer bir görüş yer alıyor. Çoğumuzun eğitilerek kaybettiği, çocukluğun naif ve evrensel yaratıcılığını kaybetmemiş insanların; yani kendini oluşturan, tanımlayan, ortaya koyan insanların (self-actualized man) kıyafet, dil, yemek, yaşama biçimi gibi tercihlerinde toplumun sınırları içinde kalsalar bile; asla olağan değerlendirmelere göre şık, zeki veya modaya uygun kabul edilemeyeceğini iddia ediliyor (Maslow, 1970). Bu noktada Picasso'nun 'zevk sahibi olmak yaratıcılığı öldürür' deyişi (Mağden, 2001) önem kazanır. Zevk, toplumun ortaya koyduğu değerler sistemine aittir; yaratıcı düşüncenin yolunu açan ise, öncelikle bu değerler sisteminin ve buna göre 'normal' kabul edilenlerin sorgulanması olur.

Yaratıcılık konusunda, yaratıcı süreci yaşayan insanın, başkalarının her hangi bir terslik hissetmediği noktalarda sorular üretip farklı bakış açıları geliştirmeye çalıştığı

(Schoon, 1995) üzerinde durulmuştur. Ayrıca konunun ilişkili olduğu kavramlar arasında; hayalgücü, özgünlük, yenilik, orijinallik, alışılmışın dışında olma, kuralları sorgulama, sınırları kırma, merak yaratma, şaşırtma, irrasyonel düşünebilme, risk alma eğilimi gibi, 'normal' kabul edilenin dışında bir arayışı çağrıştıran kavramlar sıralanmıştır. Bu açıdan bakıldığında delilik ile dahilik veya yaratıcılık arasındaki ince çizgiyi tanımlamak kolay değildir.

Düşünme üzerine çalışan bilim adamları bu konunun üzerinde çok durmuşlardır. Konuyla ilgili ilk kapsamlı çalışmayı 19.yy.'ın sonunda yayınlayan Lombroso, dahiliğin epilepsi, melankoli, megalomanlık, alkoliklik, ahlaksal delilik (sapıklık) ve diğer birçok ruhsal hastalıkla ilişkisini kurmaya çalışır. Bu çalışmada karşılaştırılan, öncelikle hem zihinsel hastalıklara, hem de dahiliğe etkisi olabilecek fiziksel ve genetik unsurlardır (Rothenberg, 1990, Claridge, 1998, Gemant, 1961). Zihinsel hastalıklar ile yaratıcılık arasında ilişki kurulmasının önemli bir sebebini, yaratıcı düşünme süreçlerinin yapısının alışılmış düşünme süreçlerinin yapısından farklı olmasına bağlayan Rothenberg'e göre; bu süreç ve deneyimler yüzeysel olarak 'anormal' düşünme süreçlerine benzerler. Şizofreni hastalığı çekenlerin 'tersinden' düşünceleri veya otistik düşüncenin yarattığı imgeler ve görsel halüsinasyonlar yaratıcı düşünce ile benzerlikler taşır. Zihinsel hastalıkların yaygın olarak bilinç altı malzemeyi kapsamaması ve yaratıcı düşüncenin de bu malzemeyi yansıtması, söz konusu yorum ve benzetmelerin bir diğer kaynağıdır (Rothenberg, 1990).

Claridge, yazarların yaratıcılığı ile şizofreni arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada; dahilik derecesinde yaratıcı oldukları söylenen insanlarla, klinik tedaviye ihtiyaç duyacak derecede ruh hastası olanlara ait düşünsel imgelerin özelliklerinin, bazen ayırt edilemez derecede benzer olduğunu ve çok yaratıcı insanlarda akıl hastalıklarının şizofrenik elemanlarına rastlanmasının da yaygın bir durum olduğunu söylüyor. (Claridge, 1998). Rothenberg de özellikle şairlik ile şizofreniyi birbiriyle ilişkilendiriyor. Düşünce süreçlerindeki, 1.metafor yaratmanın esas olan, farklı elemanların birleştirilmesi anlamında yoğunlaştırma, özetleme (condensation) mekanizması ile 2.kafiye kurmaktan simge kullanmaya kadar şiir yazmanın birçok yönünde etkili olan yerini değiştirme, kaydırma (displacement) mekanizması; şiir yazmak gibi, şizofrenik zihin yapısının da önemli parçalarındandır (Rothenberg, 1990). Yine şiir örneğinden yola çıkan Gemant, söz konusu iki durumun ortak yönünün normal dışı olmak olduğunu tekrarlar (Gemant, 1961).

Sanatsal yaratıcılık yanında bilimsel yaratıcılık da benzer araştırmalarda konu edilmiştir. MacKinnon'a göre; bilimsel yaratıcılığın sanatsal yaratıcılıktan farkı, yaratıcının kendisini yaptığı işte kişisel olarak ifade etmemesidir, fakat, ürüne ve sürece ait özellikler aynıdır (MacKinnon, 1962). Buna rağmen, bilimadamlarının yaptıkları işe karşı gösterilen tepkileri, çoğunlukla kişiliklerine karşı yapılmış eleştiriler olarak aldıklarını iddia eden Chadwick, bilim ile uğraşanların yaratıcılığı ile ruhsal rahatsızlıklar arasındaki ilişkiyi araştırırken bir çok davranış benzerliği üzerinde duruyor. Bilim adamının sunduğu teorinin önemini abartması ve inatla üzerinde durması, düşüncelerini büyük bir inançla savunurken çoğunlukla aksine ikna edilememesi, eleştirilere karşı duygusal tepkiler göstermesi, düşünceyi kabul etmeyenlere sinirlenmesi, sıkça saldırganlaşması gibi davranışları, söz konusu benzerliklere örnek veriliyor (Claridge, 1990). Burada vurgulanmakta olan, her iki durumdaki insani tepkilerin dışı vurumundaki benzerlik düşündürücüdür.

Benzerlikler gibi farklılıklar üzerinde de durmak gerekir. Bu karşılaştırmada özellikle işlevsel açıdan keskin farklılıklar olduğunun üzerinde duran Rothenberg'e göre, yaratıcı süreçler psikopat özellikli bir sürece kolayca dönüşebilir ama bunun tam tersi çok ender olur. Birçok zihinsel hastalık endişe üretir ve endişe yaratıcılığı zedeler (Rothenberg, 1990). Heyecandan endişeye geçiş çok rahat olabilir, ama tersi ne yazık ki doğru değildir.

Delilik ve dahilik konuları tartışılırken, çok sık olarak verilen bir örnek Van Gogh'dur. Van Gogh'un coşkusu ve heyecanı nerdeyse tablolarından taşar. Sanat tarihçisi Hughes, ressam için, bugün yaşasaydı, tedavi görseydi ve sürekli sakinleştirici alsaydı, kişisel takıntılarından, saplantılarından kurtulsaydı o tabloları yapamazdı diyor. Başka çarpıcı bir örnek olarak hayatı boyunca ruhsal rahatsızlıklarıyla acı çeken Munch'u gösteriyor. Üstüne ressamın kendisi tarafından, 'ancak bir deli tarafından yapılabilir' yazılmış olan 'Çığlık' tablosunda normal olanla, sinirsel patlama yaşayan bir arada resmedilmiştir. Sakince yollarına devam eden olağan insanlar, 'güneş batışının yarattığı terörü hissetmezler, çığlığı duymazlar bile' (Hughes, 1991).

Sanattaki yaratıcılık konusunda hayalgücünün etkisi üzerinde durmak gerekir. Hayalgücü sanat eserinin değişmeyen altıdır (Ergüven, 2001). Yaratıcı sanatçılar, başkalarına aktarmaya çalıştıkları hayallerine öncelikle kendileri inanmak durumundadırlar. Hayal ile gerçek rahatlıkla birbirine karışabilir. Gerçeğin aslında ne olduğu sorusu ise her zaman yoruma açıktır. Deliliğin tarihini ve toplumların

delilikle (haksız) mücadelesini anlatan Foucault, deliliğin aslında dünyaya, görmezden gelinen kendi suçunu hatırlattığını ve bu yüzden toplumu rahatsız ettiğini söylüyor. 'Delilik aracılığıyla var olan, anlam-dışı olduğunu ilan eden bir eser aslında dünyayı meşgul eder, ona egemen olur ve onu yönetir. Bir eser normali kesintiye uğratan deliliğin sayesinde bir boşluk, bir sessizlik zamanı, cevapsız bir soru açmakta, dünyanın onun içinde kendini sorgulamak zorunda kaldığı, uyuşması olmayan bir parçalanmayı harekete geçirmektedir. Bir eserdeki delilik sayesinde dünya suçluluğunu hissetmektedir. Bundan sonra, ve deliliğin aracılığıyla, esere karşı suçlu hale gelen dünyadır. Onun tarafından ele geçirilmiş olarak onun diline uymak zorundadır. Onun tarafından bir yeniden tanımlama işine, bu akıl bozukluğuna anlam verme görevine bağlanmıştır' (Foucault, 1988). Bu anlam arayışı ve sorgulaması, sanatın özüdür.

Sanat ve deliliğin ilişkisinin önemli bir sebebi, sanat yapıtlarında farklı anlamları bir arada kullanmanın, yani metafor (mecaz) kullanmanın önemidir. Puglisi'ye göre; sanat da gerçek gibi, yansımalara (yorumlara) dayanır. Metaforlar, kavramlar gibi, yansıtma dünyasında var olurlar; bir gerçeklikten başka bir gerçekliğe geçebilirler. Bir iskemle fotoğrafı, bir iskemle nesnesi ve bir iskemle kelimesi söz konusu olduğunda, bu üçünden her biri diğerinin metaforu kabul edilebilir (Puglisi, 1999). Anlamlar arasındaki karışıklık ve belirsizlik, bir açıdan düşüncenin gücünü, diğer açıdan zihindeki düzenin alt üst edildiğini gösterir. Karatani, dil kullanımında gerçek anlamlarla metaforların ilişkisinin öneminden bahseder; 'Eğer kişi mesajın metaforik (mecazi) olduğunun farkına varamıyorsa hastalık durumu söz konusu olabilir. Şizofren olanlarda iletişim konusundaki iletişim (meta-iletişim) sistemi parçalanmıştır ve mesajlar birbirine karışmıştır. Şizofren olanların mesajlara karşı farklı tepkileri söz konusudur. Bir tepki; mesajın gerçekten ne ifade ettiğini algılayamamak ve 'gizli mesajlar' olduğu takıntısı içinde olmak, sürekli aldatılmaz olduğunu ispat etmeye uğraşmaktır. Bir başka tepki, her mesajı sözlük anlamı ile algılayıp mecazi anlamları reddetmektir. Bir başka tepki ise, bu tip durumlardan kaçınmak için her türlü iletişimi reddetmektir. Böyle bir durumda kişi dış dünya ile ilişkisini tamamen keser. Bu farklı türdeki tepkilerin hepsi şizofreninin farklı yolları ve aşamalarıdır. Şizofreni iletişim sistemlerinin bozulmasıdır' (Karatani, 1995). İletişimi sağlayan şifrelerdir; hasta zihinlerde ise şifreler birbirine girmiştir.

Güngören şaka konusunu değerlendiren yazısında şöyle diyor; 'Deleuze ve Guattari'ye göre; bütün toplumların kesinlikle en korktukları şey, benliklerinin derinliklerindeki kendi görüntülerinin 'negatif'idir, yani kodları (şifresi) çözülmüş

'arzu'nun serbest dolaşımı'dır (kendi bastırdıklarının başkası tarafından ortaya dökülmesidir). Kodlar (şifreler) birbirine girdiğinde ise, gülmek olanaksızdır. Kodlar (şifreler) bozuma uğradığında 'ciddiyet'i temellendiren tüm gerçekler çöker.' (Güngören, 2001). Formel, 'gerçek' dünya düzenini oluşturan şifrelerin karışması, normal olmayanı, tuhaf olanı, komik olanı, enformel olanı gündeme getirir.

5.2.2 Enformellik

İnsanlar geçerli olan düzeni ve dolaylı veya dolaysız olarak 'normal'i; bu düzene ait normları, değerleri, ölçüleri, kabulleri ve hakim zevkleri, dahası bunları değerlendirme kriteri olarak kullanmayı eğitilerek öğrenirler. Formel eğitimin amacı budur. Erikson'un dediği gibi; her kültür çocuklarını kendi esas değerlerini öne çıkartarak yetiştirir (Erikson, 1963). Montessori'nin yorumuna göre; normalleşme olarak adlandırdığımız süreç sırasında, çocukluğa özgü birçok nitelik yitilmektedir. Bunların arasında bir sürü kusur sayabileceğimiz gibi, bazı erdemleri de sayabiliriz; yaratıcı hayalgücü, masallardan (irrasyonel olandan) hoşlanma, merak gibi (Montessori, 1992). Normalin, olağan olanın, sıradan olanın dışına çıkmayı amaçlayan enformellik ise; varolan düzenin ve kuralların dışında, kabul edilmiş hiyerarşinin yıkıldığı yeni bir ortam, yeni bir 'gerçek'lik sunar bize.

Zaman zaman, yaşanılan dünyadan kaçış bir ihtiyaçtır. 'Ego dış dünya ve ondan gelen uyarılarla baş edemediğinde, daha doğrusu başka bir yol bulamadığında, düşünceye akıcılık getirmek için şaka yapma yoluna başvurmaktadır. Her şaka bir kesintiye neden olur. Bu öyle bir kesintidir ki, dil ile gerçeklik arasına oturarak düşünceye hem esneklik sağlar, hem de kültür içerisinde bireyi tanımlar' (Tunaboğlu İkiz, 2001). Söz konusu kesintiyi, gerginliklerin atılması için gerekli bulan Prezioso, bir yaratıcı eylem ve bir iletişim aracı olarak gördüğü mizahın, insanların ritüeller ve kalıplar arasına sıkıştığı durumlarda, temiz hava etkisi yarattığını söylüyor (Prezioso, 1999). Ama mizahın ve şakanın insanı canlandıran tazeliği yanında; kolayca alaya dönüşebilen, zayıf durumda olanı ezen, inciten zalim bir yönü de vardır. 'Gülme, gerçeklik yükünü hafifletir' diyen Sanders'a göre; espri yapmak belli ölçüde bir saldırganlığı gerektirir (Sanders, 2001). Davis'e göre de; komiklik, kültüre ve topluma karşı bir saldırı yöntemidir ve anormallik, komedinin topluma karşı en büyük silahlarındandır (Davis, 1993). Toplumun delilere, komedyenlere ve palyaçolara, geleneksel değerlere saldırma hakkını verdiğini söyleyen Vandenberg'e göre; oyun da kişi için palyaçoluk görevi görebilir (Vandenberg, 1982). İnsan oyun sayesinde yasakları kırabilir.

Vassaf, 'Eşhu' adlı şiirinde şakacı tanrı Eşhu'yu anlatır. 'Kurallara, kanunlara, dikkatliye karşı bir bela' olan bu tanrı, cinsellikle, kaosla, oyun kurmakla iç içedir. Bütün efsanesi çelişkiler, kontrastlar, karışıklıklar içindedir; 'Güneşle ayın, Yerini bile değiştirir; Bu, İki yüzlü tanrı. Kah çocuktur, kah yaşlı, Masumları suçlu yapar, doğruları hatalı' (Vassaf, 2001). Bu, her şeyi 'olması gerektiği gibi' yapmayan tanrı, hiç 'gülmeyen tek tanrı'nın (formel dünyanın mutlak gücü) tersi gibidir. Enformel dünya suça, günaha, yasakların delinmesine, tabuların yıkılmasına açıktır. Dolayısıyla enformellik, insan ruhunun bastırılmaya çalışılan 'kötü' eğilimlerinin tatmin edilebileceği zararsız bir alan sunma görevi görebilir. 'Yasaklanan şiddet eğilimleri ya da cinsel davranış biçimleri, yüceltim mekanizmasıyla mizahta açığa çıkarılırlar' (Ökten, 2001). İnsanın kendini riske atabileceği ve temkinli davranmak zorunda hissetmediği bir alandır şaka. Benzer tanımlamalar sanat için yapılmıştır. Delong ve diğerleri, sanatın oyun oynamakla ilişkisini anlatırken Baudelaire'den şu alıntıyı yapıyorlar; 'gerçek güzelliğe sahip olan yüz, ses veya müzik, hata yapmaktan korkmayacak kadar hayat dolu insanlara aittir. 'Tedbirli' olarak (güvende olmaya dikkat ederek) şarkı söyleyip, tedbirli olarak resim yapıp, tedbirli olarak yazı yazarsanız, o şarkının, resmin ve yazının içindeki hayatı yok edersiniz' (DeLong v.d., 1966).

Sanat, oyun, şaka gibi kavramlar yanında yalanı da içinde barındırır. Ergüven sanatın özündeki yalanın, şakadan başka bir şey olmadığını söylüyor (Ergüven, 2001). Gerçek hayatta kabul edilemez bir suç olan yalan, sanat veya şaka söz konusu olduğunda kabul edilebilir olur. Ökten'e göre, 'gerçek ve yalan arasındaki gerilim', şakanın başansının en gerekli koşuludur (Ökten, 2001). Aynı kabuller, çoğu zaman sanat ile ilişkilendirilen oyun için de geçerlidir. 'Sanatçı neyi dile getirirse getirsin, öncelikle bir oyunbazdır' (Ergüven, 2001). Sanat bir oyun biçimidir (Drake, 1998).

Gadamer'e göre; oyun olan, sanat işinin yaşattığı deneyimdir. Bu deneyimin temeli de yorumlamadır (Gadamer, 1996, Drake, 1998, Smith, Smith, 1998). Oyun gibi, sanat işi de insanı gerçek dünyadan alıp kendi içine çeker ve onun tarafından yorumlanır. Yorumlama konusu, kişisel olanın ortaya konması açısından önemlidir. Aslında anlama, her zaman yorumlamadır (Hans, 1980). Yaratıcılık konusunda, yaratıcı düşüncenin kişisel, bağımsız yaklaşım, subjektiflik, yorumlama, kendini kabul etme gibi kavramlarla ilişkisi üzerinde durulmuştu. Bu açıdan bakıldığında oyun da yaratıcı bir eylem olarak kabul edilmelidir (Hohmann, Weikart, 2000).

Enformel ortamlar kişiselliğin ortaya konmasına, insanın kendisi olabilmesine yardım ederler. Berne, partiler gibi sosyal bir araya gelişleri ve formel bir toplantı öncesindeki bekleme zamanlarını pastimes (eğlence, rahatlama vs. zamanı) olarak adlandırıyor. Belirli bir strüktürü olmayan bu enformel zamanlarda insanın içindeki çocuk faaliyettedir ve bu zamanı sosyal seçim süreci olarak değerlendirir. Parti sonunda herkes bu rahatlama zamanında ne kadar iyi ilişki kurduğuna bağlı olarak bazı insanları elerken, bazılarını daha sonraki zamanlarda görüşmek üzere seçecektir. Seçtikleri, daha karmaşık ilişkiler kurmayı tercih ettiği adaylardır. Bu eleme - seçme mekanizması büyük ölçüde bilinç altında ve sezgisel olarak işler (Berne, 1967). Enformel ortamlar, sezgisel olanın ortaya çıkmasına yardım ederler.

Normal düzen içinde formel ilişkiler içinde olanlar bile, mevcut hiyerarşinin kırılabilirdiği enformel durumlarda daha insani ilişkiler içine girebilirler. Çünkü yaşadıkları 'gerçek'lik değişmiştir. Enformel ortam, bize farklı bir 'gerçek'lik sunar. Oyun, normal düzenin dışında, çoğunlukla enformelliğin içinde yer alır.

5.3 Oyun

Oyun hayatın kabul görmüş kuralları dışında farklı kuralları olan bir 'gerçek'liktir. Drake'e göre, oyun oyuncular aracılığıyla ortaya çıkar, ve aynı zamanda oyun oyuncuları gerçek dünyadan başka bir dünyaya aktarır. Oyun aracılığıyla kendimize yeni esrarengiz bir dünya yaratırız. Bu dünya hayalgücünün yarattığı hayali (sanal) dünyadır (Drake, 1998). Oyun, yaşadığımız gerçeğin dışında bir başka gerçek içinde var olur. Huizinga ise, oyunun istisnai veya benzersiz olma karakterinin, en çarpıcı biçimde, oyunun gönüllü olarak büründüğü esrar havası içinde ortaya çıkmakta olduğunu söyler. Küçük çocuklar bile, oyunlarını 'esrarlı küçük bir şey' haline getirerek çekici kılarlar. 'Bu oyun başkalarına değil bize aittir. Diğerlerinin bizim çemberimiz dışında yaptıkları, bizi şu an için ilgilendirmez. Gündelik hayatın kural ve adetlerinin oyun alanı içinde bir değeri yoktur. Biz 'başka'yız ve 'başka bir şekilde' hareket ederiz.' Bildik dünyanın bu geçici iptali, çocuklukta bile görülür. (Huizinga, 1995, 1938). Oyunun içindeki yer ve zaman kavramları, fiziksel yer ve zaman ile ilişkili değildir (Schmitz, 1979).

Oyun irrasyoneldir. 'Oyun oynamak, sonuca götürmede daha yeterli olanı yasaklayıp daha az yeterli olanı serbest bırakan ve yalnızca bu tür bir etkinliği olanaklı kıldığı için kabul edilen kuralların izin verdiği araç ve yöntemleri kullanarak

belli bir duruma ulaşmaya yönelik bir etkinliğe girmektir' (Suits, 1995). Drake'e göre de, 'neden-siz' olan oyunun irrasyonelliği açıktır (Drake, 1998). 'Oyun hoşla gitmeyen bir şeyi yapmaktan hiç bir kayıp ve zahmet olmaksızın kaçınabileceğin halde yine de devam edip onu yapmandır' (Suits, 1995).

Oyun, başı ve sonu olan bir kurgudur. Oyunun, bir kurgu olarak değerlendirilmesi, Ralls'un 'yaşam oyunu' (Ralls, 1979) veya Fink'in 'kozmetik oyun' veya 'evrenin simgesi olarak oyun' (Fink, 1994) gibi yorumlarıyla paraleldir. Çünkü oyun kavramı büyük ölçekli sistemleri de içine alır. Kılıçbay'ın yorumuyla; 'ölümün hayatın içindeki varlığı, daha doğrusu hayatın amacı olarak hep orada durması, hayatın kendisini bir oyun haline getirmektedir' (Kılıçbay, 1994). Yaşamın ve evrenin bir oyun olduğu konusundaki yorumlar, konuyla ilgili sayısız sanat eserinin kaynağı olmuştur. 1999'da çevrilen Wachowski ve Wachowski'nin Matrix adlı filmi dünyadaki yaşamın 'aslında' bir bilgisayar oyunu olduğu 'gerçeğine' dayanmaktadır. Filmde kahramanlar, aslında fiziksel olmayan, sanal bir ortamın parçası olduklarını kavrarlar. 'Gerçek, geçmişe ait bir şeydir' (<http://.movie-page.com>). Oyun, 'gerçek' kavramını tartışmaya açar.

Oyunun en önemli özellikleri; bütünlüğü olması, geçici olması, gönüllü olmasıdır. 'Oyun, özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekan sınırları içinde gerçekleştirilen, ikincil bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile 'alışılmış hayat'tan 'başka türlü olmak' bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir.' (Huizinga, 1995, 1938). 'Oyun oynamak, belli bir duruma (prelusorik amaca), yalnızca kuralların izin verdiği araç ve yöntemlerin (lusorik olanakların) kullanılmasıyla varılmaya çalışıldığı; kuralların daha etkisiz araç ve yöntemler lehine daha etkili olanları yasakladığı (kurucu kurallar) ve kuralların salt o etkinliği olanaklı kıldığı için benimsendiği (lusorik tavır) bir uğraştır' (Suits, 1995).

Bütünlük ile anlatılmak istenen bir anlamda kendi içinde tutarlı olmaktır. Oyunun, somut veya soyut, zaman ve yer sınırları bellidir (Caillois, 1961). Oyun kendi içinde tutarlı olmalıdır. Kurallara uyulmazsa, hile yapılırsa, mızıkçılık yapılırsa oyun bozulur. Kurallar bozulunca, oyun çöker, biter (And, 1974). 'Oyunu, kelimenin modern anlamında bütünsellik olarak adlandırabiliriz; ve oyunu bütünselliği içinde kavramak ve değerlendirmek zorundayız. Oyun düzen yaratır, oyun düzenin ta kendisidir. Dünyanın mükemmel olmaması ve hayatın karışıklığı içinde geçici ve sınırlı bir mükemmellik yaratır.' (Huizinga, 1995, 1938).

Geçicilik önemli bir kavramdır. Eğer her hangi bir etkinlik sürekli ise, kalıcı ise, o zaman sıradanlaşır, olağanlaşır ve oyunluğunu kaybeder. 'Oyun 'gündelik' veya 'asıl' hayat değildir. Oyun, bu hayattan kaçarak, kendine özgü eğilimleri olan geçici bir faaliyet alanına girme bahanesi sunmaktadır. Oyun başlar ve belli bir anda biter, sonuna kadar oynanır. Oyun sürerken hareket, gidiş-gelişler, kader değişiklikleri, birbiri yerine geçmeler, bağlanmalar ve ayrılmalar görülür' (Huizinga, 1995, 1938). Oyunun geçicilikle bağlantılı olarak bir diğer önemli özelliği tekrar edilebilir olmasıdır.

Gönüllülük ise oyunu benimsemekle, 'gerçek' olarak algılamakla ilgilidir. Benimsenmeyen bir oyuna katılmak, onun içinde var olabilmek mümkün değildir. Her oyun, her şeyden önce gönüllü bir eylem'dir (Huizinga, 1995, 1938). Suits'e göre de; oyun oynamak, gereksiz engelleri yenmek için gönüllü bir girişimdir. Çalışmak, yapmak zorunda olduğun şeylerdir; oynamak ise zevk için yaptığın şeylerdir. 'Oynamak' yerine 'yapmak istediğin için yaptığın şeyleri yapmak', 'çalışmak' yerine de 'başka bir şey için yaptığın şeyleri yapmak' ifadelerini kullanabiliriz. 'Oyun'u 'boş zamanları değerlendirme etkinlikleri'yle eş anlamda kullanıyoruz. Ama çoğumuz emeğimizin değerli olduğunun farkındayız; çünkü bize oynama olanağı sağlıyor ve sanki çalışma için harcanan emekle oyun verimi arasında bir tür denge arayışındayız. Çalışmayı tümüyle bırakabiliriz, ama bunu yaparsak oyun da oynayamayız; çünkü kısa sürede ölür gideriz. 'Çatıdaki marangoz sadece çivi mi çakıyor, yoksa kurallarını unutmuş olduğu eski bir oyun içinde mi deviniyor?' (Suits, 1995). Froebel, iş ve oyunu birbirine zıt kavramlar olarak ele alır, ama her ikisini de insanın kişiliğini geliştirebilmesi için gerekli görür (Rusk, Scotland, 1987).

Oyun, kişiliğin gösterilme ve yeniden yaratılma mekanizmasıdır, insanın kendini ifade etmesini sağlar (Ducharme, Fine, 1994). Çocuk, kendisiyle ilgili imajı, oynayarak geliştirir (Sponseller, 1974). Oyunun çocuk gelişimine yaptığı katkılar, esas olarak şu açılardandır; 1.fiziksel gelişim, 2.algısal gelişim, 3.duygusal gelişim, 4.sosyal gelişim (Chance, 1979). Oyun, hem bireysel hem de sosyal açıdan kişiliğe katkı sağlar.

And, Baran'ın ve Boratav'ın (1960) oyunlar hakkındaki yorumlarını aktarıyor. Baran'a göre halk kültüründe çocuk oyunları işlev bakımından üçe ayrılır; 1.zihni eğiten oyunlar, 2.bedeni eğiten oyunlar, 3.iç duyguları eğiten oyunlar. Boratav'ın

oyun kümelenmesi ise şöyle özetlenmiştir; 1.sadece çocuklara özgü oyunlar, 2.talih, kumar, fal, niyet oyunları, büyülük ve törelilik oyunları, 3.beceri ve güç oyunları, 4.zeka oyunları, 5.katışimli (diğer kümelerdeki özelliklerei bir arada taşıyan) oyunlar (And, 1974). Oyunların sosyal işlevlerini önemseyen Caillois temel oyun kategorilerini şöyle belirlemiştir; 1.yarışma (competition) oyunları, 2.şans (chance) oyunları, 3.simülasyon, taklit (simulation) oyunları, 4.denge duygusu ile ilgili (vertigo) oyunlar. Bu kategoriler bir yana, atletik ve zihinsel oyunlar arasında, oyuncunun tavrı açısından çok da fark yoktur (Caillois, 1961). Slobodkin'e göre de; fiziksel ve zihinsel oyunlar arasındaki fark giderek azalmaktadır; çünkü artık zihinsel oyunlar da uzun süren bir konsantrasyon için güçlü bir fiziksel kondisyon gerektirirken, fiziksel oyunlarda da stratejiler yani zihinsel kondisyon öne çıkmaktadır. Şans faktörü ise, bütün oyunların parçasıdır (Slobodkin, 1961). Şansın varlığını vurgulayan bir görüşe göre; oyun, her zaman oynanan 'şey'in (top, ip, kart, doğa, diğer insanlar vs.) aynı zamanda oyuncuyla oynadığı ikili bir durumdur (Esposito, 1979). Oyunun doğasında rastlantısal olmak vardır (Lambert, 1992). Aslında oyun kavramı yukarıdaki kategorilerdeki bütün özellikleri bir arada taşıyabilir. Her bir özellik, 'oyuncu tavrı' ile de ilişkilidir.

5.3.1 Oyun-Kurallar

Oyunu tanımlayan oyun kurallarıdır. Oyunun gerçeğini yaşadığımız dünyanın gerçeğinden ayıran, bu kurallardır. Huizinga, oyun kurallarını, 'mutlak olarak emredici ve tartışılmaz nitelikte' buluyor (Huizinga, 1995, 1938). Ama bu nitelikler, ancak oyunun içine girildiğinde geçerlidir. Başka bir deyişle; oyunun içine girebilmek için kuralları kabul etmek gerekir. Oyunun dışında olan için ise, bu kuralların anlamı, önemi ve bağlayıcılığı olamaz.

Oyun oynayanların amacı, oyunun kuralları çerçevesinde belirlenir. 'Bu kuralları kabul etmelerinin nedeni; yalnızca, kuralların belirlediği sınırların içindeki etkinliği yapmak istemeleridir. Kuralları, oyun oynayabilmek için kabul ederler; bu kuralları ise bu oyunu oynayabilmek için kabul ederler' (Suits, 1995). Bu da, oynamak için gönüllü olmayı gerektirir. Buradaki gönüllülük, oyun kuralını herhangi bir kuraldan farklılaştırır.

Başka bir yoruma göre oyuncu, oyuna ve kurallara olan inancıyla, bağlılığıyla oyun içinde varolur. Oyun belli bir ölçüler sistemine göre belirlenmiş kurallar setine bağlılığı, sadakati gerektirir (Gadamer, 1996). Kant'a göre, bilimsel, güncel ve

ahlaki durumlarda önemli olan bağlılık ve sadakat, düzenleyici prensip ve ideallerin teorik veya deneysel ispat olmaksızın kabul edilmesidir (Smith, Smith, 1998). Kurallar, oyuncular arasındaki ilişkileri de belirler. Takım arkadaşı olma, rakip olma gibi kavramları ortaya çıkarır. İnsan ilişkileri değişen bir denge ve gerilim içinde oyunda yer alır.

Oyuncunun niteliği de, oyun kurallarına uyup uymamasıyla değerlendirilir. 'Kurallara uymayan oyuncu, bir oyunbozandır. Oyunbozan, sözde oyuncudan tamamen başka bir şeydir. Sözde oyuncu oyunu oynuyormuş gibi yapmaktadır' (Huizinga, 1995, 1938). Suits'e göre de oyuncular, kurallar, amaçlar ve geleneklere karşı tavırlarıyla farklılaşırlar; 'Aylaklar kuralları izler, ama amaçları izlemezler, yalnızca geleneğin gerektirdiğini kabul ederler; hilebazlar amaçları izler ama kuralları izlemezler, yalnızca geleneğin gerektirdiğini kabul ederler; gerçek oyuncular hem kuralları hem amaçları izler, hem oyunun hem de geleneğin gereklerini kabul eder; oyunbozanlar ne kuralları ne de amaçları izler, hiçbirini kabul etmezler' (Suits, 1995). Oyunbozanlığın, oyundan dışlanmayı gerektirdiğini söyleyen And, Anadolu'da oyunbozan ve oyunbozanlık kavramlarının karşılığı olarak çok zengin bir sözcük dağarcığı olduğunu açıklar (And, 1974).

Suits, oyun kurallarının hem bağlayıcı olma, hem de hiç bağlayıcı olmama özelliğini şöyle açıklıyor; 'oyunlar, kuralların amaçlardan ayrılmadığı etkinlikler olmanın yanı sıra bu kurallara bağlılığın da asla bağlayıcı olmadığı etkinliklerdir. Oyun oynayan kişi için oyun kurallarının üstüne çıkan bir oyun dışı kuralın var olması daima olasıdır' (Suits, 1995).

Oyun kurallarının üstünde başka kuralların geçerliliğini vurgulayan bir kavram, fair-play (adil oyun) kavramıdır. Fair-play bir anlamda ahlak ve sağduyunun bütün kuralların üstünde olduğunun da örneğidir. 'Adil olma kavramı oyun içindeki tutuma sıkı sıkıya bağlıdır; dürüstçe oynamak gerekir' (Huizinga, 1995, 1938). 2000 senesinde İngiliz Premier (Futbol) Ligi'nde West Ham ile Everton takımları arasındaki lig maçında İtalyan futbolcu Di Canio'nun yaptığı ve sonradan fair-play ödülüne layık görülen hareket bu kavramı açıklayabilmek için iyi bir örnektir. Di Canio, ayağında topa karşı takımın kalesinin önündeyken kaleci aniden sakatlanıp yere düşünce; topa vurarak boş kaleye kolayca gol atmak yerine, futbol oyununda kesinlikle kurallara aykırı olmasına rağmen topu eliyle tutarak oyuna ara verilmesini sağlamayı tercih eder (<http://www.fifa.com>). Fair-play kavramı, profesyonel oyunlarda bile, oyuncunun amacının gol atmak, maçı kazanmak, şampiyon olmak,

prim almak olmasının ötesinde, öncelikle oyun oynamak olmasını sağlar. Örnekteki gibi rakibin oynayamaz durumda olduğu bir oyun aslında oyun özelliğini yitirmiştir. Fair-play kavramı, sağduyu kavramı gibi evrenseldir.

Kurallara uyabilmek için önce kuralları öğrenmek gerekir. Oyunun mu kuralları belirlediği, yoksa kuralların mı oyunu belirlediği sorusunun cevabı çok net olmayabilir. Karatani, 'dil oyunu'nu ele alırken bir çocuğun anadilini öğrenişiyle, bir yabancıнын aynı dili öğrenişindeki farkı vurguluyor. Dilin kuralları olarak tanımlanan dilbilgisi (gramer), çocuğa dili öğrenme aşamasında hiç öğretilmezken; yabancı için öncelikle dilbilgisi kurallarını öğrenmek neredeyse kaçınılmazdır (Karatani, 1995). Genellikle o dile hakimiyet, bu kuralların doğru kullanımı yanında, kuralların delindiği, değişik şekillerde kullanıldığı noktaları da bilmekle kuvvetlenir. Dil, kurallarının sınırları zorlandıkça esnekleşir; bir anlamda oyunlaşır.

Oyunu anlamlandıran kurallar olduğuna göre; bu kuralları bilmek, oyuncu veya izleyici için, oyunun farklı boyutlarda algılanmasını sağlar. Van Meggelen'in örneğine göre; iki kişinin amaçsızca top oynaması; iki kişinin kurallara göre top oynaması; daha çok kişinin takım olarak kurallarla top oynaması; kuralları bilmeyen izleyicilerin takımlar arası kurallı top oyununu seyretmesi; kuralları bilen izleyicilerin bu oyunu (heyecanlanarak) seyretmesi ve son olarak takım tutan izleyicinin bu oyunu (farklı şekilde heyecanlanarak) seyretmesi, hatta zaman zaman ezeli rakiplerin takım arkadaşı haline gelerek farklı takımları oluşturması (kulüp takımları, milli takım) gibi aşamalar, aynı oyuna farklı anlamlar verir. Oyun kuralları herhangi bir sebeple değiştiğinde, oyun aynı kalsa bile anlamlar değişecektir. 'Oyun, kurallara uymanın amacın bir bölümünü oluşturduğu ve kuralların kesin olmadığı; yani oyun kurallarının yerini her zaman başka kuralların alabileceği; oyuncunun daima, oyun oynamayı bırakabileceği bir etkinliktir' (Suits, 1995). Oyunun kuralları, oyunun kendisi gibi geçicidir. Değişebilirlik ve değişkenlik de, bazı kuralların yapısal özelliği olabilir.

Bu noktada Karatani'nin; mimarlığı, Wittgenstein'in 'kuralları, oynanırken oluşturulan' oyun tanımına benzetişini hatırlamalıyız. Wittgenstein bu oyunu şöyle açıklar; 'bir alanda topla oynayan insanlar bilinen çeşitli oyunlara başlar gibi yapıp bu oyunların hiçbirini sonlandırmıyorlar, topu birbirlerine veya amaçsızca havaya atıyorlar. Sonra başka birisi çıkıp bize bu insanların belirli bir top oyununu oynadıklarını ve her atışta belli bir kurala göre hareket ettiklerini söylüyor'. Oynanırken kuralları oluşturulan, hatta oynanırken kuralları değiştirilen oyunların

varlığı sorgulanabilir (Karatani, 1995). İlk bakışta tartışılmaz görünen kuralların bazen değişebilir, her zaman geçici ve çoğunlukla yorumlanabilir olduğunu kabul etmek; oyun konusunu anlamak açısından önemlidir.

Oyun kuralları ile ilgili bir başka önemli özellik, kuralların sıklığıdır. Bu özellik, oyunun esnekliğini belirler. 'Eğer sınırlar çok gevşek çizilirse oyun sıkıcı olur, çünkü kazanmak çok kolaylaşır. Gevşeklik tam bir laçkalık noktasına vardığında, oyun oyun olmaktan çıkar; çünkü artık kullanılabilecek olanakları sınırlayan bir kural kalmaz. Öte yandan bazı kurallar, oyunlar çok zor olsun diye çok dar çizilmiş sınırlardır. Ama sınırlar aşırı dar çizildiği takdirde bu sefer ortada oyun diye bir şey kalmaz' (Suits, 1995). Smith ve Smith benzer bir değerlendirmeyi bir makinanın işleyişi örneğini vererek, oynama eylemini kelime anlamında (hareket etme) kullanarak yapıyor. Bu örneğe göre; makinanın birleşme noktalarının gevşekliği veya sıklığı makinanın işleyişini, performansını nasıl etkilerse oyunun kurallarının gevşekliği veya sıklığı da oyunun işleyişini etkiler. Hiçbir esnekliğe izin vermeyen sıklıkta bir oyun ilginçliğini ve artık 'oyun' olma özelliğini kaybeder. Oyun kurallarındaki esneklik, bir eklem noktasındaki harekete izin veren boşluk gibidir. Oyunun var olabilmesi için belli bir gevşekliğe ihtiyaç vardır (Smith, Smith, 1998).

Kuralların sınırlarını zorlamak, oyunun insanı heyecanlandıran özelliklerindendir. Kuralların tartışılmazlığı yanında, aynı zamanda yoruma açık da olabilmesi; belli sınırlar çizerken, insana beklenmedik hareket alanları da sunabilmesi, oyunu, oynamaya değer kılar. Kurallara bakış; amaca ulaşmada farklı çözüm yolları üretme yolunu açtığı için, bilmece örneğinde olduğu gibi, insanın farklı bakış açılarıyla bakmasına, yeni referans çerçeveleri kurmasına ve sahip olduğu düşünce kalıplarıyla, zihnindeki kavramsal engelleriyle başa çıkmasına yardımcı olur. İnsanın kurallara yaklaşımı, ve kurallara uyma ile kendi kararlarını alma arasında kurduğu denge; kişilik özellikleri yanında öğrendikleri, yaşadığı toplumun denetleme özelliği ve ait olduğu kültürün kabulleri tarafından belirlenir.

5.3.2 Oyunun Kültürle İlişkisi

Oyun, kültürler-üstü kabul edilir (Huizinga, 1995, 1938). Aynı oyunu birbirinden çok uzak, birbirine erişilmez gözüken farklı toplumlarda bulabiliriz (And, 1974). Bu açıdan bakıldığında oyun, kültürler-arası bir köprü görevi de görebilir. Dünya üzerinde organize edilen uluslararası turnuvalar (olimpiyat, her hangi bir spor veya satranç turnuvası gibi) veya festivaller buna örnektir.

Oyun, bütün dünya için bir ortaklık anlamına gelse de, farklı kültürlerin, hatta farklı şehirlerde yaşayanların oyuna bakışı yine de farklılıklar taşır. Yetişkinler için, sanat ve bilim dışında, oyun en çok rekreasyon alanında kullanılır ve insanın, (rekrasyon kelimesinin gerçek anlamında olduğu gibi) kendini yeniden yaratmasına yardımcı olur (Dattner, 1969). Metz'e göre her şehre asıl karakterini veren rekreasyon alanlarının özellikleridir; çünkü onun dışındaki alanlar temelde birbirlerine benzerler (Metz, 2002). Oyun, bazı şehirlerin doğal bir parçası iken, bazı şehirlerde gizli saklı köşelerde kalır. Oyunu günlük hayatın vazgeçilmez parçası olarak gören veya tam tersine tamamen çocukça olduğunu kabul eden toplumlar vardır.

Huizinga, oyunun dildeki yansımasına bakarak, Yunanca, Sanskritçe, Çince ve İngilizce örneklerini vererek; 'oyuna büyük yer vermiş olan bazı halkların, bu etkinliğin ifadesini farklı kelimeler halinde bölmüş olmaları belki de hiç rastlantı değildir' diyor (Huizinga, 1995, 1938). Rybczynski ise 17. yy.da yaşamış Hollandalı ressam ve yazarların çocuk oyunlarını eserlerine nasıl konu olarak seçtiklerini ve onların eserlerinin, dolayısıyla bu kültürün, günümüz oyun ve oyuncaklarının geliştirilmesinde ne derece etkili olduğunu anlatıyor (Rybczynski, 1990). Caillois'in deyimiyle; oyun ve oyuncak kültürel kalıntılardır (Caillois, 1961). Antropologlar, oyun ve oyuncakların bir toplumun temel algı ve değerlerinin göstergelerinden olduğunu kabul etmektedirler (Kline, 1995). Oyun, kültürün devamlılığını sağlayan araçlardan biri olarak da görülür. Benjamin'e göre; 'nasıl ki çocuğun algı dünyası her yerde eski kuşağın izleriyle doluyorsa ve bu ortak mülkiyeti paylaşıyorsa, çocuğun oyunlarında da durum aynıdır. Oyuncak, ortak bir mülkün paylaşımıdır ve üstelik çocuğun yetişkinle paylaşımından çok, yetişkinin çocukla paylaşımıdır' (Benjamin, 2001, 1928).

Yetişkin ile çocuğun oyuna yaklaşımı zaman içinde değişim geçirmiştir. Bu konudaki çarpıcı bir örneği Aries verir. Aries'e göre, ortaçağlarda batı toplumunda oynanan yetişkin oyunları, günümüzde çocukça bulunan körebe, kovalamaca, saklambaç gibi oyunlar iken; küçük çocuklar, bugün yetişkinlerin oynadıkları kumar, tenis, eskrim gibi oyunları oynarlardı. 16.yy.'daki oyuncaklar ise, gerçek nesnelerin küçük ölçekli kopyalarıdır ve çocuklar için değil, yetişkinler için üretilmişlerdir (Rybczynski, 1990). Zamanla oyun, neredeyse sadece çocukluğa ait bir etkinlik olarak kabul edilir hale gelmiş olsa da, aslında hayatın her aşaması farklı oyun türleri ile doludur.

Oyunu kültür yaratıcı olarak gören Huizinga'ya göre; 'kültür oyun biçiminde doğar, başlangıçtan itibaren oynanan bir şeydir. Kültür ile oyun bağlantısı, özellikle toplumsal oyunun üst biçimlerinde, yani bu oyunun bir topluluğun veya bir grubun veyahut karşılıklı olarak iki grubun kurallı eylemiyle ilişkili olduğu yerde aranmalıdır' (Huizinga, 1995, 1938). Dini ve sosyal ritüeller bunun en ortadaki örneklerindendir. And, Anadolu halk oyunlarının tek tannlı dinler öncesinden gelen dini ritüellerden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu oyunlarda, eski inanışlardan simgeler, canlandırmalar, taklitler yer alır (And, 1974). Echeruo ise, Afrika festivalleri üzerine yaptığı yorumlarda, taklitin değil, dışa vurumun önemli olduğunu savunur. Bu festivallerdeki ritüeller, oyun özelliği taşırlar ama 'drama'dan farklıdırlar (Echeruo, 1994).

Berne, insanın topluma uygun sosyal davranışlarını açıklarken, oyunu ve ritüeli birbirinden ayırıyor ve her ikisini de sosyal programlamanın bir parçası olarak görüyor. 'Sosyal programlamanın sonucu insanın geleneksel ritüel ve yarı ritüel ilişkilere uyumudur. Bunun lm kriteri, toplum tarafından kabul edilebilirlik ve 'iyi davranış' (good manners) sahibi olarak nitelendirilmektir. Dünyanın her yerinde anne-babalar, çocuklarına bu davranışları, yani doğru düzgün selamlaşma, yemek yeme, sohbet etme, tartışma, zlme ritüellerini öğretirler. Bir konuyu konuşurken veya tartışırken uyulması gereken kurallar ve kullanılan vurgular, bir anlamda diplomasi, kısmen bölgesel olduğu gibi, kısmen de evrenseldir. Genellikle formel ritüeller, yarı-ritüel konuşmalara dönüşür. Böyle enformel zamanların kişisel ağırlıklı olanları oyun olarak adlandırılabilir. Aile hayatı, evlilik veya her hangi bir konudaki örgütlenmiş hayat, seneler içinde aynı oyunun eşitlemeleri haline gelebilir. Oyun, sonunda belli bir kazanç beklenen ilişkiler dizisidir. İki önemli özelliği; oyunda herşeyin açık olmaması ve oyun sonunda beklenen kazançtır. Temel olarak dürüstlükten uzaktır. Dinamik olma özelliği vardır.' (Berne, 1967). Oyun pasif bir iş değildir (Lady Allen of Hurtwood, 1969). Oyunun dinamik özelliği, insanın oyun oynarken belli bir davranış kalıbına saplanıp kalmasına engel olur.

Gadamer'in Almanca dilini esas alarak yaptığı, oyun kavramıyla ilgili açıklamalar, Trk dili için de geçerlidir. Oyun, oynamak, dans etmek anlamına gelir. Dolayısıyla oyundaki hareketin belli bir sonuca ulaşan amacı yoktur, daha çok tekrar eder. ne arkaya doğru hareket oynamanın esası haline gelir ve kimin oynadığı önemini kaybeder (Gadamer, 1996). Oynama birçok dilde hareket ile ilişkilendirilir. Düzenlenmiş hareket anlamındaki spor, oyunun uzantılarından biridir; hem gösteri, hem de yarışma kavramlarını içine alır (Schmitz, 1979). Huizinga, 'hızlı

bir hareket veya canlı, ritmik bir hareket; sınırlı bir hareket serbestliği; dans etmek; sıçramak' dışında oyun ve oynama kavramlarının çok farklı çağrışımlarından da söz etmiştir; 'müzik aleti çalmak; ödül elde edilmesi için düzenlenen müsabaka; beceri ve güce dayanan oyunlar; çarpışma; kavga; yarışma, meydan okuma ve tehlike; cesurca eylem; iddiaya girmek; talih; büyücülük; hayal gücünün oyunları, fikir oyunu, kozmolojik fikirlerin bütün diyalektik oyunları; saçma; aylaklık; erotik anlam; (gayrimeşru) aşk ilişkileri vs' (Huizinga, 1995, 1938). Bunların çoğu Türkçe için de geçerlidir.

Bunun yanında, 'oynaya oynaya' deyiimi, sevine sevine, hoşnutlukla anlamında kullanılırken (And, 1974), 'aklını oynatmak' deyiimi, oyun ile delilik arasındaki ilişkiyi çağırıştırır. And, sözcüklerin kökenine inerek yaptığı yorumlarda 'oyun' ile 'büyü'nün benzerliğini araştırır (And, 1974). 'Ortaklık' duygusu her iki kavram için de önemlidir. Goldman'a göre; oynayanlar ve izleyenler arasında paylaşılan (ne'yin ne'yi temsil ettiğine dair) ortak bilgi yoksa, oyun da yoktur (Goldman, 1998). Oynayanlar, metaforları paylaştıkları ortak bir çerçeve kurmak zorundadırlar (Giffin, 1982). Lorenz'e göre; büyü de, benzer şekilde, büyü yapan ve ona inanana ait ortak bir inancı, inanma isteğini gerektirir (Lorenz, 1976). Winnicott, oyunu, insanın kişisel psikolojik gerçeği ile fiziksel gerçekle ilişkisi (nesneler üzerindeki kontrol deneyimi) arasındaki arayüzde yer aldığı için, büyü'lü bulur (Winnicott, 1971). Bu iki kavramın en belirgin özelliği ise, 'gerçek' ile kurdukları ilişkidir. 'Gerçek' olmayanın gerçek olarak algılanmasını sağlamak anlamındaki bu ilişki, günümüzün reklamları, (seçim) propagandaları için de geçerlidir. Oyun, yalan ve aldatmayla içiçedir. Türkçe'de de 'oyun' kavramının, bu konudaki olumsuz çağrışımlarına sıkça rastlanır; oyun çevirmek, oyuna gelmek gibi. Aytaç-Dural, oyun kavramının küçümsenerek ciddiyet ve dürüstlük karşıtı kabul edilmesinin, bu kavramın potansiyelinin fark edilmesine engel olduğunu iddia ediyor (Aytaç-Dural, 1999). Oysa, aldatma ve yalan; farklı bir 'gerçek'liğin uzantısı oldukları için, doğal olarak oyunun ilk çağrıştırdıklarındandır.

5.3.3. Oyun-Ciddiyet-Eğlence

Oyun, yetişkinler dünyasında ciddiye alınmaz. Bir çok insan ciddi olma bahanesiyle oyun oynamazken, oyun oynadığında da 'aptal gibi' gördüğünü ve kendisini 'suçlu' hissettiğini belirtmiştir (Quereau, Zimmermann, 1992). Oyun kavramının küçümsenerek ciddiyet karşıtı kabul edilmesinin önemli bir sebebi, 'normal' hayatta geçerli olan amaçları taşınamaması ve bu amaçlar doğrultusunda yararsız olmasıdır. Aslında yararlılık da, güzellik gibi, ciddiyet gibi yoruma açık bir kavramdır.

Matematikte güzelliği ciddiyetle ilişkilendiren Hardy, 'ciddi' bir teoremin, 'yararlı' olmak zorunda olmayan, ama 'önemli' fikirler içeren bir teorem olduğunu söylüyor (Hardy, 1994). Fikirsal önem, yoğunluluk, çeşitlilik, oyunun niteliğini ölçmek için de kriter olabilir. Oyun oynama, yararsız olduğu için, genel olarak, çocuklara yakıştırılıp ciddiyetten uzak bir eylem olarak algılsa da, çocuklar oyunu çok ciddiye alırlar ve büyük bir ciddiyetle oynarlar. 'İster çocuklara, ister yetişkinlere ait olsun, oyun ancak tam bir ciddiyet içinde oynanabilir' (Huizinga, 1995, 1938). Combs'a göre ise; oyunu çok ciddiye almak, öncelikle oyunun kendi oyuncu doğasına aykındır (Combs, 2000).

Oyunun hem ciddiyet dışı hem de ciddi olma özelliği taşıması konusunda Gadamer şunları söylüyor; 'oyuncu için oyun ciddi bir iş değildir; bu yüzden oyuncu oyun oynar. Ama oyunun ciddi olan şeylerle sıkı ilişkisi vardır. Hatta ciddi olan şeyler oyunun amacını verir. Bunun yanında oyunun kendi içinde kutsal bir ciddiyeti vardır. Oyuncu oyunun sadece oyun olduğunun bilincindedir ve amaçların ciddiyeti doğrultusunda oluşan farklı bir dünyada var olduğunu bilir. Oyun, oyuncu kendini oyunun içinde kaybettiği sürece amacına ulaşabilir. Oyunu oyun yapan, ciddiyetle oynanmasıdır. Oyunu ciddiye almayan oyuncu oyunbozandır' (Gadamer, 1996). Suits'e göre de, oyunu en çok ciddiye alan da, aynı zamanda ciddiyet dışı olduğunu en iyi bilen de oyuncudur; 'oyunların ciddi şeyler olmadıkları inancı, oyun oynayan bir oyuncunun yaşamında, daima oyun oynamaktan daha önemli bir şeyin var olması'ndan ve 'oyunun, oyuncunun daima oynamayı bırakmak için bir nedeninin bulunabileceği bir şey olması'ndan kaynaklanır (Suits, 1995). 'Ciddiyet oyun olmayandır ve başka bir şey değildir. Buna karşılık, oyunun anlamsal ağırlığı ciddi olmayan kavramıyla asla tanımlanamaz ve tüketilemez. Ciddiyet, oyunu dışlamaya yöneliktir, oysa oyun, ciddiyet'i rahatlıkla içerebilir.' (Huizinga, 1995, 1938). Oyun kavramının ciddi olma ile ciddiyet dışı olmayı bir arada içermesi, bu kavramın önemli çelişkilerinden biridir.

Ciddiyet tartışmasının bir ucu, günlük hayattaki, ciddi olmak ile asık suratlı olmak arasındaki yüzeysel karşılaştırmaya kadar gidebilir. Drake'e göre; oyun, eğlence kabul edilir ve ekonomik verimliliğin en önemli kriter olduğu 'gerçek' dünyanın ciddi işlerinden kaçmak için bir yöntem olarak kabul edilir. Ciddiyet ise, bilimsel dünyanın 'modern' bakışından kaynaklanmaktadır. Yaratıcı üretimlerin oyun ve hayalgücü gibi irrasyonel yönleri, tasarım teorisinin oluşturulmasında problem yarattıkları için, konuyla ilgili bir çok bilimsel çalışmada yok sayılırlar. Batı kültürünün mantık arayışında sanat gibi oyun da, genel olarak, ciddiye alınmaz ve bilginin geçerli

biçimlerinden kabul edilmez. (Drake, 1998). Spariosu ise oyunu, sezgilerin önem kazandığı 'sözsüz ifade edilen bilgi'ye (tacit knowledge / das stumme Wissen) ait görür (Spariosu, 1989). Hans'a göre de; oyun, temel insan etkinliklerinden biridir ve bu yüzden insanın seçimlerini yapmasında ve bu seçimlerle kazandığı değerlerin oluşmasında etkilidir (Hans, 1981).

Adams, 'batı' kültürünün oyun ile ilgili kavramlar hakkındaki başlıca önyargılarını şöyle sıralar; 1.oyun oynamak çocuklar içindir; 2.hayal kurmak zaman kaybıdır, tembelliktir, hatta deliliktir; 3.problem çözmek ciddi bir iştir ve mizahın bu işte yeri olamaz; 4.mantık, sayılar, yarar, kullanım iyidir, duygular, sezgiler, zevk, nitelikle ilgili yargılar kötüdür. Adams, bu ve benzeri yargıların, yaratıcı düşünce önünde engeller oluşturduğunu iddia eder (Adams, 2001). Bu yargılar, ölçülemez olanın önemsenmediği, dışlandığı bir bilim anlayışını da ortaya koyar. Aslında oyun, bilimin özü olan araştırmanın bir parçasıdır. Çocuklar ve gençler için oyun, kendi zamanlarını kullanarak, kendi ritmlerine uyarak kendi keşiflerini yapmalarına imkan verir. Oyun, bir tür araştırmadır; yetişkinlerin araştırmalarında olduğu gibi keyif alınan bir deneyim, bir macera olmalıdır (Lady Allen of Hurtwood, 1969).

Oyun, temelde eğlencelidir. Helfand, eğlencenin birçok tasarımcı tarafından tehlike gibi algılandığını, ama artık özellikle dijital ortamda tasarımın esaslarından biri haline geldiğini iddia ediyor. Oyun, teknolojinin, iddia edildiği gibi, tasarım konusunda sıkıcılık yaratması tehlikesinden uzaklaşmanın bir yöntemi olarak kullanılmaktadır. (Helfand, 1997). Tasarımda oyunun zenginleştirici olduğunu savunan grafik tasarımcısı Thompson'ın deyişiyle, 'grafik tasarımın yaratıcılık açısından en keyif verici ve ödüllendiren yönü, oyun oynama lüksüdür' (Thompson, 1988). 20 yy.'ın etkili grafik tasarımcılarından bir diğeri olan Rand ise; işlerindeki oyuncu tavrıyla, ama aynı zamanda da sanata ve tasarıma karşı ciddi yaklaşımıyla öne çıkar. (Helfand, 1997, Heller, 1999). Rand, oyunu, sezgilerin 'ayakları yere basar' hale gelmesi için yardımcı bir araç olarak görür. Rand'a göre tasarım yaparken, insanın oynama içgüdüünün devreye girmesi, hemen her zaman iyi sonuç verir. (Rand, 1993, Heller, 1999).

5.3.4. Oynama İçgüdüü

Oynama içgüdüü insanın içinde vardır. Huizinga, oyun için 'ilk ve temel şeydir ve öyle kalır', diyor (Huizinga, 1995, 1938). Wittgenstein ise oynama eylemini, yürümek, yemek, içmek gibi insanın ilk eylemlerinden biri; 'doğal tarihimizin bir

parçası', sayıyor (Karatani, 1995). Suits'e göre de 'oyun oynama ile ütöpik varoluş', birbirleriyle derinden ilişkilidir (Suits, 1995).

Bu içgüdü, o kadar temel ve ilkeldir ki; sadece insanlara değil bütün hayvanlara aittir. 'Tamamen fizyolojik olan gülme işlevinin sadece insana özgü olmasına karşılık, yaratıcı oyun işlevinin insan ile hayvanda ortak olarak bulunması ilginçtir. Oyunun, hatta grup halindeki oyunun bütün temel faktörleri hayvanlar aleminde mevcuttur; mücadele, temsil, tahrik, gösteriş, taklit, kısıtlayıcı kural gibi' (Huizinga, 1995, 1938). Oynamanın, doğanın hareketli biçimine yakınlığını vurgulayan Gadamer ise, konuyla ilgili olarak kendi bakış açısını şöyle vurguluyor; 'şu açıktır ki; hayvanlar da oynar diyemeyiz veya su da oynar, ışık da oynar diyemeyiz. Tam tersine insan da oynar demeliyiz. İnsan da doğal sebeplerden dolayı oynar, doğanın parçası olduğu için ve kendini ifade etmek için oynar' (Gadamer, 1996). Benjamin de, oyunla ilgili tavırları hayvansal jestlerle ilişkilendirerek, Haas'dan yaptığı alıntıyla şöyle sıralıyor; '1.kedi ve fare (her türlü yakalamaca oyunu); 2.yavruların bulunduğu yuvayı savunan anne hayvan (örneğin kaleci, tenis oyuncusu); 3.hayvanlar arasında av, kemik ya da aşk nesnesi uğruna yapılan kavga futbol topu ya da polo topu)' (Benjamin, 2001, 1928). Hayvanların ve insanların oyunlarını inceleyerek, oyunu yetişkinler için bir davranış egzersizi olarak gören Groos'a göre; yetişkin davranışları arasında özellikle alay etme ve aşk yapma, oyuncu özellik taşıyan içgüdüsel davranışlardır (Groos, 1976). İnsanların ve hayvanların oyuna karşı tavrının farklılığını oynamanın düşünceyle ilişkisi belirler.

Oyunun irrasyonel yapısı üzerinde daha önce durulmuştu. 'Oyun dışındaki her türlü şeyde, bir sonuca varmanın önüne keyfi bir şekilde, gereksiz engeller koymak kesinlikle mantıksız diye nitelenirken oyunlarda bu mutlaka yapılması gerekli bir şey olarak görünür. Oyunlar hakkındaki bu gerçek, bazı gözlemcileri oyunda, yapısından gelen bir saçmalık olduğu ya da temel bir paradoks içerdiği sonucuna yöneltmiştir', diyen Suits'e göre; insan neden oyun oynar ki?, sorusunun bir cevabı olmalıdır. Kendisi bu soruyu, 'onsuz oyun oynamanın olanaksız olduğu tutum' olarak açıkladığı 'lusorik (oyuncu) tavır' kavramıyla cevaplar. Lusorik tutum; kurucu kurallara, etkinliği olanaklı kıldıkları için uymaktır. 'Oyuncunun tavrı da oyun oynamada bir öge olmalıdır; çünkü bir amaca varmak için daha iyi araç ve yöntemler dururken daha kötülerini kullanmayı gerektiren, kurallara uyulması anlamına gelen o garip durumun bir açıklaması olması gerekir.' (Suits, 1995). Suits'in tezine göre, oyunun öğeleri; amaç; amaca ulaşmak için gerekli araçlar; kurallar; ve lusorik tavidir. Lusorik tavır, sıralanan oyun öğeleri arasında tek

sonradan öğrenilmeyen, doğuştan var olandır. Tam tersine; kişinin eğitimine bağlı olarak, zaman içinde yok edilmeye çalışıldığı iddia edilebilir.

Oyunu ister istemez çocukluk döneminin parçası olarak görme eğiliminde olsak da, biliyoruz ki, içimizdeki oynama içgüdüğü çocukluk sonrasında yok olmuyor. Çocuklarına aldıkları oyuncaklarla kendisi oynayan tipik baba örneğini veren Benjamin, oynamanın özgürleşmek (kendini özgür hissetmek) anlamına geldiğini ve 'gerçek dünya tarafından çıkışsız ve tehditkar bir biçimde çevrelenen' yetişkin insanın, 'dünyanın küçültülmüş kopyası sayesinde dünyanın korkutuculuğunu ortadan kaldırdığını', söylüyor (Benjamin, 2001, 1928). Yetişkinler için keyif verici olan kişisel özgürlüklerin ifadesi, oyunun doğal parçasıdır. (Lambert, 1992). Bir başka yoruma göre; oyun hayata saldırganın alışılmadık bir yoludur (Bertelsen, 1972). Oyun ortamında daha cesur davranabilen, daha çok risk alabilen insan, gerçek dünyada yakalayamadıklarını oyunda yakalayabilir. Bazı durumlarda, insanın içindeki kazanma hırsını gerçek hayatta olmasa da oyun ortamında tatmin edebilmesi, oynamayı bir ihtiyaç haline getirir. Başarısızlık durumunda ise, oyunun geçicilik ve tekrar edilebilirlik özelliği, insana mutsuzluk yerine, yaşadığı deneyimi ve hatalarını gözden geçirme fırsatını verir.

Enformellik konusunda örneklendiği gibi; oyun, bir anlamda deliliğin kabul görmüş hali olarak değerlendirilebilir. Günlük hayatta utarılan (utandırılması gereken), toplum içinde baskı altında tutulan bir çok şey (cinsellik, hırs, şiddet) oyunla açığa çıkar, ama çoğunlukla topluma zarar ve rahatsızlık vermeden sadece oyuncuyu (ve varsa izleyicileri) tatmin eder, rahatlatır. Aksine, oyunun içimizdeki gizli kalmış doğal hayatı yansıttığı için tamamen masum, pür ve nerdeyse ruhani bir özellik taşıdığı da iddia edilir. Froebel'e göre, 'oyun, zevk, özgürlük, rahatlık, huzur verir, insanı kendisi ve dünya ile barıştırır; bütün iyiliklerin kaynağıdır' (Rusk, Scotland, 1987). Oyunun iyiliklerin kaynağı olduğuna dair inanış, kötülükleri tatmin etme özelliğiyle daha da anlam kazanır.

Oyun, arayüzde ('in between') yer alan bir süreçtir (Gadamer, 1996). Her ne kadar eğlence ve saçmalığı çağrıştırsa da, oyun, aynı zamanda hayatta kalmayı sağlayan yeteneklerin öğrenildiği acı verici bir deneyim de olabilir (Leccese, 1984). Oyun, sonucu belirsiz olan (Gillespie, 1974), katılanlara göre yönü değişen, kişiselliğe ve yoruma açık olan bir durumdur. Sartre'a göre oyun, subjektifliğe izin verir (Sartre, 1979). Oyunun içinde var olan belirsizlikler ve gerçek ile yalan, iyi ile kötü, ciddiyet ile ciddi olmayan, kuralların kesinliği ile sonucun belirsizliği arasındaki çelişkiler,

oyundaki gerilimi yaratır. Bu ise, daha önce motivasyon konusunda bahsedildiği gibi, heyecan ve tatminle ilişkili ve insanın motive olmasına katkıda bulunan bir durumdur. Helfand, oyunun meydana okuyan, insanı zorlayan, bazen de baştan çıkaran yapısından bahsederek, bunu motivasyonla ilişkilendirir (Helfand, 1997). Burada oyunun, aynı zamanda şaka, gülme, eğlence olduğu hatırlanmalıdır. Eğlence insanı motive eder.

Çocuklar eğlenmek için oyun oynamazlar, ama oynarken çok eğlenirler. Yeni oyunlar yaratmak oynamanın en eğlenceli taraflarındandır. Çocuğun hayalgücü her ortamdan, her eşyadan oyun üretebilecek zenginliktedir. Bertelsen, çocukların hayal kurarak da çok zaman geçirdiklerini söylüyor. Her hangi bir varlık; ağaçlar, hayvanlar, kuşlar, insanlar, eşyalar ve makineler çocuğun hayalgücünü harekete geçirebilir. Çocuk çevresindeki olayları pasif şekilde seyretse bile, bunu oyun haline getirebilir. Hayal kurmak, oyunun parçasıdır (Bertelsen, 1972). Montessori de hayal gücünü çocukluğa özgü bir özellik olarak tanımlıyor; ama farklı bir yorumla çocuğun yaratıcı gücünün her hangi bir nesneye simgesel anlam vermekle yükümlü kılınmasının zararlı olduğunu iddia ediyor. 'Bu, zihinde en olmadık serapların doğmasına yol açar. Kapı tokmağı at, iskemle taht, taş ise bir uçak hayaline dönüşür' (Montessori, 1992). Ama hayal kurmadan oyun oynamak neredeyse imkansızdır. Oyunu hayalgücü yaratır, yönlendirir, var eder. Oyunun esas olan yeni bir gerçeklik kavramı, hayalgücü olmadan hiç bir anlam taşımaz. Drake, bu ilişki üzerinde durduğu makalesinde şöyle diyor; 'oyun, gerçek olarak adlandırılan dünyadan başka bir dünyada var olur. Hayalgücü bu dünyaya geçişi sağlar' (Drake, 1998). Oyun ile hayal (veya rüya) arasındaki fark, hayal kurarken ve rüya görürken insanın bunun gerçekliğini sorgulamaması, oyun oynarken ise kendisine sık sık oyun oynadığını hatırlatmasıdır (Bateson, 1976). Oyun, hayalgücüne dayansa da bilinçli bir eylemdir.

Hayalgücü, oyunu kişisel hale getirir. Oyun, insanın içinden gelerek yaptığı bir eylem olmanın ötesinde, aynı zamanda kendini tanımasına yardım eden bir eğitim aracıdır.

5.3.5 Oyun-Öğrenme

Oyun ve öğrenme konularını ilişkilendirmek; bu çalışmanın kritik noktalarından biridir. Bu ilişki incelenirken, konu öncelikle çocuklar ve yetişkinler açısından ayrı ayrı ele alınacaktır.

5.3.5.1 Çocuklarda Oyun İle Öğrenme

Çocukların en önemli işi oyundur. 'Oyun, çocukların görevidir' (Weininger, 1979, Senda, 1992). Küçük çocuklar hastalık, kötü beslenme, ihmal ve istismardan uzak olduklarında, enerjilerinin kayda değer bir kısmını oyuna verirler (Hohmann, Weikart, 2000). Oyun, çocuk için gönüllü olarak yapılan bir iştir. Oyunun, çocukluğun karakteristik eylemi olduğunu tekrarlayan Rusk ve Scotland'a göre de; oyun, çocuğun içindekini dışarıya yansıtabildiği bir araç olduğu için; sadece çocuk gelişiminin değil, insan gelişiminin en önemli evrelerindendir (Rusk, Scotland, 1987). Çocuk, duygu ve düşüncelerini oyun vasıtasıyla aktarır, kendini ifade etmeyi bu yolla öğrenir.

Oyun, bir keşif yöntemidir. Oyun oynama ve araştırma eylemleri, çoğunlukla aynı davranış sınıfından kabul edilirler (Hutt, 1976). Dünyaya karşı büyük bir merak ve öğrenme arzusuyla yaklaşan çocuk oyun sayesinde öğrenir, fiziksel gerçekleri oyun yardımıyla kavrar, insan ilişkilerini oynayarak benimser. Oyun aynı zamanda, çocukların kişilikler, sosyal etkileşimler, ve insan doğasının daha karanlık yönleri hakkında bilgi almalarının yoludur (Hohmann, Weikart, 2000). Çocukların doğal bir öğrenme açlığı ve merakı vardır. Onlar için bir sonuç elde etmek değil; keşfetmek ve bulmak önemlidir (Lambert, 1992). Çocukların yaşama sevinci, başarı kazanmaktan değil; eylemden, çaba harcamaktan, gayret etmekten doğar (Lady Allen of Hurtwood, 1969). Çocuklar bu eylemler sırasında, farkına varmadan, zihinsel gelişimleri için gerekli olan düşünme alışkanlıklarını edinirler (Bettelheim, 1987). Oyun oynarken, problem çözme durumlarında kullanılan zihinsel yetenekler ister istemez geliştirilir (Pellegrini, 1984). Saltz ve Brodie'ye göre; oyunun problem çözme yeteneğini geliştirme konusundaki katkısı özellikle, 1.zihinsel işlevler, 2.sosyal perspektif belirleme ve 3.dürtülerini kontrol edebilmeyi öğrenme açısındandır (Saltz, Brodie, 1982).

Hohmann ve Weikart'a göre; oyun eğlencelidir, kendiliğinden oluşur, yaratıcıdır ve nasıl olacağı önceden görülemez. Çocuklar değişip büyüdükçe, oyunun karmaşıklığı da artar. Çok küçük çocuklar daha çok 'keşfe dayalı oyun' oynarlar. Bu, çocukların bir amaca yönelik olmadan, sadece yapmaktan eğlendikleri için oynadıkları, materyallerle aletlerin özelliklerini ve işlevlerini araştırdıkları, tekrara dayanan basit oyun deneyimlerini içerir. Oyunun bu ilk basamağı gelişerek zamanla, yapılar ve yaratımlar oluşturulmasını içeren 'yapıcı oyun'a ve çocukların

çeşitli rollere girerek insanlar ve hayvanlarla ilgili kendi senaryolarını eyleme döktükleri 'temsili oyun'a dönüşür. Çocuklar daha da büyüyünce 'birlikte oynanan kurallı oyun'lara geçerler. Bunu yaparlarken, önceleri daha esnek olan kendi kurallarına uyarak oynarlar, daha sonra resmi kurallara da uyabilmeye başlarlar (Hohmann, Weikart, 2000).

Bebeklerle oynanan 'ce-eee!' oyunu bile, basitliğine karşın, çocuğun kendisi dışındaki varlıkların gerçeğini kavramasını kolaylaştıran ve (oyunların) kural yapısını algılamasını sağlayan, çocuğu büyük kavramlarla tanıştıran ilk oyunlardandır (Bruner, Sherwood, 1976). Çocuğun kurallara yaklaşımı, kişiliğinin oluşmasında etkili olur (Allen, 1974). Kuralların anlamını kavramak, öğrenmenin ilk adımıdır (Coleman, 1976). Wittgenstein'ın yorumuyla; çocuklar da 'yabancı'lar gibi ortak kuralları bilmezler ve onlara uymazlar. Onlarla iletişim kurabilmek için kuralları öğretmek gerekir. Öğrenme-öğretme ilişkisinin temeli de yine iletişimdir (Karatani, 1995). Oyun, uyulması gereken geçici kurallar sunarken, çocukların dünyayla iletişim kurabilmeleri için gereken ortamı yaratır.

Singer, oyunun çocuklar için yararlarını şöyle sıralar; 1.hareket yeteneklerini geliştirme, 2.duyuları keskinleştirme, 3.duyuları anlama – empati geliştirme, 4.paylaşmayı öğrenme, 5.düzenlemeyi öğrenme, 6 zevkleri ertelemeyi öğrenme, 7.sözcük dağarcığını geliştirme, 8.konsantrasyonu geliştirme, 9.esneklik kazanma, 10.farklı kimlikleri öğrenme, 11.hayalgücü ve yaratıcılığı geliştirme (Singer, 1994). Johnson v.d., 20.yy'da geliştirilen oyun teorilerini, klasik teoriler ve modern teoriler olarak ikiye ayırmışlardır. Klasik teoriler ve bu teorilere göre oyunun amaçları şunlardır; 1.artan enerji teorisi (Schiller/Spencer); fazla enerjinin atılmasını amaçlama, 2.rekreasyon teorisi (Lazarus); işte kaybedilen enerjinin yeniden kazanımını amaçlama, 3.rekapitülasyon teorisi (Hall); ilkel içgüdülerden kurtulmayı amaçlama, 4.egzersiz teorisi (Groos); yetişkin hayatında gerekli olan içgüdüleri kuvvetlendirmeyi amaçlama. Modern teoriler ve bu teorilere göre oyunun çocuk gelişimine etkileri ise şunlardır; 1.psikoanalitik teori; kötü deneyimlerin etkisinden kurtulma, 2.Piaget'nin teorisi; öğrenilen yeteneklerin geliştirilmesi, 3.Vygotsky'nin teorisi; nesneler ve eylemler arasındaki anlamları ayırarak soyut düşünebilmeyi destekleme, 4.Bruner/Sutton-Smith teorileri; davranış ve düşünceye esneklik kazandırma, 5.uyandırma etkisi teorisi (arousal modulation); uyarak, motive ederek uyanık tutma, 6.Bateson'un teorisi; anlamın farklı düzeylerdeki açılımlarını kavramaya yardımcı olmak (Johnson v.d., 1987). Bu farklı bakış açıları oyun yönteminin eğitimi nasıl etkileyebileceğine dair çeşitli ipuçları vermektedir.

Okul çocukları üzerinde yapılan bir çok araştırmada, esnek ve oyuncu ortamların, sıkıca sınırlandırılmış ortamlara göre bu konuda çok daha olumlu etki yarattığı, düşünce üretkenliğinin, oynamayı ve keşif yapmayı destekleyen ortamlarda arttığı iddia edilir (Berretta, Privette, 1990, Greer, Levine, 1991). Amabile de, oyunun öğrenmeye ve özellikle de yaratıcılığı geliştirmeye katkısını araştırırken; oyunda serbest bırakılan hayalgücünün yaratıcılıkla ilişkisi üzerinde durur (Amabile, 1996). Pepler, oyunun özellikle 1.araştırma yönünün, 2.esnekliğe izin veren yapısının ve 3.somut olanın soyut olana aktarılma özelliğinin, çocuklardaki yaratıcılığa ve çeşitli düşünebilme yeteneğine katkı sağladığını iddia eder (Pepler, 1982). Lieberman'a göre ise; yaratıcılık için önemli olan, oyunun içindeki 'oyuncu' karakter özelliğinin çocuğun kişilik yapısında kalıcı olmasıdır (Lieberman, 1977). Çocuğun oyunculuğunun, hayalgücünün motive edilerek, merak ve keşfetme arzusunun tatmin edilmesini önemseyen Bertelsen'e göre de; çocuğun ilgisiz bazı mekanizmaları, örneğin bir çalar saati parçalayarak incelemesi, bu açıdan bakıldığında son derece öğreticidir (Bertelsen, 1972). Oyun ve oyuncak beklenmedik yerlerde çocuğun karşısına çıkabilir.

Benjamin, ilk kez 1928'de yayınlanan kitabında, çocuklar için yapılan oyuncak ve kitapların özelliklerini, anneyle kurulan ilişki açısından değerlendiriyor. 'Hiç kuşku yok ki, küçük boyutlardaki eski kitapçıklar, annenin varlığını çok daha fazla gerektiriyorlardı; yeni kitaplar ise annenin uzaklığının üstesinden gelinebilecek biçimde tasarlanmışlardır. Oyuncak bağımsızlaşmaya başlıyor; endüstrileşme ne denli yerleşirse, oyuncak da ailenin denetiminden o denli kesin bir biçimde uzaklaşıyor' (Benjamin, 2001, 1928). Oyuncak, değişen toplum yapısına, çocuğun toplum içindeki yerine göre zaman içinde çok farklılaşmıştır.

Gerçek oyuncanın görevinin; çocukları motive etmek, onlarda merak ve keşfetme isteği uyandırmak olduğunu iddia eden Shenk'e göre; geleneksel oyuncaklar, renkler, sayılar gibi temel kavram ve düşünceleri öğretmeyi amaçlar. Oysa, dünyanın dinamikleri içinde öğrenilmesi gereken; iletişim, değişim gibi başka önemli kavramlar da vardır. Günümüzde geliştirilen elektronik oyuncaklar; başka varlıkların nasıl ilişki kurduğu, zaman içinde nasıl değiştiği gibi sorulara cevap verebilecek şekilde de oynayanla ilişki kurarlar. Bu açıdan bakıldığında, bilgisayar kökenli oyuncakların çocuklar üzerinde iki olumlu etkisi vardır; 1.dinamik sistemleri anlamaya yardımcı olmak, 2.yaratıcılığı geliştirmek (Shenk, 1999). Pesce ise, dünyanın gelişimi ve değişimi göz önüne alındığında, oyuncakların doğasının

değişmemesini beklemenin olanaksız olduğunu belirtirken, yeni interaktif oyuncakların çocukları geleceğin 'daha oyunlu dünyasına' hazırladığını savunuyor (Pesce, 2000). Geleneksel oyuncaklar söz konusu olduğunda, oyunu sadece oynayan yönlendirir. Elektronik oyuncaklarda ise oyuna dışardan gelen bir katkı söz konusudur. Bu yüzden bu tip oyuncakların tam tersine, yaratıcılığa olumsuz yönde etki yaptığı da iddia edilmektedir (Shenk, 1999).

Günümüz oyuncak endüstrisinin önemli firmalarından biri (Fisher-Price), oyuncağın iki temel amacının eğlence ve eğitim olduğunu iddia ederken; iyi bir oyuncağı, oyun değeri olan, sağlam ve eyleme yönelik olarak tanımlamaktadır (Kline, 1995). 2. Dünya Savaşı sonrasında Amsterdam'da apartman boşlukları, yol kenarları gibi işlevsiz kalmış boş alanları çocuklar için oyun yerlerine dönüştürmesi ile tanınan van Eyck'in çocuk bahçeleri, benzer bir yaklaşımla değerlendirilir. Fuchs'a göre, bu bahçelerdeki oyuncakların motive edici yönü, çocuğu hareket etmeye yönlendirmesidir. Örneğin salıncak hareketlidir, ama çocuk salıncakta sadece oturur ve salıncığı belirli bir şekilde kullanır. Halbuki hareketsiz ama sade objeler, çocuğun hayal gücünü kullanıp farklı akrobatik hareketler denemesine, tırmanmasına, hoplayıp zıplamasına daha çok izin verip, daha motive edici olabilirler. Çocuğu heyecanlandırmak için kendi hareketi, objenin hareketinden daha önemlidir (Lefaivre, Roode, 2002).

Almquist, 'eğitime yönelik' ve 'yaratıcı' oyuncak deyimlerini incelerken, aslında böyle bir ayırım olmadığını, oyuncakların çocukların davranışları sayesinde bu görevleri gördüklerini iddia eder (Almquist, 1994). Oyuncaklar açısından en büyük tehlike, çocuğun merakının ve oynama isteğinin öldürülmesi tehlikesidir (Shenk, 1999). Merak ve motivasyon, öğrenmenin temelidir. Bilgisayar çağının oyuncaklarına, öğrenme sürecini motive eden etkileri sebebiyle çok olumlu bakan Gardner, bilgisayar oyunlarına meraklı çocukların, belirli kurallı oyunlar içinde kalmayıp, kendi kurallarını yaratarak kendilerini zorlayan yeni oyunlara geçtiklerini; çocuğun kendi seçimlerine ve yöntemlerine izin veren oyunların, öğrenme sürecini de kıskırtıklarını söylemektedir (Gardner, 1982).

Lepper ve Malone, okullardaki bilgisayar oyunu kullanımının öğrenci motivasyonuna etkisi üzerine yaptıkları araştırmalarda, bu konudaki en önemli faktörün, bilgisayar oyunlarının öğrenciyi zorlaması olduğunu bulmuşlardır. Oyunlardaki farklı zorluk dereceleri ve giderek zorlanma özelliği, oynayanda kendi kendisiyle yarışma durumunu ve kendini geliştirip yeterlilik kazanma duygusunu yaratmaktadır. Hiç

başarılı olamamak insanı oyundan uzaklaştırırken, tam tersine oyunun çok kolay olması da heyecanı yok etmektedir. Oyuncu pasif izleyici değil, aktif katılımcıdır; karar vermek, problem çözmek, kararlarının sonucunda gelen tepkileri karşılamak zorundadır. Kontrolün oyuncuda olması, motivasyonu attırırken; beklenmedik durumların ortaya çıkmasıyla oyunun yönünün değişmesi gibi faktörler de merakı arttırmaktadır (McKeachie, 1986).

Her çocuğun kişilik yapısı, zekasının kuvvetli yönleri, öğrenme mekanizması farklıdır, dolayısıyla tercih ettiği oyun çeşitleri de farklı olacaktır. Benjamin'e göre; oyuncak oyunu belirlemez, oyun oynadığı belirler. Çocuk oynamak istediği şeye göre oynadığını belirler. Oyuncak, yetişkinlere ne kadar az hitap ediyorsa, o kadar gerçek bir oyuncaktır. Oyuncak ne kadar gerçeğe benziyorsa, gerçek oyuncak olmaktan o kadar uzaktır. 'Taklit oyunda vardır, oyuncakta değil' (Benjamin, 2001, 1928).

Taklit, çocuk oyunlarının en önemli özelliklerinden biridir. Birçok felsefeci, taklit yetisinin, emek, dil, ifade gibi, insanın kalıcı niteliklerinden biri olduğunu kabul eder (Horkheimer, 1990). Lambert, çocukların yetişkin olma isteği içinde olduklarını; yetişkinlerin yaptıklarını yapmak, öğrenmek için büyük bir açlık duyduklarını ve bu yüzden onları taklit ettiklerini söylüyor (Lambert, 1992). Çocuk için, gerçeği taklit etmek, oyunun esası haline gelir. Burada taklit; insanın dünyayı, evrenin işleyişini ve varoluşu anlaması amacıyla vurgulanan 'mimesis' kavramı ile örtüşür. Erzen'e göre; yaratıcılık, esin, mimesis, kendini başkasının yerine koyma, ben ve öteki, yansıma, yorum ve amaçlılık kuram ve kavramlarının hepsi bir yerde gelir bu taklit düşüncesine dayanır. Bu düşüncenin kaynağı ise 'gerçek' anlayışına bağlıdır (Erzen, 2002). Çocuğa, gerçeği dönüştürme fırsatı vererek (Rubin, 1982), gerçek kavramını tartışmaya açan oyun, 'anlamaya yönelik taklit' eylemi ile içiçedir.

Sutton-Smith'in yorumuyla; oyun, çocuğun dünyaya uyum sağlama yöntemidir (Sutton-Smith, 1994). Hohmann ve Weikart'a göre; çocuklar yaşamlarındaki olaylara anlam verebilme gereksinimleri sebebiyle oyun oynarlar. Dünyayı tanımak için bütün duyularını kullanmaya ihtiyaç duyarlar. Oyun, çocukların cisimlerin neler yaptıklarını ve nasıl çalıştıklarını araştırma yöntemidir (Hohmann, Weikart, 2000). Bir tahta parçasını yelkenli haline getirip suda yüzdüren çocuk, oyunun ötesinde taklit yöntemiyle bir iş yapmıştır (Rusk, Scotland, 1987).

Sesli ya da sessiz, düzenli ya da dağınık, gülünç ya da ciddi, güç ya da kolay olsun, çocuklar oyunu tatmin edici, kışkırtıcı, eğlenceli ve ödüllendirici bulurlar. Oyuna etkin olarak katılma yoluyla oluşan öğrenme, çocuk ve yetişkinlerin tekrar oynama arzularının en önemli sebebidir (Hohmann, Weikart, 2000). Zamanla, tekrar edile edile yeterlilik kazandırması, oyunu tatmin edici hale getirir. Montessori'ye göre; 'dikkatin yoğunlaşması, anlamak, kavramak ve zihin gücünü arttırmakta tekrarın rolü büyüktür' (Montessori, 1992).

Benjamin ise, oyundaki tekrarı, ritüel haline gelme ve bir alışkanlık yaratma yönünden ele alır.' Yinelemenin, çocuk açısından oyunun ruhu olduğunu, 'bir daha'dan başka hiçbir şeyin çocuğa daha büyük mutluluk vermediğini biliyoruz. Goethe'nin şu deyişine göre davranır çocuk; 'kimi şeyler iki kez yaşanabilseydi / herşey çok iyi düzeltilirdi'. Ancak onun için geçerli olan, iki kez değil, hep yeniden, yüz kez, bin kezdir. Bu, ürkütücü ilk deneyimlerle, körelme, onları bile bile çağırma ve parodi yoluyla başa çıkmanın değil, zaferleri ve galibiyetleri hep yeniden en yoğun bir biçimde tatmanın da yoludur. Yetişkin, bir korkuyu anlatarak yüreğini ferahlatır, bir mutluluğu anlatarak hazzını iki katına çıkarır. Çocuk tüm olayı yeniden yaratır, bir kez daha baştan başlar. Oyun oynamanın özü; 'sanki-öyleymiş-gibi-yapmak' değil, 'hep-yeniden-yapmak', en sarsıcı deneyimi alışkanlığa dönüştürmektir. Alışkanlık oyunla girer yaşama ve en katı biçimlerinde bile, sonuna dek bir oyun kısıntısı varlığını sürdürür onda' (Benjamin, 2001, 1928).

5.3.5.2 Yetişkinlerde Oyun İle Öğrenme

Oyun, sadece çocukların benimsediği bir eylem değildir. Oyuncu tavrın bir yaşam tarzı haline gelmesi gerektiğini savunan Terr'e göre; oyun, yetişkinlerin ruhsal sağlıklarını koruyabilmeleri için yardımcı bir araç ve ruhsal tedavi içinde de iyi bir yöntemdir (Terr, 1999). Oyun, yaşamın içinde olmalıdır. Yetişkin insanlar, temelde sağlık, eğlence ve sosyal ilişki gerekliliklerini karşılamak amacıyla (Kretchmar, Harper, 1979) ve dinlenmek, eğlenmek, boş zamanlarını değerlendirmek için oyun oynarlar.

Günümüzde en sık rastlanan yetişkin oyunu ise, bilgisayar oyunlarıdır. Şu anda, insanın tek başına veya başka katılımcılarla birlikte oynayabileceği sayısız bilgisayar oyun programı vardır. En büyük eksikleri, bazı oyunlarda önemli olan 'blöf' yapabilme özelliklerinin olmaması olan bu programlar, interaktif özellik taşırlar ve farklı boyutlarda karma-stratejiler üretebilecek düzeydedirler (Spencer, 1975).

Bilgisayar günlük yaşamının içine alan çoğu insan, bilgisayar oyunlarına da alışmış durumdadır.

Bunun dışında yetişkinler için hazırlanan birçok eğitim programında, örneğin '1980'lerden beri organize edilmekte olan' (Kirk, Kirk, 1997) şirket eğitimlerinde de oyun yönteminin öne çıktığı, 'ilk akla gelen yöntemlerden biri olduğu' (Liebman, 1995) görülmektedir. Eğlencenin motive edici olması yanında; şirket hiyerarşisinden kurtulmak (yeni bir gerçeklik yaşamak), hem gerçek 'iş'ten soyutlanarak bütüne farklı bir gözle bakabilmeyi sağlamakta, hem de takım çalışmasına katkı açısından olumlu yönde etki yapmaktadır. Eğitimde enformelliğin ve mizahın önemi üzerinde duran Prezioso'ya göre; bu tip yaklaşımların 'ciddi' iş ortamı ile ilişkili olamayacağı düşüncesi gelişimin önünde bir engeldir. Çünkü, öğrenmek esas olarak eğlenceli bir iştir (Prezioso, 1999). Oyun, eğitimde öğretmek açısından değil, özellikle öğrenmek açısından yararlıdır (Protzen, 1979).

Oyun, çocuklar için olduğu gibi, yetişkinler için de öğrenme aracıdır. Buckner, oyunun çocuklukta temel öğrenme aracı olmasının sebebini, dünyayı bütün imkanları ile ama riskleri olmadan sunmasına bağlıyor. Yetişkinlikte de dünyanın başa çıkılabilir bir versiyonunun, davranışlarımızı geliştirmek ve hatalarımızı düzeltmek için büyük bir fırsat olabileceğini ekliyor. Gerçek hayat durumlarının modellerini yaratmak, bize gerçek dünyada daha etkili olabilmemiz için yardım eder (Buckner, 1999). Bu yönüyle oyunlar, eğitim dışında olan bitenin de eğitimin parçası olmasına yardım ederler (McKeachie, 1986). En etkili öğrenme biçimlerinden kabul edilen yaparak öğrenme yöntemi, denemeyi gerektirir. Öğrenmek için hata yapmaktan korkmayıp denemek gerekir. Oysa hataların kalıcı etkileri insanı korkutur. Oyun ise insana deneme cesaretini verir; çünkü hataların kalıcı zararlar vermediği geçici bir ortamdır. Oyun, insana limitlerini test etme ve stratejiler geliştirme şansı verir (Ackerman, 1999). Bir yetişkin için oyun vasıtasıyla öğrenmenin en büyük avantajlarından biri, oyunda var olan hata yapma şansıdır.

Helfand, bilgisayarda çalışmanın daha oyuncu bir tavrı kışkırttığını iddia ettiği makalesinde, bilgisayar kullanırken insanın, normalde asla göze alamayacağı riskleri alabildiğini söylüyor. Çünkü, bilgisayar ekranı sonsuz affediciliğe sahiptir ve insanın oynama içgüdüleriyle içinden geldiği gibi emprovize olabilmesine, denemesine, hata yapmasına izin verir. Yapılan hataları silip tekrar başa dönmek her an mümkündür. Tasarımcılar için, bilgisayar 20.yy.'ın tuvali sayılabilir. Oynama içgüdüünü harekete geçiren insan, böyle bir çalışma ortamını daha az endişe

verici bulur (Helfand, 1997). Oyunun motive edici yönü, çalışmaya olumlu katkı sağlar. Prezioso'ya göre, oyun yöntemi, her hangi bir konudaki eğitimin tıkanma noktalarında zihnin boşalması açısından da yardımcıdır. Oyun; özellikle, problem çözme, yarışma, takım çalışmasının söz konusu olduğu aktivitelerde son derece etkili bir eğitim aracıdır (Prezioso, 1999). Bu yöntemin en büyük avantajı; yaşanan gerçeğin dışına çıkabilmektir.

Farklı gerçeklikler sunan simülasyon yönteminin eğitim amaçlı kullanımı çok eski tarihlere dayanır. Çinlilerin MÖ 3000 yıllarında savaş oyunları simülasyonlarını kullandıkları bilinmektedir. Ordu eğitimlerinde bu yöntemin kullanımı halen sürmektedir. Günümüzde ise simülasyonların özellikle karar verme ve problem çözme konularındaki gelişmeye katkısı üzerinde durulmaktadır (Keys, Wolf, 1990). 1970'lerde Duke, oyun ve simülasyonun, her alanda geleceğin dili olacağını iddia etmiştir (Duke, 1974). Oyun ve özellikle simülasyonun çok başarılı bir eğitim yöntemi olduğunu savunan Summers'a göre, simülasyonlarda, düşünülmesi gereken faktörlerin sadece uyarı olarak değil, gerçekten etkili olması; öğrencilerin bu tip bir çalışmaya daha yoğun ve istekli katılmaları; öğrenmenin duygusal yönünün de dikkate alınması; yapılan bütün hamlelerin okunabilir olması; katılımcıların kendi kendilerini değerlendirebilmeleri; bir otorite figürünün olmaması; sözlü açıklamalar yerine davranışların değerlendirilmesi gibi özellikler bu yöntemi olumlu kılmaktadır (Summers, 1979). Yapılan araştırmalarda, eğitim gören yetişkinlerin, verilen eğitimi yönlendirebildikleri ölçüde verimlerini arttırdıkları gözlenmiştir (This, Lippitt, 1983). Aktif katılım, yetişkin eğitiminin en önemli gerekliliğidir (Jolles, 2001). Oyun yöntemi, ders ortamlarının, pasif izleyicilerin değil, aktif katılımcıların yer aldığı bir yer olması için bir şans sunar (Gordon, 1972).

Bu noktada yürütücünün, oyun sonrası değerlendirme ve tartışma açısından önemi unutulmamalıdır. Oyun gibi enformel eğitim yöntemlerinin etkisi ciddi bir değerlendirmeye arttırılabilir. Oyun sonrası tartışmalarını arttırmak, bu yöntemi daha kuvvetli hale getirir (McKeachie, 1986). Belirli doğruların, somut sonuçların olmadığı veya sürecin sonuç kadar önemli kabul edildiği bir eğitim sistemi, eğitimin kendisini sürekli geliştirmesini gerektirir. Eğitimde enformel yöntemlerin kullanılması, daha yetkin yürütücüleri gerekli kılmaktadır (Meyer, 1997). Esnek ama verimli bir çalışma ortamı yaratmak, sıkı kuralları olan bir ortam yaratmaktan daha zordur; daha fazla hazırlık, daha fazla dikkat gerektirir.

Oyun oynayanların motive olmalarının en önemli sebeplerinden biri; oyunun verdiği tatmindir. Gerçek dünyada kazanılması çok zor başarılar, oyun ortamında karşımıza çıkar. Oyun oynayan, hayali bir dünyanın hakimi, o dünyayı yönlendirendir (Caplan, Caplan, 1974). Oyun, gerçekleştirilemeyen isteklerin tatmin edilebilmesi için ortaya çıkar (Vygotski, 1976). Ata binmek isteyip de binemeyen çocuğun atçılık oynaması gibi, yetişkinler de, örneğin bilgisayar oyunlarında, büyük kararlar alabilen kişiliklere bürünerek tatmin olurlar. Lepper ve Malone, bilgisayar oyunlarının çok önemli bir katkısının fantazi, hayal dünyası konusunda olduğunu söylüyor. Gerçek dünyada yabancı olunan güç sahibi kimliklere bürünmek; örneğin kral, teknik direktör, şövalye, diplomat, başkan olmak, tatmin sağlamak yanında hayalgücünü geliştirir (McKeachie, 1986). Bu tip oyunları oynayanlar, olaylara başkaları açısından da bakabilmeyi öğrenirler. Sıkça kullanılan role-play yöntemi benzer amaçlarla bilgisayarsız ortamda da uygulanır.

Lee'nin yorumuyla role-play, insanların iletişimi konusuna odaklanmış bir simülasyon örneğidir. Belli durumlardaki değişik insanların davranış ve düşünce biçimlerinin ortaya konmasına dayanır (Lee, 2001). Role-play'de ilk adım, katılanlar için bir anlamı olan, ama tam da onların yaptıkları işle örtüşmeyen ve farklı bakış açıları ile argümanlar geliştirilebilecek bir konu seçmektir (Randall, 1983). Katılımcılar, bu farklı argümanları savunan farklı kimlikler üstlenip, buna göre davranırlar (Reynolds, 1994). En basit açıklamasıyla; bir insanın belli bir durumda kendisini bir başkası olarak hayal etmesi, onun nasıl davranacağını tahmin ederek öyle davranması istenir (van Ments, 1989). Amaç, insana tanıdık gelmeyen farklı durumlarda neler düşünülüp, nasıl davranılacağını hayal edebilmek ve bunları dışa vurabilmeyi öğrenmektir (Reynolds, 1994). Yapılan tartışmalarda bir sonuca ulaşmaktan çok, tartışmayı öğrenmek daha çok önem taşır. Hayalgücünü çalıştırmak ve farklı açılardan bakabilmeyi sağlamak esastır. Esneklik, oyun yönteminin en büyük kazanımlarından biridir (Deegan, Pellegrini, 1994). Bu yöntemle kazanılacak oyuncu tavrı, insana spontane ve esnek davranabilme, geçiş dönemlerine uyum sağlayabilme yeteneği kazandırır.

Role-play yönteminin eğitim aracı olarak avantajları şöyle sıralanabilir; insanın kendi kişiliğine yönelik, ve iletişim kurmakla ilgili yeteneklerinin farkına varması ve geliştirmesi; teori ve pratiğin ilişkisini kurabilmesi; öğrenme sürecine insanın tam olarak katılması; farklı perspektiflerin farkına varabilmesi; hayalgücünü kuvvetlendirmesi; bilginin sosyal yapısını algılayabilmesi; belli bir fikri savunabilmeyi, başkalarının fikrini değerlendirebilmeyi, saygı göstermeyi,

tartışmayı, pazarlık yapmayı öğrenmesi. Bu yöntem katılımcıların söz konusu konu hakkında gözlem, analiz ve soyut kavramsallaştırma yoluyla öğrenmelerine yardımcı olur (Lee, 2001, Buckner, 1999). Genel olarak oyunlarda semboller kullanıldığı için, oynamak soyut düşünme yeteneğini geliştirmektedir (Brett, vd., 1993). Sembol ve işaret kullanımı, oyun işlevindeki kişisel yorumlamaların en önemli noktasıdır (Piaget, 1962). Bir yoruma göre; oyun soyutlama eğitimidir (Sutton-Smith, 1974). Role-play yönteminin bir diğer olumlu yanı, insanı başka bir kimliğin ağzından konuşturması, dolayısıyla topluluk içinde konuşarak fikirlerini ifade edebilmesi için, onun açısından güvenli bir ortam yaratmasıdır.

Dünyada yaşamayan varlıkların kimliklerinin söz konusu olduğu fantasy-role-play (FRP) ise, hayalgücünü iyice zorlamayı amaçlar. Bu oyun, insan ruhunun karanlık yönünü kışkırttığı ve özellikle genç insanlar üzerinde olumsuz etki yarattığı iddiasıyla da ün kazanmıştır.

Eğitimde kullanılabilecek oyun modelleri, simülasyon ve role-play ile sınırlı değildir. Takım çalışması üzerine yoğunlaşan takım oyunları genellikle yarışma özelliği de taşırlar. İnsanlar arasındaki güven duygusunun önemine ve yetki dağılımına odaklanırlar. Yetenek geliştirmeye veya farklı yönlere dikkat çekmeye yönelik çeşitli oyunlar kullanılabilir. Önemli olan eğitimde hedeflenen amaçlar doğrultusunda tasarlanan oyunu uygulamaktır.

Bu bölümde, oyun konusu, gündelik, fiziksel ve somut gerçeğin dışında bir gerçek yaratılmasıyla ortaya çıkan 'yabancılaşma' ve esnek, spontane ve sezgisel davranışların kaynağı olarak oyuncu tavrı serbest bırakan 'enformellik' durumları vurgulanarak ele alınmıştır. Oyun kavramının içinde var olan belirsizlikler ve gerçek ile yalan, iyi ile kötü, ciddiyet ile ciddi olmayan, kuralların kesinliği ile sonucun belirsizliği arasındaki çelişkilerin yarattığı gerilim üzerinde durulmuştur. Oyunun eğitime yapabileceği katkılar üzerinde durulmuştur.

BÖLÜM 6. MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE OYUN

Bu bölümde, mimari tasarım eğitiminde bir yöntem ve tavır olarak oyun konusu ele alınacaktır. Öncelikle mimarlık işi ile oyun arasında kurulan benzerlikler üzerinde durulacaktır. Mimari tasarım eğitiminde oyundan yararlanma konusu ise, daha önce mimari tasarım derslerinde uygulanmış olan denemeler aracılığıyla değerlendirilecektir.

6.1 Mimarlık ve Oyun

Mimarlık işinin bir oyuna benzetilmesi, sıkça yapılan değerlendirmelerdendir. Mimarlığın, hem kurallara dayanan hem de subjektif olan açık uçlu karakteri ve tasarlama sürecinin formelin dışında enformel bir yapı içinde kabul edilişi, bu işi oyuna yakınlaştırır. Wittgenstein'in, mimarlığı, 'kuralları, oynanırken oluşturulan' oyun tanımına benzetişini (Karatani, 1995) değerlendiren Wilson'a göre; Wittgenstein'in oyun kavramını ele alışı, kuralların, ortak kabullerin ve belirli bir yapının varlığı ile ilgilidir. Oysa mimarlığın oyuna benzeyen başka yönleri de vardır; oynama isteği, rastlantısal olanın eğlencesi, zorunluluk olmasa da yapılanlar ve sadece keyif vermesi gibi (Wilson, 1992). Oyunun, kurallar, sınırlar zorlandıkça gerilim yaratması, daha çok tatmin ve keyif vermesi gibi; mimarlıkta da sınırlar zorlandıkça yeni deneyimlerin, yeni ortamların, yeni yaşantıların ortaya çıkma potansiyeli artar.

Problem çözme ile bilmece çözme süreçleri arasındaki benzerlik, mimari tasarım ile oyun benzetmesinin de temellerinden biridir. Bilmece çözmenin kuralı olarak görebileceğimiz, zihinsel kalıpların dışına çıkabilme durumu, değer taşıyan (ciddi) bir mimari çözüm üretebilmenin de ilk adımıdır. Akın ve Akın'a göre; bilmece çözümünde, 'ahal' tepkisi olarak adlandırılan zihindeki 'sürpriz sıçrama'nın ortaya çıkışı; yeni bir referans çerçevesinin (frame of the reference) fark edilmesi olarak da açıklanmaktadır. Yeni referans çerçeveleri bulmak, problemi yeniden tanımlamak, oluşturmak anlamına gelir (Akın, Akın, 1998). Bu açıdan bakıldığında, bilmece çözmek ile karmaşık bir tasarım süreci, benzer zihinsel davranışları içerir.

Mimarlık işinin çok sayıda farklı parçayı bir araya getirerek yeni bir bütün oluşturmak olduğu yorumu, mimarlık – oyun benzetmesinde etkisi olan bir düşüncedir. Corbusier, kütlelerin mimar tarafından ustaca, doğru ve büyüleyici bir şekilde bir araya getirilişindeki oyundan bahseder (McCarter, 1987). Frascari'ye göre ise; birçok mimar, yalnız başına bir oyun oynamaktadır. Bu; yapı elemanlarının bir yap-boz bilmecenin parçaları gibi düşünülüp bir araya getirildiği bir oyundur (Frascari, 1991).

Mimarların bir tasarım probleminin çözümünü ararken geliştirdikleri strateji ve yöntemleri inceleyen Erdem, belli sayıdaki, farklı boyutlardaki lego bloklarını kullanarak yaptığı denemelerde, deneklerden, belli kurallara uyarak bu blokları bir araya getirmelerini ister (4-birimli bloklar gruplanmalı ve birbirleriyle direkt ilişki kurmalıdır, direkt ilişkiler ancak tek-birimli bloklar yardımıyla kurulabilir gibi). Daha sonra bloklara mimari anlamlar yükler (4-birimli blok = oda, 2-birimli blok = mutfak veya banyo gibi), ve deneklerden tekrar aynı kurallara uyarak parçaları bir araya getirmelerini ister. Bu aşamada, verilen kuralların dışında mimarı yönlendiren bir çok yeni faktör (sözlü olarak ifade edilebilen veya edilemeyen bilgi) devreye girmiştir (Erdem, 1996). Bütünü oluşturanlar, artık somut parçalar (bloklar) olmanın ötesindedir.

Mimarlık, farklı boyutlarda bir çok (somut, soyut, ölçülebilir, ölçülemez, görünür, görünür olmayan) 'eleman'ın bir araya getirilmesi, ilişkilendirilmesi, koordine edilmesi ile oluşur. Mimar, bütün (somut, soyut, ölçülebilir, ölçülemez, görünür, görünür olmayan) parçaları bir araya getiren 'oyuncu'dur. Bu karmaşık yapı, mimarlığı açık uçlu hale getirir. Açık uçluluk ve belirsizlik, aynı zamanda oyuna ait ve oyunun motive edici olmasını sağlayan özelliklerdir (Gordon, 1972).

Mimarlık, doğası gereği yalnız oynanmamayı gerektirir. Aksine, mimarlık işi için zorunlu olan takım çalışması ve iletişim, mimarlığı oyunlaştıran, takım oyununa yaklaştıran en önemli özelliklerden biridir. Mimarlık öğrencileri, bir yandan kişiselliklerini yansıtabilecek güveni kazanırken, diğer yandan da iyi birer takım oyuncusu olarak yetişmelidirler (Potts, 2000). Diğer insanların gündeme gelmesiyle ortaya çıkan belirsizlik, değişkenlik ve beklenmedik olanın söz konusu olma durumu, hem mimarlık hem de oyun için geçerlidir. Oyun, insan ilişkileri konusundaki yetenekleri geliştirdiği için, grup çalışmasının verimli olmasına çok katkısı olan bir yöntemdir (Elgood, 1997). Takıma moral verme, takım üyelerinin

birbirine güven duymasını sağlama, onları daha esnek olmaya yönlendirme gibi noktalar, oyun yönteminin takım çalışmalarındaki en önemli katkılarıdır (Newstrom, Scannell, 1998). İnsanlar arasındaki olumlu ve olumsuz özellikleri ortaya koyan takım oyunu, işbirliği ile rekabet arasındaki gerilimi taşır (McMillan, 1992). Diğerleriyle işbirliği yapabilme veya rekabet edebilme, insan ilişkileri açısından sağlıklı davranışlardır ve birlikte oynanan oyunlar, bu davranışları öğrenmeye yardımcı olur (Ellis, 1973). Çocuk, çatışmaların üstesinden gelmeyi ve diğer insanlarla pazarlık yapabilmeyi oyun aracılığıyla öğrenir (Garvey, 1990). Mimarlık işinde de, (birden fazla oyuncusu olan) bir takım oyunu oynanırken olduğu gibi, diğer insanların duygu ve düşünceleri, eylemleri, tepkileri, gelecekte olabilecek gözönünde bulundurulmalı ve kararlar sezgilere ve sağduyuya uyarak verilmelidir.

Mimarın işine yaklaşımını oyuncunun oyuna yaklaşımına benzeten Bender'e göre; her iki durumda da insan, kuralları, hamleleri ve diğer oyuncuları anladığı sürece kendini oyuna adapte ederek alternatifler üretebilir. Farklı günlerde, farklı ruh halindeyken veya farklı insanlarla oynarken, insanın oynayışı da farklılaşır. Mimarlar mimari tasarım yaparken kendileri oyun oynadıkları gibi, aslında diğer insanların oynayabilecekleri oyunları da tasarlarlar. İyi mimarlık, iyi bir oyun gibi oyuncularına hareket imkanı tanıyan esneklikte olmalıdır (Bender, 1979). Spontane karar alabilme yeteneği, günümüzde çoğu meslekte olduğu gibi, mimarlıkta da önemlidir. Oyun ise, hem çoğu zaman tam açıklanamayan 'şans' faktörünü (Slobodkin, 1992), hem de bunun gerektirdiği belli bir spontaneliği içinde taşır.

Günümüzün mimarlık gündemini oluşturan kavramların çoğunun da oyun ile ilgili olması, bu iki konunun bugün birbirlerine daha da yakınlaştıklarının göstergesi olarak önemlidir. Bu kavramların oyun konusu ile ilgili olarak çağrıştırdıkları şöyle değerlendirilebilir; 1.bilgisayar teknolojisi de oyun gibi 'gerçek' kavramını tartışmaya açmıştır. Oyun, belki de sanal gerçeğin kabul edildiği ilk alandır. 2.hareket, kelime anlamı olarak oyunun açılımlarından, uzantılarından biridir. 3.değişebilirlik ve onunla ilişkili olarak esneklik, oyunun en önemli özelliklerinden biridir. 4.geçicilik, oyunun temel tanımlarından kabul edilir. 4.belirsizlik, oyunlardaki strateji belirlemenin ana sebebi sayılabilir. Farklı insanların işin içinde olması ve rastlantısallığın büyük önem taşıması oyunun içindeki belirsizliği kaçınılmaz yapar. 5.sıradanlığın, bir açıdan bakıldığında oyun kadar içgüdüsel bir etkinliğin içinde yer alması doğaldır. Oyun da mimarlık gibi sıradan olanı sıradışı hale getirmeye çalışır.

Bu konudaki bir başka benzetme, mimarların çalışma yöntemi ile ilgili olandır. Mimarların, düşüncelerini anlamak, anlatmak, aktarmak için kullandıkları araçların, 'gerçek'in küçütölmüş halinin yansıması olması, şüphesiz ki, çocuk oyunlarını ve oyuncakları hatırlatır. Hatta çoğunlukla, mimarların çalışma mekanları da, dağınıklığı ve renkliliğı sebebiyle oyun odasından farksızdır (Rybczynski, 1990). Tasarım yapmak, gerçek dünyanın simölasyonunu oluşturmak olduğı için bir oyun biçimidir (Hampden-Turner, 1996). Mimarın, tasarladığı ortamlardaki olası olayları, durumları öngörmeye çalışarak düşünmesi, hayali oyunlar oynamaktan çok da farklı değildir.

Mimarlığın 'gerçek' ile ilişkisi, mimarlıktaki oyun çağrışımının esaslarından birini oluşturur. Mimarlık yeni bir bütün, yeni bir gerçek oluşturmak olduğı ve oyun da yaşadığımız gerçeğın dışında bir başka gerçek içinde var olduğı için, bu çağrışım kaçınılmazdır. Çok uzak bir gelecekteki henüz var olmayan gerçeğı hedefleyen mimarlık eğitimi, bu sebeple, mimarlığın oyun kavramı ile kurduğı ilişkinin iyice kuvvetli olarak hissedildiğı bir alandır.

6.2 Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun Denemeleri

Bu çalışmada vurgulanmak istenen, mimarlık eğitimi ile oyun arasındaki ilişkidir. Özellikle mimari tasarım dersi, bütün meslek eğitimi içinde oyuna en yakın olan derstir. Bu ilişki, farklı yönleriyle ele alınabilir. Bu çalışmada söz konusu ilişki, 'oyun' konusunun üç ana başlığı açısından incelenecektir. Bunlar; yabancılaşma, enformellik ve oyun başlıklarıdır. Örnek olarak verilen çalışmalar ise, aslında bu üç konu ile de ilişkilidir.

6.2.1 Mimari Tasarım Eğitiminde Yabancılaşma

Mimarlık faköltelerinde birinci sınıf stüdyosu veren bir çok yürütücü, dönem boyunca yapılan öncelikli işin, öğrencilerin zihnindeki mimarlık ile ilgili kalıpları yok etmek (veya onlarla mücadele etmek) olduğunu bilir. Temel tasarım dersinde kendini rahatça ifade ederek özgürce çalışabilen öğrencilerin, mimarlık denince (mimari tasarım dersinde) neredeyse tutulup kalarak, kişisel hiç bir şey yapamaz hale gelmesi, bu durumun en sık rastlanan örneğidir. Geçmiş deneyimlerin ve mimarlık konusundaki kalıpların öğrenci üzerindeki etkisi genellikle olumsuz olur. Çünkü ilk-orta-lise eğitiminin genel olarak kişiliğı ve farklılığı ezen karakteri, öğrenciye bu kalıpları yorumlayarak değiştirebileceğı zihinsel olgunluğu ve esnekliğı

kazandırmaz. Üniversitedeki eğitimci için zor olan, öğrenciyi mimarlık hakkındaki yüzeysel değerlendirmelerinden vazgeçirmek, farklı bakış açıları geliştirebilmesi için motive edebilmektir.

Eğitimci olarak benzer bir deneyim yaşayan Froebel, çalışmalarında, temel eğitimin insan zihnini nasıl yanlış biçimde yönlendirdiği, yıprattığı, hatta bozduğu konusundaki gözlemini ve bu bozulmayı tamir etmenin, eğitimin ilerki aşamalarında öncelikli bir iş olduğu görüşünü aktarır (Rusk, Scotland, 1987). Mimarlık eğitiminin ilk adımı da geçmiş deneyimlerin etkisini silmek olabilir. Bu noktada, mimarlığın özünü (mimarlık işinin karakterini) daha iyi kavrayabilmek için, bu özü oluşturan kavramlardan değil, ama ana konudan, yani mimarlıktan uzaklaşmak, yabancılaşmak önem kazanacaktır. Yabancılaşma, '*alışılmış kalıpları kırmak*' için kullanılabilir bir yöntemdir.

Mimarlık konusundan uzaklaşmak, kimi zaman mimarlığın özüne hakim olabilmek açısından avantaj olabilir. Bu konuda çarpıcı bir karşılaştırma, geçmişte mimarlık eğitimi almış olanlar ve almamış olanlar arasında yapılabilir. Her iki grubun da mimarlık hakkında belli kalıplara sahip olması olağandır. Önemli olan bu kalıpların değişebilir olduğunu kabul edecek zihinsel olgunluğa, esnekliğe sahip olabilmektir. Yüksek lisans gibi ileri düzeydeki eğitimlerde, daha önce mimarlık eğitimi almamış olanların, mimarlık konusundaki kalıplarını değiştirmeye ve farklı bakış açıları geliştirmeye daha yatkın olduğu görülmektedir.

Birçok üniversitede mimarlık mezunu olmayanlar için hazırlanmış mimarlık yüksek lisans programları vardır. NCSU'da (North Carolina State University) 'track 3' programına katılanlar, yani başka bir fakülte mezunu olarak gelip mimarlık yüksek lisans programına devam edenler, çok kısa zamanda mimari proje derslerinde mimarlık mezunlarıyla aynı seviyeye, hatta çok daha iyi bir seviyeye gelmektedir. Bunun iki ana nedeni olabilir. Birinci neden; bu öğrencilerin çok önemli bir karar verip hayatlarında büyük bir değişiklik yaparak eğitimlerine devam etmeleri; bu yüzden lisansüstü eğitimi özellikle ciddiye alarak çok çalışmaları olabilir. Ayrıca yaşça büyük olmaları sorumluluk sahibi olmalarını arttırmaktadır. İkinci neden ise; mimarlık lisans eğitiminin aslında diğer meslek alanlarından zannedildiği kadar da farklı olmaması olabilir. Yani her hangi farklı bir konuda iyi bir üniversite eğitimi almış kişi, iyi bir mimar olmak için sahip olması gereken yeteneklerin büyük bir kısmını zaten kazanmıştır. Dolayısıyla, iyi bir mimar yetiştirmek üzere hazırlanan eğitim, (kısmen) mimarlık konusundan soyutlanabilir.

NCSU'da öğretim görevlileri ile track 3 öğrencileri arasında yapılan anketlerle, track 3 öğrencileri ile mimarlık lisans mezunu olup mimarlık yüksek lisans eğitimi alan (diğer) öğrencilerin özellikleri, *'bir mimarın kazanması veya geliştirmesi gereken yetenekler'* açısından karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Farklı geçmişlere sahip öğrencilerin mimarlık eğitiminde farklı avantaj ve dezavantajları olması beklenen bir durumdur. Genel olarak en çok üzerinde durulan, söz konusu öğrencilerin, farklı düşünme, görme biçimleri ile konuya yaklaşma, farklı bakış açıları geliştirebilme şanslarıdır.

Öğrencilerin daha önceki eğitim alanları ile mimarlık arasında kurmaya çalıştıkları ilişkiler ve yaptıkları benzetmeler de dikkat çekicidir. Örneğin; *'tasarım yapmak aslında makale yazmaya benziyor, ikisinde de bir düşüncüyü ifade etmeye çalışıyorsunuz'* veya *'mühendislik geçmişim bana sistemlerin nasıl çalıştığını öğretti; dolayısıyla mimarlığı işleyen bir bütün olarak kavrayabiliyorum; mimarlık aslında çok sayıda farklı parçanın bir araya getirilmesi ile oluşan bir bilmeceye benziyor'* veya *'uluslararası ilişkiler okumuş olmam benim çok karmaşık olan mimarlık işini yapabilecek olgunluğa erişmemi sağladı'* veya *'yöneticilik ve muhasebe eğitimi almış olmam bir mimar olarak çalışabilmem, geleceği planlamam için mutlaka faydalı olacaktır'* gibi.

Mimari tasarım stüdyosunda farklı eğitim geçmişleri olan insanların bir arada bulunması, stüdyonun en önemli özelliği sayılan tartışma ortamının zenginleşmesini ve dolayısıyla stüdyonun daha verimli bir hale gelmesini sağlar. Stüdyodaki eğitim, büyük ölçüde iletişimden etkilendiği için farklı bakış açılarının ve düşünce alternatiflerinin ortamdaki varlığı bile, eğitim açısından büyük bir kazançtır.

Öğretim görevlileri arasında yapılan anket sonuçlarına göre ise; track 3 öğrencileri, özellikle farklı bakış açısı geliştirebilme, motivasyon ve genel kültür konularında diğerlerinden çok daha iyi; merak, mimarlık ile başka alanlar arasında ilişkisi kurabilme, kendini geliştirebilme, çalışkanlık ve sözlü iletişim kurabilme konularında diğerlerinden daha iyi; esneklik ve kendine güven açısından da diğerlerinden biraz daha iyi olarak değerlendirilmişlerdir. Track 3 öğrencileri diğer öğrencilere göre, görsel iletişim kurabilme konusunda daha kötü bulunmuştur. Mimarlık eğitimi almış olanların en büyük üstünlüğünün, mimarlığın özüne dair bir konuda değil, sadece görsel iletişim konusunda olması düşündürücüdür.

Mimarlık eğitiminin mimarlık konusundan kısmen soyutlanabilir olması, öğrencilerin zaman zaman mimarlığa yabancılaştırılmaları, eğitime ivme kazandırıp yeni ufuklar açabilir. Bu, çalışan bir mimarın kendini geliştirmek, mimarlığın sonsuz açılımına yetişebilmek için çok farklı alanlara da ilgi duyması, dünyayı anlamaya çalışması gibidir. Çoğu mimar, işlerini yaparken esin kaynaklarını mimarlığın dışında bulurlar (Kaplan, Krueger, 1993). Bu konuyu örneklerken iki deneme üzerinde durulacaktır. Her iki örnek de İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü birinci sınıf öğrencileri ile birlikte uygulanmıştır.

6.2.1.1 Örnek 1

1999-2000 Yaz Yarıyılı Mimari Proje 2 Ar+ Workshop Çalışmaları

Bu çalışma, mimari proje dersinin iki haftalık süresini (30 mart – 10 nisan 2000) tamamen oluşturmak üzere, İpek Yürekli, Arda İnceoğlu ve Arzu Erdem tarafından organize edildi. Amaç; öğrencilerin farklı alanlar hakkında bilgi edinmelerini ve mimarlık dışı bir alanda tasarım yapmalarını sağlamaktır. 'Mimarlık konusundan uzaklaşmak ve başka bir konuda yoğunlaşmak, mimarlığa yabancı bir gözle dönmeyi sağlar' düşüncesi esas alınmıştır.

Bu amaçla tasarımın önemli olduğu farklı konular (özellikle mimarlık dışında) belirlenerek, bu konuların 'uzman'larından yardım istendi. Davetli katılımcılar, hiçbir karşılık beklemeden hazırladıkları programlarla öğrencilere iki haftalık yoğun çalışmalar hazırladılar. Önce yürütücülerin planladıkları çalışma ve yaptıkları işle ilgili görüşlerini açıklayan sunuşlar hazırlandı. Bu aşamada yürütücülerden özellikle kendi alanları ile ilgili çalışma yaptırmaları ve mümkünse mimarlık ile hiç bir şekilde ilişki kurmamaları istendi. Amaç; böylece, mimarlık konusuna tamamen yabancılaşmayı sağlamaktır. 140 adet öğrenci, mümkün olduğunca kendi tercihleri doğrultusunda 15 çalışma grubuna ayrıldılar. Çalışmalar, planlanan tarihlerde birbirlerine paralel şekilde yürütüldü. Çalışmanın türüne göre, öğrenciler tek başına veya grup halinde çalışarak tasarım ve üretim yaptılar. Üretim, özellikle önemli bir konu olarak ele alındı. Bu süre sonunda her grupta üretilenler, bir bütün gösteri-sergi olarak sunuldu.

Yapılan çalışmalar, davetli yürütücüler ve yürütücülerin işle ilgili görüşlerinin çok kısa özetleri şöyledi;

1.

Tiyatro

-Naz Erayda

'oyuncunun mekan, mekanın tekst, tekstin ses, sesin ışık, ışığın giysi, giysinin oyuncu olduğu bir tiyatro diline inanıyorum.'

2.

Dans Tiyatrosu

-Didem Teksöz

insan bedeninin sınırları

3.

Canlandırma

-Sait Ali Köknar, Ahmet Önder

canlandırma tekniklerinin yeniden keşfi, çizgi animasyonu, senaryolu uygulama

4.

Film

-Cem Yardımcı, Cüneyt Bükülmez, Burçin Güngen

'tekrar'da değişik olanın saptanması, belirlenmiş olanın filmin içinde ve dışında ifade edilmesi, sunulması

5.

Kurgu

-Ali Biro

mekanlar dizisinin belirli bir bakış noktası ile kurgulanarak katedilen yolculuk mekanının anlatılması

6.

Fotoğraf-1

-Murat Germen

'kendini ifade biçimi olarak fotoğraf'

7.

Fotoğraf-2

-Manuel Çıtak

anlık görüntülerin peşinde

8.

Enstalasyon

-Cem İlhan

sinan holünde mimar sinan merkezli bir sorgulama

9.

Mücevher

-Ela Cindoruk

bir duygu üzerine yoğunlaşma

10.

Mekanların Gizil Gücü

-Bülent Tanju

'yanılsamaların, efsanelerin, özlemlerin, karabasanların yumuşak mekanı ... gerçektir.'

11.

Ses

-Can Utkan, Murat Uncuoğlu, Can Besbelli

elektronik ortamda ses tasarımı

12.

Hayal Ev

-Çiğdem Eren, Özlem Berk

ilkokul çocuklarıyla birlikte onların hayalini kurdukları evleri tasarlamak, gerçekleştirmek

13.

Reklam

-Gaye Boralıoğlu, Bala Eyüboğlu

'sihibazlık mı, üçkağıtçılık mı?'

14.

Görsel İletişim

-Timuçin Unan

'içini dışını tasarla'

15.

Gazete

-Şebnem İşigüzel

günlük hayattaki işlevini yerine getirecek, bütün çalışmaların içine girip izleyecek, yorumlayacak, belgeleyecek

Öğrencilerin bu çalışmalar ile ilgili izlenimleri, daha sonra onlardan bir rapor olarak istendi. Workshoplar öncesinde mimari proje dersine bir 'ara' verildiğini ve bu sayede '*nefes alabileceklerini*', dinleneceklerini düşünen öğrenciler, workshop sonrasında ise bu iki hafta boyunca tahmin etmedikleri kadar '*yoğun*' olarak çalıştıkları için çok yorulduklarını, ama '*gönüllü*' olarak ('*kendi isteğimizle tıptış tıptış giderek*', '*haftasonlarımızı da isteyerek feda ederek*!') ara vermeden çalışırken '*enerji topladıklarını*' ifade ettiler. Çalışmalar (yürütücülerin ilgisiz bulunduğu görsel iletişim ve ses grupları haricinde) son derece ' *motive edici*', '*keyifli*', '*eğlenceli*', '*öğretici*', '*verimli*' olarak değerlendirildi. En büyük katkının '*grup çalışması*', '*kendini farklı şekillerde ifade edebilme*', '*bakış açısını zenginleştirme*' ve '*kendine güven*' konularında olduğu belirtildi. Öğrenciler kendilerini '*başarılı*' ve ortaya koydukları ürünleri de '*tatmin edici*' buldular.

Çıkan sonuçlar, öğrencilere göre, beklenenden iyiydi. '*Yaptığımız şeyler karşısında bazen hepimiz şaşırıp kaldık, bunları biz mi yaptık diye*' (canlandırma). '*Zor olarak kabul ettiğimiz birçok şeyi yapabilmek, hepimizde güven duygusu oluşmasına sebep oldu*' (dans tiyatrosu). '*Her zaman yapmaya alıştığımız şeylerden farklı şeyler yapabildik, ve yapabileceğimizi de öğrenmiş olduk*' (kurgu). '*Özveri ve heyecanla neler yapılabileceğini birbirimizden ve diğer gruplardan öğrendik*' (fotoğraf-1). Takım çalışması yapabilmek heyecan vericiydi. '*Bu çalışmanın en güzel yanı da grup oluşumuzdu*' (tiyatro). '*Altı kişilik ekibimizle durmadan fikir*

Ürettik. Biri aldı benim fikrimi geliştirdi, başka biri aldı onun fikrini geliştirdi ve sonunda gerçek bir ortak çalışma ürettik' (film).

Birçok öğrenci, yapılan işlerin, önceden verilen başlıkların kendi zihinlerinde çağrıştırdıklarından çok farklı olduğunu açıkladı. Kavramların zihinlerde yeniden tanımlandığı bir şaşırma durumu söz konusuydu. *'Her çalışmanın adı olsa da, pek adlarıyla alakalı ya da öğrencilerin beklediği gibi bir çalışma olmadı bu workshoplar. Dans tiyatrosu ama nasıl dans; vals, tango, ispanyol, macarena yapacaklarını bekleyenler, dans etmeye bayıldığını, her gün diskoya gittiğini söyleyenler pek şaşırdılar bu işe. Aslında diğer gruptakiler de aynı durumdaydılar. Şaşırdık' (dans tiyatrosu). 'Beklediğimden çok farklı bir şeyle karşılaştım. Bu farklı bakış açısını da çok beğendim. Bana düşündürdükleri ve öğrettikleri gerçekten yararlıydı' (tiyatro). 'Bu çalışmaya kadar mücevher kelimesi bende ilk olarak yüzük, kolye, bilezik gibi takıları çağrışıyordu. Mücevherin takıdan çok kendini ifade etme biçimi olduğunu öğrendik' (mücevher). 'Fotoğraf çekmenin sadece bir düğmeye basmaktan daha çok şey ifade ettiğini öğrendim. Bir fotoğraftaki duyguları ve mekanların içinde gizli olan anlamları daha iyi algılamaya başladım' (fotoğraf-1).*

Kısa fakat yoğun geçen çalışmalar sonrasında öğrencilerin çoğu değiştiklerini düşünüyorlardı. *'Bunun bize katkısını anlatmak güç. Sunum bittiğinde kendiliğimizden toplandık. Birbirimize baktık. Bir grup insan. Kimse bir şey söylemiyordu ama hepimiz bu işe başladığımızdan farklı olduğumuzu biliyorduk' (tiyatro). 'Üniversite hayatına başlayana kadar beynimde yer etmiş gerek mimarlık gerekse hayat ile ilgili kalıplardan kurtuluyorum. Açıkçası bu çalışmanın bana sağladığı en önemli kazanç buydu' (mücevher). 'İnsanın hayata bakışını ve ufkunu genişleten bir çalışmaydı' (reklam). 'Ancak hayata geniş bir çerçeveden bakan insanların görebildiğini anladım' (hayal ev). 'Taksim'de yürürken daha önce buraya hiç bu gözle bakmadığımı fark ettim. Fotoğrafçı gözüyle bakınca devamlı bir olay, sizi fotoğraf çekmeye itecek bir olgu görüyorsunuz' (fotoğraf-2).*

Bu çalışma sırasında karşılaşılan farklı alanların mimarlık ile ilişkisinin kurulması istenmemesine rağmen, birçok öğrenci bu konudaki düşüncelerini de ilettiler. Kurulan ilişkilerin yüzeysel değil, içeriğe yönelik olması sevindiriciydi. *'Bu çalışmanın bizi bir nebze de olsa mimariden uzaklaştıracaklarını sanmıştım, fakat yanıldığımı fark ettim. Yaptığım şey tam anlamıyla mimarlıktı. Animasyon yaparken mimarlıktaki gibi geleceği düşünmeniz ve belli bir plan dahilinde çalışmanız gerekiyor. Aksi halde ortaya çıkan şeyler tesadüfi bir olgu olarak bütün emeklerinize karşın havada*

kalıyor' (canlandırma). 'Mimarlığın sınırlarını tartışmak açısından çok anlamlı ve düşündüğümünden çok daha faydalı buldum. Dans tam anlamıyla bir tasarım işi, çünkü yaptığınız her hareket yapacağınız diğer hareketlere ya zemin oluşturuyor ya da o hareketi destekleyici bir ifade oluyor veya sizi ulaşmak istediğiniz sonuçtan uzaklaştırıyor. Bu hisse mimari proje derslerinde de kapıldığımı hatırlıyorum' (dans tiyatrosu). 'Bu workshop çalışmaları insana sözcüklerin her zaman tek anlamlı olmadığını, mimarlığın da mimarlık fakültesinde okumanın da maket ve çizim yapmaktan ibaret olmadığını gösteriyor' (tiyatro). 'Yapılan tüm atölye çalışmalarını mimarlıkla bağlantılı, çünkü yaratıcılıkla ve kendini ifade edebilmekle ilgili. Özellikle film mimariyi tamamen kapsıyor. İkisinde de benzer kavramlar önemli, mimarların her şeyden önce müthiş bir kurgu yeteneğine ihtiyacı olması gibi' (film). 'bu çalışma mimarlık eğitime farklı bir bakış açısı getirmesinin aynı sıra yepyeni bir tasarım alanında kendimi ifade edebileceğimi gösterdi bana' (fotoğraf-1). 'Mimarlığın birçok alanda gizli bir şekilde yer aldığını gördük' (enstalasyon). 'Artık fark ettik ki, mimarlıkta mutlak doğru yok' (mekan). 'Bütün bu çalışmalar sonunda ben bir kez daha farkına vardım ki, mimarlık yüzünü her yerde gösteriyordu. Mimarlığın yaşamın her alanında izi olduğunu gördüm' (gazete).

Bu workshoplar konusundaki öğrenci değerlendirmelerinde, eğitimciler açısından en şaşırtıcı olan ise, çoğu öğrencinin bu çalışmalar hazırlanmış olduğu için teşekkür etmesi oldu. Bütün dönem boyunca yapılan hiç bir şeyi değil, ama bunu kendilerine 'hediye' olarak gördüler. Çalışmaların mimari proje dersinin parçası olduğu üzerinde ısrarla durulmuş olsa da, bunu ayrı bir çalışma olarak algılamaya devam ettiler.

Bu çalışmaların olumlu etkileri, bir mimarın kazanması veya geliştirmesi gereken yetenekler açısından değerlendirildiğinde şu noktalar ön plana çıkmaktadır;

geleceği 'öngörme'ye çalışma,
bütün oluşturma,
farklı bakış açıları geliştirme,
kendine güven,
kendini tanıma,
kendini motive etme,
başkalarıyla iletişim kurabilme,
merak.

Ayrıca şu noktalar açısından da faydalı olduğu düşünülmüştür;
sezgi ve sağduyusunu kullanabilme,
koordinasyon,

soyut düşünebilme, 3+1 boyutu kavrama,
duyarlılık, sorgulama,
risk alma,
yorumlama, kişiselilik, bağımsızlık,
gündemi takip etme,
olayları ve durumları bağlamı içinde algılama.

6.2.1.2 Örnek 2

2000-2001 Kış Ve Yaz Yarıyılları Mimari Proje 1 Ve 2

Bu çalışma, mimari proje 1 ve temel tasarım derslerinin birlikte ve mimari proje 2'nin de bu ikisinin devamı olarak ele alındığı bir programın oluşturulması olarak düşünüldü ve İpek Yürekli, Arzu Erdem, Arda İncaoğlu, Deniz Aslan, Çiğdem Eren tarafından hazırlandı. Temeli 1997-1998 ile 1999-2000 yılları arasında uygulanan Mimari Proje 1-2 derslerinin programlarına dayansa da, yeni bir yaklaşım ile yeni bir program oluşturuldu. Bu programda, farklı konularda yapılan çalışmaların mimari proje dersinin, mimari proje eğitiminin önemli parçaları olduğu ve bunların ayrı çalışmalar olarak algılanmamaları gerektiği düşüncesi esas alınmıştır. Aksine mimari proje dersini oluşturan farklı konulardaki çalışmaların farklı boyutlar, farklı gerçeklikler yaratarak öğrenciyi yabancılaştıracağı ve ana konuya farklı perspektiflerle baktırabileceği düşünülmüştür.

Mimari Proje ve Temel Tasarım derslerinin beraber ele alındığı bu yeni program, ilk yarıyılıda haftada en az 4 gün, 16 saat stüdyonun faal olarak kullanılmasını sağladı. Amaç; dinamik ve üretken bir ortam yaratmaktır. Ders saatleri dışında da stüdyo kullanımı desteklendiyse de, fakülte yönetimi stüdyo sınıflarının mimari proje dersine ait olduğu görüşünü benimsemediği için, bu konuda kısmen başarılı olundu.

Program hazırlanırken yapılan tartışmalarda önem verilmesi düşünülen öncelikli konular şöyle belirlendi;

1. stüdyo ortamı
yoğun bir üretim+iletişim+dinamizm (kaotik ortam)
'motive edici'
2. genel kültür
entelektüel değerlendirme
3. düşünmeyi besleme

merak→heyecan

okuma, yazma, bakma, görme, araştırma

eleştiri yapabilme ve eleştiriye değerlendirebilme

4. kişisel anlatım becerisi

farklı araçlar kullanabilme

kendini ifade edebilme, fikrini en iyi şekilde anlatabilme

kendine güven

5. tasarım formasyonu

yeni bir bütün ortaya çıkartabilme

kendine güven

mimarlığa çevresinden dolaşarak yaklaşmak

6. istanbul

farkına varma

Öğrencilere yıl başında yapılan 'hoşgeldiniz anketi'nde sorulan 'Bu fakültede alacağınız eğitimin size neler kazandıracağını düşünüyorsunuz?' sorusuna verilen cevaplar, yukarıdaki öncelikli konuların büyük ölçüde öğrencilerin beklentileri ve gereksinimleriyle örtüştüğünü gösterdi. Bu cevaplardan bazıları şunlardı;

'İlgilerimi doyuracak ve entelektüel bir görüşe sahip olmama katkıda bulunacak.'

'Duyarlı, bilgili, kültürlü bir insan olarak mezun olacağımı düşünüyorum.'

'Kültür seviyemi yükseltebileceğime inanıyorum.'

'Daha eleştirel ve farklı açılardan bakabilmeyi ve karşıt görüşlere daha toleranslı davranabilmeyi.'

'Bugüne kadar ilgimi çeken şeylere daha farklı bir gözle bakacağıma inanıyorum.'

'Hayata daha farklı bir bakış açısı kazanacağıma inanıyorum.'

'Farklı bakış açıları (hayata, olaylara, çevreye)'

'Hayata bakışımda değişiklikler yapacağımı, çok yönlü bir bakış açısı kazanabileceğimi düşünüyorum.'

'Özgür düşünmeme büyük katkı sağlayacağını ve ufkumun genişlemesini sağlayacağını düşünüyorum.'

'Geniş bir perspektif, özgüven.'

'Tasarım konusunda ufkumu genişleteceğini.'

'Yaratıcı düşünmenin sınırlarının genişliğini fark etmemi ve bu yaratıcılık doğrultusunda tasarımlar oluşturmamı sağlayacak.'

'Bilgi birikimi, değişik deneyimler.'

'Bilgi, yetenek, tasarım gücü.'

'Binalara daha farklı bakacağım ve para.'

'Öncelikle iyi bir meslek, daha sonra tabi ki para.'
'Şartları uygun bir iş bulabilmek.'
'İleride iyi bir yaşam sağlamam için önemli bir basamak olduğunu düşünüyorum.'
'İyi bir gelecek ve yaşamdan zevk alma, önceleri sıradan gelen birçok şeyin derinliğini kavrama yeteneği'
'Çok yönlülük, hayata daha olumlu bir bakış, yaşamla birebir olan bir meslek.'
'Bir yaşam, bir sosyal hayat.'
'Kişilik gelişimi ve dünya görüşümü olumlu etkileyeceğini sanıyorum.'
'Daha geniş düşünebilen, daha entelektüel, daha çok kendine güvenen bir 'mimar' olmak'
'Düşüncelerimi ve duygularımı olgunlaştırıp ifade edebilmemi sağlayacağını umuyorum.'
'Kişilik.'
'Yaratıcı ve sosyal olmama etkisi fazla olacaktır.'
'Beklentim okurken mutlu olmak.'

Stüdyo yürütücüleri, ders içindeki konumlarını belirlerken şu yöntemleri benimsediler; 1.hiç bir şey öğretmeme, 2.öğrenciyi kendi kendisiyle bırakma, 3.'doğru' göstermeme (şifreler dışında). Bir ön karara uyarak; yapılan bütün çalışmalar farklı boyutlarıyla tartışıldı, fakat notlama sene sonuna bırakıldı.

Programın esası, ders kapsamında birbirine paralel ve bir arada yürüyen birçok proje çalışmasının içiçe geçmesine ve birbirini tamamlamasına dayanmıştır. Mimarlık dışı alanlarda da çok sayıda proje hazırlanmış ve bu projelerde özellikle takım çalışması desteklenmiştir. Bu arada şifre öğretilmesi amacıyla, bilgisayarla anlatım teknikleri önemsenmiş ve her çalışmada farklı tekniklerin kullanılması istenmiştir. İki dönem boyunca yapılan çalışmalar şöyle gruplanabilir;

1.

projeler

yap-katla-taşı	(her yer)
strüktür	(taşkışla çatı 2)
küçük avlu	(taşkışla)
büyük avlu	(taşkışla)
mobil-x	(cihangir-balat-bostancı)
yansıtma	(taşkışla-tahtakale arası)
sergi binası	(kuzguncuk)

2.

grup projeleri

y-k-t tanıtım	film
canlandırma	canlandırma
kaybolan tiyatro mekanları	araştırma/belgesel
mimarlar-dönemler	araştırma/seminer

3.

gezme/tanıtım (hazine avı oyunları)

taşkışla	powerpoint sunuş
galata	sergi
taşkışla-tahtakale	kitapçık/hatıra defteri

4.

anlatım becerisi

fotoğraf+ek	eskiz
mutfak aletleri	serbest çizim
	dönüştürme
oyuncaklar	serbest çizim
	dönüştürme
kurgu	teknik çizim
	serbest çizim+gölge
	3D bilgisayar çizimi
malzeme-dokular	serbest çizim

bilgisayar programları
dönemler

powerpoint taşkışla, mimarlar-

projeler

photoshop taşkışla, y-k-t tanıtım,

premier y-k-t tanıtım filmi
gif animator canlandırma, projeler
3D studio kurgu, projeler
freehand taşkışla-tahtakale

kitapçığı

t-shirt'e ek yapma serbest teknik

5.

yazılar

'öteki' ve 'empati' kavramları üzerine
mimarlık ve felsefe sempozyum konuşmaları üzerine
okunan kitaplar üzerine (calvino, pamuk, leguin, borges, berger)

6.

filmler

tabutta röveşata, modern times, otto e mezzo

7.

dersler

mimarlığa giriş

doğa-insan

detay

yer-karakter

mimarlık+

ışık

8.

konferanslar

çağdaş sanat (H. Alptekin, V. Kortun)

reklam (G. Boralıoğlu, B. eyüboğlu)

tiyatro (N. Erayda)

canlandırma (S. Köknar)

fotoğraf (M. German)

çevre (S. Başol)

internet (A. Yürekli)

yapı (C. Altun)

Öğrencilerden alınan yıl sonu değerlendirmelerinde, 'Sizce mimari proje dersinde ne amaçlanıyor, ne yapılıyor?' ve 'Mimari proje dersinin tasarım mantığını geliştirdiğini düşünüyor musunuz?' Neden?' ve 'Tasarım nedir?' sorularına verdikleri cevaplardan bazıları şunlardı;

'Mimarının etrafında dönüyoruz ve onu kavramak kolaylaşıyor.'

'Tasarım=beyin gücü.'

'Tasarım; insanın, maddeler üzerindeki katı (tek) anlamını çıkarıp maddeye türlü anlamlar kazandırması, bir nevi maddenin soyutlanmasıdır.'

'Tasarım bir fikrin kişisel bir şekilde geliştirilmesi ve bunun duyulara hitap edecek şekilde ortaya konmasıdır.'

'Tasarım kimsenin göremediğini görmek ya da herkesin gördüğünden farklı bir şekilde ortaya koymaktır.'

'Zaten yaptıklarımız birer tasarım değil mi? Belirli problemlere yönelik çözümler üretmeye çalışıyoruz. Belki problem aynı ancak hepimiz farklı çözümler üretiyoruz.'

'Tasarım; düşündürmek, düşündürtmek; mimari proje dersinin amacı da bu.'

'Düşünüyoruz, çalışıyoruz.'

'Tasarım bir fikir üzerinde çalışmak demek.'

'Tasarım her hangi bir şeyi yoktan yaratmak ya da yeniden yorumlamak bence.'

'Tasarımı sürekli tanımlamaya çalışıyorlar. Bu hoşuma gitmiyor, hem kelime anlamını yitiriyor, hem de daha sezgisel olduğunu düşünüyorum.'

'Amaç; düşünmek, anlamak, yorumlamak, değişmek, değiştirmek, kendini anlamak, kendini anlatmak.'

'Ders yatan beyni, düşünceleri zorluyor.'

'Yaptığın şeye karşı sorularla yaklaşıyor.'

'Her an farklı farklı sorular sorularak başka yönler dikkatimiz çekiliyor.'

'Ne istiyorum, neden istiyorum, nasıl istiyorum, o istediğim nasıl olur, oldu mu?'

'Ne? Neden? Niçin? sorularını daha çok soruyorum. Düşünce sistemim gelişti.'

'Niye, nasıl sorularını daha çok soruyorum. Daha özgür düşünmeye çalışıyorum.'

'Gördüklerimin arkasında bir şeyler arıyorum.'

'Gördüğüm herşeyden bir ipucu çıkarmaya çalışıyorum.'

'Kesin doğruları olmayan, tartışmaya açık.'

'Her şeye yeniden bakmayı öğreniyoruz.'

'Öğrencilere çocukluklarındaki saf hayal güçleri yeniden kazandırılmaya çalışılıyor. Bunun için çok kesin çizgiler vermeden, bize açık yollar bırakılıyor.'

'İçimizdeki tasarım ruhunu ortaya çıkartmayı amaçlıyor.'

'Kendimizi ifade etmemiz amaçlanıyor.'

'Düşünceler, araştırma ve eskizlerin hepsini bir arada kullanmayı öğrendim.'

'Modelleme ile çalışmaya alışmak, farklı tekniklerde başarılı olabileceğimi fark etmek, kısıtlanmadan ve zorlanmadan çalışabilmek, yaptığım işi görev olarak değil zevkle yapmak.'

'İstenen projeyle ilgili fikriniz geliştirmek, bu yönde yeni çözümler aramak, bu arayış sırasında yeni şeyler keşfetmek, eskiz defterinin dolması ve yeni bir deftere ihtiyaç duymak.'

'Sadece bina tasarlamayı değil, hayatın her alanında tasarlanan bir şeyler olduğunu ve bunun mantığını kavramaya çalışıyoruz.'

'Proje dersinde yaptığımız çalışmalar mimarlığın çok kaynaktan beslendiğini gösteriyor bize.'

'İnsanı kesinlikle sosyalleştirdiğine ve kendini keşfetmesine yardımcı olduğuna inanıyorum.'

'Grup çalışmasını öğrendim.'

'Grup çalışması nasıl yapılır öğrendiğimi sanıyorum.'

'Sorumluluk kattığı kesin.'

Yıl boyunca stüdyo yürütücüleri tarafından yapılan gözlemler ve yıl sonunda öğrencilerden alınan eleştiriler, bu programın, çalışma başındaki hedeflere ulaşılma konusunda büyük ölçüde başarılı olduğunu gösterdi. En büyük katkı, öğrencilerin motivasyonu konusunda sağlandı. Öğrenciler genel olarak büyük bir istek, heves ve heyecanla çalıştılar. Dönem içinde notlama yapılmaması, bu durumu olumlu etkiledi. Öğrenciler tarafından yapılan en büyük şikayet ise, programda, takım çalışmasının desteklenmesi amacıyla farklı grup projelerinin yoğun olarak yer alması ve öğrencilerin başkalarıyla birlikte çalışmakta zorlanmaları konusunda oldu. Yine de bu durumun, öğrencilere duygusal zekalarını geliştirme açısından çok yarar sağladığı düşünüldü.

Programın alışılmış olandan daha karmaşık ve yoğun olması, öğrencilerden çok yürütücülerin, alışılmış olandan daha çok çalışmalarına sebep oldu ve yürütücüler tarafından 'yorucu', zaman zaman da 'stresli' olarak değerlendirildi. Ön hazırlıkların daha kapsamlı ele alınması ve detaylandırılması, yapılan çok sayıda çalışmanın değerlendirilmesi, ilişkilerin tartışılması gerekliliği, ders dışında da yürütücüler açısından çok zaman aldı. Yaratılan ortamın yapısındaki dinamizm içinde ortaya çıkan kaotik durumun üretime engel oluşturmaması için özellikle dikkat edilmesi gerekti. Motivasyon yönünün ağırlık kazanması, enformellik ile ciddiyetin bir arada olabileceğinin gösterilmesi için iyi bir fırsat yaratırken; böyle bir sistemdeki esneklik ihtiyacı, yürütücüler için ekstra bir dikkat ve ön çalışma gerektirdi. Kısacası bu deneyim, formel eğitimden uzaklaşmanın, bir yandan eğitimin verimliliğini arttırırken; diğer yandan eğitimciye daha çok yük getirdiğinin örneğini oluşturdu.

6.2.2 Mimari Tasarım Eğitiminde Enformellik

Mimari tasarım eğitimi ile uğraşanların ortak kanısı, bu eğitimin stüdyo ile, okul ile sınırlı kalamıyacağıdır. Bütün dünya, mimarlık öğrencisinin gözlem alanıdır; dolayısıyla eğitim ortamının parçasıdır. Okul dışı eğitim okuldaki düzenin değiştiği, başka düzenler, başka ortamlar anlamına gelir ve formel eğitimden uzaklaşmayı sağlar. Enformel eğitim ortamlarının bir kısmı önceden düzenlenmiş, bir kısmı tamamen spontane olarak ortaya çıkmış olabilir. Organize edilmiş enformel eğitim sistemlerinin en önemli bölümünü ise workshoplar oluşturur.

Kısa ve yoğun eğitim çalışmaları anlamına gelen workshoplar, her alanda sıkça kullanılmaktadır. Workshoplar, işleyen düzenin dışında oluşumlardır. Farklı yapıda,

farklı mesleklerden, farklı okullardan, işlerden, ülkelerden insanların bir arada çalışabilmelerine olanak sağlarlar. Bu bağlamda önemli bir hizmet veren ciddi organizasyonlardır. Farklı insanları bir araya getirmeyi sağlayan, birlikte çalışma süresinin kısa olması iken; hazırlıklar aylar, hatta yıllar alabilir. Bellman ve Kelly'ye göre workshopların en önemli sürecini planlama aşaması kapsar. Çünkü workshopun bütün aşamalarında yürütücü ve katılımcıların değişiklik yapmaya hazırlıklı olmaları, esnek davranabilmeleri gerekir (Bellman, Kelly, 1997); esneklik, enformel eğitimin en önemli özelliklerindendir. Esnek bir ortam yaratabilmek ise, sıkı bir önçalışmayı ve yürütücülerin konuya tamamen hakim olmalarını gerektirir. Yürütücüler, hem tamamen orada olmayı, hem de orada bulunduklarını katılımcılara hissettirmemeyi başaracak yetkinlikte olmalıdırlar.

Organize edilen workshoplar belli bir probleme odaklandığı gibi, daha genel konularla ilgili de olabilirler. Amaç; çözüm için alternatifler üretebilmek, durumun çok boyutunu değerlendirebilmek, farklı bakış açılarını görebilmek ve tartışma ortamı yaratabilmektir. Ortamın enformelliği, beyin fırtınası yönteminde olduğu gibi düşünceler üzerinde erken değerlendirme ve yargılama yapmadan sezgisel olanın ortaya çıkarılmasını destekler. Üzerinde fikir üretilmesi istenen problemin karmaşıklığı, katılımcıların çeşitliliğini ve workshop'ın süresini belirleyebilir.

İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde yurtiçi ve yurtdışından mimarlık öğrenci ve öğretim görevlilerinin, mimarların katılımıyla düzenlenen üç haftalık 'İstanbul'da Devamlılık ve Gelişme' ('Continuity and Development in Istanbul') başlıklı çalışmalar, uzun süreli workshoplara örnektir. Bu workshoplarda konferanslar, geziler, paneller yanında, İstanbul'un belli bölgeleri için tasarım çalışmaları yapılmıştır. 1992 yazında Zeyrek bölgesinde, 1993 yazında Kumkapı-Kadınca bölgesinde, 1994 yazında Üsküdar bölgesinde çalışılmıştır. Bu workshopların düzenleyicisi olan Hülya Yürekli ve Ferhan Yürekli, *'bu tip enformel çalışmaların verimi arttırdığını'* ve *'öğrencilerin ufkunu açıp, bakış açısını, ilgi alanlarını, iletişimi arttırmak için bir ortam oluşturduğunu'* ifade ediyorlar. *'Yirmidört saat (kısıtlı saatler dışında da) birlikte olmanın iletişimi çok boyutlu hale getirmesi'*, *'grup çalışmasının desteklenmesi'*, *'farklı kişiliklerin bir araya gelmesiyle çeşitli fikirlerin tartışılarak dinamik bir ortam oluşturulması'*, *'kişinin kendini ortaya koymasına, kişiselliğe izin verilmesi'*, *'yaratıcılığın harekete geçirilmesi'*, *'katılımcıların büyük bir motivasyonla çalışmaları'*, *'heyecan'*, *'çalışma ortamının eğlenceli olması'*, *'kendine güvenin artması'* gibi konular, bu tip çalışmalara

katılanlar tarafından enformel eğitimin formel eğitime göre avantajları olarak kabul ediliyor.

Workshopun süresi kısaldıkça çalışmanın yoğunluğu artar. Aynı zamanda, sürenin kısa olması, daha fazla insanın katılabilesine imkan verir. Aşağıdaki örnek dört gün süren ve gece gündüz çalışılan bir örnektir.

6.2.2.1 Örnek 3

5-9 Mayıs 1993, İ.T.Ü.

Mimarlık Müzesi Workshopu

Bu çalışma, İstanbul'da bir mimarlık müzesi olmamasının, büyük mimari zenginliğe sahip olan şehirde bir eksiklik olduğu tesbiti sonunda, Taşkışla'nın arkasındaki, daha önce Gemi İnşaat Fakültesi tarafından kullanılan, zemine gömülü ve terk edilmiş durumda olan havuz binasının mimarlık müzesine dönüştürülmesi düşüncesiyle, İ.T.Ü. ve Rotterdam Mimarlık Akademisi tarafından organize edilmiştir. Amaç, bu düşüncenin olabilirlik sınırlarını sınamak, konu hakkında alternatif düşünceler, yaklaşımlar geliştirebilmek ve bu konuda bir kamuoyu oluşmasına yardımcı olmaktır. Workshop boyunca zengin düşünceler geliştirilmiş olmasına rağmen, daha sonra bina 'Deneme Bilim Merkezi'ne dönüştürüldüğünde bu düşüncelerden yararlanılmadı.

Bu çalışmaya, Türkiye'den 9 üniversiteden 24, yurtdışından ise 5 üniversiteden 28, toplam 52 öğrenci ve 6 grup yürütücüsü (Ferhan Yürekli, Joan Roig, Ulf Jonak, Cathal O'Neill, Wytze Patijn, Cengiz Bektaş) katılmıştır. Çalışmalar, gece gündüz süren stüdyo çalışması yanında konferanslar ve şehir gezilerini kapsamaktadır. Aynı mekanda çalışan 6 grup, yürütücülerin yönlendirmesiyle farklı şekillerde çalışmışlardır. Bazı gruplarda bir kaç fikir ve buna bağlı tasarımlar üzerinde çalışılırken, bir grup farklı parçalardan oluşan tek tasarım üzerine yoğunlaşmıştır. Proje alanının özellikleri değişik yönleriyle ele alınmış; İstanbul, Taşkışla, İstanbul'un bir 'mimarlık laboratuvarı' olma potansiyeli, mimarlık müzesinin amacı, yoğun tartışmalara neden olmuş ve bu tartışmalar projeleri olumlu yönde etkilemiştir. Katılımcıların tümü, çok verimli bir çalışma dönemi yaşadıklarında ve aynı zamanda yeni arkadaşlıklar kurduklarında hemfikirlerdir. Dört yoğun gün sonunda yapılan jüri ve projelerin sergilenişi sırasında Taşkışla'nın mekansal

zenginliği de değerdendirilmiştir. Bu alışma, düzenleyicileri tarafından ‘*yorucu*’, ‘*yararlı*’ ve ‘*tatmin edici*’ bulunmuştur.

Workshopların düzenlendikleri yerler büyük ölçüde belirleyicidir. Birçok durumda yaşanılan çevreden uzakta, alişılan sisteme ve düzene tamamen yabancılaşılan bir yerde, ‘izole’ edilmiş bir kamp havası içinde çalışılır. Nisan 1994’te Rotterdam Mimarlık Akademisi tarafından bir gemide düzenlenmiş olan ‘alışma gemisi’ (workshop) adlı çalışma bu yabancılaşmaya (izole edilmiş ortama) iyi bir rnekdir. İ.T.’den de 6 ğrenci ve bir yürütücünün (Hülya Yürekli) katıldığı, 16 mimarlık okulundan 75 ğrenci ve 8 yürütücünün yer aldığı, Ren nehrinin kıyı ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu bir haftalık çalışma, baştan sona bir gemide gerçekleştirilmiştir. Mekanın kısıtlayıcılığı, az ama öz, yoğun ve ilham verici bir yer/ortam elde edilmesini sağlamıştır (de Graaf, de Vries, 1994). Böylelikle iletişim ister istemez yoğunlaşmış, ilişkiler değişmiş (yeni/yeniden kurulmuş), formel düzen yerini enformelliğe bırakmıştır.

Mimarlık eğitiminde organize edilen sayısız workshop içinde öğrencilerin bir araya gelerek oluşturdukları EASA (European Architecture Students Assembly), TMB (Türkiye Mimarlık ğrencileri Buluşması) gibi ulusal veya uluslararası programlar özellikle önemlidir. Hazırlıklarda ve organizasyonda görev alan öğrenciler, yapılan çalışmaların sağladığı yararın çok daha fazlasını yaşadıkları deneyim sayesinde kazanırlar. Abalı’nın TMB 1993 hakkında aktardıkları bu açıdan önemlidir, ‘*bu kampın varlığı adada bulunan askeri alaydan sağlanan imkanlara bağımlıydı. Öğrenciler alayla kurdukları ilişki ile de olağandışı bir şey başardılar. Uzun saçlı, küpeli delikanlılar ve şortlu geç kızlar asker bakış acısı ile bir avuç başı bozuk olabiliirdi. Fakat Timur Binbaşı; “bu çocuklar burada idame-i hayatı öğrendiler, bu çok önemli bir eğitimidir”, diyerek yapılanların boş olmadığını vurguladı*’ (Abalı, 1994).

Sorumluluk kazanmak, bu tip çalışmaların öğrencilere sağladığı en büyük katkı iken; bir çok katılımcı bu konuyu önemsemeyebilir. Akcan, üretkenliği çok düşük bulduğu TMB 1994’ şöyle yorumluyor; ‘*insan, arı gibi çevreyi gezen, eskizler yapıp notlar alan, tartışmalara katılan, çizim, maket, yazı vb. reten mimar adaylarıyla dolu bir ortam bekliyor; ancak bu buluşmada insanlar enerjilerini daha çok tatil yapmak ve eğlenmek için harcıyor gibi bir hava esiyordu*’ (Akcan, 1994). Enformel çalışmaların en büyük tehlikesi, çalışma olmaktan çıkıp sadece bir eğlenceye dönüşmesidir.

Öğrenci buluşmalarında önceden seçilen ve bir-iki hafta için yerleşilen 'kamp' yeri, workshoplar süresi boyunca, daha önceki durumundan farklı başka bir ortama dönüştürülür. Bu dönüşüm sayesinde, mimar adayları mimarlığın esaslarından olan 'olay'ların yaratılması, 'ortam'ların oluşturulması deneyimini bire bir yaşarlar. Yapılan çalışmaların bu yerle kurdukları ilişki önem taşıdığından, yer seçimi de çalışmaları yönlendirici özellik taşır. Tümer'in TMÖB 2002 için söylediği; bu buluşmanın, genel olumsuzluk ortamı içinde '*bir ayrıcalık, bir soluklanma, bir vaha, bir umut*' (Tümer, 2002) olma özelliği aslında benzer çalışmaların çoğu için geçerlidir.

1993 senesinden beri yapılmakta olan ve Türkiye'nin farklı üniversitelerinden öğrencileri bir araya getiren TMÖB, davetli yürütücülerin hazırladıkları çok sayıda workshopun bir arada çalışmasını sağlayan bir ortam oluşturur. Aşağıdaki iki örnek, TMÖB için hazırlanmış ve uygulanmıştır.

6.2.2.2 Örnek 4

Eylül 1993 TMÖB Gökçeada Gerilim Atölyesi

İpek Yürekli, Arda İnecoğlu, Deniz Aslan, Fatma Erkök, Sema Eser tarafında hazırlanan ve Gökçeada'nın Tepeköy köyünde yapılan bu iki haftalık çalışma, yer'in algısı, anlaşılması, okunması ve geçici ekler ile tekrar okunması üzerine deneylerden oluşmaktadır. Büyük ölçüde terkedilmiş ve kısmen yaşanan bir köy olan Tepeköy'ün sosyal, fiziksel, görsel, anlamsal açılardan oluşturduğu gerilimler, esas tema olarak seçilmiştir. Çalışma, yerin gezilmesi, etkilerinin ve düşündürtüklerinin, hissettirdiklerinin tartışılması ve yapılacak işle ilgili beyin fırtınası ile başlamıştır. Öğrencilerin kendi önerdikleri çalışmalar mekansal yerleştirme, kısmi yapım işleri olarak gerçekleştirilmiş ve özellikle bakışlar üzerinde durulmuştur. Her öğrenci kendi seçtiği bir noktada bir bakışı vurgulamış ve o yerin kendisine hissettirdiklerini, düşündürdüklerini aktarmaya çalışmıştır. Örneğin terk edilmiş bir evin bir odasındaki yaşanan geçmiş zamanlardan kalmış, farklı noktalara yönelmiş sayısız bakışın simüle edilmesi veya yıkılmakta olan bir ev duvarının çatlaklarının ya da artık kullanılmayan bir merdivenin, terk eden insanların izini silmeye başlayan doğanın vurgulanması gibi. Sonuçlar, Gökçeada

Buluşması'nın son gecesinde, tüm atölyelerin katılımcılarına, oluşturulan bir mizansen ve aydınlatma eşliğinde bir 'olay' olarak sunulmuştur.

6.2.2.3 Örnek 5

Ağustos 1995 TMÖB Kıbrıs İzler-Yollar Atölyesi

İpek Yürekli, Arda Inceoğlu, Zeynep Yürekli tarafından hazırlanan ve Kıbrıs'ın Karpaz bölgesinde bir orman kampında gerçekleştirilen bu bir haftalık çalışma, yer'in kişisel okumalarına yön veren izler/yollar üzerinedir. Orman içinde sayısız geçişin yer alabileceği düşüncesinden yola çıkılarak yapılan bu çalışmada katılımcılar kendi yollarını belirler ve buldukları malzemeler yardımıyla diğerlerini yönlendirerek, verdikleri ipuçlarıyla onları kendi okumalarına ortak ederler. Örneğin bir köprü, bir iz, bir taş, bir renk, bir çerçeve işaret görevi görebilir. Her iki TMÖB çalışması da özellikle buluşmaların yerleri esas alınarak belirlenmiş ve aslında 'yer'i okumaya yönlendirilmiştir.

Workshop konusunda bir diğer örnek de planlama aşamasından yayınlanma aşamasına kadar 3 senelik bir zamanı kapsayan uluslararası bir çalışmadandır.

6.2.2.4 Örnek 6

1995-1997 Coast-Wise-Europe

'Coast Wise Europe' Projesi, Rotterdam Mimarlık Akademisi'nin organize ettiği bir mimarlık çalışmasıdır. Bu proje, denizle ilişkisi olan her ülkenin gündeminde özel bir yeri olan kıyılar-rekreasyon-mimarlık ilişkisini Avrupa ölçeğinde ele almayı amaçlar. İstanbul Teknik Üniversitesi ve Hamburg Üniversitesi projenin ortak-organizatörleridir. Hollanda, Türkiye ve Almanya dışında 21 Avrupa ülkesinden seçilen üniversitelerin katıldığı bu proje üç bölümden oluşmuştur; 1.'Atlas' yayını, 2.proje çalışmaları, 3.yaz workshopları. Proje yürütücülerine göre, Coast Wise Europe Projesinin öncelikli amacı; *'fikir alışverişi sağlamak; hayalgücüne dayalı, bağımsız ve açık düşünceli bir yaklaşım yakalamak; enerji ve yaratıcılığı harekete geçirmek; uluslar ve kültürler arası işbirliğini geliştirmek'* tir.

Coast Wise Europe'un başlangıç kongresi, 20 ülkeden 60 kişinin katılımıyla (İ.T.Ü.'den Hülya Yürekli, Ferhan Yürekli, İpek Yürekli), 1995 yazında Hollanda'da yapılmış; katılan ülkelerin kendi seçtikleri 50-100km'lik kıyı şeridine ait dökümantasyonun yer aldığı Atlas, 1996'da yayınlanmış; her okulun seçtiği bölgeyle ilgili araştırma ve proje çalışmaları 1995-1996 akademik yılında yapılmış ve yaz workshopları da 1996'da gerçekleştirilmiştir. 1996 sonunda hazırlanan, bütün çalışmaların yer aldığı ve bir konteynırda hazırlanan sergi ise 1997'de Avrupa'yı dolaşmıştır.

Seçilen üç ayrı yerdeki üç workshop, böyle bir bütünün parçası olarak, birbirini takip edecek şekilde yapılmıştır. Bu yerler sırasıyla, Türkiye'de Efes (uzun bir tarihi geçmiş), Almanya'da Rügen (yakın tarihten anılar) ve Hollanda'da Rotterdam (sınırsız gelecek) olarak belirlenmiştir.

15-24 Temmuz arasında Selçuk/Efes'te gerçekleştirilen ilk 'workshop'a, kıyası olan 15 ülkeden 18'i Türk, 57 öğrenci, 12 yürütücü (Hülya Yürekli, Manuel Fernandes De Sa, Helga Fassbinder, Aaro Soderlund, Johan Van De Beek, Elin Corneil, Sonja Jurkovic, Joost Schrijmem, John Carp, Lucka Azman Momirski, Siv Bleiklie, Vladas Stauskas) ve 32 organizatör (ve davetli) olmak üzere toplam 101 kişi katılmıştır. Önceden belirlenen 6 konuda 11 grup halinde çalışılmıştır. Konular şunlardır; 1.'İyonya Şehirleri Nerededir?'; 2.'Selçuk Neden Efes'in Gerisinde Kalmıştır?'; 3.'Selçuk Müzesi Yeni Bir Kimlik Kazanabilir Mi?'; 4.'İlk Etki Çok Önemlidir!'; 5.'Aydınlanan Efes!'; 6.'Günlük Yaşam Şehrin Aynasıdır, Teras Evler De Ziyaret Edilebilmelidir!'.

Konferanslar, geziler, organizatör veya öğrenciler tarafından düzenlenen etkinlikler (bir gece Efes tiyatrosunda gösteri sergilenmesi veya küçük uçaklarla çevreye havadan bakış turları düzenlenmesi gibi) ile desteklenen yoğun çalışma sırasında, geceleri çalışılarak hazırlanan günlük gazete ile de zaten oldukça iyi olan iletişim ortamına katkıda bulunulmuştur. Gazetede günlük program yanında, etkinlik haberleri, yapılan çalışmaların ara değerlendirmeleri, yabancıların günlük hayatını kolaylaştıracak bilgiler, yabancı gözüyle Türkiye ve Selçuk yorumları, katılımcıların iletmek istedikleri her hangi bir şey gibi farklı içerik ve ciddiyette yazılar ve fotoğraflar yer almıştır. Daha sonra yapılan Rügen ve Rotterdam workshoplarında da devam eden gazete çalışması, bir anlamda bütün yaz çalışmalarının albümünü oluşturmuştur.

Efes workshopu süresince, katılımcıların Selçuk'un gündelik hayatına dahil olmaları, bölgeyi farklı yönleriyle tanımaları özellikle desteklenmiş ve bunun çalışma motivasyonunu da arttırdığı gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda yapılan jüri ve sergi için Selçuk'un ara sokaklarından birinde yer alan depo binasının duvarı ve önündeki boşluk seçilmiş, gerekli düzenleme yapılarak kullanılmıştır. Böylece bu son 'olay' da şehrin günlük hayatının bir parçası olarak yaşanmıştır. Selçuk/Efes'teki Coast Wise Europe çalışması, aylar süren bir hazırlık dönemi (sayısız yazışma, izinler, ön geziler, rezervasyonlar, iptaller, tekrar tekrar yenilenen bir program hazırlığı ve ön çalışma) ve çalışma sırasında da bitmeyen bir kontrol (sürekli çıkan teknik, mekansal, maddi, duygusal, kişisel veya sağlıkla ilgili sorunlara çözüm üretebilme) sayesinde, dünyanın farklı yerlerinden gelen 101 kişiye, çalışabilecekleri, tartışabilecekleri ve üretebilecekleri, aynı zamanda onca yabancılığa, ilk kez bir araya gelişe rağmen rahatça kendilerini ifade edebilecekleri enformel bir ortam sunarak başarı ile tamamlanmıştır.

Enformel ortamlar, insanların sezgilerine göre davrandıkları, kişiselliklerini daha rahat ortaya koydukları, bir anlamda içlerindeki çocuğa izin verdikleri ortamlardır. Boyd, bunu, 'insanın kendisinden, kendi yarattığı kısıtlamalardan kurtulması' olarak tanımlıyor (Boyd, 1971). Bir yoruma göre; enformel davranışları destekleyen oyun, insanın somut 'gerçek'ten ve kendi 'süperego'sundan kaçışıdır (Reardon, 1974). Bilinçli veya bilinçsiz kısıtlamalardan uzaklaşılan bu tip davranışların ise, artık sağlıklı bir insanın önemli gereksinimlerinden olduğu kabul edilmektedir.

Günümüzde oyuna karşı tavrın değiştiğini savunan Combs'a göre; artık insanlar daha çok oyun oynamak istemekte, toplumlar daha çok insana oyun oynama şansı tanımaktadır (Combs, 2000). Oyunu ciddiyet ve rasyonel dışı görerek 'modern' yaşamın dışında tutmaya çalışan batı toplumu, artık bu kavramı yüceltmektedir. Günümüzün mimarlık gündemini oluşturan kavramların çoğunun oyun ile ilgili olması, bu durumun uzantısıdır.

Spariosu, daha önce nerdeyse imkansız olduğu düşünüldüğü halde, artık biyoloji, zooloji, antropoloji, sosyoloji, eğitim, ekonomi, siyasal bilimler, sibernetik, istatistik, fizik, matematik, felsefe gibi sayısız alandaki bilimsel çalışmalarda oyundan yararlanıldığını açıklar (Spariosu, 1989). Sadece bilimsel araştırmalarda değil, iş dünyasında da oyun, artık bir araç, yöntem ve kaynaktır. Uluslararası bir kozmetik firmasının (L'Oreal), üst düzey yöneticilerinden bazılarını bir bilgisayar oyunu sayesinde seçmesi buna örnek olarak gösterilebilir (Karaahmet, 2002). Aslında

oyun, çocuk ve çocukluk kavramlarına bakış geçtiğimiz yüzyılda oldukça değişmiştir.

Lefaivre özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında gerçekleşen bu değişimin ilk belirgin işaretini Spock'ın, otorite karşıtı bir çocuk eğitimi savunduğu 1946 tarihli kitabı olarak görür (Lefaivre, de Roode, 2002). Spock bu kitabında, her çocuğun bir birey olduğunu ve birey olmaya izin verilmesi gerektiğini iddia eder (Spock, 1972). Bu tarihlerden sonra 'Batı' toplumunda çocuk, her alanda daha çok önemsenmeye başlanmıştır. 1950'lerde Situationist International hareketini oluşturan Cobra sanatçıları, 'işlevsel şehir' kavramının geçerliliğine engel olarak gördükleri 'çocuk'u oynama eylemi ile özdeşleştirirler ve bundan aldıkları esinle yeni, oyuncu, enformel bir toplum yaratmayı hedeflerler (Lefaivre, de Roode, 2002). Günlük hayattaki oyunu vurgulayan bu hareketin önemli noktası olan durum yaratma ve pozisyon alma kavramları (Wollen, 1993, Sadler, 2001), insanın olayları algılayışını belirleyen bir dışardan bakışı, yabancılaşmayı gündeme getirir. Yabancılaşma, enformellik ve oyun, çocuğun esin kaynağı olduğu bir ilişkiler bütünüdür.

Çocuğun esin kaynağı olması, eğitimde de rastlanan bir durumdur. Mimari tasarım eğitimi felsefesinde önemli yeri olan Hejduk, kökene inmeyi ve mimarlığı çocuğun masum gözü ile algılamayı amaçladığını açıklamıştır. Temel tasarım derslerinin öncülerinden Itten'in bir şiirinde yer alan '*çocuk gibi insan olmalı; kısıtlanmadan kendini ifade ederek*' deyişi, Hejduk'ün yaklaşımının da yansımasıdır (Ockman, 1997).

Spontanelik ve kişiselliği ifade etme üzerinde duran Itten'in, tasarım derslerine beden denetimini sağlayan uzak doğu kültürüne ait egzersizlerle (Tai Chi) başladığı bilinmektedir. Itten'a göre; dünyayı var eden renkler, bir objeye bağlı olmaksızın içsel olanı dışa vurma kapasitesine sahiptirler. Renkler konusunda ustalaşmak isteyen insan, öncelikle kendi içindeki renklere (kendi bedenine) hakim olmalıdır (Itten, 1970). İlk bakışta ilgisiz görülebilecek bir çok alanda, örneğin, okuma, matematik veya fen derslerinde beden kullanımından, aktif oyunlardan yararlanmak derse olan ilgiyi yoğunlaştırmaktadır (Humphrey, 1974).

Mimarlık eğitiminde tiyatro deneyiminin katkısını savunan Aytaç-Dural'a göre; bedensel rahatlama, zihinsel performansı da artırır (Aytaç-Dural, 2002). Tasarım derslerinde insan bedeninin kullanımı, derse bambaşka bir boyut getirir. Utah Üniversitesi'nde uygulanan bir örnekte öğrenciler tasarladıkları binaların yapısal

özelliklerini kendi bedenlerini kullanarak sergilerler; çekmeye çalışan bir kol, basınca çalışan bir bacak gibi. Bu uygulamada insan bedeninin hareketi, mekanik hareketi temsil eder (Smith, Hermanson, 2001). Böyle bir yöntemin konuya farklı yorumlar getirmenin önünü açabileceği ve ilgiyi yoğunlaştırarak katılımcıları motive edeceği açıktır.

Mimari proje dersinin programı farklı bir çok çalışmayı içine alır. Bazı çalışmalar bütün program ve bağlam içinde belli bir anlam taşıırken, tek başına değerlendirildiklerinde tamamen eğitimden bağımsız, konuyla ilişkisiz ve sadece eğlenceye yönelik görünebilir. Oysa bu tip çalışmaların konuya farklı bir bakış getirmede ve öğrenciyi motive etmede büyük etkisi vardır. Genellikle workshoplar gibi kısa ve yoğun olan bu çalışmalar ortamın enformelleşmesini sağlar. Searl, bu tip çalışmaların sınıfın atmosferini eğlence yerine çevirdiğini, bir festival havası yarattığını ve büyük bir enerjiyi ortaya çıkarttığını belirtiyor (Searl, 1979). Bu havanın üretimden uzak, sadece bir eğlenceye dönüşmemesi, yapılan işin büyük ölçüde önceden düşünülmüş, sınırlarının belirlenmiş olmasına bağlıdır.

Teymur'un 1993 senesinde İ.T.Ü.'de uyguladığı 'matristanbul' çalışması, kesin sınırlamalar ile enformelliğin bir arada olabildiğini gösterir. Bu çalışma, İstanbul'un ifadesi ve tanımı çok zor olan karmaşık karakterini anlamaya yöneliktir. Yatayda ve düşeyde farklı kavramların (düşey: mekan, biçim, simge, işlev, vb.vb.; yatay: tarihsellik, ulaşım, ses, konut, yemek, ekonomi, kültür, sanat, dil, Türkiye, kent yaşamı, birey, toplum) yer aldığı ve kesişme noktalarında 30cmx30cm boyutunda boş panolar bulunan büyük bir matris hazırlanır. Öğrencilerden istenen, 10 günlük süre içinde bu panoları, kavramların ve özellikle de kavramlar arası kesişmelerin kendilerine çağrıştırdıkları yorumlarla doldurmalarıdır. Anlatım tekniği serbest (çizim, kolaj, fotoğraf, yazı, slogan, gazete küpürü vs.), yer kısıtlıdır. Zaman içinde birbiri üstüne gelen eklemeler sonucu, statik panolar dinamik bir süreci yaratırlar. *'Matris formu, tüm bilimsel çağrışımlarına karşın, oldukça esnek ve yaratıcılığı kısıtlamadan disipline edici bir araç'* olduğu için tercih edilmiştir. (Teymur, 1993). Sonuç olarak İstanbul'un karakterine uygun, zengin, çeşitli, karmaşık bir yoğunluk ortaya çıkar. Bu çalışma, İstanbul konulu bir üst başlığın altında yer almıştır. Ortama katkısı, bir beyin fırtınası gibi düşünsel zenginlik konusunda olmuştur. Formel eğitimin enformel bir halkası gibidir.

Aşağıda, uygulama süreleri tek dersle sınırlı tutulan, farklı ağırlıklarda beden kullanımını da kapsayan üç çalışma, formel eğitim içindeki enformel uygulamalara örnek olarak verilmiştir.

6.2.2.5 Örnek 7

1995-1996 Kış Yarıyılı Mimari Proje 3 Kumda Oynama Günü

Bu ara çalışma, Ferhan Yürekli, İpek Yürekli ve Yasemin Alkışer'in yürütücülüğündeki mimari tasarım dersi için hazırlanan 'doku' çalışmasının parçasıdır. Dönem başında üç haftalık bir süreyi kapsayan 'doku' çalışmasının amacı, kimlik verici bir eleman olarak doku kavramının incelenmesi, birimlerden oluşan bütün olarak, malzemenin yapısı olarak, yüzeyin iki ve üç boyutu olarak tartışılması amacıyla hazırlanmıştır. Bütün çalışma boyunca ana malzeme olarak çamur kullanılmıştır. Arada yapılan kum çalışması ise, öncelikle malzeme ile özgürce oynayabilmeye engel olabilecek kısıtlama ve sınırlamalardan kurtulmayı sağlamak amacını taşımaktadır. Çünkü kumla oynamak, hemen hemen herkesin çocukken yaptığı, yani tanıdık olduğu bir iştir. Dolayısıyla böyle bir çalışmanın, bir okul projesinde sorun olabilecek beceri, bilgi eksikliği sebebiyle oluşan güvensizlik gibi durumların ortadan kalkmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla ders için Kilyos'taki kumsala gidilmiş ve burada öğrenciler bireysel olarak veya grup halinde doku konusunda çalışmışlardır.

6.2.2.6 Örnek 8

1996-1997 Kış Yarıyılı Mimari Proje 3 Ytong Bloklarını Aşındırma Günü

Bu çalışma, Ferhan Yürekli, İpek Yürekli ve Deniz Aslan'ın yürütücülüğündeki mimari tasarım dersi için hazırlanan 'doğa' çalışmasının parçasıdır. Dönem başında üç haftalık bir süreyi kapsayan 'doğa' çalışmasının amacı, doğanın mimarinin bir elemanı olarak ele alınması ve insanın doğa ile karşılaşması ile oluşan arakesitin tartışılmasıdır. Çalışmada her öğrenciye bir ytong bloğu verilmiş ve onlardan bu malzemeyi 'aşındırmaları' istenmiştir. Yapılan, doğanın sürekli olarak şekil değiştiren yapısının, doğadaki statik elemanların (aşınanlar) dinamik elemanlarca (aşındırıcılar) şekillendirilmesi durumunun simülasyonudur. Daha sonra ortaya

çıkan bu 'doğa yapısı' yüzeye, 'insan yapısı' yatay yüzeyler eklenerek çalışmaya devam edilmiştir.

Aşındırma ve kum çalışmaları, öğrenciler tarafından, '*doğaçlamaya izin verdikleri için yaratıcı dürtüyü uyandırıcı*', '*ilginç*', '*eğlenceli*' ve '*derse ısındırıcı*' olarak nitelendirildiler. Bu tip çalışmalar, şirket eğitimlerinde kullanılan, eğitimin başlangıcında veya ortamda fazla gerilim oluştuğunda veya dikkat dağıldığında iletişimi arttırmak, ortamı ısıtmak ve biraz nefes almak amacıyla uygulanan kısa süreli 'buz kırıcı'lara (ice breaker) benzetilebilir (Prezioso, 1999). Aşağıdaki çalışma da benzer düşüncelerle hazırlanmış bir ilk gün çalışmasıdır.

6.2.2.7 Örnek 9

1999-2000 Kış Yarıyılı Mimari Proje 1

Kil Çalışması Günü

Bu çalışma o dönem üniversite eğitimine başlayan mimarlık öğrencilerinin ilk mimari tasarım dersinde yaptıkları çalışmadır. Amaç, ilk dersten üretim yapılmaya başlanmasını ve öğrencilerin bazı önemli kavramlarla (kesit, ölçek gibi) ilk karşılaşmalarının sadece teorik değil, yaptıkları iş aracılığıyla olmasını sağlamaktır. Yapılan çalışma şöyle özetlenebilir, 1.kil yoğurularak hiç bir şeyi simgelemeyen bir biçim oluşturulur, 2.bu üç boyutlu nesnenin çizimleri yapılır, kuralsız perspektifleri çizilir 3.bir tel veya bıçak yardımıyla nesne bazı yerlerinden (masanın yüzeyine dik) dümdüz yüzey verecek şekilde kesilir 4.ortaya çıkan yüzeyler çizilerek kesit çizimleri yapılır 5.kesit çizimlerinin yanına insan figürü çizilerek çizime (nesneye) ölçek verilir 6.farklı ölçeklere göre nesne yorumlanır, dönüştürülür. İstenen malzeme (kil okul tarafından sağlandığı için), özel olarak alınması gerekmeyen, her evde bulunabilecek sıradan malzemedir. Bu da, aslında mimarlığın farklı bir dünya olmadığının, sadece alışık olduğumuz dünyaya farklı bir bakış olduğunun göstergesi olarak düşünülmüştür. Çalışmanın bazı aşamalardan oluşması ve bu aşamaların birbirini yansıtarak, birbirine eklenerek bir bütün meydana getirmesi özellikle istenmiştir.

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin, seçtikleri meslekleri, alıştıkları hayattan kopuk, yabancı görmemeleri, meslek içinde kendi kimlikleri ile var olabilmeleri için gereklidir. Benzer düşüncelerle, Columbia Üniversitesi'nde Mühendislik Okulu'ndaki Mühendislik Tasarımına Giriş dersinde proje konusu olarak 'oyuncak' seçilmiştir.

Bunun sebebini, konunun öğrencilere tanıdık olması ve bu yüzden sınırlı mühendislik bilgisi ile tasarım yeteneklerinin sorun yaratmayacağı düşüncesi olarak açıklayan ders yürütücüleri, oyun ve oyuncak kavramlarının, motive edici oldukları için de, başlangıç için çok uygun konular olduğunu belirtmişlerdir (Angelov v.d., 1999). Zihinsel ve bedensel meşguliyet sağlayan 'ortam ısıtıcı' çalışmalar ve oyunlar, insanın içindeki oynama içgüdüsünü tatmin ettikleri için motive edicidirler. Yukarıdaki örneklerde oynamak, öğrenmenin uyarıcısı olarak tasarım eğitiminin parçası olur.

6.2.3 Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun

Tasarım eğitimi, gerçek kavramının sorgulandığı bir alandır. Watson'a göre; her eser, algılanışa ve bütün içindeki varoluşuna bağlı olarak farklı gerçekliklere sahiptir (Watson, 1985). Birbirini çürüten ama yine de birbirleriyle varolan bu gerçekler mimari tasarımda ve mimari tasarım eğitiminde önemli olgulardır. Hülya Yürekli'nin mimari proje 5 için senelerdir uyguladığı çalışmada, öğrenciler kendi tasarladıkları hayali çevrelerde proje geliştirmişlerdir. Bu yöntemde, yaşanan gerçeklerin dışındaki bir gerçeği hayal eden öğrenci, bu gerçeğin kurallarını da kendisi belirler (Yürekli, Yürekli, 1995). Corneille'e göre; gerçeği öğrenmenin tek yolu, hayalgücüdür (Lefaivre, de Roode, 2002). Hayalgücü, 'verilen bilginin ötesine geçebilen' (Zeisel, 1984) kişisel yorum üretebilme yeteneğidir. Dolayısıyla gerçekçilik, aslında subjektif bir kavramdır.

Eğitimde, oyunun önemli bir parçası olarak şans faktörünün kullanılması gerektiğine ve spontane bir yaklaşıma inanan West'e göre; yapı teknolojisi eğitiminde önemli bulunan (düz anlamıyla) 'gerçekçilik', birçok parlak fikri yok etmektedir; çünkü genç tasarımcılar gerçekdışılıkla suçlandıklarında fazla direnemeyebilirler (West, 2001). Mimari tasarım dersinin önemli amaçlarından biri ise, aksine, 'gerçekçi' olma bahanesi ile önemsenmeyen bu 'parlak' fikirlerin önünü açabilmektir. Bu amaçla bir çok mimari tasarım stüdyosunda oyun, yöntem ve tavır olarak kullanılmaktadır. Çünkü; oyun, olağan gerçeğin dışındaki gerçeklerin de gündeme gelmesini sağlar.

Aytaç-Dural'a göre; oyunun olağan ve gerçek olmaması durumunun, öğrenciye özgüven kazandırma açısından önemli faydaları vardır. 'Eğitimde sık sık karşılaşılan tıkanma noktalarında, mesleki eğitimin yaşamın alternatifi olan bir oyun olarak sunulmasıyla, kişilik sorgulamasına dönüşen mutsuzlukların en aza indirgenebileceğini düşünmek mümkündür' (Aytaç-Dural, 1999). Oyun, eğitimi

kişiselleştirdiği için önemlidir (Greer vd., 1977). Gutenschwager ise, oyunun, oynayanın özgüven ve farkındalık düzeyini artırarak onu sosyal değişimlere hazırlıklı hale getirdiğini savunmaktadır (Gutenschwager, 1979). Bu hazırlık, insana belli bir esneklik ve yaşanan değişim eşiklerinde yeni ortamlara adapte olabilmeyi sağlayacak spontane karar verebilme özelliği de kazandıracaktır.

Bir çok stüdyo yürütücüsü mimari tasarım eğitiminde kullanmak amacıyla değişik oyunlar üretmişlerdir. Oyunlarını, problem çözme stratejilerinin anlaşılmasını desteklemek üzere geliştirdiğini söyleyen Sanoff'a göre; oyun oynamak, bir problem çözme yaklaşımıdır. Problemin zamanı sıkıştırılarak esas özellikleri daha iyi incelenebilir hale getirilir. Bu yöntem, tasarımcılar için özellikle çekicidir, çünkü dinamik bir ortamda periyodik olarak karar vermeyi gerektirdiği için değişim süreci hakkında bilgi edinmeyi sağlar. Oyun, bir tür simülasyon türüdür. Simülasyon; karmaşık bir problemin tanımlanıp esasının soyutlandığı bir süreçtir. Matematikçi ve araştırmacılar da dünyayı anlayabilmek için simülasyon yöntemini sık kullanırlar. Oyunlar, algıyı keskinleştirir. Çok tanıdık olduğu için insan tarafından algılanamayan şeylerin fark edilmesine olanak verir. Bir durum veya sistemin esas özelliklerini soyutladığı için; simülasyon, insanın belli bir problemin çözümündeki mevcut olasılıkların farkına varmasını sağlar (Sanoff, 1979). Zihindeki oyuncu merak, gerçeğe ulaşmanın en iyi araçlarından; çünkü oyun, gerçeğin minimize edilmiş, arındırılmış halidir (Slobodkin, 1992). Oyunun avantajı esas olana odaklanmasıdır.

Önder ve Sözen'in, Bucciarelli'nin M.I.T.'de mühendislik eğitiminde ekip tasarım alıştırmaları olarak hazırladığı 'delta tasarım oyunu'nun İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi'nde birinci sınıflar için uyarladıkları hali, oyunlarda esas olanın soyutlanmasına bir örnektir. Bu oyunda her takım, iki boyutlu düşsel bir dünyada yaşayan ve birlikte bir proje yapmaya çalışan farklı kimliklerin rollerini paylaşırlar. Düşsel ölçüler (lin, qd gibi), düşsel tanımlar (delta-D uzayı gibi), kurulması istenen ilişkiler ve uyulması gereken kurallar çerçevesinde projeler tamamlanır ve belirli kriterlere göre değerlendirilir. Yürütücüler yaptıkları uygulama sonrasında, oyunu, kısa bir zaman diliminde, tasarım sürecinin tüm karmaşık ilişkilerinin ipuçlarını hissettirmesi yönünden etkileyici bulduklarını belirtmişlerdir (Önder, Sözen, 2002).

Mimari simülasyon oyunlarının geliştirilmesi, mimarlık öğrencilerinin, gittikçe daha karmaşıklaşan tasarım işine hakim olmalarını kolaylaştırmaktadır. Mimari tasarım eğitiminde mimari simülasyon oyunlarının kullanılması, mimarın 'tek başına çalışan

bir yaratıcı' olduğu düşüncesinin yıkılması ile ilişkilidir (Bonta, 1979) ve bu oyunların ilk örnekleri 1960'larda tasarım okullarında kullanılmaya başlanmıştır (Green, 1979). Mimari simülasyon oyunlarının eğitimdeki potansiyelini sorgulayan May'e göre; bir oyunun başarısını belirleyen özellikler şöyle sıralanabilir; içeriği, öğrettikleri, oynamayı kışkırtması, kurallarının açık ve net olması, zaman kullanımı, farklı stratejilere olanak vermesi, bağımsız düşünceyi uyarması, eğlendirmesi (May, 1979). Duke, oyunun önemli dinamiklerini oynanabilirlik ve esneklik olarak belirlemiştir (Duke, 1974). Sanoff'a göre ise; oyunların ana bileşenleri, kurallar, kavramlar ve yöntemlerdir (Sanoff, 1979b). İyi bir oyun bu dinamikler çerçevesinde şekillenir. Eğitimde oyundan yararlanan eğitimcilerin yükü, bir anlamda az, bir anlamda çoktur (Abt, 1970). Motive olan öğrencilerin verimi arttığı için eğitimci rahatlar, iyi bir oyunun hazırlığının uzun ve detaylı bir iş olması ve enformel ortamlardaki eğitimin daha çok dikkat ve konsantrasyon gerektirmesi eğitimciyi daha çok yorar.

Oyun yöntemi, her zaman başarılı olmayabilir. Öğrencilerin kendilerine güvensizliklerinden kaynaklanan katılamama durumu veya esnekliğe izin vermeyen bir yürütücü, oyunun olumlu etkisini yok edebilir (Newstrom, Scannell, 1980). Thiagarajan, bir oyunun uygulamasının başarısız olmasına sebep olacak durumların bazılarını ise şöyle sıralıyor; 1.gereğinden az veya çok zaman verilmesi, 2.yetersiz ön çalışma yapılması, 3.gereğinden az veya çok oyuncu katılması, 4.katılımcıların fazla uyumlu veya uyumsuz olmaları, 5.kontrol dışına çıkan 'saçmalama' durumu (Thiagarajan, 1988). Bu gibi durumlar, oyun iyi tasarlanmış olsa bile, uygulamasının çok da başarılı olmamasına sebep olabilir.

Oyunun eğitimdeki en önemli rolleri, Gutenschwager tarafından şöyle sıralanmıştır; 1.stratejik düşünmeyi ve psikolojik farkındalığı yükseltmesi, 2.gerçek simülasyonu olarak gerçekte başa çıkmaya hazırlaması, 3.sosyal farkındalık, kişisel sorumluluk ve sağduyu kazandırması (Gutenschwager, 1979). Bunlara ek olarak, mimari tasarım dersinin içinde kullanılan farklı ölçeklerdeki oyunlar, öğrencinin konuya dışardan bakabilmesi için yabancılaşabilmesini ve stüdyo ortamının enformelleşebilmesini sağlarlar. Abt'in yorumuna göre; oyunlar ölçülmesi (ve öğretilmesi) çok zor olan sezgilerin değerlendirilmesini ve ödüllendirilmesini sağladıkları için eğitim yöntemi olarak önemlidirler (Abt, 1970).

Aşağıda öğrencinin içindeki oynama içgüdüsünü harekete geçirmek için hazırlanan örnekler verilmiştir. İlk iki örnek, İstanbul Teknik Üniversitesi'nde daha önce

aktarılmış olan '2000-2001 kış ve yaz yarıyılı mimari proje 1 ve 2' programının içinde yer almıştır. Diğer örnek ise, North Carolina State University mimari proje 3 öğrencilerine uygulanmıştır.

6.2.3.1 Örnek 10

2000-2001 Kış Yarıyılı Taşkışla Hazine Avı

Bu çalışma, üniversite eğitimine yeni başlayan öğrencileri ortama alıştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Kısa sürede kendini çizimle ifade edebilmek, gördüklerini yansıtabilmek yanında; Taşkışla binasında sık sık yolunu, yönünü kaybeden öğrenciler için, binayı, nerede ne olduğunu, kütüphanenin, stüdyoların, sınıfların yerini öğrenmek ve fotokopici, kırtasiyeci, çaycı, güvenlik görevlisi gibi personel elemanlarını tanımak açısından da faydalı olacağı düşünülmüştür.

Bu oyun, birbirini takip eden ve atlanması mümkün olmayan noktalardan oluşmaktadır. Her noktada yapılacak bir iş ve bir sonraki noktayı bulabilmek için gereken ipucu vardır. Başlangıç noktası olan stüdyo ve bitiş noktası olan bilgisayar sınıfı dışında Taşkışla içinde 11 nokta belirlenmiştir. Bu noktalar mavi-kırmızı-sarı başlıkları altında üç farklı güzergah şeklinde sıralanmışlardır.

Uygulanan örnekte öğrenciler 8-9'ar kişilik altı gruba ayrıldılar. Böylece her renk (her güzergah) için ikişer grup oluştu. Başlangıç noktasında her gruba birinci zarfları verildi. Birinci zarf içinde ikinci zarfın yeri gösterilmekte ve oraya gidince öğrencilerin yapmaları gereken iş söylenmekteydi. Belli bir yerin eskizini çizmek, fotoğrafını çekmek, belli birini bulup ona soru sormak ve cevabı teybe kaydetmek, kütüphaneden bulunacak belli bir dökümanın fotokopisini çekmek gibi işlerin yapılması istenmekteydi. Zarflarda, 'd kulesinde venüs heykeli ve önündeki koridorlardan eskizler. 2. zarf venüs'te' veya 'kitaplıkta bernard tschumi'nin 'event cities' kitabının arasında 8. zarf. oralarda bir öğrenciyle konuşulacak, bir soru sorulacak' veya 'b kulesinde çatı inşaatına girin, birer fotoğraf çekin, bir detayın eskizini çizin. 12. zarf kuledaki panolardan birinde' gibi yazılar yer almaktaydı. Bir yarış şeklinde geçen bu oyunun sonunda bitiş noktasına ilk varan grup ödül de kazandı. Çalışma sonunda istenen ise, grupların topladıkları verileri ve çizimlerini bir araya getirerek, bilgisayara aktarıp yeni bir bütün oluşturarak birer sunuş hazırlamalarıydı.

Bu oyun mimari proje dersi açısından bir ortam ısıtıcı görevi görerek iyi bir başlangıç oldu. Öğrenciler ilk grup çalışmalarını yaparak kavga çıkartmadan birlikte çalışabilmenin ilk dersini almış oldular. Birbirlerinin farklı düşüncelerini gözlemlemenin, farklı becerilerinden yararlanmanın, birbirine tahammül etmenin ve tabi ortak bir ürün çıkartabilmenin ilk örneğini fakültedeki ilk haftalarında yaşamış oldular.

6.2.3.2 Örnek 11

2000-2001 Kış Yarıyılı Taşkışla Çizgi Film

Bu çalışma canlandırma konusunu uygulamalı olarak açıklamak üzere hazırlanan çalışmalardan biriydi. (Bu konudaki ilk çalışma ise post-it gruplarına her sayfaya yapılan çizimlerin elde hızlıca hareket ettirilmesinden ibaretti.) Taşkışla konulu çizgi film, bütün sınıfın birlikte çalıştığı, uygulaması kısa süren, ama hazırlığı ve bir araya getirilmesi zaman alan bir çalışma oldu.

Önce Taşkışla'da uzunca bir güzergah belirlendi (giriş kapısından çatı katındaki stüdyodaki çöp kutusuna kadar). Bu güzergahın her beş metrede biri, yere yapıştırılan ve gidiş yönünü belirten oklarla işaretlendi. Her öğrenciye iki ok arasındaki mesafe verildi. Öğrenciler belirlenmiş gidiş yönüne doğru bakarak her metrede bir, her biri bir A4 kağıdı kaplayacak şekilde beşer tane eskiz çizdiler. Belli bir ortak sınır koymak amacıyla çizim yaparken gözlerine boş bir slayt çerçevesi yerleştirdiler. Toplam 250 adet çizimin bilgisayara aktarılması ve sıraya dizilmesiyle Taşkışla'nın ana kapısından girip, içinde dolaşıp, merdivenlerinden çıkıp, stüdyodaki çöp kutusunun içinde son bulan bir yolun çizgi filmi ortaya çıktı.

Çizgi filmin sonuç olarak ortaya çıkışı, öğrencileri beklenmedik şekilde çok heyecanlandırdı. Herkesin yapılan işe eşit oranda katkısı olması, eskiz konusunda deneyimsiz ve güvensiz olanların özellikle hoşuna gitti. Önemsiz gözüken küçük parçaların bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturmasını net bir şekilde görmek çarpıcı oldu. Çalışmanın, canlandırma tekniklerini tanıtmak ötesinde, grup çalışmasının gücünü göstermek ve kısa süresine rağmen sınıf içinde motive edici ve olumlu bir ortam yaratmak açısından, proje dersine çok yararı oldu.

6.2.3.3 Örnek 12

2001 Kış Mimari Proje 3 (NCSU)

Çevre Analizi Oyunu

Bu çalışma öğrencilerin çevre analizi konularındaki becerilerini arttırmak ve çevreye farklı açılardan bakmalarına yardımcı olmak amacıyla İpek Yürekli tarafından hazırlandı, Arda İnceoğlu tarafından uygulandı. Bir oyun olarak tanımlanabilecek bu çalışma, aslında farklı oyunlardan ve esas olarak üç aşamadan oluşmaktadır.

Birinci aşama, kütüphane araştırmasının bir parçasıdır. Öğrencinin güncel mimari olayları takip etmesi, dergileri taraması, dergilerde çıkan projeleri incelemesi amaçlanmıştır. Dikkatin belli noktalara çekilmesiyle projelerin değişik yönlerinin fark edilmesinin sağlanabileceği düşünülmüştür. Bu aşama, değişik bilmecelerden oluşur. Seçilen ve incelenmesi istenen projelerle ilgili olarak ipuçları (resim, kesit, plan, detay gibi) verilmiştir. Verilen ipuçları yardımıyla bulunan proje tanıtları incelenerek belirli konulardaki sorular çizim yapılarak cevaplandırılır (bilmeceler çözülür).

Örneğin; ölçek konusunda altı değişik binadan farklı ölçeklerde yazıların detay resimleri ipucu olarak verilmiştir. Öncelikle bu projeleri dergide bulmak ve yazıların gerçek ölçülerini anlamak gerekir. Öğrencilerden istenen, resimlerin yanına birer insan figürü çizerek bu yazıların harflerini ölçeklendirmeleridir. Her harf için kabaca, 1 insan, ¼ insan, 8 insan gibi farklı ölçüler ortaya çıkacaktır. Soyut bir figür olarak 'harf'in ve algıyı belirleyici bir figür olarak 'insan'ın, ölçek konusunda iyi birer referans olacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmada seçilen konular, 'ölçek' yanında, 'zaman', 'içerisi-dışarı', 'soyutlama' ve 'sınırlar'dır. Resimleri verilmiş binaların zaman içindeki olası değişikliklerinin (tamamen sarmaşıklarla kaplanmış tel örgü duvarlar gibi) gösterilmesi, verilen kesitler üzerinde iç ve dış mekanların işaretlenmesi, maket fotoğrafı verilmiş projelerdeki ana düşüncenin soyut bir şekilde (en fazla 5 çizgi kullanılarak) ifade edilmesi, planları verilmiş projelerde düşünülen farklı özellikler taşıyan mekanlar arasındaki olası sınırların işaretlenmesi, bu aşamanın diğer bilmecelerinin soruları olmuştur.

İkinci aşama, yaşanan çevreye başka bir gözle bakılmasını amaçlar. 'Hazine avı' olarak adlandırılabilen bir çalışmadır. Amaç, çevreyi karakteri açısından değerlendirmek ve analiz edebilmektir. Mevcut mekanların, binaların, yerlerin insan üzerindeki etkileri, algılanışları, kullanımları eskiz ve kesitler yardımıyla anlatılmaya çalışılır. Kişisel anlatım yeteneğini geliştirmek, bir diğer amaçtır. Bu hazine avı oyunu, daha önceki örnekte olduğu gibi, öğrenciye verilen ve onu birinci noktaya doğru yönlendiren kağıtla başlar. Bu oyun, birbirini takip eden ve atlanması mümkün olmayan noktalardan oluşan bir bütündür. Her noktada yapılacak bir iş ve bir sonraki noktayı bulabilmek için gereken ipucu vardır.

Örneğin; üçüncü noktada bulunan kağıtta dördüncü noktanın avludaki market civarında olduğu belirtilmiştir. Burada bulunan kağıtta şunlar yazılıdır; 'avluda dolaşın, etrafa bakın, oturun, vakit geçirin, Brooks Hall'un köşesinden (markete göre çarpaz köşe) dışarı çıkın. Bir kroki üzerinde bu güzergahı gösterin ve bütünsel bir kesit çizerek deneyiminizi anlatın. Bu kağıda ayrıca, bir cafenin ilan panosu olan beşinci nokta için ipucu olarak o cafenin penceresindeki resmin bir parçası ve kapı numarası konmuştur.

Bu çalışmada, günlük hayatta sıkça geçilen, kullanılan yerlerin fark edilmesi amaçlanmıştır. Seçilen yerler şunlardır; 'otopark binası' (günümüz şehirlerinde çok önemli bir yapı türü olduğu, ve bütün sıradanlığına rağmen malzemesi, negatif-pozitif özellikleri ile de dikkate değer olduğu için) 'stadyum tribünlerinin altındaki ofisler' (işlevini kaybetmiş olan bu tribünlerin arkasında kalan mekanın kapatılarak ofis haline getirilmesiyle üçüncü boyutta beklenmedik bir zenginlik yakalandığı için), 'yüksek lisans stüdyoları' (stüdyoyu kullanan öğrencilerin kendi 'yer'lerini oluşturarak sundukları özgün kişiselleştirme örnekleri için), 'okulun avlusu' (farklı kotlar arasındaki geçişlerin yarattığı süreklilik ve doğal ile yapay olanın ilişkisi için) ve 'kampüsün bulunduğu bölgedeki ana cadde üzerindeki kafeler' (aynı çevrede yer almalarına rağmen ortamları ve karakterleri birbirlerinden çok farklı olduğu için). Oyun sonunda bütün çizimler toplanıp bir araya getirilerek, yeniden düzenlenerek 'çevrede neler olup bitiyor?' konulu bir sunuş hazırlanmıştır.

Üçüncü ve son aşama, tasarlanacak projenin bulunacağı yeri anlamayı amaçlar. Daha önceki aşamalar aslında bu iş için hazırlık niteliği taşırlar. Çevrenin fiziksel ve somut özellikleri yanında ölçülemez ve soyut özelliklerini kavrayabilmek, karakterini anlatabilmek önemlidir. Kişisel deneyimler ve ifadeler özellikle önem taşırlar.

1. aşama **dünyada neler oluyor?**
bilmeceler
güncel dergileri tarama (2001 sayıları)
başlıklar-İlgili soru-örnekler (mimar, proje yeri, dergi)
zaman
içerisi - dışarı
ölçek
soyutlama
sınırlar
2. aşama **yaşadığımız çevrede neler var?**
hazine oyunu
gidilecek yerler-çizim-sorular (koku, insan, hız...)
brüt beton otopark (malzeme, ağaçlar)
tribünün altı bürolar (kesit)
asma kat stüdyolar (kullanım, mahremiyet)
avlu (kotlar, geçişler)
cafeler/global village, cupajoe, sadlacks (karakter)
3. aşama **proje çevresi nasıl bir yer?**
kişisel deneyimler
günlük, kitapçık, 'gezi' notları

Bu çalışmanın, belirlenen amaçlara ulaşmada istenenleri direkt olarak söylemekten daha etkili olduğu düşünülmüştür. Örneğin; 'kütüphaneye gidip dergileri inceleyin' veya 'çevrede dolaşıp eskiz yapın' gibi istekler genelde karşılığını bulamamaktadır. Diğer yandan, çevre analizi için belli formüllerden faydalanmaya çalışmak, yapılan çalışmayı kişiselikten uzaklaştırmaktadır. Kullanılan oyun yöntemi ise, hem ulaşılması gereken hedefler koyarak işin yapılmasını sağlamakta, hem de kişiselliğe izin vermektedir.

Yıl sonunda öğrencilerden yapılan çalışmayı değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin hepsi, 'bilmeceler'i yararlı, %80'i zorlayıcı, motive edici ve eğlenceli bulurken; aynı öğrencilerin hepsi 'hazine avı'nı yararlı ve eğlenceli, %90'ı motive edici, %80'i zorlayıcı bulmuştur. Bu tip çalışmaların tekil kaldıkları sürece, kütüphaneyi kullanma veya eskiz yapma alışkanlığı kazandırabilmeleri ise (her hangi bir ödev söz konusu olduğunda olduğu gibi) şüpheli olsa da, olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Bu bölümde oyunun mimari tasarım dersindeki kullanımını değerlendirmek için öncelikle, mimarlık ile oyun kavramının ilişkisi üzerinde durulmuştur. Her ikisinin de doğasında bulunan çelişkiler, belirsizlik, açık uçluluk, rastlantısallık, insan ilişkileri, esneklik gibi konuların ortaklığı ve günümüzün mimarlık gündemini oluşturan kavramların çoğunun oyun ile ilişkili olması çarpıcıdır. Mimarlığın önemli bir parçası oldukları halde, eğitimde değerlendirilmeleri zor olan bu soyut kavramlar, oyun aracılığıyla tartışmaya ve egzersize açılabilir. Oyun, hem bir kurallar sistemi ile yarattığı 'gerçek' bağlamında, hem de esneklik, sezgiler ve sağduyunun öne çıktığı bir 'oyuncu tavır' ile eğitimin içinde yer alır. Mimari tasarım eğitiminde oyun konusu, aslında her üçü de birbiriyle ilişkili olan 'yabancılaşma', 'enformellik' ve 'oyun' başlıkları altında, uygulanmış örnekler yardımıyla değerlendirilmiştir.



BÖLÜM 7. SONUÇLAR

Bu bölümde, daha önce ortaya konan ilişkiler toparlanacak, varsayımlar değerlendirilecek ve öneriler sunulacaktır. Bu amaçla, sırasıyla 'eğitim - oyun', 'üniversite eğitimi - oyun', 'mimarlık eğitimi - oyun', 'mimari tasarım - oyun' ilişkileri ayrı ayrı kurulacak ve 'mimari tasarım eğitiminde oyunun katkıları' başlığı altında bir araya getirilecektir. Bunlara bağlı olarak varsayımlar değerlendirilirken, bazı önerilerde de bulunulacaktır.

7.1. Eğitim - Mimarlık - Oyun İçin Ortak Kavramlar Ve İlişkiler

Eğitim ile oyun ilişkisini incelemek amacı ile, oyun bir eğitim yöntemi olarak değerlendirilirken, üçüncü bölümdeki öğretme-öğrenme ve entelektüel eğitim başlıklı konuların, altbaşlıklarıyla birlikte oluşturdukları yapı esas alınarak, oyunun söz konusu yapının içindeki yeri üzerinde durulacaktır.

Öğretme – öğrenme konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Eğitimde soruların cevaplardan daha çok önemsenmesi, değişmez doğruların yol göstermesi yerine; insanın sorgulamasını, belirsizlikler içinde de yolunu bulmaya alışmasını amaçlar. Belirsizlikler karşısında strateji üretmek ise, oyunun esaslarındandır.

-Öğrenmek de oynamak da içgüdüselidir.

-Oyun insanı yaşadığı ortamdan çekip başka bir gerçekliğin içine aldığı için yabancılaşmasına, dolayısıyla deneyim ve bilgisini soyutlaştırıp kavramsallaştırmasına yardım eder. Bu da öğrenme adımlarından biridir.

-Öğrencinin, oyunun içinde kendisi olarak yer alması, kendi kararlarını alması, öğretmenden bağımsız hale gelmesi, inisiyatif ve sorumluluk kazanmasını sağlar.

Motivasyon konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Oyunun eğitimdeki en göz önündeki katkısı, öğrenmenin en önemli gerekliliği olan motivasyon konusundadır. Oyunun içinde var olan belirsizliklerin yarattığı çelişkilerin oluşturduğu gerilim; merak, heyecan ve tatmin duygularını ortaya çıkarır.

-Oyunun şaka, gülme, eğlence ile ilişkisi ve enformel yapısı da motive edici özelliklerini arttırır.

Bilgi konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Oyun yardımıyla güçlenen sezgiler, sözlü olarak ifade edilmeyen bilginin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Enformel ortamlarda kişiliğin ortaya konması, bilginin seçimini, kullanımını ve yorumlanmasını etkiler.

Entelektüel eğitim konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Tek doğrulu, iki kutuplu bir inanıştan çok doğrulu, çok bakış açılı, belirsizlikleri olan bir düşünce sistemine geçiş, entelektüel eğitimin amacıdır. Oyun, gerçek hayatta bir kesinti yaratan, yabancılaştıran ve gerçeği sorgulayan yapısıyla bu esnekliğin kazanılmasına yardımcı olur.

Kendine güven konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Öğrenmenin önündeki en önemli engelleri korkular oluşturur. Korkuların üstesinden ise, ancak risk alınarak gelinebilir. Oyun sunduğu güvenli ortamlarla cesareti ve risk almayı destekler.

-Öğrenci konumunda olan kişinin, oyunun içinde kendisi olarak yer alması, kendi kararlarını vermesi, öğretmen veya yürütücünden bağımsız hale gelmesi, inisiyatif ve sorumluluk kazanmasına yardımcı olur. İnisiyatif kazanmak kendine güvenmenin önemli adımlarındandır.

Kendini tanıma, keşfetme, kişilik konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Oyun, insana kendisi olma, dolayısıyla kendini tanıma şansı verir. İnsan oyun ortamında kapasitesini ölçme ve içindeki iyi ve kötü yönleri test etme ve yatkın olduğu konuları görme olanağı bulur.

Sağduyu, ahlak ve karakter eğitimi konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Ahlak veya hukuk kurallarının üstünde bir kurallar sistemi yaratan, 'gelecek ve olasılıklar düşüncesinin sezgisel karşılığı' sayılabilecek sağduyu, insanın hayat boyu kararlarını etkileyecek önemli yeteneklerindendir, oyun bu yeteneğin kazanımı ve geliştirilmesi için gelecek, olasılıklar ve sezgilerle ilişkisi sebebiyle etkilidir.

-Oyunda 'fair-play' önemlidir, oyunbozanlık affedilmez. Aynı zamanda adalet ve dürüstlük, insanın hayatını yönlendirebilecek ana çerçevelerdendir.

-Çok kişili oyunlarda 'öteki' kavramı önem kazanır. Karşısındakinin nasıl düşündüğünü anlamaya çalışmak, insanın empati duygusunu geliştirir. Benzer şekilde takım oyunlarında, birlikte karar almak ve birlikte hareket etmek, insanın başka insanlara karşı daha düşünceli ve saygılı olmasını gerektirir.

-Oyunu oyun olarak görebilme ve geçiciliğinin farkında olma alışkanlığı, insana, hayatta karşılaştığı güçlüklerle mücadelesinde de ona yardımcı olacak bir soğukkanlılık ve sorumluluk kabul etme özelliği katar. Oyun, sezgileri güçlendirmesiyle de sağduyunun geliştirilmesine yardımcıdır.

Düşünmeyi öğrenme konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Tekrardan ve problem çözümlerinden oluşan oyun, bir düşünme egzersizi olarak insanın düşünme kapasitesinin gelişmesine yardımcı olur.

-Oyunun dinamik etkileşim ortamı olma özelliği taşıması; takım arkadaşı veya rakip olarak öteki kavramını gündeme getirmesi yanında, oyun oynarken hayal gücü ve sezgilerin kullanılarak güçlendirilmesi, duygusal zekanın gelişmesine yardımcı olur.

Karar verme yeteneği konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Oyun bir kararlar dizisidir. Belirsizlikleri göz önünde bulundurarak strateji belirlemek, gelişmelere göre tekrar tekrar bu stratejiyi ve kararları gözden geçirmek, oyunu yaratan en önemli davranış biçimidir.

-Karar verme sürecinde önem taşıyan sezgiler oyunlarla geliştirilebilir.

Problem çözme yeteneği konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Problem çözme, büyük ölçüde doğru kuralların öğrenilip uygulanmasına dayandırılır. Oyun ise, kurallar konusunda bir bilinç kazanılabilecek en iyi alanlardan biridir. Kuralların sınırını zorlayabilmek, tam olarak ne anlama geldiğini yorumlamak oyunun zorlayıcı yönlerindendir.

-Bilmece çözmenin problem çözmeyle ilişkisi de oyun konusunun bir parçası kabul edilebilir. Oyun, insana zihnindeki engellerden, önyargılardan kurtulması için yeni referans çerçeveleri kurması için fırsat verir.

Yaratıcılık konusu içinde oyunun yeri şöyle değerlendirilmiştir:

-Yaratıcılığın, normal sorgulama, yeniyi arama, esneklik ve açık uçlulukla ilişkileri oyun konusunu içine aldığını gösterir.

-Hayalgücü ve sezgilerle var olan oyun, başlıbaşına yaratıcı bir eylemdir.

Üniversite eğitimi ile oyun ve oynama kavramları arasındaki ortak durumlar, gereklilikler ve özellikler, ayrıca şöyle özelleştirilebilir;

gönüllülük ve isteklilik gerekliliği,
kendi kuralları ve sınırları olan başka bir 'gerçek'lik olma,
geçicilik,
sürecin sonuçtan daha önemli olabilmesi,
hata yapma, deneme şansı,
kendini keşfetme, tanıma, kendin olabilme durumu,
sezgileri kullanma,
ciddiyet ve eğlencenin bir arada olması,
heyecan ve gerilim.

Mimarlık eğitimi ile oyun ilişkisi değerlendirilirken, dördüncü bölümdeki mimarlık eğitiminin amacı olarak 'bir mimarın kazanması veya geliştirmesi gereken yetenekler' başlığı altında tanımlanmış olan özelliklerin çoğunun oyun konusuyla ilişkili olduğu, özellikle beşinci bölümdeki açıklamalar yardımıyla açıkça görülebilir. Bu bölümde (Oyun), söz konusu yeteneklerle ilgili açıklamaların yer aldığı sayfa numaraları aşağıda verilmiştir.

Tasarım ile ilgili olarak; geleceği 'öngörme'ye çalışma (s.81, 97), sezgi (s.78, 102), problem tanımlama (s.93), problem çözme (s.93, 97, 100), karar verme (s.81, 97), bilgiyi seçme ve yorumlama (s.89, 101), öncelikleri belirleme (s.93), koordinasyon (s.94), bütün oluşturma (s.79), soyut düşünebilme, 3+1 boyutu kavrama (s.69, 94, 95, 102).

Yaratıcılık ile ilgili olarak; duyarlılık, sorgulama (s.69), farklı bakış açıları geliştirme (s.69, 84, 94, 95), risk alma (s.77, 91, 95), yorumlama, kişiselilik, bağımsızlık (s.78, 91, 92), esneklik (s.84, 94, 95).

Duygusal zeka ve karakter gelişimi ile ilgili olarak; kendine güven ve kendini tanıma (s.80, 91, 92), adalet duygusu ve sağduyu (s.82, 83), sorumluluk sahibi olma (s.101), kendini motive edebilme (s.89, 91, 92, 94, 95, 96), kendini ifade edebilme (s.80, 89, 91, 93), başkalarıyla iletişim kurabilme (s.80, 82, 95, 101), empati (s.82, 94, 95, 101), toplumun içinde birey olabilme ve saygı (s.94, 101), güvenilirlik (s.81).

Entelektüel gelişim ile ilgili olarak; merak (s.89, 93, 95), şüphe (s.69), gündemi izleme, genel kültür (-), olayları ve durumları bağlamı içinde algılama (s.94), çok açıklama/yön olduğunun farkında olarak kendi stratejisini belirleme (s.81).

Mimari tasarım ile oyun ilişkisinde ise şu konular öne çıkmaktadır (s.103-106);

hem subjektif ve açık uçlu olma, hem de kurallara dayanma özelliği,
rastlantısallık,
esneklik, spontanelik,
oyuncu tavır,
kuralların sınırlarını zorlamanın heyecanı,
problem çözme, bilmece çözme, yeni bir bakış açısı geliştirme,
çok parametrenin koordinasyonunu kurma,
parçaları bir araya getirme,
takım çalışmasının önemi,
varolmayan veya somut olmayan bir gerçek ile ilişki,

ve günümüzün mimarlık gündemini oluşturan kavramlar ile ilgili olarak;

bilgisayar teknolojisi ve sanal ortam,
hareket,
belirsizlik,
geçicilik,
sıradanlığın sıradışı kullanımı konuları.

Bu bölümde özetlenmiş olan, 'eğitim - oyun', 'üniversite eğitimi - oyun', 'mimarlık eğitimi - oyun', 'mimari tasarım - oyun' ilişkileri bir araya getirilerek, 'mimari tasarım eğitiminde oyunun katkıları'nın değerlendirilmesinde kullanılacaktır.

7.2 Mimari Tasarım Eğitiminde Oyunun Katkıları

Bu konuda bazı kavramlar öne çıkmaktadır. Bunlar; yabancılaşma, kurallar, motivasyon, kendine güven, sezgiler, esneklik, koordinasyon, rastlantısallık, yetenek kazan(dır)ma ve insan ilişkileri'dir. Konunun değerlendirmesi bu kavramlar çerçevesinde yapılacaktır.

1.

Yabancılaşma

Mimarlık, farklı bakış açılarını ve özellikle de, mimarın yaşadığı topluma 'dışardan bakış'ını ve 'geleceğe ait spekülasyon yapabilme' yeteneğini gerektirir. Oyunun

'başka bir gerçeklik' olması sebebiyle, yabancılaştırma özelliği vardır, insana farklı bir açıdan bakma şansı verir. Mimarlık hakkındaki yüzeysel kalıpların veya toplum, çevre, gelecek hakkındaki bilinen yorumların yeniden değerlendirilmesi ve yeni düşüncelerin üretilmesi, yabancılaşma yardımıyla gerçekleşebilir.

2.

Kurallar

Bir problem çözme biçimi olarak kabul edilen tasarım, bir yoruma göre, doğru kuralların öğrenilip uygulanmasına dayandırılır. Oyun ise, kurallar konusunda bir bilinç kazanılabilecek en iyi alanlardan biridir. Kuralların sınırını zorlayabilmek, tam olarak ne anlama geldiğini yorumlamak, gereğinde yeni kurallar oluşturmak veya var olan kuralları değiştirmek, oyunun zorlayıcı, mimarlığın ise heyecanlandırıcı yönlerindendir.

3.

Motivasyon

Oyunun içinde var olan belirsizliklerin ve sayısız çelişkinin yarattığı gerilim; merak, heyecan ve tatmin duygularını ortaya çıkarır. Bunun yanında oyunun enformel bir eylem olması sebebiyle, şaka, gülme ve eğlence ile ilişkisi de motive edici özelliklerini artırır. Kişinin kendini ifade ettiği bir ders olarak mimari tasarım dersi için motivasyon çok önemlidir.

4.

Kendine güven

Öğrencinin, oyunun içinde kendisi olarak yer alması, kendi kararlarını vermesi, öğretmen veya yürütücünden bağımsız hale gelmesi inisiyatif kazanmasına yardımcı olur. İnisiyatif kazanmak kendine güvenmenin önemli adımlarındandır. Mimari proje dersinde çok önemli olan, kendini ifade etme, düşünceleri başkalarıyla paylaşma ve tartışma eylemleri, kendine güven gerektirir.

5.

Sezgiler

Mimarlığın 'görünmeyen'lerini algılamak, 'olay'ları önceden görmek için kullanılması gerekli olan sezgiler, oyun deneyimi yardımıyla geliştirilebilir ve değerlendirilebilir. Oyun, hayalgücü ve sezgilerin kullanıldığı yaratıcı bir eylemdir. Gelecek, olasılıklar ve sezgilerle ilişkisi sebebiyle, oyun sezgileri ve sağduyuyu geliştirir.

6.

Esneklik

Oyun oynamanın en büyük kazançlarından olan esneklik, açık uçlu ve belirsiz bir sistem olan mimarlıkta strateji belirlemek, gerektiğinde stratejileri değiştirebilmek, beklenmedik değişimlere adapte olabilmek, takım çalışması yapabilmek, koordinasyon kurabilmek açısından ve yaratıcı düşüncenin, farklı alternatiflerin önünü açtığı için önemlidir.

7.

Koordinasyon

Mimari tasarım dersi, insanın kendi düşünceleri ile başka düşünceler arasında ilişki kurabilmesini, mimarlığın sayısız 'parça'sını bir araya getirmesini ve yeni bir 'bütün' oluşturabilmesini amaçlar. Düşünceler, nesneler, kavramlar ve insanlar arasında ilişki kurma temeline dayanan zihinsel ve bedensel oyunlar, koordinasyon yeteneğini geliştirir.

8.

Rastlantısallık

Tasarım eylemi rastlantı faktörünü içine alır. Strateji belirlenirken dikkate alınan rastlantı ve şans, oyun kavramının da önemli özelliklerindendir. Önceden hesaplanamaz olanın varlığını kabul ederek davranmak, belirsiz ortamlarla başa çıkmak için gereklidir.

9.

Yetenek kazan(dır)ma

Mimari tasarım dersi, bilgiden çok yetenek kazandırmayı amaçlar. Oyun, deneme ve risk alma cesareti verme, tekrar edilme, belirsizliklere karşı strateji belirleme özellikleriyle yetenekleri geliştirmeye yardımcı olur.

10.

İnsan ilişkileri

Mimar için gerekli görülen, kendini ifade edebilme, başkalarıyla iletişim kurabilme, empati, toplumun içinde birey olabilme gibi insan ilişkilerine ait özellikler, başlıca sosyal durumlardan biri kabul edilen oyunlarla geliştirilebilir. Mimari tasarım dersinin en önemli konularından, stüdyo ortamının en önemli var oluş biçimlerinden biri insan ilişkileri ve iletişimidir.

7.3 Varsayımların Tekrar Değerlendirilmesi ve Öneriler

Bu çalışmada, üç varsayım değerlendirilmiştir. Aslında oyun konusunun bir üst başlık olarak, yabancılaşma ve enformellik durumlarını içine alması sebebiyle, birinci varsayım öncelikli olarak, diğer ikisi alt-varsayımlar olarak değerlendirilmiştir.

1.

Oyun, mimari tasarım eğitiminde yöntem olarak kullanılabilir.

-Oyunun mimari tasarım eğitimine, yabancılaşma, kurallar, motivasyon, kendine güven, sezgiler, esneklik, koordinasyon, rastlantısallık, yetenek kazandırma, insan ilişkileri konularında katkıları vardır.

-Günümüzde mimarlık gündemini oluşturan kavramların çoğunun (bilgisayar teknolojisi ve sanal ortam, hareket, belirsizlik, geçicilik, sıradanlığın sıradışı kullanımı) oyun ile ilişkili olması, mimarlığın da giderek oyunlaştığının göstergesidir.

-Oyun, konunun özüne odaklandığı için, mimarlık gibi yüzeysel olarak algılanmaya yatkın bir alanda esas olanın soyutlanarak değerlendirilmesini sağlamak açısından yararlıdır.

-Oyun, insanın, çok tanıdık olduğu için algılayamadıklarını fark etmesine yardımcıdır; mimarların öncelikli işlerinden biri de zaten fark etmek ve ettirmektir.

-İyi bir oyunun farklı stratejilere olanak vermesi, kişiselliği desteklemesi, motive edici ve eğlenceli olması gerekir.

-Oyunun iyi tanımlanması gerekir, kuralların açık, net, yeterince esnek olması ve katılımcının önceden ne derece bilgilendirileceği önemlidir.

-Çalışma gruplarının sayısı, oyun yönteminin verimi açısından önem kazanır.

-Takım oyunlarında, bütün oyuncuların yapılan işe katkısı olmasına dikkat edilmelidir.

-Ön hazırlık çok önemlidir.

-Oyun sırasında ortamı kontrol altında tutmak önemlidir.

-Oyun sonrası değerlendirme ve tartışma yapılmalıdır.

2.

Mimarlık eğitiminde, yabancılaşmanın olumlu etkisi vardır.

-Yabancılaşma, zihindeki mimarlıkla ilgili yüzeysel kalıpların değişmesini, önyargıların yıkılmasını sağlar.

-Mimar, 'topluma dışardan bakma' yeteneğini geliştirmelidir.

-Yabancılaşma, insanı sorgulayıcı olmaya zorlar.

- Yabancılaşma, bilinen açıklamaların ötesinde, kavramların yeniden tanımlanmasına sebep olur.
- Yabancılaşma, mimarlık konusuna farklı bir bakış açısıyla geri döndüğünde yararlıdır.
- Mimarlığın sonsuz alanla ilişkisi ve günümüzde disiplinler arası ilişkilerin yoğunlaşp sınırların belirsizleşmesi, mimarlık eğitiminde yabancılaşmaya, mimarlıktan soyutlanmaya kolaylıkla izin verir.
- Yabancılaşmanın olumsuz etkilerine dikkat edilmelidir.

3.

Günümüz koşullarında, üniversite (mimarlık) eğitiminin enformelleşmesi eğitimin verimini artırır.

- Günümüzde gerekli görülen hayat boyu eğitim için, enformel sistemler, işleyiş esnekliği ve yetişkinlerin eğitime bakışı açısından formel eğitimden daha uygundur.
- Eğitimde enformelliğin en önemli yararları, motivasyon, sezgilerin kullanılması ve kendine güven kazanmak ile ilişkili konulardadır.
- Mimar adayları, enformel eğitimlerin 'ortamı ve yeri dönüştürme' özelliği sayesinde, mimarlığın esaslarından olan 'olay'ların yaratılması, 'ortam'ların oluşturulması deneyimini bire bir yaşarlar.
- Enformel eğitim, eğitim olmaktan çıkıp sadece eğlence haline dönüşmemelidir.
- Enformel eğitimlerde yürütücünün önemi artar. Yürütücü, daha geri planda gözükmeyle birlikte, konuya daha hakim, daha yetkin, daha esnek, daha dikkatli olmalıdır.
- Enformel yöntemlerde, çalışmanın gideceği yön çeşitlendiği ve katılımcıların kişiselliklerini ortaya koymaları ile belirsizlik arttığı için, eğitimle ilgili farklı stratejilerin önceden belirlenmesi ve ön hazırlıkların daha detaylı yapılması önemlidir.

Sonuç olarak; oyun, hem bir kurallar sistemi ile yarattığı 'gerçek' bağlamında, hem de esneklik, sezgiler ve sağduyunun öne çıktığı bir 'oyuncu tavır' ile, mimarlığın soyut, ölçülemez, tahmin edilemez ve belirsiz özelliklerinin değerlendirilebilmesi açısından, mimari tasarım eğitiminin içinde yer alabilir. Bu, aynı zamanda, eğitimi objektifleştirmek adına ortaya çıkan, mimarlık işinin esas karakterinden uzaklaşma tehlikesine karşı alınabilecek bir önlemdir. Hazırlığına ve uygulamasına yeterli dikkat ve emek harcanan iyi tasarlanmış bir oyun, mimarlığın değişken ve belirsiz ortamında, topluma dışardan bakarak gelecek, -henüz var olmayan bir gerçek- için strateji geliştirebilme yeteneğini güçlendirmeye çalışan mimar adaylarının eğitimi için uygun bir araçtır.



KAYNAKLAR

- Abalı, Z., 1994. 'Gökçeada Buluşmasının Düşündürdükleri', *Arredamento Dekorasyon*, Şubat 1994, s. 147
- Abt, C., C., 1970. *Serious Games*, Viking Press, New York
- Ackerman, D., 1999. *Deep Play*, Random House, New York
- Adams, J., L., 2001. *Conceptual Blockbusting: a Guide to Better Ideas*, Perseus Publishing, Cambridge
- Agrest, D., I., 1991. *Architecture from Without: Theoretical Framings for a Critical Practice*, MIT Press, Cambridge
- Akcan, E., 1994. 'Çavdarhisar Buluşması', *Egemimarlık*, 14, s. 43
- Akın, Ö., Akın, C., 1998. 'On the Process of Creativity in Puzzles, Interventions, and Designs', *Automation in Construction*, 7, s. 123-138
- Allen, L., E., 1974. 'Rules and Freedom: Games as a Mechanism for Ego Development in Children and Adolescents', *Games in Education and Development*, Ed. Shears, L., M., Bower, E., M., Charles C Thomas, Springfield
- Almqvist, B., 1994. 'Educational Toys, Creative Toys', *Toys, Play, and Child Development*, Ed. Goldstein, J., H., Cambridge University Press, Cambridge
- Amabile, T., M., 1996. *Creativity in Context*, Westview Press, Colorado
- And, M., 1974. *Oyun ve Bugü: Türk Kültüründe Oyun Kavramı, İş Bankası Kültür Yayınları*, İstanbul
- Angelov, M., A., Friedman, M., B., Renshaw, A., A., 1999. 'Introducing Engineering Design into the First Year Curriculum', *29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, San Juan
- Anthony, K., H., 1991. *Design Juries on Trial: The Renaissance of the Design Studio*, Van Nostrand Reinhold, New York
- Ayas, K., 1997. *Design for Learning for Innovation: Project Management for New Product Development*, Eburon, Delft
- Aytaç-Dural, T., 1999. 'Oyun, Oyunun Gücü, Oynama İçgüdüsü ve Mimarlık Eğitimi', *1. Göstergebilim Kongresi, İstanbul*

- Aytaç-Dural, T., 2002. Theatre-Architecture-Education: Theatre as a Paradigm for Introductory Architectural Design Education, METU Faculty of Architecture Press, Ankara
- Bachelard, G., 1996, 1957. Mekanın Poetikası, Kesit Yayıncılık, İstanbul
- Bateson, G., 1976. 'A Theory of Play and Fantasy, *Ritual, Play, and Performance: Readings in the Social Sciences/Theatre*, Eds. Schechner, R., Schuman, M., Seabury Press, New York
- Baumann, Z., 1999. 'Sanat Ölüm, Postmodernite Ve Aralarındaki İlişkiye Dair', 99 RG>002, Ed. Kortun, V., A4 Ofset, İstanbul
- Beckman, R., 1993. 'Interdisciplinary Curricula: A Balance of Motives', *Design Research Collaboration: Interdisciplinary Approach to Design Education*, Eds. Bullock, W., Lewis, G., E., IDSA Education Committee, Great Falls
- Beckwith, J., 1974. Build Your Own Playground!, Houghton Mifflin Company, Boston
- Bellman, G., M., Kelly, L., A . 1997. Create Effective Workshops, ASTD Info Line, Issue 9704, American Society for Training and Development, Alexandria
- Bender, R., 1979. 'Games', *Journal of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 2
- Benjamin, W., 2001, 1928. Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine, Dost Kitabevi, Ankara
- Berber, Ö., 2001. Mimarlık Bilgisi Üzerine Bir Araştırma Denemesi, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- van Berkel, B., Bos, C., 1998. 'Real Space in Quick Times Pavilion', *AD*, vol.68, no. 5/6, s. 71-73
- Berne, E., 1967. Games People Play: The Psychology of Human Relations, Grove Press, New York
- Berlyne, D., E., 1960. Conflict, Arousal, and Curiosity, McGraw-Hill Book Company, New York
- Berlyne, D., E., 1966. 'Curiosity and Exploration', *Science*, Vol. 155, No. 3731, s. 25-33
- Berretta, S., Privette, G., 1990. 'Influence of Play on Creative Thinking', *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 71, No. 2, s. 659-666
- Bertelsen, J., 1972. 'Early Experience from Emdrup', *Adventure Playgrounds*, Ed. Bengtsson, A., Praeger Publishers, New York
- Bettelheim, B., 1987. 'The Importance of Play', *The Atlantic*, vol. 259, no. 3, s. 35-46
- Blade, M., 1963. 'Creativity in Engineering', *Essays on Creativity in the Sciences*, Ed. Coler, M., A., New York University Press, New York

- Bogue, R., 1994. 'Foucault, Deleuze, and the Playful Fold of the Self', *The Play of the Self*, Eds. Bogue, R., Spariosu, M., I., State University of New York Press, Albany**
- de Bono, E., 1968. *New Think: The Use of Lateral Thinking in the Generation of New Ideas*, Basic Books, New York**
- Bonta, J., P., 1979. 'Simulation Games in Architectural Education', *Journal Of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 12-17**
- Bord, J., 1975. *Mazes and Labyrinths of the World*, E.P.Dutton&Co., New York**
- Bouman, O., van Torn, R., 1994. *Invisible in Architecture*, Academy Editions, Londra**
- Boyd, N., L., 1971. *Play and Game Theory in Group Work: A Collection of Papers*, The University of Illinois at Chicago Circle, Chicago**
- Boyer, J., Q., 1906. 'The Antiquity and Dignity of Puzzles', *A Key to Puzzledom: Complete Handbook of the Enigmatic Art*, William W. Delaney, New York**
- Boynudelik, Z., 1999. 'Sanat Nesnesi, Mekan, Bağlam - Anlam İlişkisi', 99 RG>002, Ed. Kortun, V., A4 Ofset, İstanbul**
- Bretherton, I., 1984. 'Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy', *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*, ed. Bretherton, I., Academic Press, Orlando**
- Brett, A., Moore, R., C., Provenzo, E., F., jr., 1993. *The Complete Playground Book*, Syracuse University Press, Syracuse**
- Brinkers, H., S., 1972. 'Introduction', *Decision-Making: Creativity, Judgment, and Systems*, Ed. Brinkers, H., S., Ohio State University Press, Columbus**
- Brown, R., Yates, D., M., 2000. 'Seeing the World through another Person's Eyes', *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*, Eds. Nicol, D., Piling, S., E & FN Spon, Londra**
- Bruner, J., S., 1976. 'Nature and Uses of Immaturity', *Play: Its Role in Development and Evolution*, Eds. Bruner, J., S., Jolly, A., Sylva, K., Basic Books, New York**
- Bruner, J., S., 1976b. 'Surprise, Craft and Creativity', *Play: Its Role in Development and Evolution*, Eds. Bruner, J., S., Jolly, A., Sylva, K., Basic Books, New York**
- Bruner, J., S., Sherwood, V., 1976. 'Peekaboo and the Learning of Rule Structures', *Play: Its Role in Development and Evolution*, Eds. Bruner, J., S., Jolly, A., Sylva, K., Basic Books, New York**
- Bucciarelli, L., L., 1994. *Designing Engineers*, MIT Press, Cambridge**
- Buckner, M., 1999. *Simulation and Role Play*, ASTD Info Line, Issue 8412, American Society for Training and Development, Alexandria**

- Bush, D., J., 1990. 'Chaos as Order: Design and the New Science of Chaos', *Strategies for Educating Designers in the Post Industrial Society*, IDSA Education Committee, Atlanta**
- Caillois, R., 1961, Man, Play, and Games, Free Press of Glencoe, New York**
- Calabrese, R., L., 2000. Leadership through Excellence: Professional Growth for School Leaders, Allyn And Bacon, Boston**
- Calvino, I., 1990. Görünmez Kentler, Remzi Kitabevi, İstanbul**
- Cansen, E., 2002. 'Nash Dengesi ve Trafik', *Hürriyet*, 22 Mart 2002**
- Caplan, F., Caplan, T., 1974. The Power of Play, Anchor Books, Garden City**
- Carpenter, W., J., 1997. Learning by Building: Design and Construction in Architectural Education, Van Nostrand Reinhold, New York**
- Cache, B., 1995. *Earth Moves: The Furnishing of Territories*, MIT Press, Cambridge**
- Chance, P., 1979. Learning through Play, Gardner Press, New York**
- Childs, P., 2000. Modernism, Routledge, Londra**
- Claridge, G., 1998. 'Creativity and Madness: Clues from Modern Psychiatric Diagnosis', *Genius and The Mind: Studies of Creativity and Temperament*, Ed. Steptoe, A., Oxford University Press, Oxford**
- Cobb, E., 1993. The Ecology of Imagination in Childhood, Spring Publications, Dallas**
- Cold, B., 1995. 'Tree of the Sketch', *Educating Architects*, Eds. Pearce, M., Toy, M., Academy Editions, Londra**
- Coleman, J., S., 1976. 'Learning through Games', *Play: Its Role in Development and Evolution*, Eds. Bruner, J., S., Jolly, A., Sylva, K., Basic Books, New York**
- Combs, J., E., 2000. Play World: The Emergence of the New Ludenic Age, Preager, Westport**
- Connah, R., 2001. How Architecture Got its Hump, MIT Press, Cambridge**
- Cook, P., 1996. Primer, Academy Editions, Londra**
- Cooper, E., 1991. 'A Critique of Six Measures for Assessing Creativity', *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 25, No. 3**
- Crompton, D., 1994. A Guide to Archigram: 1961-74, Academy Editions, Londra**
- Crosby, D., A., Williams R., G., 1987. 'Creative Problem-Solving in Physics, Philosophy, and Painting: Three Case Studies', *Creativity and The***

Imagination: Case Studies from the Classical Age to the Twentieth Century, Studies in Science and Culture, Volume 3, Ed. Amsler, M., University of Delaware Press, Newark

Crotty, M., 1998. *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*, Sage Publications, Londra

Csikszentmihalyi, M., 1998. 'Creativity and Genius: A Systems Perspective', *Genius and the Mind: Studies of Creativity and Temperament*, Ed. Steptoe, A., Oxford University Press, Oxford

Cuff, D., 1991. *Architect: The Story of Practice*, MIT Press, Cambridge

Dattner, R., 1969. *Design for Play*, MIT Press, Cambridge

Davis, M., S., 1993. *What's So Funny?: The Comic Conception of Culture and Society*, University Of Chicago Press, Chicago

Davies, C., 1998. 'Changing Space: Virtual Reality as an Arena of Embodied Being', *The Virtual Dimension: Architecture, Representation, and Crash Culture*, Ed. Beckmann, J., Princeton Architectural Press, New York

Deegan, J., G., Pellegrini, A., D., 1994. 'Play and Linking Trajectories for Social Origins of Cognition', *The Play of the Self*, Eds. Bogue, R., Spariosu, M., I., State University of New York Press, Albany

Deleuze, G., 1991. *Bergsonism*, Zone Book, New York

Deleuze, G., 1993. 'The Fold – Leibniz and the Baroque: Pleats of Matter', *AD*, 102, Vol. 63, No. 3/4, S. 17-21

DeLong, P., D., Thomas, R., Egner, R., E., 1966. *Art and Music in the Humanities*, Prentice -Hall, New Jersey

Dewdney, A., K., 1997. *Yes, We Have No Neutrons: An Eye-Opening Tour Through the Twists and Turns of Bad Science*, John Wiley & Sons, New York

Doidge, C., Sara, R., Parnell, R., 2000. *The Crit: An Architecture Student's Handbook*, Architectural Press, Oxford

Downs, R., M., Stea, D., 1977. *Maps in Mind: Reflections on Cognitive Mapping*, Harper & Row, New York

Drake, S., 1998. 'The Play of Imagination', *Proceedings of the 1997 ACSA International Conference: Building as a Political Act*, ACSA Press, Washington

Dubbeldam, W., 2002. 'Thing-Shapes', *AD*, Vol: 72, No: 2, S: 26-31

- Ducharme, L., J., Fine, G., A., 1994. 'No Escaping Obligation: Erving Goffman on the Demands and Constraints of the Play', *The Play of the Self*, Eds. Bogue, R., Spariosu, M., I., State University of New York Press, Albany
- Duke, R., D., 1974. *Gaming: The Future's Language*, SAGE Publications, New York
- Eastman, C., M., 1972. 'Toward a Theory of Automated Design', *Decision-Making: Creativity, Judgment, and Systems*, Ed. Brinkers, H., S., Ohio State University Press, Columbus
- Echeruo, M., J., C., 1994. 'Redefining The Ludic: Mimesis, Expression, And The Festival Mode', *The Play of the Self*, Eds. Bogue, R., Spariosu, M., I., State University of New York Press, Albany
- Eddershaw, M., 1996. *Performing Brecht: Forty Years of British Performances*, Routledge, Londra
- Edwards, B., du Plessis, C., 2001. 'Snakes in Utopia: A Brief History of Sustainability', *AD*, Vol 71, No 4
- Edwards, W., 1967. 'The Theory of Decision Making', *Decision Making: Selected Readings*, Eds. Edwards, W., Tversky, A., Penguin Books, Baltimore
- Elgood, C., 1997. *Handbook of Management Games and Simulations*, Gower, Hampshire
- Ellis, M., J., 1973. *Why People Play*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Epstein, R., A., 1995. *The Theory of Gambling and Statistical Logic*, Academic Press, San Diego
- Epstein, R., 2000. *The Big Book of Creativity Games: Quick, Fun Activities for Jumpstarting Innovation*, McGraw Hill, New York
- Erdem., A., 1996. 'A Design Puzzle to Highlight Potential Pathways to Potential Solutions', *Descriptive Models of Design '96*, Taşkışla, İstanbul
- Ergüven, M., 2001. 'Şakanın İzinde', *Cogito*, 26, s.169-175
- Erikson, E., H., 1963. *Childhood and Society*, W. W. Norton & Company, New York
- Erikson, E., H., 1977. *Toys And Reasons: Stages in the Ritualization of Experience*, Norton, New York
- Ernst, R., L., Marshall, C., Y., 1972. 'Information Science as an Aid to Decision-Making', *Decision-Making: Creativity, Judgement, and Systems*, Ed. Brinkers, H., S., Ohio State University Press, Columbus
- Erzen, J., 2002. 'Kopya?', *Arredamento Mimarlık*, Şubat 2002

- Esposito, J., L., 1979. 'Play and Possibility', *Sport and the Body: A Philosophical Symposium*, Eds. Gerber, E., W., Morgan, W., J., Lea&Febiger, Philedelphia**
- FCTL, 2001. Foundations in Teaching: A Fall 2001 Workshop Series: Teaching And Learning in Context, NC State University, Raleigh**
- Feldman, D., H., Csikszentmihalyi, M., Gardner, H., 1994. Changing The World: A Framework for the Study of Creativity, Praeger, Westport**
- Felman, S., 1985. Writing and Madness: Literature/Philosophy/Psychoanalysis, Cornell University Press, Ithaca**
- Feyerabend, P., 1978. Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge, Verso, Londra**
- Fink, E., 1994. 'Felsefeye Layık Ve Uygun Bir Konu Olarak Oyun', *Sanat Dünyamız*, 55, s. 25-34**
- Fishburn, P., C., 1972. 'Personalistic Decision Theory Exposition and Critique', *Decision-Making: Creativity, Judgment, and Systems*, Ed. Brinkers, H., S., Ohio State University Press, Columbus**
- Fisher, A., 2000. 'Developing Skills With People: A Vital Part of Architectural Education', *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*, Eds. Nicol, D., Piling, S., E &FN Spon, Londra**
- Fisher, T., R., 2000. In the Scheme of Things: Alternative Thinking on the Practice of Architecture, University of Minnesota Press, Minneapolis**
- Forehand, G., A. 1966. 'Epilogue: Constructs and Strategies for Problem Solving Research', *Problem Solving: Research, Method, and Theory*, Ed. Kleinmuntz, B., John Wiley & Sons, New York**
- Foucault, M., 1988. Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason, Vintage Books Edition, New York (1993. Deliliğin Tarihi, Çev. Kılıçbay, M., A., İmge Kitabevi, İstanbul)**
- Fox, H., H., 1963. 'A Critique on Creativity in Science', *Essays on Creativity in the Sciences*, Ed. Coler, M., A., New York University Press, New York**
- Frascari, M., 1991. Monsters of Architecture: Anthropomorphism in Architectural Theory, Rowman & Littlefield Publishers, Maryland**
- Friedman, Y., 1975. Toward a Scientific Architecture, MIT Press, Cambridge**
- Frinjsk, P., de Graaff, E., Klerks, M., 1994. 'Supervision and Grading in Design Education', *Beginnings in Architectural Education: Proceedings of ACSA/EAAE Conference Prague 1993*, ACSA Press, Washington**
- Gadamer, H., G., 1996. Truth and Method, The Continuum Publishing Company, New York**

- Gagne, R., M., 1966. 'Human Problem Solving: Internal and External Events', *Problem Solving: Research, Method, and Theory*, Ed. Kleinmuntz, B., John Wiley & Sons, New York
- Gallagher, K., T., 1982. *The Philosophy of Knowledge*, Fordham University Press, New York
- Gardner, H., 1982. *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*, Basic Books, New York
- Gardner, H., 1994. 'The Creators' Patterns', *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*, Eds. Feldman, D., H., Csikszentmihalyi, M., Gardner, H., Praeger, Westport
- Gardner, M., 1978. *Aha! Insight*, Scientific American, New York
- Garvey, C., 1990. *Play*, Harvard University Press, Cambridge
- Geissler, R., 1960. *Zur Interpretation des modernen Dramas: Brecht-Dürrenmatt-Frisch*, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt
- Gemant, A., 1961. *The Nature of the Genius*, Charles C. Thomas, Springfield
- Gillespie, P., 1974. 'A Structural-Functional Analysis of Play and Games', *Games in Education and Development*, Ed. Shears, L., M., Bower, E., M., Charles C Thomas, Springfield
- Giffin, H., 1984. 'The Coordination of the Meaning in the Creation of a Shared Make-believe Reality', *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*, ed. Bretherton, I., Academic Press, Orlando
- Gleick, J., 1988. *Chaos: Making a New Science*, Viking, New York
- Golden, B., J., Lesh, K., 1994. *Building Self-Esteem: Strategies for Success in School and Beyond*, Gorsuch Scarisbrick Publishers, Scottsdale
- Goldman, L., R., 1998. *Child's Play: Myth, Mimesis and Make-Believe*, Berg, Oxford
- Goldschmidt, G., 1989. 'Problem Representation versus Domain of Solution in Architectural Design Teaching', *Journal of Architectural and Planning Research*, vol. 6, no. 3, s. 204-215
- Gordon, A., K., 1972. *Games for Growth: Educational Games in the Classroom*, SRA, Chicago
- de Graaf, J., de Vries, G., W., 1994. *Riverine Architecture: An Anthology of Workshop Holland*, 010 Publishers, Rotterdam
- Green, C., 1971. 'Learning to Design', *Architectural Research and Teaching*, vol. 2, no. 1, s. 40-46
- Green, C., 1979. 'Playing Design Games', *Journal of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 22-26

- Green, B., F., 1966. 'Current Trends in Problem Solving', *Problem Solving: Research, Method, and Theory*, Ed. Kleinmuntz, B., John Wiley & Sons, New York
- Greer, J., G., Schwartzberg, I., M., Laycocok, V., K., 1977. *Motivating Learners with Instructional Games*, Kendall/Hunt, Dubuque
- Greer, M., Levine, E., 1991. 'Enhancing Creative Performance in College Students', *The Journal of Creative Behavior*, vol. 25, no. 3, s. 250-255
- Groos, K., 1976b. 'The Play of Man: Teasing and Love-Play', *Play: Its Role in Development and Evolution*, Eds. Bruner, J., S., Jolly, A., Sylva, K., Basic Books, New York
- Gutenschwager, G., 1979. 'Gaming, Education and Change', *Journal of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 30-31
- Güngören, A., 2001. 'Şaka! Bir Marjinal Antropoloji Konusu Olarak Şakanın Antropolojisine Giriş', *Cogito*, 26, s. 191-197
- Haefele, J., 1962. *Creativity and Innovation*, Reinhold Publishing Corporation, New York
- Hampden-Turner, C., 1996. 'Designing the Infinite Game', *The New Business of Design*, Allworth Press, New York
- Hans, J., S., 1980. 'Hermeneutics, Play, Deconstruction', *Philosophy Today*, vol. 24, no.4/4, s. 299-317
- Hans, J., S., 1981. *The Play of the World*, University of Massachusetts Press, Amherst
- Harbison, R., 1997. *Thirteen Ways: Theoretical Investigations in Architecture*, MIT Press, Cambridge
- Hardin, M., 1994. 'Design Fundamentals I: An Iterative Loop', *Beginnings in Architectural Education: Proceedings of ACSA/EAAE Conference Prague 1993*, ACSA Press, Washington
- Hardy, G., H., 1994. *Bir Matematikçinin Savunması*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara
- Harrison, G., Chaplin, C., R., MacLeod, I., A., 1999. 'The Discipline of Engineering Design, from School to Higher Education', *The Continuum of Design Education*, Ed.Juster, N., P., Professional Engineering Publishing, Londra
- Hayes, J., R., 1966. 'Memory, Goals, and Problem Solving', *Problem Solving: Research, Method, and Theory*, Ed. Kleinmuntz, B., John Wiley & Sons, New York
- Hegvold, L., 1994. 'Beginning Design', *Beginnings in Architectural Education: Proceedings of ACSA/EAAE Conference Prague 1993*, ACSA Press, Washington

- Hejduk, J., 1996. 'A Lecture on Education', *Schools of Architecture: Architecture Education*, Ed. Goldhoorn, B., NAI Publishers, Rotterdam
- Helfand, J., 1997. Design and the Play Instinct: Six (+2) Essays on Design and New Media, William Drenttel, New York
- Heller, S., 1999, Paul Rand, Phaidon Press Limited, Londra.
- Hervey, J., L., 1906. 'The Construction of Puzzle', *A Key to Puzzledom: Complete Handbook of the Enigmatic Art*, William W. Delaney, New York
- Heynen, H., 1999. Architecture and Modernity: A Critique, MIT Press, Cambridge
- Hill, J., 2001. Architecture – the Subject Is Matter, Routledge, Londra
- Hodgkin, R., A., 1985. Playing and Exploring: Education through the Discovery of Order, Methuen, Londra
- Hoffman, D., 1994. Architecture Studio; Cranbrook Academy of Art 1986-1993, Rizzoli, New York
- Hohmann, M., Weikart, D., 2000. Küçük Çocukların Eğitimi, Hisar Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul
- Hookway, B., 1999. Pandemonium: The Rise of Predatory Locales in the Postwar World, Princeton Architectural Press, New York
- Horkheimer, M., 1990. Akıl Tutulması, Metis Yayınları, İstanbul
- Hughes, H., K., 1963. 'Individual and the Group Creativity in Science', *Essays on Creativity in the Sciences*, Ed. Coler, M., A., New York University Press, New York
- Hughes, J., Sadler, S., 2000. 'Preface', *Non-Plan: Essays on Freedom Participation and Change in Modern Architecture and Urbanism*, Eds. Hughes, J., Sadler, S., Architectural Press, Oxford
- Hughes, R., 1991. The Shock of the New, Alfred A. Knopf, New York
- Huizinga, J., 1995, 1938. Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Humphrey, J., H., 1974. 'Child Learning through Active Games', *Games in Education and Development*, Ed. Shears, L., M., Bower, E., M., Charles C Thomas, Springfield
- Hutt, C., 1976. 'Exploration and Play in Children', *Play: Its Role in Development and Evolution*, Eds. Bruner, J., S., Jolly, A., Sylva, K., Basic Books, New York

- Imperiale, A., 2000. *New Flatness: Surface Tension in Digital Architecture*, Birkhäuser, Basel
- Itten, J., 1970. *The Elements of Color*, Van Nostrand Reinhold Company, New York
- Jameson, F., 1998. *Brecht and Method*, Verso, Londra
- Jarrett, C., 2000. 'Social Practice: Design Education and Everyday Life', *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*, Eds. Nicol, D., Piling, S., E & FN Spon, Londra
- Johnson, J., E., Christie, J., F., Yawkey, T., D., 1987. *Play and Early Childhood Development*, Scott, Foresman And Company, Gelnview
- Jolles, R., L., 2001. *How to Run Seminars and Workshops: Presentation Skills for Consultants, Trainers, and Teachers*, John Wiley & Sons, New York
- Jones, J., C., 1982. *Design Methods*, Van Nostrand Reinhold, New York
- Kagan Cooperative Learning, 1997. *Multiple Intelligences*, Kagan Publishing
- Kagan Cooperative Learning, 1999. *Emotional Intelligence*, Kagan Publishing
- Kagan Cooperative Learning, 1999b. *Character Education*, Kagan Publishing
- Kahraman, S., 2002. 'Çocuğunuzun Zekasını Keşfedin', *Milliyet*, 10-13 Eylül 2002
- Kao, J., 1996. 'New Business: Redefining the Idea of Design', *The New Business of Design*, Allworth Press, New York
- Kaplan, K., Krueger, T., 1993. *Mosquitoes: A Handbook for Survival*, Pamphlet Architecture 14, Princeton Architectural Press, New York
- Karaahmet, Y., 2002. 'Bu Oyunu Oyna Müdür Ol', *Milliyet*, 8 Aralık 2002
- Karatani, K., 1995. *Architecture as Metaphor: Language, Number, Money*, MIT Press, Cambridge
- Keys, B., Wolfe, J., 1990. 'The Role of Management Games and Simulations in Education and Research', *Journal of Management* 16, s. 2
- Kılıçbay, M., A., 1994. 'Felsefi Oyun Ya Da Oyunun Felsefesi', *Sanat Dünyamız*, 55, s. 25-34

- Kirk, J., J., Kirk, L., D., 1997. Training Games for the Learning Organization, McGraw-Hill, New York
- Kline, S., 1995. 'The Promotion and Marketing of Toys: Time to Rethink the Paradox?', *The Future of Play Theory: A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*, Ed. Pellegrini, A., D., State University of New York Press, Albany
- Koestler, A., 1964. The Act of Creation, Macmillan Company, New York
- Kolb, D., A., 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Prentice Hall, Englewood Cliffs
- Kolnai, A., 1995. The Utopian Mind and Other Papers: A Critical Study in Moral and Political Philosophy, Athlone, Londra
- Komives, S., R., Lucas, N., McMahon, T., R., 1998. Exploring Leadership: For College Students Who Want to Make a Difference, Jossey-Bass Publishers, San Fransisco
- Kretchmar, R., S., Harper, A., 1979. 'Why Does Man Play?', *Sport and The Body: A Philosophical Symposium*, Eds. Gerber, E., W., Morgan, W., J., Lea&Febiger, Philedelphia
- Kuhn, T., S., 1970. The Structure of Scientific Revolutions, University of Chicago Press, Chicago
- Lady Allen Of Hurtwood, 1969. Planning for Play, Thames and Hudson, Londra
- Lambert, J., 1992. Adventure Playgrounds: A Book for Playleaders, 'Out of Order' Books, New York
- Leccese, M., 1984. 'Redefining the Idea of Play', *Landscape Architecture*, 84/10, s. 70-73
- Lee, S., V., 2001. Role Play, Foundations in Teaching: A Fall 2001 Workshop Series: Teaching and Learning in Context, FCTL, NC State University, Raleigh
- Lefaivre, L., de Roode, I., 2002. Aldo van Eyck: The Playgrounds and the City, Nai Publishers, Rotterdam
- Lefrançois, G., R., 2000. Theories of Human Learning: What the Old Man Said, Wadsworth, Belmont

- Levine, J., 1969. *Motivation in Humor*, Atherton Press, New York
- Lewis, D., 1979. 'Listening and Hearing', *Journal of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 27-29
- Lewis, R., K., 1998. *Architect?: A Candid Guide to Profession*, MIT Press, Cambridge
- Lieberman, B., 1972. 'The Study of Collective Decisions', *Decision-Making: Creativity, Judgment, and Systems*, Ed. Brinkers, H., S., Ohio State University Press, Columbus
- Lieberman, J., N., 1977. *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*, Academic Press, New York
- Liebman, S., 1995. 'Creative Training Methods', *Training & Development*, vol. 49, no. 2, s. 11-15
- Lorenz, K. 1976. 'Habit, Ritual, and Magic', *Ritual, Play, and Performance: Readings in the Social Sciences/Theatre*, Eds. Schechner, R., Schuman, M., Seabury Press, New York
- Love T., 1999. 'Engineering Design Education – Some Implications of a Post-Positivist Theory of Design Cognition', *the Continuum of Design Education*, Ed. Juster, N., P., Professional Engineering Publishing, Londra
- Lynn, G., 1998. *Folds, Bodies & Blobs: Collected Essays*, Herpain, Brüksel
- Lynn, G., 1999. *Animate Form*, Princeton Architectural Press, New York
- MacKinnon, D., W., 1962. 'The Nature and Nurture of Creative Talent', *American Psychologist*, vol. 17, no. 7, s. 484-495
- Mağden, P., 2001. 'Bu Anayasa Kimlerin Eseri?', *Radikal*, 24 Haziran 2001
- Malecha, M. 1998. 'Defining a Way for Proceeding in Design Practice and Teaching', *Architecture and Teaching: Epistemological Foundations*, Eds. Dunin-Woyseth, H., Noschis, K., Comportements, Lausanne
- Marquardt, M., 1999. *Action Learning*, ASTD Info Line, Issue 9704, American Society for Training and Development, Alexandria
- Maslow, A., H., 1968. *Toward A Psychology of Being*, Van Nostrand, New York
- Maslow, A., H., 1970. *Motivation and Personality*, Harper & Row, Publishers, New York
- Massumi, B., 1998. 'Line Parable for the Virtual (On the Superiority of the Analog)', *The Virtual Dimension: Architecture, Representation, and Crash Culture*, Ed. Beckmann, J., Princeton Architectural Press, New York
- May, H., B., 1979. 'The Potentiality of Gaming-Simulation in Architecture', *Journal of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 7-11

- May, R., 1975.** The Courage to Create, W. W. Norton & Company, New York
- McCarter, R., 1987.** Building Machines, Pamphlet Architecture 12, Princeton Architectural Press, New York
- McKeachie, W., J., 1986.** Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher, D.C. Heath And Company, Lexington
- McLagan, P., A., 1978.** Helping Others Learn: Designing Programs for Adults, Addison-Wesley Publishing Company, Reading
- McMillan, J., 1992.** Games Strategies and Managers, Oxford University Press, New York
- van Meggelen, B., 1998.** 'Architectural Education for the Third Millennium: Remarks on the Renewal of Architectural Education', *Forum II: Architectural Education for the Third Millennium*, EMU Printing House, Gazimagusa
- van Ments, M., 1989.** The Effective Use of Role Play: A Handbook for Teachers & Trainers, Nichols Publishing, New York
- Metz, T., 2002.** Fun!: Leisure and Landscape, NAI Publishers, Rotterdam
- Meyer, K., 1997.** How to Train Managers to Train, ASTD Info Line, Issue 9003, American Society for Training and Development, Alexandria
- Monaco, J., 2000.** How to Read a Film: The World of Movies, Media, and Multimedia: Language, History, Theory, Oxford University Press, Oxford
- Montessori, M., 1992.** Çocuk Eğitimi: Montessori Metodu, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul
- Nasar, S., 2001.** A Beautiful Mind: The Life of Mathematical Genius and Nobel Laureate John Nash, Touchstone, New York
- Nesin, A., 2002.** Matematik Ve Oyun, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- Newstrom, J., W., Scannell, E., E., 1980.** Games Trainers Play: Experiential Learning Exercises, McGraw Hill Book Company
- Newstorm, J., Scannell, E., 1998.** The Big Book of Team Building Games: Trust-Building Activities, Team Spirit Exercises, and Other Fun Things to Do, McGraw Hill, New York
- Nicol, D., Piling, S., 2000.** 'Architectural Education and the Profession: Preparing for the Future', *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*, Eds. Nicol, D., Piling, S., E & FN Spon, Londra
- O'Beirne, T., H., 1965.** Puzzles and Paradoxes, Oxford University Press, New York

- Ockman, J., 1997. 'Architecture as Passion Play: John Hejduk', *Casabella*, 649, S. 4-9
- Ortega Y Gasset, J., 1998. Üniversitenin Misyonu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Osborn, A., F., 1963. Applied Imagination; Principles and Procedures of Creative Thinking, Charles Scribner's Sons, New York
- Ökten, N., 2001. 'Varoluşsal Bir Tehdit Ya Da Bir Korunak Olarak Şaka', *Cogito*, 26, s.146-150
- Önder, A., Sözen, H., 2002. 'Mimarlıkta Eğitim Aracı Olarak Oyun', *Arredamento Mimarlık*, Mayıs 2002, s. 120-122
- Paker-Kahvecioğlu, N., 2001. 'Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi', Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Paulos, J., A., 1980. Mathematics and Humor, University of Chicago Press, Chicago
- Pause M., 1976. Teaching the Design Studio, a Case Study: MIT's Department of Architecture 1865-1974, Doktora Tezi, MIT, Cambridge
- Pellegrini, A., D., 1984. 'The Effects of Exploration and Play on Young Children's Associative Fluency', *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 4, no. 1, s. 29-40
- Pena, W., M., Parshall, S., A., 2001. Problem Seeking: An Architectural Programming Primer, John Wiley & Sons, New York
- Pepler, D., 1982. 'Play and Divergent Thinking', *The Play of Children: Current Theory and Research*, Eds. Pepler, D., J., Rubin, K., H., S. Karger, Basel
- Perry, W., G., 1970. Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years, Holt, Rinehart and Winston, New York
- Pesce, M., 2000. The Playful World: How Technology Is Transforming Our Imagination, Ballantine Books, New York
- Piaget, J., 1962. Play, Dreams and Imitation in Childhood, Norton, New York
- Polkinghorne, D., 1983. Methodology for the Human Sciences: Systems of Inquiry, State University of New York Press, Albany
- Polya, G., 1988. How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method, Princeton University Press, Princeton
- Potts, W., 2000. 'The Design Studio as a Vehicle for Change: The Portsmouth Model', *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*, Eds. Nicol, D., Piling, S., E & FN Spon, Londra

- Prezioso, R., C., 1999.** Icebreakers, ASTD Info Line, Issue 9704, American Society for Training and Development, Alexandria
- Price, C., 2000.** *'Cedric Price's Non-Plan Diary'*, Non-Plan: Essays on Freedom Participation and Change in Modern Architecture and Urbanism, Eds. Hughes, J., Sadler, S., Architectural Press, Oxford
- Protzen, J., P., 1979.** 'They Play Games – Don't They?', *Journal of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 32-34
- Puglisi, L., P., 1999.** HyperArchitecture; Spaces in the Electronic Age, Birkhäuser, Basel
- Quayle, M., 1985.** Ideabook for Teaching Design, PDA Publishers, Mesa
- Quereau, T., Zimmermann, T., 1992.** The New Game Plan for Recovery: Rediscovering the Positive Power of Play, Ballantine Books, New York
- Ralls, A., 1979.** 'The Game of Life', *Sport and the Body: A Philosophical Symposium*, Eds. Gerber, E., W., Morgan, W., J., Lea&Febiger, Philadelphia
- Rand, P., 1993.** Design, Form and Chaos, Yale University Press, New Haven
- Randall, J., 1983.** 'Methods of Teaching', *The Training and Development Source Book*, Eds. Baird, L., Schneider, C., E., Laird, D., Human Resource Development Press, Amherst
- Rapoport, A., 1974.** Fights, Games, and Debates, University of Michigan Press, Ann Arbor
- Reardon, D., F., 1974.** 'The Plight of Free Play', *Games in Education and Development*, Ed. Shears, L., M., Bower, E., M., Charles C Thomas, Springfield
- Rescher, N., 1984.** The Limits of Science, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh
- Rhowbotham, K., 1995.** Form to Programme, Black Dog Publishing, Londra
- Romero, C., 1998.** 'Vortex 2000', *AD*, vol. 68, no. 11/12, s. 46
- Rosenberg, A., 2000.** Philosophy of Science: A Contemporary Introduction, Routledge, Londra
- Rosovsky, H., 2000.** Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara
- Rothenberg, A., 1990.** Creativity and Madness: New Findings and Old Stereotypes, Johns Hopkins University Press, Baltimore

- Rowe, P., 1999. 'A Priori Knowledge and Heuristic Reasoning in Architectural Design', *Classic Readings in Architecture*, Eds. Stein, J., M., Spreckelmeyer, K., F., WCB/McGraw-Hill, Boston
- Rubin, K., H., 1982. 'Early Play Theories Revisited: Contributions to Contemporary Research and Theory', *The Play of Children: Current Theory and Research*, Eds. Pepler, D., J., Rubin, K., H., S. Karger, Basel
- Rusk, R., R., Scotland, J., 1987. *Doctrines of the Great Educators*, Macmillan Education Ltd, Londra
- Rybczynski, W., 1990. *The Most Beautiful House in the World*, Penguin Books, New York
- Sadler, S., 2001. *The Situationist City*, MIT Press, Cambridge
- Salama, A., 1995. *New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio*, Tailored Text & Unlimited Potential Publishing, Raleigh
- Saltz, E., Brodie, J., 1982. 'Pretend-Play Training in Childhood: A Review and Critique', *The Play of Children: Current Theory and Research*, Eds. Pepler, D., J., Rubin, K., H., S. Karger, Basel
- Salvestrini, G., 1994. 'Communication: Can One Teach to Design?', *Beginnings in Architectural Education: Proceedings of ACSA/EAAE Conference Prague 1993*, ACSA Press, Washington
- Sanders, B., 2001. *Kahkahanın Zaferi: Yıkıcı Tarih Olarak Gülme*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Sanoff, H., 1979. *Design Games*, William Kaufmann, Los Altos
- Sanoff, H., 1979b. 'Collaborative Design Processes', *Journal of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 18-21
- Sartre, J., P., 1979. 'Play and Sport', *Sport and the Body: A Philosophical Symposium*, Eds. Gerber, E., W., Morgan, W., J., Lea&Febiger, Philadelphia
- Schmitz, K., L., 1979. 'Sport and Play: Suspension of the Ordinary', *Sport and the Body: A Philosophical Symposium*, Eds. Gerber, E., W., Morgan, W., J., Lea&Febiger, Philadelphia
- Schoon, I., 1992. *Creative Achievement in Architecture: A Psychological Study*, DSWO Press, Leiden University, Leiden
- Schön, D., 1985. *The Design Studio: An Exploration of Its Traditions and Potentials*, RIBA Publications Limited, Londra
- Schwab, G., 1994. 'Nonsense and Metacommunication: Reflections on Lewis Carroll', *the Play of the Self*, Eds. Bogue, R., Spariosu, M., I., State University of New York Press, Albany
- Schwartzman, H., B., 1995. 'Representing Children: Anthropologists at Work, Children at Play', *The Future of Play Theory: A Multidisciplinary Inquiry*

into the Contributions of Brian Sutton-Smith, Ed. Pellegrini, A., D., State University of New York Press, New York

Searl, L., 1979. 'Architecture Games', *Journal of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 36

Senda, M., 1992. *Design of Children's Play Environments*, McGraw Hill, New York

Shenk, D., 1999. *The End of Patience: Cautionary Notes on the Information Revolution*, Indiana University Press, Bloomington

Shepherd, P., 1994. *What is Architecture?: An Essay on Landscapes, Buildings, and Machines*, MIT Press, Cambridge

Silberman, T., 2002. 'Learning the Gift of Service', *The News & Observer*, 7 Ocak 2002

Singer, J., L., 1994. 'Imaginative Play and Adaptive Development', *Toys, Play, and Child Development*, Ed. Goldstein, J., H., Cambridge University Press, Cambridge

Singer, L., D., 1993. 'Problems of Interdisciplinary Research in Design', *Design Research Collaboration: Interdisciplinary Approach to Design Education*, Eds. Bullock, W., Lewis, G., E., IDSA Education Committee, Great Falls

Siza, A., 1997. *Writings on Architecture*, Skira, Milano

Skinner, B., F., 1966. 'An Operant Analysis of Problem Solving', *Problem Solving: Research, Method, and Theory*, Ed. Kleinmuntz, B., John Wiley & Sons, New York

Slobodkin, L., B., 1992. *Simplicity and Complexity in Games of the Intellect*, Harvard University Press, Cambridge

Smith, K., S., Hermanson, R., 2001. 'The Alchemist's Tort: A Series of Doubtful Investigations', *Proceedings of the 2001 ACSA International Conference: Oriental – Occidental: Geography, Identity, Space*, ACSA Press, Washington

Smith, K., S., Smith, A., C., 1998. *Play and the Future of Architectural Education, Forum II: Architectural Education for the Third Millennium*, EMU Printing House, Gazimagusa

de Sola-Morales, I., 1997. *Differences*, MIT Press, Cambridge

Spargo, T., 2000. *Foucault ve Kaçıklık Kuramı*, Everest Yayınları, İstanbul

Spariosu, M., I., 1989. *Dionysus Reborn: Play and the Aesthetic Dimension in Modern Philosophical and Scientific Discourse*, Cornell University Press, Ithaca

Spencer, D., D., 1975. *Game Playing with Computers*, Hayden Book Company, Rochelle Park

- Spiller, N.,** 2001. 'Architectural Education and Critical Paranoia', *Architectural Design*, vol. 71, no. 1, s. 60-65
- Spock, B.,** 1972. Çocuk Bakımı Ve Eğitimi, Bilgi Yayınları, Ankara
- Sponseller, D.,** 1974. Play as a Learning Medium, National Association for the Education of Young Children, Washington
- Spuybroek, L.,** 1998. 'Motor Geometry', *AD*, vol.68, no. 5/6, s. 49-51
- Stipek, D., J.,** 1988. Motivation to Learn: From Theory to Practice, Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Strean, H., S.,** 1984. Inhibitions in Love and Love: Psychoanalytic Approaches to Problems in Creativity, Haworth Press, New York
- Suits, B.,** 1995. Çekirge: Oyun, Yaşam Ve Ütopya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Summers, L., H.,** 1979. 'Operational Games in Architecture And Design', *Journal Of Architectural Education*, vol. 33, no. 1, s. 2-6
- Sutton-Smith, B.,** 1974. 'The Game as a School of Abstraction', *Games in Education and Development*, Ed. Shears, L., M., Bower, E., M., Charles C Thomas, Springfield
- Sutton-Smith, B.,** 1994. 'Does Play Prepare the Future?', *Toys, Play, and Child Development*, Ed. Goldstein, J., H., Cambridge University Press, Cambridge
- Terr, L.,** 1999. Beyond Love and Work: Why Adults Need to Play, Scribner, New York
- Teymur, N.,** 1993. 'Matristanbul: Kentsel Bir Duvar (Ya Da Duvarsal Bir Kent) Araştırması', *İstanbul*, Temmuz 1993, s. 89-92
- Thiagarajan, S.,** 1988. 'Beyond Brainstorming', *Training & Development Journal*, vol. 42, no. 9, s. 57-60
- This, L., E., Lippitt, G., L.,** 1983. 'Learning Theories and Training', *the Training and Development Source Book*, Eds. Baird, L., Schneider, C., E., Laird, D., Human Resource Development Press, Amherst
- Thompson, B.,** 1988. The Art of Graphic Design, Yale University Press, New Haven
- Toffler, A.,** 1980. The Third Wave, Bantam Books, New York
- Torrington, J.,** 2000. 'The Development of Group-Working Skills and Role Play in the First-Year Architecture Course', *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*, Eds. Nicol, D., Piling, S., E & FN Spon, Londra
- Trottin, D., Paillard, L., Marin-Trottin, E., Jumeau, A.,** 1999. In-Ex 01: Extra-Ordinary. Review of Peripheral Architecture, Birkhaeuser, Basel
- Tschumi, B.,** 1994. Architecture and Disjunction, MIT Press, Cambridge

- Tschumi, B.**, 1995. 'One, Two, Three, Jump', *Educating Architects*, Eds. Pearce, M., Toy, M., Academy Editions, Londra
- Tschumi, B.**, 2000. *Event-Cities 2*, MIT Press, Cambridge
- Terr, L.**, 1999. *Beyond Love and Work: Why Adults Need to Play*, Scribner, New York
- Tunaboylu İkiz, T.**, 2001. 'Şakalar ve Psikoanaliz', *Cogito*, 26, s.199-203
- Tümer, G.**, 2002. 'TMÖB 2002 Eskişehir'deydi', *Yapı* 249, s.17
- Vandenberg, B.**, 1982. 'Play: A Concept in Need of a Definition?', *The Play of Children: Current Theory and Research*, Eds. Pepler, D., J., Rubin, K., H., S. Karger, Basel
- Varndoe, K., Gopnik, A.**, 1990. *High & Low : Modern Art, Popular Culture*, Museum of Modern Art, New York
- Vassaf, G.**, 2001. 'Eşhu', *Cogito*, 26, s.189-190
- Verstegen, T.**, 2001. *Tropisms: Metaphoric Animation and Architecture*, NAI Publishers, Rotterdam
- Virilio, P.**, 1998. 'We May Be Entering an Electronic Gothic Era', *AD*, vol. 68, no. 11/12, s. 61
- Virilio, P.**, 2000. *A Landscape of Events*, MIT Press, Cambridge
- Vygotsky, L., S.**, 1976. 'Play and Its Role in the Mental Development of the Child', *Play: Its Role in Development and Evolution*, Eds. Bruner, J., S., Jolly, A., Sylva, K., Basic Books, New York
- van der Waal, S., de Graaff, E.**, 1999. 'Teaching Design in Secondary Education in Holland', *the Continuum of Design Education*, Ed.Juster, N., P., Professional Engineering Publishing, Londra
- Watson, W.**, 1985. *The Architectonics of Meaning: Foundation of the New Pluralism*, State University of New York Press, Albany
- Weininger, O.**, 1979. *Play and Education*, Charles C Thomas, Springfield
- West, M.**, 2001. 'Construction – Research – Design – Invention: Elastic Behavior in a Moist Environment', *Journal of Architectural Education*, vol. 54, no. 4, s. 251-254
- Whitman, N., A., Spendlove, D., C., Clark, C., H.**, 1986. *Increasing Students' Learning: A Faculty Guide to Reducing Stress among Students*, ASHE, Washington
- Wilson, C., St.J.**, 1992. *Architectural Reflections: Studies in the Philosophy and Practice of Architecture*, Butterworth Architecture, Oxford
- Winnicott, D., W.**, 1971. *Playing and Reality*, Basic Books, New York

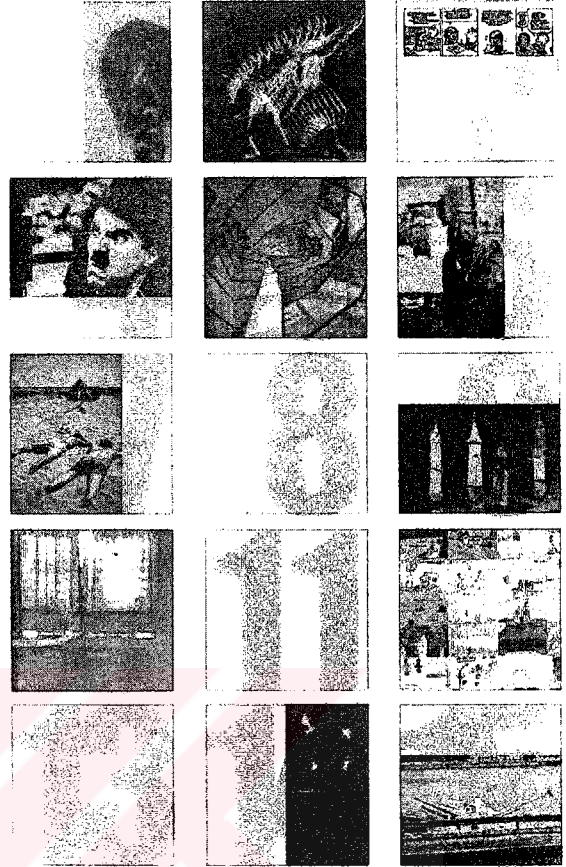
- Wollen, P.**, 1993. *Raiding the Icebox: Reflections on Twentieth-Century Culture*, Indiana University Press, Bloomington
- Wood, G.**, 2000. 'Interdisciplinary Working in Built Environment Education', *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*, Eds. Nicol, D., Piling, S., E & FN Spon, Londra
- Woods, L.**, 1995. 'What Has Architecture Got to Do with the Siege of Sarajevo?', *Educating Architects*, Eds. Pearce, M., Toy, M., Academy Editions, Londra
- Woods, L.**, 2000. 'No-Man's Land', *Architecturally Speaking: Practices of Art, Architecture and the Everyday*, Ed. Read, A., Routledge, New York
- Worthington, J.**, 2000. 'The Changing Context of Professional Practice', *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*, Eds. Nicol, D., Piling, S., E & FN Spon, Londra
- Yürekli, H.**, 2001. 'Architectural Education in Turkey', *Proceedings of the 2001 ACSA International Conference: Oriental – Occidental: Geography, Identity, Space*, ACSA Press, Washington
- Yürekli, H., Yürekli, F.**, 2002, '1970'lerden Günümüze Mimari Tasarım Ve Eğitimi: Kara Kutudan Kara Deliğe', *Yapı* 249, s.116-121
- Yürekli, H., Yürekli, İ.**, 'Mimari Proje Dersinin Amacı, Kapsamı Ve Bir Örnek', *Yapı* 176, s. 51-61
- Zeisel, J.**, 1984. *Inquiry by Design: Tools for Environment-Behavior Research*, Cambridge University Press, Cambridge

EKLER



EK 1.
AR+I WORKSHOP
tanıtım
gazeteden örnekler
çalışmalardan görüntüler





tiyatro
naz erayda
oyuncunun mekânı
mekânın tekisi
tekisi sen
senin seni
uyduruyorsun
giysinin oyununu (pilotajı)
bir tiyatro dâiresi insanıyorsa

dans tiyatrosu
diden taksöz
insan bedeninin en safı

canlandırma
sait ali köknar
ahmet önder
canlandırma tekniklerinin
yandırıp kaptı
gibi senaryoyle
senaryoyle uyumuna

film
cem yarıdın
cüneyt bükülmez
burçin güngen
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

kurgu
ali biro
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

fotoğraf
murat germen
'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

fotoğraf
manuel çitak
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

enstalasyon
cem lihan
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

mücevher
ela cindoruk
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

mekanların gelişimi
bülent tanju
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

ses
dan uthan
murat uncuoğlu
can beşbelli
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

hayal ev
çigdem eren
özlem berk
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

reklam
gaye boraliçoğlu
bala eyüboğlu
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

görsel iletişim
timuçin unan
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

gazete
şebnem işigüzel
... 'tekni' de değişik olanın
ayrışması
belirsizliği olanın
dinin içinde ve dışında
ifade edilmesi, sunulması

Taşkışla'da Neler Oluyor ???

Mimarlık Bölümü ikinci sınıf öğrencileri 2. projelerinde mimarlık dışında bir çalışmaya başladılar. Öğrenciler 15 farklı konuda çalışmak üzere gruplara ayrılarak, tiyatrodan filme, mücevherden enstalasyona kadar çeşitli alanlar üzerinde yoğunlaştılar. Gruplar öğrencilerin ilgi alanlarına göre yaptıkları seçimler sonucu oluşturuldu.

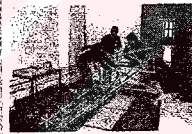
İki hafta sürecek olan çalışmaları dallarında uzman kişiler yönetecek.

Kesit gazetesi muhabirleri grupların çalışmalarına yerinde inceledi. Tiyatro grubunun holdsi kurduğu mor peşeteli yemek masası ilgi odağı oldu. Naz Erayda'nın yönettiği grup; yürüyüş, konuşma, yemek yeme üzerine üç eylem belirleyip burunla ilgili çalışıyor.



Okuldan Yabancılar: Özge Ö. Özcanlı / Yabancı İlgisi / Kızlar Dergisi
Yabancı İlgisi: Umut Şeyr / Fikirler / Kızlar Dergisi
Fikirler: Kızlar Dergisi / Kızlar Dergisi / Kızlar Dergisi
Kızlar Dergisi: Kızlar Dergisi / Kızlar Dergisi / Kızlar Dergisi

Artçı şoklar sürüyor: Merkezüssü Taşkısla

[illegible]

Ali Ebro yönetiminde çalışan kargo çalışanları ise gıda ile ilgili konularda katılmamak bir dilerler kurtulu. İpler ve çatalda bütün bir gün aynı bir kurtulu yarattığına çalışıyor. Sonuçta sınırlı olmasın istediklerinden olsa gerek bu konuda fazla bir bilgi vermediler.

Gazetemizin başka sayılarında da elimizi ulaştıran son habere göre kurgucular bu düzeneğin semai erdül yapacak üzere kurmuşlar.

Kesit gazetesi muhabirleri grupların çalışmalarını yerinde inceledi. Tiyatro grubunun holdie kurduğu mor peçeteli yemek masası ilgi odağı oldu. Naz Erayda'nın yönettiği grup; yÖrÜyÖş, konuşma, yemek yeme üzerine üç eylem belirleyip burunda ilgili çalışmalar.

Dolan Tokatlı ağızda 200-400 g/ günün kadar Sialimüskül etabediyeniz 80 gün kadar transmanis dölöyü (süet) gürünyorak. Son gürü ile bilyayor etabediyeniz etabediyeniz bilyayor. Grup dölöyü pörpör bilyayorak bilyayor gürürek yedi mürüföy dölöyü.

Máscara: Garante proteção para bucal e maxilomaxilar durante a cirurgia. Não é necessário usar máscara após a cirurgia. O uso da máscara é obrigatório em áreas de risco de contaminação por aerossóis.

Kararlık edileye kapıların Maribel Çoşkun katagorisi grubuna ulaşarak etkinliklerini sürdürüyor. Çoşkun bu güne kadar (2000) yaptığı etkinlikler arasında (2000) yılında 1200 kişilik dinamiklerini gösterdi. Kararlık edileye kapıların Maribel Çoşkun grubuna ulaşarak etkinliklerini sürdürüyor. Çoşkun bu güne kadar (2000) yılında 1200 kişilik dinamiklerini gösterdi. Kararlık edileye kapıların Maribel Çoşkun grubuna ulaşarak etkinliklerini sürdürüyor. Çoşkun bu güne kadar (2000) yılında 1200 kişilik dinamiklerini gösterdi.



TAŞIĞIŞLA RAPORU
ABİ ERİNİZ, ABLALARINIZ, NERANLA
İZLEDİĞİNİZ ATÖLYE
ÇALIŞMALARINDA ERGÜN
YAPTIKLARINIZ:



Limonlar grubu, marangoz sınıfında
boncuk, tel, miye gibi malzemeleri ilgilı
taclar pazardır. Kuzey belli bu
tasarımlar galeceğin trendini belirler.

Değerli Özcan belli ürünleri slogan bulmaya çalışan ve bağışları reklamdan inceleyen reklamcı grubu ilk kampanyayızamı hazırladı. "Senden Vazgeçtiğin, Ondan Azla" reklam grubunun pazarlaması için bulduğu slogan.

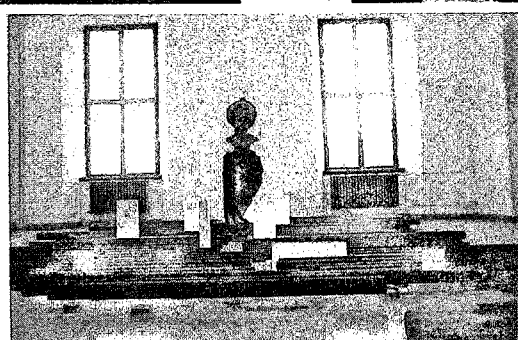
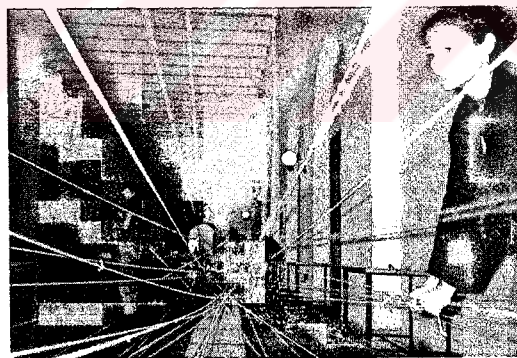
Ertesiyan grubu boudarwa elyana
boyamayn bilisel. Sars yeregiyunde.

Yhtäre grubu üç wə dördüdəni kumeyriyə
boyuyq qarıp yığışdırır sıldırılır.

Manuel Çolak'ın grubu bugüne kadar
onkörü fotoğrafları yayınladı.

Arımsayın da ilk çaylı fincanı yapın.





EK 2.
MİMARİ PROJE 1 VE 2
birinci dönem program
ikinci dönem program
bazı çalışma sunumlarının ilanları



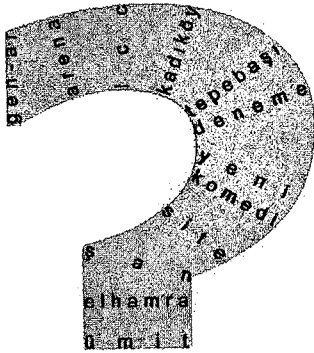
	18.2.2001	22.2.2001
1	 İzmir'de hazırlığı	
2	20.2.2001 KİMLİKLERİ	1.3.2001
3	6.3.2001 T A T İ L o k u m a l a r	8.3.2001
4	12.3.2001 !	15.3.2001 
5	19.3.2001 	22.3.2001 yansıtma
6	26.3.2001 	29.3.2001 yansıtma
7	2.4.2001 KİMLİKLERİ	5.4.2001 S.11.5 G.11.5
8	9.4.2001	12.4.2001 
9	16.4.2001 KİMLİKLERİ	19.4.2001
10	23.4.2001 T A T İ L	26.4.2001 
11	30.4.2001 S.11.5	3.5.2001 S.11.5
12	7.5.2001 m.11.5	10.5.2001 
13	14.5.2001	17.5.2001
14	21.5.2001 !	24.5.2001
15	28.5.2001	1.6.2001 P.11.5

2	mimari proje ve temel tasarım stüdyosu nedir, nasıl olmalı? 16.10.2000 pa z a r t e s i	değişik malzemeler nasıl kullanılabilir? farklı kalem, farklı kağıt tipleri. 1100-1300 b i m 3 bilgiayar, powerpoint programı 18.10.2000 ç a r ş a m b a	y-k-t ku l l a n i m i d yap-katla-taşı korunma herkesin kendi ölçülerini taşıma kolaylığı farklı yerlerde kullanımı 19.10.2000 İ m a j t o p l a m a : 'taşıma' ö d e v : d ö n ö ş ü m e s k i z i → c u m a 20.10.2000	y-k-t e n e m e l e r Ç i z i m 1
3	K1 için sergiler ve okumalar → ödev: dönüşüm çizimi → 23.10.2000 pa z a r t e s i	hazine avızlı taşkılla 1100-1300 b i m 3 bilgiayar, photoshop programı 25.10.2000 ç a r ş a m b a	y-k-t ku l l a n i m i d yap-katla-taşı için sergi 26.10.2000 İ m a j t o p l a m a : 'tabutta rövesata, derviş zalm' ö d e v : d ö n ö ş ü m e s k i z i → c u m a 27.10.2000	y-k-t e n e m e l e r Ç i z i m 2 K2 için görülecekler → ödev: dönüşüm eskizi → 3.11.2000
4	K0 N E T E R A N S 1 hüseyin alptekin 30.10.2000 pa z a r t e s i	doğa-insan, ipək yürekli 1100-1300 b i m 3 bilgiayar, photoshop programı 1.11.2000 ç a r ş a m b a	y-k-t ku l l a n i m i d yap-katla-taşı tanıtım üçüncü kişilere anlatma 'reklam' kampanyası 2.11.2000 İ m a j t o p l a m a : 'iz' ö d e v : d ö n ö ş ü m e s k i z i → c u m a 3.11.2000	y-k-t e n e m e l e r Ç i z i m 2 K3 için sergiler ve okumalar 3.11.2000
5	KURGU karzeyen uzay içinde farklı biçimlerin konumlandırılması hareket ödev: dönüşüm çizimi →	1100-1300 b i m 3 bilgiayar, photoshop programı	y-k-t ku l l a n i m i d yap-katla-taşı tanıtım	y-k-t e n e m e l e r Ç i z i m 2

6	! y-k-t tanıtım gösteri 13.11.2000 strüktür ipucu: bir görüntünün çözümlenmesi kendini taşıyan bir yüzey üç boyutlu bir nesne 20.11.2000	detay, deniz aslanı DERS 3 1100-1300 b / m 3 bilgisayar, 3D studio programı 15.11.2000	FİLM 2 1100-1300 b / m 3 1000-1300 doktora sınıfı KONFERANS 3 vasif kortun 23.11.2000	900-1300 doktora sınıfı naz erayda 1100-1300 KARSILASMA 2 17.11.2000
7	! strüktür ipucu: bir görüntünün çözümlenmesi kendini taşıyan bir yüzey üç boyutlu bir nesne 20.11.2000	1100-1300 b / m 3 bilgisayar, photoshop programı 22.11.2000	ahmet önder salt ali köknar zeynep yürekli kerem piket canlandırma çizgi- fotoğraf-film hareket 23.11.2000	KONFERANS 4 murat germen ! hazine avı: 2 galata 24.11.2000
8	! galata sergi canlandırma gösteri 27.11.2000	1100-1300 b / m 3 bilgisayar, gif animator programı 29.11.2000	! strüktür sergi 30.11.2000	canlandırma 1.12.2000
9	! galata sergi canlandırma gösteri 27.11.2000	1100-1300 b / m 3 bilgisayar, freehand programı 29.11.2000	! strüktür sergi 30.11.2000	FİLM 3 1100-1300 b / m 3 1000-1300 doktora sınıfı KARSILASMA 2 17.11.2000

10	İma toplama: 'boşluk' avlu-lar avlu-lar taşkıla avlularında temali düzenlemeler ışık, ses, renk düziem-ler ve iz-ler ödev: dönüşüm gizimli→ pazartesi 11.12.2000	Ş E M İ N E R örneği 1100 - 1300 b i m 3 13.12.2000	perşembe 14.12.2000	cuma 15.12.2000 F i l m 4 aydın polatkan 1100 - 1300 1 0 0 8	avlu-lar
11	Ş E M İ N E R (4-5 aralık) h a z i r l i k 18.12.2000	D e r s 5 1100 - 1300 b i m 3 bilgiayar; 3D studio programı 20.12.2000	F i l m 5 1100 - 1300 1 0 0 9 21.12.2000	perşembe 22.12.2000 ! hazine av1:3 taşkıla-tahtakale	avlu-lar
12	1400 - 1800 doktora sınıfı K O N T E R A N S 5 arhan kayar hazine av1 3: kitapçık eskizi 25.12.2000	t ? i ? y 1100 - 1300 b i m 3 bilgiayar; programlar programı 27.12.2000	? a ? t ? r ? o ? naz erayda 28.12.2000	cuma 29.12.2000	avlu-lar
13	T o k	A u m	T a l	L r	avlu-lar

14	pazartesi 1.1.2001 kitaplar okundu mu? seminerler hazır mı? TATİL yeteri kadar uyundu mu?	çarşamba 3.1.2001 avlu-lar 1100-1300 b / m 3	perşembe 4.1.2001 Σ M I N E R 1100-1300 109	cuma 5.1.2001 Σ M I N E R 1100-1300 109
15	pazartesi 8.1.2001 avlu-lar	çarşamba 9.1.2001 D e r s 6 1100-1300 b / m 3	perşembe 10.1.2001 avlu-lar teslim	cuma 11.1.2001 arşiv belgeleme ! hazine avı 3:kitapçık teslim



çatı 2 ve naz erayda	8 ocak pazartesi 1600 taşkılla 109	kaybolan tiyatro mekanları
-------------------------------	--	----------------------------------

bir vıdaların hayatı

taşkılla 109

11 aralık pazartesi 1800

paşayen ve dağcı

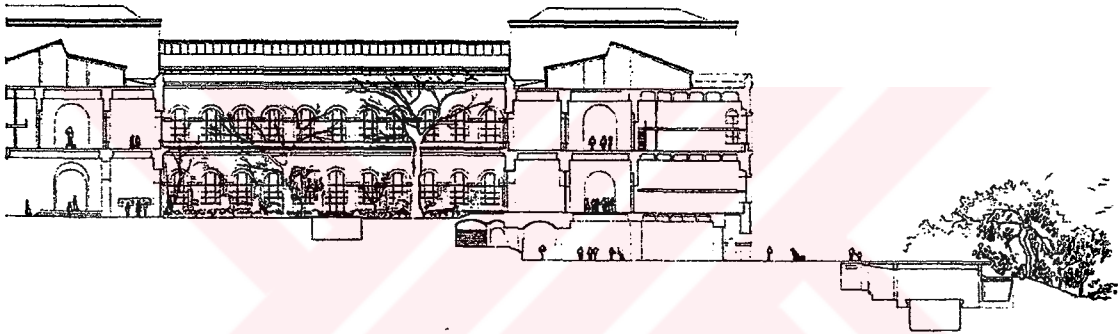
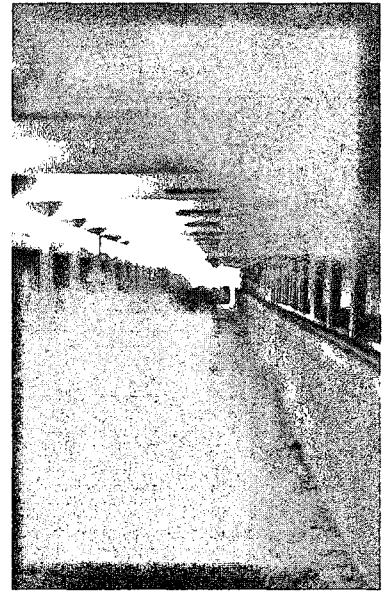
çatı 2 nin

canlandırma gösterisi

renklem

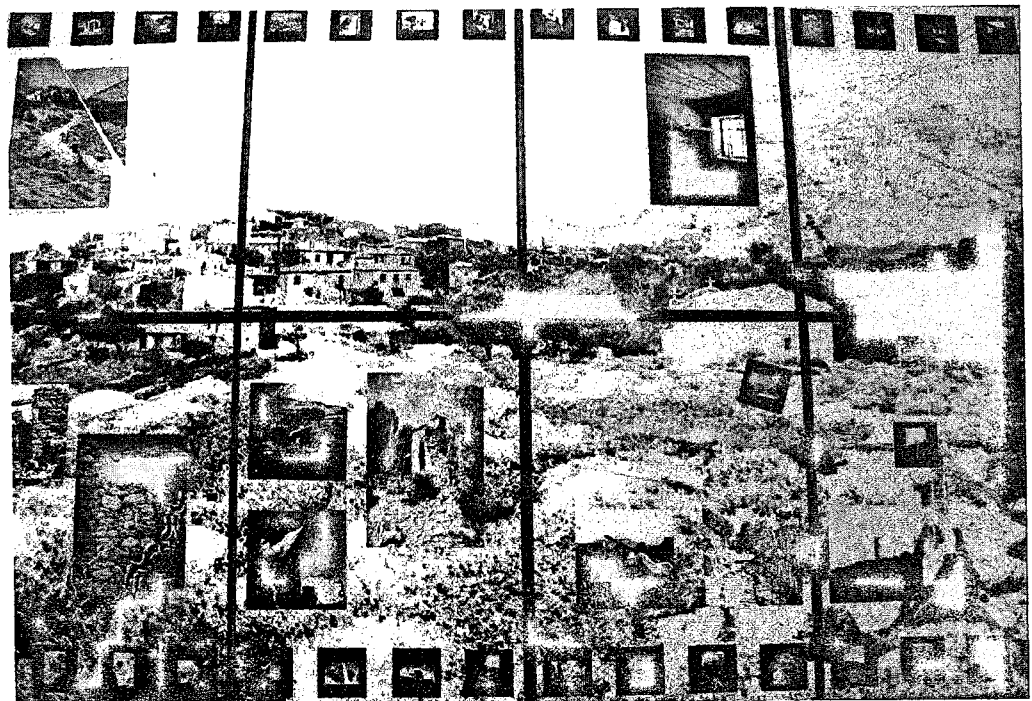
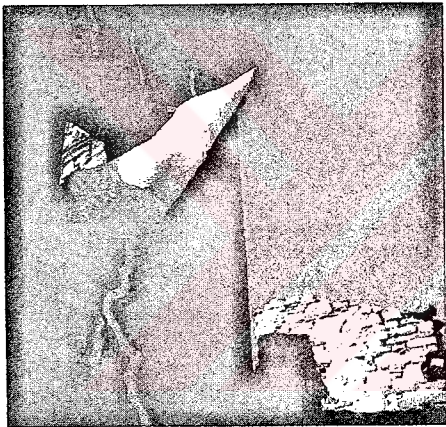
EK 3.
MİMARLIK MÜZESİ WORKSHOPU





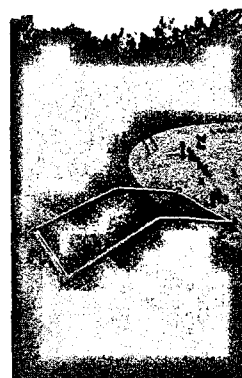
EK 4.
GERİLİM ATÖLYESİ





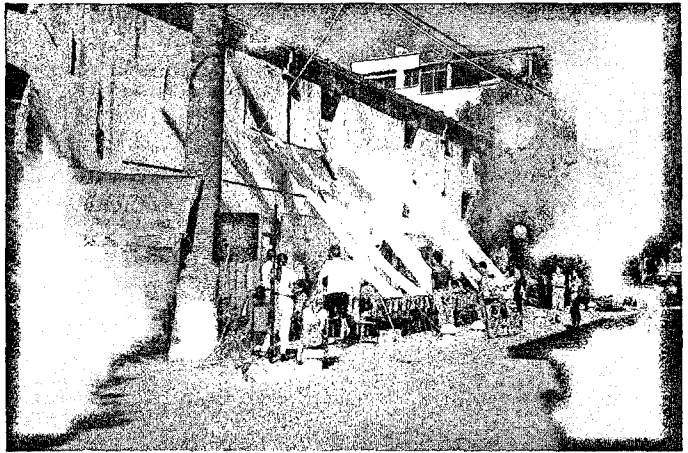
EK 5.
İZLER-YOLLAR ATÖLYESİ





EK 6.
COAST-WISE-EUROPE
efes workshopu, çalışma sonu sergi ve jürisi
gazeteden örnekler ve son sergi







greetings from

ephesus

daily newspaper of

wednesday

July 17

7:30

get up early!

breakfast

8:30

beginning of the

day

Anything

to

contribute

to

this

paper?

Please

contact

the

redactional

board

If you want to have dinner at the

Turkish hotel, please inform Jack

Virekii one night before. It will cost

you 250.000 liras. Don't pay

600.000 liras for a shoe-shine like

our South African friend Mike

Hagner did. This price is too high...

greetings from

ephesus

daily newspaper of

Monday

July 22

8:00

breakfast

8:30

departure

for

the

trip

9:00

excursions

Kodimir

Plat

(evening)

13:00

lunch

14:00

study

work

18:00

Crossing

lecture

for

Southern

land

Announcement from the editors: all contribu-

tions to the newspaper have to be delivered at

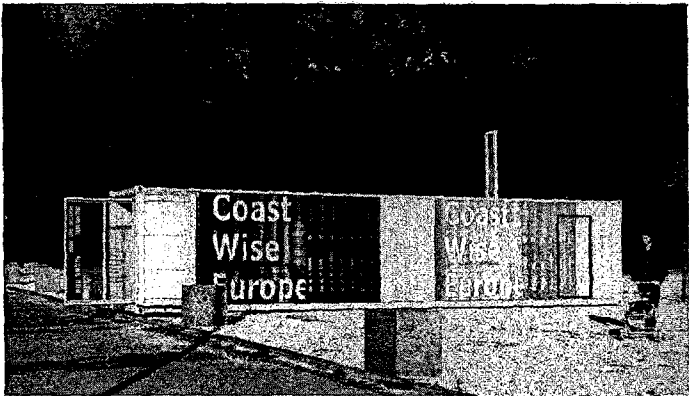
the newspaper room before 7PM. We really

have to live up to this deadline. The best time

for students/study is not the computers will

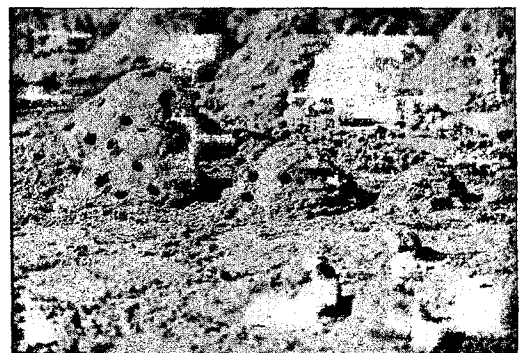
be in the room, in order to avoid traffic jams

in the evening. Thanks.



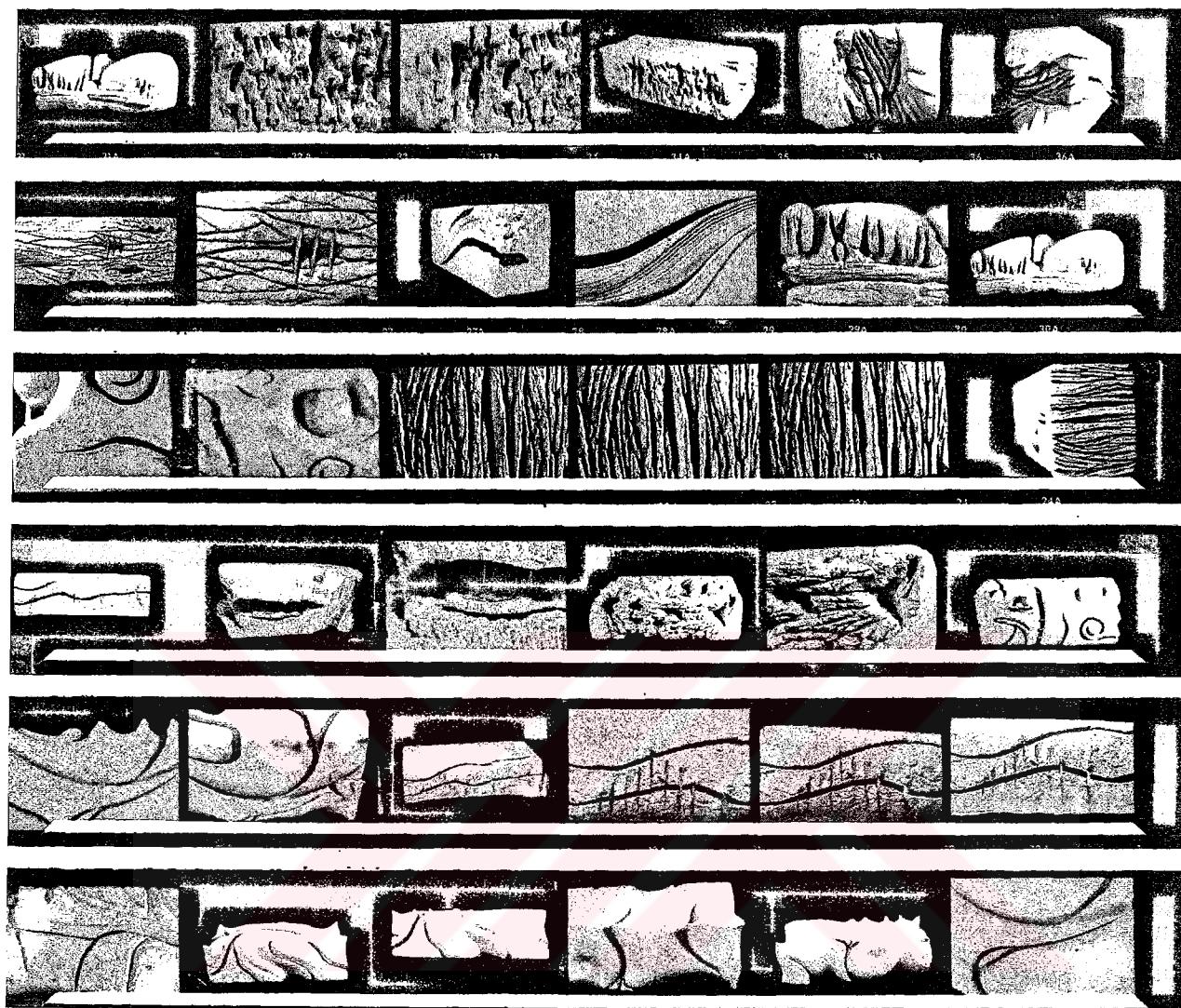
EK 7.
KUMDA OYNAMA GÜNÜ





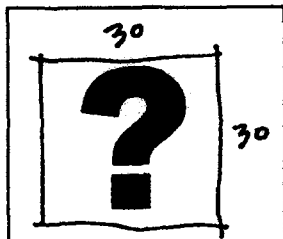
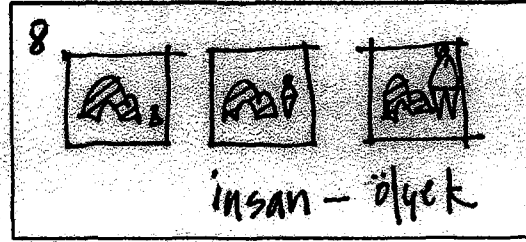
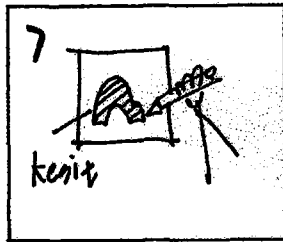
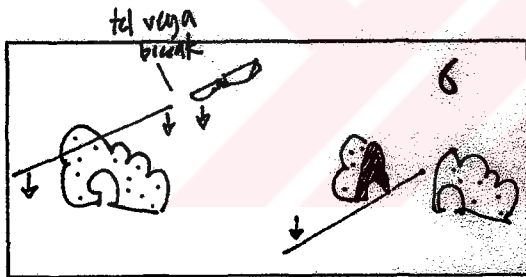
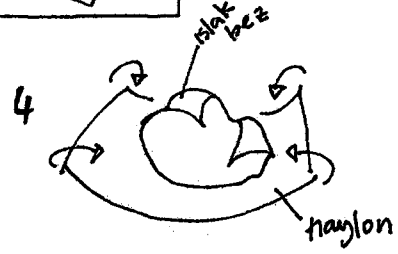
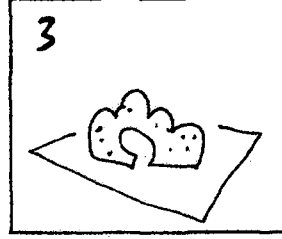
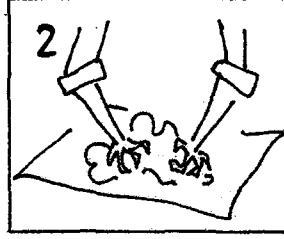
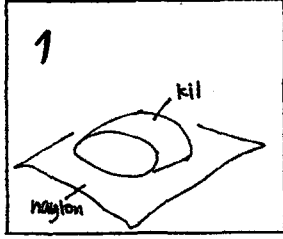
EK 8.
YTONG BLOKLARINI AŞINDIRMA GÜNÜ





EK 9.
KİL ÇALIŞMASI GÜNÜ





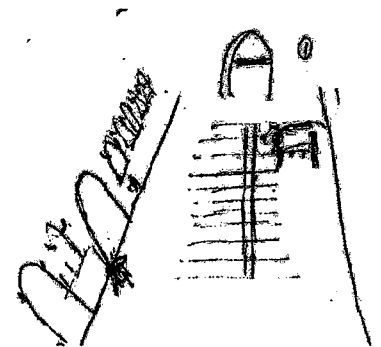
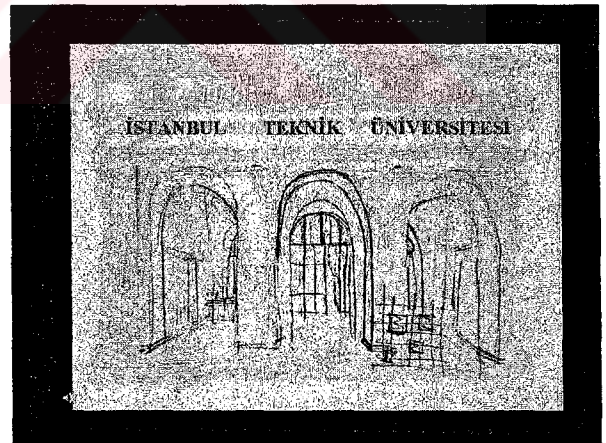
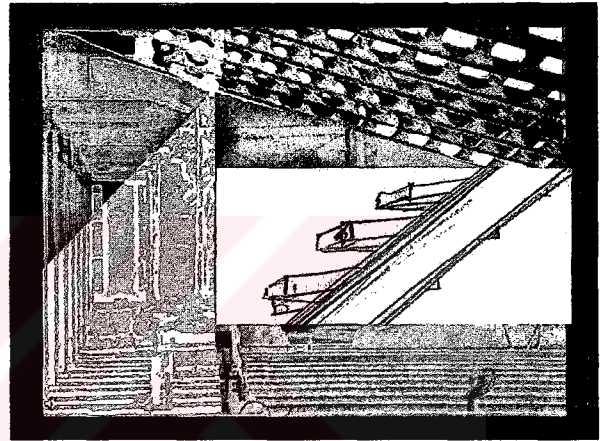
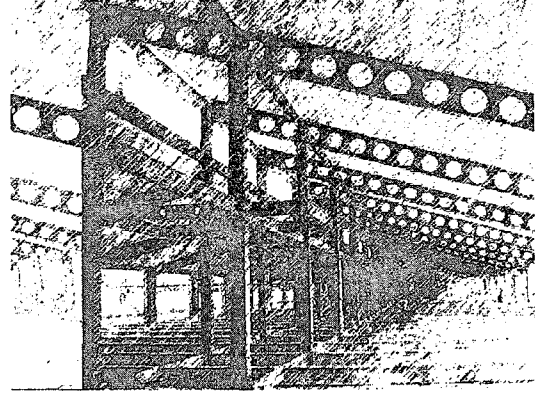
10

7 ekim 1999
kil çalışması

malzeme:
kalın nylon
nemli bez
maket bıçağı
tel veya misina
makas
35x50 beyaz kağıt
kurşun kalem
(yumuşak uçlu)
boya kalemi
sulu boya
+ su kabı
2m şamadır ipi
10 tane mandal
ataz

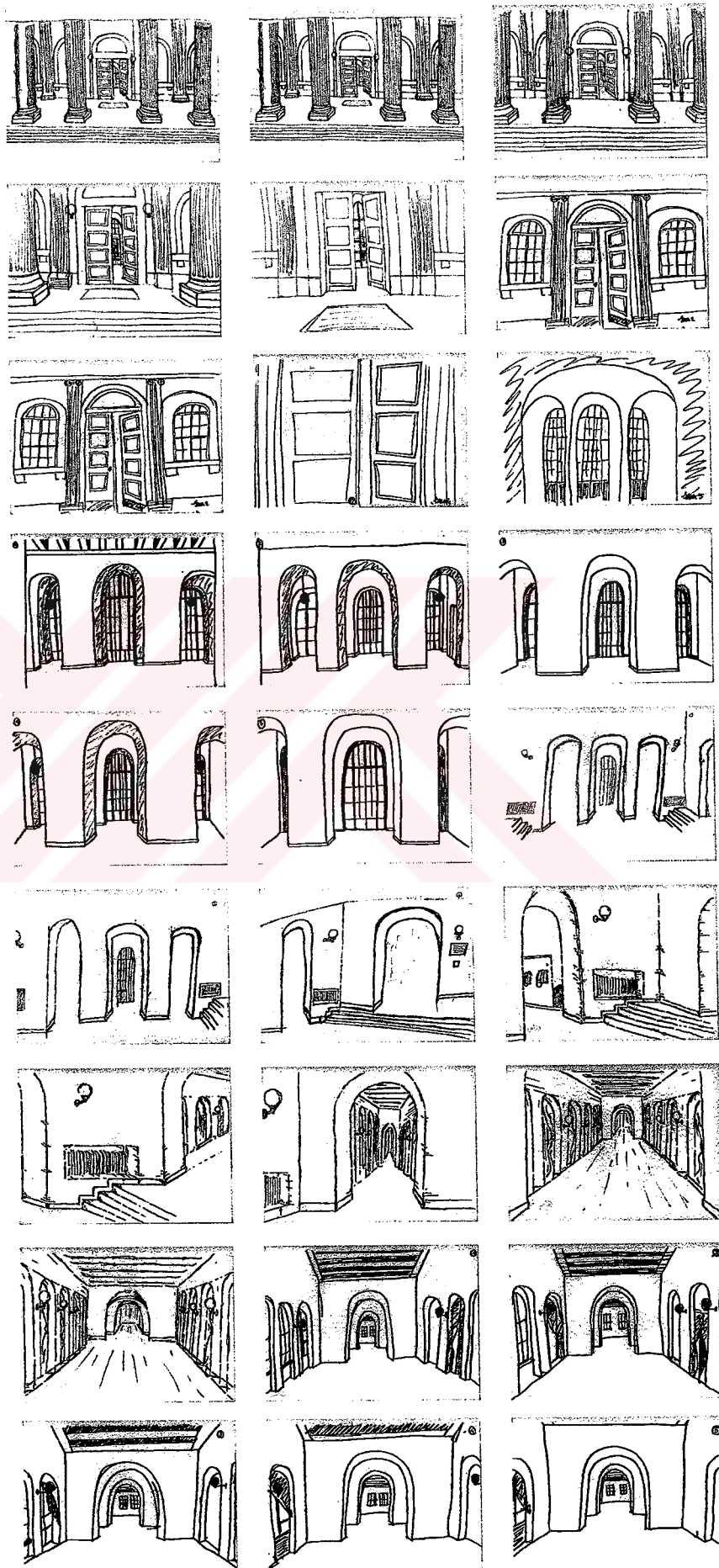
EK 10.
TAŞKIŞLA HAZİNE AVI





EK 11.
TAŞKIŞLA ÇİZGİ FİLM

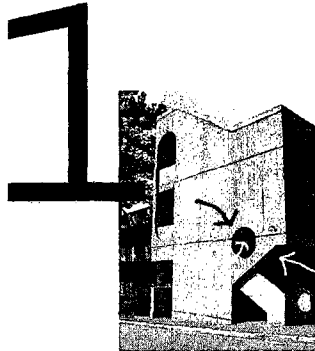




EK 12.
ÇEVRE ANALİZİ OYUNU
birinci aşama
ikinci aşama



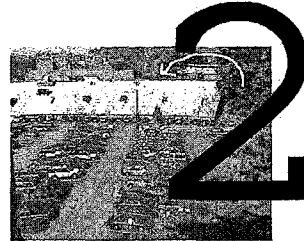
scavenger hunt



find this building!
follow the arrows to find your assignment

Q1:
what are
the *positive/negative* relationships
in this building
(name at least three)
show them through *drawing*

use your 5 senses to feel the place!!!! (show what/who is around)



go around stadium seats!
to find the entrance to
facilities planning design office of uni. architect
for your next stop

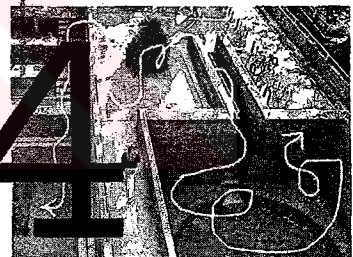
Q2:
draw imaginary *sections*
(at least three)
and show the *use of space*
on and under the stadium seats

use your 5 senses to feel the place!!!! (show what/who is around)

go to
architecture graduate studios
your third assignment is
on the door of



Q3:
consider all the desks
(including the desks at the mezzanine level)
to choose
three best personalized
explain your choices through *drawing*



go to syme store

Q4:
wander through
the college of design courtyard
(look around, sit somewhere, spend some time)
walk from here
to the northeast corner of brooks hall
draw your route on a *sketch map*.
indicate the notes where you stopped, sat etc.
draw a composit section of your route????

use your 5 senses to feel the place!!!! (show what/who is around)

next destination:
2428 hillsborough street



Q5:
compare
the *characteristics* of
cafes/shops on hillsborough street
2428
intersection of enterprise st
2500
3100
through *drawing*

use your 5 senses to feel the place!!!! (show what/who is around)

collect all your drawings
prepare a powerpoint slide show
by using photoshop program
with the title:
what is going on in my/our environment

EK 13.
ANKETLER

ncsu track 3 öğrencilerini değerlendirmek için öğretim görevlilerine verilen anket
ncsu track 3 öğrencilerini değerlendirmek için track 3 öğrencilerine verilen anket
çevre analizi ikinci aşama için öğrencilere verilen anket
çevre analizi birinci aşama için öğrencilere verilen anket
2000-2001 kış yarıyılı başı mimari proje 1 öğrencilerine verilen anket
2000-2001 kış yarıyılı sonu mimari proje 1 öğrencilerine verilen anket
2000-2001 yaz yarıyılı sonu mimari proje 2 öğrencilerine verilen anket



this questionnaire concerns track3 students performance in design studios
it is to be used in
my phd dissertation 'play aspect in architectural design education'
thank you for your help! ipek yurekli

compare track3 students with the graduate students who have undergraduate architecture degrees

	better	←	same	→	worse
motivation	☒	☐	☐	☐	☐
inquisitiveness	☒	☐	☐	☐	☐
self reliance	☐	☐	☒	☐	☐
hard work	☒	☐	☐	☐	☐
self development	☒	☐	☐	☐	☐
verbal communication	☐	☒	☐	☐	☐
visual communication	☐	☐	☐	☒	☐
general knowledge	☐	☒	☐	☐	☐
different perspective to architecture	☐	☒	☐	☐	☐
relating architecture with other fields	☒	☐	☐	☐	☐
flexibility	☒	☐	☐	☐	☐
creativity	☐	☒	☐	☐	☐
...	☐	☐	☐	☐	☐
...	☐	☐	☐	☐	☐

what strengths and weaknesses do the track3 students have that come from their educational/professional background?

background	strengths	weaknesses
natural sciences	• SEEM TO BE ABLE TO MAKE CONNECTIONS BETWEEN ARCH & NATURE	• LOW TOLERANCE FOR AMBIGUITY
engineering	• GOOD WITH QUANTITATIVE ASPECTS OF AREA	• SOMETIMES TOO RIGID AND POSITIVISTIC
social sciences	• SOCIALLY ENGAGED • SEE ARCH AS MORE THAN PRETTY BUILDINGS	• AT TIMES TOO VERBALLY ORIENTED AT TIMES MORALISTIC
arts & humanities	• SEARCH AS AN ARTISTIC AND POETIC UNDERTAKING	• SOMETIMES LACK DISCIPLINE AND RIGOR

what would be the advantages/disadvantages of an architectural education completely based on track3 programs? (no undergraduate degree, like law or medicine)

CAN'T THINK OF ANY DISADVANTAGES
THE ADVANTAGES WOULD BE A GREATER VARIETY OF STUDENTS WITH SUBSTANTIAL EXPERIENCE IN A FIELD AND GREATER PROFESSIONAL MATURITY
A COURSE WOULD BE MORE SELECTIVE SET IN THEIR

this questionnaire is to be built by track3 students
it is to be used in
my phd dissertation 'play aspect in architectural design education'
thank you for your help! ipek yurekli

1.
what is your undergraduate degree in? what is your work experience?

BA in English, minor in Communications

1 1/2 years as a carpenter before entering Graduate School

2.
why have you chosen architecture?

instinct

3.
compared to students with undergraduate architecture students what strengths and weaknesses do you have that come from your educational/professional background?

Also, designing is like writing in many ways. Arch. is like composing a paper. You're trying to communicate an idea. My liberal arts education has helped me begin to communicate my ideas and to see architecture not as an isolated field but one that relates to art, society, culture, economics. I know that I can learn from other fields to help me become a better designer.

4.
how has your idea about architecture changed since you first began your studies (when was it)?

1 year ago

I know much more about contemporary architecture. I lived in Charleston, SC for 5 years and much of my thinking about architecture was influenced by walking past neo-classical buildings all of the time. I also did restoration work as a carpentry which again related my

this questionnaire is prepared for
evaluating the work in design studio.
thank you for your help.

1.
did you ever make sketches in those places before this work 'scavenger
hunt'?

NO, I DID NOT

2.
is it important to make sketches for architecture? why?

YES, I BELIEVE THAT SKETCHING IS
THE ENGINE FOR THE DESIGN

3. PROCESS
what did you perceive 'new' in those places?

I PERCEIVED HOW THE PLACES
FELT.

4.
did you use any of your perception tools other than eyes?

YES, I USED WHAT I HEARD.

5.
have you ever gone to those places again?

YES, I HAVE.

6.
how frequently do you sketch?

CONSTANTLY

7.
how important it is for you to perceive your environment?

VERY IMPORTANT. IT'S HARD TO DESIGN
WITHOUT HAVING SOME PERCEPTION OF THE

8. ENVIRONMENT
please evaluate this work!

☒ useful	☐ useless
☒ challenging	☐ simple
☒ motivating	☐ no effect
☒ fun	☐ boring

USEFUL ✓

9.
please add your own comments!

... I ENJOYED THE SCAVENGER HUNT,
... IT WAS DIFFERENT FROM WHAT
I'M USED TO.

this questionnaire is prepared for
evaluating the work in design studio.
thank you for your help.

1.
could you relate the 'titles' with the chosen projects?

Yes, I could understand what the project was generally about

2.
are these concepts (titles) important for architecture in general?

Not really. I think the development of the concept is important but trying to relate to specific building type is not.

3.
did you think about why those projects are chosen?

Yes, they were meant to get us thinking more about environmental issues

4.
did you look at the other projects in those magazines?

Yes, I looked at many building about green architecture

5.
have you ever looked at those magazines again?

Yes, El Croquis is one that I like very much

6.
how frequently do you visit the library for looking at the magazines?

whenever I have a little free time. About 1-2 times per week

7.
do you think that it is important for you to know what is going on in the world of architecture?

Yes, ideas need to be shared

8.
please evaluate this work 'library game'!

~~useful~~ ~~useless~~
~~challenging~~ ~~simple~~
~~motivating~~ ~~no effect~~
~~fun~~ ~~boring~~

9.
please add your own comments!

... I liked the course very much.
Come back for lots of visits!

hoşgeldiniz anketi

isim

Göde YILMAZ

no

299028

1

sizce üniversite eğitiminin lise eğitiminden farkı nedir?

Lisede öğrenmeye bilgi direkt verilirken, üniversitede daha iyi bir biçimde mezun olabilmek için öğrenimin kendi kabası daha ön planda

2

bu fakültede alacağınız eğitimin size ne kazandıracağını düşünüyorsunuz?

Hayatta daha farklı bir bakış açısı kazanacağımı inanıyorum.

3

mimarlık eğitimi hakkında ne biliyorsunuz?

Öğrenmeye daha fazla serbestlik kazandıran bir eğitimi olduğunu inanıyorum. İnsanın kendisiyle ^{ve çevresiyle} daha fazla iletişimine yardımcı olur.

4

mimarların ne yaptığını düşünüyorsunuz?

İnsanların istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onların karşılanacağı mekanlar yaratmak

5

ailenizde/yakın çevrenizde mimar var mı?

Babamın yakın bir arkadaşısı

6

itü mimarlık fakültesi kaçınıcı tercihinizdi: 9

hangi liseden mezun oldunuz: Balıkcıoğlu Lisesi / Elazığ

mimarlık ilk tercihiniz değilse, ilk tercihiniz neydi: Elektrik-Elektronik Müh

7

son yıllarda hangi kentte yaşadınız?

Elazığ

değerlendirme anketi

derin içeriği çok uygun bir okutucu belirdi.
Bu kadar fazla sayıda kurumu karşılamak üzere
kurulmuş.

yaniyl basinda verilen ders programina uyuktu mu? *evet (benimle ilgili sorulara atilirdi)*

murat germen (fotoğraf)

vasıf kortun (çağdaş sanat)

gaya boratoglu - bala eyuboglu (rekam)

hüseyin alptekin

naz erayda

saft af kökna (carlandema)

genet. Lycopodium obscurum, Selaginella selaginoides, Polytrichum commune
Die Lebermoose - Lycopodium obscurum, Selaginella selaginoides, Polytrichum commune

Yapı Kaldırma İşleri

Yap-katla-başı tanıtım

For Col. J. M. Smith, Col. Regt. 1st Mass. Inf., 1862

[illegible]

duzenek

bilgisayar çalışmaları (photoshop, 3d...)

Reinigung des mit kaltem Wasser gewaschenen Rohmaterials

struktur

canlanduma
En 2006, cuando se le dio el primer golpe de gracia

hazne an

Kaybolan byaro mekanlan

Küçük avlular

[illegible]

gamel

1 Kendini umdun, kenüz hangi şehirdensiniz → Eskişehir
mimarlıktan ne umdunuz, ne buldunuz? → bulamadım

küçükken en sevdiğiniz oyun/cak hangisi/leriydi? →

Oyuncak: LEGO Oyunlar: mışket oynamak, dart
şu anda hangi oyunları oynuyorsunuz? →

Jenga, LEGO, Gizli Hedef (karton oyunu), tahta,
2 66.

hobilerinizin aşağıdaki konularla ilgisi var mı? nasıl? başka ne hobileriniz var? → evde yalnız

- bilim kurgu ✓
- polisiye ✓
- bilmece ✓
- bilgisayar oyunları ✓
- kutu oyunları (pictionary, tabu vs.) ✓
- takım oyunları ???

başına oturmak,
yemek yapmak,
cello çalmak, Kadi-
Löy vapuruna binmek.

3

mimarlık eğitimi size ne kattı/katıyor? →

entelektüel yapı olarak vizyon genişliği
genel kültür olarak çok büyük bir artış olmadı.
meslek eğitimi olarak kenüz bir fikrim yok.

4

sizce mimari proje dersinde ne amaçlanıyor, ne yapılıyor? → mimari anlayışın
etrafında bilinen bir şekilde dönüyoruz
ve onu Laurana kalaylıyoruz.

mimari proje dersinin tasarım mantığını geliştirdiğini düşünüyor musunuz? neden? 'tasarım' nedir? →

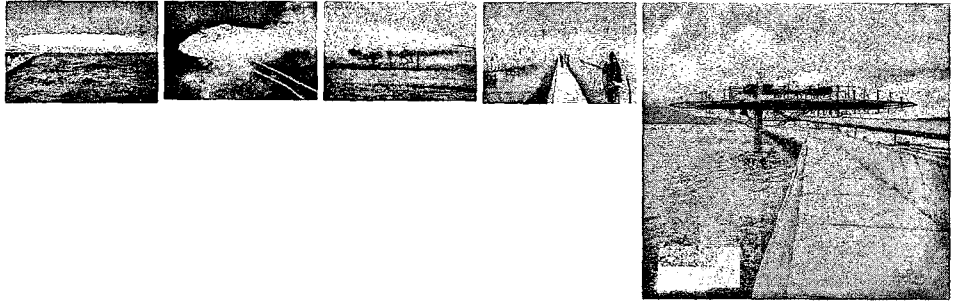
Keskinlikle. tasarım = beyin jüri.

hiç 'workshop' çalışmasına katıldınız mı? nasıldı? mimari proje dersinden farkı nedir? → katıldım.

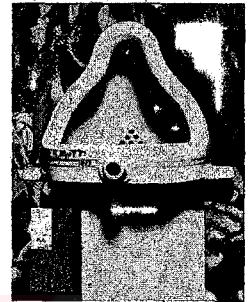
*kasa, yoğun, enformel çalışmalar (uluslararası, okullararası, sınıflararası, binalararası) işleri kurmaya yönelik olabilir
Paris'te bir teatro atölyesinin workshop'ına
katılmıştım. Değişik bir anlayış bence. Farklı
sarımsak pek yok. Çünkü aynı plüralistlik
onda da mevcut.

EK 14.
TEZ İÇİNDE GÖSTERİLMİŞ OLAN MİMAR, MİMARLIK VE SANAT İŞİ ÖRNEKLERİ





Bulut (Yverdon-les-Bains)
Elizabeth Diller, Ricardo Scofidio



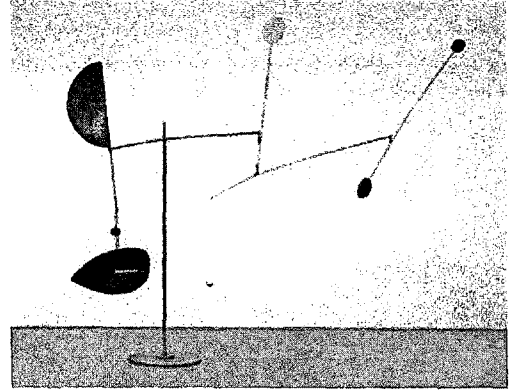
Cesme (Fountain)
Marcel Duchamp



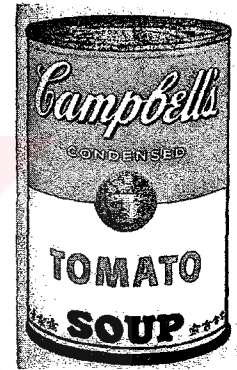
Ev
Sarah Widdlesworth



Cocuk Parklari
Aldo van Eyck



Celik balik (Steelfish)
Alexander Calder

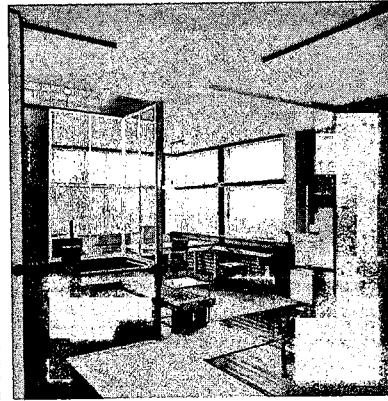
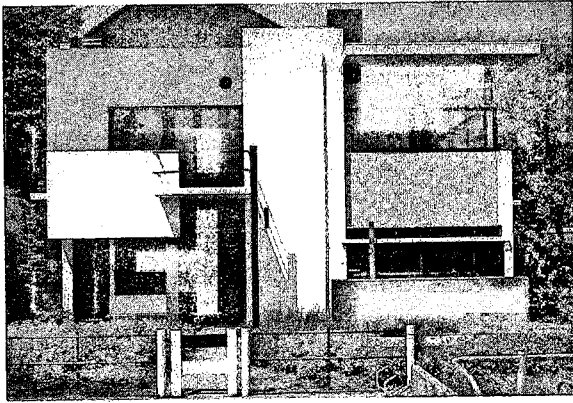


Campbell Corba Konservesi (Campbell Soup Can)
Andy Warhol



Bogulan Kiz (Drowning Girl)
Roy Lichtenstein

ve
taklit ettigi cizgi roman sahnesi

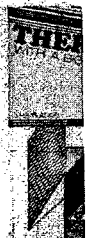


Schroeder Evi
Gerrit Rietvelt

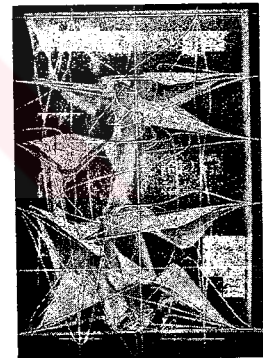
CONTROL AND CHOICE

The determination of your environment need no longer be left in the hands of the designer of the building: it can be turned over to you yourself. You turn the switches and choose the conditions to sustain you at that point in time. The 'building' is reduced to the role of carcass - or less.

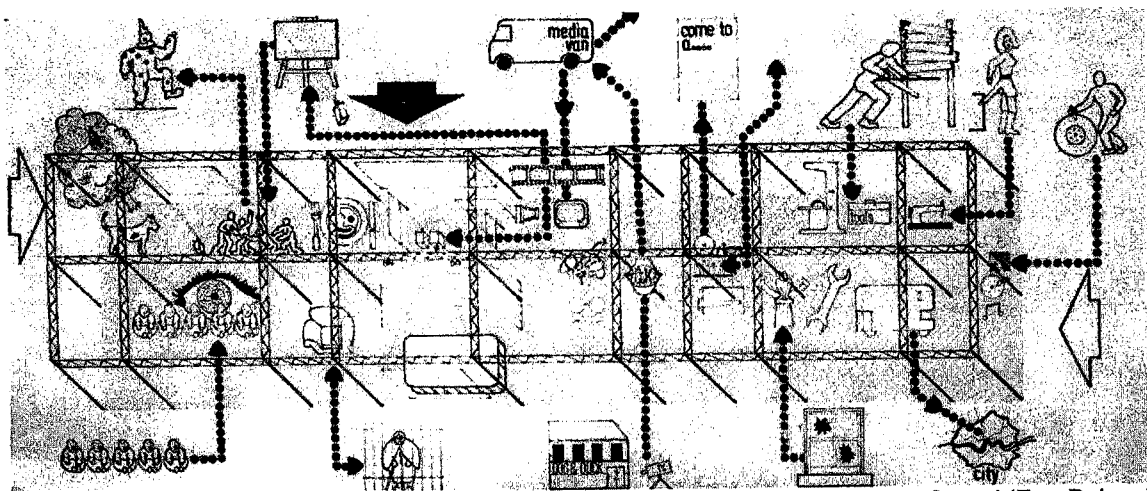
Paradoxes were obvious and the first 'Control or Choice' conversation took the form of a deliberately hybrid document. Fixed diagrams of an architectural organisation seemed increasingly inadequate, yet this could also be said of the verbal dissertation about something that was after all about response to space and objects.



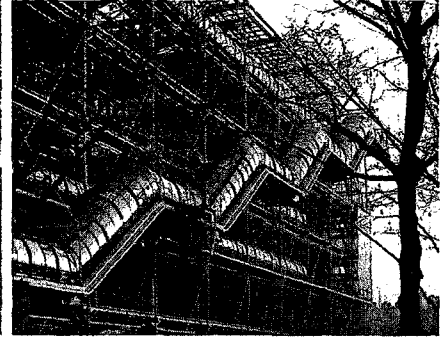
Kontrol ve Secim
Archigram



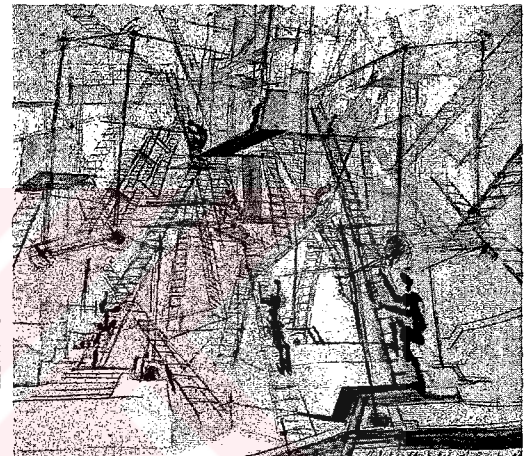
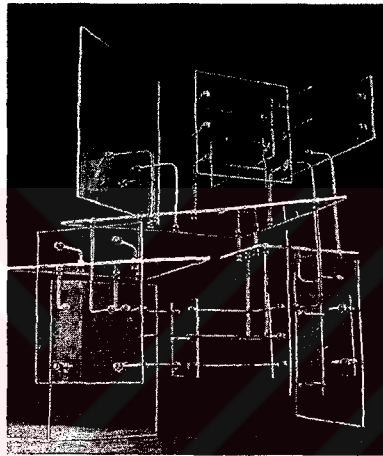
Sanal Ev (Virtual House)
Peter Eisenmann



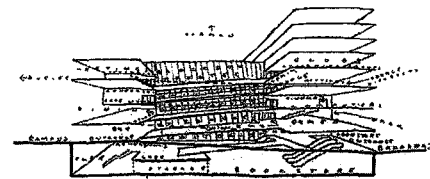
Eglençe Sarayı (Fun Palace)
Cedric Price



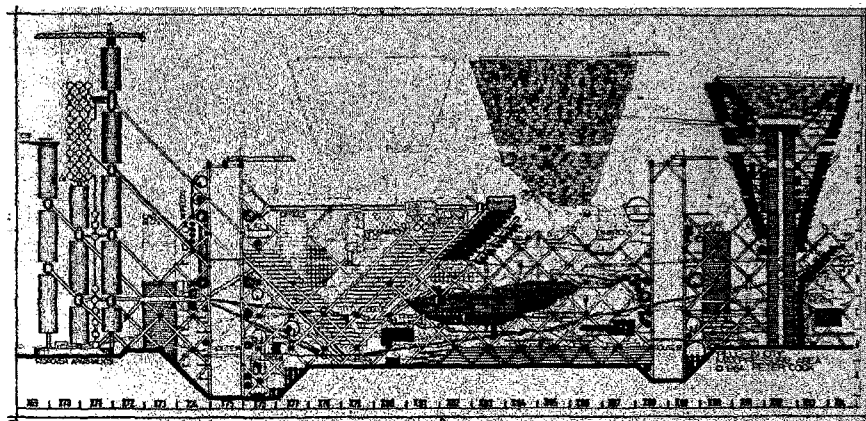
Pompidou Merkezi
Richard Rogers, Renzo Piano



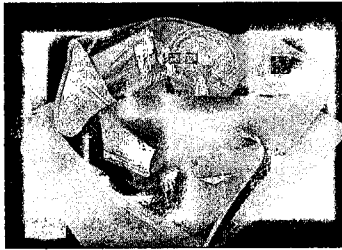
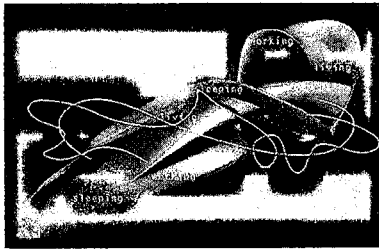
Yapi ve Labirent
Constant / Situationist International



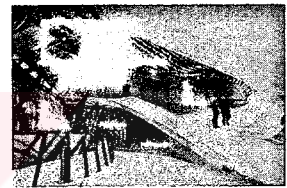
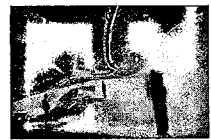
Columbia Üniversitesi Öğrenci Merkezi
Bernard Tschumi



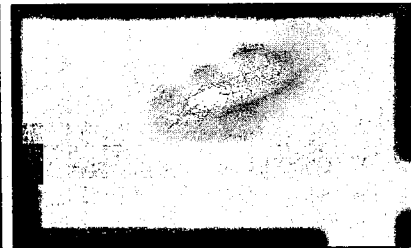
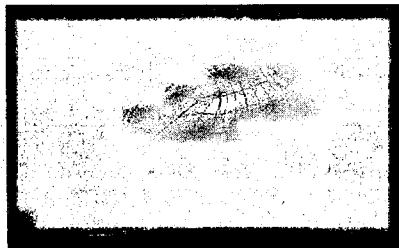
Plug-in City
Peter Cook / Archigram



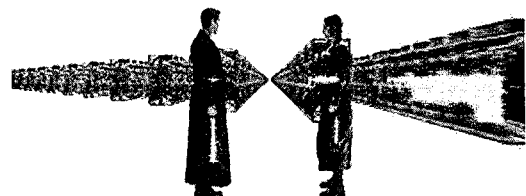
Mobius Evi ve Realspace
Theo van Berkel, Catherine Bos



Su Pavyonu (FreshH2OeXPO)
Nox



Balon (Blob)
Greg Lynn



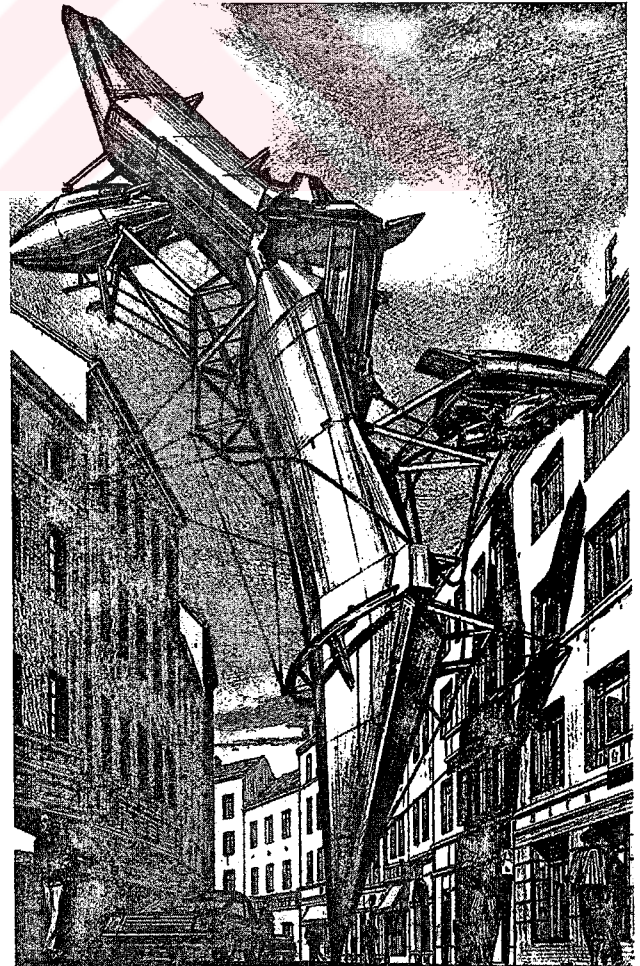
Matrix
Wachowski, Wachowski



Yıldızlı Gece (Starry Night)
Vincent van Gogh



Ciglik (Scream)
Edvard Munch



Zagreb Serbest Bolge (Zagreb Free Zone)
Lebbeus Woods

ÖZGEÇMİŞ

İpek Vedia Yürekli İnceoğlu 1967 yılında İstanbul'da doğdu. Alman Lisesi'ni, İTÜ Mimarlık Fakültesi'ni bitirdi, aynı fakültede yüksek lisans eğitimini tamamladı. 1992'den beri aynı fakültede bina bilgisi araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Bu süre içinde ulusal ve uluslararası workshop çalışmalarına katılımcı, yürütücü ve düzenleyici olarak katılmıştır. Tasarımcı gruplarında yer aldığı bazı projeler uygulanmış, bazıları henüz uygulanamamış, bazıları mimari proje yarışmalarında ödül almıştır. 2001-2002'de NCSU School of Design'da davetli araştırmacı olarak çalışmıştır. Evli ve iki çocuk annesidir.

