

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ZAMANDA BARINAN TASARIM:
ÇOCUKLAR İÇİN ETKİN ÖĞRENME MEKANLARI OLUŞTURMAK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İpek KAY

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

OCAK 2013

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ZAMANDA BARINAN TASARIM:
ÇOCUKLAR İÇİN ETKİN ÖĞRENME MEKANLARI OLUŞTURMAK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İpek KAY
(502101083)**

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mine ÖZKAR

OCAK 2013

İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü'nün 502101083 numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi **İpek KAY**, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “**ZAMANDA BARINAN TASARIM: ÇOCUKLAR İÇİN ETKİN ÖĞRENME MEKANLARI OLUŞTURMAK**” başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : **Doç. Dr. Mine ÖZKAR**

İstanbul Teknik Üniversitesi

Jüri Üyeleri : **Prof. Dr. Ayşe ŞENTÜRER**

İstanbul Teknik Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Orçun KEPEZ

Kadir Has Üniversitesi

Teslim Tarihi : **17 Aralık 2012**

Savunma Tarihi : **8 Ocak 2013**

ÖNSÖZ

Çalışma sürecimde, farklı disiplinlere dair edindiğim yeni bilgiler ve tezin gelişim sürecinde bulunduğum Kuzey Avrupa coğrafyası, tasarım ve eğitime yaklaşımında farklı görme biçimlerini ve yeni yaklaşımları anlamamda etkili olmuştur. Bu çalışmanın, düşünme aracı olarak kullandığım diyagramlarla beraber kavrayışımın da dönüştüğü bir yolculuk olduğunu söyleyebilirim.

Sorularıyla bana yol açan, bilgileri yanında deneyimlerini de açık bakışıyla benimle paylaşan, ve bana her daim açık ve üretken bir düşünme ortamı sağlayan danışmanım Doç. Dr. Mine ÖZKAR'a, "zamanda barınan tasarım nasıl gerçekleşebilir?" sorusuna cevap ararken, Başka Bir Okul Mümkün projesi dolayısıyla bürolarındaki tasarım sürecini kendileriyle beraber deneyimleme fırsatı bulduğum Berna DÜNDARALP'e ve Boğaçhan DÜNDARALP'e, eğitimde demokratik katılım sürecine dair deneyim ortamı sağlayan BAŞKA BİR OKUL MÜMKÜN projesine, tasarım süreci ve araçları üzerine uzun konuşmalar yaptığımız, yarattığımız paylaşım ortamı ile bu yolculuğu zenginleştiren Çağrı HELVACIOĞLU'na ve Lale CEYLAN'a, "Yok-Evli'lik" projesinde farklılıklarımızla birlikte üretimi deneyimlediğimiz Gülşah AYKAÇ ve A. Nil ŞENSU'ya, tezin oluşum sürecinde heyecanımı paylaşan, her aşamada yazdıklarına dair yorumlarıyla zihnimi açan Berkay KÜÇÜKBAŞLAR'a, büyümekte olan Ege İNAN'a, çocuklara dair tüm deneyim ve bilgilerini benimle paylaşan, benimle beraber düşünen ANNEM'e, çocuklarla olan iletişimindeki sabrıyla beni hep etkilemiş olan eğitimci BABAM'a, finansal desteği için TÜBİTAK'a teşekkür ediyorum. Bu çalışmayı, okul öncesi eğitime farklı bir bakış açısı getirerek içinde büyüme şansı bulduğum çocuk merkezli bilgi edinme ortamını oluşturan, özlemle andığım Lizolette SEY'in anısına ithaf ediyorum.

Ocak 2013

İpek Kay

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xiii
SUMMARY	xv
1. GİRİŞ	1
1.1 Dinamik Tasarımı Oluşturan Etkin Birey	1
1.2 Olasılıkları Ortaya Çıkaran Kullanıcı	4
1.3 Çalışmanın Yöntemi.....	6
1.4 Katkı	7
2. ZAMANDA BARINAN TASARIMIN KURULUŞU	9
2.1 Dinamik Ortaya Çıkış: Doğrusal Olmayan Tasarım Süreci.....	10
2.2 Bilginin Zaman İçinde Dönüşmesi: Yanlışlama Yöntemi	13
2.3 Özneler Arası Oluşum: Yumuşak Sistem	17
2.4 Etkin Birey:Bilgi Edinen Çocuk	19
3. ZAMANDA BARINAN TASARIMDA ÇOCUKLARIN ETKİN BİLGİ EDİNME YOLLARI.....	23
3.1 Yönelim: Doğanın Bir Parçası Olarak	24
3.2 Özdeşleşme: Coğrafya ve Kültürden Etkilenerek	30
3.3 Öznellik: Soyut Düşünme	34
3.4 Edimsellik: Yapararak Yaşayarak Öğrenme	37
3.5 Adaptasyon: Dijital Çağın Ağlarını Kullanarak.....	40
4. ZAMANDA BARINAN TASARIM: BİLGİ EDİNMENİN ÖRÜNTÜSÜ	43
4.1 Çoğulcu Düzenleme: Odak Oluşturmak	44
4.1.1 Çocuğa ait mekan.....	45
4.1.2 Saklanma mekanı	46
4.2 Katılımcı Sınır: Özneler Arası İletişim Oluşturmak	47
4.2.1 Çok özneli mekan.....	49
4.2.2 Farklı yaşta çocukların paylaştığı mekanlar.....	50
4.2.3 Paylaşım ile çokluğun sağlandığı mekanlar	51
4.3 Etkileşime İmkan Veren Geçiş: Dolulukları Belirlemek	52
4.3.1 Birikme ve toplanma mekanı	52
4.3.2 Sosyo-kültürel çevreye doğru açılan mekanlar	54
4.4 Pratiklere Olanak Sağlayan Ara-yüz: Toplum ile Paylaşım	55
4.4.1 Sokak ile iletişim kuran mekan	55
4.4.2 Yerel öğeler ile iletişimi sağlayan mekan	56
4.5 Bedenin Hareketiyle Oluşan Yer: Rotalar Keşfetmek	59
4.5.1 Durak ve yol mekanları.....	60
4.5.2 Yürüyerek oluşturulan mekan.....	61
4.5.3 Öznelerarası paylaşılan deneyim mekanı.....	61

5. SONUÇ.....	63
KAYNAKLAR.....	73
ÖZGEÇMİŞ.....	79

KISALTMALAR

BBOM : Başka Bir Okul Mümkmn

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1 : Tasarım süreci	9
Şekil 2.2 : Doğrusal ve doğrusal olmayan tasarım süreci	11
Şekil 2.3 : Epigenetic yüzey, Conrad Waddington	11
Şekil 2.4 : Geçirimsiz ve geçirgen yapı	12
Şekil 2.5 : Toplumsal yasa ve doğa yasası	14
Şekil 2.6 : Totolojik tanım	15
Şekil 2.7 : Seçicilik durumu	16
Şekil 2.8 : Tek yönlü ve çok yönlü içerik	16
Şekil 2.9 : Görsel bilgi kaydı, anlam ve ilişkilerin kurulması	18
Şekil 2.10 : Anlık gelişen deneyimler	20
Şekil 2.11 : Yer ve özne	21
Şekil 3.1 : Geleneksel sınıf düzeni ve doğada iletişim ortamı	25
Şekil 3.2 : Geleneksel sınıf düzeni ve doğada çocuk ve algıladığı çevresi	26
Şekil 3.3 : Orman okullarında oyun araçları	27
Şekil 3.4 : Orman okullarında bilgi edinme ortamı	28
Şekil 3.5 : Köy Enstitülerinde toprağı işleme	29
Şekil 3.6 : Bahçıvan Okulu	29
Şekil 3.7 : Dongzhong Cave Okulu	30
Şekil 3.8 : Köy Enstitülerinde müzik	32
Şekil 3.9 : Şehirde karşılaşmalar, Hertzberger	32
Şekil 3.10 : Shibuya Üniversitesi	33
Şekil 3.11 : Yetişkin ve çocuğun bilgi edinme süreci	34
Şekil 3.12 : Kavramın özneye dönüşümü	35
Şekil 3.13 : Karşılıklı ve bireysel iletişim	35
Şekil 3.14 : Fröbel hediye setlerinden parçalar	36
Şekil 3.15 : Tek bakış açısının hakim olduğu ortam ve çoğul ortam	37
Şekil 3.16 : Bireyin bulunduğu ortam ile etkileşimi	38
Şekil 3.17 : Eylerken düşünen birey	39
Şekil 3.18 : Yeni paylaşım ortamı/ Vittra Telefonplan	41
Şekil 4.1 : Christopher Frederick Jones Pine community school	45
Şekil 4.2 : Bilgi edinen çocuğun mekan ile ilişkisi	46
Şekil 4.3 : Hand-made school, Bangladesh, Anna Heringer&Eike Roswag	46
Şekil 4.4 : Saklanma ve biriktirme mekanı	47
Şekil 4.5 : Performans, Oscar Schlemmer	48
Şekil 4.6 : Oturma düzenleri	50
Şekil 4.7 : Hareketi barındıran koridor	50
Şekil 4.8 : Toplanma ortamı	51
Şekil 4.9 : Paylaşımçı bilgi edinme ortamı	52
Şekil 4.10 : Sokak ve koridor	53
Şekil 4.11 : Yüzey aracılığıyla paylaşım	53
Şekil 4.12 : Ortak alanda etkileşim	53

Şekil 4.13 : Yerin kullanımı	54
Şekil 4.14 : Çevresi ile ilişki kuran yapı	54
Şekil 4.15 : Okulun dışarıya açılması	55
Şekil 4.16 : Sokak ile yapı arasında eşik.....	56
Şekil 4.17 : Malzeme ile geçirgen ve geçirimsiz yüzey oluşturmak.....	56
Şekil 4.18 : Çocuğun sokak ile ilişkisi	56
Şekil 4.19 : ODTÜ 1/1 Yaz Uygulaması	57
Şekil 4.20 : Bostan'da açık atölye.....	58
Şekil 4.21 : Karşılaşan bedenler.....	59
Şekil 4.22 : Durak ve yolların oluşturduğu ağ	60
Şekil 4.23 : Yer değiştirme hareketi olarak yürümek	61
Şekil 4.24 : W (Double U), CREW.....	62
Şekil 5.1 : Sürecin kavramsal anlatımı.....	64
Şekil 5.2 : Çoğulcu düzenleme	66
Şekil 5.3 : Katılımcı sınır	67
Şekil 5.4 : Etkileşime imkan veren geçiş	68
Şekil 5.5 : Pratiklere olanak sağlayan arayüz	68
Şekil 5.6 : Bedenin hareketiyle oluşan yer.....	69
Şekil 5.7 : BBOM tasarım süreci	71

ZAMANDA BARINAN TASARIM: ÇOCUKLAR İÇİN ETKİN ÖĞRENME MEKANLARI OLUŞTURMAK

ÖZET

Tasarımcı, bitmiş bir ürün ortaya çıkarmayı amaç edinmek yerine, tamamlanmamış bir yapı oluşturarak, tasarım sürecinin ardında yapının çevresiyle ve kullanıcılarının programlanmamış eylemleriyle dönüşerek sürdürülebilir bir yapı oluşmasını sağlayabilir. Sürdürülebilirliğe ilişkin genel yaklaşımlar teknoloji ve ekoloji merkezli yapısal çözümlerdir. Fakat yapının sürdürülebilirliği, içinde yaşayan kullanıcıların etkinliğinden ayrı değerlendirilebilir mi? Bu çalışmada etkin kullanıcı yaklaşımıyla sürdürülebilirlik kavramından farklılaşan zamanda barınan tasarım, yapının hem tasarımcı hem de kullanıcıları ile beraber dönüşmesini içine alan bir üst kavram olarak kullanılmıştır. Tasarım sürecinin uzantısı olan mekan ile her kullanıcının kurduğu ilişki farklıdır. Tez kapsamında, mekanın sadece mimarlar tarafından değil, kullanıcıları ve bulunduğu çevre tarafından da üretilmeye devam ettiğini öne süren tartışmalar, kullanıcıların yapının içerisinde etkin olmalarına olanak sağlayan eğitim yapıları üzerinden ele alınmaktadır.

Tasarım süreci, ortaya çıkacak yapıda oluşacak yaşayış biçimlerine dair bilgileri içinde barındırabilir. Bu çalışmada, yapının kullanıcıları ve çevresi tarafından dönüştürülmesine zemin hazırlayan bir tasarım süreci, tamamlanmamış bilgi ortaya koyarak kendi problemlerini yaratan ve bilginin zaman içinde gelişmesine olanak tanıyan yanlışlama yöntemi ile beraber ele alınmıştır. Bilim adamının çoğulcu deneme hareketlerinin öne çıktığı yanlışlama yöntemi, yaparak ve keşfederek öğrenen çocuğun bilgi edinme sürecine benzer. Bu nedenle, zamanda barınan yapıyı oluşturan kullanıcıların etkinlikleri, çocuğun kendi dünyasıyla sürekli etkileşim halinde olarak bilgiyi kurmasına ve keşfetmesine olanak sağlayan yapılar üzerinden araştırılmıştır. Ele alınan yapıların ortak noktası, tasarımcı tarafından belirlenmiş sınırlar içerisinde, kullanıcıların mekan deneyimleriyle yeniden kurulmaya açık olmalarıdır.

Bu çalışmada, mekansal deneyimlerin de bilgi edinmenin bir yolu olabileceği vurgulanmıştır. Bu görüşten hareketle, çocukların (kullanıcıların) değişen araç, medya ve teknolojilerle, yeni eğitim anlayışlarıyla yeni bir çevreyi nasıl kurguladıkları incelenerek, tasarlanmış bir yapının içerisinde etkin olma durumları belirtilmiştir. Bilgi edinmenin deneyim yoluyla gerçekleştiği vurgulanırken öne çıkarılmak istenen, deneyim ihtiyacı veya deneyim değil, bilgi edinme deneyiminin hangi koşullar altında ve hangi biçimde gerçekleştiği sorularıyla mimarlıkta bir yol açmaktır. Bu çalışma aynı zamanda yöntem ve kullanıma dair farklı bir yaklaşımla sürdürülebilir tasarıma yönelik yeni bir tanım oluşturma amacını da taşımaktadır.

DESIGN THAT DWELLS IN TIME: DESIGNING ACTIVE LEARNING PLACES FOR CHILDREN

SUMMARY

Instead of aiming to create a definitive work, the designer can constitute an incomplete structure and by that can lead up his product to a sustainable structure which transforms constantly in time by its surrounding and users' unscheduled actions right after the design process. The relationship that each user establishes between self and the space which is the extension of a design process is different. This study argue that space is not only produced by architects but also continuously by its users and the environment where it is present. Discussions draw points from some educational buildings which allow users to be effective in it.

The concept of dwelling in time associates with sustaining an active individual. This is a different approach than sustainability as it is generally used in reference to energy consumption. What is sustained here is the relationship between the designer, the design, and the user who is interacting with the design. The concept particularly emphasizes a dynamic process that contains the subject and his/her experiences. In this respect, dwelling in time is interrelated with the notion of social sustainability. Within the framework of this concept, as new bonds are established between these notions, our ways to approach to design and process of design may be transformed.

The design process may foresee the possibilities for ways of living in the building. This thesis considers a design progression which allows the building to be transformed by its users and environment. It does so through the methodology of falsifying which allows the knowledge to progress and grow in time and positively creates its own problems by putting forward incomplete information. The flexible approaches such as soft system and non-linear design process stress that learning is a continuing process while the formation of knowledge lasts.

With reference to these flexible approaches, it can be said that as long as new users inhabit a space, that space sustains to be rebuilt by new subjects. Arrangement of practical conditions is important for the designer to establish an interaction between these conditions and those of the users. The boundary that is defined by the designer, determines the flexibility of the building and prepares the ground for users to uncover that flexibility. The conditions of experience can be described as interaction and continuity. It is a necessity to constitute flexible practical conditions for the expression of comments and criticisms in order to convert experiences into an active repertoire.

Spatial experiences are key in learning. This thesis defines children's (user's) ways of being active learners in a designed building. Rather than the need for experience and experience activity, it emphasizes how and in what conditions acquiring experience happens and how these questions guide the architectural design.

Five different categories are identified for children's active learning ways and environments. The first two investigate active learning through interacting with the nature and social environment. The other two categories deal with more subjective

and inward-looking activities, such as learning by doing and abstract thinking. In the last category, transforming ways of learning through the transformation of learning environment are investigated within the framework of flexible learning.

Educational approaches discussed as methodology (falsification, soft system, nonlinear process) emphasize flexibility and open to change and also transform depending on time and situation. This framework is indicative to create the substrate for the aspects of new technological environment. In this way, space becomes the continued part of changing educational paradigms from teacher-centered to learner-centered. In this context, the substrate becomes an alternative embodiment for monotype educational buildings in Turkey.

Architectural works that provide flexible environments to children in order for them to learn through themselves do so in different ways. The exemplary setups featured in this study are: Gardener Schools (*Bahçivan Okulları*) that established learning by doing method as education in Turkey, Village Institutes (*Köy Enstitüleri*) that can be seen as the continuation of this approach, and Forest Schools (*Waldkindergarten*) that are based on Friedrich Fröbel's approach and appeared first in Germany and later in several other European countries. On the other hand, the initiative "Another School is Possible" (*Başka Bir Okul Mümkün*) that I have taken part in personally as an architectural aid becomes a tool to explore the knowledge put to use and gained within these approaches.

Learning happens all the time and everywhere. The ultimate goal of the study on design that dwells in time is to open the way for guiding principles for designers towards designing the learning places of the digital age that sustain the values of the hands-on experiences that are still valid. Inferences from the spatial schemas which address ways of active learning, are also grouped into five categories. These constitute a dimension that informs how users become active in conjunction with others:

1. Pluralistic Setting: Constituting a Focus

The first category, pluralistic setting is a condition of possibility for individuals to hear their own voices and express themselves to others. The pattern which constitutes a focus through designing flexible places, can provide active learning environments for children.

2. Participative Boundary: Embodying an Inter-subjective Communication

This community consists of individuals that are aware of their uniqueness. Participative boundary implies the enclosed conditions of this community. Reactions and reflections of individuals co-exist. Learner and teacher continuously substitute one another, rather than in a constant process formed by an active teacher and passive learners or audience.

3. Bridge That Allows Interaction: Defining Fragments

The third category gives the path for the enclosed community that is mentioned above in order to open towards the culture and geography that they belong to. Bridge refers to an interface between inside and outside. This situation provides flexible boundary that allows social interaction.

4. Interface That Allows Practices: Participating in Community

In this category, the interface is examined in terms of practical experiences for the community in interacting with local elements.

5. Place That Envisions Body Movements: Discovering Routes

The final category can be explained as the return of the individuals to their inner conditions and body. The mutual influences of the body and environment is affected by mental schemas. The use of places determines these schemas through performances of the body.

When categories are created, the path leading to this thesis follows from the child's inner world to his relationship with the community. In the last category, the path comes back to child's inner world through his body. This act is essential for transforming accumulated experiences into his active situation that is constructed to participate in community. These categories can be taken as approaches for designing. However, the intended scope of this study is only to articulate issues on the interactions between space and users/environments that reveal the transformative effects of time. This can affect the approach of defining boundaries by designer in design process.

This study emphasizes on the plurality and relies on differences. Instead of defining specific new environments, the suggested approach of the study reveals constituent layers to investigate different aspects from the current status quo. The duality between epistemological and practical aspects is integrated with the methods that emphasize on flexibility and are dealing with the learning environments.

1. GİRİŞ

Yapı, -yalnızca tek bir an için değil- uzun bir estetik ve entelektüel görsel çalışmadan sonra onaylandıysa ve bir kullanıcı yapının tamamına kendisini yakın ve evde gibi duyumsuyorsa, bir yapıdır (Führ,2008, sf.40-57).

Tasarım sürecinin uzantısı olan yapı, tasarım sürecinin ardından kullanıcıları ve bulunduğu çevre tarafından da üreilmeye devam eder. Bu üretim sayesinde yapı, çevresiyle beraber kullanıcıları için sürdürülebilir bir yaşam ortamına (*habitat*) dönüşebilir. Tasarım sürecinde, tasarımcı tarafından belirlenen yapıda oluşacak yaşayış biçimlerini sınırlandıran koşullar, yapının sürdürülebilir bir yaşam ortamına dönüşmesinde etkindir. Tasarımcının sürdürülebilir tasarım yaklaşımı, yapının kendi kendine sürdürülebilirlik koşullarını oluşturmak olarak görülebilir. Fakat bu çalışmada sürdürülebilirlik kavramı ile öne çıkarılmak istenen olgu, teknoloji merkezli (*techno-centric*) veya ekoloji merkezli (*eco-centric*), tek bir amaç için kurgulanmış ve yapıyı tanımlarla sınırlandıran yapısal çözümler değil, yapının bağlamıyla ve kullanıcılarıyla beraber dönüşebilmesi ve böylece zamanda barınabilmesi olanaklılığıdır. Çalışmada, belirgin bir alana işaret etmek amacıyla sürdürülebilirlik kavramından farklı olarak etkin birey yaklaşımını öne çıkarmak amacıyla kurgulanmış olan zamanda barınan tasarım tamlaması, yapıyla etkileşimde bulunan tasarımcı ve kullanıcıyı içine alan bir üst kavram olarak kullanılacaktır.

Zamanda barınan tasarım yaklaşımı özne ve onun deneyimini kapsayan dinamik bir bütüne işaret ederek sosyal sürdürülebilirlik olgusu ile ilişki kuran bir tamlamadır. Bu yaklaşım çerçevesinde yeni tanımın çağrıştırdığı kavramlarla yeni komşulukların oluşmasıyla, tasarım sürecine ve tasarıma bakma biçimlerimiz de dönüşebilir.

1.1. Dinamik Tasarımı Oluşturan Etkin Birey

Bireyler yapının içerisinde etkinlikleriyle kullanıcıya dönüşebilirler. Ve yapı ancak kullanıcılarının mekandaki yaşantılarıyla zamanda barınabilir. Bu sebeple tasarımcı veya “kurucu” (Deleuze, 2006b), zamanın dönüştürücü etkisini dışlayarak bitmiş bir ürün ortaya çıkarmak yerine tamamlanmamış bir yapı oluşturmayı amaç edinebilir. Tamamlanmamışlığa katılarak onu bütünleyen kişi, bu çalışmada, bireyi belli bir

zaman aralığına sıkıştırarak pasif hale getiren kullanıcı tanımının ötesinde aktif özne olarak ele alınmıştır. Tasarımcı, bu yaklaşım ile yapının dönüşümünün tasarım sürecini aşmasına olanak sağlayarak, tasarım sürecinin devamında da yapının çevresiyle ve kullanıcılarının programlanmamış eylemleriyle dönüşerek zamanda barınan bir tasarım ortaya çıkmasına olanak sağlayabilir.

Tasarım sürecini, eylerken düşünme olarak kavramsallaştıran Donald Schön'ün (1983) yaklaşımı, tasarımcının bilgi kuramsal olarak nitelendirilebilecek tasarlama etkinliğiyle ilgilidir. Schön (1983) tasarlamaya görmek, yapmak ve keşfetmenin birlikte evrimleştiği (*co-evolutionary*) bir süreç olarak yaklaşır. Keşfetme eylemini oluşturan belirleme ve fark etme, görmenin farklı biçimlerini oluşturduğundan, tasarımcının yaptıklarına dair yansımaları nasıl gördüğü, onun tasarım sürecindeki tutumunu etkileyen etmen haline gelir. Keşfetme ve belirleme eylemlerinin zamana, yani duruma bağlı değişkenliği Karl Popper'in ([1994] 2005) bilgi kuramı ile bağlantılıdır.

Popper'e ([1994] 2005) göre bilgi arayışımızın amacı doğruya git gide yaklaşımdır, fakat hiçbir zaman o anda bildiğimizin doğru olduğunu kanıtlayamayız ve her zaman yanlışlığının ortaya çıkması olanaklıdır. Bu sebeple çalışmada, yapının kullanıcıları ve çevresi tarafından dönüştürülmesine zemin hazırlayan tasarım süreci, tamamlanmamış bilgi ortaya koyarak kendi problemlerini yaratan ve bilginin zaman içinde gelişmesine olanak tanıyan yanlışlama yöntemi ile beraber ele alınacaktır. Bu yöntem, ulaşılan bilginin doğruluğu veya yanlışlığında, bilginin oluşum sürecine dair problemin tekil olarak kaşımıza çıktığı durumda anlama sürecindeki deneme hareketlerinin çoğulcu olduğunu öne çıkaran bir yaklaşım önerir.

İkinci bölümde, katılıma açık bilgi oluşturma yaklaşımından hareketle zamanda barınan tasarıma temel oluşturacak yöntemler araştırılmaktadır. Fakat buradaki amaç bir yöntem önerisi geliştirmektense esnek bir sınırı oluşturan parçaları araştırmaktır. Koşulların oluşturduğu yapı, her yeni kullanıcı (*etkin birey*) ile birlikte yeni ve yenilenmiş kavramsal çerçeveler ortaya çıkarabilir.

Tasarımcı koşulları etkin bilgilenmeye açık bir şekilde düzenlerse bu yapı Sanford Kwinter'in (1992) belirttiği geçirgen olma özelliğini ortaya çıkarabilir. Sistemin etkin bilgilenme dolayısıyla sürekli hareket halinde oluşu Kwinter'in öne çıkardığı yumuşak sistem ile ilişkilidir. Bu da sınırlayıcı durumun aksine katılımcı bir olaya

işaret eder. Bilginin oluşumu sürecinde bilgi edinmenin devam ettiğini vurgulayan bu yaklaşımlar paylaşım ve katılıma açık eleştirel bir sistem önerisi olarak da görülebilir. Özne bakışın gelişmesi, eleştirme ortamının zenginliği açısından önemlidir. Nietzsche ([1874] 2009), karşılaşılan değerlere dair, onların doğası gereği kendinde değer taşımadıklarını, değerın özne tarafından verildiğini belirtir.

Açık sistemin çağrıştırdığı eleştirel ortam, sosyal bilimlerde bu konunun ilk olarak tartışıldığı tarih yazımı yönünden düşünülebilir. Friedrich Nietzsche ([1874] 2009) çizgisel tarih yazımını eleştirerek tarihte ilerlemenin söz konusu olmadığını vurgular. Nietzsche'ye ([1874] 2009) göre tarih yaşayanlara üç bakımdan bağlıdır: İlk olarak yaşayanların etkin ve bir şeye erişmeye çabalayan kimseler olmaları bakımından, ikinci olarak koruyan ve saygı duyan kimseler olmaları bakımından ve üçüncü olarak acı çeken ve kurtuluşa gereksinim duyan kimseler olmaları bakımından. Nietzsche'ye ([1874] 2009) göre bu üç bağlantı, tarih incelemelerinde, üç çeşit tarih yazımı geleneğine karşılık gelir: “anıtsal tarih” (*monumentalische*), “eskiyi koruyucu tarih” (*antiquarische*) ve “eleştirel tarih” (*kritische*). Eleştirel tarih bireyi ön planda tutar ve bireyin edindiği değerlere dair özne yargılar üretebilme olanağını ortaya çıkarır.

Buradan hareketle tasarım ile karşılaşan her yeni öznenin kendi yaşamını etkilemesi bakımından yapıyı yeniden düzenlediği söylenebilir. Bu nedenle Nietzsche'nin insana dair unutmaya kapasitesi olarak ele aldığı, kişinin tarihi şimdi için değerlendirme durumu, tasarımcının yapının koşullarını oluşturma sürecindeki etkinliği üzerinden de yorumlanabilir. Tasarımcının tasarıma dair bilgi içeriğini arttırması, kullanıcıların yapı ile kuracağı iletişim olanaklarını arttırması anlamına gelir. Tasarımcının, nesnel koşulları düzenlenmesi bunlarla kullanıcının mevcut *içsel koşulları* arasında bir tür *etkileşim* oluşturabilmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte, Humberto Maturana'nın tanımıyla kasıtlı bir eylem olarak tasarım, tasarımcı tarafından değişiklik alanları belirlenmiş şeylerdir (Rosenberg & Maturana, 2012). Tasarımcı tarafından belirlenmiş sınır, yapının esneklik kapasitesini belirler ve kullanıcının bunu ortaya çıkarması için zemin hazırlar. Deneyimin enlemsel ve boylamsal koşulları *etkileşim* ve *süreklilik* olarak tarif edilebilir. Deneyimin etkin bir birikime dönüşebilmesi için *yorum* ve *eleştirinin* dışı vurulabileceği nesnel koşulların oluşturulması gereklidir.

1.2 Olasılıkları ortaya çıkaran kullanıcı

Yapının dönüşerek zamanda barınması, içinde yaşayan bireyin etkinliğine doğrudan bağlıdır. Çalışmada, tasarımcı kullanıcı ayırımına karşı zamanda barınan tasarımın olabilirliği, öğrenme anıyla ilişki kuran mekanlar üzerinden araştırılacaktır. Buradan tasarım sürecine geri dönerek, tasarım sürecinde sınır oluşturmaya dair tasarımcının tasarlama yaklaşımını belirleyebilecek bir altlık oluşturmak amaçlanmaktadır.

İnsanın bilişsel gelişiminin temel yapılarından biri olan bilgi edinme, bu çalışmada zamanda barınan tasarımın nasıl gerçekleştiğine dair araştırmaların zeminini oluşturmaktadır. Çalışmanın odağı olan etkin birey yaklaşımının çocuğun öğrenme süreci çerçevesinde şekillenmesinin ilk sebebi, eylem halinde olarak bilgi edinebilen çocuğun yaşantısında deneyimin yetişkinlere kıyasla daha etkin olmasıdır. İkinci sebep de, Ackermann'ın (2001) belirttiği üzere çocuğun bilgi edinme sürecindeki çoğulcu deneme hareketlerinin, Popper'in (Magee, 1993) ortaya koyduğu bilim adamının bilgiye ulaşma yöntemi ile bağlantılı olmasıdır.

Çocukta öğrenme ile yetişkinde öğrenme arasında önemli bir fark vardır: Çocuk, ona her şeyin aynı uzaklıkta olduğu bir dünyadan yaparak ve öğrenerek kendi dünyasını kurar, yetişkin ise öğrenmek istediği bilgiyi seçer ve onu öğrenir (Piaget, 2005). Bu farklılıktan dolayı, çocuğun etkin bilgi edinme yolları, zaman içinde barınan yapıyı oluşturan kullanıcıların etkinlikleri ile bağlantılı olarak ele alınabilir. Mekandaki yaşantılar da bilgi edinme süreçlerini belirleyen, hem bireysel hem toplumsal bir tür ifade biçimine dönüşebildiği durumlar olarak ele alınabilir.

Çalışmada deneyim, içe dönük sadece yaşayan bireyin zihninde sürdürülen bir etkinlik olarak değil, bireyin içinde bulunduğu koşullarla şekillenen ve dışa dönük deneyime yol açan bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Üçüncü bölümde, her bir deneyime anlam veren nesnel ve içsel koşulların belirleyici olduğu anlayışı çerçevesinde etkin bilgi edinmenin gerçekleştiği durumlar, esnekliği ortaya çıkaran yöntemler çerçevesinde araştırılmaktadır. Çocuğun etkin bilgi edinme yolları üzerinden beş kategoride ele alınan kullanıcı etkinliği, ilk iki alt bölümde çocuğun bir parçası olduğu doğada ve ait olduğu yerde dış ortamla etkileşim kurarak bilgi edinmesi üzerinden irdelenmektedir. Diğer iki kategoride ise daha öznel, içe dönük bilgi edinme yolları olarak yaparak yaşayarak öğrenme ve soyut düşünme üzerinden bireyin etkinliği öne çıkarılmaktadır. Son kategoride ise esnek öğrenme

yaklaşımlarının oluşturduğu çerçeveden, bilgi edinme ortamının hızla değiştiği günümüzde dönuşen bilgi edinmenin yolları incelenmektedir.

Katılımcı ortama örnek olarak, okul öncesi eğitim veren anaokullarındaki öğrenci merkezli düzen verilebilir. Aynı şekilde tasarım stüdyoları, sınırlayıcı kitapların olmadığı, hiyerarşik sınıf düzeninin aksine her bireyin kendi alanlarıyla oluşturduğu bir bütün olarak tarif edilebilir. İTÜ’de mimarlık eğitiminin ilk yılındaki öğrenciler tarafından kullanılan 3400 tasarım stüdyoları bu yapıya örnek oluşturabilir. Anaokulu ve üniversite arasında kalan dönemde ise kullanıcılarının bilgi edinmelerinin amaçlandığı eğitim yapılarında daha çok öğreten merkezli bir eğitim verildiği gözlenebilir. Bu yaklaşım tüm öğrencilerin benzer olduğu önköşulu ile düzenlenen bir eğitim sistemine işaret etmektedir.

Farklı yollarla çocukların kendileri aracılığıyla bilgi edinmelerine olanak sağlayan ve bu sayede zamanda barınan yapılar, çalışmanın teorik çerçevesinin pratik ile olan ilişkisini kurmaktadır. Bu yapılardan bu çalışmanın çerçevesi bağlamında öne çıkanlar, Türkiye’de üreterek öğrenme olgusunu başlatan Bahçivan Okulu ile bu geleneği olağanlaştıran Köy Enstitüleri ve ilk olarak Almanya’da ortaya çıkmış ve daha sonra birçok Avrupa ülkesinde görülen Orman Okulları olmuştur. Öte yandan tasarımcı olarak içinde bulunduğum “Başka Bir Okul Mümkün” oluşumunun tasarım süreci de bu yaklaşımlar içindeki bilginin keşfedilmesi için bir araç olmuştur. Bu proje ile eşzamanlı olarak farklı coğrafyalardan toplanılan örnekler tezin teorik çerçevesinin mekansal olarak açılımına olanak sağlamıştır.

Dördüncü bölümde, etkinliğin doğası gereği araçların değişimi ile dönuşen bilgi edinme yollarının sebep olduğu yerli ve göçmen dijital (Prensky, 2001) ayrımına karşı, öğrenme aracılığıyla bireylerin bir araya gelebilecekleri durumların ortaya çıkabildiği ortamların mekansal karşılıklarına dair bir altlık önerilmektedir. Bu bölümde tezin önerdiği yaklaşım, yeni bir ortam tanımlı yapmaktan çok nesnel koşulları oluşturan parçaları ortaya çıkarıp, değişen araç, medya ve teknolojilerle oluşmakta olan yeni bir çevrede, zamanda barınan tasarım için bir zemin oluşturabilmektir. Beş ana şema olarak önerilen mekansal çözümleme ve yorumlar, çalışmanın ortaya koyduğu sonuçları oluşturmaktadır. Bu kategoriler farklı çerçevelerle çoğalabileceği gibi bunların oluşturulma şekli de aslında bir tasarım yöntemi önerisi olarak değerlendirilebilir.

1.3 Çalışmanın Yöntemi

Tezin kavramsal çerçevesini, temel olarak Popper'in bilgi kuramı ile birlikte bilişsel kuramlara dayanan oluşturmacı (*constructivist*) yaklaşım oluşturmaktadır. Yanıtlama yöntemi, bilginin oluşumunda özneye özgü deneme hareketlerinin çoğul olabileceğini vurgulayarak, bu hareketlerin paylaşılarak öznenen bağımsız hale getirilmesinin bilginin dönüştürülmesi için önemli olduğunu gösterir. Oluşturmacılık kuramının insanların bilgiyi kendilerinin etkin bir şekilde oluşturdukları önermesi Popper'in süreci öne çıkaran bilim yöntemi ile yakından ilişkilidir. Oluşturmacı görüş, bilginin öğrenen bireyden bağımsız olarak değil, kişinin değer yargıları ve yaşantılarıyla oluşturduğu ve yapılandığı şekilde ortaya çıktığını öne sürer. Bu açıdan bilgi bilenden bağımsız bir şekilde nesnel değildir, kişi tarafından oluşturulan bir yapıdır ve görecelidir. Özne bilgiyi öteki öznelerle etkileşimi sırasında oluşturur, oluşturduğu bilgidен kendi de çevresi de etkilenir. Çalışmada, süreci ve bireyin tutumunu öne çıkaran bu yaklaşımlardan yola çıkarak çocukların içinde buldukları çevre bir tür bilgi edinme aracı olarak ele alınarak çocukların bu çevreler ile bilgi edinme sürecinde kurdukları ilişki mimari açıdan öne çıkarılmaktadır.

Zamanda barınan tasarımın, bireyin etkinliğini öne çıkaran yöntemler üzerinden kurulan kavramsal çerçevesi, çocukların öğrenme ortamları bağlamında tartışılmaktadır. Çocukların bilgi edinme yolları bir yapının oluşum süreci olarak ele alındığında çocukların eğitimlerindeki etkinliklerine dair üretilen bilgi, öğrenme ortamında kurulan mekansal ilişkiyi tarif eder. Zamanda barınan tasarımın anlaşılabilirliği için esnekliği ortaya çıkaran yöntemler deneyim odaklı eğitim yaklaşımları ile ele alınarak zamanda barınan tasarımın bu olanaklılık ortamını oluşturan sınır özellikleri ortaya çıkarılacaktır. Bu yaklaşım, böyle bir bakış açısıyla mimarlık bilgisine de katkıda bulunabilir.

Tez çalışmasında öne çıkarılan bireyin etkinliğinin yapıyı oluşturduğu yaklaşımı, çalışmanın yönteminde de belirleyici olmuştur. Araştırma süresince net bir deneysel adımla doğrulanacak çıkarımlar yapmak yerine, Popperyan anlamda zamanda barınan tasarımın kuruluşuna dair başta ortaya konulan düşünceler, deneyim ve araştırılmalarla birlikte dönüşmüştür. Çalışmada, elde edilen sonuçlara tamamlanmış bir süreç anlamı yüklemek yerine, başka araştırmalar için yeni başlangıç noktaları olarak yaklaşılmaktadır (Feyerabend, [1993] 1999).

Çalışmanın deneyim ortamını, alternatif bir okul yapma projesi olarak ele alınan Başka Bir Okul Mümkün projesi oluşturmuştur. Demokratik katılım süreci ile bu tür bir okul kurma amacı güden bu proje, çalışmada üzerinde durulan geçirgen sınırın nasıl oluşturulabileceğine dair düşüncelerin değişmesine, dönüşmesine olanak sağlamaktadır. Gelişmekte olan BBOM projesi ile eşzamanlı olarak diğer coğrafyalarda uygulanmış eğitim yaklaşımlarının incelenmesi, buradan geri besleme ile tasarım sürecine dair ele alınan yaklaşımları dönüştürmektedir.

Çalışmanın kurgusu içinde yer alan diyagramlar, edinilen bilgileri içselleştirme ve yorumlama aracı olarak kullanılmıştır. Anlatı ile iç içe olan bu diyagramlar ile seçici bir bakış açısının oluşması ve okuyular ile sürekli bir paylaşımın oluşması amaçlanmıştır. Tezin etkinlik alanı olarak da değerlendirilebilecek diyagramlar iki ve üçüncü bölümlerde kavramsal bir altlık oluştururken, dördüncü bölümde mekansal çıkarımların temsillerine dönüşmüşlerdir.

1.4 Katkı

Farklılıkların oluşturduğu çokluğa işaret eden bu çalışma, ilk olarak tasarlanma ve kullanılma boyutlarıyla yapının zamanda barınmasını sağlayan insanın etkinliği üzerine bir sorgulamadan yola çıkmaktadır. Tezin önerdiği yaklaşım, yeni bir ortam tanımlı yapmaktan çok bütünü oluşturan katmanları ortaya çıkarıp mevcut çıkarımların dışına yönelerek farklı açılımlar araştırmak yönündedir. Çalışmada epistemolojik-pratik ikiliği, esnekliği öne çıkaran yöntemler ve bu esnekliğin var olduğu düşünülen bilgi edinme ortamlarının birlikte ele alınmasıyla ortaya konulmuştur. Bu anlamda çalışmanın başlıca üç katkısı bulunmaktadır. Katkılar, özel deneyimlerden genel mimarlık bilgisine doğru sıralanabilir.

İlk katkı, eğitimde öğrenen merkezli paradigmaların önemli bir parçasının da mekan olduğunu göstermektir. Deneyimin onu yaşayan bireyi ve ondan şekillenerek oluştuğu dışarıyı da etkilemesi bu düşüncenin temelini oluşturmaktadır.

İkinci olarak, öğrenen merkezli paradigmanın bir parçası olan bu mekanların, günümüzde öğrenme aracılığıyla Prensky'nin (2001) bahsettiği yerli ve göçmen dijitalerin bir araya gelebileceği ortamlara dönüşebilmesi için önerilen altlıktır. Bu bağlamda bilgi edinme araçlarının gelişmesiyle oluşan yeni ortamı belli bir esneklik yönünden ele almak ve geçmişle kurulabilecek bağların koşullarını araştırmak için

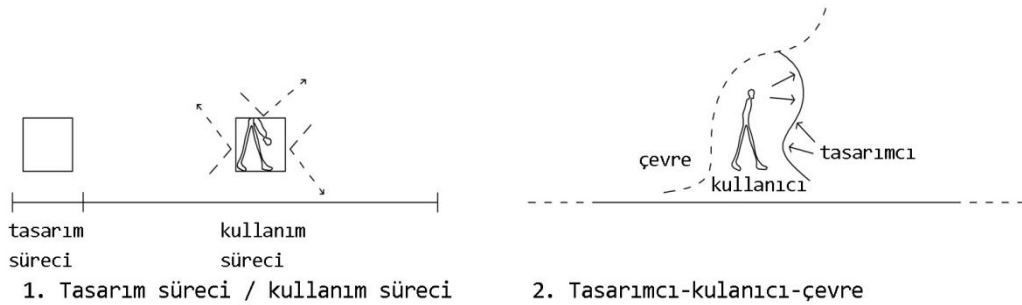
bir altlık önerisi olarak tarif edilebilir. Bu altlık eğitim mekanlarına dair bir kılavuzun başlangıcı olmasının ötesinde sosyal sürdürülebilirliğe işaret etmektedir.

Üçüncü katkı ise etkin kullanıcı yaklaşımıyla dikkat çekilen sosyal sürdürülebilirliğin tasarımcının yaklaşımını etkilemesine dikkat çekilmesidir. Aslında bu konu mimari tasarım süreçlerinde tasarımcıyı sınırlandıran mimari programın kendisiyle ilişkilidir. İlk başta bahsedilen yapının programlanmamış eylemleriyle dönüşmesine olanak sağlayan bir yaklaşım tasarımcının ona verilen programın içinde bir yapı kurgulama çabasının ötesinde esnek bir sınırı nasıl kurgulayabileceği üzerine geliştirilen bir yola işaret etmektedir.

2. ZAMANDA BARINAN TASARIMIN KURULUŞU

Özne kurucudur, özne belirişin değil, belirenin değil, belirenin ona belirlediği koşulların kurucusudur (Deleuze, 2006a).

İnsanın en temel etkinliği, ihtiyaç duyduğu şeyi yapabilmek için araçlar üretmek ve onları kullanmaktır (Baber, 2003). Üretilen şeylerin kullanım gereksinimi ve amaçları onları üretme yöntemi ile ilişkilidir (Heidegger, [1954] 1997). İnsanı yöntem ile doğrudan bağlayan bu belirlenim, tasarım yönteminin olanaklarını da görmemizi sağlayabilir. Tasarım yöntemi tasarımcı tarafından belirlenir ve hangi yolla geliştiği tasarım probleminin tasarımcıya beliriş koşullarına bağlıdır. Yapının bir yaşantısı vardır ve bu yaşantının kurgulanma süreci, aynı zamanda onu kurgulayanın (tasarımcının) deneyimine ortam oluşturur. Bu deneyim aslında bir sınır üretimidir. Yapı bu sınırlardan hareketle, üretildikten sonra ne olacaksa o olmaya başlar (Heidegger, [1954] 1997). Bu sebeple sınırın nasıl üretildiği, yapının nasıl bir yaşayışı olacağına dair olasılıkları çağrıştırmakla birlikte, tasarımın gelişebileceği ortamı bulmasında da etkin bir yaklaşıma dönüşebilir (Şekil 2.1).



Şekil 2.1: 1. Tasarım ve kullanım süreçlerinin iki ardışık süreç olarak değerlendirilmesi sonucu yapıya göre şekil alan kullanıcı
2. Tasarımcı, kullanıcı ve çevrenin tasarıma etki edebildiği tasarım sürecinin devam ettiği yapı.

Tasarımcı problemini kurarken bir yandan kurduğu bağlar onun temsiliyetine yansır, bir yandan da temsiliyetleri onun düşüncesine yansır. Tasarım süreci görmek, yapmak ve keşfetmenin birlikte evrildiği, düşünce ve temsil arasındaki diyalog olarak tanımlanabilir (Schön, 1983). Fark etmek, belirlemek, keşfetmek görmenin farklı biçimlerini oluşturduğundan, tasarımcının yansımaları nasıl gördüğü, onun

tasarım sürecindeki tutumu ve yaratıcılığını yönlendiren olasılıklar için bir çerçeve olabilir (Schon ve Wiggins, 1992).

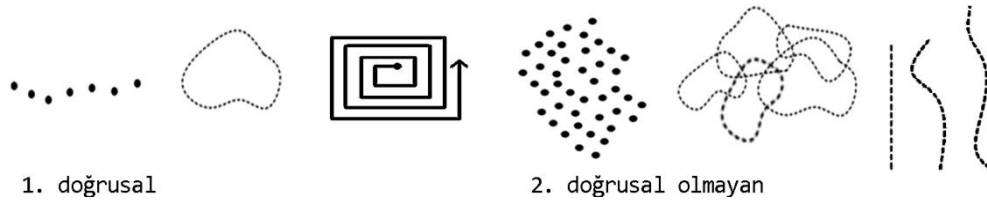
Doğrusal olmayan tasarım süreci, tasarlama eyleminin muğlak belirlenimlerine işaret eder. Yanlışlama yöntemi ise bilim adamının çoğul deneme hareketlerinin oluşturduğu bilgi oluşturma sürecini göstermektedir. Yanlışlama yöntemi, bilgiyi oluşturan kişinin öznel bakışını ortaya çıkaran analiz-sentez yerine bağlam-analiz çerçevesi bakımından, doğrusal olmayan tasarım süreci ile bağlantılıdır. Son olarak, yumuşak sistem kuramı, bireylerin öznel bakışlarının oluşturduğu zemin olarak görelilik kavramını açar. Çocuk, bu üç yaklaşımı, doğası gereği içinde barındırır. Tezde, çocuğun etkin öğrenme deneyiminin hangi mekânsal koşullarda oluşabileceğine dair bir yol çizilecektir.

2.1. Dinamik Ortaya Çıkış: Doğrusal Olmayan Tasarım Süreci

Sormak bir yol açmaktır (Heidegger, 1954).

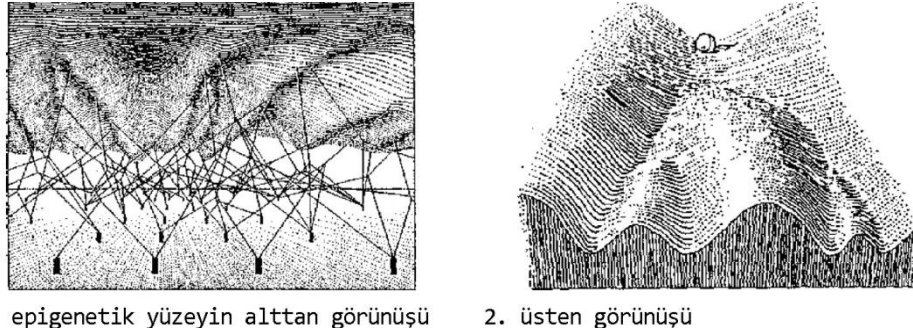
Parçalarına indirgenerek açıklanabilecek bir bütünün oluşumu doğrusal (*linear*) bir sebep-sonuç düzenine uyar. Fakat bu sebepler genellikle yeterli değiştirmeye yönelik ve doğrusal olduklarından, hiçbir zaman etkin ve kendini yöneten değildirler (Kwinter, 1992). Böyle bir süreklilikte yapı ancak belirli koşullar altında ortaya çıkması amaçlanmış kavramlar üzerinden gelişerek ilerleyebilir. Oysaki yapı, içinde ve çevresinde gerçekleşen olayların nitelikleriyle de iç içedir. Bu olayların formlarının, zaman içinde oluşacak yeni bağıntılarla devinerek, kendilerine ait bir hayatları olabilir. Doğrusal ve doğrusal olmayan olarak iki ayrı ortaya çıkış süreci üzerinden, tasarım sürecinin tasarımın yaşayışını nasıl etkilediği anlaşılabilir.

Keşfetme ve belirleme eylemlerinden oluşan tasarım sürecinde tasarımcı tarafından sorulan sorularla yapının ortaya çıkmasındaki potansiyel yollar belirlenir. Yani genel olarak tasarım sürecinde bir yol belirlenir. Fakat kesin (yaşanacak) yol, ancak yapının yaşamı süresince bu yol üzerinde karşılaşacaklarına bağlı olarak belirlenebilir (Heidegger, [1954] 1997). Yapının karşılaşacaklarına karşı tepkisi onun nasıl ortaya çıktığına bağlıdır. Ortaya çıkışın başlangıcı tasarım sürecidir ve bu süreç, devamında oluşacak kullanıcının yapı ile etkileşim olanaklarını etkileyecektir (Şekil 2.2).



Şekil 2.2: 1. Doğrusal olarak gelişen tasarım sürecinin totolojik ilerleyişi
2. Doğrusal olmayan tasarım sürecinin dönüşerek gelişimi.

Mimarlığa yaklaşımının önemli belirleyicilerinden biri olarak gördüğümüz doğrusal olmayan (*nonlinearity*) kavramına ilişkin mimarlık kuramcısı Sanford Kwinter (1992), “Ortaya Çıkış: ya da mekânın yapay hayatı” isimli makalesinde, kuramsal biyolog Conrad Waddington’un epigenetik yüzey modellemesi üzerinden, sistemin dengede oluşunu ona ait dinamiklerde arayabileceğimizi gösterir (Şekil 2.3).

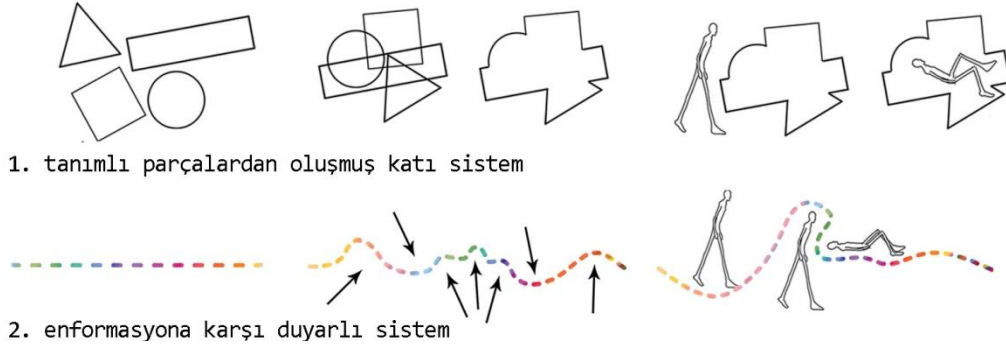


Şekil 2.3: Epigenetik Yüzey, “The Strategy of Genes”
Conrad Waddington. (Kwinter, 1992).

Dışarıdan gelen etkilere, yani enformasyona karşı her zaman duyarlılık taşıyan bu sistem içsel düzenleme mekanizmalarıyla gelişir. İçten düzenleme olarak sistemin altlığını, düzenler çokluğu oluşturur. Üzerinde bütünüyle doğrusal olmayan ilişkilerle kurulmuş sürekli etkileşimin temsili mekanı vardır. Düzenler çokluğunu bütünleştiren bu yönelimli mekan, sistemin sürekliliğini sağlar. Aralarındaki bağlantı hiçbir zaman katı, tamamıyla tanımlanmış ya da kesinlikle belirtilmiş değildir. Düzenler çokluğundaki her nokta ağda, herhangi bir başka yerde meydana gelen olaylara ve değişikliklere hassastır (Kwinter, 1992).

Süreklilik gösteren bu sistemin altlığı olan içsel düzenleme mekanizmaları, tasarım sürecinde oluşturulan bilginin temsili olarak da görülebilir. Aslında tasarım sürecine baktığımızda, tasarımcının yapay dünyaya dair bildikleri ve bu dünyaya yeni bir yapıyı nasıl ekleyeceği yaklaşımı içsel düzenleme mekanizmaları olarak tanımlanabilir. Yapay olanı oluşturma tekniği, onun bilgi ve değerlerinin göstergesi

olur (Heidegger, [1954] 1997). Yani tasarım bilgisi, yapay dünya ve bu dünya için yaratılanın nasıl eklendiği ve devamlılığının nasıl sağlanacağı ile ilgili olduğu söylenebilir. Bazıları yapıların kullanımında, bazıları da üretiminde ve tasarımcının üretirken düşündüklerinde ortaya çıkabilir. Ve bu ortaya çıkışların birbirleri içine geçmiş, birbirlerinden üretilen durumlar olabilmesi aslında tasarımcının geçirgen ya da geçirimsiz sınır oluşturmasına bağlıdır (Şekil 2.4).



Şekil 2.4: 1. Geçirimsiz olmayan bir yapıda edilgen birey
2. Geçirgen yapıda etkin olarak kullanıcıya dönüşen birey.

Designerly Ways of Knowing çalışmasında Nigel Cross (2001), tasarlamanın tasarımcı tarafından kendi epistemolojisini üretebildiğini belirtmiştir. Disiplin olarak tasarım ifadesiyle Cross (2001), eylerken düşünmeye dayalı tasarımın bilimini ifade eder. Tasarımı, tasarımcının kendi farkındalıklarıyla oluşturduğu bilginin şekillenmesi olarak açıkladığı için tasarımı disiplin olarak temellendirir.

The Sciences of the Artificial çalışmasına da gönderme yaparak Herbert Simon, 1969 EDRA konferans kitabına yazdığı önsözde, iyi örgütlenmiş problem çözümüne dayalı yapayın bilimi düşüncesini ortaya koyarak, tasarım probleminin de bu şekilde ele alınabileceğini belirtir (Akın, 2001). Buna karşın tasarımın kendi epistemolojisini oluşturabileceği yaklaşımına yön veren önemli teorisyenlerden Donald Schön *The Reflective Practitioner* (1983) çalışmasında mantıksal pozitivizmden (*logical positivism*) etkilenen tekniksel tasarım görüşünü eleştirerek yerine eylerken düşünme (*reflective practice*) yaklaşımını öne çıkarmıştır. Eylerken düşünmek, uygulayanların belirsiz durumları ortaya çıkardığı doğrusal olmayan bir süreçtir diyebiliriz. Tasarımcının eylerken kendisinden hareketle ortaya çıkardığı açığa çıkarma, sorularla potansiyel yolların açıldığı tasarım sürecinde oluşan bilgi birikimidir. Bu bilgi birikimi, ortaya çıkan yapının çevresiyle beraber kullanıcılarıyla yeniden üretilebilmesinde belirleyici olduğu söylenebilir.

2.2. Bilginin Zaman İçinde Dönüşmesi: Yanlışlama Yöntemi

Gerçek, hata yapana karmaşaya düşenden daha yakındır (Bacon, [1620] 2000).

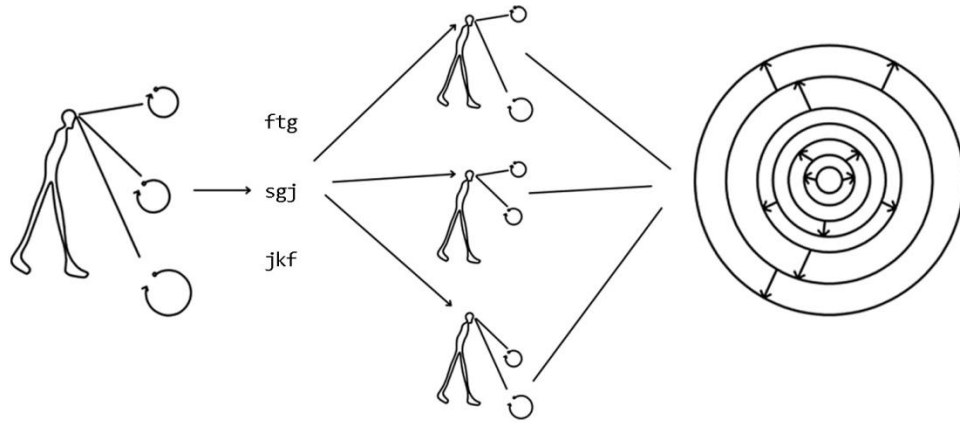
Yapının kullanıcı ve çevresiyle beraber dönüşebilmesi, paylaşımına ve değişime açık olarak tasarlanmasını gerektirebilir. Tasarım süreci, tasarlanmamış bilgi ortaya koyarak kendi problemlerini yaratan ve bilginin zaman içinde gelişmesine olanak tanıyan yanlışlama yöntemi üzerinden ele alınırsa değişime açık bir yapının ne olduğu anlaşılabilir.

Bilim felsefesine önemli katkıları olan ve bilim kuramının temelini yanlışlanabilirlik ilkesi üzerine inşa etmiş olan Karl Raimund Popper'in görüşü, bilimsel bilginin olasılık düzeyinde bile hiçbir zaman doğrulanamamasına karşın, eleştirel olarak yanlışlanabilirliği iddiasıdır. Popper ([1994] 2005), bizim o anda bildiğimizin doğru olduğunu hiçbir evrede kanıtlamayacağımızı ve her zaman yanlışlığının ortaya çıkmasının olanaklı olduğunu belirtir. Bu sebeple Popper (1994] 2005), insan ürünü bilimde özgün olanın eleştirel yöntemin bilinçli olarak bilim adamı tarafından uygulanması olarak belirtir. Eleştirel yaklaşımın önkoşulu topluma açık olmasıdır. Bilim adamı dil aracılığıyla çözüm denemelerini, kuramlarını, hipotezlerini ve problemini formüle eder. Bu süreç problemin objektif olarak ortaya konulmasını ve dolayısıyla bilinçli olarak eleştirel bir incelemenin nesnesi haline gelebilmesini sağlar (Popper, [1994] 2005). Bilimde öznel düşüncenin ifadesi dil aracılığıyla olurken, mimarlıkta da mimarın tasarımı üzerine kendi söylediği söz aracılığıyla olur diyebiliriz. Tasarımcının problemini tasarımına yansıtması düşüncenin dışavurumu olarak düşünülebilir.

Popper ([1994] 2005) içgüdüsel olarak düşünülmüş ve öznel olarak doğruluğu varsayılmış bir düşünceyle, aynı düşüncenin toplu tartışma ortamı nesnesine dönüşebilmesi için dil ile formüle edilmiş hali arasında büyük bir fark olduğunu öne çıkarır. Bu fark düşüncenin artık öznenin kişilik ve beklentilerinden sıyrılarak, eleştirel tartışmaya konu olabilecek duruma gelmesiyle nesnelleşir. Böylelikle hem başkaları hem de bilim adamının kendisi tarafından deneme amaçlı olarak, varsayımlarını destekleyen ve karşı çıkan nedenler tartılarak tartışılabilir. Bu durum kuramı destekleyen ve ona karşı çıkan iki tarafın oluşması için ortam sağlar. Popper ([1994] 2005) bu ortamın öznel ve nesnel bilgi arasındaki ayrımı da tarifleyebileceğini düşünür. "Biliyorum" ifadesinin edimselliği bize bilginin öznel

bir ürün ortaya çıkarmayı amaç edinmenin aksine, ancak tamamlanmamış bir yapı oluşturarak onun çevresiyle sürdürülebilirliğini sağlayabilir.

Yukarıda bahsedilen, Popper'in toplumsal yasa olarak nitelendirdiği olgunun oluşturduğu yapıyı anlamak için, ilk söylediği söz üzerine “doğrulayıcı” deneyler yapan bilim adamının ulaşacağı bilginin özellikleri ele alınabilir. Bu bilgi, onu izleyen diğer bireylerin de bu bilgiyi sürekli olarak doğrulama eğilimi göstermesiyle totolojik bir tanıma dönüşen kısır bir bilgidir (Şekil 2.6). Bu tanım değişerek gelişen bir bilgi yerine sabit noktada balon gibi şişen bir bilgiye işaret eder.



Şekil 2.6: Bireylerin bakış açılarının çıkmadığı totolojik tanımın oluşumu.

Durmadan destekleyici önermeler üreten bu tutum kendi kendine ilk önermeyi bir başkasıyla değiştirmek şöyle dursun, ondan kuşkulanan için bile yeterli bir sebep gösteremeyebilir. Bilimsel süreçte bilim adamı gözlemeleme eylemiyle etkindir. Herkesin ortak kullanabileceği tarafsız ve nesnel bir gözlem duyu düzeyi olamayacağından, gözlemeleme her zaman seçicidir ve seçici bir bakış-görüş açısını gerektirir (Popper, 2005). Bu özneye bağlı seçicilik durumu, bilim adamının insan bilgisinin doğası gereği geçici olduğunu ve her zaman geçici kalacağını görebilmesini sağlayabilir (Şekil 2.7). Çünkü bilginin gelişmesinde bilim adamı sorunlarla karşılaşabilir ve onları çözme girişimiyle bilgiyi geliştirebilir. Bu girişimlerin olanaklı çözümler getirebilmesi için var olan bilginin ötesine geçen bir hayal gücü sıçrayışı gereklidir. Bergsoncu anlamda sezgi derinliği (Deleuze, 2010), zihin bağımsızlığı gerektiren ve hayal gücü bakımından zengin olan bu devrimler, düşüncenin güvencesiz maceracılığı tutumu sayesinde ortaya çıkar.

Bernard Tschumi (1994) mimarlığın, içinde meydana gelen olaylardan ayrı tutulamayacağını belirtir. Buradaki “olay” kavramı, içinde gerçekleşen eylemler yoluyla mimari yapının anlaşılması düşüncesiyle doğrudan ilişkilidir. Tasarım sürecinde bilgi içeriğinin artması, bu yapıdan yaşayış biçimi olarak çıkarılabilecek, totolojik olmayan, yani onu bağımsızlaştıran önermelerin yapının bünyesine girmesi anlamına gelmektedir.

Yanılışlama yöntemi bağlamında, yapının her zaman tasarımcının öngördüğü bir yaşayış biçimine olanak sağlamadığı söylenebilir. Bu yüzden tasarımcının durağan ve homojen yapının aksine, zamanın gerçekliğini kabul ederek onun devinimi içinde salınabilecek bir tasarım yapmayı amaç edinmesi daha esnek bir sınırın üretilmesini sağlayabilir. Yerin özelliklerini içinde barındıran zaman ve zaman içinde değişen kullanıcı, bu durumda etkin bir yaratıcı olacak ve böylece sistem sürekli hareket halinde olacaktır.

2.3. Özneler Arası Oluşum: Yumuşak Sistem

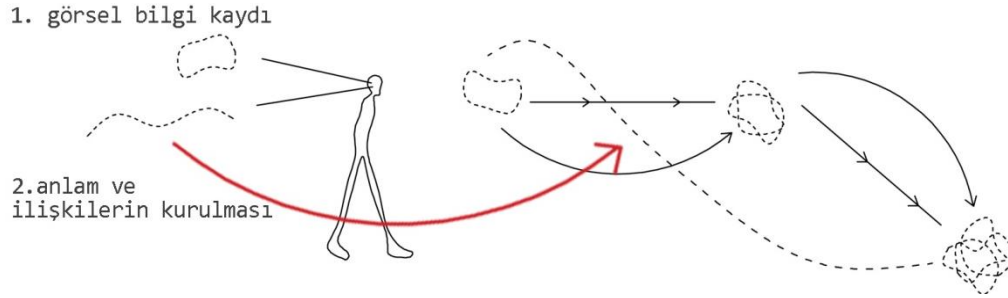
Dünyanın en iyisi, ebedi olanı yeniden üreten değil, içinde yeninin üretildiği, yenilik, yaratıcılık yeteneğine sahip olan dünyadır (Deleuze, 2006a).

Özneler arası oluşumda öne çıkan yöntemlerden Peter Checkland’ın (2000) geliştirdiği yumuşak sistem, kavramsal model geliştirmeye dayalı bir yöntemdir. Bu sistem yaklaşımı bir metodoloji değil, probleme bakış şeklidir (Checkland, 2000). Bu yöntemin temel amacı, belli bir bakış açısının belirlediği izleri takip ederek kavramsal bir model geliştirmek ve bu modeli mevcut durum ile karşılaştırmaktır. Öznelerin tartışarak çözüm denemelerini oluşturduğu problem alanı, geliştirilen kavramsal model ve dünyadaki mevcut durum arasındaki bağ ve farklılıklar aracılığıyla aydınlatılabilir.

Gelişime açık olan bir yapı farklı özneler tarafından yeniden ele alınmasına olanak sağlar. Yapının gelişime açık olması tasarımcının oluşturduğu yumuşak ve katı problem ikiliği üzerinden anlaşılabilir. Katı problemler amaçları bilinen ve iyi bir şekilde başlangıç noktası olarak tanımlanabilen problemlerdir. Yumuşak problemlerde sonuç veya başarılması gereken şeyin ne olduğu problemin bir parçasıdır. Hedeflerin önceden bilindiği “katı sistemler”de bu hedeflerin nasıl gerçekleştirileceği üzerinde durulurken, yumuşak sistemlerde ise çözüm

geliştirmektense problem durumlarının (*problem situation*) anlaşılması üzerinde durulur (Checkland, 2000).

Yumuşak sistem yöntemi bütünüün özelliklerinin bileşenlerinin özelliklerinden farklı olduğunu öne çıkaran bütüncül düşünceye dayanır. Bu yaklaşımdan yola çıkarak insanın tek başına incelendiğinde farklı, bir bütünüün bileşeni olarak incelendiğinde farklı roller üstlenen ve farklı reaksiyonlar gösteren bir yapıda olduğu söylenebilir. Bütün ve onun parçalarının karşılıklı olarak etkileşim halinde olabilmesi, parçaların bütünüü oluşturma biçimlerinin esnekliğine bağlıdır. Her kişinin bakış açısı ve seçimleri öznedir, bu nedenle iki farklı insan aynı olaya aynı noktadan yaklaşamaz (Şekil 2.9).



Şekil 2.9: 1. Birey tarafından bütün olarak görülen durumun zihne yansımısı
2. Parçalara ayrılan bütünüün belleği oluşturan diğer öğelerle etkileşerek bütünüün yeniden kurulması.

Tek bir değer yerine her biri belli bir açıdan geçerli olan çoğul değerlerle kurgulanabilir. Çoğunlukçu değil çoğulcu ve paylaşımcı bir ortamda gelişebilen bu sistemin, ancak öznelere belleklerinde ve öznelere arasında oluşabileceğini anlıyoruz. Yumuşak sistemlerde “nasıl?” kadar “ne?” sorusu da önem kazanır. Bunun sebebi öznelere arasında oluşan bir sistem olduğundan birden fazla problem söz konusu olabilir. Ne sorusu problem durumunun (*problem situation*) öne çıkarılmasını sağlayarak öznelere tartışabilecekleri ortak bir zemin oluşturur (Checkland, 2000). Böyle bir zemin deneyim üzerinde zamanın etkisini göz ardı etmeyen bir yapıda olur. Bu durumda çalışmada, zaman deneyimin dönüşümünün ölçütü olarak ele alınabilir. Deneyim onu yaşayan özne ve onun geçmişinin dönüşümüyle geleceğe açılır. Deneyim çocuğun öğrenme sürecinde etkin bir birikime dönüşür. Deneyim ve deneyimlerini yorumlamasıyla bilgi edinen çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre ve doğa deneyimlerini etkiler. Ve çocuğun oluşturduğu bilgi biçimi de çevresini etkiler.

2.4. Etkin Birey: Bilgi Edinen Çocuk

Bilmek, gerçekliğin insan tarafından kaydedilmesi değil, insanın gerçekliğe dahil olması sürecidir; bilgi de dışsal, bağımsız ve nesnel bir gerçeklik değil eyleme dahil olan bir süreçtir (Dewey, [1938] 2011).

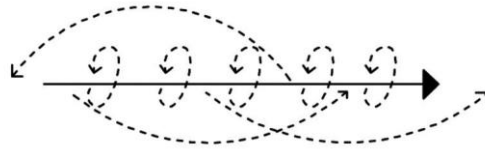
Özneler, içinde buldukları çevredeki deneyimleri aracılığıyla bilgi edinirler. Yere özgü gelişen kolektif öğrenme sürecinin katılımcıları olan yetişkin ve çocukta her aşamada niteliği değişen bilgi edinme süreci farklı şekillerde gelişir. Çocuk, kendisine her şeyin aynı uzaklıkta olduğu bir dünyadan yaparak ve öğrenerek kendi dünyasını kurar, yetişkin ise öğrenmek istediği bilgiyi seçer ve onu öğrenir (Piaget, 2005).

Kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesini savunan ilerici eğitim kuramcısı Dewey ([1938] 2011), eğitim kuramının iki karşıt görüş ile biçimlendiğini bize gösterir. Birincisinin, öğrencinin yeteneklerine dayalı içsel bir gelişim olduğunu, ikincisinin ise söz konusu doğal yeteneklerden bağımsız olarak bir dışarıdan öğretmeye dayalı eğitim olduğunu ifade eder. Bilgi edinme sürecinin deneyime dayalı olduğuna ilişkin çıkarımlar bu çalışmanın tutumunu desteklemektedir. Dewey'in ([1938] 2011) belirttiği geleneksel görüş olarak nitelendirilebilecek ikinci yaklaşımda, erişkinlerin yöntemleriyle geliştirilen sistem, çocukların öğretilmek istenenlerin geliştirilmesi sürecine etkin bir şekilde katılmalarını engeller. Bu anlayışta hakim olan düşüncede bilginin özünün durağan olduğu söylenebilir. Bu noktada Popper'in ortaya koyduğu doğrulamacı yaklaşımla üretilen bilgi ve bu görüşle üretilen eğitim yapıları arasında bir ilişki kurmak mümkündür. Bilginin, ilk ortaya çıkışındaki koşullar ve ileride oluşması muhtemel değişimler dikkate alınmaksızın tamamlanmış bir bilginin dışarıdan öğretilmesi sistemin devinimsiz, durağan olmasına sebep olur.

Çocuk bilgiyi deneyimleri yoluyla edinir ve yorumlar (Piaget, 2004). Deneyim ve yorumun göz ardı edilmesi, geleceğin geçmişle neredeyse aynı olacağı düşüncesinin hakim olduğu bir sisteme işaret eder. Her çocuğu aynı kabul eden ve çocukların içinde var olmaya çabaladıkları bu sistemin kapalı bir şekilde oluşumuna neden olur. Bu yaklaşımın aksine, çocuklar için tasarlanan çevrelerde, bilgi edinmenin kişisel deneyim temelinde oluşabilmesi için, bu deneyimi oluşturan toplumsal etkenler, çocuğun içinden geldiği doğa ve çocukların bilgi edinme yöntemleri tasarımın bilgi içeriğini genişletebilir.

Bilgi edinmenin deneyim yoluyla gerçekleştiğini belirtilirken bu çalışmada öne çıkarılmak istenen deneyim ihtiyacı veya deneyim etkinliği değil, bilgi edinme deneyiminin hangi koşullar altında ve hangi biçimde gerçekleştiği sorularıyla mimarlıkta bir yol açmaktır.

Yaşanılan her deneyim yeni bir gerçeklik yaratır (Şekil 2.10). Glasersfeldt ve Ackermann (2011) öğrenmenin nesnelere gerçek doğasını anlamak ya da düşünceleri hatırlamak değil, öğrenme sürecinde örgütlediğimiz açıklamalar, şemalar ve yapılardan duysal olarak kişisel veya toplumsal anlamlar oluşturmak olduğunu belirtir. Jean Piaget (2005), düşüncenin etkinlikten doğduğunu ve bu etkinliğin içselleştirilerek ya da zihne yerleştirilerek geliştiğini vurgular.

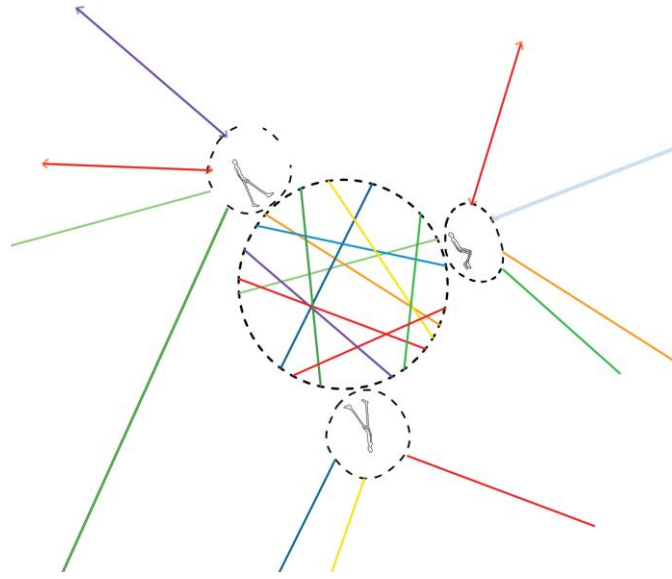


Şekil 2.10: Anlık gelişen deneyimlerin geçmiş ve gelecekte gerçekleşen olaylarla ilişkisi.

Kant'a göre uzay deneyimlenmeden gerçekleşemez, onu deneyimleyen yani içine adım atıp orada olay yaratan bireydir (Deleuze, 2006a). Öznenin tüm hareketleri, kararları zaman içinde değişebileceğinden, uzayı deneyimleyen özne de zaman içinde değişebileceğinden uzayı tek bir çerçeveye sokup sonsuza kadar onu ölümsüz kılma çabası anlamsızdır. Uzayın zamana bağlı olması uzayı deneyimleyen özne olmasından gelmektedir. Dewey ([1938] 2011) bu konuyla ilgili olarak, deneyimin içinden, deneyim yoluyla, deneyim için alınacak bir eğitim yaklaşımının düzenlenmesinin ve örgütlenmesinin önemini vurgulayarak, deneyimin zaman içinde *süreklilik* gösteren bir etkinlik olduğunu hatırlatır. Deneyimin sürekliliği, her deneyimin daha önceki deneyimlerden bir şeyler alması ve kendinden sonra gelecek deneyimlerin niteliğini de bir şekilde değiştirebilmesidir. Yani her deneyimin, gelecek deneyimlerin tecrübe edileceği *nesnel koşulları* etkileyen etkin bir yönü olduğu söylenebilir. Örnek olarak, konuşmayı öğrenen bir çocuk yeni bir olanağa ve isteğe sahiptir (Piaget, 2004). Ama aynı zamanda daha sonra öğreneceği şeylerin -harici- koşullarını da genişletmiştir. Burada önemli olan, deneyimi sadece bireyin bedeninde ve zihninde devam eden bir etkinlik olarak değil, bireyin dışında da

deneyime yol açan, yani bireyi çevreleyen koşullarla da şekillenen bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Bu sebeple, nesnel koşulların düzenlenmesi bunlarla bireyin mevcut *içsel koşulları* arasında bir tür *etkileşim* oluşturabilmesi açısından önemlidir. Etkileşim ve süreklilik, deneyimin enlemsel ve boylamsal içsel koşulları olarak görülebilir (Şekil 2.11). Etkileşim ve sürekliliği sağlayan, içsel koşul olarak ortaya çıkıp uygun nesnel koşullarda dışa vurulabilecek *yorum* ve *eleştiri*, deneyimi geliştirerek deneyimin etkin bir birikime dönüşmesini sağlayabilir. Nesnel ve içsel koşullar etkileştiklerinde bir kişinin etkin olduğu bir durum oluşur.



Şekil 2.11: Yer ve öznenin karşılıklı birbirlerini etkilemesi ve yerin değişmesiyle özneler arası etkileşimin oluşması.

Bu bölümde, zamanda barınana tasarımın kuruluşunu anlamaya yönelik doğrusal olmayan tasarım süreci tasarlama eyleminin dinamik bir süreç olduğunu gösterirken, yanlışlama yöntemi de bilginin zaman içinde dönüşebileceğini ve dönüşebilme potansiyelini de bilginin oluşturulma biçimiyle ilgili olduğunu göstermiştir. Ancak belli bir bakış açısıyla bir problemin kurgulanabileceğini açıklayan bu yöntem, tasarımcı (kuralları oluşturan)- yapı (kurallar dizisi)- kullanıcı (kurala uyan) ayırımına karşı bir yaklaşım üretmektedir. Bilginin zaman içinde farklı öznelerin farklı bakış açılarıyla dönüşebilmesi gibi, yapılar da kullanıcılarının etkinliğiyle zaman içinde değişebilir, dönüşebilir. Fakat bunun için esnek bir sınırın düzenlenmiş olması gereklidir.

Gelecek bölümde çocukların etkin bilgi edinme yolları incelenerek bu etkinliğe olanak sağlayan ortamın izleri sürülecektir. Giorgio Agamben ([1978] 1993) *Infancy and History: The Destruction of Experience* kitabında, zaman deneyimini öne çıkararak, çizgisel bir sürekliliğin ötesinde içinde dönüşümü barındıran bir tarihin tarifini yapar. Zaman deneyimi tarihin içerisinde örtük bulunan ve onu koşullandıran öznel belirlenimi ifade eder. Her bir deneyime anlam veren koşulların belirleyici olduğu anlayışı çerçevesinde çalışmada etkin bilgi edinmenin gerçekleştiği durumlar araştırılarak, bu durumların oluşabilmesi için nesnel koşullar belirlenerek bir altlık önerilecektir.

3. ZAMANDA BARINAN BİR YAPIDA ÇOCUKLARIN ETKİN BİLGİ EDİNME YOLLARI

Biçimsizleşmeyi bir yazgı yapan, beden maddi yapıyla zorunlu bir ilişkisinin olmasıdır: Kendini onun etrafına dolamakla kalmaz, ona katılmak, onda dağılmak zorundadır, ve bunun için, kesinlikle imgelemiş şeyler değil, fiziksel, gerçek, somut geçitler ve durumlar, duyumsamalar oluşturan bu protez-aletlerin üzerinden ya da içinden geçmesi gerekir (Deleuze, 2009, sf:26).

Gündelik hayatta içinde yaşadığımız şehir, bir parçası olduğumuz doğa ve kültürel çevre, bir kalıba ihtiyaç duymadan çocukların kendi bilgisini edinebileceği ortamlar oluşturabilir (Ackermann, 2001). Çünkü bireyin çevreyle ve diğer bireylerle etkileşimi hep devam eder. İçinde bulunduğu yerin, oynadığı oyuncağın, deneyde kullandığı malzemenin, konuştuğu kişilerin şekillendirdiği deneyimiyle birey/çocuk, mekan oluşturur. Oluşturmacı (*constructivist*) eğitim bilimci Jean Piaget (2005) çocuğun bilgiyi öznel olarak inşa ettiği ve kendileştirdiği, keşfe dayalı, deneyim merkezli bir öğrenimin önemini vurgular. John Dewey'e ([1938] 2011) göre de öğrenmenin temelini bilginin aktarılması değil, bilgi edinme deneyiminin kendisi oluşturur. Deneyim temelli bu tezler, mekanın bütünleştirici yönünü öne çıkarmaktadır. Her öznenin kurduğu ilişkiler farklı olacağından mekan deneyimleri de farklı olur. Çünkü bakılması gereken şey nesne değil, bütün parça ilişkisine benzeyen nesnelere deneyimleyenler arasındaki ilişkilere dir.

Kullanıcı, tekil ve çevresini ötekileştiren geçirimsiz bir özne olarak değil, başka öznelerle de temas halinde, onlarla değişerek dönüşen ve evrimleşen bir özne olarak düşünüldüğünde, tasarımcının tahmin edemediği olayların her zaman meydana gelebileceği fark edilir.

Bu bölümde okulöncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların buldukları çevreler bir tür bilgi edinme aracı olarak ele alınarak, çocukların bu çevreler ile bilgi edinme sürecinde kurdukları ilişki mekansal açıdan öne çıkarılacaktır.

3.1. Yönelim: Doğanın bir Parçası Olarak

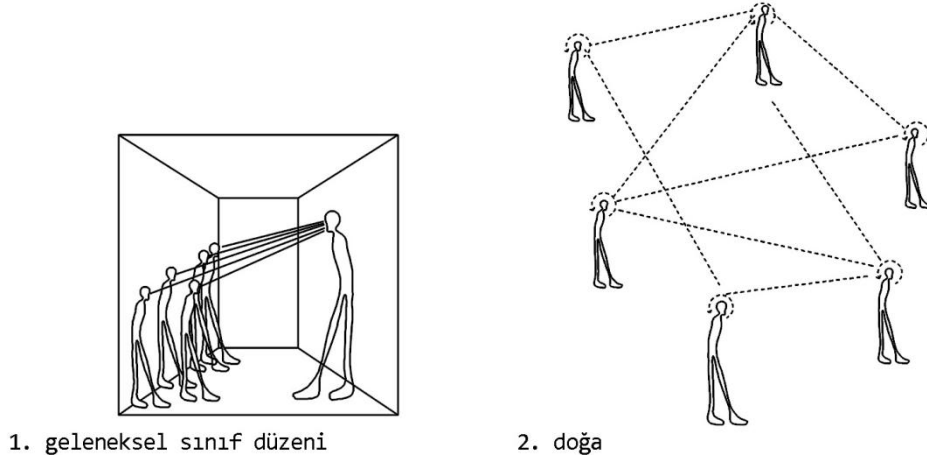
Görme yalıtır, ses birleştirir; görme doğrultusaldır, ses tüm yönlere doğrudur (*omnidirectional*). Görme duyusu dışsallığı imler, ses ise bir içsellik deneyimi yaratır. Nesneye ben bakarım ama ses bana gelir; göz uzanır, kulak karşılar (Pallasmaa, 2005, s.62).

Bilgi edinme her yerde ve her zaman meydana gelebilir, gelişebilir. Günümüzde çoğu çocuğun, özellikle şehirde yaşayanların gündelik hayatları en başta mesafe, okul müfredatlarının yoğunluğu, internet olmak üzere birçok sebepten doğadan kopuk olarak kurgulanmaktadır. Richard Louv (2005) “*Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*” kitabında yabancılaşmanın yeni tanımı olarak ortaya koyduğu *nature-deficit disorder* tanımı ile, doğadan kopuk yaşamın insanların davranışını olumsuz yönde etkilediğini belirtiyor. Çocukların, deneyimlemediği doğayı zihinlerinde korkulacak bir şey olarak oluşturmalarının ötesinde doğanın sağladığı programlanmamış, tesadüfi karşılaşmalardan mahrum kalan çocuklarda yabancı korkusu da oluşabilmektedir (Louv, 2005). Oysaki bir parçası oldukları doğa, çocukların kendi şaşırtıcı yollarını icat etmeleri ve alışılmadık imkanları keşfetmeleri için gerekli ortamı oluşturabilir. Bireysel farklılıkların ifade edilmesine olanak sağlanmasıyla, doğada özneler arası oluşum olarak tarif edilen yumuşak sistemde öne çıkan çoğulcu ortam oluşabilir.

Çocukların anlamları gerçek pratiklere başvurarak kurduklarını düşünen Dewey ([1938] 2011) çocukların içerik açısından zengin ve uyarıcı çevrelerde en iyi şekilde öğrendiklerini belirtir. Ayrıca çeşitli duyuların eş zamanlı olarak kullanılmasının öğrenme olanağını arttırdığını da vurgular. Doğa bedeni etkiler ve onu çocuğun kişisel dünyasında tutmaya yetecek kadar çağrışım üretir. Çevresel uyaranların çokluğu, bireyi etkin biçimde mekanın gerçekliğinin içine çeker (Pallasmaa, 2005). Doğanın olanak sağladığı bütünün şeklinin, Türkiye’de gördüğümüz geleneksel ilköğretim sınıf ortamından farklı olduğu söylenebilir. Bu farklılıklardan çocuğun kendi bilgi edinme alanını oluşturabilmesi bakımından üç tanesi öne çıkmaktadır.

İlki, sınıfta fiziksel yakınlıktan dolayı baskın olan kontrol mekanizmalarının, doğada bireylerin istedikleri zaman birbirlerinden uzaklaşmalarıyla gevşeyebilmesidir (Şekil 3.1). Bir yetişkin arayüzü olmadan düşünmek, denemek; çocuğun kendi hareketleri ve diğerlerine karşı olan hareketlerinde sorumluluk duygusu, sorularını kendi kendine üretilen cevaplarını keşfedebileceği bir sisteme olanak sağlar. Bedensel olarak

herkese eşit hak sunan doğa, hiyerarşiyi ortadan kaldırarak herkesi bütünün içinde bir parça olmaya davet eder. Açık havada oluşan bu bütünlük, bireysel aktivitelerin oluşturduğu kolektif bir organizma meydana getirebilir.

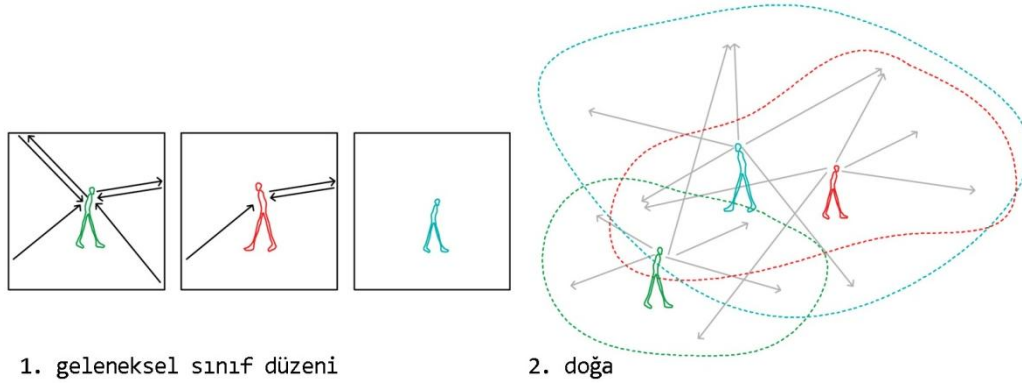


Şekil 3.1: 1. Sınıfta baskın kontrol mekanizmaları
2. Doğada çocukların yetişkin ara-yüzü olmadan birbirleriyle iletişim kurabilmeleri.

Doğada çocuklar problem çözme girişiminde bulduklarında, herhangi bir yetişkin arayüzü olmaksızın onlara cevaplarını düşünmek ve denemek için mekan ve zaman verilebilmektedir. Didaktik öğretmeye alternatif olarak diyalektik öğrenme (Mygind, 2009) için de iyi bir olanak yaratan bu durum, çocukların doğayı anlama ve doğaya adaptasyon süreçlerini de zenginleştirmektedir. Çocuk doğada fark etmeyi deneyimler, benzerlikleri bulur, zihinsel haritalar geliştirir. Topolojik yapılarıyla yeni bilgiler edinir. En temel deneyim olarak, gerçek mekan içinde gerçek nesnelere keşfeder. Doğadaki bu rahat ilişki kurma hali, bilen beden hareketiyle sınıfta da daha rahat olunmasını sağlar.

İkinci olarak, okulda ağırlıklı olarak işitsel ve görsel aktiviteler var iken, ormanda daha çok bedensel aktivitelerin gerçekleştirilebileceği bir ortam vardır (Şekil 3.2). Bilton (2002) hareketin, uzun süre, erken çocukluk dönemindeki en doğal öğrenme biçimi olarak tanımlandığını belirtir. Hareket, çocukların fiziksel çevre ile ilişkilerinin gelişmesi için de olanak yaratırken, açık hava çocukların kendi beden kontrollerini geliştirmeleri için uygun ortamı sağlar. Bu sebeple açık havadayken çocuk, çoğunlukla sınıfta gerçekleştiremediği, kendini ve etrafındaki dünyayı kendi yollarıyla keşfetme eylemlerini gerçekleştirebilir. Çocuklar, yanlış yapmaktan korkmak yerine anlamları hayata başvurarak kurarlar (*authentic activity*) ve

öğrenmenin olasılığını tüm duyuları eş zamanlı olarak kullanırken arttırabilirler (Maynard, 2007b).



Şekil 3.2: 1. Sınıfta her çocuğun etrafıyla iletişim kurabileceği ortam sağlanamayabilir
2. Doğada her çocuk kendi algılarıyla çevresini kurgulayabilir.

Her çocuğun aynı olduğu düşüncesiyle kurgulanan sınıflar o düşünce sistemine benzer zihinsel yapısı olan çocuklar için ilgi çekici olabilirken, farklı düşünce sistemleri olan çocuklar için zorlayıcı ve yalnızlaştırıcı olabilir.

Üçüncü olarak, çocuk sınıfta daha çok tanımlanmış nesnelere ilişki kurarken, doğada bulunan doğal malzemelere dokunarak kendi nesnelere üretebilir. Erken yaşta eğitimin öncüleri Fröbel, Montessori ve Dewey, çocukların doğa ve doğal malzemeler ile direkt deneyimleri sayesinde öğrenme ve gelişimlerinin zenginleştiğini savunmuşlardır. Okullardaki oyuncaklar çoğunlukla oyunları tanımlarlar, oysa doğada çocuklar çevrelerindeki tanımsız nesnelere kendi oyuncaklarını ve oyunlarını yaratabilirler.

Ekolojik psikolojinin temelini oluşturan Gibson'un (1979) geliştirdiği "*Theory of Affordance*" kişinin kendi algılarıyla bilgiyi edindiğini ifade eder. Sözlükte karşılığı bulunmayan *affordances* terimi hayvan ve doğal çevrenin birbirini tamamladığı bir yöne işaret eder: Çevrede görülen şeyin anlam ve değeri onu gören kişinin eylemi tarafından belirlenir (Gibson, 1979).

Birey ve içinde yer aldığı dünya birbirine durmaksızın bilgi sağlar ve birbirini tanımlar. Bu şekilde birey beden hareketleriyle çevresiyle sürekli etkileşim içinde olur. Merleau-Ponty (2006) bedeni, hem nesnelere arasında bir nesne, hem de onları gören ve onlara dokunan şey olarak tanımlar. Pallasmaa (2005) ise dokunmanın, dünya deneyimimizi kendimize ilişkin deneyimimizle bütünleştiren duyu kipi

olduğunu belirtir. Duyuların eşzamanlılığını ve etkileşimini besleyen doğada ortaya çıkacak olan öznellik ile dünyanın birbirine nüfus etmesi olanağı artar. Doğa duyuların çoksesliliği için zengin bir ortam sağlayabileceğinden her çocuğun bulunduğu yerle iletişime geçme olanağı artar. Doğada her çocuk kendi seçtiği nesnelere kurduğu dünyasında kendi deneyimlerini biriktirebilir (Şekil 3.3). Her öznenin duyularıyla doğayı kavramasının bir diğerinden farklılığı, ortamın yaşantısını zenginleştirir.



Şekil 3.3: Orman okullarında doğa çocukların kendi oyun araçlarını geliştirmeleri ve kendi yollarıyla bilgi edinme ortamlarını düzenlemelerine olanak sağlar (URL-1).

Doğaya bedeniyle çıkan çocuk, iki ağaç arasındaki uzaklığı veya nehre olan uzaklığını adımlarıyla ölçer, bedeniyle çiçeklerin arasında dolanır, bedeninin ağırlığıyla çalılıkları ittirir ve çalılıkların girintilerini duymalar, elleriyle ağacın yüzeyindeki mantarları kavrar. Bu şekilde doğa objektif olarak gösterdiklerinin ötesinde, çocukların kendi bedenleriyle doğadaki nesnelere karşılaştırarak kavramalarına olanak sağlamasıyla dinamik bir bilgi edinme süreci oluşturur. Bu şekilde çocuk, etken bir algılayıcı olarak, farklı nesnelere arasında farklı ilişkiler kurabilir ve zihninde edindiği bilgilerden yeni bilgiler türetebilir. Doğa beden vasıtasıyla bir bilgi edinme aracına dönüşebilir. Böylece beden ve doğa birbirini tamamlar, tanımlar ve birbirlerinde barınırlar. Esnek olan doğa ve beden arasındaki ilişkiler ağı, yeri geldiğinde bireye, kendi kurduğu bilgiyi nasıl dönüştürebileceğine dair ipuçları da verebilir.

Alman eğitimci Friedrich Fröbel tarafından 1800'lü yıllarda geliştirilen etkinlik temelli eğitim yaklaşımından evrilen orman okulları(*Waldkindergarten*), 1800'lü yılların sonunda ilk olarak Almanya'da ortaya çıktı. Günümüzde İsveç, Danimarka, Almanya ve İngiltere'de hala okul öncesi eğitim veren orman okulları, doğayı bilgi

edinme ortamının zemini olarak kullanan bir sistemdir. Çocuğu merkeze alan eğitim paradigmasına ait bu eğitim modelinin normal okullardan tek farkı bilgi edinme mekanı olarak kullandıkları tek yerin orman olmasıdır (Şekil 3.4). Çocuklar bütün gün doğada dolaşırlar, bu sebeple mevsimden mevsime doğada barınabilecekleri şekilde giyinirler.



Şekil 3.4: Orman okullarında bilgi edinme ortamı ormandır. Çocuklar bir parçası oldukları doğada, ona adapte olarak barınırlar. Bedenlerinin içinde barındığı giysileri de adapte olma şekillerinden biridir (URL-1).

Orman okullarında çocukların kendi keşfetme yollarını bulmaya, neyi, nasıl öğrenmek istediklerine karar vermelerine olanak tanıyan bir ortam doğanın olanaklarıyla sağlanmaktadır (Maynard, 2007a). Örneğin Şekil 3.3'te görüldüğü gibi çocuklar doğada doğanın parçalarıyla oyunlarını kurgularken, bedenleri aracılığıyla keşif yapabilirler.

Avrupa'da günümüzde de eğitim vermeye devam eden orman okullarında öne çıkan olgu olan doğada bulunmak, onu keşfetmek, Türkiye'de 1940'ta kurulan Köy Enstitüleri'nde farklı bir anlam kazanarak kolektif üretim üzerinden toplumsal bir eyleme dönüşmüştür. Tamamen Türkiye'ye ait bir eğitim projesi olan Köy Enstitüleri tarıma elverişli alanlarda kuruluyordu (Tonguç, [1938] 1997). Köy Enstitülerinin hem kuramcısı hem de kurucusu olan İsmail Hakkı Tonguç ([1938] 1997), bu eğitimin temel ilkesinin üretmek öğrenme olgusunu olağanlaştırmak amacıyla öğrencilerle birlikte köylülerin kullanacakları üretim aletlerini yapıp geniş bahçe ve tarlalarında bölgeye uygun ürün üretmeleri olduğunu belirtmişti. İçinde bulunduğu doğayı orada üretim yaparak öğrenen öğrencilerin, bu şekilde doğaya adapte olma olanakları ve toprağı işledikçe yere aidiyetlikleri artabiliyordu (Şekil 3.5).



Şekil 3.5: Köy enstitülerinde toprağı, yeri işleme (URL- 2).

İsmail Hakkı Tonguç Köy Enstitü programını kurgularken amaçlanan birçok ilkeyi halihazırda uygulayan Bahçıvan Okulları örneğı vardı (Özden ve Ekici, 2010). Köy Enstitüleri'nin Atatürk'ün talimatıyla 1928'de kurulan Büyükdere Fidanlığı Bahçıvan Yetiştirme Yurdu'nun toprak ile insan arasında ahenkli bir ilişkiye dayalı eğitim geleneğinin bir parçası olduğı söylenebilir. Bu gelenek toprağı işlerken bilgi edinen bireylerin ürettikçe toprağı ait olma ve kendilerini yeniden üretebilme olanaklılığı olarak tarif edilebilir. Bahçıvan okulu mekansal açıdan da hala gözlemlenebilen mimari izleriyle, oluşturduğı bilgi edinme ortamına dair tasarımcıya bilgi verebilir (Şekil 3.6).



Şekil 3.6: Bahçıvan Okulu'nun günlük yaşam mekanlarının kullanımları düşünülerek tasarlanmış açık, yarı açık, kapalı mekanları.

Açık alana dair kullanım farklı ağaçların dizilimleriyle belirlenmiştir. Büyük ağaçların altı toplanma mekanı olarak oluşturulmuş, öğrenilen aşılama yöntemiyle doğayı dönüştürerek geçiş mekanları tasarlanmıştır. Ağaçların oluşturduğı gölgeler mekanların kullanım zamanlarını belirlerken doğa içindeki bu yapı bütünüyle zamanı kavrama aracına da dönüşebilmiştir.

Martin Heidegger ([1951] 1971), bedeninin kendisi olarak, yaşayan olarak, içinde bulunduğu dünyadan ayrılmadığını vurgular. Christian Norberg-Schulz (1980) Heidegger'in sözlerini, "insan barınabildikçe dünya içerisine dönüşür" şeklinde yorumlar. İnsan doğanın koşullarına uygun nesnel koşullar tasarlayarak doğada barınabilir. Böylece nesnel koşullarla oluşturduğu içerisi dışarıya, bulunduğu yere açılarak sosyo-kültürel çevre oluşur. Yani, bireyin doğanın içinde yer edinerek sosyo-kültürel çevresini oluşturduğu söylenebilir.

3.2. Özdeşleşme: Coğrafya ve Kültürden Etkilenerek

Piaget ([1947] 2005), çocuğun temel etkinliğinin adaptasyon olduğunu ve onun hem doğaya, hem de çevresindeki yetişkin dünyasına adapte olmaya çalışan bir varlık olduğunu belirtir. Çocuğun bilişsel ve bedensel gelişiminin sadece içten değil, iç ve dış etkenlerin (çevre) birbirleriyle ilişki kurarak ilerlediği söylenebilir. Norveçli mimarlık teorisyeni Norberg-Schulz (1980), insanın bir yeri anlamlı olarak kavramasının temel koşullarını özdeşleşme ve 'yönelim olduğunu belirtir. Yönelim ise doğanın parçası olma etkinliği, özdeşleşme ise insanın ait olmasıdır. Alman filozof Martin Heidegger ([1951] 1971) insanın doğa ile yapay dünya arasındaki ilişkisini iki biçimde ortaya koyar. İlki doğayı anlayıp ona tutunabilmek için doğal strüktür anlayışını görselleştirmek, ikincisi ise doğayı özgür anlayışla kültürel objeye dönüştürebilmek için sembolize etmektir. İki ilişki biçimi de doğanın kültürel çevreye dönüşüm sürecinin parçalarıdır. İnsan tarafından topografyaya göre topolojik düzenlemelerle oluşturulan yerleşim alanları yerin karakterini oluşturur ve çevrenin potansiyel varoluş katmanlarını ortaya çıkarır (Şekil 3.7).



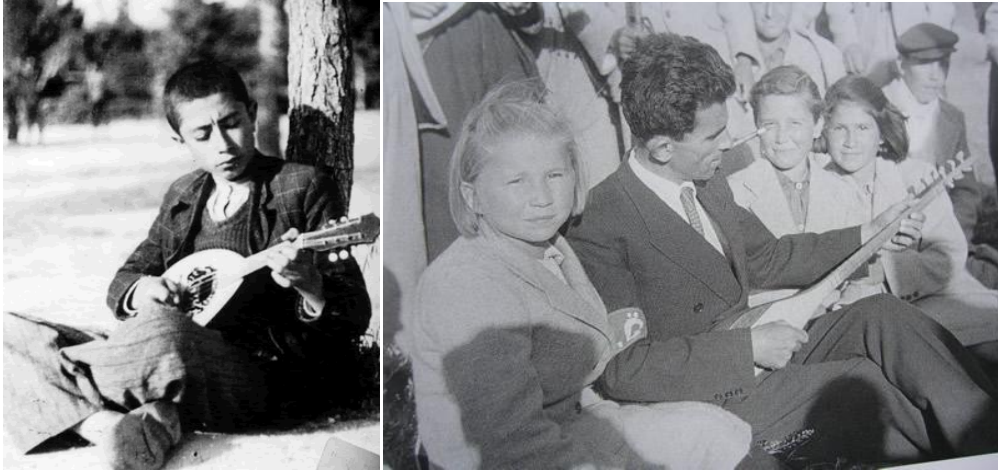
Şekil 3.7: Yerin karakteriyle ilişki kurarak doğada barınma örneği olarak Çin'in Ziyun İlçesinde Dongzhong Cave School (URL-3).

Sosyal çevrenin oluştuğu yer, insanlar arasında zaman içinde paylaşılan deneyimlerin oluşturduğu bir nokta (*node*) olmasıyla birlikte insanların gündelik deneyimlerinin bir parçasına dönüşür. Bu durum yeri, geleneklerin, davranış ve düşünce alışkanlıklarının taşıyıcısı yapar (Heidegger, [1951] 1971). Bu davranışlar sürekli oluşum içinde olan insanlar arasındaki bağa dayalı olduğundan, her yeni özne için alışkanlıklar da yeniden üretilir. İçinde bulunduğu yerden etkilenip eşzamanlı olarak yere etki eden çocuk bilgilerini bu armonik bütün üzerine inşa eder. İsmail Hakkı Tonguç ([1938] 1997), *Köyde Eğitim* çalışmasında insan hayatındaki değişiklikleri iki yönden ele alır. İçten etkilerle oluşan değişimi gelişim, çevrenin etkisiyle oluşan değişimi ise şekillenme olarak tarif eder.

Çocukların büyük çoğunluğunun sosyal olduğunu vurgulayan Dewey ([1938] 2011), gerçek topluluk yaşamının temelinde de bu doğal sosyallik olduğunu belirtir. Vygotsky'nin öğrenmede sosyal gelişme teorisi, sosyal etkileşim üzerine kurulmuştur (Nicolopoulou [1993] 2004). Buna göre, çocuklar öğrenmeye çevrelerindeki kişilerden ve sosyal dünyadan başlarlar ve bu sosyal öğrenme bilişsel gelişmeyi yönlendirebilir. Bu sebeple çocuğu sosyal çevresi ile bir bütün halinde görebilmek önemlidir. Vygotsky (1966) okul ortamını doğanın ve gündelik hayatta deneyimlenen sosyo-kültürel bağlamın dışında tutulduğu bir öğretim ortamı olarak tarif ederken Bruner (1962) de okul öğreniminin gerçeklikten uzaklığını, durumların genel temsiller üzerinden bir bağlama oturtulması olarak açıklar (Nicolopoulou ([1993] 2004). Bu düşünceler gerçeklikten uzaklığın, bağlama dayalı bilgi edinmedense, dilin yönlendirdiği daha soyut ve genel bir düşünmeye sebep olacağını göstermektedir. Buradan okul binası da aslında eğitim alınan yerin bir temsilidir gibi bir sonuca varılabilir ve temsil ettiği şeye dayanan faaliyetlerin çocuğun gerçek davranış ve hareketlerden uzak kalmasına sebep olabileceği söylenebilir. Ivan Illich ([1971] 2010), öğrenme eylemlerinin pek çoğunun hiçbir öğretmeye ihtiyacı olmadığı yolundaki saptamaları ile çocukların içinde buldukları hayatın onlar için bilgi edindikleri bir çevre olabileceğini vurgulamıştır.

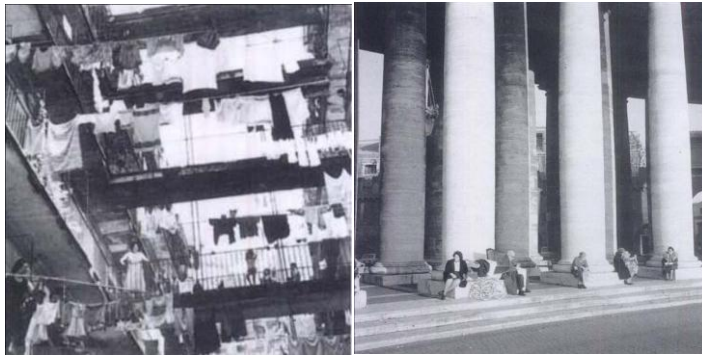
Üreterek öğrenme algısını olağanlaştıran (Tonguç, [1938] 1997) Köy Enstitüleri uygulamalarıyla köylü toplumunu toprağa dair bilgilendirmeye çalışırken bir yandan da bölgesel çözümler yoluyla o yerde yaşayan insanlarla iletişime geçip, onları dönüştürme amacı da taşımaktadır. Tarıma dayalı üretim ve yaşam biçimlerinin

geliştiği köylerde kültür daha ön plana çıkmaktadır. Böylece Köy Enstitüleri'nde çocukların bilgi edinmesi toplum ile de iç içedir (Şekil 3.8).



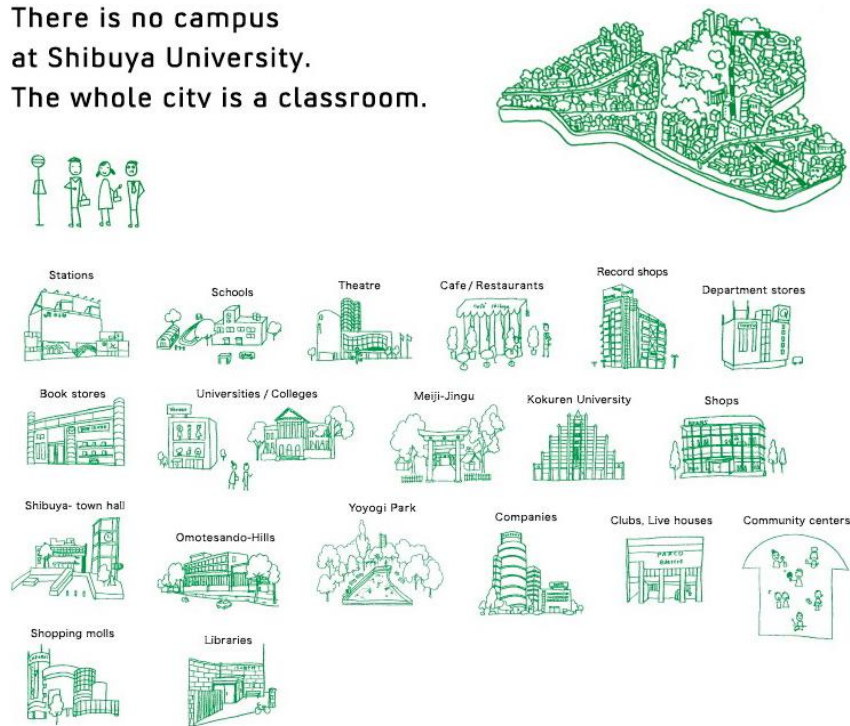
Şekil 3.8: Köy enstitülerinde müzik eğitimi ile ülkenin farklı yerlerinden gelen çocukların birbirlerinin türkülerini öğrenmelerini sağlarken buldukları yer için de kültür ve sanat merkezine dönüşümü amaçlanmıştır (URL- 7).

Kolektif öğrenme, sosyal ilişkilere katılım ve girişimleri için uğraşıma etki eden pratiklerin sonucu olarak gelişir. Toplumun pratiklerini sürdüren, yani devamlılığını sağlayan da yine bu durumdur. Yani pratik, genellikle sosyal bir pratiktir denebilir. Wenger (2002) katılımın önemini hem eylemi hem de bağ kurmayı içinde barındırması ile açıklar. Yani, katılım hem bütünden bir parça almaya hem de bu süreci yansıtarak diğerleriyle ilişki kurmaya işaret eder. Topluma aktif katılımın hem kişisel hem de sosyal bir yönü vardır. Pratiği öğrenmenin paylaşılan tarihi olarak tanımlayan Wenger (2002) pratiğin bellek ile olan ilişkisini pratiğin durağan olmayıp süreklilik ve süreksizliklerin bileşimi olmasıyla açıklar. Kentlerde ise sosyal pratik biraz daha farklıdır. Yeni kültür hareketlerinin, sosyal değişimlerin kaynağı olan kentler farklı insanlarla karşılaşıma olanaklarının arttığı yerlerdir(Şekil 3.9).



Şekil 3.9: Şehir içindeki toplumsal karşılaşımlar (Hertzberger, 2001).

Wenger (2002) kentlerin, yeniliklerin dağılımını oluşturan ağların doğal nodlarını kurduklarını belirtir. Bu sebeple içinde yaşanılan şehir de bilgi edinme yapısı olarak düşünülebilir. Kentin öğrenme mekanına dönüşmesine örnek olarak Tokyo’da 2006’da oluşturulan Shibuya Üniversite Ağı verilebilir. Bu yapı geleneksel bir üniversite gibi kampüsü ve müfredatı baştan belirlenmiş olan bir eğitim yapısı değildir. Tüm şehir bu yeni eğitim yapısının sınıflarını oluştururken, Shibuya’nın yerel toplumu da hem öğreten hem de bilgi edinen bireyleri oluşturuyorlar (URL-4). Yaşam boyu öğrenmenin (*life-long learning*) kaynağını toplumun oluşturduğunu öne çıkaran bu eğitim yapısı, giriş için sınava, bilgi edinme için özel sınıflara ihtiyaç duymaksızın, öğrenme için belirlenmiş yaşların olmadığı bağımsız bir bilgi edinme ortamı olarak kurgulanmıştır (Şekil 3.10).



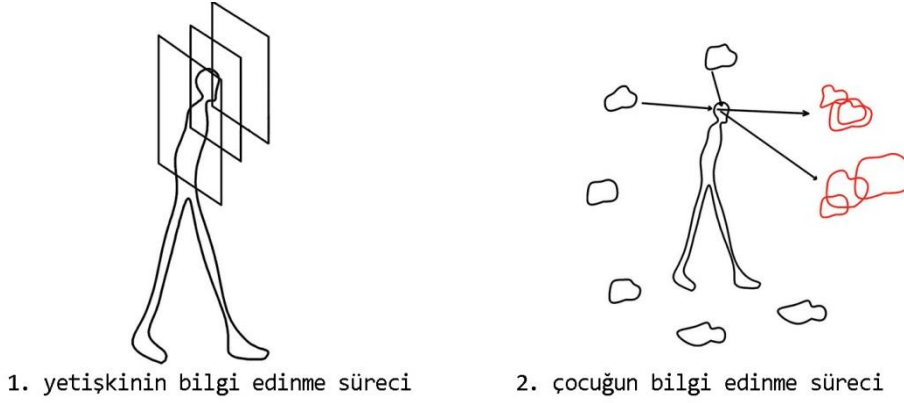
Şekil 3.10: Şehri okul yapısına dönüştüren Shibuya Üniversitesi (URL-4).

İçinde bulunulan yerin bilgi edinme ortamına dönüşebilmesi için bu yapının tasarım sürecinin de paylaşımcı, sınırları açık olması gereklidir. Toplumsal pratik aracılığıyla çocuğun hem coğrafyadan hem kültürden etkilenerek oluşan paylaşımcı ortam, bireyler tarafından bilgi edinme ve anlam vermenin birlikte geliştiği toplumsal pratiklere olanak sağlar. Burada nasıl iletişim kurulduğu, ne gibi temsiller üzerinden tartışmaların yapılabildiği önemlidir.

3.3. Öznellik: Soyut Düşünerek

Her şey akar” demişti Herakleitos. Her şey hareket halindedir ve hiçbir şey sonsuza dek kalmaz. Bu yüzden de “Aynı ırmağa iki kez giremeyiz”. Çünkü ikinci kez ırmağa girdiğimde ben de değişmiş bulunuyorum, ırmak da (Gaarder, sf.44).

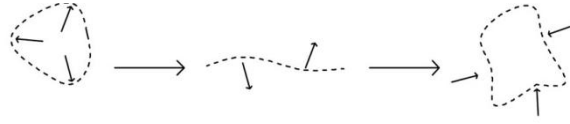
Düşünme soyuttur. Dolayısıyla, düşünme eylemini somut olarak ortaya koyan dil de içsel niteliği açısından soyutlamadır. Çocuklarda soyutlamanın, dil öğrenme vasıtasıyla hızlı bir şekilde geliştiğini görebiliriz. Bireyin soyutlama becerisi yakından uzağa doğru, somut olan soyutlamalarla başlar. Çocuklar olgu ve olayları kendilerine göre, algıları çerçevesinde somuttan soyuta doğru tasarlayabilirler (Piaget, 2004). Çocuğun soyutlayabilmesi için, soyutlamanın yaşamın içinde somut belirtilerinin olması gerekir (Şekil 3.11).



Şekil 3.11: 1. Yetişkinin var olan bakma katmanlarıyla seçerek öne aldığı bilgi
2. Çocuğun ona aynı uzaklıkta bulunan bilgileri bir arada görerek edinme süreci.

Piaget, çocukların kendi hareketlerinde, Kant’ın zaman-mekan kategorileri ve nedensellik ilişkilerinin belirleyici olduğunu gösterir (Glaserfeldt& Ackermann, 2011). Etkili nedensellik, yerinde (isabetli) karşılaşmalar ve eylemler önemlidir. Okul dışında öğrenme, nadiren sözlü açıklamaların olduğu daha çok gözlem ve taklitlerin oluşturduğu bağlam ve durumlara dayalı bir bilgi edinme biçimidir. Bağlamında öğrenmek durumların daha yönelimli (*directed*) temsiliyetlerine dayalı olup, daha az genelleştirilebilir, spesifik edinimleri içerir. Öğretme biçimi olarak daha soyut bir anlatım, çocukların zihinlerinde bilginin oluşumu için etkileşimli bir ortam sağlamayabilir. Fakat çocuk, soyutlama aracılığıyla nesnelere ve kavramlar arasında kurduğu ilişkileri başka durum ve zamanlarda yeniden, benzer biçimde inşa edebilir, başka durumları yorumlamakta veya çözümlenmekte kullanabilir.

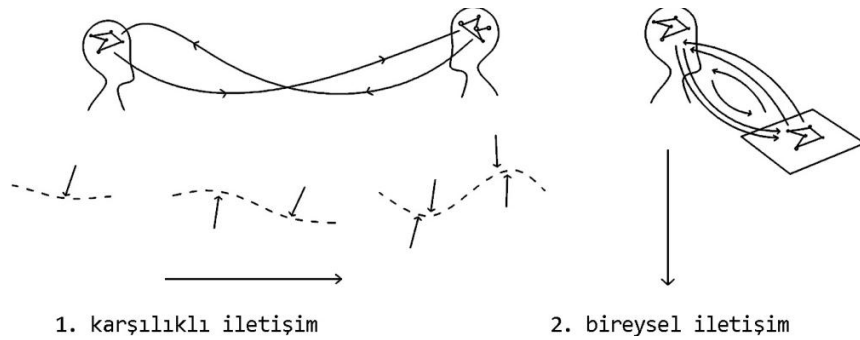
Piaget'in referans aldığı ilke, çocuğu nesnelere kendisiyle özdeşleştiren, onları ayıklayan, kendi yapısına göre sindiren bir organizma olarak ele almaktır. Bununla beraber Piaget (2005), zihinsel işlemler olmadan algılama ve bilgi olmayacağını belirtir. Zihindeki şemalar, özümleme (*assimilation*) ve uyumsama (*accomodation*) ile devreye girer. Böylelikle çocuk yetişkin dili aracılığıyla bir kavram oluşturduğunda bile bu kavram bütünüyle çocuğa özgü bir kavram olabilir. Piaget bunu şöyle açıklar: Söz konusu sözcük (kavram), önce zihin için herhangi bir fiziksel olgu kadar somut ve çocuk onu, anlayabilmek için deforme etmiş, özel bir zihinsel yapıya göre özümsemiştir (Şekil 3.12). Piaget'in ve Papert'in de belirttiği gibi, bilgi, çocuğun kendi dünyasıyla etkileşiminden kurulur (Ackermann, 2001).



1. Kavram 2. Öznenin kavramı anlaması 3. Kavramın yeni yapısı

Şekil 3.12: 1. Çocuğun karşılaştığı kavram 2. Çocuk onu anlamak için deforme eder, önceden öğrendikleriyle ilişkilendirir 3. Çocuğun kendi dünyasıyla ilişkilendirerek kurduğu bilgi.

Dil ile iletişim ve onun araçlarına bakacak olursak karşılıklı ve kendi kendine iletişim kurmanın katkıları farklıdır. Karşılıklı iletişimde hem içsel düşüncenin nesnelleştirilmesi hem de farklı bir çerçeveden o düşünceye yaklaşımla beraber yatay gelişme oluşur. Kendi kendine iletişim kurma sürecinde ise, düşüncenin bireyin kendi belleği çerçevesinde derinlemesine bir gelişim vardır (Şekil 3.13).



1. karşılıklı iletişim

2. bireysel iletişim

Şekil 3.13: 1. Karşılıklı iletişimde yatay bir gelişme vardır 2. Bireysel iletişim de ise derinlemesine bir gelişim vardır.

Vygotsky'nin araştırmalarına göre, kendi kendine iletişim kurma araçlarından biri olan yazı yazma (veya yazılı konuşma) sözlü konuşmadan her yönden farklıdır ve üst düzeyde soyutlama gerektirir (Nicolopoulou, [1993] 2004). Yazı yazma aynı

zamanda kimseye yönelik olmayan kendi kendine bir konuşmadır (Nicolopoulou, [1993] 2004).

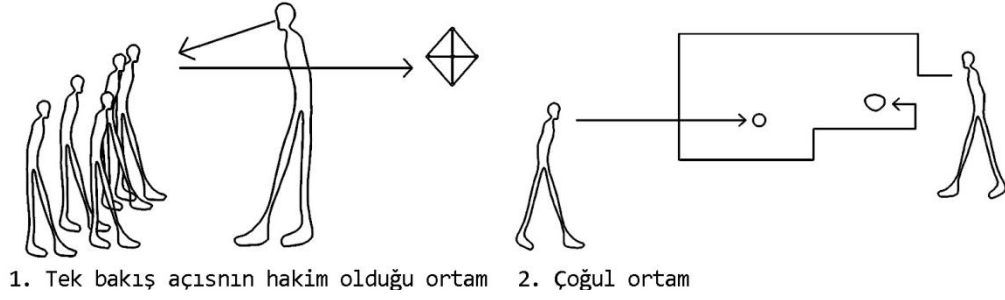
Fröbel'in günümüzde de oyuncak olarak bulunabilen hediye setleri, bu anlatılanlar için iyi bir örnek olabilir. Ahşap prizmalar, bireyin elinde bağlama göre anlam değiştiren, düşünceyi ilişkiler kurma açısından geliştirmeye yardımcı olan düşünce egzersiz araçları olarak tanımlanabilir (Şekil 3.14). Bireysel düşüncenin öne çıkarıldığı bu oyuncaklarla çocuklar ortak bir şekil dili kullanarak kendi örüntülerini oluşturabilirler. Bu ortak soyut dil ile farklı çözüm yolları ortaya koyularak çocukların deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilmeleri sağlanır. Bu oyuncaklar, çocukların deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilmeleri açısından ortak soyut bir çözümleme dili olarak da tarif edilebilir.



Şekil 3.14: Fröbel hediye setlerinden parçalar.

Havada asılı duran katılar hareket halindeyken, örneğin içinden geçirilen çubukları eksen olarak çocuk tarafından döndürülmesi, yeni formların algılanmasına, çocuğun etken bir algılayıcı olmasına yol açmaktadır (Özkar, 2009). Ayrıca Fröbel, hediye setlerindeki ideal katıları kareli kartonlar üzerinde de düzenleyerek, çizgileri, düşünme aracı olarak karmaşık şekil ilişkilerinde, basit bir geometrik sistemden yararlanarak, ilişkileri oturtmak için kullanmıştır. Buradaki yöntem öncelikle düşüncelerin açık ve anlaşılır hale getirilerek paylaşılması olarak tarif edilebilir.

Mine Özkar (2010) tasarım stüdyolarını, öğrencilerin tasarım yaparken üzerine konuştukları bir ortam olarak betimler. Bu şekilde tasarım üzerine konuşulan ideal bir stüdyo ortamında, öğrencilerin süreç ve düşüncelerini çözümleyebilmeleri, dışsallaştırarak paylaşma açmaları öğrenme süreçlerini oluşturur (Özkar, 2010). Çoğulcu denemelere olanak sağlayan bu düzende görsel ve mekansal temsiller aracılığıyla benzer ve farklı düşünceler ayırt edilebilir (Şekil 3.15).



Şekil 3.15: 1. Öğretmen aracılığıyla öğretmenin bakış açısıyla bilgiye ulaşılan klasik eğitim ortamı
2. Çocukların kendi zihinsel filtreleriyle oluşturduğu bilginin görünür olduğu ve özneler arası bilgi oluşumuna etkisi.

Soyutlama, içten gelişen bir sürece işaret ederken yaparak öğrenme ise içsel algılama sürecinin dışavurulmasının yansımalarıyla eşzamanlı olarak gerçekleşen bir süreçtir. Y yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğretmenin bir kılavuza dönüştüğü, böylece sorumluluk odağının öğretenden öğrenene doğru kaydığı aktif öğrenme anlayışı olarak tarif edilebilir. Bu, malzemeye etkileşimin sağlandığı ve tartışmalarla paylaşılan bilgiyi, çocukların kendi farkındalıklarına ve ihtiyaçlarına göre kendi keşifleri etrafında inşa ederek edindikleri bir sürece işaret eder.

3.4. Edimsellik: Y yaparak, Yaşayarak Öğrenme

Eller karmaşık bir organizma, en farklı kanaklardan gelen hayatın birlikte akarak büyük eylem akımını doğurduğu bir delta. Ellerin tarihi vardır; hatta kendi kültürleri ve kendi özel güzellikleri bile [...] Heidegger'in öne sürdüğü gibi, düşüncenin organlarıdır: "Elin özü, kavrayabilen bir organ olmasıyla asla belirlenemez ve açıklanamaz [...] Elin her hareketi, yaptığı her işte, düşünme unsuruyla(the element of thinking) kendini taşır; elin her duruşu(bearing) kendini o unsurda taşır. [...] (Pallasmaa, 2005).

Eğitim yapıları, kullanıcıları için gündelik yaşama dönüşüp onu donatan, kurgulayan, değiştiren bir niteliğe sahiptirler. Bu yapıların, hem mekanda, hem öğrenim yapısı içerisinde kullanıcının etkin olmasına olanak sağlayabilmesi, mekanın kullanıcıları için keşfetmenin önkoşuludur diyebiliriz. Bu yapıların kullanıcılarını çocuklar ve onları etkileyen yetişkinler oluşturur. Burada etkin veya edilgen olma durumu zaman içinde dönüşümlü olarak gerçekleşir. Etkinlik halinin çocuk ve yetişkin arasında dönüşümlü olmasının önemi her çocuğun bilgi edinme biçiminin farklılığından gelmektedir. Bu dönüşümlü durumun doğal öğrenme ve informal eğitim üzerinden ele alınarak, her çocuğun kendi kurduğu dünyasının farklı şekillerde biçimlenebileceği daha net anlaşılabilir.

İnformal eğitim, çocukların karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grup ile etkileşimde bulunarak öğrenmenin sağlandığı bir yaklaşımdır. Çocuklar, arkadaşlarıyla oynarken yardımlaşmayı, dayanışmayı, iş birliğini öğrenirler ve böylece toplumsallaşırlar. Bu tür öğrenmeler yaşam içinde kendiliğinden meydana gelir. Bu amaçla orman okullarında sosyal staj adı verilen programlar, çocukların toplum ile iletişime geçerek kendi sınırlarını belirlemesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır (URL-5).

Çocukların yaparak öğrenmelerinin doğasını, okul ve sokak matematiği arasındaki fark da gösterebilir. Okul matematiği, sınıfta çocuk tarafından kullanılacak tek yüzeyin kağıt olduğu ve çoğunlukla soyut şekiller ile temsil edilen bir öğrenimdir. Burada çocuğun bilgiye ulaşmasının yolu yetişkini izlemek ve dinlemektir. Scribner ve Cole (1973), okulda öğrenme ile informal öğrenme arasındaki farkı belirginleştirmek için şu tanımları yapmaktadırlar: Sözlü açıklamaya dayalı olan okulda öğretme, öne sürülen bilginin yöntemle gösterilmesinin az olduğu bir sistemdir. Okulda öğrenme sistemi, gerçek durumlardan uzak sembolik temsiliyete dayalı, genelleştirilebilir ve daha soyut sonuçların sunulduğu bir ortam oluşturur.

Sokak matematiğinde çocuk, bilgisini kendi kurduğu ilişkiler aracılığıyla ulaştır (Nunes, Schliemann, Carraher,1993). Bu, her çocuğun öğrenme ve araştırma şeklinin farklı olduğunu önemseyerek geçirgen sınır oluşturan bir tutumdur. Popper (2005), öğrenme eyleminin çoğulcu olduğunu vurgular. Problem tekil olarak karşımıza çıksa da anlama ve çözüm sürecinde deneme hareketleri çoğulcudur. Çoğulcu ortamın yaratılması, birey o ortamdan alması gereken bilgiyi kendisi oluşturarak aldığından, geçirgen sınır olarak tanımlanabilir (Şekil 3.16).



Şekil 3.16: 1. Hiyerarşik yapısı ile çocuğun etkin olamadığı ortam
2. Çocukların bilgiyi kendileri aracılığıyla oluşturabildiği ortam.

Gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren öğrenme yaklaşımlarından biri öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine koyan proje tabanlı öğrenmedir. Fogarty'e (1997) göre proje öğretimi; yaratma, uygulama ve bir şeyin üretimi

altında yatan bilginin çeşitli kaynakları vardır: bakmak, duymak, dokunmak, hayal etmek ve dil. Bu kaynaklar bazen birbirleriyle entegre olarak, bazen de tek başlarına bir bilgi ortaya çıkarırlar. Burada önemli, olan kaynakların birbirlerinin yerine geçemeyecek nitelikte olmasıdır (Tversky, 2003).

Etkinlik doğası gereği içinde geliştiği ortamdan etkilendiğinden, günümüzde bilgi edinme ortamı değişmesi bilgi edinme deneyimini de farklılaştırmıştır. Böylece yeni bilgi edinme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Gelecek bölümde çocuğun bu ortama adaptasyonu sonucu gelişen özellikleri ortaya konacaktır.

3.5. Adaptasyon: Dijital Çağın Ağlarını Kullanarak

Orada-olmak deyişinde ağırlık nerededir, olmak'ta mı yoksa orada mı? Varlığımı, en başta, orada mı (buna burada demek daha doğru olurdu)aramam gerekir? Yoksa varlığımda sabitlenmiş olmamın kesinleşmişliğini mi bulmam gerekiyor önce? (Bachelard, [1957] 2008, sf. 305)

Dewey'in deneyime dayalı görüşlerini ve her bireyin bu sebeple zaten farklı olduğunu öne süren görüşlerini yeniden hatırlamak iyi olabilir. Her bireyi yetiştirilme tarzı, içinden geldiği ailesi, kişiliği veya cinsel özdeşleşmesi onu biricik yapar. Çocukların biricik olmalarının izini taşıyan dünya ile ilişki kurma, kendilerini görme, başkaları ile ilişki kurma biçimlerini, sadece başından beri olan ve hiçbir zaman değişmeyecek olarak kabul edilen kişilik karakterinin belirlediği görüşü ebeveynleri olduğu kadar bazı eğitimcileri de yanıltabilir. Yaşadıkları ortamın koşulları da çocukların başkaları ve dünyayla iletişim kurma yollarını bizim büyüdüğümüz yollardan farklılaştırır.

Çocukların bilgi edinme deneyimleri günümüzde gelişen yeni araç ve medya ortamında hızla farklılaşıyor. Olanakların çoğaldığı yeni dünyada çocuklar artık daha çok iş bilen, meşgul, yoğun eğlence programları olan, ev okul arasında uzun yol kat eden bireyler olarak yer almaktadırlar (Ackermann, 2011). Wenger (2002) bir etkinliği gerçekleştirirken sahip olunan araçların etkinliğin doğasını değiştirdiğini belirtir (Şekil 3.18). Buradan yola çıkılarak, gelişen medya ağları ile bilgiye ulaşımın koşullarının kolaylaştığı ortamda çocukların kendilerini bilgili olarak tanımlama şekillerinin değişmiş olacağı çıkarımı yapılabilir.



Şekil 3.18: Teknolojinin sağladığı paylaşım ortamının bir araya gelme mekanlarını dönüştürmesi, Vittra Telefonplan. (URL-8).

Birey, yer ve şeylerin etkileşiminin evrimi üzerine çalışmalar yapan Ackermann'ın (2011) belirttiği üzere günümüzde çocukların yapı kurmak, bilgileri doğrulamak, yeni düşünceleri keşfetmek, ifade etmek ve paylaşmak için ve dünyadaki yerlerini bulmak için kendi yöntemleri var. Ve bu yeni yöntemler onları bizim çocukluğumuzdan yöntemlerimiz yönünden farklılaştırdığı gibi birbirlerinden de farklılaştırır.

Marc Prensky (2001), günümüz bireylerini, yerli dijitaler ve göçmen dijitaler olarak iki gruba ayırmaktadır. İlk grup 1980'den sonra doğanları, ikinci grup ise 1980'den önce doğanları kapsıyor. Bu durum kültürel değişim, epistemik mutasyonu ve sadece gençlerin sahip olduğu ilgi alanlarını da beraberinde getiriyor. Ackermann (2011) bu durumun bilgiyle ilgili olmasının, dijital öncesi kültürün entelektüel, bilgili, yaratıcı kavramlarının günümüzde neye dönüştüğünün sorusundan geldiğini belirtiyor.

Yerli dijitaler, önce düşünüp sonra hareket etmenin veya önce kendileri için deneyip sonra diğerleriyle paylaşmanın yerine düşünmeden paylaşıyorlar. Ackermann (2011) dijital çağda çocukların, kendileri için saklamak yerine hızla başkalarıyla paylaştıkları yarı pişmiş fikirlerin ve buluşların başlatıcıları olarak bilindiğini belirtmektedir. Yeni bilgi edinme ortamı yerli-göçmen dijitaler ayrımına sebep olmuştur.

Decortis ve Ackermann (2008), Oldenburg'un (1999) *The Great Good Place* kitabında açıkladığı *third-place* kavramının jenerasyonlar-arası öğrenme aracılığıyla onların bir araya gelebilecekleri ortamı oluşturulabilmesi açısından ele alır. *Third-place* ev ile iş arasında, her yaştan insanın bir araya geldiği, yürüdüğü, doğal yaşam ortamlarını kapsar.

Günümüzde çocukların bu deneyimleri farklı şekillerde yaşadıkları açıkça gözlemlenmektedir. Çeşitli bağlamlarda kendini farklı bakış açılarıyla keşfetmek çok daha eş zamanlı olabilir. Bu noktada doğa ve içinde yaşadıkları sosyal çevre, onlara yeniden kendilerine dönmeleri için bir ortam sağlayabilir.

Bu bölümde ele alınan deneyime dayalı yaklaşımlar zamana, dolayısıyla duruma göre değişebilmeleri yönünden esnek yapıdadırlar. Bu yönden de Popper'in yanlışlama yöntemi ile ilişkilidirler. Yeni ortama bu çerçeveden bakarak öğrenme mekanları için bir altlık oluşturmak jenerasyonlar-arası bağın kuvvetlenmesini sağlayabilir.

4. ZAMANDA BARINAN TASARIM: BİLGİ EDİNMENİN ÖRÜNTÜSÜ

Tasarım sürecinin uzantısı olan yapının zaman içinde barınabilmesi, kullanıcılarının etkin olarak yapıda var olabilme ve onu dönüştürebilme potansiyeline bağlıdır. Bu potansiyelin gerçekleşme olasılığı da yapının tasarım süreci ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple, ikinci bölüme, “tasarım sürecine ilişkin yöntemsel bir bakış nasıl kurulabilir?” sorusuyla başlanarak, “kullanıcıların etkinlikleri nedir?” sorusu üçüncü bölümde bilgi edinme süreci üzerinden araştırılmıştır. İkinci bölümde öne çıkarılan yöntemler, eylemin kişiselleştirilmesine dayalı ve bu amaçla, ortaya çıkışı merkezsizleştirilmiş ve zamana yayılmış bir kurguya işaret ederler. Bu zamana yayılmışlık, kullanıcının etkin olarak yapının içinde barınmasına ve oluş sürecine katılımına olanak sağlayabilir.

Eylemlerin mekanı, mekanın da eylemleri oluşturması yönünden olay ve mekan arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Bu kavrayıştan hareketle, bu bölümde bilgi edinmenin dinamik coğrafyasının oluşabilme koşulları, mekansal yansımalar/durumlar üzerinden araştırılacaktır. Bilgi edinme sürecinin öznesi olan çocuğun etkinlikleri üzerinden mekanları araştırmak, yapının hem kavramsal ilişkilerine hem de fiziksel ilişkilerine dair bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Ortaya konulmaya çalışılan temel ilişki, tasarım yöntemi / çevre-kullanıcı ilişkisidir. Bu ilişkinin her bir bileşeni etkindir ve hepsi bir diğerinden izler taşır. Tasarım yöntemi ve kullanıcı, çevrede bir birikim oluşturur. Bu birikim tasarım yöntemi bakımından beklentilerin, kullanıcı bakımından ise olayların birikimidir. Bu bölümde ele alınacak yapıların ortak özelliği, kullanıcıların mekandaki yaşantıları vasıtasıyla yeniden kurulmaya açık olmalarıdır.

Christopher Alexander (1979), *A Pattern Language* çalışmasında yapı ve yerleşim alanlarının niteliklerini tanımlamaya, her mekana karakterini veren oluşları o yerde tutan olayların belli örüntülerini anlamakla başlamamız gerektiğini belirtir. Aynı eylem her yerde aynı ortamı oluşturmadığı gibi, farklı yerlerdeki benzer mekanlar da

aynı eylem için kullanılamayabilir. Kültür, alışkanlıklar gibi toplumsal davranışlar, eylemin oluşturduğu mekanları farklılaştırır.

Bu nedenle mekanın ilişkisel strüktürü, tekrar edilen olayların niteliği ortaya çıkarılarak kavranabilir. Bu olayların oluşum ortamını, yani zamanda barınan tasarımın olanaklılık ortamını sağlayan karakteristik özellikler (koşullar/yönelimler), yeni form alternatifleri oluşturmak için altlık olarak kullanılabilirler.

Bu bölümde bu durumların nasıl mekanlarda olduğu ve pratiği nasıl etkilediği mekansal şemalarla ortaya konulacaktır. Üçüncü bölümde ele alınan eğitim yaklaşımları ikinci bölümdeki esnekliği öne çıkaran yöntemler bağlamında zamana dolayısıyla duruma göre değişmeye açıktırlar. Yeni ortam için oluşturulacak altlığa bu çerçeveden bakılmaktadır. Altlığı oluşturan mekansal karşılıklar, araştırmacılarla (yetişkin), katılımcılar (çocuk) arasındaki kopukluğun gittikçe derinleştiği günümüzde Prensky'nin ortaya koyduğu yerli ve göçmen dijitalerin bir araya gelebileceği bir zemin tasarımına dair öneriler için bir başlangıç olarak değerlendirilebilirler (Decortis & Ackermann, 2008). Mekan, öğretenden öğrenen merkezli eğitime doğru değişen eğitim paradigmalarının bir parçasıdır. Bu bağlamda, altlık aynı zamanda Türkiye'de tek tipleştirilmiş eğitim mekanlarına dair alternatif bir düzenleme olarak da görülebilir.

Kategoriler oluşturulurken, çocuğun kendi oluşturabileceği dünyasından başlanılarak, içinde bulunduğu toplum ile olan ilişkisine yönelen, içten dışa doğru bir yol izlenmiştir. Son kategoride ise beden aracılığıyla yeniden çocuğun kendi dünyasına dönerek, biriktirilen deneyimlerin dönüşebilmesi için önemli olan etkin bireylerin bir arada bulunabilmesi durumu ön plana çıkarılmıştır. Bu kategoriler tasarım önerileri olarak da değerlendirilebilir. Fakat çalışma kapsamında amaçlanan, tasarım sürecinde tasarımcının sınır oluşturma yaklaşımını etkileyebilecek, zamanın dönüştürücü etkisini ortaya çıkaran yapının kullanıcıları ve çevresi ile kurabileceği ilişkilere dair konuları açmaktır.

4.1. Çoğulcu Düzenleme: Odak Oluşturmak

İlk bakışta çoğulcu düzenleme, tasarlamanın kolektif karar verilerek ortaya çıkması gerektiğini savunan katılımcı tasarım düşüncesini çağrıştıracaktır (Sanoff, 2000). Fakat burada öne çıkarılmak istenen karar verme sürecinde verilecek kararlardan

etkilenenlerin karar verme sürecine katılmasından öte, her bireyin kendi yollarını kurgulayabilecekleri bir sınırın nasıl olabileceği sorusuna işaret etmektir. Her çocuğun etkin olarak bilgi edinebilmesi için öncelikle çocuğun kendine özgü bir biçimde örüntünün odağında bulunabilmesine olanak sağlayan bir ortamın gerekli olduğunu söyleyebiliriz. Bu ortam, merkezsizleşmiş, çok odaklı bir yaklaşımı çağrıştırdığından çoğunlukçu görüşü öne çıkaran merkez kelimesi değil, çoğulcu bir zemine işaret eden odak kelimesi kullanılmıştır.

Aslında burada Popper'in tanımladığı toplumsal yasa ve doğa yasası arasındaki fark, yapıda kullanıcının nasıl yer alabileceğini açıklayabilir. Öğütleyici olan toplumsal yasa kişiye ne yapması gerektiğini söyler ve bireyi kuşatır, birçok veriyle tanımlanmış, betimleyici olan doğa yasası ise farklı özneler tarafından ele alınmaya olanak sağlayarak sürekli dönüşüm halindedir. Çocuğun bir parçası olduğu doğanın her çocuğa kendi öğrenme alanını kurgulayabilme olanağı vermesi, çocuğun odakta olabileceği mekanın nasıl düzenlenebileceğine dair ipucu verir. Bunlardan ilki çocuğun mekanın kendisine ait olduğunu hissetmesi, ikincisi ise diğer bireyler ve nesnelere ile arasındaki mesafeyi kendisinin belirlemesine olanak tanınmasıdır.

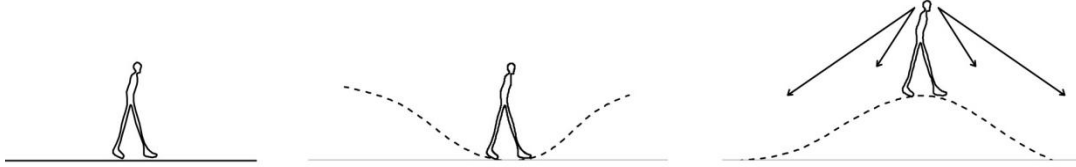
4.1.1. Çocuğa ait mekan

Çocuğun içinde bulunduğu mekanın ona ait olduğunu hissetmesi, kendini o mekanın parçası olarak görmesinin koşuludur diyebiliriz. Çünkü çocuk, onun olan bir mekanı daha aktif kullanarak, daha etkin bir biçimde bilgi edinebilir. Her çocuğun farklılığını düşünerek kurgulanmış zengin içerikli mekanlarda bireyler keşfettiği ilgi alanı aracılığıyla bulunduğu yer ile ilişki kurabilir. Tek tarafı gruba açılan bir mekan ile tek tarafı doğaya açılan bir mekanın çocuklarda oluşturacağı etki farklı olacaktır (Şekil 4.1).



Şekil 4.1: Christopher Frederick Jones Pine community school (URL-6).

Oluşturulacak olan sınırdaki çocukların etraflarında kendilerine özgü atmosfer örmeye olanak sağlayan farklı mekansal ilişkilerin düzenlenmesi önemlidir. Odak oluşturan alanlar olarak tarif edilen bütünü görülebildiği mekanlar, farklı bir yönden de ele alınabilir. Yüksek bir yere çıkıp bir ortama uzaktan bakmak aslında bireyin ortamla arasında hem fiziksel, hem de zihinsel bir mesafe oluşturmaktır (Şekil 4.2). Gidiş gelişlerle mesafenin artıp azalmasına imkan tanıyan düzenlemeler oluşturulabilir.



Şekil 4.2: 1. Çocuğun iletişim kuramadığı ortam
2. Deneyerek kendi ilgi alanını keşfetmesiyle mekanın özneye doğru kıvrılması
3. Çocuğun yüksek bir alanda konumlanarak bütünü inceleyerek ilgi alanını fark etmesi.

4.1.2. Saklanma mekanı

Gizin etkisi, saklayan varlıktan, saklanan varlığa doğru sonu olmaksızın uzayıp gider (Bachelard, [1957] 2008).

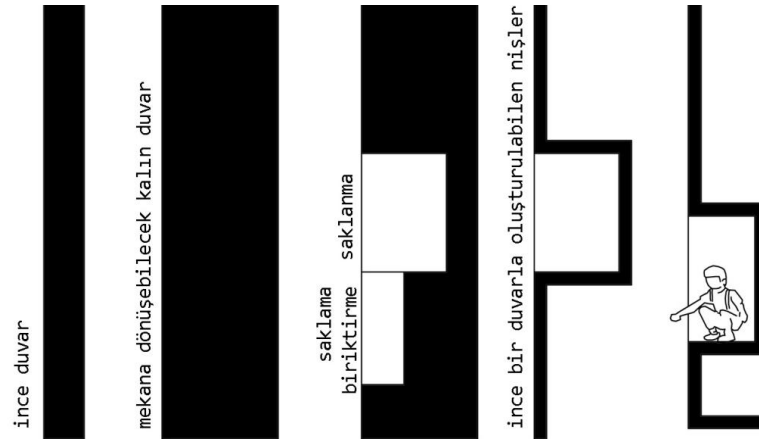
Saklanmak çevreyle birey arasındaki mesafenin arttırılma eylemi olması bakımından gidiş olarak tarif edilebilir. Saklanmak çocuğa bulunduğu yerden soyutlanarak kendi iç dünyasına dönerek edindiği bilgileri zihnindeki şemalarla biçimlendirebilmesine olanak sağlar (Şekil 4.3).



Şekil 4.3: Hand-made School, Rudrapur, Bangladesh, Anna Heringer & Eike Roswag.

Oluşturulabilecek bu saklanma mekanlarında büyük alana bakan bir açıklık oluşturularak, çocuğun izleyici konumuna geçmesi de sağlanabilir, böylece çocuk çevresinden tamamen kopmayarak kendine dönebilir. Kendisiyle baş başa kalabileceği alanların oluşturulduğu bu düzenlemeler, çocuğa kendine özgü oluşturduğu şeylerin değerli olduğunun farkına varma imkanı sağlar (Bachelard, [1957] 2008).

Bachelard ([1957] 2008), dolabı gizli psikolojik yaşamın gerçek organlarından biri olarak tanımlar. Dolabın içindeki raflar ve düzen, kullanıcısının tarihini anımsar. Örnekte, mekana, çocukların anılarını biriktirebileceği bir boşluk belirlemesi bakımından, açılan bir nesne olan dolabın da özel bir yeri vardır. Her çocuğun bir dolabının olması, onun kendine özel bir ortamının olmasına olanak sağlar. Çocuğun iç dünyası ile içinde bulunduğu dış dünya arasında diyalektik bir ilişki yaratan bu mahrem alan, açılmasıyla birlikte şimdiye katılır (Şekil 4.4).



Şekil 4.4: Çocukların içinde buldukları ortamlardan kopmadan, kendileri ile baş başa kalabilecekleri mekan.

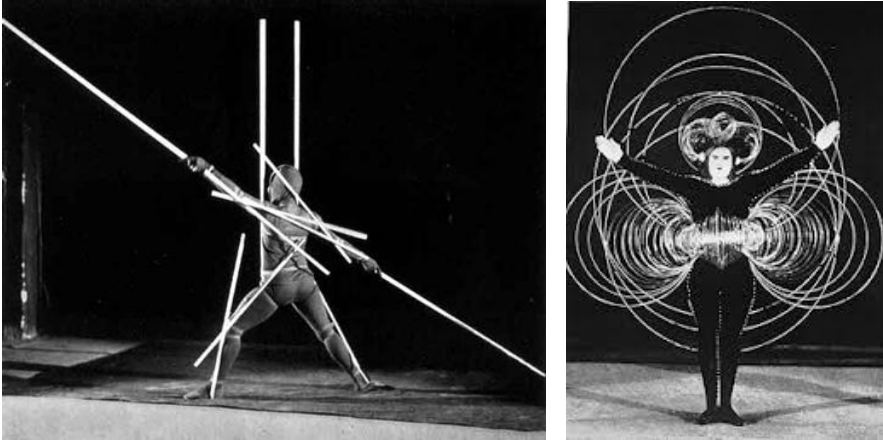
Kişilerin kendi seslerini duymasına olanak sağlayan tarifli boşluklar farklılıkları barındıracak eleştirel ortamın zenginliği açısından önemlidir. Çünkü tarifli boşluklar kişinin iç dünyasına dönerek, belleğinin iç düzenlemeleri ile içinde yaşadığı ve üzerinde etkisi olan diğer şeylerle beraber devinmesine olanak sağlayabilir. Böylece, kişi dışarıya eğilerek etrafıyla daha kendine özgü bir iletişim kurabilir.

4.2. Katılımcı Sınır: Özneler Arası İletişim Oluşturmak

Varlığın içine kapanıp kaldığımızda, kendimizi dışarı atmamız gerekir hep. Varlıktan çıkar çıkmaz da gerisin geri girmemiz gerekir. Dolayısıyla varlıkta her şey çevrimdir, dönemeçtir, geri dönüştür, söylemdir... (Bachelard, [1957] 2008).

Kendi kimliğini kavrayan bireyler ancak kendilerini içinde buldukları topluma ifade ederek yakınlıklar kurabilirler. Buna olanak sağlayan düzenlemeler çocuklar arası doğal bir sosyal çevrenin oluşması için zemin hazırlayabilir. Kişiler arasındaki bağlantıların baştan tanımlandığı mekanlarda kişilerin etkin ve kendini yönlendirebilir olmaları olanaksızdır. Fakat sürekli etkileşime imkan veren yapılar olaylara, dolayısıyla dönüşümlere hassastır.

Oscar Schlemmer, Bauhaus işlerindeki performans teorisinde, işlevsel ve geometrik mekanın farkı üzerinde durmuştur (Aytaç-Dural, 2002). Oyunun eğitim içindeki yerini vurgulayan Aytaç-Dural (2002) geometrik mekanın lineer bir yapıya ve yörüngesel dans yöntemine işaret ederken, işlevsel mekanın ise etkenin (*agent*) tepki ve yansımalarından oluştuğunu vurgulamıştır (Şekil 4.5). Bu anlamda tiyatrunun “insandan insana insanla” gerçekleştirildiğini vurgulayarak mimarlık ile örtüştüğünü belirtmiştir (Aytaç-Dural, 2002).



Şekil 4.5: Beden, hareket ederek temas ettiği malzemeleri kavrayarak izleyiciler de performansçının hareketiyle kendi çevresinde oluşturduğu mekanı görürler (Oscar Schlemmer, Bauhaus).

Bir şeyi gördükten hemen sonra, aynı zamanda kendimizin görülebileceğini de fark ederiz. Karşımızdakinin gözleri, bizimkilerle birleşerek bizi, görünenler dünyasının bir parçası olduğumuza bütünüyle inandırır. Örneğin karşıdaki tepeyi gördüğümüzü kabul edersek o tepeden görüldüğümüzü de kabul etmemiz gerekir. Görüşün iki yanlılığı, konuşmaların iki yanlılığından daha baskındır. Çoğu zaman karşılıklı konuşma, bu görme-görülme işlemi dile getirme çabasıdır. John Berger (2008), *Görme Biçimleri* çalışmasında bu ilişkiyi, “sizin her şeyi nasıl gördüğünüz”ü benzetmeyle ya da doğrudan açıklama çabanızla, “onun her şeyi nasıl gördüğü”nü anlama çabanız olarak tarif eder.

Özneler arası iletişimle bağlantılarında zamanla dönüşerek kendilerine ait bir süreçlerinin oluşabildiği doğa ve çocuğun içinde yer aldığı sosyo-kültürel çevre, “katılımcı sınır için nasıl bir yaklaşım olmalı?” sorusu için bir yol açabilir. Çocuğun yaşayarak, önceden belirlenmemiş iletişim kurmasına olanak sağlayan bu mekanlardaki etkin ve edilgen durumu dönüşümlüdür ve öğretenden ile öğreneni ayırt edilmez. Bu bağlamda herkesin aynı seviyede buluşabildiği bir zeminin oluşturulabilmesi önemlidir. Burada yapılan çıkarımlar kişiler arası oluşabilecek yakınlık derecelerine göre yakından uzağa sıralanmıştır.

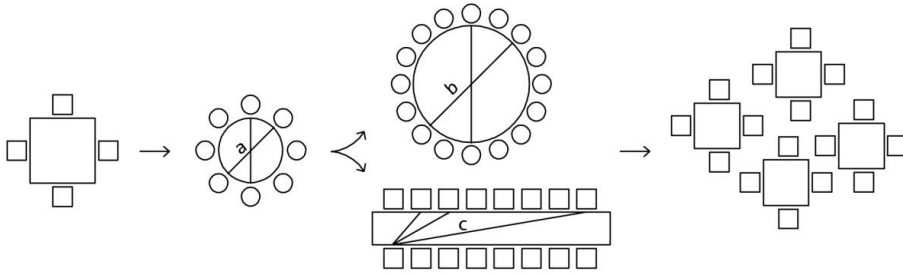
4.2.1. Çok özneli mekan

Kendine özgü dünyasını oluşturabilen çocuğun, edindiği bilgilerini paylaşabileceği bir ortam, farklı sesleri duymaya ve başkalarıyla fikir paylaşımına açık bir sisteme işaret eder diyebiliriz. Çok özneli mekan yaklaşımı, mekanın merkezin öğretenden öğrenene doğru yer değiştirdiği öğrenen merkezli paradigmasının bir parçası olduğunu öne çıkarır. Bonk ve Cunningham (1998) bilginin karmaşık ağlarına daha hızlı ve kolaylıkla ulaşabilen bireylerin öğretme ve öğrenme ilişkisini değiştireceğini belirtmişlerdir. Öğretenden öğrenciye bilgi aktarımının olduğu varsayılan öğretenden merkezli modelin yerini alan öğrenen merkezli alternatif modelde öğrencilerin bir parçası oldukları toplum ve kültürün anlamını nasıl kurmalarını öğrenebilmeleri için onlara rehberlik edilmesi ve destek verilmesi önemlidir (Bonk & Cunningham, 1998).

Dünyaya tek bir kişinin dünyasından bakmak geçirimsiz bir sınır oluşturabilir. İçine kapalı, denetlenen eğitim yapılarında kimin ders öğreteceğine ve hangi dersi öğreteceğine dair katı bir uygulama vardır. Bu sistemlere dair Ivan Illich ([1971] 2010), *Okulsuz Toplum* adlı çalışmasında, okula giden çocukların diploma alabilmek için, elindeki müfredatı uygulayan öğretmenin her dediğine boyun eğdiklerini vurgulamaktadır. Bu klasik tek yönlü eğitim sürecinde öğretmenler, merkezi bir güç tarafından oluşturulmuş, onları aynı şeyi aynı biçimde öğretmek durumunda bırakan müfredatın kalıplarına sıkışarak aynılaşılmaktadırlar. Çocuk da toplum tarafından oluşturulmuş, örneğin “en iyi üniversiteyi kazanmak” gibi beklentileri karşılamak amacıyla öğretmenin çizdiği çerçevenin içinde şeklini almaya uğraşmaktadır. Bu durumda çocuklara özgü becerilerin önemsenmeyerek, adeta tek kalıptan çıkmış bireyler oluşturulmasına ortam sağlanmış olmaktadır. Bu kapalı, farklı bilgi edinme

imkanlarının olmadığı yapıların mekansal ortaya çıkışları da gene aynı biçimde olmaktadır.

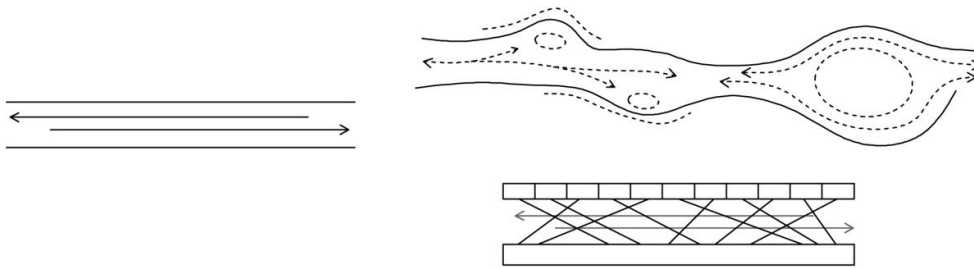
Klasik düzende sadece öğretmenden öğrenciye doğru bir öğreten-öğrenen ilişkisi hakimdir. Bu ilişkinin arayüzü de öğretmen tarafından kullanılan yazı tahtasıdır. Bunun yerine kolaylıkla oluşturulabilecek, herkesin birbirinin yüzünü görebildiği ve öğretmenin de bilgi edinmeye açık bir birey ve yol gösteren olarak çocukların yanında konumlanabileceği mekanlarda bireyler arası bilgi paylaşımı sağlanabilir (Şekil 4.6).



Şekil 4.6: Oturma düzenleri istenilen iletişim düzeyine göre kurgulanabilir. $b > a$ ise b masasında etkileşim yakınında oturan insanlar ile olabilir. Masa a' da ise masanın etrafında bulunanlar birbiriyle iletişim kurabilirler.

4.2.2. Farklı yaşta çocukların paylaştığı mekanlar

Karma yaş ve karma ilgi alanlarının bir arada olduğu mekanlar birbirleriyle komşuluk derecelerine göre düzenlenebilirler. Bu dereceler, onların aralarındaki mesafeyi belirler. Aralarındaki mekan, üretilenlerin sergilendiği bir koridor olabilir(Şekil 4.7).



Şekil 4.7: Farklı etkinliklerin bilgisini içeren, üretimlerin sergilendiği hareket halinde bir koridor.

İki mekan arasında daha az yoğun bir komşuluk derecesi var ise, her iki mekan da aynı avluya bakar ve sadece gözle görülüp uzaktan izlenen bir iletişim yakalanır. Her ne kadar burada üretilen işlere yaklaşılmassa da birbirlerinin üretim süreçlerine tanıklık edebilirler. Karşılıklı iki atölyeyi ayıran dar bir koridor aralarındaki iletişimi

kuvvetlendirebilir. Koridorun bir bölümü ise daha geniş bir alana dönüşerek davetkar bir karşılaşma-toplanma alanına olabilir.

4.2.3. Paylaşımın çokluğun sağlandığı mekanlar

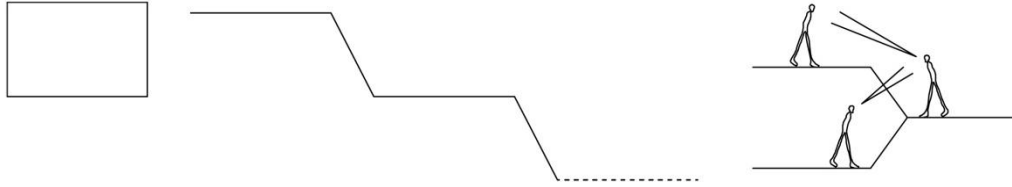
Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, bilgi paylaşım ortamları da farklı özellikler kazanarak değişiyor. Sosyal medya ağları gibi bilgi paylaşım ortamlarında bireyler paylaştıkları bilgilerle orada var olmakta ve kimliklerine dair bilgilerini istedikleri gibi değiştirebilmektedirler (Ackermann, 2011). Dijital ortamda denetim ağları (müfredat ve öğretmen arasındaki kontrol ilişkisi) esneyebildiği için, bireyler istedikleri ölçüde birbirlerine yaklaşıp paylaşımında bulunabilirler. Örneğin internet ortamında paylaşılan bir bilgiye, birey onu araştırırsa ulaşabilmektedir. Ortamın bu esnek yapısı da çocuğun soyutlama yaparak kendi ilgisini oluşturmasına zemin hazırlamaktadır.

Çocukların kendi yollarını sorularıyla açabilmelerinin olanaklılığı, herkesin aynı düzlemde bulunduğu ve karşılıklı tartışma, konuşma, eleştirme ortamlarının çoğalmasıyla sağlanabilir. Boşluklara izin veren doluluklar, eleştirel bir yaklaşım ile oluşturulabilir. Eleştirel yaklaşımın önkoşulu, onun topluma açık olmasıdır. Eğitim yapılarındaki meclis oluşumları, dışa vurulan bir düşüncenin eleştiri nesnesine dönüştüğü yerlerdir (Şekil 4.8). Popper (2005), öznel düşünme sürecinin, bir düşüncenin nesnel içeriğinden veya mantıksal ya da bildirisel kapsamından ayrı tutulması gerektiğinden bahseder. Bu mekanlarda yeni fikirlerin paylaşarak geliştirileceği ortam sağlanabilir. Herkesin istediği konu hakkında paylaşımında bulunabilmesi ve isteyenlerin onu dinlemesi, burada karşılıklı gelişen bilgi edinmeyi kurgular.



Şekil 4.8: Toplanma alanları anlık çözümlerle oluşturulabilindiği gibi, yapı bu bilgiyi mekansal olarak içinde de barındırabilir.

Mekanlar arasındaki iletişim, ağacın dalları gibi düz bir koridorun çevresinde ona takılan sınıflardan oluşmayabilir. İç mekanlarda yarı açık duvarlarla veya birbirine açılan mekan kurgusuyla, atölyelerde eşzamanlı gelişen üretimler izlenebilir, etkileşimin gerçekleştiği ortamlar böylece yaratılabilir (Şekil 4.9).



Şekil 4.9: Geleneksel kapalı kutu gibi sınıfın katlarının diğer mekanlara açılmasıyla paylaşımcı bilgi edinme mekanının oluşması.

Bireyler arasındaki iletişimi ortaya çıkaran katılımcı sınır yaklaşımı edinilen bilgilerin paylaşılabilirliği açısından önemlidir. Farklı kişiler tarafından bir konunun ele alınması o konunun kolektif belleğin bir parçasına dönüşerek çoğul değerlerle kurgulanabilir. Böylece açık paylaşım ortamını oluşturmasıyla katılımcı sınırın aslında bir yumuşak sistem olduğu söylenebilir.

4.3. Etkileşime İmkan Veren Geçiş: Dolulukları Belirlemek

Devinimsiz organizmanın bir ruh edinmesi için sürekli gelip geçenlere ve kat edilmeye gereksinimi vardır (Paquot, 2011).

Katılımcı sınır ile oluşturulan içe dönük toplumun gerçekten içinde yer aldığı, şekillendiği topluma açılması, bireyin içeride kurduğu anlamları ait oldukları yerde deneyimleyebilmesi açısından önemlidir. Boşluğun etrafında, ona açılan mekanlar boşluğun potansiyelini belirler. Bilgi içeriği olmayan boş olarak bırakılmış mekanlar zaman içinde onu çevreleyen mekanlar için kat edilmesi gereken bir engele dönüşebilirler. Tesadüfi karşılaşmaları mümkün kılan birikim ve toplanma mekanları ve bu mekanların yer aldıkları sosyo-kültürel çevreye doğru açılması tasarımcının da zamanın etkin olduğu yaklaşımını benimsemesiyle bağlantılıdır.

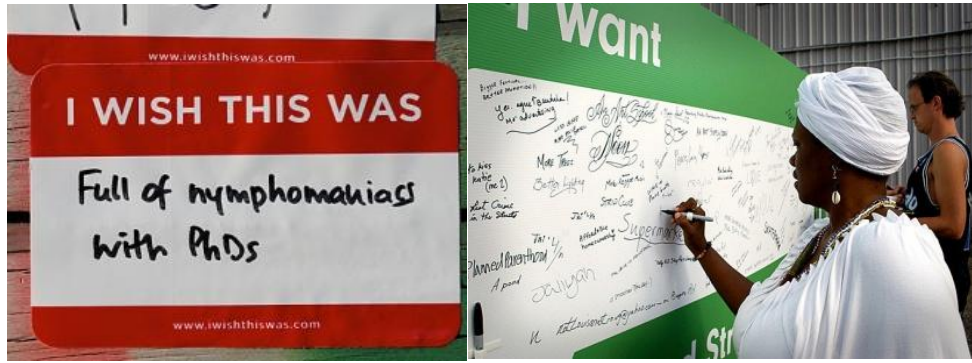
4.3.1. Birikme ve toplanma mekanı

Alexander (1977) mekanın etrafında etkinlikler çoğaldıkça o mekanın daha canlı olacağını belirtir. Güzergahları oluşturan yollar farklı bedensel tavırları keşfetmemizi sağlayabilir. Koridor ya da sokak ne kadar dar ise o denli o alan iç mekanın bir tür uzantısı olarak yaşanır (Şekil 4.10).



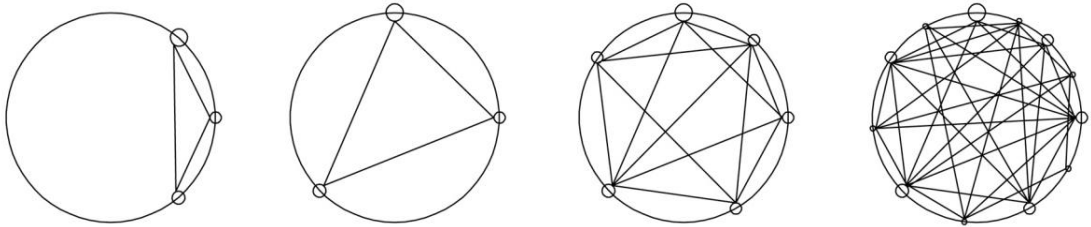
Şekil 4.10: Dar bir sokağın ev yaşamının uzantısına dönüşmesi ve Taşkılla’da atölyelerdeki üretimlerin dışarı taşıdığı 3400 koridoru.

Koridorlar aslında Oldenburg’un tarif ettiği thirdplace’e dönüşebilme potansiyeli olan yerlerdir. Bu mekanlarda geliştirilebilecek yeni iletişim modelleriyle insanları bir araya getiren aktivitelerin oluşması için bir zemin hazırlanabilir (Şekil 4.11).



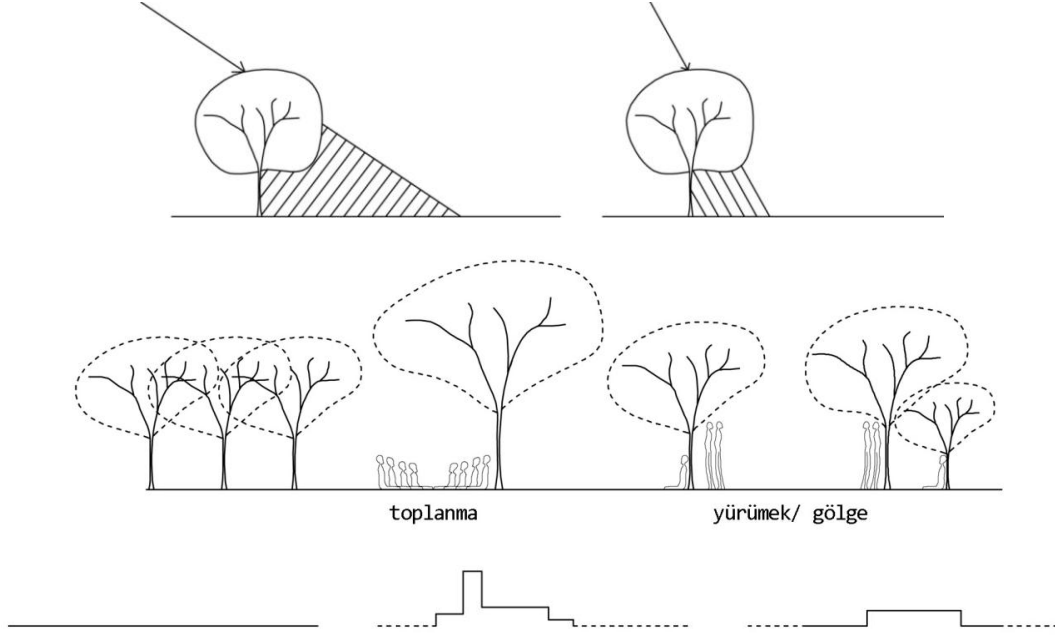
Şekil 4.11: 1 ve 2. Fiziksel olarak bir araya gelmeden de düşüncelerin dile getirildiği bir yüzey aracılığıyla paylaşım sağlanabilir.

Avlu gibi bir çok mekanın tek bir mekana açıldığı düzenlemelerde thirdplace olarak tarif edilebilir. Boşluğa açılan mekanlar ne kadar farklılaşarak çoğalırsa boşluğun içeriği de zenginleşir ve bu boşlukta karşılaşma olanakları artar (Şekil 4.12).



Şekil 4.12: Daha farklı ve çok sayıda etkinliğin gerçekleştiği mekanların açıldığı ortak alan veya avlularda etkileşim örüntüsü karşılaşmalarla yoğunlaşır.

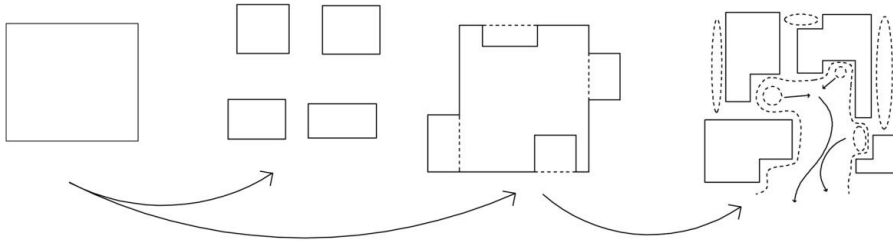
Tasarlanmış düzenlemelerin ötesinde çevrede bulunan doğal yerleşimler de toplanma mekanı olarak kullanılabilir. Farklı kesitler farklı eylemler için zemin oluşturabilir (Şekil 4.13).



Şekil 4.13: Yer in kullanımı zamana göre değişir. Mesela büyük bir ağacın gölgesi toplanma için en uygun yer olabilir.

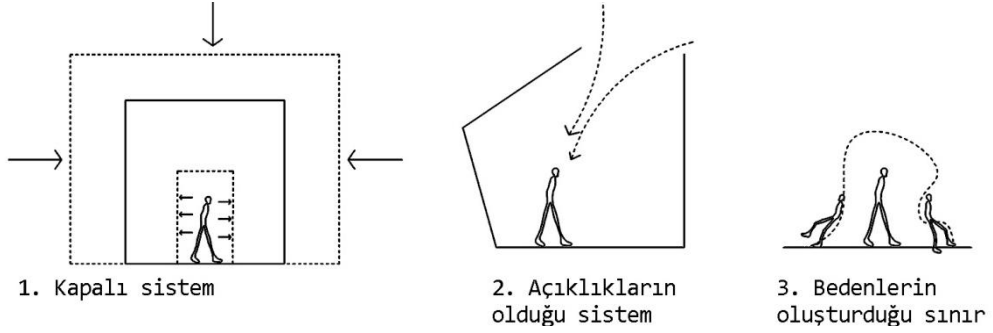
4.3.2. Sosyo-kültürel çevreye doğru açılan mekanlar

Öğrenme ortamının temel katılımcısı bilgi edinendir. Bu nedenle gerçek yaşam durumları ile etkileşimde bulunmak öğrenme ortamında büyük önem taşır. Bilginin bitmiş bir ilişkiler yumağı olarak kabul edilmesi yerine, bireylerin bilgiyi oluşturduğu ya da keşfettiği ortamların sağlanması önemlidir. Buradan hareketle bireylerin parçası oldukları toplumun okul yapısı ile iç içe olması, öğrenme sürecine herkesin katılımı sağlanarak, öğrenme ortamının doğal yaşam ortamına dönüşmesi mümkün kılınabilir (Şekil 4.14).



Şekil 4.14: Mekan oluşumunda bilgi içeriği arttırılarak yapının çevresi ile ilişki kurması sağlanabilir.

Bütünün parçaları arasındaki iletişimi kuvvetlendirecek dolulukların belirlenmesi farklılıkların etkileşimiyle oluşan devingen bir forma işaret eder (Şekil 4.15). Oluşturulan yapının devamlılığı iç, dış arasındaki etkileşim yüzeyine bağlıdır.



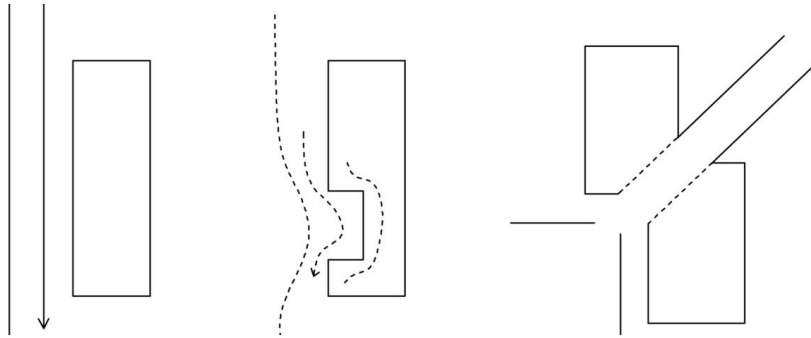
Şekil 4.15: Okul yapısının dışarısını içeriye alması.

4.4. Pratiğe Olanak Sağlayan Ara-yüz: Toplum ile Paylaşım

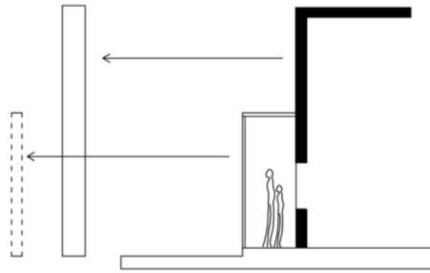
Bir önceki kategorinin devamı niteliğinde olan bu bölümde toplumsal pratiğin nasıl gerçekleştiğine odaklanılacaktır. Klasik eğitim kurumlarının sokak ile kurdukları ilişki, genellikle araya örülen yüksek bir duvardan öteye geçemez. İçinde bulunduğu yerden koparılmış bu tarz okullar, çocukların alıştıkları zeminin ayakları altından kaymasına sebep olur. Ivan Illich ([1971] 2010), üniversitelere ait olduğumuzun göstergesi olan giriş kartlarının, ilkokullardaki birbirinden farklı üniformalar olmaksızın kurumlara girişin engellenmesi ile arasındaki benzerliği vurgulamaktadır. Denetim örüntüsü olarak da tarif edebileceğimiz bu ilişkiyi duvar-sınır olarak nitelendirebiliriz. Bunun yerine, giremeyenlerin de paylaşımına tanıklık edebileceği, bazen katılabileceği köprüler (Heidegger, [1951] 1971) kurularak duvarlar açık eşiklere dönüştürülebilir. Oluşturulmuş ortama girmek için seçilme önkoşulu biraz daha esnetilerek, giremeyen kişilerin de orası hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak verilebilir. Bu olanağı da çevreyle mekansal olarak basitçe kurulabilecek ağlar sağlayabilir. Bu bölümde günümüzde bazı okullarda devam eden ve mimarlık eğitiminin bir parçası olan yapı yaparak öğrenme anlayışı çerçevesinde gelişen örnekler ele alınmıştır. Örneklerin ortak yanı yapma eyleminin sosyal etkileşim için bir zemin oluşturmasıdır.

4.4.1. Sokak ile iletişim kuran mekan

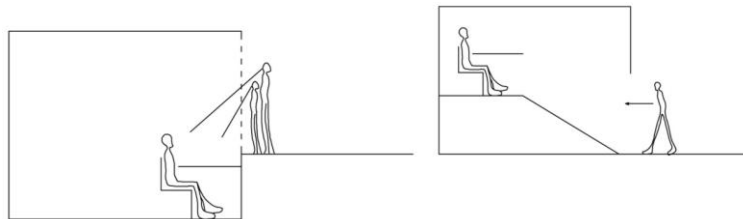
Şehrin sokağı okulun içinden geçebilir ve bu sokak aynı zamanda onların yaşam alanlarına da açılabilir (Şekil 4.16). Şehirden tecrit etmek yerine sokağa bakan yüzeyler daha geçirgen malzemelerden oluşursa bu eşik, önünden geçen biri için daha davetkar olabilir (Şekil 4.17). Sokak, dirsek temasları aracılığıyla daha etkin bir alan yaratır. Bu şekilde şehirli de okulun bir parçası olabilir (Şekil 4.18). Burada buluşulur, sık sık dönülüp buraya geri gelinir (Paquot, 2011).



Şekil 4.16: Sokak ile yapı arasında farklı eşik oluşumları.



Şekil 4.17: Malzemenin farklı kullanımı ile geçirgen ya da geçirimsiz yüzey oluşturmak.



Şekil 4.18: Çocukların sokaklarında bulunan atölyelere giderek bilgi edinmesi.

4.4.2. Yerel öğeler ile iletişimi sağlayan mekan

ODTÜ Mimarlık Bölümü'nün 1958 yılında başlatılan yaz stajı modeli mimarlık eğitiminin başlarında olan öğrencilerin, içinde buldukları toplum ile ilişki kurarak yapı yapma deneyimleri toplum ile paylaşımına olanak sağlanması açısından zihin açıcı bir örnek olabilir. Mimarlık eğitiminin ilk yılında yaz aylarında düzenlenen

yapı stajının amaçlarından biri Türkiye nüfusunun büyük bir bölümünü oluşturan kırsal yörelerden birini tanımak ve insanları ile tanışarak yöre sakinlerinin kullanabileceği bir yapı inşa etmektir. Yapının inşaat süreci aracılığıyla da toplumsal etkileşim için bir zemin hazırlamak amaçlanmıştır. Diğer amacı ise öğrencinin 1/1 uygulama yaparak yapı yapmayı öğrenmesiydi. Sonuç üründen daha çok sürecin öne çıktığı 1/1 yaz uygulamasında öğrenci, yapı yapma pratiği aracılığıyla bilgiyi hem edinen hem de üreten bireye dönüşmüştür (Gür ve Yüncü, 2004). Pedagojik bir araç olan yapı stajında yapının tasarımcıları mimar ve eğitmen kimliklerini bir arada barındıran genç akademisyenlerdir. 2003 yılında Arılı Köyü'nde uygulanan yaz stajının yürütücüleri Gür ve Yüncü (2004) tasarım sürecini tasarım ve inşa etme yöntemini ilişkilendirecek ve bu ilişkiler ağını öğrenciye aktaracak ve öğretecek bir strateji geliştirme olarak tanımlarlar (Şekil 4.19). Farklı iş kollarının eş zamanlı çalışmasına olanak sağlayan iş programı, öğrencilerin farklı iş kolları arasında yer değiştirmesine de olanak sağlamıştır.



Şekil 4.19: Yer'e ait bilginin ürettiği Serender yapısı. Öğrenciler inşaat sürecinde.

Yere ait bilginin oluşmasında ve kullanılmasında en önemli aktörler bilgi ve becerilerini öğrencilerle paylaşarak uygulamada yardımcı olmuş yerel ustalardır. Yerel bilginin paylaşılması ve biçimlendirilmesi bakımından usta ve öğrenci arasında kurulan diyaloglarla öğrenci tarafından yapı yapma sürecinin her yönüyle anlaşılabilmesine olanak sağlanmıştır. Eğitim boyutunun yanı sıra sosyal boyutunun da ön planda olduğu yapı yapma sürecinde öğrenciler yeri Arılı Köyü sakinleri ile beraber yaşama ve çevresine bakma imkanı da bulmuşlardır. Tasarım stüdyolarının sınırlarından taşan bu uygulama tasarımcının tasarım etkinliğine farklı bir bakma biçimi geliştirmesine yardımcı olabilir.

İstanbul Tasarım Bienali'nin (2012) "Adhokrasi" teması kapsamında Hamburg'tan gelen bir grup tasarım öğrencisi, "Deneysel Tasarım Atölyesi" dersi kapsamında

Kuzguncuk'ta mahallelinin ortak alanı olan Bostan'da bir atölye gerçekleştirdiler (Şekil 4.20). Üretim süreçlerinde, oradaki topluluğun alışkanlıklarını inceleyerek gündelik olarak uğranan yerleri gözlemlədiler. Etkinlik sırasında ise, bu topluluğun, öğrencilerin de onlardan bir şeyler öğrenebileceği fikrini benimsemiş oldukları söylenebilir. Beraber futbol turnuvası düzenlemek, ekim yapmak gibi paylaşım etkinliklerinin varsayılan düzey farklarının aynı düzleme gelmesini sağladığı da gözlemlenmiştir.



Şekil 4.20: Bostan'da gerçekleşen açık atölye.

Bir önceki dönem yaptıkları proje kapsamında, okullarının yakınındaki bir mahallenin meydanına her hafta iki gün giderek bir masa etrafında oturmuş ve mahalle sakinlerinin sorunlarını dinleyerek onları mekansal çözümler bağlamında desteklemişler. Grup, bilgilerin, uygulamalı olarak paylaşılması ortamını sınırlı kaynaklı bağlamlara yerleştirmeleri açısından değerli bir örnek teşkil etmektedir.

Ivan Illich ([1971] 2010), okulun, öğretilmeye gereksinimi öğreterek, hayatın yabancılaştırıcı kurumlarına hazırlık ortamı oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu yanılsamaya, kişinin kendini okulsuzlaştırarak son verebileceğini belirten Illich'e ([1971] 2010) göre birçok bilgi öğretilmeden de edinilebilir. Çocuk, gerçeklere dair bilgileri arkadaşlarından, komşularından, sokaktaki meyve satıcısından veya bir süre çiraklık yaptığı marangozdan öğrenebilir. Bu durum, toplumun doğal olarak gelişen kaynaklarının, eğitim ilişkisi yönünden çocuk ve çevre arasında başka bir uzamın oluşturulmasında faydalı olabileceğine işaret eder.

Günümüzde bütün çocukların ulaşabileceği, halka açık ağların oluşturulması, iletişim olanaklarının da gelişimiyle kolaylaşmıştır. Bilginin dağılımının merkezlesizleştirilmesi bu noktada önemlidir. Daha az öbeklenmiş bu ağlar daha ulaşılabilir ve çeşitlilik yaratan bir ortam sağlamaktadır. Ivan Illich'in ([1971] 2010) "kaset-kütüphaneler" fikrini ortaya atarken içinde bulunduğu teknolojik düzeyin çokça aşıldığı günümüzde kayıtların hızlı paylaşımıyla eşzamanlı olarak farklı birçok ağın oluşumu da

mümkündür. Topluma katılım ve paylaşım, içeriden dışarı doğru açılan bireyin son adımını oluşturur. Toplum tarafından da şekillenen çocuk günümüzde gelişen bilgi edinme araçlarıyla fiziksel etkileşim mekanlarından ve zamandan bağımsızdır. Oysaki öznel bir olgu olan süreklilik kişilerin belleğinde deneyimleriyle oluşur. Bu nedenle bedenın sosyal niteliğinin ötesinde yeniden kendi içine dönebilmesi önem taşımaktadır. Böylece sosyal çevre ve iç düzenlemelerinin kesişmesi olarak beden deneyimlerin biriktiği mekana dönüşebilir.

4.5. Bedenin Hareketiyle Oluşan Yer: Rotalar Keşfetmek

Her birey şehri kendi bedeninde ve onun çerçevesinde yaşar, çünkü içinde yaşamını sürdürdüğü bedenle dünyayı keşfeder, başkalarıyla bedeni aracılığıyla tanışır, hedeflerine bedeniyle ulaşmaya çalışır (Paquot, 2011).

İçinde bulunduğumuz çevrelerle farklı şekillerde iletişim kurarız. Dans ederken bedenın mekanı, basketbol oynarken beden etrafındaki mekan, yolumuzu bulmaya çalışırken navigasyonun mekanı ve haritayı okurken veya bir diyagramı anlamaya çalışırken, muhattap olduğumuz grafiğın mekanı görelı (*relative*) olarak birbirinden farklı mekanlardır. Bu mekanların her birine dair zihnimizde o mekanları kullanma amaçlarımıza göre şemalar oluştururuz. Bu şemalar da beden ve çevrenin birbirini etkileyişini belirler. Mekandaki hareketin de bir çeşit performans olduğunu söylenebilir. Her performans mekansal yapılandırma içinde etkendir ve eylemleri içerir. Mekanın eylem ile etkileşiminin “olay”ı (*event*) başlattığını düşünebiliriz. Etken- mekan-olay üçlemesi dinamik ve sürekli olarak birbirleriyle etkileşim halindedir. Etken (figür) ve mekansal yapılandırmanın (çevre, *environment*) etkileşimi, bir çeşit mutasyon olarak “olay”ı meydana getirir. Dolayısıyla performans dönüşümlerinin ard arda gelişleri, onların biçimsel ve mekansal serilerinin oluşturduğu evrimsel bir mod oluşturur (Şekil 4.21).

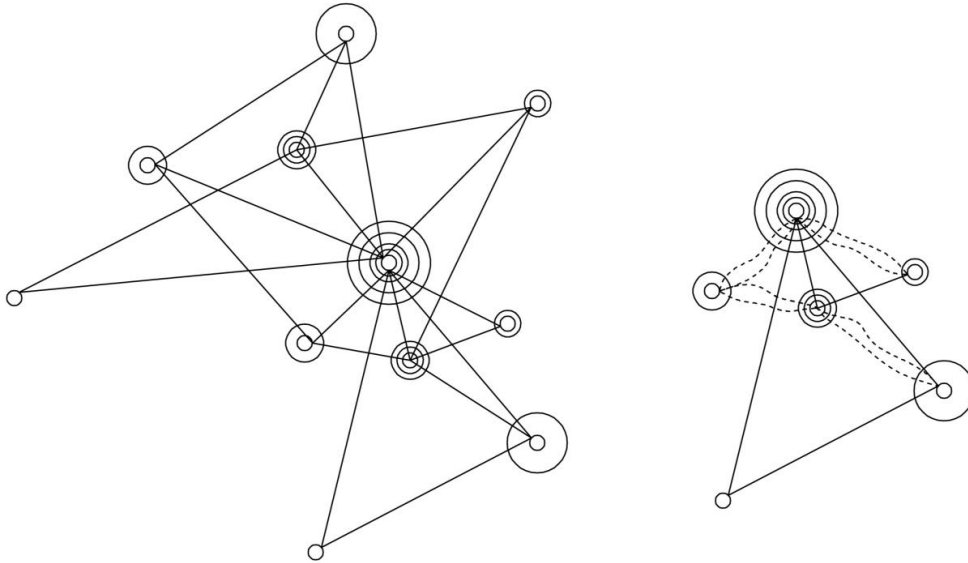


Şekil 4.21: Karşılaşan bedenler.

Parçaların eklemelenmesiyle oluşan bedenimizin, bu parçalarını mekanda doğal olarak birbirlerinden farklı hareket ettirebiliriz. Bu farklı parçalar çevremizle farklı şekillerde etkileşirler. Ayaklarımız yürür, tekme atar; ellerimiz kavrar ve işler; kafamız kulak ve gözlerle duyumsar; ağızımız iletişim kurar ve dışavurur. Buradan yola çıkarak, vücudumuzun her alanın uyarılarına tepkisinin farklı olduğunu ve hatta her bireyin bu tepkilerinin de farklı olacağını öngörebiliriz. Gelişen medya ağları zamana ve mekana bağlı olmayan bir bilgi edinme ortamı oluşturmuştur. Arada kaybedilmemesi gereken nokta: bedenin hareketidir.

4.5.1 Durak ve yol mekanları

Bedenin, hareketi vasıtasıyla iletişim kurduğu mekanların oluşturduğu ağlardan biri de yerel toplu ulaşım ağlarıdır. Duraklar ve ulaşım hatlarından oluşan bu ağ fiziksel bir ağıdır. Toplu ulaşım araçlarıyla yer değiştirilerek, duraklar arasındaki farklı ilişkiler görülebilir. Karşılaşılan farklılıklar özneye yeni bir şey öğreten olgulara dönüşebilir. Bu ağda gezinmenin şehirden şehre değişen çeşitli yolları vardır. Bisiklet, yürümek, at ile gezinmek, metro, otobüs gibi (Şekil 4.22).

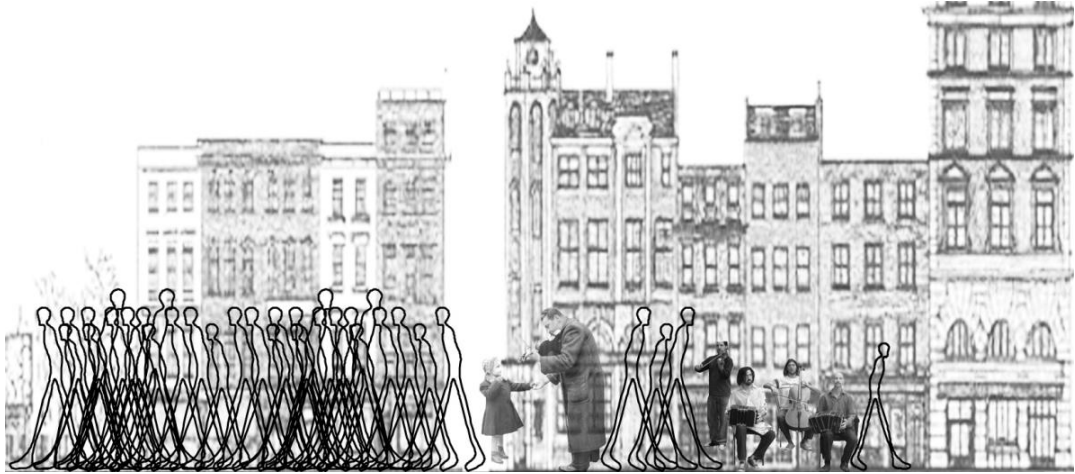


Şekil 4.22: Durak ve yolların oluşturduğu ağ.

Ulaşım araçlarının her birinin hız farklılığı, özne tarafından bakılan şeylerde öne çıkan ilişkilerin ve onlarla kurulabilecek iletişimlerin niteliğini farklılaştırır. Bu ulaşım araçlarının içindeki oturma biçimleri ise öznenin gezintisi sırasında, aracın içindeki topluluğu oluşturan diğer gezginler ile olan iletişimini etkiler.

4.5.2 Yürüyerek oluşturulan mekan

Birey, nesnelere bedeniyle ilişkili olarak ve bedeninin de nesnelere olan ilişkisi içinde hissedebilir (Patterson, 2009). Yürürken bedenimizi konumlandırışımız ya da bir şeye dokunuşumuz her zaman gözden etkilenir. Dokunmayla nitelendiremediğimiz bazı özellikleri gözlerimizle tamamlayabiliriz (Paterson, 2009). Yürümek sadece bedeni yere bağlamaz, aynı zamanda farklı duruş, hız ve ritimleri de içerir. Bunlar, hareket eden beden ve yer arasındaki dokunsal (temassal) etkileşimi biçimlendirerek çevrenin duyularla deneyimlenmesinde temel bir parça olarak yer alır (Paterson, 2009). Nerede ve nasıl yürüdükleri, çocukların bilgi edinme şekillerini etkileyebilir. Çok kalabalık bir caddede görüş alanı azalırken, kalabalığın temposuna uyma çabasıyla etrafın atmosferi algılanabilir. Yalnız veya bir grup halinde yürümek de etrafı algılayışımızı değiştirebilir (Şekil 4.23).



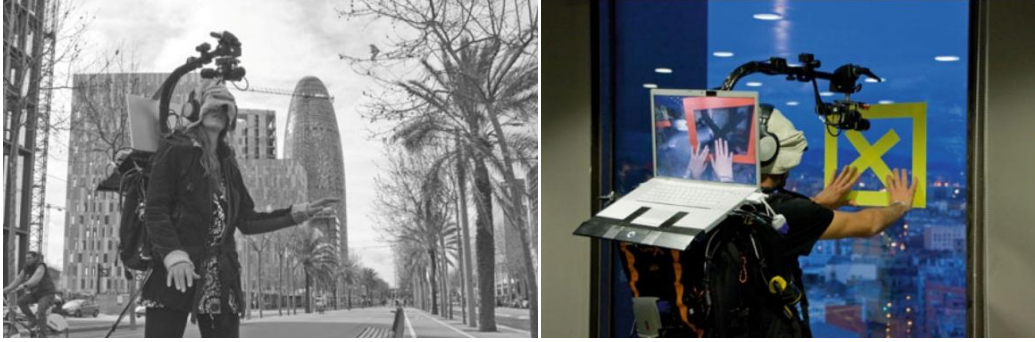
Şekil 4.23: Yer değiştirme hareketi olarak yürümek.

Özne yalnız yürürken çevreye kendi zihninin ardından bakacaktır, grup ile birlikte hareket ettiğinde ise, o grup içindeki konuşmaları dinleyerek, farklı zihinlerin etkileşiminin oluşturduğu katmanın ardından etrafa bakar. Yolun sonunda ulaşılabilecek bir yer var ise yol hızla katedilir. Katedilen yol önemliyse yavaşlanır ve etrafa daha dikkatli bakılır. Kendi ritmine özgün kareografisiyle dikeyliğimizi zemine yerleştirmemizi sağlayan ayağın yerle ilişkisini karşılayan Yunanca'daki *pous* kelimesi, aynı zamanda “yer”, “toprak” anlamını da barındırır (Paquot, 2011).

4.5.3 Özneler arası paylaşılan deneyim mekanı

Vanhouste ve Wynant'ın (2011) gözünden, Ihde günümüzde, dijital çağda pragmatik ve bedensel bulgulara dayalı bir *post-fenomenoloji* görüşü ileri sürmektedir. Antwerp

Üniversitesi'nde performans çalışmaları ve görsel sanatlar eleştiri (*visual arts criticism*) bölümü profesörü Vanhoutte ve görsel şiir (*visual poetics*) araştırma merkezinde araştırmacı olan Wynants'ın (2011) beraber oluşturdukları *Performing Phenomenology* isimli çalışmada, bu görüşü disiplinler-arası bir topluluk olan CREW grubunun *immersive* teknolojiyi kullanarak yapmış olduğu *W (Double U)* çalışma üzerinden ele alarak açıklamaktadırlar. Bu çalışma, iki kişi arasındaki görüş açısının canlı olarak değişimini ortaya koyan interaktif bir performanstır (Şekil 4.24).



Şekil 4.24: W (Double U), CREW.

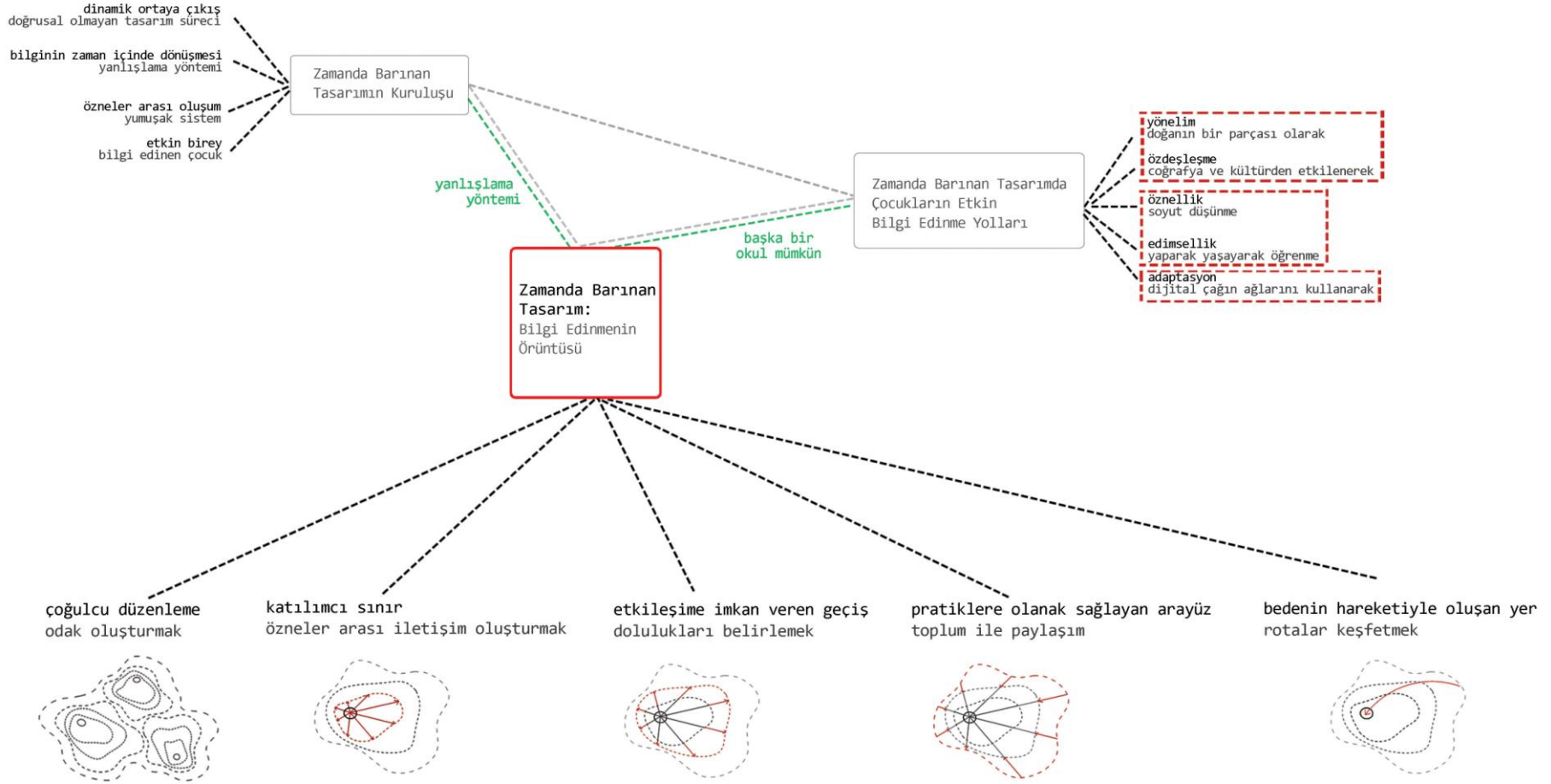
Birinin gördüğü ve diğ erinin hissettiği arasındaki kırılma, mekânın ikili (*dichotomic*) algısını değiştirir. Bu performansta iki izleyici, başları üzerinde bulunan kameralarla (*head-mounted omni-directional camera*), farklı coğrafik yerlerde konumlandırılır. Bu donanım her birine ötekinin görüş açısıyla dünyayı algılama imkanı sağlar. Birbirlerinin görüş alanı içinde hareket edebilirler, fakat bunun için mikrofon ve kulaklıkları (*headset*) aracılığıyla birbirlerine yol göstermeleri gerekir. Bu örnekte kişiler, buldukları yerde değil, gördükleri yerde varolurlar. Görüntü, orada olmanın (*being there*) farklı halleri (dokunmak-görmek) arasındaki ilişkisel bölgedir. Bu görüntü, katılımcının kendini bilmesini yönlendiren deneyimdir. Yapmış oldukları analiz ile, algılanan dünyayla bedensel ve bedensel olmayan (*embodied disembodied*) perspektif arasındaki diyalektiği ortaya koymaktadırlar. Çocuklar için etkin öğrenme mekanları dördüncü bölümde mekansal saptamalardan yola çıkılarak oluşturulmuş durumlar üzerinden oluşturulabilir. Bu bölümde önerilen beş ana şema sosyal çevresiyle beraber gelişen bireyin, içten dışa doğru ve daha sonra dıştan içe doğru eğilmesine işaret eder. Yeni gelişen bilgi edinme ortamına dair düzenlemelere bu çerçeveden yaklaşılabilir.

5. SONUÇ

Bu çalışmada amaç, tasarımcı-kullanıcı ayırımına karşı, yapının ancak içinde yer alan bireylerin etkinlikleriyle dönüşerek sürdürülebilme olanağını ortaya çıkarmaktır. Bu sözü edilen yapı, öğrenme anının yansıtılabildiği bir tasarım yaklaşımıyla mümkün olabilir. Öğrenme, öğrenilen bilginin ötesinde bilgi edinme süreciyle de yakından ilişkilidir. Bu yaklaşım edinilen bilginin zamanda dönüşüme açık olması görüşünü beraberinde getirir. Tasarımcının oluşturduğu yapının da bu bağlamda bir bilgi olarak görülmesi, yapının tasarım sürecinin ardından o yapıya dokunan kullanıcılarla dönüşümüne açık bir ilişkiler ağı kurgulamasını sağlayabilir.

Çalışmanın ortaya koyduğu sonuç, dördüncü bölümde sözü edilen, kullanıcının etkin olduğu durumlara dair çıkarımlara yönelik mekansal karşılık ve yorumlarla yeniden elde edilen tasarımda etkin kullanıcıyı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım tasarlama sürecinde tasarımcının oluşturduğu yapıya dair zamanın dönüştürücü etkisini içeren bir bakış getirebilir. Etkin kullanıcı yaklaşımı, ikinci bölümde öne çıkarılan paylaşımcı ve katılıma açık tasarlama ve bilgi oluşturma yöntemleriyle, sürecin ön planda olması bakımından yakından ilgilidir. Çalışmanın teorik çerçevesini oluşturan bu yöntemler keşfetme eyleminin bilginin edinilmesinde önemli olduğunu göstermiştir.

Dördüncü bölüm, “eğitim yapısı nasıl olabilir?” sorusuna cevaben değerlendirilebilecek nitelikte olsa da aslında oluşturulan kategoriler tasarımcı-yapı-kullanıcı ilişkisi çerçevesinde zamanda barınan tasarımın olabilirliğine dair çıkarımlardır. Ele alınan kategoriler bu yönleriyle, kişi-çevre ilişkisi üzerinden tasarım sürecinde tasarımcının yaklaşımına değinmek için aracı olabilirler. “Tasarlamanın kendisi nasıl olabilir?” sorusu bağlamında, öğrenme ortamı aracılığıyla oluşturulmuş bir altlık, tasarımın kendisine dair paylaşılan bir zemin oluşturabilir (Şekil 5.1).



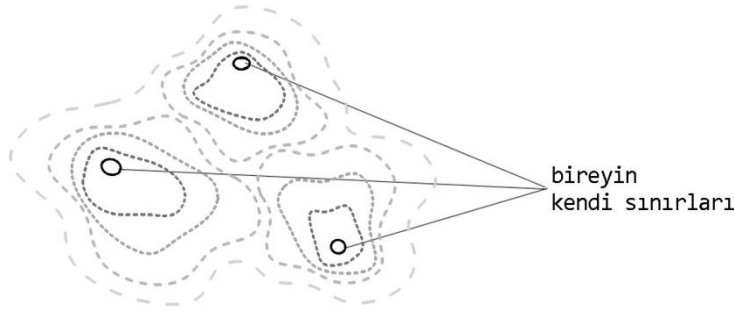
Şekil 5.1: Zamanda barınan tasarımın sınır değerlerinin oluşturulma sürecinin kavramsal anlatımı.

Çocukların eylem halinde olarak bilgi edinmelerine olanak sağladığı belirlenen durumlar üzerinden sınır değerleri oluşturulmuştur. Oluşturulan “çoğulcu düzenleme, katılımcı sınır, etkileşime imkan veren geçiş, pratiklere olanak sağlayan arayüz ve beden hareketiyle oluşan yer”, tasarlama yaklaşımı için dikkat çekilen değerler bütünü olarak nitelendirilebilir. Esnek sınır değerlerinin oluşturduğu bu zemin, tasarlanacak yapıya dair tasarım sürecinde oluşturulacak bilginin kendisinin programa dönüşebileceğini göstermektedir. Baştan belirlenmiş program, tasarımcı tarafından konulan katı kurallarca bir araya getirilmiş mekansal ilişkiler olarak ele alınırsa belli bir zaman aralığında işleyen bir yapı ortaya çıkması mümkündür. Fakat zamanın dönüştürücü etkisini dışlayan bu yaklaşım, tasarımcıyı dar bir çerçeveden tanımlanan sınırlar içinde kalmaya zorlar. Tasarımcının sınır oluşturma ya da belirlenmiş sınırlar içinde var olma yaklaşımının tasarımın kendisini nasıl etkileyebileceği, tez kapsamında sorulması amaçlanan soruların temelini oluşturmaktadır. Çalışmada bu sorunun cevabı, dönüşüme açık bir tasarımın sınır nitelikleri çerçevesinde gelişmiştir.

Dördüncü bölümde tezin önerdiği mekansal karşılıklar, yeni bir ortam tanımlı yapmaktan çok nesnel koşulları oluşturan parçaları ortaya çıkarmaya yönelik kurgulanmıştır. Değişen araç, medya ve teknolojilerle oluşmakta olan yeni bir çevrede bu deneyimi öne çıkaran parçalar yeniden düşünülerek, zamanda barınan tasarım için bir altlık oluşturmak amaçlanmıştır. Bu bölümde beş ana şema olarak önerilen mekansal çözümler ve yorumlar içeren kategoriler, bilgi edinen bireyin etkin olduğu durumlara dair çıkarımlardır. Bireyler tarafından, daha çok fiziksel bir mekanla ilişkilerin öne çıkarıldığı beş kategorinin içerdiği eylemler, aynı anda birçok yerde bulunma ve bir arada olma olanaklarının arttığı günümüzde farklı ortamlarda sürdürülmektedir.

İlk kategori olan çoğulcu düzenleme, bireylerin kendi seslerini duymaları için olanaklılık koşuludur. Bu koşul bireylerin diğerlerine karşı kendi hikayelerini anlatabilmeleri bakımından önemlidir. Çoğulcu düzenleme, çağrıştırdığı katılımcı tasarım yaklaşımından daha farklı bir noktaya işaret eder. Kurt Lewin’in 1940’ların ortalarında oluşturduğu teori ve pratiğin birlikteliğini öne çıkaran *action research* modeline dayandırılan katılımcı tasarım yaklaşımı tasarımcı ve kullanıcının eş zamanlı olarak karşılıklı etkili bir diyalog ile tasarım kararlarına etki edebildikleri bir sürecin tarifidir (Sanoff, 2000). Bu çalışmada ele alınan çoğulcu düzenleme

yaklaşımı Lewin'in geliştirdiği eylem araştırma (*action research*) modeli için de bir uygulama alanı olabilir. *Action research* modelinin tarif ettiği sınır, çokluğu ve zamana göre dönüşümü içinde barındıran bir zemindir (Şekil 5.2). BBOM'da deneyimlenen süreç, oluşum tarafından açıkça belirtilmese de, paydaşları sürekli konuların içinde tutarak eylem araştırma yöntemini uyguluyor gibi görünmektedir. BBOM üzerinden eylem araştırma yönteminin deneyimlenmesi bu tezin kapsamı dışında olmasına rağmen ileri çalışmalar için önerilebilir.

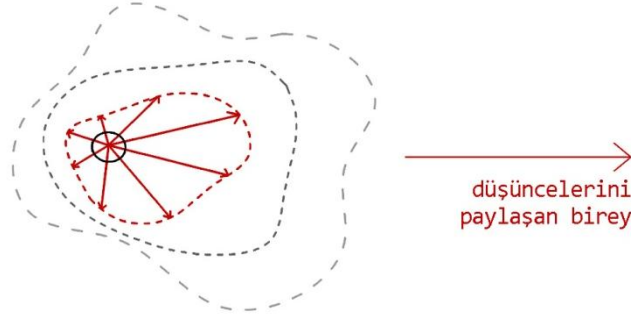


Şekil 5.2: Her bireyin kendi belirleyeceği mesafelerle sınırını oluşturabileceği düzenleme.

Bu çerçevede, çocuğun kendine ait olduğunu düşündüğü bir mekanda düşüncelerinin kendi kendine ifade etmesi kolaylaşacaktır. Saklanma mekanı ise çocuğun iç dünyası ile içinde bulunduğu dış dünya arasında diyalektik bir ilişki yaratır. Çocuk burada kendine, içine dönerek oluşturduğu düşünceleriyle birlikte şimdiye katılır. Tarifli boşluklarla sağlanan bu özel ortamlar bireye kendine özgü oluşturduğu şeylerin değerli olduğunun farkına varması imkanı da sağlar. Bu koşul, çalışmada öznel arası oluşum olarak tarif edilen yumuşak sistem yaklaşımının öne çıkardığı çoğulcu ortam için zemin sağlayabilir. Doğanın bireye kendi sınırlarını oluşturma olanağı tanınması, her çocuğun kendi ortamını belirleyerek bilgi edinmesinin yolunu açar. Bu nedenle, çocukların kendi seslerini duyabilmeleri, onları zaman ve mekana bağlı kılan, öğretici merkezli, doğrusal yapıdan farklı bir yaklaşım gerektirir. Kendi sınırlarını belirlemeyi yaşayarak öğrenmesi, çocuğun topluma katılım biçimini de şekillendirebilir. Bu Popper'in (2005) bilginin dönüşümü için koşul olarak belirttiği eleştirel ortamın zenginliği açısından da gereklidir.

İkinci kategori ise kendi kimliğini kavrayan bireylerin bir arada bulunabilmesiyle oluşan katılımcı sınır yaklaşımıdır. Katılımcı sınır içe dönük bir toplumun oluşumuna işaret eder. Bir arada bulunma, bireylerin tepki ve yansımalarının barınabildiği

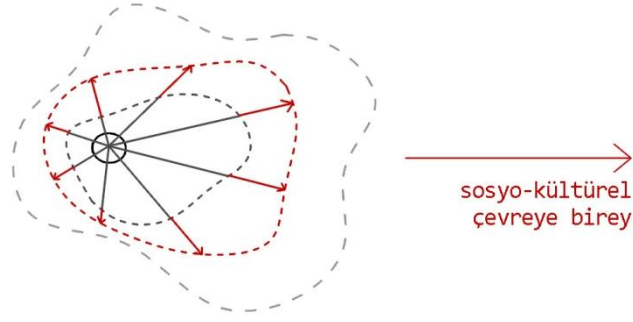
durumdur. Katılım eylemi bir tek öğretenin etkin olduğu tek taraflı bir sürece karşı, öğrenen ve öğretenin sürekli olarak değiştiği ve dönüştüğü bütüncül bir yaklaşıma işaret eder (Şekil 5.3).



Şekil 5.3: Kendi kimliğini kavrayan bireylerin bir arada bulunabildiği düzenleme.

Bu kategorinin ilk olarak ortaya çıkardığı çok özneli mekan kendine özgü dünyasını oluşturabilen çocuğun, edindiği bilgilerini paylaşabileceği bir ortamdır. Öğreten ve öğrenenin ayırt edilmesinin zorlaştığı öğrenen merkezli bu ortamda bireyin etken ve edilgen olma durumları dönüşümlüdür. Bu kategorinin diğer bir koşulu ise karma yaş ve karma ilgi alanlarının bir arada bulunmasıdır. Komşuluk derecelerine göre düzenlenebilecek bu ortamlar, farklı üretim süreçlerini izleyebilmek ve bireylerin kendileri için en uygun bakma-yapma yerini seçebilmeleri açısından önemlidir. Katılımcı sınırın son koşulu ise öznelararası iletişimin karşılıklı düşünce paylaşımının etki ve tepkiye olanak sağlaması açısından diyalektik düşüncenin gelişebildiği çokluğun sağlandığı mekanların varlığıdır. Herkesin aynı düzlemde buluşarak oluşturduğu karşılıklı tartışma, konuşma, eleştirme ortamları, meclis oluşumları gibi dışı vurulan bir düşüncenin eleştiri nesnesine dönüştüğü yerlerdir. Bu noktada sistemin dinamiklerinin dengeyi oluşturduğunu öne çıkaran Conrad Waddington'un epigenetik yüzey modellemesi, düzenler çokluğunun bir temsili olması bakımından sürekli etkileşimin olduğu katılımcı sınır ile yakından ilişkilidir.

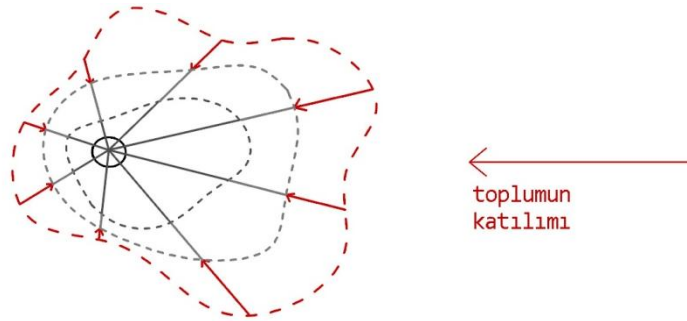
Üçüncü kategori olan etkileşime imkan veren geçişler ise, içte oluşan toplumun bireylerinin, aslında bir parçası oldukları coğrafya ve kültüre doğru açılmalarına olanak sağlayan mekanlardır (Şekil 5.4). Bu kategori bireyin içeride kurduğu anlamları ait oldukları yerlerde deneyimlemeleri açısından önemlidir. Birikim ve toplanma mekanları tesadüfi karşılaşmaları olağan kılarak ortamın içeriğini zenginleştirebilir. Sosyo-kültürel çevreye açılan mekanlar ise ait olunan büyük çerçeve ile ilişki kurulması açısından önemlidir.



Şekil 5.4: İçe dönük toplumun bir parçası olduğu coğrafya ve kültür ile iletişimine olanak sağlayan düzenleme.

Bir yandan belirsiz bir durum ortaya çıkarabilecek bu toplumsal ağlara katılım, çalışmada dinamik ortaya çıkış olarak tarif edilen doğrusal olmayan tasarım süreci ile ilişkilidir. Doğrusal olmayan tasarım süreci Heidegger'in ([1954] 1997) "yolda olmak" düşüncesiyle ilişkilidir. Bireyin nasıllığına dair düşüncelerin oluşturduğu patika, çizgisel bir yol değildir. Aksine ara ara dönemeçlerin, açıklıkların olduğu ve nasıllığın kendini yolda gösterdiği bir süreçtir. Doğrusal olmayan tasarım süreci ve onunla paralel olan "yolda olmak" yaklaşımı, keşfetmenin önceden belirlenemeyen bir süreç olup, bireyin ilerlediği yolda karşılaştıklarına dair tepkileriyle ortaya çıktığını belirtir. Böylece bilginin bitmiş bir ilişkiler yumağı olarak kabul edilmesi yerine, bireylerin bilgiyi oluşturduğu ya da keşfettiği ortamların sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Dördüncü kategori aslında üçüncünün devamı niteliğindedir ve toplumsal pratiğin nasıl gerçekleştiğine odaklanır (Şekil 5.5). Mimarlık eğitiminden örneklerden de beslenen bu bölüm aslında içeriden dışarıya doğru açılan bireyin son adımını oluşturmaktadır.

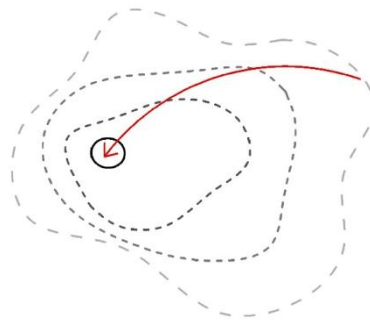


Şekil 5.5: Sosyal pratiklere gelişebildiği düzenleme.

Bu kategorinin ilk koşulu küçük ölçekte fiziksel olarak yakın duran sokak ile iletişim sağlayan mekanlardır. Açık eşikler olarak da adlandırılabilir bu mekanlar,

bireylerin içinde yaşadıkları yerin devamı niteliğinde bilgi edinme ortamlarının oluştuğunu görmeleri açısından önemlidir. İkinci koşul ise, büyük ölçekte toplumun da kullandığı yerlerde toplum ile iletişimin sağlanabileceği mekanların kullanımınıdır. Böylece yerel toplumun sosyal pratiklerine katılım da mümkün hale gelir.

Beşinci kategori bireyin bedeni aracılığıyla içsel koşullarına yeniden dönmesi olarak açıklanabilir. Kültürel antropolog Victor Turner (1987), “The Anthropology of Performance” çalışmasında insanın (*homo sapiens*) öz-bilinçlilik yönüyle diğer türlerden farklı olduğunu belirtir. Araç kullanabilen diğer türlerden ayrı olarak insan, performansıyla kendini kendine doğru açığa çıkarabilir (Turner, 1987). . Agamben ([1978] 1993) dil ve söz arasındaki farklılıktan yola çıkarak, insanı bilen ve konuşabilen (*homo sapiens loquens*) olarak tarif eder. Bilmek bireyin içsel dünyasına dönük bir eylemin belirlenimi iken, konuşmak bu belirlenimin dışa vurulmasını eylem. Bu çerçevede Turner (1987) Wilhelm Dilthey’in yaşayan deneyim tarifini gözlem ve reaksiyonların ötesinde biriken bir bilgi olarak tanımlar ve konuşmanın bu biriken bilginin, kolektif deneyime dönüşmesine olanak sağlayacağını belirtir. Bu noktada konuşma ile kişinin toplum ile ilişkisi ön plana çıkarılırken bununla beraber Merleau-Ponty ([1996] 2006) bedenin nesnelere arasında bir nesne olduğu yaklaşımına karşı yaşayan beden yaklaşımıyla bedeni duyuların mekanı olarak algının merkezine koyar. Böylece beden yorumlama ve dışavurumların yüzeyine dönüşür. Bu da bir bakıma bir parçası olduğu doğa ve ait olduğu sosyo-kültürel çevreyle beraber bedeniyle algılayan kişinin dönüşümünün tarifi olur (Şekil 5.6).



Şekil 5.6: Etkin bireylerin bir araya gelerek beraber evrimleşebildiği düzenleme.

Gelişen medya ağları teorik bilgilerin edinilmesi için zaman ve mekandan bağımsız olarak bilgiye erişim olanağı sunmaktadır. Prensky'nin (2001) tanımladığı yerli ve göçmen dijitalerin bu olanakları kullanmaları birbirlerinden farklıdır. Yerli dijitalerin içinde büyüdükleri ortamda bilgi edinme araçları onların öğrenme

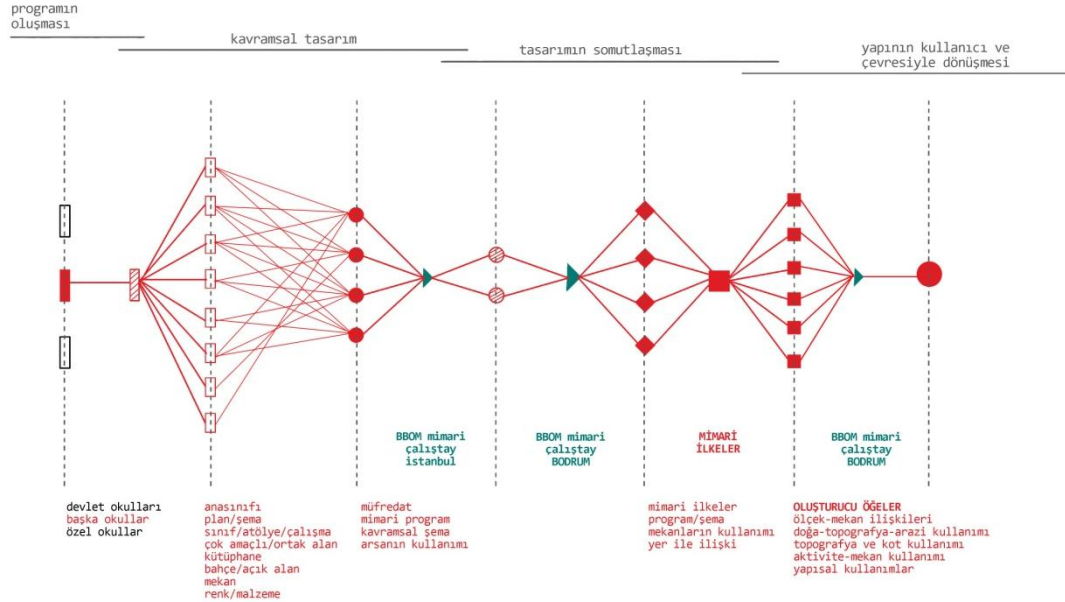
şekillerini de dönüştürmüştür. Topluluğun tek bir kişi gibi düşünülüp öğreten tarafından bilginin aktarıldığı varsayılan düzen, aslında gelişen medya araçlarıyla da tekrarlanabilir. Bu nedenle arada kaybedilmemesi gereken, klasik eğitimde eleştirilen öğreten merkezli yaklaşımın yerine etkin bireylerin birbirleriyle etkileşmelerinin ötesinde beraber evrimleşebildiği (*co-evaluatory*) bir araya gelme mekanlarının düzenlenmesidir.

İçten dışa doğru, çocuğun kendi oluşturduğu dünyasından başlanılarak, içinde bulunduğu toplum ile olan ilişkisine yönelen bu kategorilerin farklı çerçevelerde çoğaltılması mümkündür. Fakat bilgi edinme araçlarının dönüştüğü günümüz dijital yerlileri ile bir önceki nesli kapsayan göçmen dijitaler arasında bir bağ kurmak, bugüne kadar biriktirilen deneyimlerin dönüşebilmesi için önemlidir. Bu nedenle bir bütün olarak görülen zamanda barınan tasarımın örüntüsü açıklanırken bireyin etkinliği öne çıkarılmıştır. Bu yönüyle çocuk için etkin öğrenme mekanları üzerinden yapılan araştırma, tasarım sürecinin ardından ortaya çıkan yapının zamanla içinde yaşayan kişilerle ve onların bir parçası oldukları coğrafyayla sürekli etkileşim halinde olacağını öngören bir tasarım yaklaşımı modeli ortaya çıkarmıştır. Diğer bir deyişle, tasarım sürecinin kendisi bir araç olmanın ötesinde, amaca (tasarlanan yapıya) dair potansiyelleri de içinde barındırır.

Süreci öne çıkaran epistemolojik yaklaşımın pratikle kurduğu ilişkiler çerçevesinde oluşturulan bu kategoriler, oluşturulma şekli yönünden bir tasarım yöntemi önerisi olarak değerlendirilebilir. Araştırmada zamanda barınan tasarımın kuruluşuna dair ortaya koyulan kavramsal araştırmalar, sürmekte olan dönüşüme açık bir tasarım süreci olan Başka Bir Okul Mümkün projesi sayesinde deneyimlenmiştir.

Tez çalışmasının bu deneyimlenme ortamı, örneklerini daha çok Avrupa'da ve Amerika'da gördüğümüz katılımcı eğitime dair Türkiye'den bir örnek olabilecek BBOM projesidir. Bu projenin seçilmesinin en önemli sebebi daha önce de belirtildiği üzere, tasarımın tasarım sürecinin uzantısı olduğu yönündeki yaklaşımla ilgilidir. Demokratik bir eğitime ancak demokratik eylemlerle ulaşılabilir. Çocuk merkezli eğitimin gerçekleşme yollarından belki de en önemlisi olarak nitelendirilebilecek katılımcı strüktürün izleri, bu proje kapsamında tasarım sürecini de dönüştürmüştür. Profesyonel bir ekibe ulaşip tüm projeyi onlara devretmek yerine, oluşumun içine yapı kurma katının açılmasıyla dahil olan mimarlardan oluşan bir ekiple yapının tasarım sürecine başlanmıştır. Okul, eğitim müfredatı,

öğretmenlerin rolü gibi yaşantıyı etkileyecek kararlar ile eş zamanlı olarak, birbirini besleyen bir süreç olarak tasarlanmaya başlanmıştır (Şekil 5.7). Bu süreç her yaştan ve her disiplinden insanların katıldığı açık toplantılarla zenginleştirilmiştir.



Şekil 5.7: BBOM tasarım süreci.

Tüm katılımcıların ortaklaşa karar alma durumunun, uzun süren tartışmaları beraberinde getirirse de çok yönlü ve yumuşak kararları ortaya çıkarabildiği gözlemlenmiştir. Bilgi içeriği artmış olan bu kararlar tek taraflı olmadıklarından zaman içinde barınan, esnek bir yapı için de ortak bir zemini hazırlar diyebiliriz. Bu sebeple Başka Bir Okul Mümkün yaklaşımının katılımcılarıyla beraber ve karşılıklı dönüşerek gelişen bir topluluğa işaret ettiği söylenebilir. Topluluğun bir kısmını çocuğunun kurulacak okulda bilgi edinmesini isteyen aileler, diğer kısmını ise okulun gerçekleşmesi için çalışan katılımcılar oluşturmaktadır. Kurulacak okulun yaşantısını şekillendirecek olan yeri de bu ilişkiye dahil edersek, her BBOM'un kendine özgü bir sosyo-kültürel çevre oluşturabileceği düşünülebilir. Çalıştayların çoğunu ilgili konuda uzmanlaşmış katılımcılar oluştururken diğer gruplardan gelen görüşlere de açık bir yapı kurgulanmıştır.

Zamanda barınan tasarım çalışmasında tasarım sürecinin ardından da kullanıcı tarafından dönüştürülmeye devam eden yapının gerçekleşme ve sürdürülebilirlik olanakları araştırılırken, teorik çerçevenin oluşturulması ön planda tutulmuştur. Süreci ve bireyin etkinliğini öne çıkaran bu teorik çerçevenin sınırlandırdığı alanda

Üretilen mekansal Şemalar, mimari bir yapı yerine, durumları ortaya koyan bir tasarım yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

Gelişen teknolojilerin etkinlik bağlamında kullanımı çalışmanın dışında tutulmuştur. Fakat bu çalışma değişen bilgi edinme araçlarıyla oluşturulabilecek bir ortamın oluşturulması için bir başlangıç niteliğinde görülebilir. Bireyin etkinliği ile tasarımın zamanda barınacağını ne çıkaran bu çalışma, sürdürülebilir tasarıma dair teknoloji ve ekoloji merkezli bir bakışın ötesinde, etkin kullanıcı yaklaşımıyla mekansal önerilerin dijital çağda nasıl farklı Şekillerde oluŐabileceęi yönündeki gelecek çalıŐmalara teorik ve deneyimsel bir altlık sunabilir.

KAYNAKLAR

- Ackermann, E.**, 2001. Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference?, Future of learning group publication, 5(3), p.438.
- Ackermann, E.**, 2011. Minds in Motion, Media in Transition Growing up in the Digital Age: Areas of Change, adres: http://www.childresearch.net/papers/pdf/digital_2011_01_ACKERMANN.pdf
- Agamben, G.**, [1978] 1993. *Infancy and History: The Destruction of Experience*, çev. Liz Heron, Verso, London.
- Akın, Ö.**, 2001. "Simon Says": Design is Representation, School of Architecture Carnegie Mellon University
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M.**, 1977. *A Pattern Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Alexander, C.**, 1979. *The Timeless Way of Building*, Oxford University Press, Oxford.
- Archer, B.**, 1995. The Nature of Research, Co-design, Interdisciplinary journal of design, Sf. 6-13.
- Aytaç-Dural, T.**, 2002. *Theatre-Architecture-Education: Theatre as a Paradigm for Introductory Architectural Design Education*, METU Faculty of Architectural Press, Ankara.
- Baber, C.**, 2003. *Cognition and Tool Use*, Taylor&Francis, London and New York.
- Bachelard, G.**, [1957] 2008. *Uzamın Poetikası*, çev: Alp Tümertekin, İthaki Yayıncılık, İstanbul.
- Bacon, F.**, [1620] 2000. *The New Organon*, Cambridge University Press, United Kingdom.
- Başka Bir Okul Mümkün**, t.y. BBOM Tarihçe, alındığı tarih: 3.12.2012, adres: <http://www.baskabirokulmumkun.net/bbom/tarihce/>
- Berger, J.**, 2008. *Görme Biçimleri*, çev: Yurdanur Salman, Metis Yayınları, İstanbul.
- Bergson, H.**, 2007. *Madde ve Bellek: Beden-Tin İlişkisi Üzerine Deneme*, çev: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Bilton, H.**, 2002. *Outdoor Play in The Early Years*, David Fulton Publishers, London.
- Bonk, C.J., Cunningham, D. J.**, 1998. Chapter 2: Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools, Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse, sf. 25-50.

- Checkland, P.**, 2000. Soft Systems Methodology: A Thirty Year Retrospective, Systems Research and Behavioral Science, Vol. 17, No.S1, S11-S58.
- Cross, N.**, 2001. Designerly Ways of Knowing: Design Discipline versus Design Science, Design Issues, 17(3), Sf. 49-55.
- De Certeau, M.**, 2009. *Kent İçinde Yürümek Gündelik Hayatın Keşfi-1:Eylem, Uygulama, Üretim Sanatları*, çev: Lale Arslan Özcan, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, Sf. 192-193.
- Decortis, F., Ackermann, E., Barajas, M., Magli, R., Owen, M., Toccafondi, G.**, 2008. From 'La Piazza' to 'Puente': How place, people and technology make intergenerational learning, Int. J. Technology Enhanced Learning, Vol. x, No. x, 200x.
- Deleuze, G.**, 2006a. *Kant Üzerine Dört Ders*, çev: Ulus Baker, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Deleuze, G.**, 2006b. *Kıvrım: Leibniz ve Barok*, çev: Hakan Yücefer, Bağlam Yayınları, İstanbul.
- Deleuze, G.**, 2009. *Francis Bacon Duyumsamanın Mantığı*, çev: Can Batukan ve Ece Erbay, Norgunk Yayıncılık, İstanbul.
- Deleuze, G.**, [1966] 2010. *Bergsonculuk*, çev: Hakan Yücefer, Otonom Yayıncılık, İstanbul.
- Dewey, J.**, 1910. *How We Think*, D.C. Heath& Co: Lexington, Massachusetts.
- Dewey, J.**, [1938] 2011. *Deneyim ve Eğitim*, çev: Sinan Akıllı, ODTU Geliştirme Vakfı, Yayıncılık, Ankara.
- Feyerabend, P.**, [1993] 1999. *Yönteme Karşı*, üçüncü basım, çev: Ertuğrul Başer, Ayrıntı yayınları, İstanbul.
- Fischer, G.**, 2005. From Reflective Practitioners to Reflective Communities, In *Proceedings of the HCI Int. Conf. (HCII)*.
- Fogarty, R.**, 1997. *Problem-based Learning and Other Curriculum Models for the Multiple Intelligences Classroom*, Arlington Heights, IL: IRI Skylight Training and Publishing.
- Führ, E.**, 2008. Mimarlığın Mevcudiyeti, *Zaman Mekan*, YEM Yayınevi, Sf:40-54, İstanbul.
- Gaarder, J.**, [1991] 2010. *Sofie'nin dünyası*, çev: Sabir Yücesoy, Pan Yayıncılık, Sf:44, İstanbul.
- Gibson, J.J.**, 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin.
- Glaserfeldt, E. von., Ackermann, E.**, 2011. Reflections on the Concept of Experience and the Role of Consciousness Unfinished Fragments, *Constructivist Foundations* 6(2): 193–203.
- Gür, B. F., Yüncü, O.**, 2004. 1/1 Yaz Uygulaması, 124/3, İstanbul.
- Hall, A.D.**, 1962. *A Methodology for Systems Engineering*, Van Nostrand Reinholdt: Princeton, NJ.

- Heidegger, M.**, [1951] 1971. *Building Dwelling Thinking, Poetry, Language, Thought*, çev: Albert Hofstadter, Harper Colophon Books, New York.
- Heidegger, M.**, [1954] 1997. *Tekniğe Yönelik Soru*, çev: Doğan Özlem, AFA Yayıncılık, İstanbul.
- Hertzberger, H.**, 2001. *Lessons for Students In Architecture*, 010 Publishers, Rotterdam.
- Illich, V.**, [1971] 2010. *Okulsuz Toplum*, çev: Celal Öner, Oda Yayınları, İstanbul.
- İstanbul Tasarım Bienali**, 2012. *Adhokراسi Sergisi*, Offset Yapımevi, İstanbul.
- James, W.**, 1955. *Pragmatism and Four Essays from The Meaning of Truth*, Meridian Books, New York.
- Kökner, S. A.**, 2009. "Tasarım Araçları Bakisiyle Bir Tasarlama Okuması" Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Kuhn, T. S.**, [1969] 2008. *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, çev: Nilüfer Kuyaş, Kırmızı Yayınları, İstanbul.
- Kwinter, S.**, 1992. Ortaya Çıkış: ya da Mekanın Yapay Hayatı, *Any- Seçmeler*, 29-38.
- Louv, R.**, 2005. *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books.
- Magee, B.**, 1993. Bölüm 4: Popper'in Evrimciliği ve Dünya 3 Kuramı, Bölüm 2: Bilim Yöntemi- Geleneksel Görüş ve Popper'in Görüşü, *Karl Popper'in Bilim Felsefesi ve Siyaset Kuramı*, çev: Mete TuncayRemzi Kitabevi, İstanbul.
- Maynard, T.**, 2007a. Encounters with Forest School and Foucault: A Risky Business?, *Education 3-13*, Volume 35, Number 4, sf: 379-391.
- Maynard, T.**, 2007b. Forest Schools in Great Britain: an initial exploration, *United Kingdom, Contemporary Issues in Early Childhood* Volume 8, Number 4.
- Merleau-Ponty, M.**, [1996] 2006. *Algının Önceliği*, çev: Yusuf Yıldırım, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Montessori, M.**, 2004. *The Secret of Childhood*, Orient Longman Private Limited, India.
- Mygind, E.**, 2009. A Comparison of Children's Statements about Social Relations and Teaching in The Classroom and in The Outdoor Environment, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, Vol.9, No.2, sf: 151-169.
- Nicolopoulou, A.**, [1993] 2004. Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası, çev: Melike Türkan Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sf.137-169.
- Nietzsche, F.**, [1874] 2009. *Tarihin Yaşam için Yararı ve Yararsızlığı Üzerine*, çev: Nejat Bozkurt, Say Yayınları, İstanbul.
- Norberg-Schulz, C.**, 1976. The Phenomenon of Place, *Theorizing A New Agenda for Architecture An Anthology of Architectural Theory 1965-1995*.

- Norberg-Schulz, C.**, 1980. *Genius Loci Towards a Phenomenology of Architecture*, Rizzoli, New York.
- Nunes, T., Schliemann, A. D., Carraher, D. W.**, 1993. *Street mathematics and school mathematics and school*, Cambridge University Press, New York.
- Özden, S., Ekici, F.**, 2010. Orman Mühendisliğinin Dünyü, Bugünü, Geleceği, III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi, Cilt:1, sf:17-23.
- Özkar, M.**, 2004. *Uncertainties of Reason: Pragmatist Plurality In Basic Design Education*, Ph. D. Thesis, Massachusetts Institute of Technology.
- Özkar, M.**, 2010. Visual Schemas: Pragmatics of Design Learning in Foundations Studios, Nexus Network Journal, 13 (1).
- Özkar, M.**, 2009. Soyut Düşünme ve Yapararak Öğrenme: Temel Tasarım Eğitimi'nin Amerika'daki Başlangıçları, *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı: Türkiye'de Mimarlık, Sanat, Tasarım Eğitimi ve Bauhaus*, ed: Ali Artun ve Esra Aliçavuşoğlu, İletişim Yayınları, Sf. 135-151, İstanbul.
- Pallasmaa, J.**, 2011. *Tenin Gözleri*, çev: Aziz Ufuk Kılıç, YEM Yayın, İstanbul.
- Paquot, T.**, 2011. *Şehirselen Bedenler Beton ile Asfalt Arası(nda) Hassasiyetler*, çev: Zeynep Bengü, Everest Yayınları, İstanbul.
- Paterson, M.**, 2009. Haptic Geographies: ethnography, haptic knowledges and sensuous dispositions, *Progress in Human Geography*, 33(6), pp.776-778.
- Piaget, J.**, 2007. *Yapısalcılık*, çev: Ayşe Şirin Okyayuz Yener, Doruk Yayımcılık, İstanbul.
- Piaget, J.**, [1947] 2005. Giriş: Sorunlar ve Yöntemler, *Çocuğun Gözüyle Dünya*, çev: İsmail Yerguz, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Piaget, J.**, 2004. *Çocukta Zihinsel Gelişim*, çev: Hüsen Portakal, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Popper, K.**, [1994] 2005. *Hayat Problem Çözmektir Bilgi Tarih ve Politika Üzerine*, çev: Ali Nalbant, Yapı Kredi Yayınları.
- Prensky, M.**, 2001. Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, Vol.9, No.5, NCB University Press.
- Rajchmann, J.**, 1998. *Constructions*, Writing Architecture Series, The MIT Press, USA.
- Rosenberg, D., Maturana, H.**, 2012. Design as Doing: A Conversation with Humberto Maturana about What Designers Do, Dosya 29, TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi.
- Sanoff, H.**, 2000. *Community Participation Methods in Design and Planning*, John&Wiley Sons, USA.
- Schon, D.A., Wiggins, G.**, 1992. Kinds of Seeing and Their Functions in Designing, *Design Studies* Vol:13 No:2, Sf. 135-156.
- Schön, D.**, 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.

- Schön, D.**, 1992. Designing as reflective conversation with the materials of a design situation, *Knowledge-Based Systems Journal*, Special Issue on AI in Design, 5(1), pp. 3-14.
- Scribner, S. and Cole, M.**, 1973. Cognitive Consequences of Formal and Informal Education, *Science*, 182, 553 – 559.
- Simon, H. A.**, 1996. *The Sciences of the Artificial*, third ed., The MIT Press, Cambridge, MA.
- Tonguç, İ. HK.**, [1938] 1997. Köyde Eğitim, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- Tschumi, B.**, 1994. *Architecture and Disjunction*, MIT Press, Cambridge.
- Turner, V.**, 1987. *The Anthropology of Performance*, Paj Publications, New York.
- Tversky, B.**, 2003. Structure of Mental Spaces How People Think About Space, *Environment and Behaviour*, Vol.35 No.1, sf.66-80.
- Vanhoutte, K., Wynants, N.**, 2011. Performing Phenomenology: Negotiating Presence in Intermedial Theatre, *Foundations of Science*, Vol.16, Numbers 2-3, sf.275-284.
- Wenger, E.**, 2002. *Communities of Practice Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, United Kingdom.
- Yürekli H., F.**, 2004. *Mimarlık Bir Entelektüel Enerji Alanı*, Yapı Yayın, İstanbul.
- URL- 1** < <http://www.waldkindergarten-horgenzell.de/> >, alındığı tarih: 1.12.2012.
- URL- 2** < http://www.koyenstituleri.de/ke_t/t_bbmp.html >, alındığı tarih: 1.12.2012.
- URL- 3** < <http://www.learninginfo.org/> >, alındığı tarih: 1.12.2012.
- URL- 4** < <http://www.shibuya-univ.net/english/> > alındığı tarih: 27.10.2012.
- URL- 5** < <http://www.waldschule-degerloch.de/> > alındığı tarih: 1.12.2012.
- URL-6**< <http://www.archdaily.com/58425/pine-community-school-riddel-architecture/> > alındığı tarih: 1.12.2012.
- URL-7**< <http://keeaum.sdu.edu.tr/> > alındığı tarih: 6.12.2012.
- URL-8** < <http://vittra.se/english/Schools/StockholmSouth/Telefonplan/LearningSpaces.aspx> > alındığı tarih: 6.12.2012

ÖZGEÇMİŞ



Ad Soyad: İpek Kay

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara 1987

E-Posta: kayip@itu.edu.tr

Lisans: İstanbul Teknik Üniversitesi: 2010

Yüksek Lisans: İstanbul Teknik Üniversitesi, 2013
Chalmers University of Technology_ Architecture and Urban
Design, Erasmus 2011 – 2012 güz dönemi

- Başka Bir Okul Mümkün Projesi Mimari Tasarım Grubu (ddrlp mimarlık), 2012 Mart'tan beri devam ediyor
- İstanbul Tasarım Bienali 2012: Tokigiller Yaşam Mücadele Rehberi (Boğaçhan Dünderalp ve Lale Ceylan ile) 40Nasihat Made in Istanbul (Nasihat avcısı)
- Tools_Analyses of Urban Space-Central Station Bridge, Gulbergvass, Göteborg, Chalmers University of Technology, 2011
- VI. Uluslararası Kültür Araştırmaları Sempozyumu-Mekan ve Kültür_ Gülşah Aykaç ve A. Nil Şensu ile "Kente Bedinin Oluşturduğu Ev", 2011
- Amber_ Network Mapping and Analysis Workshop, 2010
- Abandoned Sacred Places_Sint Lucas University, 2010
- Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Şubesi, Kent Düşleri Atölyeleri/ Tepebaşı-LUSİD_2009 Haziran-Ağustos
- İTÜ İçmimarlık Öğrenci Temsilciliği, 2008-2010
- Çuhadaroğlu Alüminyum Öğrenci Yarışması (Burak Koltukoğlu ve Ersin Özdamar ile birlikte)_2010
- Çuhadaroğlu Alüminyum Öğrenci Yarışması (Lale Ceylan ile birlikte)_2009
- Raf Dergisi Kapak Tasarımı Yarışması_2009
- Çuhadaroğlu Alüminyum Öğrenci Yarışması (Çağrı Helvacıoğlu ile birlikte)_2008
- Pamukova Rekreasyon Yarışması (Çağrı Helvacıoğlu ve Hande Atmaca ile birlikte)_2008
- Mimed Mimarlık Öğrenci Projeleri Yarışması, 3.dönem projesiyle ikincilik ödülü_2008

