

**MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE
WORKSHOP-STÜDYO PARALELLİĞİ ÜZERİNE**

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMAN TASTON MERKEZİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Mimar Ayşen CİRAVOĞLU
(Enstitü No: 502981036)**

101501

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 22 Ocak 2001
Tezin Savunulduğu Tarih : 7 Şubat 2001**

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Ferhan YÜREKLİ

Diğer Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Harun BATIRBAYGİL (Y.T.Ü)

Doç. Dr. Nezh AYIRAN

ŞUBAT 2001

ÖNSÖZ

Araştırma alanının oluşturulması ve geliştirilmesi sürecindeki değerli katkılarından dolayı tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ferhan Yürekli'ye,

anket sorularına yanıt vererek tezin desteklenmesini sağlayan Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nin değerli öğretim üyeleri ve öğrencilerine,

çalışmayı büyük bir titizlikle okuyarak düşüncelerini benimle paylaşan Saadet Özkal ve Öner Ciravoğlu'na,

çalışmamın en iyi biçimde oluşabilmesi için her türlü anlayış ve desteği gösteren anneme,

teşekkür ederim.

Ocak, 2001

Ayşen Ciravoğlu

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
TABLO LİSTESİ	v
ŞEKİL LİSTESİ	ix
ÖZET	x
SUMMARY	xiii
1. GİRİŞ	1
2. MİMARLIK EĞİTİMİ ÜZERİNE	7
2.1. Mimarlık Eğitiminin Tarihçesi	7
2.1.1. Lonca Düzeni	7
2.1.2. Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi	10
2.1.3. Ecole des Beaux-Arts	11
2.1.4. Bauhaus	13
2.1.5. Türkiye’de Mimarlık Eğitiminin Tarihçesi	17
2.2. Günümüzde Mimarlık Eğitimi	18
2.3. Gelecekte Mimarlık Eğitimi Üzerine	20
2.3.1. Genel Eğitimde Değişen Kavramlar	20
2.3.2. Geleceğin Mimarlık Eğitimine İlişkin Öngörüler	22
2.4. Bölümün Sonuçları	25
3. FORMEL VE ENFORMEL MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNİN DURUMU	27
3.1. Mimari Tasarım Eğitiminin Tartışılması	27
3.2. Formel Eğitim Kapsamında Stüdyoların İncelenmesi	29
3.2.1. Stüdyonun Tanımı	30
3.2.2. Stüdyoda Tasarlama Bilgisi	31
3.2.3. Stüdyoda Tasarlama Süreci	32
3.2.3.1. Tasarlama Yaratıcı Süreç	34
3.2.4. Stüdyoda Deneyim Kazandırma Yöntemleri	35
3.2.4.1. Stüdyo Eleştirileri	36
3.2.4.2. Stüdyoda Gerçekleşen Diğer Etkinlikler	39
3.2.5. Stüdyoda Roller	40
3.2.6. Stüdyoda Eğitim	42
3.2.7. Stüdyolarla İlgili Genel Değerlendirme	44
3.3. Enformel Eğitim Kapsamında Workshopların İncelenmesi	50
3.3.1. Workshopların Yapısı	51

3.3.2. Workshop Türleri	52
3.3.3. Çeşitli Workshoplardan Örnekler	54
3.3.4. Workshoplarla İlgili Genel Değerlendirme	59
3.4. Bölümün Sonuçları	65
4. FORMEL VE ENFORMEL EĞİTİMLE İLGİLİ SORUŞTURMA	68
4.1. Stüdyolarla İlgili Anket Değerlendirmeleri	69
4.1.1. Öğretim Üyelerinin Yanıtlarının Değerlendirilmesi	69
4.1.2. Öğrencilerin Yanıtlarının Değerlendirilmesi	72
4.1.3. Stüdyolarla İlgili Genel Değerlendirme	75
4.2. Workshoplarla İlgili Anket Değerlendirmeleri	76
4.2.1. Öğretim Üyelerinin Yanıtlarının Değerlendirilmesi	77
4.2.2. Öğrencilerin Yanıtlarının Değerlendirilmesi	80
4.2.3. Workshoplarla İlgili Genel Değerlendirme	83
4.3. Bölümün Sonuçları	85
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	87
KAYNAKLAR	93
EKLER	97
EK A. (Soruşturmanın Sayısal Sonuçları)	97
EK B. (Anket Formları)	109
EK C. (Workshop ve Seminerlerle Desteklenmiş Stüdyo Örneği)	116
EK D. (EASA 2000 Deneyimi)	118
ÖZGEÇMİŞ	121

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Geleneksel eğitim kavramlarının 21. yüzyıl eğitim kavramları olarak karşılığı.....	21
Tablo A.1. Anketin ilk sorusunun ("Şu an içinde bulunduğunuz mimarlık eğitimi ortamından memnun musunuz?") yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	97
Tablo A.2. Anketin ikinci sorusunun (Başka üniversitelerdeki eğitim ortamlarından haberiniz oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	97
Tablo A.3. Anketin üçüncü sorusunun (2. soruya yanıtınız "Evet" veya "Biraz" ise bu ortamların sizinkinden daha iyi olduğunu düşünüyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	97
Tablo A. 4. Anketin dördüncü sorusunun (Mimari Proje derslerinde aşağıda belirtilen yöntemlerden hangisini çoğunlukla kullanıyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	97
Tablo A. 5. Anketin beşinci sorusunun (4. soruda verdiğiniz yanıtı düşünürsek, bu yöntemi seçme sebebinizi belirtiniz.) yanıtlarının değerlendirme tablosu. (Stüdyoda özgür tasarlama ortamı yaratıyorum yanıtı veren öğretim üyeleri için).....	97
Tablo A. 6. Anketin beşinci sorusunun (4. soruda verdiğiniz yanıtı düşünürsek, bu yöntemi seçme sebebinizi belirtiniz.) yanıtlarının değerlendirme tablosu. (Stüdyoda her iki yöntemi de eşit ağırlıkta kullanıyorum yanıtı veren öğretim üyeleri için).....	98
Tablo A. 7. Anketin altıncı sorusunun (Proje derslerinin içeriğinin ve yönteminin yenilenmesi gereğini hissediyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	98
Tablo A. 8. Anketin altıncı sorusunun açıklamalı bölümünün (Proje derslerinin neden yenilenmesi gerekir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	98
Tablo A. 9. Anketin yedinci sorusunun (Sizce stüdyoya sadece öğretim üyesi ile görüşmek için mi gelinmeli yoksa proje çalışma olanağı olmalı mı?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	98
Tablo A. 10. Anketin yedinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Stüdyoda neden çalışma imkanı olmalı?) yanıtlarının değerlendirme tablosu....	98
Tablo A. 11. Anketin sekizinci sorusunun (Mimari Proje dersleri kapsamında proje stüdyoları haftada iki gün 4 er saat öğrenci ve öğretim üyelerine ayrılmıştır. Siz ve grubunuz size ayrılan bu süreyi nasıl değerlendiriyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	99
Tablo A. 12. Anketin dokuzuncu sorusunun (Stüdyoda eksikliğini hissettiğiniz etkinlikler nelerdir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	99
Tablo A. 13. Anketin onuncu sorusunun (Bir önceki soruda işaretlediğiniz etkinliklerin yapılmasının mimarlık eğitimine ne yönde katkısı olacağını düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	99
Tablo A. 14. Öğretim üyelerinin yaş gruplarına ilişkin sayısal bilgi tablosu.....	99

Tablo A. 15.	Anketin ilk sorusunun ("Şu an içinde bulunduğunuz mimarlık eğitimi ortamından -stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüşü açısından-memnun musunuz?") yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	99
Tablo A. 16.	Anketin ikinci sorusunun (Başka üniversitelerdeki eğitim ortamlarından -stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüşü açısından-haberiniz oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	100
Tablo A.17.	Anketin üçüncü sorusunun (2. soruya yanıtınız "Evet" veya "Biraz" ise bu ortamların sizinkinden daha iyi olduğunu düşünüyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	100
Tablo A. 18.	Anketin dördüncü sorusunun (Mimari Proje derslerinde aşağıda belirtilen yöntemlerden hangisi çoğunlukla kullanılıyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	100
Tablo A. 19.	Anketin beşinci sorusunun (4. soruda verdiğiniz yanıtı düşünürsek, bu durumdan memnun musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	100
Tablo A. 20	Anketin beşinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu durumdan neden memnun sunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	100
Tablo A. 21.	Anketin altıncı sorusunun (Proje derslerinin içeriğinin ve yönteminin yenilenmesi gereğini hissediyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	100
Tablo A. 22.	Anketin altıncı sorusunun açıklamalı bölümünün (Proje derslerinin neden yenilenmesi gerekir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu....	100
Tablo A. 23.	Anketin yedinci sorusunun (Sizce stüdyoya sadece öğretim üyesi ile görüşmek için mi gelmeli yoksa proje çalışma olanağı olmalı mı?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	101
Tablo A. 24.	Anketin yedinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Stüdyoda neden çalışma imkanı olmalı?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	101
Tablo A. 25.	Anketin sekizinci sorusunun (Mimari Proje dersleri kapsamında proje stüdyoları haftada iki gün 4 er saat öğrenci ve öğretim üyelerine ayrılmıştır. Siz ve proje yürütücünüz size ayrılan bu süreyi nasıl değerlendiriyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu...	101
Tablo A.26.	Anketin dokuzuncu sorusunun (Stüdyoda eksikliğini hissettiğiniz etkinlikler nelerdir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	101
Tablo A. 27.	Anketin onuncu sorusunun (Bir önceki soruda işaretlediğiniz etkinliklerin yapılmasının size ne yönde katkısı olacağını düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	101
Tablo A. 28.	Anketin ilk sorusunun (Eğitim öğretim programı dışında -Formel mimarlık eğitimi dışında- mimarlık eğitimi yapılabileceğini düşünüyor musunuz?) yanıtların değerlendirme tablosu.....	102
Tablo A. 29.	Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Neden enformel eğitim yapılabileceğini düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	102
Tablo A. 30.	Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Neden enformel eğitim yapılabileceğini düşünmüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	102
Tablo A. 31.	Anketin ikinci sorusunun (Formel eğitim dışında yer alan workshoplardan haberiniz oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	102
Tablo A. 32.	Anketin üçüncü sorusunun (Halen öğretim görevlisi olduğunuz kurumda bu tür organizasyonlar düzenleniyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	102
Tablo A. 33.	Anketin dördüncü sorusunun (Sizce bu tür organizasyonların düzenlenmeme sebebi nedir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.	102

Tablo A. 34.	Anketin beşinci sorusunun (Siz okulunuzun düzenlediği ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	102
Tablo A. 35.	Anketin beşinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu etkinliklere neden katılıyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	103
Tablo A. 36.	Anketin altıncı sorusunun (Sizce bu tür etkinlikler aşağıdaki gruplardan hangileri tarafından düzenlenmeli?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	103
Tablo A. 37.	Anketin altıncı sorusunun açıklamalı bölümünün (Diğer gruplar kimlerdir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	103
Tablo A. 38.	Anketin yedinci sorusunun (Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerini duydunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	103
Tablo A. 39.	Anketin yedinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Diğer organizasyonlar neler?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	103
Tablo A. 40.	Anketin sekizinci sorusunun (Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerine katıldınız?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	103
Tablo A. 41.	Anketin ikinci bölümünün ilk sorusunun (Sizce bu etkinlik / etkinlikler öğrencilerin mimarlık eğitimine katkıda bulundu mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	103
Tablo A. 42.	Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu etkinlikler eğitime hangi yönde katkı sağlıyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu....	104
Tablo A. 43.	Anketin ikinci sorusunun (Bu tür etkinliklerde öğrenciler özgür tasarlama ortamı bulabiliyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	104
Tablo A. 44.	Anketin üçüncü sorusunun (Bu tür etkinliklerde üretilen projeler okulda üretilen projelerden farklı oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	104
Tablo A. 45.	Anketin üçüncü sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu projelerin ne açıdan farklı olduğu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	104
Tablo A. 46.	Anketin dördüncü sorusunun (Bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımı içi içe olmak öğrencileri yaratıcı yönde teşvik ediyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	104
Tablo A. 47.	Anketin dördüncü sorusunun açıklamalı bölümünün (Öğrenciyi yaratıcı yönde teşvik etmesinin nedenleri) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	104
Tablo A. 48.	Anketin beşinci sorusunun (Bu tür organizasyonlarda atölye yürütücüleriyle sürekli beraber olmak öğrencileri olumlu yönde etkiliyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	104
Tablo A. 49.	Anketin beşinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Atölye yürütücüleriyle beraber olmak öğrencileri neden olumlu yönde etkiliyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	105
Tablo A. 50.	Anketin altıncı sorusunun (Bu tür organizasyonlara katılma sebepleriniz nelerdir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	105
Tablo A. 51.	Anketin ilk sorusunun (Eğitim öğretim programı dışında -Formel mimarlık eğitimi dışında- mimarlık eğitimi yapılabileceğini düşünüyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	105
Tablo A. 52.	Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Neden enformel eğitim yapılabileceğini düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	105
Tablo A. 53.	Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Neden enformel eğitim yapılabileceğini düşünmüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	105

Tablo A. 54.	Anketin ikinci sorusunun (Formel eğitim dışında yer alan workshoplardan haberiniz oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	105
Tablo A. 55.	Anketin üçüncü sorusunun (Halen öğretim görmekte olduğunuz kurumda bu tür organizasyonlar düzenleniyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	105
Tablo A. 56.	Anketin dördüncü sorusunun (Sizce bu tür organizasyonların düzenlenmeme sebebi nedir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	106
Tablo A. 57.	Anketin beşinci sorusunun (Siz okulunuzun düzenlediği ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	106
Tablo A. 58.	Anketin beşinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu etkinliklere neden katılmıyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	106
Tablo A. 59	Anketin altıncı sorusunun (Sizce bu tür etkinlikler aşağıdaki gruplardan hangileri tarafından düzenlenmeli?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	106
Tablo A. 60.	Anketin yedinci sorusunun (Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerini duyduunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	106
Tablo A. 61.	Anketin sekizinci sorusunun (Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerine katıldınız?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	106
Tablo A. 62.	Anketin ikinci bölümünün ilk sorusunun (Sizce bu etkinlik/ etkinlikler mimarlık eğitiminize katkıda bulundu mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	107
Tablo A. 63.	Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu etkinlikler eğitime hangi yönde katkı sağlıyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	107
Tablo A. 64.	Anketin ikinci sorusunun (Bu tür etkinliklerde özgür tasarlama ortamı bulabiliyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu...	107
Tablo A. 65.	Anketin üçüncü bölümünün ilk sorusunun (Bu tür etkinliklerde yaptığınız projeler okulda üretilen projelerden farklı oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	107
Tablo A. 66.	Anketin üçüncü sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu projelerin ne açıdan farklı olduğu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	107
Tablo A. 67.	Anketin dördüncü sorusunun (Bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımla içi içe olmak sizi yaratıcı yönde teşvik ediyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	107
Tablo A. 68	Anketin dördüncü sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımla içi içe olmak sizi ne yönde teşvik ediyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	107
Tablo A. 69	Anketin beşinci sorusunun (Bu tür organizasyonlarda atölye yürütücüleriyle sürekli beraber olmak sizi olumlu yönde etkiliyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	107
Tablo A. 70.	Anketin beşinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Atölye yürütücüleriyle beraber olmak sizi neden olumlu yönde etkiliyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	108
Tablo A. 71.	Anketin altıncı sorusunun (Bu tür organizasyonlara katılma sebepleriniz nelerdir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.....	108

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1: Bauhaus eğitiminin yapısını anlatan şema.....	14
Şekil.D.1: İlk çalışmalar-modeller.....	120
Şekil D.2: Çalışmaya ilişkin eskizler.....	120
Şekil D.3: Önerilerin tartışılması.....	120
Şekil D.4: Çalışmanın strüktürünün oluşturulması.....	120
Şekil D.5: Ürünün asılma aşaması.....	120
Şekil D.6: Ürünün asılmış durumu.....	120
Şekil D.7: Sergi mekanının tamamlanmış durumu.....	120



MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE WORKSHOP–STÜDYO PARALELLİĞİ ÜZERİNE

ÖZET

Mimarlık eğitiminde, tasarım eğitiminin gerçekleştiği yer olarak proje stüdyosunun içeriğinin günün koşullarında tartışılır hale gelmiş olması ve stüdyonun yapısal bir değişiklikle yeniden organize edilmesi gerektiğinin düşünülmesi araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ülkemizde ve dünyada gitgide yaygınlaşan düşünce, enformel mimarlık eğitimi yapılabileceği ve bunun, formel eğitime önemli katkıların olabileceği yönündedir. Günümüzde çağdaş eğitim uygulaması olarak kabul edilen bu düşüncenin kişiye kazandırdıkları, tez kapsamında enformel mimari tasarım eğitimi örneği olan workshoplar üzerinden araştırılmaktadır. Bu amaçla, formel stüdyoların içeriği incelenmekte, kısa süreli, yoğun ve müfredat dışı çalışmalar olan workshopların mimarlık eğitime katkısı tartışılmakta ve stüdyo–workshop paralelliğinin eğitime etkisi araştırılmaktadır.

Tezin ilk bölümünde, mimarlık eğitime ilişkin genel bir çerçeve çizilmekte, araştırmanın kapsamı aktarılmakta ve çalışmada yeralan *formel*, *enformel*, *workshop* ve *stüdyo* kavramlarının kullanılış amaçları açıklanmaktadır.

İkinci bölümde, formel ve enformel mimarlık eğitiminin geçmişten geleceğe değişen içeriği incelenerek mimari tasarım eğitiminin içinde bulunduğu yapı tanımlanmaya çalışılmaktadır.

Mimarlık eğitimi tarihi, üç dönemde incelenmektedir. Bunlardan ilki, mimarlık okullarının olmadığı, eğitimin lonca düzeninde gerçekleştiği dönemdir. İkinci dönemde mimarlık eğitimi, kuramsal olarak, mimarlık okulları kapsamında verilmektedir. Üçüncü dönemde ise, uygulama okulla bütünleştirilmiş ve atölyeler mimarlık eğitimi içinde yer almıştır. Türkiye'deki gelişmelerin de incelendiği bu bölümde mimarlık eğitiminin geçmişine ilişkin bir çerçeve çizilmektedir.

Eğitimin bugünkü yapısı, bu yapıya dönük mevcut tartışmaları aktarmak ve eğitimin bugün üstlendiği görevleri tanımlamak üzere incelenmektedir. Çeşitlilikler barındıran mimarlık eğitiminin güncel durumu bu başlıkta araştırılmaktadır.

Eğitime ilişkin gelecek öngörüler, tezin çağdaş gelişmeler içinde ne ölçüde yer aldığını incelemek amacıyla ele alınmaktadır. Mimarlık eğitiminin geleceği hakkında bir öngörüde bulunabilmek için, genel eğitim anlayışında değişen kavramlardan yararlanılmaktadır.

Tezin üçüncü bölümünde, eğitimin belirli aralıklarla değerlendirilmesi gereğinden yola çıkarak formel mimari tasarım eğitimi içinde yer alan stüdyolar ve enformel eğitim içinde yer alan workshoplar incelenmektedir.

Formel mimari tasarım deneyiminin yaşandığı yerler olan stüdyolara ilişkin altbölümde stüdyonun yapısı irdelenmekte, tasarlama bilgisi ve süreçleri araştırılmakta, çeşitli deneyim kazandırma yöntemleri, stüdyoda eğitim biliminin yeri incelenmekte ve süreçte yer alan kişilerin rolleri aktarılmaktadır. Genel bir değerlendirmenin yapıldığı son başlıkta, sadece eleştiri biçiminde yürütülen stüdyoların, workshop, seminer, gezi, alan çalışması, okuma-yazma çalışmaları ve yapım deneyleriyle desteklenmesi gerekliliği ortaya konmaktadır. Bu çalışmalar öğrenciyi stüdyoda pasif durumdan aktif duruma getirmekte, hayalgücünü kullanabileceği kısa ve yoğun çalışmalar yapmasını sağlamakta, bilgi görgü ve deneyimini artırmaktadır.

Enformel mimari tasarım deneyiminin yaşandığı yerler olan workshoplara ilişkin altbölümde, workshopların yapısı tanımlanmakta, türleri incelenmekte ve çeşitli workshoplardan örnekler aktarılmaktadır. Genel bir değerlendirmenin yapıldığı son başlıkta, workshopların yararlı yanları ortaya konmaktadır. Bunlar; grup çalışmasını teşvik etmesi, diğer disiplinlerle ilişkileri güçlendirmesi, özgür ortamlar yaratması, daha çok paylaşımı içermesi, kesintisiz ve akışkan ortamlar hazırlaması, kişisel özgüvenin artırılması, özgürlük ve kişisel doyum sağlama, kısa zamanda üretim yapılmasını teşvik eden birebir uygulama deneyimlerinin yaşandığı yaratıcılığı kışkırtan ortamların oluşturulması, düşünsel ve kültürel alışverişi sağlama olarak sıralanabilmektedir.

Dördüncü bölümde, tez kapsamında ortaya konan düşünceleri temellendirmek, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin stüdyolar ve workshoplara ilişkin düşüncelerini değerlendirmek amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen soruşturmanın sonuçları aktarılmaktadır. Ankete katılanlar, proje derslerinin içerik ve yönteminin çağın koşullarına göre yenilenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca, stüdyonun enformel yanının olabileceğini, stüdyo kapsamında yapılacak çeşitli etkinliklerin mimari tasarım eğitimine katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Tezin vardığı sonuçlar ile ilerideki çalışmalara yol gösterecek tartışmaların aktarıldığı son bölümde, "formel ve enformeli birleştiren stüdyo gerekliliği" ortaya konmaktadır. Buna göre, formel mimari tasarım eğitimi günümüzde tek başına yeterli olamamaktadır. Formel mimari tasarım eğitiminde yer alan stüdyoların eğitim alanındaki gelişmelere göre yeniden değerlendirilmesi ve enformel çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Enformel eğitim destekli formel mimarlık eğitimi çağdaş bir uygulamadır.

Mimari tasarım deneyimi kapsamında enformel ortamlar, workshoplarla sağlanmaktadır. Workshoplarda oluşturulan özgür, endişesiz, yoğun çalışma ortamları stüdyolar için örnek oluşturmaktadır. Formel eğitimde aksayan yönlerin workshoplarla telafi edilmesi, özgür bırakılan öğrencinin çalışmasına ait kararları kendisinin vermesi, dolayısıyla çalışmasını daha çok benimsemesi ve ona sorumlulukla yaklaşması ile sonuçlanacaktır. Formel eğitimin içine giremeyen, enformel eğitimde yerini daha kolay bulan workshop yapısının desteklenmesi ve geliştirilmesi, workshop-stüdyo paralelliğinin oluşturulması, öğrencilere olduğu kadar eğitimcilere de katkı sağlayacaktır.

Formel ve enformeli birleştiren stüdyo gerekliliği çeşitli çevrelerce desteklenerek uygulamaya geçirilmelidir. Workshopların mimari tasarım eğitimine katkıları öğrenci ve öğretim üyelerine duyurulmalı, bu çalışmaların düzenlenmesi ve katılınması için gerekli kişiler yüreklendirilmelidir.

Bu tezin ortaya koyduğu düşüncelerin ilerideki çalışmalarda çeşitli yönlerde geliştirilmesi mümkündür. Bunlardan biri workshopların özgür yapısının ayrıntılı olarak tanımlanması için, tasarlama eyleminin bir stüdyo ve workshop örneğinde karşılaştırmalı olarak ele alınmasıdır. İkinci alan, bilgisayar teknolojilerinin workshoplara etkisini incelemek olmaktadır. Kişiyi stüdyonun sanal doğrularından uzaklaştıran ortamlar acaba interaktif sistemlerin sanallığından ne gibi katkılar elde edecektir? Bir diğer alan da tez kapsamında yapılan soruşturmanın ortaya koyduğu çelişkinin irdelenmesidir. Soruşturma kapsamında öğretim üyeleri stüdyoda özgür bir tasarım ortamı yarattıklarını belirtirlerken, öğrenciler öğretim üyelerinin stüdyoya usta-çırak yöntemiyle yaklaştığını söylemektedirler. Bu kapsamda, öğretim üyelerinin stüdyoya ilişkin “düşünceleri” ve “tutumları” arasındaki farkların örnekler üzerinden irdelenmesi bir diğer çalışma alanını oluşturmaktadır.



ON THE WORKSHOP-STUDIO COHERENCE IN THE ARCHITECTURAL DESIGN EDUCATION

SUMMARY

The controversial situation of the content of design studio, within the current conditions and the context of architectural education and the need for an idea to reorganize this studio by means of a structural rearrangement is the initial point of this thesis. The spreading idea in our country and across the world, is the possibility of giving an informal architectural education and its significant contribution to the formal education. The advantage one can get from this idea which is widely accepted to be the contemporary educational practice, has been investigated by means of the workshops, that are the samples of informal architectural design education. Aiming at it, the content of formal studios has been investigated, the contribution of workshops to the architectural education, the non-curricular, short-time and dense studying platforms, have been discussed and the effect of workshop-studio coherence over the education has been examined.

In the first section, a general frame concerning the architectural education has been drawn, the contents of the research has been given and the use of terms such as 'formal', 'informal', 'workshop' and 'studio' have been explained.

In the second section, the changing content of the formal and informal architectural education from past to the future has been examined thus, the present structural condition of the architectural education has been defined.

The history of architectural education can be worked out in three stages. The first stage is the one that no architectural schools had existed and the education had been given in a system of guilds. In the second stage, architectural education has been given in architectural schools on a theoretical basis. In the third stage, practice has been integrated with schools and studios have been included in the architectural education. In this section a frame concerning the past of the architectural education has been drawn where the developments in Turkey have also been examined.

The present structure of education has been examined in order to evaluate the current discussions on education and determine the missions, education has undertaken today. The current situation of architectural education accommodating variations in itself has been examined within this section.

The future forecasts concerning the education have been considered so as to see where this thesis would stand among the contemporary developments. To make a forecasting about the future of architectural education, changing concepts in the general understanding of education have been used.

In the third section of the thesis, initiating from the necessity to evaluate the education periodically, studios taking place in the formal architectural education and workshops taking place in the informal education have been examined.

In the part the studios are dealt, wherein the formal architectural design is experienced, the structure of the studio has been examined, design knowledge and processes have been researched, various practicing methods and the role of pedagogy in the studio have been investigated and the actors taking part in the education process have been presented. Under the last title, a general evaluation is made stating the necessity to support the studios -currently been carried out merely by the critics of the tutors- with workshops, seminars, trips, site study, readings-writings and practice of construction. Those activities shall bring the student from a passive state to a more active one, providing short period and dense projects where he can use his imagination and shall increase his knowledge and practice.

In the part the workshops are dealt, wherein the informal architectural design is experienced, the structure of the workshops has been defined, its variations are examined and samples from different workshops are given. Under the last title a general evaluation is made stating the advantages of workshops that include the encouragement of group work, supporting the relations with other disciplines, providing independent media, forming out the spirit of sharing, preparing an uninterrupted fluid medium, increasing self confidence, enabling freedom and self satisfaction, production in a short time period, one to one practicing experiences, forming out of a medium that provokes creativity, providing the philosophical and cultural interaction.

In the fourth section, to found a base for the assumptions stated out in the thesis and to evaluate the ideas of the students and the educational staff concerning the studios and the workshops, a survey has been made in Yıldız Technical University. The participants think that the content and management of the project courses should be renewed according to the conditions of today. Additionally, they think that studio might have an informal side and various activities to take place in the studio shall contribute to the architectural design education.

In the last section the conclusions of thesis and the pathfinder discussions for the future studies have been presented stating the necessity of a studio that combines the formal and the informal. Accordingly, formal architectural design education today, alone with itself , can not be sufficient. Studios that take place in formal architectural design education have to be reconsidered according to the developments in the field of pedagogy and have to be supported by the informal methods. Formal architectural education supported by informal education have been stated to be a contemporary application.

Informal media within the content of architectural design experience can be achieved by workshops. Independent , undoubted, dense working media reached at the workshops are good samples for the studios. The making up of the defective parts of the formal education by workshops and the student's being on his own and making his decisions independently shall conclude in the student's arrogating his work to himself and approaching it with more responsibility. Supporting and developing the workshop structure, which can hardly be located in the formal education, finds a place much easily in the informal education, and forming of the workshop - studio coherence shall contribute for both students and tutors.

The necessity for the studio that combines formal and informal should be supported by the authorities and should be applied. The advantages of workshops should be made heard by the tutors and students and those must be encouraged to organize and participate in such activities.

The main theme stated in this thesis can be developed in various ways in the future studies. One of them could be a comparative study of design activity in a studio and a workshop example that enables to define the independent structure of workshops detailly. An other one could be examining the effects of computer technologies over the workshops. What kind of advantages could a medium, that separates the person from the reality, gain by means of the virtuality of interactive systems? Lastly, the paradox brought by the survey within the content of the thesis could be examined. According to the survey, educational staff have stated that they have created a free designing medium while students have said educational staff approach them with the master-apprentice method. In this sense, investigating the difference between the "thoughts" and "applications" of the educational staff concerning the studio over some examples, consists of an other field of study.



1. GİRİŞ

Mimarlık, eski tanımıyla “mekan”a (space), insanı da içeren yeni tanımıyla “yer”e (place) ilişkin bir tasarlama, düşünme eylemi olarak adlandırılabilir. Bu eylem yaşadığımız “yer”i biçimlendirmektedir. Mimarlık eğitiminin ise, bu sürece doğrudan katkıları vardır ve bu da mesleğin gelişiminde önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Mimarlık eğitimi mesleği geliştirirken, içinde bulunduğumuz mimarlık ortamı da eğitimi etkilemektedir. Bu kapsamda, eğitime ilişkin bir değerlendirme yapmadan önce içinde bulunduğumuz mimarlık ortamını tanımlamak gerekmektedir.

Her ne kadar ülkemizde geçmişten bugüne mimarlığın gelişiminin mesleğe önemli katkıları olmuş, bu süreç kentsel alan üzerinde önemli izler bırakmış olsa da, aynı yorumu günümüz ortamı için yinelememiz mümkün değildir. Yürekli'nin (1991) tanımıyla ülkemizde mimarlık mesleği, organize olmamış, bürokrasiyle uğraşan ve bunun sonuçlarını yaşayan bir durumdadır. Daha somut bir ifadeyle güçsüz ve itibarsızdır. Çevremizde gördüğümüz binalar içinde mimarlar tarafından gerçekleştirilenler az bir oran tutmaktadır. Mimar adı ve denetimi olmadan yapılar yapılmaktadır. Mimarlık eğitimi alanında yapılacak geliştirmelerin mimarlık ortamına bağımlı olduğunu söylersek, Yürekli'nin tanımıyla, ancak mesleğin itibarının artmasıyla tasarımın itibarı artacak, tasarımın itibarının artmasıyla da kalitesi yükselecektir.

Günümüzde çeşitli çevrelerce paylaşılan görüş, yukarıda tanımlanan biçimiyle, içinde bulunduğumuz mimarlık ortamının sorumlularının eğitimde aranmasıdır. Bu görüşün temel dayanağı ise mezun olan öğrencilerin yeterli uygulama becerisine sahip olmadığıdır. Bu nedenle, formel mimarlık eğitimi sonrasında mimari bürolarca verilmesi düşünülen, staj adı altında uzun dönemi içeren uygulama çalışmaları yasallaşma sürecindedir. Bu anlayış, bir sonraki başlıkta ayrıntılarıyla incelenecek olan, uygulamanın eğitim kurumlarından ayrı yürütüldüğü 17. yüzyıla ait mimarlık eğitimi anlayışıdır. Sözü geçen dönemde, “tasarım yapmayı ancak en iyi tasarım

yapanların öğretebileceği” inancı, bugün geçerliliğini yitirmiştir. Tasarımın öğretilmesi, günümüzde öğretmenin mesleki kimliğinin yanında, büyük ölçüde eğitimci kimliğine de bağlıdır.

Eğitim kurumları yerine mimari bürolarda deneyim kazanmaya yönelik anlayışa, çeşitli çevreler gibi öğrenciler de karşı çıkmaktadır. İstanbul Teknik Üniversitesi öğrencilerinden Bengüler (1994, s: 17) “Neden sizin bilgilerinize ihtiyaç duyalım?” başlıklı makalesinde önce mimarlık okullarının oldukça çağdaş yöntemlerle eğitim verdiklerinden söz etmekte ve uygulama bilgisinin mimari bürolarca verilmesini savunan mimarlara şöyle yanıt vermektedir:

“Siz kendinizi usta, öğrencileri de çırak olarak görenler. Siz; Türk mimarisinin başarısızlığının ve şehirlerimizin düzensizliğinin sorumlusu olarak kendinizi ve aslında sizden pek farklı olmayan müteahhitleri değil de, okulları, akademisyenleri ve öğrencileri suçlayanlar. Neden sizin bilgilerinize ihtiyaç duyalım? Çevresinde yaşayan binaları ve insanları düşünmeyen Park Oteller, Odakuleler yapmak için mi? Bu insanlara ait tarihe saygı duymayan Swiss Oteller, Çırağan Plazalar yapmak için mi? Tartışmaya gerek duymadan, insanları alıp koyduğumuz, insanları pasifize eden, doğal çevresinden izole ederek para harcamaya zorlayan Galeriler yapmak için mi? Gökyüzünü kafesleyerek müşterisinin gözünü boyayan, aynı zamanda arkasında kendilerini bu sanata adanmış insanların, bu sanatın ve sanatçıların geleceği için giriştikleri savaşı boşa çıkaran Gök kafesler yapmak için mi? Ya da turistleri eğlendirmek amacıyla tarihi yapılarımızı cilalamak için mi? Geleneksele uysun diye betonu ahşapla kaplayarak sahtekârlık yapmak için mi? Bunları yapabilmek için hangi bilgi kırıntısına ihtiyacımız olabilir?”

Bengüler’in de belirttiği gibi, uygulama alanındaki bilgilerin geliştirilmesi için staj adı altında uzun süre piyasadaki mimari bürolarda çalışmak doğru bir çözüm gibi görünmemektedir. Çözümü öncelikle içinde bulunduğumuz mimarlık ortamının geliştirilmesinde aramak gerekmektedir.

Mimarlığın toplum içindeki konumu ve eğitimi, bu konuya ilişkin ilk metni yazan Vitruvius’tan beri tartışılmaktadır. Vitruvius, Villard de Honnecourt, Leone Battista Alberti, konuyla ilk ilgilenenlerdendir. Yorumlar çeşitlidir: Alberti, içinde bulunduğu dönemde, sanatçının bir atölyeden yetişmesi gerektiğini, birçok sanatı kuramsal bir düzeyde bilmesinin yeterli olacağını, matematiğin egemen olduğu bir evren düzeninde sanatın da akıl yoluyla bilinen temelleri olması gerektiğini savunurken, birçok Rönesans mimarı, Alberti’nin aksine, sanatın işçiliğini yaparak yetişmiştir. Bununla birlikte, bütün sanatlar için ortak bir akılcı temelin varlığı düşüncesi ve buna ek olarak Antik köklere dönüş eğilimi, mimarlığı gitgide didaktik bir öğreti kurumuna

düşürmüştür. 16. yüzyılda Akademiler kurulmaya başladıktan sonra da kuramsal öğretim Batıda genel bir davranış olmuştur (Kuban, 1984). Akademilerin kurulmasından günümüze kadar olan süreç içerisinde eğitim çeşitli yönlerde gelişmiştir. Ancak, mimarlık eğitiminin salt yapılan değil, aynı zamanda düşünülp araştırılması gereken bir etkinlik olarak görülebilmesi, tasarımın da bilgisi, kuramı ve yönteminin olabileceğinin farkına varılmasıyla gündeme gelmiştir (Teymur, 1997a).

Milattan önce 25 yılında Vitruvius tarafından mimarlık eğitimi konusunun gündeme getirilmiş olduğunu temel alırsak, bu tarihten günümüze kadar geçen süre içinde pek çok eserin ortaya konmuş olması gerektiğini düşünebiliriz. Ancak, bugün literatürü incelediğimizde mimarlık eğitimi konusunda yapılan araştırmaların oldukça yetersiz sayıda olduğunu görmekteyiz. Bunun nedeniyse, her ne kadar eğitim konusunda bilimsel çalışmalar yapılabileceği ve bu çalışmaların eğitime yeni uygulamalar getirmekte olduğu görüşü benimsenmiş olsa da, uygulamada mimarlık eğitiminin hâlâ geleneksel yöntemlerle yürütülen ve sürdürülen doğal bir eylem olarak görülmesidir.

Mimari tasarım eğitimi kapsamında yaşanan deneyim, çoğunlukla projeler üzerinden gerçekleşmektedir. Ancak bu projeler, gerçek yaşamdaki mimari projelere göre bazı farklılıklar içermektedir. Bilgiler toplamının teori, bina yapmanın pratik sayıldığı önyargılı mimarlık anlayışı ve bir ölçüde de mimarlık eğitimi söylemlerinde, binaya dönüşmeyen bilginin geçersiz, onu araştırma ve öğretmenin kuşkulu olduğu varsayılır (Teymur, 1997b). Teymur'a (1996) göre, konunun öğretilebilir ve öğrenilebilir olması için öncelikle eğitimsel nesnelere dönüşmesi gerekmektedir. Eğitimsel tasarım projeleri (Teymur, 1997a) diye adlandırabileceğimiz projeler, öğrencilerin çeşitli konularda alıştırma yapma aracı olduğu için mimarlık ortamlarında karşılaştığımız mimari projelerden farklıdır. Dolayısıyla eğitimin gerçekleştiği ortam da mimari büroların bir simülasyonu değildir.

Günümüzde mimarlık eğitiminde de kimi problemler alanlar olduğu açıktır. Oysa bu alanlar piyasa çevrelerinin dile getirdiklerinden oldukça farklıdır. Bu tezin gündeme getirmek istediği konu, eğitim alanındaki çağdaş gelişmeleri aktararak mimarlık eğitimini gözden geçirmektir. Bu gözden geçirme, mimarlık eğitimi içerisinde mimari tasarım eğitiminin ağırlığının ve öneminin farkında olarak tasarım deneyiminin yaşandığı ortamlar üzerinden tartışılacaktır. Eğitim-öğretim programı kapsamındaki (formel) ve eğitim-öğretim programı dışındaki (enformel) eğitim biçiminde ikiye ayrılacak mimari tasarım eğitimi tez kapsamında ayrı ayrı incelenecektir. Formel

mimari tasarım eğitimi çeşitli eğitim kurumları tarafından kazandırılmakta ve bu eğitim sonrasında kişilere mezuniyet belgesi verilmektedir. Enformel eğitimde ise tasarım deneyimine kişi gönüllü katılmakta, bu deneyim sonunda herhangi bir yetki belgesi verilmemektedir. Tasarım deneyiminin bu iki ortamda da yaşanacağını ve bu iki ortamın birbirine katkısı olabileceğini düşünerek formel eğitim kapsamında stüdyolar, enformel eğitim kapsamında workshoplar tezin inceleme konusu olmuştur.

Tezin amacı, formel (kurumsal) mimarlık eğitiminde en ağırlıklı ders olan mimari proje derslerinin içeriğini incelemek, kısa süreli, yoğun ve müfredat dışı çalışmalar olan workshop'ların mimarlık eğitime katkısını tartışmak ve stüdyo dersi-workshop paralelliğinin eğitime etkisini araştırmaktır. Konunun araştırılmasının nedeni, proje stüdyosunun öğrenci ile yürütücü arasında gerçekleşen ve yöntem olarak sadece eleştiri biçiminde, öğrenci öğretmen ilişkisi içinde yürütülen içeriğinin günün koşullarında tartışılır hale gelmiş olması ve stüdyonun yapısal bir değişiklikle yeniden organize edilmesi gerektiğinin düşünülmesidir. Ayrıca, ülkemizde ve dünyada gitgide yaygınlaşan düşünce, enformel mimarlık eğitimi yapılabileceği ve bu eğitimin formel eğitime önemli katkılarının olabileceği yönündedir. Günümüzde bilgisayar teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla önem kazanan kendi kendine öğrenme kavramı, kişinin bilgi ve deneyimlerini enformel eğitimle pekiştirmesi düşüncesini desteklemektedir. Bu nedenle, günümüzde çağdaş eğitim uygulaması olarak kabul gören bu düşüncenin eğitime katkıları araştırılmıştır.

Tez kapsamında formel eğitim içerisindeki mimari proje derslerinin yürütüldüğü stüdyoları ve enformel eğitim içinde yer alan workshopları incelemek için izlenen yöntem çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle her iki alana ilişkin tanımlamalar yapılmış, bilgilerin oluşturulmasında literatürden aktarılan bilgiler yanında kişisel gözlemlere yer verilmiştir. Bu bilgiler ve gözlemler stüdyolara ve workshoplara ilişkin bir soruşturma ile pekiştirilmiştir. Hem öğrenciler hem de öğretim üyelerinin eğilimlerinin yansıtıldığı bu çalışmayla eğitimin mevcut durumuna ve beklenen gelişmelerine ilişkin bilgilerin aktarılması sağlanmıştır. Tanımlar ve anketlerin ortak çıkarımları tezin sonuç kısmını oluşturmuştur.

Tez kapsamına alınmayan konular ise; eğitim içerisindeki diğer dersler, eğitimin gerçekleştiği fiziki koşullar, eğitim kurumlarındaki müfredat yapısı ya da idari mekanizmanın eğitime etkisidir. İncelenmeyen bir diğer konu da enformel mimari tasarım deneyiminin yaşandığı bir diğer alan olan yarışmalardır.

Araştırmada sıkça yer alan kavramlar; stüdyo, workshop, formel ve enformel eğitimidir. Bu kavramların sözlük anlamı, güncel anlamı ve çalışma içinde kullanılış amaçları aşağıda bölümler halinde verilmiştir.

Formel (formal) kelimesinin Webster Dictionary'deki (Anonim, 1993) anlamı, “yerleşmiş biçim, alışkanlık ya da kuralı izlemek ya da uymak; genel olarak kabul edilebilir ve alışılmıştan ayrılmayan; konvansiyonel” biçiminde verilmektedir. Kelimenin Türkçe anlamı ise “resmi”, “biçimsel”, ya da “kesin” olarak ifade edilmektedir. Formel eğitimin mimarlık eğitiminde kullanılan güncel anlamı ise, eğitim-öğretim programındaki dersler, stajlar ve diğer faaliyetleri kapsayan yapılanmadır.

Enformel (informal) kelimesinin Webster Dictionary'deki (Anonim, 1993) anlamı, “Formel olmayan; formel, muntazam emirler ya da resmi süreçler olmadan yürütülen ya da yönetilen; gayriresmi” biçiminde verilmektedir. Terimin Türkçe karşılığı ise, “gayriresmi”dir. Enformel eğitiminin mimarlık eğitimindeki güncel anlamı ise formel mimarlık eğitimi dışındaki, eğitim – öğretim programı, ders ve müfredat dışı etkinlikler diye ifade edebileceğimiz tanımlayıcı bir alanı kapsamaktadır. Zorunlu olmayan, kişinin isteğine bağlı olarak katıldığı faaliyetler, etkinlikler, çalışmalar ve organizasyonlar bu kapsamdadır.

Stüdyo (studio) kelimesinin Webster Dictionary'deki (Anonim, 1993) anlamı, “yaratıcı bir işçinin çalışma yeri (ressam veya heykeltıraş gibi); çeşitli bireysel ya da gösteri sanatlarının çalışma ya da uygulaması için bir yer (dans etmek, şarkı söylemek, oyunculuk gibi)” olarak ifade edilmiştir. Mimarlık eğitimindeki güncel anlamı ise mimari proje derslerinin gerçekleştirildiği mekandır.

Atölye (atelier) kelimesi Webster Dictionary'de (Anonim, 1993) çeşitli anlamlarda ifade edilmiştir. İlk anlamı, bir sanatçının stüdyosu ya da çalışma odası olarak verilmektedir. İlk anlamın türevi olan tanım, sanat ya da mimarlık öğrencilerinin talimat aldığı yerdir. Kelimenin ikinci anlamı ise “bir usta sanatçının, birkaç asistan ya da çırağın ustanın imzası yönünde bir çalışmanın gerçekleştirilmesine katıldıkları workshop ya da stüdyosu” diye geçmektedir. Terimin mimarlık eğitimindeki güncel anlamı da bu son tanıma uymaktadır.

“Workshop” terimi, Webster Dictionary'de (Anonim, 1993), ilk anlam olarak, “artistik veya edebi yaratımın yeri veya yöntemi”, ikinci anlamı olarak ise “çoğunlukla sosyal bilimler, uygulamalı ya da güzel sanatlar alanlarında çalışan olan yetişkinlere

verilen, özgür tartışmayı, fikirlerin alışverişini, yöntemlerin gösterimini, maharetleri ve ilkeleri vurgulayan bir kurs veya seminer” biçiminde tanımlanmıştır. Terimin Türkçe karşılığı ise atölye veya işlik olarak ifade edilmektedir. Atölye ve işlik kavramları genelde yukarıda açıklanan şekliyle formel eğitim içerisinde yer alan mimari proje derslerinin yürütüldüğü mekanları betimlemektedir. Workshop teriminin mimarlık eğitimindeki güncel anlamı ise; formel mimarlık eğitimi içinde yer almayan, kişinin isteğine bağlı olarak katıldığı, mimarlık ve diğer disiplinlerden seçilen konuların incelendiği ve mimari tasarım deneyiminin yaşandığı enformel çalışmalar anlamındadır. Bu nedenle terimin Türkçede yerleşmiş ve güncel anlamını kazanmış olan İngilizcesi kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda terime uygun Türkçe bir karşılık bulunabilirse kuşkusuz daha sağlıklı olacaktır.

Atölye; stüdyo ve workshop aynı anlamı taşımaktadır, ancak bu terimlerin genel geçer anlamları birbirinden oldukça farklıdır. Atölyenin, usta-çırak ilişkisini kapsayan ortamları betimlemesi nedeniyle tezin kapsamında mimari proje dersinin yürütüldüğü mekan için bu terim yerine stüdyo terimi kullanılmıştır. Benzer şekilde, enformel eğitimde yer alan stüdyo çalışmaları için uygun bir Türkçe karşılık bulunamadığından genel kavram olarak “workshop” kullanılmaktadır. Formel ve enformel eğitim yerine resmi ve gayriresmi ya da kurumsal, kurum dışı terimlerinin kullanılmamasının nedeni bu terimlerin de istenen karşılığı vermemesidir.

2. MİMARLIK EĞİTİMİ ÜZERİNE

Bu başlıkta öncelikle geçmişten bugüne mimarlık eğitiminin gelişim süreci kısaca incelenecektir. Daha sonra günümüz mimarlık eğitimi ortamı irdelenecek, son olarak da mimarlık ve eğitimiyle ilgili gelecek öngörülerine yer verilerek genel bir değerlendirme yapılacaktır.

2.1. Mimarlık Eğitiminin Tarihçesi

“Genelde inanıldığıının tersine, ‘tarih’ salt ağır tempolu evrimler sonucunda değil, çoğu zaman sıçramalar yaparak değişir” (Gasset, 1998, s: 29).

Mimarlık eğitiminin tarihinin incelendiği bu başlıkta, Gasset’in aktarımından yola çıkarak eğitim, “tarihteki sıçramaları” bir başka deyişle kırılma noktalarını değerlendirerek incelenmiştir.

Bu kapsamda mimarlık eğitimi üç döneme ayrılıp incelenmektedir. İlk dönem, bir mimarlık okulunun olmadığı, mimarlık bilgilerinin lonca düzeni içerisinde bir kuşaktan diğerine aktarıldığı dönemdir. İkinci dönemde, mimarlık okulların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu dönemin temel özelliği, okulda sadece kuramsal eğitimin verilmesi, tasarım deneyinin okul dışında, mimarların atölyelerinde gerçekleşmesidir. Üçüncü dönem ise, uygulamanın okulla bütünleştiği ve stüdyonun mimarlık eğitimiyle birlikte kurumlaştığı dönemdir.

2.1.1. Lonca Düzeni

Mimarlık eğitiminin gelişim sürecinde, eğitim kurumlarının öncesindeki dönemi araştırırken, mimarın toplum içinde yer alış şeklini ve mesleğini nasıl icra ettiğini

incelemek gerekmektedir. Piramitler döneminden Ortaçağın sonuna uzayan dönem için Tschumi (1995), mimarın şantiyede yaşadığını ve bağımsız bir birey olarak çok seyrek var olduğunu aktarmaktadır. Bu dönemin erken örneklerinde henüz loncaların kurulmadığını, eğitimin yalnızca şantiyede doğal bir yolla, görerek-izleyerek gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Loncaların da olmadığı bu düzende eğitim, usta-çırak ilişkisi içinde enformel olarak yürütülmektedir.

Mimarlığın gelişimi konusunda bilgi edinebileceğimiz, antik çağdan günümüze gelen tek eser, M.Ö. 25 yılında yazıldığı tahmin edilen, Vitruvius'un *De Architectura*'sıdır. Türkçeye "*Mimarlık Üzerine On Kitap*" adıyla çevrilen eserinde Vitruvius (1993), mimarlık bilim ve sanatını metotlu ve bilinçli bir konu olarak ele almaktadır. Ayrıca, Vitruvius'a göre iyi mimar, iyi yazmayı becermeli, iyi bir ressam olmalı, aritmetik ve geometriyi iyi bilmeli, tarih ve felsefe çalışmış olmalı, müzikten anlamalı, tıp ilmine yabancı olmamalı, hukuk bilgisi tam olmalı ve gökbilim kavramlarına vakıf olmalıdır. Ancak böyle geniş teorik ve pratik bir eğitimden geçmiş ve kültürlü bir insan niteliği kazanmış bir mimar sanatını uygunluk ve doğruluk ilkeleri doğrultusunda kalıcı ve kudretli bir yüceliğe eristirebilir.

Vitruvius'un bu yapıtı ilk bilimsel eserdir; mimarın eğitiminden ve kuramsal eğitimden söz eden ilk yayındır. Elbette bu dönemde söz edilen kuramın çoğunlukla oranlar konusu etrafında oluştuğunu söyleyebiliriz. Bu çalışmada, mimarın sadece pratik bilgilerle mesleğini gerçekleştiremeyeceği Vitruvius tarafından aşağıdaki şu cümlelerde dile getirilmiştir:

"Mimarlık bilgisi uygulama ve kuramın ürünüdür" (Vitruvius, 1993, s: 4).

"Bilim olmadan el becerisi kazanmayı amaçlayan mimarlar hiçbir zaman emeklerinin karşılığına kavuşamamışlardır" (Vitruvius, 1993, s: 4).

Bu yayın sayesinde, mimarın şantiyede görerek ya da ustasına sorarak öğrendiği mimarlık alanı için artık bir kaynak daha vardır. Mimar, Vitruvius'un kitabındaki bilgileri okuyup şantiyede uygulama yapabilir.

Ortaçağda, toplumsal meslek örgütleri diye adlandırabileceğimiz loncaların kurulması sonucu, mimarlık eğitimi masonların bu örgütlerde sırlarını öğretmeleriyle gerçekleşmeye başlamıştır. Halka ve hatta sıradan inşaatçılara bile öğretilmeyen bu sırları bize aktaranlar Villard de Honnecourt gibi kimi usta masonlardır (Broadbent, 1995). Lonca düzeninde, kişinin geleneğin sırlarını öğrenip usta bir zanaatkâra dönüşmesi yaklaşık yedi yıl sürmektedir (Louw, 1995).

Vitruvius'un kitabının yazıldığı tarihten Akademilerin kuruluşuna kadar geçen uzun dönem içerisinde *De Architectura*'nın ortaya koyduğu kuramsal eğitimin gerekliliği düşüncesi pek taraftar toplamadıysa da, Rönesans'a gelindiğinde bu konuda birkaç eser daha yazıldığını biliyoruz. Alberti'nin *De readificatoria*'sı bunlardan biridir.

Günümüzün mimar tanımını bir ölçüde Alberti'ye borçlu olduğumuzu söyleyebiliriz. Ortaçağ geleneğinden resmen kopuş, Alberti'nin mimarın rolüne ilişkin tanımıyla gerçekleşmiştir. Alberti, mimarı, "inşa sırasında işçiler tarafından gerçekleştirilecek biçimleri yaratmak için kendi aklını ve enerjisini kullanan kişi" olarak tanımlamıştır. Alberti bu sözleriyle, düşünen bir insan (homo cogitans) olarak mimarın varlığını ve bu kişinin zanaatkâr (homo faber) mimardan farklı olduğunu vurgulayan ilk kişidir (Leach, 1995). Alberti, 1452'de Latince yazdığı *De readificatoria*'da, sanat ve mimarlığın kurama müsait olduğunu; resim, heykel, edebiyat ve şiirin aksine mimarlığın felsefi olarak geliştirilebileceğini, çünkü mimarlığın köklerini ideal formlardan aldığını söylemektedir. Bu da Rönesans'a gelindiğinde bile, geçerli kuramın sadece geometriden oluşmakta olduğunu göstermektedir (Broadbent, 1995).

Erken mimarlık örneklerinin üretildiği dönemden eğitimin okullaşmaya başladığı tarihe kadar incelediğimiz bu alan içerisinde, mimar tanımındaki değişmelere rağmen, mimarın eğitimi şantiyede ve loncalarda bir ustanın yanında çıraklık yaparak gerçekleşmektedir. Usta-çırak yöntemi diye adlandırılan bu yöntem, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak zaman zaman değişimler geçirmekle birlikte, günümüz tasarım stüdyolarına kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Çıraklık sistemi, içinde bulunulan dönemdeki mimarlık tanımıyla ilişkili olarak açıklanabilmektedir. Mimarlığın inşa edilmiş ürün olarak görüldüğü dönemde mimarlığı öğretenler en iyi inşa edenler, bir başka deyişle ustalardır. Bu dönemi zaman boyutuyla ilişkilendirerek açıklayan Altaş (1995), ilgili dönemlerde akımların günümüzdeki akımlara göre daha uzun süre yaşamaları nedeniyle, mimarın ustalaşmak, deneyimini yılların birikimi üzerine koymak için bol zamanı olduğunu söylemektedir.

Ustanın bilgi ve deneyimlerini uygularken, çırağın kendisine yardım etmesi ve onu izlemesiyle gerçekleşen usta-çırak yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir: Sistem, ustanın mutlak üstünlüğüne dayanır; öğretilen bilgi ustaya bir önceki kuşaktan miras kalmıştır; ustanın yapıtları çıraklar için taklit edecekleri fiziksel örnekler oluşturmaktadır; çırak ustanın ahlak ve güzellik anlayışıyla yetişmekte, bu birliktelik

içinde kendine düşen görevleri üstlenmekte ve geniş deneyimler sonucu kurallaşmış bilgiyi görerek, izleyerek, tanık olarak öğrenmektedir.

2.1.2. Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi

Kökleri 16. yüzyıl İtalyan sistemine dayanan ve ilk bağımsız mimarlık okulu olan Fransız Kraliyet Akademisinin 1671 yılında kuruluşu, mimarlık disiplininde bir dönüm noktası olarak alınabilir. Mimarlık eğitiminin ilk kez bilim, sanat ve zanaat eğitimlerinden bağımsız olarak kurumlaştığı Akademi, diğer disiplinlere ait Rönesans bilim ve sanat akademilerinin modeli üzerine kurulup zanaat eğitiminin usta-çırak ilişkisini korumuş olmakla birlikte, mimarın geleneksel eğitim ve pratiğinden kopuşunun başlangıcını işaret etmektedir (Balamir, 1995). Mimarın artık şantiyeye değil okula gittiği bu dönemde sanatçı lonca düzeninden kopmuş, mimarlık ve yapım ilk kez birbirinden ayrılmıştır (Tschumi, 1995).

Kraliyet Mimarlık Akademisi kurulurken hedeflenenleri J. F. Blondel şöyle anlatmaktadır. "Mimarlık sanatının kurallarını, en büyük ustaların doktrinleri ve antik eserler ışığında, halka açık olarak yorumlamak üzere, ülkenin en yetenekli mimarları haftada iki kez toplanıp çalışacaklardır". J. F. Blondel, kitabında, mimarın zanaatkâr mertebesinde sanatkâr mertebesine yükselmesini sağlayan bu teorik eğitim sayesinde mimarlığı harç ve maladan kurtardığı için dönemin kralına şükranlarını belirtmektedir (Balamir, 1995). Klasik mimarının tartışılmaz değerleri, kuramsal bir temele oturuşu ve kamu hizmeti olarak herkese açık oluşu eğitimin özelliklerindendir (Sahil, 1997).

Akademi'de amaç, Broadbent'in (1995) tanımıyla, mimarın zanaatkâr statüsünden bir o kadar da filozof statüsüne yükseltmektir. Kuramsal eğitimin akademide verilmeye başlandığı bu dönemde öğrenci teorik eğitimin yanı sıra, okulun dışında bir akademisyenin (ustanın) bürosunda tasarım çalışmaları yapmaktadır (Uluoğlu, 1990). Akademi sadece teorik dersleri kapsamaktadır; okulda tasarım çalışmaları yoktur. Teorik dersler; aritmetik, geometri, mekanik, mimarlık kuramı, askeri mimari ve perspektiften oluşmaktadır.

Akademi'nin ikinci bir eğitime ihtiyaç duymasıyla 1720 yılında aylık proje yarışmaları açılmaya başlanmıştır (Broadbent, 1995). İnşa edilmesi düşünülmeyi için zihin egzersizleri yapmayı hedefleyen yarışmalarda öğrenciler aldıkları ödülleri usta

sınıfına yükselip mimar unvanı almaktadır (Şahin, 1999). En son yetki veren yarışma ise ünlü “Roma” konkurudur. Konkuru kazananlar ödül olarak bilgi ve görgülerini pekiştirmek üzere kral tarafından belli bir süre için, mimarlığın “kâbe”si sayılan Roma’ya gönderilmektedir. Bu proje yarışmalarının kâğıt üzerindeki tasarımı kurumsallaştırdığını söyleyebiliriz (Batırbaygil, 1999).

Tschumi’nin (1995), “iki boyutlu kâğıt estetiği mantığının mimarlığa hükmettiği ortamda mimarlar mükemmel kompozisyonlar tasarlıyorlardı” şeklinde betimlediği dönemde eğitimin niteliklerini şöyle özetleyebiliriz: Sadece teorik eğitim veren okullarda tasarım etkinliği yoktur; tasarım okul dışında ve proje yarışmalarıyla yapılmaktadır; klasik mimarinin kurallarının egemen olduğu dönemde bu kurallar ustalar tarafından çıraklarına öğretilmektedir.

2.1.3. Ecole des Beaux-Arts

1793 tarihinde, 1648’de kurulmuş olan Kraliyet Resim ve Heykel Akademisiyle birleşen Kraliyet Mimarlık Akademisi, bu tarihten sonra Ecole des Beaux-Arts kimliğiyle eğitim vermeye başlamıştır (Anonim, 1988). Dönemin en önemli özelliği, mimarlığın diğer sanatlarla bütünleşmesidir.

Mimarlık eğitiminde devlet kontrolündeki açık eğitim sistemine geçişin ilk köklü örneği Ecole des Beaux-Arts’dır (Balamir, 1995). Bugünkü anlamda stüdyoya en yakın eğitim biçimini Ecole des Beaux-Arts atölyelerinde bulmak mümkündür. Eğitim hem konferans biçimindeki derslerde, hem de atölyelerde gerçekleşmektedir (Uluoğlu, 1990).

Sistemin ana hatları Balamir (1995) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Eğitimin birbirinden bağımsız iki ortamda yürütülmektedir. (Ecole ve atölyeler)
- Eğitim süresi ve öğrenci değerlendirme sistemi esnekler.
- Eğitim temelde profesyonel yarışma düzeniyle sürdürülmektedir.

Sadece bilimsel konuların incelendiği teorik dersler Ecole’ün sorumluluğunda, tasarım projelerinin yürütüldüğü atölyeler ise Ecole’den bağımsız birimler olarak, tanınmış bir mimarın denetimindedir (Balamir, 1995; Broadbent, 1995). Bu ikili

eğitim sisteminde birbirinden ayrı Şeyler oldukça farklı kişilerce öğretilmektedir (Broadbent, 1995).

Atölyelerde, eğitime başlayan öğrenciler önce klasik düzenleri kullanmayı ve çizim tekniklerini öğrenmektedirler. Teorik dersler; mimarlık tarihi, mimarlık kuramı, yapım ve perspektiften oluşmaktadır (Uluoğlu, 1990).

Jüri sistemi köklerini Beaux-Arts'da bulmaktadır. Bu dönemde öğrenci çalışmalarını fakülte üyelerinden oluşan bir jüri tarafından kapalı kapılar arkasında değerlendirilmektedir. Jüri değerlendirmesi tamamlandığında öğrenciler, çalışmalarını notlandırılmış ve çoğunlukla üzerine eleştiri yazılmamıŐ Şekilde geri almaktadır (Anthony, 1991). Jüri sunuŐa gereğinden fazla önem vermektedir (Uluoğlu, 1990).

Balamir (1995) Beaux Arts sistemine ilişkin yaptığı değerlendirmede, sistemin kurum yapısı bakımından "kamusal" ile "özel"; eğitim anlayışı bakımındansa "formel" ile "enformel" eğitim modellerini bünyesinde barındıran, karma bir yapıya sahip olduğunu söylemektedir. Atölyelerdeki enformel eğitimin bir tür mesleki prova olduğunu belirten Balamir, eleştirilerin aksine, mimarlık öğrencisine üniversite sisteminde eksikliği duyulan öğrenim serbestliğini tanıyan, esnek bir eğitim programına sahip olduğunu söylemekte, öğrencinin eğitim süresini ve temposunu kendisinin ayarladığını belirtmektedir.

Broadbent (1995) ise, Ecole'e ilişkin değerlendirmesinde, sistemin klasik biçimciliğe yapılan vurgudan çok daha önemli bir zayıflık barındırdığını söylemektedir. Bu da, öğrencinin çalıştığı konuya ilişkin ilk eskizlerini bitmiŐ ürüne kadar koruması gerekmesidir. Karl Popper'ın, "kişi bir fikir ortaya koyar, dener, eğer işe yaramıyorsa terk eder" düşüncesine oldukça yabancı olan bu uygulama bugün eğitsel olarak da olumsuz sonuçlar içermektedir.

Fransız Kraliyet Akademisinin devamı niteliğinde olan Ecole des Beaux Arts'da getirilen yenilik, mimarlığın diğer sanatlarla bütünleşmesidir. Tasarım eğitimi yine usta-çırak ilişkisi içerisinde yapılmaktadır. Atölyelerin dışında çıraklar, ustalarının dilini ve düşünme biçimini okuldaki mimarlık kuramı dersinde de öğrenmektedir.

2.1.4. Bauhaus

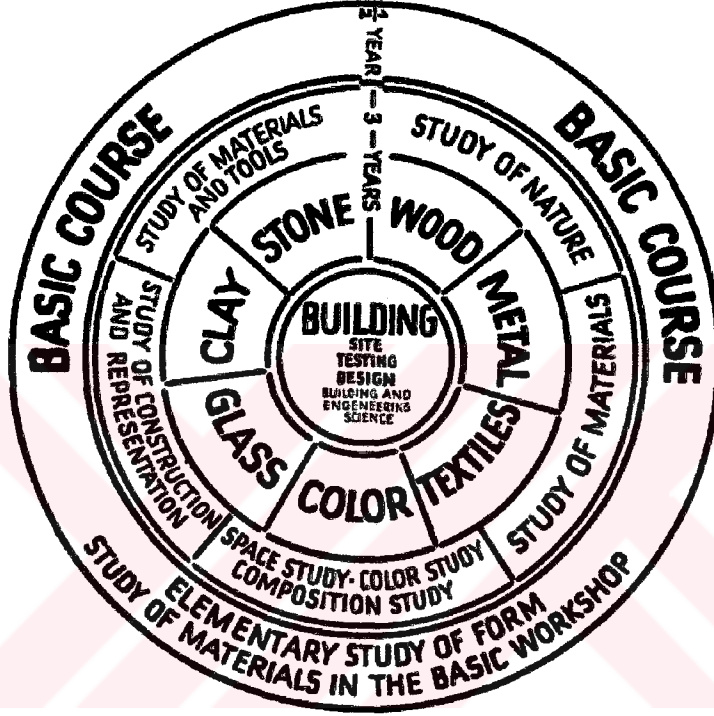
Bauhaus'a kadar eğitim sisteminin amaçlarını toparlarsak, şunları söyleyebiliriz: Lonca sisteminde evrensel bir bilginin varlığından söz edilmemektedir, Beaux Arts döneminde mimarın evrensel ilkeleri klasik mimaride ve mimarın kendisinde aranmaktadır (Ulukoğlu, 1990), Bauhaus ise evrensel olanı insanın dışında, doğanın kendisinde aramaktadır (Broadbent, 1995). Bu son yaklaşım eğitime önemli yenilikler getirmiştir.

1919'da Gropius tarafından kurulan Weimar Arts and Crafts Okulu'nda iki farklı öğretim biçimi birleştirilmiştir. Gropius, Bauhaus'un programı için hazırladığı manifestoda mimarlığın üretimi için tüm sanatların bir araya gelmesi gerektiğini söylemektedir (Broadbent, 1995).

1919-1924 Weimar, 1925-1933 Dessau olarak iki döneme ayırabileceğimiz Bauhaus'un sunduğu deneysel yaklaşım, klasik akademilerin katı eğitiminden hoşnut olmayan öğrenciler için umut vericidir. Bauhaus tarafından yapılan bir anketi yanıtlayan sözler, öğrencilerin beklentisini çok iyi yansıtmaktadır: "Benim için, ne öğretildiğinden çok nasıl öğretildiği önemliydi, gerekli bilgilerin aktarılmasından önce, bağımsız düşünebilecek ve hareket edilebilecek insanların eğitimiydi." Gropius'un bildirisinde yer alan, mimarlık ve görsel sanatları tek bir yapıda bütünleştirme hedefine uygun olarak, eğitim programına tüm öğrenciler için ortak olan Temel Tasarım dersi alınmıştır. Görsel sanatların temelinde yatan yaratıcı eylemlerin ana ilkelerini öğrencilere tanıtmak üzere, deneysel çalışmaları içeren böyle bir ders mimarlık eğitiminde ilk kez uygulanmaktadır (Çevik, 1992).

Temel tasarım eğitimi, öğrencileri şartlanmışlıklarından kurtarıp özgürleştirme amacına yöneliktir. Kişi ancak böylelikle evrensel olanı bulmaya yönelebilecektir. Öğrenciyi aktif kılmak ve kendini özgürleştirerek gelişmesine olanak tanımanın açık ifadesini, deneyerek, yaparak öğrenme ve malzemelerin, renklerin, dokuların temel özelliklerini keşfederek geçmiş kalıplardan arınmada bulmak mümkündür. Altı aylık temel tasarım eğitimiyle çıraklık dönemini tamamlayan öğrenci, üç yıllık kalfalık eğitimi için ikinci kademeye devam etmektedir. Burada doğa, geometri, renk ve kompozisyon, yapı ve sunum, malzeme ve aletler içeren teorik çalışmaların yanında; bir usta zanaatkar ile bir sanatçının ortaklaşa yürütücülüğünde ahşap, metal, dokuma, renk, cam, kil ve taş atölyelerinde çalışmaktadır. Zanaatın öğretilebilir, sanatın ise öğretilemez olduğu anlayışına dayalı olarak sanat eğitimi

zanaat eğitimiyle birleştirilmiş, üslupsal içeriğin yerine endüstriyel ve teknolojik olan getirilerek öncelik atölyelere verilmiştir. (Uluoğlu, 1990; Broadbent, 1995) Eğitimin son kademesini ise iki yıllık ustalık deneyimi oluşturmaktadır. Burada öğrenciler bir ustanın atölyesinde mimarlık ve inşaat alanında eğitilmektedir. Tüm bilgilerin uygulama içerisinde edinildiği, kuramı sistematik bir biçimde verme çabası olmadığı söylenebilir (Uluoğlu 1990). Bauhaus'un bu yapısı aşağıdaki şemada açıkça görülmektedir.



Şekil 2.1. Bauhaus eğitiminin yapısını anlatan şema. (Itten, 1964; s: 13)

Bauhaus eğitimi, tasarım prensiplerinin doğrulanması konusunda ağırlıklı olarak Gestalt algılama kuramlarına dayanmaktadır. Ecole des Beaux Arts'dan kaçmaya çalışan bu öğretim biçimi, fikirlerini savunabilmek için dayanaklarını Gestalt kuramlarında aramıştır. Derslerin beş hedefi vardır (Lang, 1998):

- Algılama eğitimi,
- Çevreye karşı duyarlılığın artırılması,
- Sanatsal etkilerin elde edilmesi,

- Sanatsal düşünceyi yaymak ve aydınlatmak,
- Gizli ruhsal algılama duygusunu açığa çıkarmak ve derinleştirmek.

Bauhaus on dört senelik eğitim dönemi boyunca eğitimin içeriğinde ve anlayışında birçok değişikliğe tanık olmuştur. Bu değişikliklerde Moholy-Nagy ve Marcel Breuer'ın katkısı önemli ölçüdedir.

1923 yılında Macar Moholy, Bauhaus'ta hazırlık derslerini (preliminary courses) vermeye başlamıştır. Moholy parlak bir öğretmendir ve öğrencileriyle ilişkileri çok iyidir. Moholy'nin görüşleri meslektaşlarından epeyce farklıdır. Bu fark, makinelerle karşı yaklaşımlarında görülebilir. Bir makalesinde, "çağımızın gerçekliği teknolojidir: makinelerin icadı, yapımı ve bakımındır... Teknolojide geleneksellik yoktur" demektedir. Benzer biçimde Klee, "sanatın amacı görünmeyeni görünür kılmaktır" tanımını kullanırken, Moholy, "ruh, insan bedeninin bir işlevinden başka bir şey değildir" demektedir. Moholy'nin bu düşüncelerinin Gropius'un Bauhaus ile ilgili görüşlerini de değiştirdiğini söyleyebiliriz. 1923'te bir derste Gropius'un söylediği "sanat ve teknoloji: yeni bir beraberlik" tanımı bunun bir kanıtıdır. Moholy'nin bir etkisi de hazırlık derslerine olmuştur. Moholy, kendisinden önce hazırlık derslerini yürüten Itten'in programa dahil ettiği metafizik, meditasyon, nefes alma egzersizleri, biçimlerin ve renklerin sezgisel kavranışı derslerini kaldırmıştır. Moholy öğrencileri malzemelerin akılcı kullanımlarıyla tanıştırmak; görüşlerini yeni teknikleri göstererek geliştirmek istemektedir (Whitford, 1984).

Macaristan doğumlu Marcel Breuer ise Bauhaus'ta öğrencilik yapmış ve daha bu yıllarda eğitimi etkilemeye başlamıştır. 1920'de katıldığı Bauhaus'ta zamanının tümünü dolap yapım atölyesinde geçirmektedir. Henüz öğrenciyken hocalarıyla birlikte uygulama yapma fırsatı bulan Breuer, zanaat geleneklerine oldukça yabancı olan kromu evlere sokmuştur. Metal, kumaş ve deri kullanımı oldukça özgündür. Breuer, 1928'de, metal ve dolap yapımı atölyeleriyle işbirliği içerisinde mobilya ve ev eşyaları tasarımı atölyesini yürütmeye başlamıştır. Gropius, eğitim programının "Biçim ustaları" ve "Atölye ustaları" olarak ikiye ayırmasının nedeninin her iki alanın da gereklerini yerine getirebilecek kişilerin yokluğundan kaynaklandığını söylemektedir. Bauhaus'un sıkça eleştirilen bu ikili yapısı Gropius'a göre Breuer gibi yetenekli öğrenciler yetişir yetişmez birleşecektir. Gropius'un deyişiyle amaç, "zanaatkâr değil, fakat endüstri, zanaat ve yapımı işbirliği içerisinde bir araya getirecek, teknik ve biçimde eşit derecede usta kişiler yetiştirmek"tir (Whitford, 1984).

Bauhaus'ta bir başka değişim de Meyer'in katılımıyla gerçekleşmiştir. 1929'da Meyer, Gropius tarafından Bauhaus'un başına getirildiğinde psikoloji, sosyoloji ve ekonomiyi eğitim içine almıştır. Meyer eğitimi kuram ve pratik olarak ikiye ayırmıştır; Bauhaus'ta mühendisler ders vermeye başlamıştır (Broadbent, 1995). Meyer'in başa geçmesiyle önce Moholy ardından da Breuer ve Bayer okuldan ayrılmıştır (Whitford, 1984). Bugün birçok mimarlık eleştirmeninin Bauhaus temel tasarım dersini yorumlarken gözden kaçırdıkları nokta, tasarımın niteliğini yalnızca ürünün biçimsel estetiğinin değil, aynı zamanda tasarlanan yapının kullanıcılarının toplumsal ve psikolojik gereksinimlerini karşılama biçiminin de belirlemesi gerekliliğidir. Sosyalist olması nedeniyle bir kenara itilmişliğine rağmen Hannes Meyer bu gerçeği farketmiş; psikoloji ve kültür tarihi derslerini müfredata sokmuştur. Meyer'in "sanatçının duygusal bir tavır şeklindeki mimarlık tanımının pek geçerliliği yoktur" saptaması bugün çok net görülebilmektedir. Ancak Bauhaus'un Kandinsky, Klee ve Albers gibi Temel Tasarım kuramcılarını bu iddiayla kendilerini soyutlanmış hissetmiş ve Mies van Der Rohe'nin de yardımlarıyla Meyer'in Bauhaus'un başından alınmasını sağlamışlardır. Böylelikle mimarlık kendiliğinden, Gestaltçı form, şekil-zemin ilişkisi ve formların evrensel etkileycilikleri fikirlerinden destek alan, yalnızca görsel bir sanat olma konumuna geri dönmüştür. (Lang, 1998). Meyer'in Moskova'ya gitmesiyle Bauhaus'un yönetimine Mies van der Rohe gelmiş, psikoloji ve sosyolojiyi müfredattan çıkarıp bunların yerine el sanatları, teknik ve artistik eğitim derslerini koymuştur. Bauhaus 1933 yılında Nazi yönetimi tarafından kapatılmıştır (Broadbent, 1995).

Teorik eğitimiyle zanaat eğitimi bir araya getirmeye çalışan Bauhaus'ta, bu iki eğitim arasındaki uyumsuzluk en çok Gropius'un tasarladığı Dessau'daki Bauhaus binasında görülmektedir. Binada sanatçılar bir bloğa, zanaatkârlar bir diğere yerleştirilmiş ve bu iki blok yönetimi de içeren bir köprüyle birleştirilmiştir (Broadbent, 1995).

Bauhaus ile Beaux Arts'ın eğitim biçimleri farklı olsa da bazı ortak noktalardan söz edilebilir. Her ikisinde de tasarım eğitimi bir davranış geliştirme süreci olarak görülmekte ve evrensel doğruların varlığı kabul edilmektedir (Uluoğlu 1990).

Bauhaus'u önemli kılan hem eğitim biçimine hem de eğitimin amaçlarına getirdiğı yeniliktir. Bauhaus'ta artık klasik düzenler geride bırakılmış, yeni düşünceler ve teknolojilere yönelinmiştir. Usta-çırak sisteminin varlığından hâlâ söz edilebildiğı bu eğitim sisteminde öğrenciler yaptıkları üretimde önceki örneklere göre çok daha

özgürdüler. Ondört yıllık kısa tarihçesi içinde, yine bir önceki dönemlerin katı eğitim sistemiyle kıyaslarsak, pek çok farklı eğitim anlayışının uygulanmış olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlamda çeşitli dersler bazen eğitim içerisine alınmış, bazen dışında tutulmuştur. Bauhaus programında göze çarpan bir diğer özellik de klasik düzenlerin öğretildiği bir önceki dönem anlayışından kurtulmak için mimarlık tarihi dersinin programa sokulmasıdır. Buradaki usta-çırak tanımı da bu nedenle farklılaşmaktadır. Usta, artık klasik düzenlerin ustası değildir, öğrencilere yeni anlayışları aktarmaktadır. Bauhaus'ta ustanın yol gösterici bir rahip ya da dini bir lider gibi kabul edildiği söylenmektedir (Uluoğlu 1990). Diğer bir önemli yenilik, tasarım çalışmalarının artık okulda, hoca ve öğrencilerin üzerinde ortak çalıştıkları deneysel yapılarda gerçekleşmekte olduğudur. Örneğin Horn'daki Munche deneysel evinde (1923), hoca Moholy, ışıklandırma elemanlarını tasarlarlarken, öğrenci Breuer mobilyaları tasarlamıştır.

2.1.5. Türkiye'de Mimarlık Eğitiminin Tarihçesi

19. yüzyıla kadar Osmanlı İmparatorluğu'nda mimarların eğitimi, merkezi ve askeri bir nitelik taşımaktadır. Enderun, saray içinde örgütlenmiş bir okuldur. Saraydaki mimari örgütlenme ise Hassa Mimarları Ocağı diye tanımlanmaktadır. Anadolu'da loncalar etrafında örgütlenmiş mimarların varlığı ve bunların birer eğitim kurumu niteliği de taşıdığı bilinmekle birlikte, tüm yapım faaliyeti merkezi otorite tarafından denetlenmektedir (Uluoğlu, 1990).

Türkiye'de 1879'da kurulan Sanayi-i Nefise ile hem mimarlık kendi okuluna hem de eğitim sivil bir örgütlenmeye kavuşmuştur. Sanayi-i Nefise, daha sonraki adıyla Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, eğitim anlayışını Ecole des Beaux Arts'a dayandırmaktadır (Uluoğlu, 1990). Devlet Güzel Sanatlar Akademisindeki eğitimin gelişim süreciyle ilgili olarak Şahinler (1999; s:33) aşağıdaki değerlendirmeyi yapmaktadır:

"Akademi 1930 yılına kadar eğitimini, özellikle Latin sanat kültürünün geleneksel usta-çırak ilişkisi içinde şekillendirmişti. Eğitim-öğretimdeki anlayış, uygulamayla öğrenimin iç içe birbirini tamamlayıp destekleyerek yürütülmesiydi. Bugünün deyişiyle, eğitici kadroların kimlikleri tam olarak profesyonel + akademisyenlerdi. Akademinin bütün hocaları yoğun meslek yaşamlarını özel atölyelerinde, şantiyelerde ve Akademi mimari proje stüdyolarında en canlı şekilde yürütmekteydiler. Usta mimar hocalar proje atölyelerinde mimar yetiştirirken en taze bilgi kaynakları, yaptıkları uygulamalardı."

1928'de kurulan Yüksek Mühendis Mektebi'nde mühendisliğin her dalında ortak bir eğitim verilmektedir. Bu okul 1929'da üç şubeye ayrılarak bir şubesinin mimarlık ve inşaat olması kabul edilmiştir. Burada ilk üç yılı ortak gören öğrenciler dört, beş ve altıncı yıllarda kendi dallarına ayrılmaktadır. 1944'te Teknik Üniversite'de Mimarlık Fakültesi'nin kurulmasıyla mimarlık genel mühendislik eğitiminden bağımsızlaşmıştır. İTÜ'deki eğitimi Ecole Polytechnique geleneğinin devamı olarak görmek mümkündür. Politekniklerde eğitim teknik bir çekirdek etrafında örgütlenmiştir ve mimarlık ancak bu temel eğitim sonrası uzmanlaşan bir alandır (Uluoğlu, 1990).

1942'de, uygulamaya yönelik olmak üzere, liselerin yanı sıra teknik meslek okulu mezunlarına, ülke çapında görev alabilmeleri için fırsat tanıyan Yıldız Teknik Okulu'nda bir mimarlık bölümü açılmıştır. Okulun öğretim kadrosunda Emin Onat, Orhan Safa gibi isimler bulunmaktadır. Farklı bir kompozisyona hitap etmesi dolayısıyla okul, dört yıllık bir lisans eğitimi içermektedir. Bauhaus eğitim felsefesi modeli yaşama geçirilmeye çalışılarak malzeme-teknoloji-amaç üçlüsüne yeni kent anlayışları ve tarih de katılarak öğrencilere aktarılmaktadır (Anonim, 1997).

1956 yılında ise Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Pennsylvania Üniversitesi modeli temelinde, Amerikan kökenli eğitim vermeye başlamıştır.

2.2. Günümüzde Mimarlık Eğitimi

"Eğer insanın hevesleri inandığı şeylerin ötesine geçmeseydi işi tamamdı! O gidişle insanlık bugün hâlâ mağara devrini yaşıyor olurdu." (Gasset, 1998, s: 21)

Gasset'in de söylediği gibi, çeşitli anlayışların biçimlendirdiği mimarlık eğitiminin günümüze kadar olan gelişimi, değişime inanan kişiler ve toplumlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bugünkü eğitim ortamı ise artık pek çok anlayışı birarada barındıran çoğulcu bir yapı taşımaktadır. Bu yapı yurt içi ve yurt dışında farklılıklar içermektedir. Sadece ülkemizde mimarlık eğitimi veren kurumlar yirmi dokuz üniversiteden oluşmaktadır. Bu kurumların fiziksel koşullar, öğrenci ve öğretim üyeleri sayıları, ödenekler olarak sıralayabileceğimiz pek çok sorunu olduğunu söyleyebiliriz.

Günümüzde mimarlık eğitiminin geçmişe oranla epeyce farklı konuları vardır. Eğitimde yeni arayışlar, içinde bulunduğumuz yüzyılın başından itibaren geçerlilik

kazanmıştır. Halen bu tartışmalar yeni katkılarla devam etmektedir. Tartışmalar ülkemizde olduğu gibi, uluslararası düzeyde, öğrenciler, akademisyenler, uygulamacılar arasında çeşitli boyutlarda gerçekleşmektedir.

Tschumi (1995; s: 25), içinde bulunduğumuz eğitim ortamına yönelik olarak şunları aktarmaktadır:

“Bugün pek çok genç uygulamacı tarafından temsil edilen “kuramsal uygulama” görüşü, geçtiğimiz on yılda mimarlık kültüründe sıradışı bir gelişmeye yol açmıştır. Bu bizi, mimarların inşa etmediği, masonlar ve marangozların inşa ettiği birinci ve mimarların inşaat yöntemlerini tanımlamadığı, bu yöntemlerin endüstri tarafından tanımlandığı ikinci ayırmadan sonra, tasarımcı mimarların inşaat çizimlerini yapmadığı üçüncü ayrıma getirmektedir. Kuramsal uygulama inşa etmez, yayınlar. Bugün mimarın, yapı üretimini yöneten güçlerden gittikçe daha da uzaklaşmakta olduğu tarihsel değerlendirmeye tanık olmaktadır. 1670’ten sonra bu değerlendirme kaçınılmaz görünmektedir; bilgisayar teknolojilerindeki sıradışı gelişmeler tüm yönleriyle hızlanarak, mimarlığın ve inşaat endüstrisinin kuram ve uygulamasını tümüyle dönüştürmektedir. Mimarların değişen rollerinin, inşaat teknolojisiyle daha az ilgilenerek, bunun yerine “teknolojinin inşasıyla” ilgilenmek olduğunu belirtmeliyim. Mimarlar basitçe bugünün tasarım koşullarını kabul ederek geri çekilmemeli, aksine yeni koşullar tasarlamalıdır.”

Eğitimin kuramsal yanının pratikle uyuşmadığı söylemleri ülkemizde de gündemdedir. Kimi öğretim üyeleri öğrencilerin mezun olduktan sonra iş hayatında karşılaşılabilecek pratik bilgi eksikliklerinden söz ederken, kimi öğretim üyeleri de ülkemizde çeşitli toplumsal nedenlerin biçimlendirdiği meslek işleyiş düzenine ayak uydurabilecek mimar yetiştirmenin eğitim ahlakıyla bağdaşmadığını, ayrıca eğitimin, iş yaşamında kısa sürede öğrenilebilecek bilgilerden daha önemli vizyonları olduğunu söylemektedir. Yürekli ve Yürekli (1995) tarafından sıkça dile getirilen “teorik temelli bir pratik” söylemi günümüzde gittikçe önem kazanmaktadır. Yazarlar mimarlıkta eleştirinin özel bir önem taşıdığını vurgularken, bunun nedenini, mimarlığın aynı anda hem bir tarih, hem bir uygulama ve uygulamayı iletmek için bir teoriye gereksinme duymasıyla açıklamaktadırlar. Ayrıca, aynı zamanda bir eleştirmen gibi olmadan, yaptıklarının işlevi üzerinde düşünmeden mimarlık yapmanın olanaksız hale gelmiş olduğunu söylemekte ve mimarın entelektüel çabasının esas olduğunu belirtmektedirler. Yürekli (1997; s: 20) eğitimin günümüz mimarlık ortamına ilişkin tutumunu şöyle aktarmaktadır:

“2500 yıl önce filozoflar insanın hayret etme yeteneğinden yola çıkıyorlar, çünkü hayret etmenin insanın önemli özelliği olduğunu düşünüyorlar. Bugün söylenenler de benzer her şeyin başı entelektüel merak ve onun getirdiği eleştirel bakış. Sokrat “Atina uyuşuk bir at;

ben onu uyandırmaya çalışan bir at sineğiyim” diyor. Sloganların, izm’lerin, müşteri beklentilerinin, geleneklerin ve genel geçer anlamlandırmaların uyuşturduğu mimarlık dünyasında da hiç değilse eğitimin “at sineği” görevini üstlenmesi gerekiyor. Bu nedenle biz mimarlık pratiği ile eğitimi arasında fazla da bir ilişki olmadığına inanıyoruz.”

Tschumi ile Yürekli ve Yürekli tarafından dile getirilen bu konular ülkemizdeki eğitim sistemini de biçimlendirmektedir. Çeşitli çevreler eğitimde uygulama ile kuram arasında önemli boşluklar olduğunu ve bu boşlukların mesleğin uygulama alanına yansıdığını söylemektedirler. Oysa bu çelişkiler alanın kendi iç dinamiklerinden, toplumsal ve politik yapılanmadan kaynaklanmaktadır. Tschumi’nin de belirttiği kaygı aslında eğitime yöneltilmiş bir eleştiri değildir. Mimarın yapım aşamasından uzaklaşması eğitim kaynaklı bir konu değildir. Dolayısıyla, çeşitli çıkar çevrelerince biçimlendirilmiş uygulama alanına yönelik eğitim anlayışı taşımak, eğitim kurumlarıyla ve meslek ahlakıyla çalışmaktadır. Tasarım alanında yetkin bilgilerle mezun olabilen öğrencilerin uygulama alanında başarısız olması mümkün değildir, çünkü tasarım bir bütündür.

2.3. Gelecekte Mimarlık Eğitimi Üzerine

Bu başlıkta öncelikle genel eğitimde değişen kavramlar incelenecek, daha sonra bu kavramların etkilediği mimarlık ortamı ve eğitimi, gelecek öngörülerıyla incelenecektir.

2.3.1. Genel Eğitimde Değişen Kavramlar

Bilgisayar ve internetin yaygınlaşmasıyla gündeme gelen yeni kavramların eğitimi etkilemekte olduğunu ve bu etkinin gelecekte hızla artarak devam edeceğini söyleyebiliriz. Bu bölümde bu değişimin genel eğitim ile ilişkileri kısaca açıklanmaya çalışılmaktadır.

Günümüzde internet klasik öğretim sistemine eleştirel bir gözle bakmamızı ve yeni kavramlarla tanışmamızı sağlayan bir araç haline gelmiştir. Bugün internet üzerinden milyonlarca insan bilgi alışverişinde bulunmakta ve bu sistemin gelecekte öğretim sistemi içinde ciddi boyutlarda yer alacağı açıkça görülmektedir. Bu açıdan

internet, eğitimcilerin üzerinde önemle düşünmesi gereken bir kavram haline gelmiştir.

Duman (1998) geleneksel ve yeni eğitim kavramlarını açıklayan makalesinde bazı değişimlerden söz etmiştir. Tablo 1.1’de geleneksel eğitim kavramlarının yeni eğitim kavramlarına dönüşümü yazar tarafından saptanmıştır. Bu tabloya göre, eğitimde artık öğrenci “öğrenen” olmuştur, öğretmen ise “kolaylaştırıcı”dır. Öğretmen merkezli bir anlayıştan öğrenen merkezli bir anlayışa geçilmiştir. Yeni eğitim sisteminde edilgen, öğretilmeyi bekleyen bireyler yerine etkin, öğrenme sorumluluğu alan bireyler vardır. Eski eğitim sisteminde ders kitabı ana kaynakken artık çok çeşitli kaynaklara ulaşılabilir. Ürünü temel alan anlayışın yerini, süreci temel alan anlayış almıştır. Salt nicel değerlendirmeye dayalı görüş, nitel ve nicel değerlendirmeye dayalı görüşe; okulla sınırlı eğitim, yaşam boyu eğitime; klasik üniversite, sanal üniversiteye; öğrenme, öğrenmeyi öğrenmeye ve okuryazar, bilgi okuryazarına dönüşmüştür.

Tablo 2.1: Geleneksel eğitim kavramlarının 21. yüzyıl eğitim kavramları olarak karşılığı (Duman, 1998; s: 10).

<u>GELENEKSEL EĞİTİM SİSTEMİ</u>	<u>21. YÜZYIL EĞİTİM SİSTEMİ</u>
Öğrenci	Öğrenen
Öğretmen	Kolaylaştırıcı
Öğretmen Merkezli	Öğrenen Merkezli
Edilgen, Öğretilmeyi Bekleyen	Etkin, Öğrenme Sorumluluğu Alan
Ders Kitabı Ana Kaynak	Çok Çeşitli Kaynaklar
Ürünü Temel Alan	Süreci Temel Alan
Nicel Değerlendirmeye Dayalı	Nicel ve Nitel Değerlendirmeye Dayalı
Okulla Sınırlı Eğitim	Hayat Boyu Eğitim
Klasik Üniversite	Sanal Üniversite
Öğrenme	Öğrenmeyi Öğrenme
Okuryazar	Bilgi Okuryazarı

Duman’ın makalesindeki saptamalara devam edersek, geleneksel eğitim ve öğrenme anlayışında öğrenci, öğretmen tarafından doldurulmayı bekleyen boş bir kap ya da boruya benzetilmektedir. Bu anlayışta, öğretmenin bilgiyi getirip sunması beklenirken, öğrenciden sunulan bilgileri emmesi beklenirdi. İnternet bu geleneksel

sistemi değişime uğrattı. Artık bireyler, bilgileri aramak, bulmak, seçmek, sınıflandırmak, tümleştirmek ve bu bilgilerden yeni bilgiler üretmekle karşı karşıyadır. İnternetin katkısıyla, güdümlü öğrenme, kendi kendine ya da özyönelimli öğrenme, etkili öğrenme, deneyime dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, bağımsız öğrenme, kaynağa dayalı öğrenme gibi kavramların eğitimde yaygınlaşan kavramlar olması beklenmektedir. Bunların yanında sanal ya da on-line öğrenme, eşzamansız öğrenme, yer ve zamandan bağımsız eğitim, sanal üniversite, bilgi okuryazarlığı gibi kavramlar da artık önem verilmesi gereken kavramlar arasına girmiştir.

Değişimin gündemde olduğu bir diğer konu da Bingöl (1998) tarafından dile getirilmiştir. Bingöl, otomasyon düzeyinin artmasıyla, insan-insan iletişiminin yerini, insan-makine iletişiminin alacağını bu sistemde bilginin belli periyotlarla güncelleşmesi gerektiğini söylemektedir.

Bir diğer önemli konu da bireyin okul öğrenimi sonrasında, geri kalan öğrenimini kendi kendine başarmak zorunda olduğudur. Bazı meslek grupları ise artık işe gitmek zorunda değildir. İnternet ve video sayesinde hem bilgi hem de görüntü ileterek işlerimizi yerimizden kıpırdamadan yerine getirmemiz mümkündür. Tüm bu aktarımlar bize mimarlık ve eğitiminin geleceği hakkında ipuçları vermektedir.

2.3.2. Geleceğin Mimarlık Eğitimine İlişkin Öngörüler

Günümüzde mimarlık eğitime kaynak oluşturacak bilgiler, tarihte karşılaştığımız pek çok örneğin aksine, tekil doğrulardan oluşmamaktadır. Bilginin çoğulluğunun yanında, artık bu bilgilere ulaşmak daha kolaydır.

Yeni teknolojilerin hızla büyümesi mimarlık bilgisinin niteliğini de değiştirmektedir. Artık mimarlıkta bilginin oluşumu ve aktarımı için inşa etme zorunluluğu yoktur. Maddenin sanal olanla yer değiştirmesi tasarım süreci tartişmalarının merkezindedir. Bilgi çeşitlenirken, bunları ayrıştırmak, sınıflamak ve aranan bilgiye ulaşmak önem kazanmıştır. Kaotik toplum yapısı ve heterojen bilgi birikimi çağımızın sıkça karşılaşılan özellikleridir. Bilgi alanındaki değişimlerle ilgili olarak "Mimari tasarım stüdyoları üzerine bazı notlar" adlı çalışmasında Ayıran (1995; s: 55) şunları aktarmaktadır:

“Çağımızın önemli bir özelliği niteliğindeki bilgi patlaması, hızla değişen teknoloji ve değerler, tasarlama konusunda aslında geniş olan bilgi sınırlarını daha da ötelere taşımaktadır. Özellikle toplum ve insan bilimleri, teknoloji alanındaki gelişmelerin ortaya çıkardığı tasarlama faaliyetini etkileyebilecek nitelikteki bilgi ve girdiler hızla artmakta, özümsekebilmeleri için gerekli süre giderek kısalmaktadır. Bu gelişmelerle birlikte, mimari tasarlama anlayışları bakımından daha önceleri pek karşılaşılmayan geniş bir çoğulculuk ortamı içinde bulunuyoruz. Etkinliğini sürdürmekte olan mimarlık anlayışları kendi içlerinde de farklılaşıp, çeşitlenmektedir. 1970’ler sonrası gelişen popülist eğilimlerin mimarinin o güne kadar geçerli olan tüm kabul ve kurallarını sorgulayıp, bunları geçersiz kılma yönünde ilerlemeleri, mimari tasarım stüdyolarına da sınırsız bir özgürlük getirmiştir.”

Ayıran’ın da belirttiği gibi, bilgi çoğalmakta ve bilgiyi seçmek önem kazanmaktadır. Çeşitlenen eğitimde önem kazanan bir başka kavram da “kendi kendine öğrenme”dir; çünkü bu kavram bir anlamda doğal bir ayıklanmayı beraberinde getirir. İnternet aracılığıyla kendi kendine öğrenme iki yolla olur. Birincisi ağ üzerinden kaynaklara ulaşarak öğrenme, ikincisi ise sanal gezinti yoluyla öğrenmedir. Formel eğitimde de sınırlar artık ortadan kalkmıştır. Öğrenci eğer isterse Amerika’daki bir profesörle düşüncelerini paylaşma, projesi üzerine eleştiri alma olanağına sahiptir. Bu öncü projelerden biri İstanbul Teknik Üniversitesi’nde uygulanmış, diğeri ise Yıldız Teknik Üniversitesi’nde halen uygulanmaktadır. Hatta öğrencilerin oluşturduğu, çeşitli ülkelerden mimarlık öğrencilerinin internet üzerindeki bir ortamda düşüncelerini, projelerini paylaştıkları organizasyonlar vardır. Bu çoğulcu, çeşitlilik gösteren ortamda yoğun öğrenme kavramı da önemle incelenmesi gereken bir kavramlardan biri haline gelmiştir.

Değişim olgusunun mimarlık eğitimine etkisini açıklayan Ayıran (1995, s: 58), şunları aktarmaktadır:

“Toplumdaki pek az değişmezlerden biri de, her alandaki değişim olgusunun giderek artan hızıdır. Bu olgu göz önünde tutulmadan eğitimin tanımlanabilmesi çok zordur. Şu andaki öğrencilerin mesleklerini gelecek kırk yılda sürdürecekleri gerçeği de, onların geleceğe hazırlamayı gerektirir ve bu açıdan da öğrenmeyi öğretme kavramı ön plana çıkar. Bu kapsamda Rittel’in öğrencilere mesajı açıktır: “Öğrenciye yalnızca genel kuralları değil, kuralların değişim kuralını da öğretiniz!” Değişim olgusu, özellikle tasarlama faaliyeti ve onun öğretiminde şu ana kadar saptanan belirsizlik, bulanıklık ve tanımlama güçlükleriyle birlikte düşünüldüğünde stüdyolarda daha fazla önem taşır. Dolayısıyla, tasarlama öğreticisinin belirsizlikler ve değişim olgusunun gerektirdiği çerçevede öğrettikleri konusunda belirli bir kuşku payı bırakması herhalde doğru bir yaklaşım olacaktır.”

Değişim olgusunun artan hızı eğitimle ilgilenen her bireyin dikkate alması gereken bir olgu olmuştur. Bu, yeni teknolojilerin tasarım amaçlı kullanımını da içermektedir. Geleneksel ve dijital tasarım stüdyolarını inceledikleri makalelerinde Kalisperis ve Liakata (1999), hareketi de içeren görselleştirmeler ve zaman dizisinin, tasarımcının ışık, renk, doku, yansıma ve karşılık etkilerini görme olanağı tanımakla kalmayıp, mekan ve biçim hakkında daha iyi yargılara varmasını da sağladığını söylemektedirler. Yazarlar, gerçek yaşam simülasyonlarının, inşa edilmeden önce hataları denemeyi ve onlardan öğrenmeyi sağladığını belirtmektedirler. Renzo Piano'nun binasını inşa etmeden önce bilgisayar ortamında rüzgar tünellerinde denediğini biliyoruz. Yazarlar geleneksel ve dijital tasarım stüdyolarını karşılaştırdıkları araştırmalarında, öğrencilerin bilgisayarla tasarımda, geleneksel stüdyoya oranla %38 daha fazla alternatif üretmiş olduklarını saptamakta ve bunun öğrenme üzerinde de olumlu bir etki yaptığını inanmaktadırlar.

Ayıran (1995; s:56), bu gelişmelerin, mimarlık eğitiminde önemli rolü olan stüdyolara etkilerinden söz etmektedir:

"Günümüzde, tasarlamayı etkileyebilecek nitelikteki bilgi patlamasının ve geniş bir mimari çoğulculuk ortamının yarattığı şaşkınlık, bunları izleme, kavrama ve yorumlama konusundaki sorunlar, stüdyo öğretimine de yansımakta ve geçmiştekine oranla öğreticinin görevini büyük ölçüde karmaşıklştırmaktadır. Henüz, yeni etkenlerin yeterince değerlendirilip, tasarlama öğretiminde bu çerçevede gerekli tasarımın yapılamadığı görülmektedir. Bu duruma, "... stüdyo öğretiminin dejenere olarak, geçerlikten yoksun grafik oyunlara dönüştüğü" şeklinde sert eleştiriler yöneltilebilmektedir. ... Stüdyo öğretiminde, esneklik, bilgiler arasındaki birlik ve tutarlılık, öğretimin bireyselleştirilip, kişiselleştirilmesi, bilginin öğrenciye mal edilmesi, öz güveninin, merak ve şevkinin artırılması kavramları günümüzde ağırlık kazanmaktadır. Bu çerçevede esnekliğin bireysel gelişime katkıda bulunup, öğrencinin kendi kendini motive etmesi konusunda teşvik edeceği, bilgiler arasında birlik ve tutarlılık arayışlarının da öğrencileri çeşitli disiplinlerden kazandıkları bilgilerin karşılıklı ilişkilerini kurmaya götüreceği kabul edilmekte ve savunulmaktadır. "

Altaş (1995) da benzer bir biçimde ileriye dönük hedefi içinde mimarlık eğitiminin değişime ayak uydurabilen yeni bir iletişim ortamı hazırlaması gerektiğini söylemektedir. Bu, eğitim için çok önemli bir kavramdır. Eğitimin giderek enformelleştiğini de söyleyebileceğimiz bu sistemde, yeniliklere açık olmak kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeniliği bünyesine kolayca kabul etmeyen bürokratik yapısıyla üniversiteler, bu gelişim ve değişimi

engellememelidir. Yenilikleri kabul etmeye en yatkın ortam olan stüdyolarda bu yapının desteklenmesi önerilebilir.

2.4. Bölümün Sonuçları

Bu bölümde formel ve enformel mimarlık eğitiminin geçmişten geleceğe değişen içeriği incelenerek mimari tasarım eğitiminin içinde bulunduğu yapı tanımlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, çalışmayı bilimsel temellere oturtmak ve mimarlık eğitimi alanındaki araştırmalara kaynak oluşturmak amaçlanmıştır.

Mimarlık eğitiminin tarihçesi ele alınırken, eğitimin, ilk mimarlık ürünlerinin ortaya çıkışından günümüze kadar olan süre içerisindeki gelişimini incelemek, bugünkü durumunu açıklamak ve yeni üretilecek bilginin kaynağını oluşturmak amaçlanmıştır. Bu bölümde, eğitim anlayışlarında belirli sıçrama noktalarına yol açan dönemler incelenmiştir. Tarihçe temelde üç döneme ayrılmıştır. Bunlardan ilki, mimarlık okullarının olmadığı, eğitimin lonca sisteminde yapıldığı dönemdir. İkinci dönemde, kuramsal eğitim mimarlık okulları kapsamında verilmektedir. Fransız Kraliyet Akademisi ve Ecole des Beaux Arts bu dönemin örnekleridir. Üçüncü dönemde ise, uygulama okulla bütünleştirilmiş ve atölyeler mimarlık eğitimi içinde yer almıştır. Bu döneme de Bauhaus ve sonrasını örnek gösterebiliriz. Türkiye'deki gelişmelerin de incelendiği bu bölümde eğitim anlayışları ve ilkeler oldukça farklılık göstermekle birlikte ortak birkaç nokta bulmak mümkündür. Tüm anlayışlar içerisinde şantiyede/loncada, okulda veya atölyede değişmeyen ortak özellik usta-çırak ilişkisinin temel eğitim yöntemi olmasıdır. Bir diğer ortak nokta da enformel eğitimin her dönemde mimar yetiştirmek için bir yöntem olarak kullanıldığıdır. Günümüz enformel eğitim tanımından farklı olan bu kavram (ilgili dönemde enformel eğitim de usta-çırak ilişkisi içinde gerçekleşmektedir), katı eğitim düzenlerini kapsayan dönemlerde bile varoluşunu sürdürmüştür.

Eğitimin bugünkü yapısı, eğitim konusundaki varolan tartışmaları aktarmak ve eğitimin bugün üstlendiği görevleri tanımlamak için incelenmiştir. Günümüzde mimarlık eğitimi, kurumlar arası farklılıklar barındırmaktadır. Gerek yurtiçi gerekse yurtdışında sayıca artmakta olan eğitim kurumları arasında bir ortaklıktan söz etmek mümkün değildir. Çeşitli çevreler tarafından tartışılmakta olan güncel konu ise kuram-uygulama ilişkisidir.

Geleceğin eğitimine ilişkin öngörüler, ortaya konan tezin çağdaş gelişmeler içinde ne ölçüde yer alacağını araştırmak amacıyla ele alınmıştır. Mimarlık eğitiminin geleceği konusunda bir öngörüde bulunabilmek için, öncelikle genel eğitim anlayışındaki değişen kavramlardan yola çıkılmıştır. Gelecekte, yenilenen teknolojilerin biçimlendirdiği kavramların eğitim içinde yer alacağı açıktır. Değişimin hızı eğitimin yeni iletişim ortamına hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Kendi kendine öğrenme kavramının ve öğrenen kaynaklı taleplerin şekillendirdiği eğitimin gitgide enformelleştiğini söylemek mümkündür.

Mimarlık eğitiminin geçmişten geleceğe gelişimi incelendiğinde, mimarlık eğitimi anlayışları zaman içinde değişse de mimarlık bilgisinin aktarımı için usta-çırak sisteminin hep uygulanageldiği görülmektedir. Bu sisteme alternatif olan enformel eğitime ise her dönemde rastlanabilmektedir. Günümüz teknolojilerinin gelişim hızını gözönünde bulundurarak, gelecekte usta-çırak yönteminin oldukça değişeceği, enformel eğitimin önemli bir eğitim aracı olacağı öngörülebilir. Bu nedenle, bir sonraki başlıkta, mimari tasarım eğitimdeki rolleri bakımından, formel eğitim içerisindeki stüdyo ve enformel eğitim içerisindeki workshoplar irdelenmiştir.

3. FORMEL VE ENFORMEL MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNİN DURUMU

İsa'dan önce 4. yüzyılda yaşamış bir Çinli düşünür, Chutang Tse, yapıtında birtakım simgesel kişileri konuşturur, içlerinden Kuzey Denizi Tanrısı diye adlandırdığı biri şöyle der: "Kurbağa kendi bataklığından çıkmamışken, ben ona nasıl denizden söz edebilirim? Kendi yöresinde kalan yaz kuşuna buzdan nasıl söz edebilirim? Bilge kendi öğretisinin tutsağı ise eğer, ona yaşamdan nasıl söz edebilirim ki?" (Gasset, 1998, s: 40).

Gasset'in Chutang Tse'den aktardığı alıntıdan yola çıkarsak, eğitimcilerin belli aralıklarla, öğretilerinden sıyrılıp, çağdaş gelişmeleri de göz önünde tutarak eğitimi değerlendirmeleri gerektiğini söyleyebiliriz. Bu amaçla bu başlıkta formel ve enformel mimari tasarım eğitimiyle ilgili konular ayrı ayrı gündeme getirilip incelenecektir.

3.1. Mimari Tasarım Eğitiminin Tartışılması

"Mimari tasarım eğitimi" ile "mimarlık eğitimi" farklı tanımlar olmalarına karşın sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Formel mimarlık eğitimi, bir mimar adayının tamamlamak durumunda olduğu teorik ve uygulamalı derslerden oluşan bütünü nitелеmektedir. Mimari tasarım eğitimi de bu yapının içinde en ağırlıklı bölümü oluşturmaktadır. Tasarım eğitimi, mimarlık eğitimi kapsamındaki diğer kuramsal ve uygulamalı derslerden farklı özelliklere sahiptir. Tasarım eğitiminde, tasarım deneyimini öğrenci doğrudan yaşayarak edinmektedir ve bu, tasarım yapmayı öğrenmenin tek yoludur.

Schön, bu deneyimle ilgili olarak, mimarlık öğrencilerinin henüz öğrenmeleri gerekenin ne olduğunu bilmedikleri ortamda, kendilerini yeni bir yeteneğe ulaşmak için eğitmeleri gerektiğini söylemektedir. Schön, mimarlık öğrencilerine özgü olduğunu düşündüğü, öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini bilmeden kendilerini bir

“yapma” eylemi içinde bulması durumunu, düşünmenin özel bir yolu diye nitelendirmektedir (Broadbent, 1995).

Mimarlık eğitiminde, mimari tasarım deneyimi öğrenciye çoğunlukla bir proje üzerinden kazandırılmaktadır. Proje kavramı, köklerini Fransız Kraliyet Akademisi’nde bulmasına rağmen, yaygın eğitimdeki ilk uygulamayı Massachussetts Eğitim Kurulu’ndan (Massachussetts Board of Education) Rufus W. Stimson gerçekleştirmiştir. 1910 tarihli ilk proje uygulaması tarım eğitimi alanında kullanılmıştır. Bu uygulamada öğrenciler, okulda teorik bilgiler almakta ve bu bilgileri ailelerinin tarlalarında bezelye, nohut ve havuç yetiştirmek için kullanmaktadır. Bilimi eğitim pratiğine uygulama konusuyla ilgilenen John Dewey ise, proje uygulamasını destekler nitelikte, “eğer gerçekten gelişme isteniyorsa öğrencinin öğrenmeyi istemesi ve süreçte aktif olarak rol alması gerektiğini” söylemektedir. Böylelikle projenin, öğrencilerin pasif bir biçimde bilgiyle doldurulmadığı; girişime, yaratıcılığa ve değerlendirmeye yönlendirildiği yeni eğitim psikolojisinin gereklerini gerçekleştireceğine inanıldı. Bu gelişmelerin ardından Columbia Üniversitesi’de öğretim üyesi olan William Heard Kilpatric “Proje Yöntemi” (The Project Method) başlıklı makalesinde, projeyi, “gönüllü amaçlanmış eylem” diye tanımlamış ve çocukların yapmak istedikleri şeyi özgürce seçebilmesi gerektiğini savunmuştur. Kilpatric, gözlemlerine dayanarak, kendi amaçlarının peşinden gittiklerinde çocukların motivasyonunun ve öğrenme başarılarının arttığını söylemiştir (Şahin, 1999). Bu bulgular, günümüzdeki proje temelli mimari tasarım eğitiminin niteliklerini tartışma gereğini ortaya koymaktadır. Broadbent’e (1995) göre mimari tasarım basit bir problem çözme sorunu değildir. Öncelikle, problemlerin ne olduğunu araştırmaya yönelik bir sorudur. Öyleyse, kişiye mimari tasarım deneyimi kazandıran hangi etkinlik biçimini, problemlerin ne olduğunu araştıran gönüllü amaçlanmış eylem diye niteleyebiliriz?

Sadece yaşanan değil, aktarılanı da içeren mimari tasarım deneyimi günümüzde kişiye üç yolla kazandırılabilir. Bunlardan ilki formel eğitim içerisinde yer alan stüdyoda, mimari proje dersi kapsamında yaşanan deneyimdir. Bu deneyimde süreci denetleyen ve değerlendiren bir “eğitimci”den söz edilebilir. Belirli bir müfredat vardır; bir başka deyişle, izlenmesi gereken yol bellidir. Bu kapsamda kısıtlayıcılardan söz edilebilir. Eğitimci sürecin sonunda öğrenciyi notlandırarak değerlendirir. Formel eğitim içerisinde zorunlu bir ders olarak yer aldığı için isteğe bağlı olduğunu söylememiz mümkün değildir. Deneyim araçları çizim, yazı ve maketten oluşmaktadır.

Deneyim edinmenin ikinci yolu, enformel eğitim içerisinde yer alan workshoplarda gerçekleşmektedir. Workshoplarda süreci denetleyen değil, yönlendiren bir kişi vardır ve bu kişi formal eğitimdeki gibi belli bir yaptırım gücüne sahip değildir; süreci formal eğitime not şeklinde yansıtmaya hakkı yoktur. Bu kişi eğitmeni olabileceği gibi, farklı disiplinlerle donanmış bir meslek adamı da olabilir. Uygulanması gereken tanımlı ve kısıtlayıcı bir müfredat yoktur, her workshop kendi çalışma düzenini kendi ilkelerine göre oluşturur. Enformel eğitimde yer aldığını düşünürsek, katılım isteğe bağlıdır. Deneyim yazı, çizim ve maket yardımıyla ya da birebir yaparak kazandırılmaktadır.

Üçüncü deneyim kazanma yolu ise öğrenci yarışmalarıdır. Bu yarışmaların bazılarında bir yürütücünün yol göstericiliğinden söz edilse de, süreç genelde bağımsız gelişmektedir. Öğrenci tasarımıyla ilgili kararlarda yalnızdır. Deneyimi kendi başına yaşamaktadır. Bu deneyim biçiminde de katılım isteğe bağlıdır. Deneyim çizim, yazı ve maketle ifade edilmektedir.

Tezin bu bölümünde, formal mimari tasarım eğitiminin içerisinde yer alan stüdyolar ve enformel mimari tasarım eğitimi içerisinde yer alan workshoplar, mimar adayına deneyim kazandıran ortamlar olarak inceleme konusu olacaktır. Yarışmalar, diğerlerine göre daha kişisel süreçleri barındırdığı için kapsam dışı bırakılmıştır.

3.2. Formal Eğitim Kapsamında Stüdyoların İncelenmesi

Kimi mimarlar formal eğitimin içinde en ağırlıklı yeri tutan stüdyolardaki tasarım sürecine ve eğitime ilişkin araştırmaların bilimsel anlamda yapılmasının mümkün olmadığını savunmaktadır. Aynı kişiler, her proje yürütücüsünün, her mimarlık öğrencisinin ve her tasarım probleminin tek ve özgün olduğunu, bu çok yönlü çeşitliliği anlamının olanaksız olduğunu, dolayısıyla, genel geçer davranış biçimlerinin ve ilkelerin saptanamayacağını, tasarım ve tasarımcıya ilişkin nesnel bir bilgi olamayacağını öne sürmektedir. Bu kişiler tasarımın bilimsel araştırma konusu olamayacağı, daha çok "yapma"ya ilişkin bir olgu olduğu üzerinde ısrarla durmaktadırlar (Ulukoğlu, 1990). Stüdyo her ne kadar yapma eylemi üzerine kurulmuş olsa da bu, sürecin tanımlanamayacağı anlamına gelmemektedir. Gerek eğitim gerekse tasarım alanında yapılan çalışmalar yapma eyleminin yapısını ve öğretilebilirliğini açıklamaya yöneliktir. Ayrıca, tasarlama bilgisi ve süreçleri

alanlarında yapılan çalışmalar, bu alanın tanımlanabilir bir bilgi yapısı olduğunu göstermektedir.

Bu başlıkta, alanın tanımlanabilir olduğundan hareketle, mimari tasarım deneyimi edinme biçimleri ve koşulları kapsamında stüdyonun yapısı irdelenecek, tasarlama bilgisi ve süreçleri araştırılacak, çeşitli deneyim kazandırma yöntemleri, süreçte rol alan kişiler aktarılacak ve son bölümde stüdyoya ilişkin genel bir değerlendirme yapılacaktır.

3.2.1. Stüdyonun Tanımı

Stüdyolar, formel tasarım eğitiminin bir yürütücü önderliğinde yapıldığı ortamlardır ve mimari tasarım eğitiminin öğrenciye deneyim yaşatılarak öğretildiği tek yer olarak eğitimin çekirdeğini oluşturmaktadır. Stüdyo, bilginin öğretildiği değil, bilginin öğrencinin kişisel kavrayışında çözüldüğü yerdir (Yıldırım, 1999). Aydınli (1999; s: 216), temel tasarım deneyinden yola çıkarak stüdyonun kazandırmayı hedeflediği becerileri şöyle tanımlamaktadır:

“Stüdyo eğitimi ağırlıklı ders, öğrencinin algılama, sorgulama, kurgulama gibi temel becerilerinin geliştirilmesini hedefler. Bu dersin sonunda öğrenciye kazandırılmak istenen formasyon, çevreyle iletişim kurabilme, doğal fiziksel, toplumsal çevrenin sağladığı olanakların farkında olabilme, eleştirel düşünebilme, kendini ifade edebilme, yaratıcı düşünceyi yönlendiren sorunları fark edebilme ve esnek çözümlere ulaşabilme becerisi olarak özetlenebilir.”

Aydınli'nin tanımına ek olarak Inceoğlu (1994), öğrenciye, analiz etme, karar verme, grafik yoluyla düşünme, düşünüleni görsel olarak anlatma, bir problemi ortaya koyma-çözme ve sentez yapabilmenin stüdyoda kazandırılması gereken eylemleri oluşturduğunu söylemektedir. Tüm bu becerilere ek olarak, tasarım formasyonu donanmış, grup çalışmasına yatkın, soru soran, düşünen entelektüel bireyler yaratmanın da stüdyonun amaçlarından olduğunu söyleyebiliriz.

Stüdyoda verilmesi istenen bilgiler ise tasarım problemleri üzerinden kazandırılmaktadır. Bu temel bilgiler, ölçek, modül, işlev ve ilişkiler (sirkülasyon ve organizasyon), dış faktörler, çevre ile ilişkiler, strüktür, biçim, mekansal özellikler ve düzenler, dış mekan düzenleme, düşünce-biçim ilişkisi (Anonim, 1994) olarak tanımlanabileceği gibi, çalışmanın kapsamına göre insan davranışları, sosyal ve kültürel çevre olarak çeşitlenebilir.

3.2.2. Stüdyoda Tasarlama Bilgisi

Uluoğlu (1990), stüdyoyu incelemek istediğimizde, proje yürütücüsünün bilgi yapısının ve bu bilgiyi aktarış biçiminin incelenmesi gerektiğini söylemektedir. Yazara göre, tasarlama bilgisinin tanımlayıcı ve işlemci olmak üzere ikili bir yapısı vardır. Mimarlığın özne (insan) ve nesnesinin (yapı), bunların özellikleri ve ilişkilerinin tanımlandığı bilgi alanını tanımlayıcı bilgi; tasarım sürecine ve nasıl tasarlandığına yönelik bilgi ise işlemci bilgidir. Bu iki bilgi yapısından tanımlayıcı bilgi, stüdyonun yanısıra gerek kuramsal gerekse uygulamalı derslerde aktarılmaktadır. Ayrıca stüdyodaki gözlemler, tanımlayıcı bilgiyi aktarmanın işlemci bilgiye göre daha kolay olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, stüdyoda aktarımının irdeleneceği bilgi türü işlemci bilgi olmaktadır.

Uluoğlu'dan (1990) aktarmayı sürdürürsek, Beinart, stüdyoda kullanılan bilginin içeriği açısından dört ayrı tavrın olduğunu söylemektedir. Bunlardan ilki, proje yürütücüsünün modernizmi ve onun entelektüel dünyasını temel alarak, öğrencinin karşılaştığı problemlerin çözülmesinde de bu bağlama referans vermesidir. İkinci tavır, mimaride paylaşılan bir dizi ilke olduğunu kabul etmekle birlikte, bunların bir bilimin yasaları niteliğinde olmaktan çok bir zanaatin kuralları olarak ele alınabileceğini savunmasıdır. Üçüncü tavır, mimaride bazı ilkelerin belirleyici olduğu ve bunların öğretilebileceği üzerinde durmakta, ancak bunların öğretiminin dışsallaştırılmış kurallarla değil, öğrencinin sezgi gücüne dayalı olarak iletilebileceğine inanmasıdır. Dördüncü tavır ise proje yürütücüsünün deneyimleri sonucu oluşturduğu görsel bazı gerçekler ya da doğrular olduğu görüşüne yer vermesi, bu doğruların kaynağının yapıları çevrenin mantığında aranması gerektiğini öne sürmesidir.

Bir diğer önemli konu da tasarımcının, bir başka deyişle öğrencinin bilgi yapısıdır. Öğrenciye ilişkin çalışmalardan Cross ve Nathenson'un çalışmalarında, tasarımcının bilişsel tarzı karşıt çiftler biçiminde dört grupta toplanmaktadır. Bunlar, daralan/genişleyen; atak/düşünceli; çevreye bağımlı/çevreden bağımsız; dizgeci/bütüncü tarzlar olarak ifade edilmektedir. Bu gruplamayı yetersiz bulan Newland, Powell ve Creed ise, öğrenme tarzları ve kişiler arası iletişim çalışmalarından yararlanarak, kişileri öğrenme özelliklerine göre şu dört grupta toplamaktadır: Sağduyu sahibi, dinamik, içine kapanık, acar. Düşünme ve öğrenmede çeşitli tarzların varlığı, tasarım eğitiminde eleştirilerin yürütücülerden öğrenciye iletiminde ve öğrenciden yürütücüye iletilen mesajların değerlendirilmesinde etkili olmaktadır.

Ayrıca, yürütücünün bilişsel tarzı, onun eleştiri biçimini de yönlendirmektedir. Daha etkin bir iletişim için yürütücünün öğrencinin bilişsel tarzına duyarlı olması gerekmektedir (Uluoğlu, 1990).

Beinart'ın tanımladığı proje yürütücüsünün bilgi içeriğine bağlı olarak biçimlendirdiği dört yaklaşım ve öğrencilere ilişkin araştırmalar bugün stüdyolarda izlenmektedir. Günümüz eğitim alanındaki tartışmalar, proje yürütücüsünün yukarıda sunulan bilgi içeriğinin stüdyoda gerçekleşen etkileşim ortamına temel oluşturabileceği düşüncesini doğrulamamaktadır. Bugün stüdyonun yapısının eğitim alanındaki yeni çalışmalara ve mimarlığın değişen durumuna göre yapılandırılma gereğinden söz edilmektedir.

3.2.3. Stüdyoda Tasarlama Süreci

Schön, "Tasarlamayı görsel ve sözel bir oyun" diye tanımlamaktadır. Ayıran (1995) da bu oyunun oynanışındaki kuralların pek belirli olmadığına değinmektedir. Yazar, mimari tasarlamanın, kuramsal çözümlerle elde edilen bileşenlerin yalnızca mantığa dayanan bir sentezi olmadığı için hayli karmaşık ve çok fazla belirsizlikler içeren bir süreç olduğunu belirtmekte ve tasarlamanın, doğası gereği, her bir durum için son derece açık uçlu bir nitelik taşıdığını eklemektedir.

Süreç bu kadar karmaşık olunca, süreci tanımlamaya ilişkin çalışmalar da çeşitlilik göstermektedir. Uluoğlu (1990), tasarım sürecine yönelik tartışmaları ikiye ayırmaktadır. Bunlardan ilki süreci bir bütün olarak, ikincisi ise aşamalandırılmış olarak ele alan görüşlerdir. Kimi tasarımcı, çok sayıda deneme-yanılma sonucu ani bir önsezi sıçrayışıyla ve tesadüfi olarak çözüme ulaştığını kabul ederek süreci parçalamamayı tercih ederken, kimi tasarımcı da çeşitli aşamalara bölme yoluna gitmektedir. Bunlar, hazırlık-kuluçka-aydınlanma-sınama aşamaları olabileceği gibi, analiz-sentez-değerlendirme aşamaları da olabilir.

Stüdyolarda yürütücülerce çoğunlukla haftalara bölünerek parçalanmış tasarım süreci, aşamalar arasındaki kopukluğu da beraberinde getirmektedir. Bu parçalanmış yapı içinde geri dönüşlerin olumsuz karşılanması da yöntemin doğru bir uygulamasını oluşturmamaktadır. Oysa Ayıran'ın (1995) da belirttiği gibi, mimari tasarım, analizle başlayıp sentezle biten doğrusal bir süreç değil, geri beslemeyle ilerleyen, duraksamalı ve dönüşümlü bir problem çözme sürecidir.

Analiz-sentez modelinin getirdiği olumsuzlukları eleştiren Ledewitz, bu modelin yerine anafikir-deneme modelini önermektedir. Bu modelde tasarım; varsayımlara ve bunların denenmesine dayalı gelişimci bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Goldschmidt ise tasarlamayı çok boyutlu bir boşluk olarak ele almaktadır. Yazar, bilgi, yorum ve ifade olmak üzere üç boyuttan oluşan tasarımı, bu boyutlar arası bağlantıları sağlayan kişisel ve dinamik bir faaliyet olarak yorumlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin eğitime belirli bilgilere sahip olarak başladığına inanmakta ve her öğrencinin hangi boyutta eksiği varsa bunun gelişmesini sağlayarak ilerlemesi gerektiğini öne sürmektedir (Uluoğlu,1990). Ledewitz'in anafikir oluşturma ve onun denenmesine dayalı gelişimci ve Goldschmidt'in öğrencinin bilgi birikimine dayanan boyutlandırılmış tasarım sürecinin stüdyoda öğrencinin gelişimi açısından çağdaş eğitim uygulamalarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Sürecin kontrolüne ilişkin görüşler ise iki yöndedir. Bunlardan ilki, çözüme tesadüfi olarak ulaşıldığını, tasarımcının çok geniş bir alan içerisinde çözüm aradığını ve bunun kontrol edilemeyeceğini öne süren görüştür. İkincisi ise, sistematik yöntem ve teknikler uygulayarak ya da kısaltmalar koyarak çözüm arama alanını daraltırken, öğrencinin kendi çözümlerini bulmasını sağlayarak sürecin kontrol edilebileceğini kabul eden görüştür (Uluoğlu, 1990).

Tasarım süreci sonucunda ulaşılan çözüme ilişkin görüşler de farklıdır. Kimi tasarımcı belli bir yer, zaman ve konu bağlamında bir tek en iyi çözüm olabileceğini öne sürerken, kimi tasarımcı ise optimum doğru ve tatminkâr çözüm gibi kavramlar üstünde durmaktadır (Uluoğlu, 1990). Ayıran (1995) ise tasarımda tek bir doğru yanıt olmadığını, bunun yerine tasarımcı veya başkaları tarafından kabul edilebilir nitelikte bir dizi çözümün söz konusu olduğunu söylemektedir. Yazara göre, tasarım problemleri, iyi tanımlanmamış, olasılıkların tümünün birden görülemediği problemlerdir. Ayıran, çözümün doğru veya yanlış olduğunu belirleyecek kuralların olmadığını, birine doğru gibi gözüken bir çözümün bir başkası için öyle olmayabileceğini belirtmektedir. Tasarımda bir tek en iyi çözüm olabileceğini öne süren görüş, eğitimcinin konuya ilişkin kendi tasarım süreci sonucunda oluşturduğu imgesiyle örtüşmeyen çözümlerin olumsuz olarak değerlendirilmesi uygulamasını da beraberinde getirmektedir. Alternatifli düşünme olgusuyla çelişen bu yaklaşım, sadece ustanın düşüncelerinin biçimlendirdiği usta-çırak anlayışının bir yansımasıdır ve günümüzde geçerliliğini yitirmiştir.

Tasarlama sürecinin, geri dönüşler içeren özelliği ve öğrencinin bilgi yapısına ve aranması gereken doğruların koşullarına bağlı olarak değişen yapısı, onun eğitime de yansımakta, öteki disiplinlerin eğitiminden büyük ölçüde farklılaşmasına yol açmaktadır.

3.2.3.1. Tasarlama Yaratıcı Süreç

Stüdyonun yaratıcı düşünmenin bir aracı olduğunu düşünürsek, bu eylemin, gerek mimari çözüm üretmede gerekse fikirlerin oluşumunda, yaratıcılığı kışkırtan ortamlarda gerçekleşmesi stüdyonun yükümlülüklerinden biridir. Çoğu mimarlık fakültesinin en ön plandaki amacı olan, kişiye yaratıcı düşünme yetisini kazandırmak, tasarlama eğitiminin de bel kemiğini oluşturmaktadır. Ayıran (1995), stüdyo öğretiminin anlamına belirginlik ve tanımlamaya açıklık kazandırılabilmenin, yaratıcı süreç ve öğrenme kavramlarının bir ölçüde irdelenmesini gerektirdiğini söylemektedir.

Ayıran (1995), yaratıcı sürecin, yalnızca bilinç ve zekaya ilişkin bir süreç olmadığını söylemektedir. Yazara göre, yaratıcı süreçte düşünür işin başlangıcından sonuna kadar duygularının egemenliği altındadır. Bu nedenle, yaratıcı süreçte, duygularla ilgili öğeler, zekaya ilişkin olanlardan; irrasyonel öğeler, rasyonel olanlardan daha önemli görünür.

Aynı kaynakta, yaratıcı sürecin dört aşaması olduğu belirtilmektedir. Bunlar, hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleştirme aşamaları olarak tanımlanmıştır. Bu aşamalar, tasarlamanın duraksamalı ve dönüşümlü bir süreç olmasından dolayı her zaman doğrusal bir sıra izlemezler, öğrenci bir aşamadan ötekine gidip gelebilir. Öğreticinin tasarlama sürecinin bilinç ve akılla ilgili hazırlık ve gerçekleştirme aşamalarında doğrudan, bilinçaltı ve duygularla ilgili kuluçka ve aydınlanma aşamalarındaysa ancak dolaylı denetimi söz konusudur. Eğitimdeki gelişmelerden yararlanılarak mimari tasarlama öğretimi üzerinde sürdürülmekte olan çalışmalar, dolaylı denetimi artırıcı yönde ilerlemektedir.

Çevik (1995) bilimsel buluşların incelenmesi sonucunda, yaratıcı olmak için ne önerilirse önerilsin, örneklerin gösterdiği en önemli özelliğin, yaratıcılığın zaman sınırlamalarıyla kısıtlanamayacağını ve rasyonel bir program içine sokulamayacağını söylemektedir. Oysa, günümüzde yaratıcılığın öğretildiği tasarım

dallarının hiçbirinde insan zihninin bu anlamda özgür bırakılmasının söz konusu olmadığını da eklemektedir.

Yaratıcılığı merkez alan stüdyonun önemi çeşitli çevrelerce vurgulanırken, bu olgunun ön plana çıktığı stüdyo örneklerinin pek az olduğu gözlemlenmektedir. Yaratıcılığın ön planda olmadığı stüdyolar, sürecin irrasyonel öğeler barındırmasını ve denetimin dolaylı olmasını neden göstererek, sorumluluğu öğrenciye yüklemektedir. Oysa eğitimin amacı, yaratıcılığı ortaya çıkaracak gerekli koşulları sağlamak ve bu amaca yönelik alıştırmaların yürütücülerle etkileşim içinde denemesiyle öğrencinin üretimde bulunmasını sağlamaktır. Ayrıca, Çevik'in de belirttiği gibi, bu beceriyi rasyonel bir programın içinde kazandırmak oldukça güçtür. Bu yaratıcılığı kışkırtan ortamların enformel çalışmalarda daha kolay oluşturulduğunu söylemek doğru olacaktır.

3.2.4. Stüdyoda Deneyim Kazandırma Yöntemleri

Bölümün başında belirtildiği gibi, tasarım yapmayı öğretmenin temel yöntemi öğrenciye bu deneyimi yaşatmaktır. Öğrencinin tasarım problemleriyle ilişkiye girme biçiminin stüdyo yöntemini oluşturduğundan yola çıkarak bu başlıkta çeşitli yaklaşımlar tartışılacaktır (Yıldırım, 1999).

Stüdyoda bilgiyi paylaşmanın çeşitli yöntemleri vardır. Bunlardan en yaygın kullanılanı, öğrenciyle proje yürütücüsü arasında gerçekleşen, öğrenci tarafından hazırlanmış bir ürün üzerinde oluşturulan diyalog yoluyla öğrenmedir. Karşılıklı etkileşime dayanan bu yöntem tek başına yeterli olmasa da stüdyoda geçmişten günümüze kullanılmakta olan en temel yöntemdir. Uluoğlu (1990), mimari tasarım eğitiminin öğrencinin düşünsel anlamda bir değişim ya da gelişim göstermesiyle gerçekleştiğini söylemektedir. Oysa bu gelişimin, genel kanının aksine, yalnızca yürütücü ile öğrenci arasındaki diyalogla sağlanması mümkün değildir. Stüdyo, onunla bütünleştirilebilecek başka çağdaş eğitim yöntemleriyle desteklenince, gelişim düzeyinin artacağını söylemek mümkündür. Stüdyo eleştirilerini destekleyerek bilgilenme sürecini pekiştiren ek etkinlikler pek az stüdyo tarafından gerçekleştirilmekte, dolayısıyla, öğrencide gözlenen gelişim yazılı kaynaklara geçirilememektedir. Bu yöntemlerden ve sonuçlarından bir sonraki alt başlıkta söz edilecektir. Bu başlığı izleyen bölümde stüdyo eleştirileri irdelenecektir.

3.2.4.1. Stüdyo Eleştirileri

Tasarım eğitimi her ne kadar sadece stüdyoda yürütülen eleştirilere dayanmasa da, eleştirinin eğitici-öğrenci görüşmelerinde kullanılan en temel yöntem olduğu açıktır. Stüdyo eleştirilerinde öğrencilerin kendi aralarında fikir alışverişinde bulunmaları da gelişim sağlamalarına katkıda bulunmaktadır. Enformel anlamda gelişen bu yaklaşım, üçüncü altbölümde incelenecektir. Bu başlıkta eğitici-öğrenci eleştirileri irdelenecektir.

Ululoğlu'na (1990) göre, çizim masası başında yapılan eleştiriler, grup ve jüri eleştirileri diye üçe ayrılan eleştirilerin aşağıdaki aşamalarda incelenmesi mümkündür:

- Tasarlama ürününün öğrenci tarafından proje yürütücüsüne sunulması,
- Proje yürütücüsünün eleştirisi,
- Öğrencinin eleştiriler ışığında bir diğer aşamaya geçişi.

Yazar bu iletişim sürecini yönlendiren etmenleri de, proje yürütücüsünün özellikleri, öğrencinin özellikleri, eleştirinin gerçekleştiği ortam, iletilen bilginin yapısı, içeriği ve temsil ediliş biçimleri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, her proje yürütücüsünün, kendi bilgi, beceri, deneyim ve öğrencisiyle iletişim kurma biçimiyle özgün bir kişilik oluşturduğunu söylemektedir.

Stüdyo eleştirilerinde en çok kullanılan yöntem usta-çırak yöntemidir. Bu geleneksel eleştiri yönteminin özelliklerini inceleyerek, günümüz stüdyo etkileşim ortamını biçimlendiren etmenler tanımlanabilmektedir. Geleneksel eleştiri modeli, iletişimde ürünün ön plana çıktığı yaklaşımı beraberinde getirmektedir. Bu yaklaşımda yürütücü eleştiri sırasında ürünle ilişki içerisine girerek nasıl tasarlandığına ilişkin bir gösteri yapmakta, öğrenci onun tasarlayış biçimini izleme yoluyla olayın kendisi hakkında fikir sahibi olmaktadır (Ululoğlu, 1990). Geleneksel eleştiri modelinde, stüdyo yürütücüsü konuyu (uygun çözümlerin ne olması gerektiğini) enine boyuna bilen, nasıl tasarlanması ve yapılması gerektiğini kendisi yaparak öğreten konumdadır. Yürütücünün tasarlama konusundaki deneyimlerinin eğitimin başarısını artıracakı düşünülmektedir. Bu modelde:

- Tasarım bilgisinin akışı tek yönlüdür,

- Öğrenci stüdyodaki etkileşim ortamında pasif kabul edilir,
- Geliştirilen proje esas alınarak eleştiri yapılır,
- Stüdyo çalışmaları yürütücünün mutlak üstünlüğüne dayanır,
- Yürütücünün değer yargıları öğrencinin tasarım kararlarını biçimlendirir, bu anlamda eleştiride yansızlıktan söz edilemez (Altaş, 1995).

Bugün, yukarıda özellikleri belirtilen geleneksel eleştiri biçiminin çağdaş gelişmeler karşısında yetersiz kaldığı görülmektedir. Eleştiride ürün esaslı sistemin yerine öğrencinin gelişimini merkez alan yaklaşım Uluoğlu (1990)'nın "*Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştiri*" başlıklı doktora çalışmasında ele alınmaktadır. Yazara göre, stüdyodaki görüşmeler, tek yönlü bir aktarım değil, öğrenciye aktif bir rol yükleyen karşılıklı bir iletişim-etkileşim modeli çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu modele göre artık tasarım stüdyolarında esas olan, yürütücü ile öğrenci arasındaki düşünce ve eylem etkileşimidir. Ürün, yürütücü ya da öğrencinin önceden sahip olduğu bir imgelemin gerçekleşmesi demek değil, karşılıklı etkileşimin oluşturduğu düşünceler örüntüsünün sonucudur. Öğreticinin kendi görüş ve şemalarını empoze etmek yerine, öğrencinin kendi tasarım kararlarına güven duymasını sağlaması gerekmektedir.

Altaş (1995)'e göre, geleneksel eleştiri sisteminden farklı olarak, stüdyoda uygulanacak eleştiri modeli, stüdyo yürütücüsünün işlevini doğru bir biçimde yerine getirebilmesi için şu ön koşulları sağlamalıdır:

- Genel bir çerçevede kapsamlı bir bilgiyi ve deneyimi içermelidir (bilgi kapsamı);
- Olguları bağıntılı bir biçimde, örüntüler içinde ele almalı ve aktarmalıdır (problem formülasyonu);
- Bilgileri aktarmada karşılaştırmalı bir yol izlemeli ve olabildiğince yansız olmaya çalışmalıdır (nesnellik).

Yazar bunların yanında, yürütücünün karşısında, tasarlama bilgisinin içeriğiyle ilgili üç önemli sorun bulunduğunu söylemektedir. Bunları,

- Yeni mimari yaklaşımlar üzerine kapsamlı bilgiye sahip olma sorunu (bilgi problemi);

- Eleştirilere temel oluşturacak tartışma dili sorunu (dil problemi);
- Eleştirilerin dayandırılacağı değer sistemi sorunu ya da değer sistemlerinde uzlaşma sorunu (değer problemi) olarak ortaya koymaktadır.

Bu prensiplerden yola çıkarak Altaş, stüdyoda geçerli olabilecek eleştiri modelinin yansız olma ve karşılaştırmalı sunma ilkesinin önemi üzerinde durur. Yansız eleştiri modelinde: eğitimde bilgi akışı çift yönlüdür; stüdyo yürütücüsü yol göstericidir; eleştiride öğrenciyi ön plana çıkaran bir tutum izlenmelidir; öğrenci stüdyoda pasif durumdan aktif duruma geçirilmelidir.

Ayıran (1995), mimari tasarlamanın öğretilmesinde bir bölümü öteden beri uygulanan, bir bölümüyse yakın dönemde uygulanmaya başlayan ve stüdyolarda kullanım koşulları öğretmenler arasında değişen çeşitli teknikleri, özetle şöyle aktarmaktadır: Limit konulması ve istenenlerin belirtilmesi; sondaj amaçlı sorular yöneltilme; antrenör rolü üstlenme; yardımcı bilgi sunulması; analogi ve metaforlara başvurma; karşı görüşler öne sürme; önde gelen mimarların çözümlerini önerme; öğrenciler arası etkileşimi teşvik; tartışmayı teşvik; yoğun ve tutkulu bir çalışma ortamına çekme; simülasyon; öğrencilere öğreticilik sorumluluğu verme; konferans, workshop ve seminerlere katılımı teşvik; gerçek yaşam deneyimlerine yöneltilme; stüdyo dışında araştırmaya teşvik. Ayıran'ın çalışmasında bir araya getirilen yöntemler, eğitimciler için yol gösterici olmakla birlikte stüdyo dışı etkinliklerin önemine de işaret etmektedir. Eğitimin yukarıda söz edildiği gibi konferans, workshop ve seminerlerle desteklendiği zaman verimli olabileceği çeşitli çevrelerce belirtilmektedir.

Stüdyoda öteden beri uygulanan usta-çırak ilişkisinin olumsuz yanları eğitimciler tarafından dile getirilmektedir. Bu yöntemin geçerliliği günümüzde tartışılmaktadır. Çağdaş eğitimin gereklerinden yola çıkarak oluşturulan yeni stüdyo yöntemlerinde süreci eğitsel açıdan olumlu doğrultuda yönlendirmek proje yürütücüsüne bağlıdır. Yürütücü gerek bilgi yapısı gerekse onu kullanım biçimiyle öğrencinin öğrenme sürecinde belirleyicidir. Rastlantısal olarak gelişmekte olan stüdyo deneyimi yeni bilgiler ışığında gözden geçirilmelidir (İnceoğlu, 1994). Stüdyodaki gelişme, öğrencilerin, tasarlama deneyiminin nasıl gerçekleştiğini izlediği yöntemden, bu deneyimi bizzat yaşadığı yöntemlere doğru olmalıdır. Sonuca değil sürece önem verilmeli, eğitim konusundaki çalışmalarda öğrenciden yola çıkılmalıdır. Stüdyo eğitimi ancak bu şekilde öğrenciye katkı sağlayacaktır.

3.2.4.2. Stüdyoda Gerçekleşen Diğer Etkinlikler

Gerek geleneksel gerekse yeni stüdyo eleştirileri anlayışlarında, öğrenci tasarım süreci boyunca sadece proje yürütücüsü ile karşılaştığı için onun bilgileriyle sınırlıdır. Her ne kadar eleştiride yansızlıktan söz edilse de öğrenci bir süre sonra proje yürütücüsü gibi düşünmekte, bir başka deyişle farklı yaklaşımları değerlendirememektedir. Ayrıca eleştiri tek taraflı yürütülüyorsa, öğrenci “dinleyen” konumundadır. Oysa stüdyoyu başka etkinliklerle desteklemek, paylaşma ortamını getirecek, birlikte üretimde bulunmak katılımcılığı destekleyecektir.

Stüdyoda tek bilgi aktarma yönteminin eleştiri olmadığı çeşitli bilim adamları tarafından belirtilmektedir. Stüdyonun başka etkinliklerle beslenmesi çağdaş bir uygulama olup, öğretim üyeleri tarafından uygulanmaması kişisel tercihlerin yanında, enformel çalışmaları bünyesinde barındırmayan müfredat içeriğiyle de ilgilidir. Stüdyoya katılımcı bir ortam getirmek, öğrencilerin yeni fikirlere açık olmalarını ve konulara eleştirel yaklaşımlarını sağlamak için düzenlenebilecek etkinlikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Bilgi dağarcığını geliştiren, o an içinde bulunulan tasarım problemine yaklaşımlar konusunda yol gösteren **seminerler**,
- Hayal gücünü tetikleyen, öğrencilerin deneyimlerine birkaç alan daha ekleyen kısa süreli tasarım çalışmaları olan **workshoplar**,
- Bilgi, görgü ve deneyimleri artıran **geziler ve alan çalışmaları** (yapı, sergi, fuar bienal gezmek, kültürel ve sanatsal etkinliklere eleştirel bakışla katılmak...) ve bu çalışmalarla ilgili değerlendirmeler (yazarak, tartışarak...),
- Entelektüel birer birey olmalarına temel hazırlayan, bilgi düzeylerini geliştiren **okuma ve yazma çalışmaları**,
- Yaratıcılık, hayalgücü ve tasarım kavramlarını birleştiren, malzemelerin doğasını keşfetmeyi ve kişinin gerçekleştirdiği tasarımı tüm duyularıyla algılamasını sağlayan **yapım eylemleri** (küçük bir barınak inşa etmek, bir sergi mekanını düzenlemek...).

Yukarıdaki etkinliklerden bazılarını öğrenci bireysel olarak yapmaktadır ya da yapması gerekmektedir. Bu etkinliklerin stüdyoyla bütünleştirilmesinin nedeni,

deneyimin grupça yaşanmasıdır. Birbiriyle etkileşim içinde ve tartışma ortamında deneyim kazanan öğrencinin daha çok gelişme kaydedeceği açıktır. Amaç, öğrencileri stüdyoda pasif durumdan aktif duruma geçirmek ve yazdığı, çizdiği, gördüğü, yaptığı üzerinde düşünen bireyler yaratmaktır.

Seminer ve workshoplarla beslenen bir stüdyo modeli, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde 2000-2001 kış yarıyılında beşinci yarıyıl projesi kapsamında uygulanmıştır. Ayrıntılı programının EK C'de verildiği bu deneyimde dönem boyunca öğrenciler ve öğretim üyelerinin davranışlarına ilişkin gözlemler yapılmış ve çeşitli bulgular elde edilmiştir.

Öğretim üyeleri çoğunlukla, klasik eleştiri biçiminin stüdyonun tek yöntemi olduğunu düşünmekte, diğer etkinliklerin katkısının önemli olduğuna inanmamaktadır. Öğrencilerin bazılarının eğitimcilerle aynı düşüncede olmasına rağmen, çoğunluk bu etkinlikleri olumlu bulmuştur. Öğrencilerde stüdyo seminerleri sonrasında gözlenen gelişmeleri, daha çok araştırmaya yönelme, tartışma, ürettikleri çözümlere kaynak gösterme (çözümleri bilerek yapma), farklı görüşler edinerek bu görüşleri projelerine yansıtma, bilgi birikimlerini artırma olarak sıralayabiliriz. Stüdyo workshopları sonrasında ise, öğrenciler problemlerle daha kolay ilişkiye girmiş, farklı konularda çalışarak deneyimlerini artırmış, daha serbest bir değerlendirme ortamında, kısa sürede yaratıcı çözümler üretebilmiştir. Ayrıca bu kısa süreli çalışmaların enformel anlamda değerlendirilmeleri öğrenciyi motive etmiş, tasarladıklarının düşünsel temelini hem oluşturma hem de ifade etme becerisini göstermişlerdir.

Farklı insanların katılımı ve çeşitli duyuların (görme, duyma, dokunma ve yapma) aktif biçimde kullanımına yönelik etkinlikler öğrencinin yukarıda açıklanan yönlerde gelişmesini sağlayacaktır. Bu yolla proje sanal çalışmalar olmaktan çıkacak, öğrencinin bizzat yaşadığı deneyimler haline gelecektir. Ayrıca, eğitimciler tarafından stüdyoya ilişkin gözlemler sonucunda ortaya konan bulgulardan biri de öğrencinin sürekli aynı tasarım problemleriyle meşgul olmasının motivasyonunu azalttığıdır. Stüdyoda zaman zaman çalışılan projeden farklı alıştırmalar yapılması, bilgi birikimine olumlu etkilerinin yanı sıra, öğrencinin tasarım probleminin çözümünü başka yerlerde arayabileceğini de fark etmesini sağlayacaktır.

3.2.5. Stüdyoda Roller

Stüdyonun yapısını incelediğimiz önceki başlıklarda, bir öğrenciyle bir proje yürütücüsünün bilgi yapısının biçimlendirdiği karşılıklı etkileşim modelinde açıklanabilen stüdyo eleştirilerinden söz edilmişti. Bu bölümde, öğrenciyi temel alarak yürütücünün bu etkileşim ortamındaki rollerini açıklayan araştırmalar aktarılacaktır. Öğrenci odaklı eğitimi Gasset şöyle özetlemiştir:

“Tüm eğitilim tarihinde atılmış en büyük adım neydi? Hiç kuşkusuz, Rousseau, Pestalozzi, Froebel ve Alman idealizminin esinlendikleri o dâhiyane dönüm noktasıydı ve bütün yaptığı herkesin bildiği bir şeyi köktenleştirmekti. Öğretimde –ve daha genel olarak eğitimde– üç öge vardır: öğretilmesi gereken şey –ya da bilgi–; öğreten kişi, yani öğretmen; öğrenen kişi ya da öğrenci. Yapılan şuydu: inanılmaz bir kısa görüşlülükle, öğretim bilgiden ve öğretmenden yola çıkıyordu. Eğitilimin hareket noktası öğrenci, çırak değildi. Rousseau ile izleyicilerinin yaptığı yenilik yalnızca eğitilimin temelini bilgiden öğrenciye aktarmak ve bir canlı öğretim bütünü oluştururken tek rehber olarak öğrenciyi ve öğrencinin konumunu benimsemek oldu. Bilimsel etkinliğin, bilginin, kendine göre bir düzeni vardır, doğrudan doğruya bilgiyi öğretme iddiasında olan o öbür etkinlikten farklıdır. Eğitilimin ilkesi kültürün ve bilimin ilkesinden çok ayırdır.” (Gasset, 1998, s: 45)

Eğitimcilerin öğrencileri merkez alarak biçimlendirdikleri rollerini açıklamaya ilişkin çalışmalardan Uluoğlu (1990)’nın araştırmalarında, eğitimciye antrenör rolü yükleyen Schön’ün üç tip antrenörlük modelinden söz ettiği belirtilmektedir. Bunlar, “aynalar salonu”, “birlikte deneme” ve “beni izle” diye adlandırılmıştır. Aynalar salonunda, öğrencinin mesleki uygulamaya ilişkin deneyim kazanma sürecinin, proje yürütücüsü ile öğrencinin bir arada çalışmasına nasıl yansdığı ele alınmaktadır. Birlikte deneme, proje yürütücüsü ile öğrencinin bir tasarlama problemi üzerinde birlikte çalışması; beni izle ise proje yürütücüsünün öğrenciye örnek oluşturması durumudur.

Bar-Eli ve Oxman (1998) ise, eğitimcinin rollerini dört kavramla ifade etmektedir. Yazarlara göre, araştırmacı eğitmen, araştırma alanlarını ve çalışmalarını bir araştırma laboratuvarı olan stüdyoya taşır ve onlar üzerinde öğrencilerle birlikte çalışır. Aktarıcı eğitmen, öğrencilerin bir tasarım sorununu çözmek için kullanabilecekleri bir yöntem sunar. Uzman eğitmen, kendi uzmanlık alanına dayalı olarak, öğrencilere tasarım problemlerini çözmeleri için danışmanlık yapar. Son olarak, eleştirmen eğitmen, öğrencilerin ellerinde olan problemleri çözme gelişimlerine bağlı olarak eleştiride bulunur.

Ayıran (1995), bu rollerin genel çerçevesini yorumculuk, iş dağıtımı, model olma, aracılık, yönettiricilik ve danışmanlık olarak çizmektedir. Öğreticinin öncelikli görevini öğrenme sürecini başarılı sonuçlara ulaştıracak katalizörlük olarak tanımlayan yazar, öğreticinin benzer sorunlar konusunda kişisel deneyimlerini yansıttığını, ele alınan tasarım problemi konusunda öğrenciye yeni görüş açıları kazandırabilecek soruları sorduğunu ve eleştirmenlik yaptığını söylemektedir.

Gasset'in metninden de saptayacağımız gibi, eğitimde artık asıl olan öğrencidir. Stüdyodaki rolleri tanımlayan çalışmalardan gerek eğitimciye gerekse öğrenciye ilişkin olanlar öğrenciyi temel alarak değerlendirilmelidir. Öğrenciye en iyi gelişimi kazandırmak, bunu gerçekleştirirken onunla etkileşim içinde olmak, her öğrencinin farklı geçmişlere sahip olduğunu düşünerek stüdyodaki rolleri zaman zaman gözden geçirmek araştırmaların amacı olmalıdır.

3.2.6. Stüdyoda Eğitim

Ayıran (1995), tasarımın öğretilmesinin, yapılmasından farklı bilgi ve becerileri gerektirdiğini söylemektedir. Yazara göre, tasarlamayı öğretmek, tasarlamamanın basit bir göstergesi değildir ve iyi tasarlayıcı olmak, iyi bir öğretici olmak için gerekli, ancak yetersiz bir koşuldur. Tasarlamayı yapmak ve öğretmek farklı şeyler olup, stüdyo öğreticisinin hem tasarlayıcı, hem de öğretici olmak gibi ikili bir görevi vardır ve bunlardan her ikisi de alabildiğine karmaşıktır.

Geleneksel eğitim sisteminde stüdyoda, tasarım alanında oldukça deneyimli ancak eğitim alanında deneyimsiz kişilerin tasarlamayı öğrettiği bilinmektedir. Bu kişiler stüdyolarda halen proje yürütücülüğü yapmaktadır. Hatta, piyasada başarılı olmuş mimarların tek başlarına stüdyo yönettikleri uygulamalar günümüzde çağdaş uygulamalar olarak görülmektedir. Oysa, Ayıran'ın da belirttiği gibi, bilginin aktarılması sürecinde proje yürütücüsünün eğitimci kimliği önem kazanmaktadır. Bilginin aktarılabilmesi için sadece bilgiye sahip olmak yetmemektedir.

Öte yandan, stüdyolarda proje yürütücülüğü yapmakta olan eğitimcilerin eğitim alanına ilişkin bir formasyonu olmadığını da söylemek gerekmektedir. Günümüz üniversite ortamında bu formasyon bir gereklilik olarak görülmediğinden kişiler bu kimliği ya kendi çabalarıyla çeşitli kaynaklardan edinmekte ya da bir önceki kuşak üzerindeki gözlemleri sonucunda oluşturmaktadır. Oysa, eğitimcilerin eğitim

alanına ilişkin bilgilenmeleri stüdyodaki görevleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan, eğitimcilere düşen görev çağdaş gelişmeleri izlemek ve onlara ayak uydurmaktır.

Eğitbilim çalışmalarının mimari tasarım süreci üzerindeki etkileri Ayıran (1995) tarafından araştırılmıştır. Ayıran, tasarım stüdyolarının amaç ve etkinlik konusunda açıklıktan yoksun oluşunun, tasarımın öğretilmesi konusundaki karmaşıklığı da yansıttığını söylemektedir. Aynı kaynaktan aktarmaya devam edersek, tasarlamayı çok sayıda, bazen de çelişebilen amaçlar, örtük kuramlar, doğasından gelen belirsizlikler ve bulanıklıklar karakterize eder, bu aynı zamanda mimarlık eğitiminde stüdyoların taşıdığı ağır pedagojik sorumluluğu da yansıtır. Tasarım olgusunun ve stüdyoların bu özelliklerinden dolayı, tasarımın öğretilmesinde öğreticinin nitelikleri ve tutumu büyük önem kazanır; tasarım öğrencisinin, herhangi bir dershanede anlatılan “soğuk” bilginin absorbe edilmesi durumundan çok daha fazla öğreticiye güven duyması gerekir; tasarlama öğretimi diğer meslek dallarıyla kıyaslandığında farklı ve kendine özgü bir alandır. Çünkü, tasarlama öğretimi, öğrencisi ve öğreticisi arasında bire bir ilişkiye dayanır ve stüdyoların çoğunluğunda geçerli olan kişiselleştirilmiş öğretim, bu öğretiminin en güçlü ve çağdaş pedagojik eğilimlere en uygun yanıdır.

Ayıran (1995), her stüdyoda öğrenci grubunun üyelerinin, mimarlığa ilişkin görüş, yaklaşım ve ilgi çeşitliliğini yansıttığını söylemektedir. Her öğrencinin ilgisi, deneyimi, kaygısı, mesleki hedefi, kendi gereksinimlerini algılayışı ve stüdyoda bulunma nedeni farklıdır. Ayrıca öğrenciler gelişme hızları, yetenek düzeyleri ve tasarlamaya bakış açıları bakımından da değişkenlik gösterir. Hemen her tür ve aşamadaki öğretimde öğrencilerin ilgi, yetenek, beklenti ve isteklerinin dikkatle değerlendirilmesi çağdaş pedagoji anlayışının gereğidir. Bu gerek, mimari tasarlama sürecinin özellikleri açısından tasarım stüdyolarında daha da önem kazanır ve öğretimde öğrenciyi öncelikli ve merkezi bir konuma getirir (Ayıran, 1995).

Ayıran'ın da belirttiği gibi, stüdyodaki bilgi çeşitliliği mimari tasarım eğitiminin vazgeçilmez bir parçası ve bu eğitimi diğerlerinden ayıran yönüdür. Her öğrencinin kendi doğasını kabul ederek izlenecek tutumlar stüdyolardaki çağdaş pedagojik yaklaşımları oluşturacaktır. Stüdyoların bu çalışmalardan yoksun oluşu, mimari tasarım eğitiminin eğitbilim çalışmalarına göre gözden geçirilmesi gereğinin göstergesidir.

3.2.7. Stüdyolarla İlgili Genel Değerlendirme

Stüdyolarla ilgili genel bir incelemenin yapılacağı bu altbölümde, eğitimle ilgili kişisel gözlemler ve deneyimlerin yanında, aktarılan bilgilerin bir değerlendirmesi yapılacaktır.

Mimari tasarım eğitimindeki önemli bir konu, kuramsal derslerin stüdyoda deneyime dönüştürülememesidir. Ayıran (1995, s: 58) düşüncelerini, stüdyo ağırlıklı bir eğitim önerisi öne sürerek şu sözlerle aktarmaktadır:

“Stüdyoların önemli bir sorunu da, çeşitli disiplinlerde edinilen bilgilerin stüdyo ortamında etkin ve verimli bir şekilde kullanılamamasıdır. 20. yüzyıl mimarlık öğretiminin hâlâ başlıca karakteristiği olan, stüdyoların öteki derslerden izolasyonu sorunu, 17. yüzyıl “Beaux Arts” sisteminden miras kalmıştır. Bu problemin çözümü, kısa sürede eskiyecek, öğrencinin aralarındaki ilişkiyi hiçbir şekilde kuramadığı parçalı bilgilerle beyinleri doldurmak yerine, stüdyo öğrenimine ağırlık veren yeni bir sisteme geçilmesinde görülmektedir. Her bir tasarım durumunun kendine özgü sorunlarının çözülebilmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimini kişisel repertuarlarının bir bileşeni olarak kendilerine ne ölçüde mal ettiklerine veya daha kısa bir anlatımla, öğrenmeyi ne derecede öğrendiklerine bağlıdır.”

Ayıran'ın sözleri stüdyoya daha çok ağırlık veren bir eğitim sistemine ilişkindir. Stüdyo saatlerinin ülkemizde olması gerekenin hayli altında olduğu akademisyenler tarafından sıkça dile getirilmektedir. Tasarımın ancak yaparak öğrenileceğini düşünürsek, bu deneyimi kazandıran tek yer olan stüdyonun tüm eğitim içindeki oranının artması gerekmektedir. Ancak böylelikle, diğer derslerden edinilen bilgiler stüdyodaki deneyim sürecine yansımacaktır.

Bir diğer konu da, özellikle ülkemizde, mimari tasarımın öğretildiği yerler olarak stüdyoda belirli bir yöntem arayışı olmamasıdır. Stüdyoda yeni arayışların aktarıldığı önceki altbölümlerdeki yaklaşımlar çoğu öğretim üyesi tarafından uygulanmamaktadır. Bir sonraki kuşağın bir öncekinden görerek öğrendiği geleneksel usta-çırak ilişkisi stüdyolarda hâlâ geçerli bir uygulamadır. Proje dersi, öğretim üyelerinin hazırlık yapmadan derse gelebilme özgürlüklerini korudukları tek derstir. Bu nedenle, izlenen yöntemi, çağın gereklerine göre gözden geçirme ihtiyacı duyulmamıştır.

Geleneksel sistemin yaklaşımını açıklayan makalesinde Meiss (1995), günümüz toplumunda üniversitelerin, tasarım öğretimi açısından “usta okulu”na göre daha

uygun yerler olduğunu söylemektedir. Usta okulunun önceki dönemlerden miras kalan kabullerden zarar gördüğünü belirtmektedir. Ustanın kişisel üretimi, projeleri, binaları, taklit edilmeye çok hazır fiziksel örnekleri temsil etmektedir. Ayrıca, gerçek ustaların bulunması çok zordur; tüm gerçek ustalar iyi eğitimci değildirler ve bu da onların sayıca daha da azalmasına neden olur. Öte yandan üniversite devasa bir bilgi deposunu, araştırma ve deneyimleri sunar. Bunlar, kişisel olmayan, zamana bağlı olarak değişen, disiplinler arası, çoğulcu ve yarışmacı özelliktedir. Değişim, yenilik ve kültürel belirsizlik çağı olan günümüzde, üniversite, stiller ve modaların dışında mimarlığın temel ve sürekli ilkelerinin keşfedilebildiği ve öğretilebildiği yerdir.

“Üniversite yapılandırılırken öğrenciden yola çıkmak gerek; bilgiden ya da hocadan değil. Üniversite, öğrencinin kurumsal yansıması olmalıdır.” (Gasset, 1998, s:50)

Gasset'in tanımı usta-çırak sistemiyle çağdaş gelişmeler arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Feigenberg (1991), eğitimin iki amacı olduğundan söz etmektedir. Bunlardan ilki, önceki kuşakların yaptıklarını yinelenemeyen, yeni şeyler yapabilme yeteneğine sahip, yaratıcı ve buluşçu insanlar yaratmaktır. İkincisi ise, kendilerine sunulan herşeyi kabul etmeyen, eleştirel ve sorgulayan akıllar biçimlendirmektir. Bu amaçların usta-çırak yöntemiyle edinilmesi mümkün değildir. Günümüzdeki üniversite sisteminin temel eğitim anlayışı olması, toplum yapısına bağlı olarak ortaya konan çağdaş gelişimin gereğidir. Usta-çırak sistemi, üniversite anlayışının çok dışında kalmaktadır.

Bu geleneksel sistemin olumsuz sonuçları bir yana, eğitim alanında değişen kavramlar artık öğrenci ile öğretmenin çözümleri birlikte araması esasına dayanmaktadır. Yürekli (1997), Sokrat'ın iletilerinden yola çıkarak incelediği mimarlık eğitiminde, bir sorunun bin yanıttan daha güçlü olacağından hareketle, günümüz mimarlık dünyasında görünürdeki problemlere çözüm peşinde koşmaktan önce gizli problemleri bulmak gerektiğine inandığını söylemektedir. Bu durumda mimarlık eğitiminde de soru sorma yeteneğini geliştirmenin asıl amaç edinilmesi önem kazanmaktadır. Yazar, Sokrat'ın “bir filozof öğrencileriyle birlikte anlamaya çalışır” sözünden yola çıkarak, mimari proje dersinde de artık, ustanın çözüm önerilerinin öğrenciye aktarılması, hatta empoze edilmesi yerine, ikisinin birlikte koşulları anlamasının, sorunları bulmasının ve çözümlerini sağlayacak bilginin üretilmesine çalışmasının benimsendiğini söylemektedir. Sokrat ders vermez, konuşur. Gerçek kavrayış insanın içinden geldiği için kendisine düşen şeyin insanların doğruyu doğurmasına yardımcı olmak olduğuna inanır. Yürekli de, insanın içinde kavradığı şeyin gerçek bilgi olduğundan yola çıkarak mimarlık okulundaki tasarım

stüdyosunda da artık ders verilmediğini, “tasarımın teorisinin stüdyo yöneticisi ile öğrenci arasında konuşma” olduğuna inanıldığını söylemektedir. Yine aynı kaynakta yazar, stüdyo yöneticisinin bugün öğrencisinin de mantığı (aklı) olduğunu kabul ettiğini böylece mimarlık eğitimi stüdyosunda çalışmanın monolog değil diyalog olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmalardan yola çıkarsak, önceki başlıklarda aktarılan stüdyodaki etkileşim-iletişim modelinin ancak bu yolla sağlanabileceği açıklığa kavuşmaktadır.

Stüdyoda yaşanan deneyim proje yürütücüsüne, konuya, projenin kapsamına ve yöntemine göre farklılıklar göstermektedir. Bu da eğitsel açıdan olumsuz bir durumdur. Bu konuda Ayıran (1995) şunları aktarmaktadır:

“Mimari eğitimde stüdyo çalışmalarının amacı, genel olarak, mimari tasarlamayı öğretmek şeklinde tanımlanabilir. Ancak, stüdyo öğretiminin farklı kişilere farklı şeyler ifade ettiğini son araştırmalar göstermektedir. Mimari ve tasarım kavramları üzerinde öğrenciler arasında köklü ayrılıklar bulunmaktadır; bu, farklı kurumlarda, hatta aynı okuldaki değişik öğrenciler arasında, stüdyo öğretiminin içerik ve yöntemleri konusundaki büyük çeşitlilikle kanıtlanmaktadır.”

Ayıran'ın da belirttiği gibi, okullarda stüdyolar farklı bilim dallarından farklı deneyimlere sahip öğretim üyelerince yürütülmektedir. Bu ilk bakışta olumlu bir çeşitlilik gibi görünmekteyse de, aslında eğitsel açıdan bir tutarsızlık yaratmaktadır. Farklı bilim dallarından oldukça farklı altyapıya sahip kişilerin proje verme yükümlülüğünde olması ve bu kişilerin mimari tasarım sürecini bir bütün olarak ele almayışı bazı sonuçlara yol açmaktadır. Bunlar şöyle örneklenebilir: Bazı projelerde biçim zenginliğine önem verilmekte, bazılarında yapının çevreyle ilişkisine ağırlık tanınırken diğerlerinde arsa ölçeğinin dışında çalışmalar yapılmamakta, ya da tasarım yapıların sadece yapısal detaylarına önem verilmektedir. Bir projede işlev çözümleri önemli olurken bir diğerinde fikir önemslenmektedir. Benzer bir konu Tarım ve Şahin (1998) tarafından dile getirilmiştir. Yazarlar, mimari tasarımda projelerin genellikle eğitimde edinilen bir alışkanlıkla işlev, yön, topografya, manzara, hâkim rüzgâr gibi klişeleşmiş ölçütlere dayandırılarak yapılmakta olduğunu, mimari tasarımın böyle bir yöntemle formüle edilerek sanal doğrular ileri sürüldüğünü belirtmektedirler. Yazarlar, bu yaklaşım biçiminin, sanki bir problem çözme anahtarımı gibi, değiştirilmesi güç bir kavrama yanlışlığına yol açtığını öne sürmektedirler. Bu çeşitlilik ortamında, öğretim üyeleri stüdyoda belirli bir yön izlememekte, kendi yöntemlerini geliştirmeden kullanma hakkına sahip olmaktadır. Böylelikle eğitimdeki çağdaş yaklaşımlar stüdyolardan uzaklaşabilmektedir. Aslında öğretim üyelerini

kısıtlayan ve yönlendiren, değişime kapalı bir müfredatın varlığı da bu ortamı pekiştirmektedir. Bugün pek çok akademisyen müfredatın ikili yapısından söz etmektedir. Bunlardan ilki resmi müfredat, ikincisi ise saklı müfredattır. Yürekli (1991), stüdyo için en büyük tehlikenin saklı müfredat olduğunu söylemektedir. Yazar, bugün usta-çırak ilişkisini, saklı müfredatın asıl harekete geçme nedeni olarak görmektedir. Aynı kaynaktan aktarmaya devam edersek, saklı müfredat öğrencinin kişiliğinin gelişmesini engelleyen, egemen normatif değer strüktürleridir. Bunlar statükoyu sürdürmeye yönelik bilgi seçimi, organizasyonu ve dağılımı olup, gerçek gelişme ve öğrenmeyi engeller. Tasarım stüdyosunda amaç statükoyu öğretmek yerine statüko ötesine geçen yolları açmak olmalıdır. Bu yolların açılması ve saklı müfredatın harekete geçmesinin önlenmesi için:

- Stüdyo sloganlardan arındırılır, izmlere ve stillere terk edilmez;
- Stüdyoya diyalog getirilir; Usta-çırak tek yönlü ilişkisi ve usta merkezli stüdyo kavramı silinir, kişisel damga stüdyodan çıkarılır;
- Stüdyo yarışmadan arındırılır, yerine tartışma konur. Çünkü yarışma, kaynaşmayı dolayısıyla diyalogu önlerken, ustaya beğendirmeye gereği nedeniyle saklı müfredatı harekete geçirir (Yürekli, 1991). Yarışma yerini işbirliğine bırakmalıdır.

Bir diğer konu da stüdyonun çeşitli öğretim üyeleri tarafından bilgi aktarılan yer olarak görülmesidir. Bu, tek yönlü bir aktarımı da beraberinde getirmektedir. Oysa Yürekli ve Yürekli (1995) tarafından da belirtildiği gibi, bilgiye ulaşmak, sanıldığı kadar aksine, depolanmış bilgilere nasıl ulaşılabileceğini göstermek değildir. Öğrenciyi “yeni” bilgiye ulaşacak, başka bir deyişle “yeni bilgi üretebilecek” yaratıcılığa erdirmektir. Yazarlar, bilinenin aktarılması yerine, bilinmeyenle birlikte aranması diye nitelendirdikleri bu yeni bilginin ancak öğrenci ile yürütücünün ortaklığıyla araştırılabileceğini söylemektedir. Öğrencilerin de artık pasif alıcı olmadığını belirten yazarlar, öğrenmek “yeni bilgi üretmek” demek olduğu için, mimarlık stüdyosunda, stüdyoyu yönetenin de öğrenciyle birlikte öğrendiğini söylemektedirler. Ayrıca yürütücü ile öğrencinin arasındaki ilişkiyi de bir “çok bilen–hiç bilmeyen” ilişkisi gibi değil, bilginin ne olduğunu merak eden deneyimli ve deneyimsiz iki kişiliğin ortaklığı olarak tanımlamaktadırlar.

Eğitimde gözlenen bir başka nokta; eğitimcilerin tasarım süreciyle ilişkili olarak tek ve doğru bir çözüm olduğuna inanmaları, kendi deneyimleri doğrultusunda belirli bir

imge yaratmaları ve öğrencilerin bu imgeyi aramalarını istemeleridir. Böylelikle öğrenci proje yürütücüsünün tasarım bilgisiyle sınırlı kalmakta, kendi doğrularını ve kendi bilişsel süreçlerini oluşturmamakta, dolayısıyla eğitimciyi kopya etme seçeneğiyle karşı karşıya kalmaktadır. Schön (1985), stüdyo yürütücüsünün öğrenciye iki şekilde yardım edebileceğini söylemektedir. Bunlardan ilki, yürütücünün, öğrencinin öğrenmesi gerektiğine inandığı tasarım sürecini çizerek göstermesidir. Burada öğrenciye taklit edebileceği örnekler vermektedir. İkinci yöntemde ise, öğrenciye genel ilkelerden söz edebilir, özel eleştiriler yapabilir, sorular sorabilir, çeşitli çözümleri denemesini önerebilir. Schön'ün aktardığı bu yaklaşımlardan ilki "tashih" içermektedir ve tasarımcının özgür doğasını oluşturmaya engellemektedir.

Eğitimciler, stüdyonun temelini oluşturan mimari eleştiri konusunda yansız davranmamakta, kendi beğenileri ve anlayışları doğrultusunda eleştiri yapmaktadırlar. Oysa Altaş (1995)'in ortaya koyduğu, eleştiride yansızlık ilkesi, mimari tasarım eğitimi açısından önem taşımaktadır. Altaş'a göre, yürütücünün, geleneksel eleştiri modelinin aksine tek bir dil, tek bir anlayış, taşımak yerine farklı yaklaşımlara kendi dili ve ideolojisiyle bakabilmesi, çeşitli güncel akımlar hakkında olabildiğince eşit ağırlık vererek bilgi birikimine ulaşması gerekmektedir. Yeni mimari eğitimi için akımların eleştirisinde yansızlık vazgeçilmez bir koşul olmaktadır. Burada sözü edilen yansızlık, eleştirmenin kendi öznel yargılarından arınmış olması anlamında kullanılmaktadır. Mimari eleştiri ister istemez öznellik içerir. Yürütücünün kendi mimar kimliği onun mimariye ve tasarıma yaklaşımını biçimlendirir. Öte yandan yürütücünün eğitim anlayışı ve iletişim olgusuna yaklaşımı da onun eğitimci kimliğini oluşturur. Yürütücünün nesnel mimarlık bilgilerini aktarırken yalnız bir belirleyici akımın etkisinde kalmaması, çeşitlemeyi kendi mantığı içinde öğrenciye sunabilmesi gerekir (Altaş, 1995).

Stüdyo çalışması olarak yapılması gereken tasarım dersleri, öğrencilerin ödev olarak getirdikleri çalışmaların haftada iki kez onbeşer dakikalık görüşmeler ile eleştirilmesi biçiminde sürdürülebilmektedir. Oysa, evde tasarımıyla meşgul olan öğrencinin konsantrasyonu, stüdyodaki etkileşim-paylaşım ortamına kıyasla daha azdır. Öğrencilerin evlerinde kütüphaneden, arkadaşlarından ve eğitimcilerden uzakta soyut bir biçimde geliştirdikleri projelerin ilerlemesi daha yavaş olur. Paylaşan öğrenci daha çok gelişme kaydeder. Mimari proje dersleri öğrencinin tasarlama aşamasında yaptığı "yanlış"ların saptanıp, yürütücünün öneriler geliştirmesi ve öğrencinin bu eleştiriler ışığında oluşturduğu çözümleri tekrar kâğıda

dökmesi şeklinde geliştiği zaman öğrenciyi araştırmaya teşvik edecek, “yeni bilgi” üretmeye yönlendirecek çalışmalardan söz etmek mümkün olmamaktadır. Bu da, stüdyodaki sürece değil sonuca dayalı eğitim sistemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda mimari projeler çeşitli konuların çalışıldığı araçlar değil, ulaşılması gereken ürünler olarak görülmektedir. Bu olguyu en iyi proje yürütücüsü kavramı açıklamaktadır. Bu kavram eğitimcinin projeyi yürüten kişiye indirgenmiş olduğunu göstermektedir. Geleneksel eğitim sisteminden kaynaklanan, ürüne dayalı eğitim doğal olarak bu kavramı da beraberinde getirmiştir. Bugün, eğitimcinin projeyi yürütmekten başka görevi olmadığı sonucuna varılabilecek bu tanımlama, aslında geleneksel eğitim sistemlerinin stüdyolarda varlık sürdürdüğünün bir göstergesidir.

Stüdyodaki iletişim ortamında proje yürütücüsünün önem vermesi gereken konulardan biri de eleştirilerdeki “güçler”in varlığını ortadan kaldırmaktır. Diyaloğun oluşması için hiyerarşinin ortadan kalkması ve aradaki uzaklığın en aza indirilmesi gerekmektedir (Willenbrock, 1991). Öğretim üyesinin dikkat etmesi gereken bir başka konu da notlandırmadır. Not, hocanın güç sağlamak için kullandığı silahlardan biridir. Bu yaklaşımı ortadan kaldırmak isteyen Dutton (1991)’a göre öğrencinin notlandırılması üçlü inisiyatifin ürünü olmalıdır. Bunlardan birincisi, öğrencinin kendi değerlendirmesi, ikincisi öğrencinin grup arkadaşlarının öğrenciyi değerlendirmesi ve üçüncüsü hocanın öğrenciyi değerlendirmesidir. Dutton’a göre sonuç bu üç notun ortalamasıyla elde edilmelidir.

Genelde gözlenen bir diğer davranış, stüdyonun bir önceki başlıkta aktarılan eleştiri dışındaki diğer bilgi aktarma yöntemleriyle beslenmeyişiştir. Seminer, workshop, yapı gezme, rapor hazırlama ve diğer etkinlikler stüdyolarda uygulanmamaktadır. Seminer, stüdyo çalışmaları ve ödevler öğrencinin yaratıcılığını ve motivasyonunu harekete geçiren etmenlerdir. Seminerlerle desteklenen stüdyoda tartışma ortamı yaratılır, kısa sürede bir tasarım problemini çözmeye çalışmak, öğrencinin sorunla daha kolay baş etmesine yardımcı olur. Mimari projelerin on altı hafta gibi uzun bir döneme yayıldığı eğitim sistemimizde, bu kısa çalışmalar öğrenciyi farklı sorunlarla karşılaştırır. Bunlar, stüdyo için gerekli çağdaş uygulamalar, tasarımın öğrenilmesinde, öğrencinin gelişmesinde etkili olacak yardımcı araçlardır.

3.3. Enformel Eğitim Kapsamında Workshopların İncelenmesi

Bölümün başında, mimari tasarım deneyiminin bizzat tasarım yaparak kazanıldığı ve bu öğrenmenin üç biçimde gerçekleştiği aktarılmıştır. Bunlardan ilki, bir önceki başlıkta irdelenen formel eğitim içindeki stüdyolar, ikincisi ise enformel eğitim içinde yer alan “workshop”lardır. Tezin bu bölümünde workshoplar inceleme konusu olacaktır.

“Öğrenilmeye gerçekten değer şeylerin hiçbirisi aslında öğretilemez. Hoca ne denli didinirse didinsin, hep öyle bir tamamlayıcı belirtme, bir son aydınlatma, bilimsel ya da sanatsal özsuyun en lezzetli bir damlası kalacaktır ki, işte onu bize aktarması olanaksızdır, o kendi sancılı çabamızla kazanmamız gereken şeydir. Ve işte o tamamlayıcı belirtme, o son aydınlatma, özsuyun o en lezzetli, en öz damlası var ya, bilimin de, sanatında her şeyidir. Kalanı bir kap ya da düzenek gibidir, o öz değer uçup sır olup gitmesin diye yapılmıştır.” (Gasset, 1998, s: 89)

Gasset, bilginin öğreticiden öğrenciye aktarılan bir olgu olmadığını, ancak kişinin kendi düşüncesiyle üretebileceği ve kendi deneyimleri sonucunda biçimlendireceği bir kavram olduğunu söylemektedir. Benzer bir biçimde, mimarlık alanındaki bilgiler ne kadar iyi sunulursa sunulsun, kişinin bizzat tasarlama deneyimini yaşamadan, kendi çabasını göstermeden tasarım yapmayı öğrenmesi mümkün değildir. Bu çaba, enformel çalışmalarda, öğrenen kaynaklı istek ile biçimlendiği için daha yoğun yaşanmaktadır. Bu da workshopları mimari tasarım eğitiminde önemli bir yere taşımaktadır.

Workshoplar enformel mimari tasarım eğitimi içinde önemli bir ağırlığı oluşturur. Bunlar mevcut eğitimdeki stüdyo çalışmalarından farklı olarak, kısa süreli, yoğun, kişinin isteğine bağlı olarak katıldığı, çoğu zaman diğer disiplinlerin de katkısıyla yürütülen çalışmalardır. Yaz okulları ve alan çalışmaları da enformel anlamda ele alınıyorsa, bir başka deyişle sonunda zorunlu bir görev (staj) ya da bir değerlendirme (not) içermiyorsa bu kapsama girmektedir. Workshopları diğer organizasyonlardan (konferans, seminer, sergi, gösteri) ayıran fark, hitap ettiği kitle ne olursa olsun, belli bir amaç için bir araya gelmiş bireylerin karşılıklı etkileşim ortamında üretimde bulunmasıdır.

Öğrencilere yönelik mimari tasarım eğitimi merkezli workshopların dışında, çeşitli mesleklerden insanların bir araya gelip düşüncelerini paylaştıkları organizasyonlar da workshop olarak tanımlanmaktadır. Fakat tez kapsamında mimari tasarım eğitimi

bağlamında öğrencilere yönelik çalışmalar tartışılmış, bunun dışındaki workshoplar kapsam dışı bırakılmıştır.

Workshoplar gerek tanım, gerek süreçler, gerekse kişiye kazandırdığı deneyimler açısından araştırılmamış bir alanı oluşturmaktadır. Bunun nedeni, enformel olarak ele alındığı için çalışmalar arasında bir ortaklık olmamasıdır. Her workshop, kendine özgü süreçleriyle başlı başına bir araştırma konusudur. Bu konu tez kapsamında bazı ortaklıklar bulmak, temel ilkeleri belirlemek ve eğitime katkısını araştırmak amacıyla ele alınmıştır. Workshoplarla ilgili bilgiler çoğunlukla bir workshop deneyimi üzerine yazılan gözlem niteliğindeki çalışmalardan oluşmaktadır. Bu nedenle, tezin bu bölümünde, oldukça az olan yazılı kaynakların aktarılmasının yanında kişisel deneyimler ve gözlemler konuya belirli bir tanım kazandırmak amacıyla ele alınmıştır.

3.3.1. Workshopların Yapısı

Stüdyolar nasıl formal eğitim içerisinde önemli bir ağırlığı oluşturuyorsa, workshoplar da enformel eğitim içerisinde önemli bir yere sahiptir. Tasarlamanın denenmesi kapsamında, daha serbest ortamlarda çalışılan workshopların okul dışı mesleki etkinlik olarak çeşitli yararlarından söz etmek mümkündür. Formal mimarlık eğitiminin yanı sıra yapılan bu faaliyetler, öğrencinin eğitime eleştirel bakmasını, her deneyimi formal eğitim sürecinde yaşayamayacağını fark etmesi ve kendini bireysel faaliyetlerle geliştirmesi gerektiğini anlaması açısından önemlidir. Günümüzde gitgide bireyselleşen eğitimde, öğrencinin bu gibi organizasyonların içinde bulunması mesleki yaşantısına önemli katkı sağlamaktadır.

Workshopların önemli özelliklerinden biri, buluşturduğu insanlar arasındaki kültürel alışveriştir. Farklı kültürel altyapıları olan kişilerin workshopta yan yana çalışmasının kişiye kazandırdıklarını formal eğitimin içindeki stüdyolarda bulmak olanaksızdır. Stüdyolardan bir diğer farkı, öğrencinin üretimi birine beğendirmeye baskısını taşıyor olmasıdır. Böylelikle workshop yarışmadan arındırılır. İnsanları birbirinden yalıtılmış hale getiren yarışma ortamının kalkmasıyla kişiler birbirine yaklaşır ve paylaşma ortamı oluşur. Özgürlüklerin daha fazla olması nedeniyle daha yaratıcı ve üretken ortamlar sağlanır.

Bir diğ er önemli nokta da, stüdyo yürütücülerinin farklı disiplinlerden gelmesi ve yaratma ortamının sadece mimari ile kısıtlı olmamasının getirdiğı yararlarıdır. Mimarların yanında felsefeciler, sosyologlar, yazarlar, heykelt raşlar, ressamlar ve tiyatrocuların katıldığı paylaşma ortamının yaratıcılığa ve tasarıma etkileri olumludur.

Bu etkinliklerde, belirlenmiş bir yol, uyulması gereken bir müfredat yoktur. Bu nedenle de çalışmanın daha bağımsız, güdümsüz yapılması ve çeşitli katkılara açık olması özelliğı vardır. Denetim dışı olarak da tanımlayabileceğimiz bu organizasyonların sınırları yoktur. Tanımlanmamış niteliğıyle çeşitli şekillere girmeye olanak tanımaktadır. Klişeleri bünyesinde barındırmamaktadır. Güncel gelişmeleri izlemek açısından stüdyoya göre oldukça avantajlıdır. Stüdyo eğitiminde sıkça dile getirilen bir sorun, fiziki koşulların yetersizliğinin çalışmalara yansdığıdır. Oysa workshopların bir özelliğı de bu çalışmalarda fiziki koşulların aranmamasıdır.

Workshoplar tanımı gereği üretimin yapıldığı yerlerdir. Bu  retim temsil biçimi ne olursa olsun birlikte (bir etkileşim ortamı içerisinde) yapılmaktadır. Fikirlerin paylaşılmasıyla oluşan atmosferin ortak üretime yansması, üretimin, her ne kadar kişisel de olsa –dolaylı olarak– artık, içinde bulunulan atmosferin ve ortak düşüncelerin bir ürünü, yani kısaca sürece katılan herkesin olmasını sağlamaktadır. Amaç, bilgi alışverişi ortamında ortak çözümler üretebilmektir.

3.3.2. Workshop türleri

Workshoplar, katılımcılara, organizasyonu yapanlara, konuya, yönteme, süreye ve gerçekleştirilen stüdyo sayısına göre çeşitlilikler göstermektedir.

- **Yöntem:** Enformel eğitim içerisinde yer alması nedeniyle workshoplar kapsamında yaşanan deneyimde, katılımcı kendini birçok kısıtlayıcıdan uzak,  zg r bir ortamda bulmaktadır. Bu çalışmalarda önemli olan belirli bir müfredatın, izlenmesi gereken bir yolun olmaması, her organizasyonun kendi ilkelerini belirlemesi ve bu ilkelere göre katılımcıların seçimine olanak tanınmasıdır. Yöntemdeki bir başka fark da bu çalışmaların senaryolu veya senaryosuz diye ikiye ayrılmasıdır. Senaryolu bir workshopta, süreç önceden tüm aşamalarıyla tanımlanmıştır. Senaryosuz yapılan çalışmalarda ise ana strüktür belirlenmekle birlikte sürecin gelişimi katılımcılarla etkileşim ortamında oluşturulmaktadır. Her ne kadar genelde workshoplarda  zg r bir ortam

kurgulanmış olsa da, usta-çırak ilişkisi içerisinde ele alınan çalışmalar da yapılmaktadır. Formel eğitimin daha özgür ele alındığı eğitim sistemlerinde, öğrencilerin isteyerek belirli bir “usta”nın nasıl tasarladığını görmek amacıyla katıldığı workshoplardan da söz etmek mümkündür. Kuşkusuz bu çalışmalara kişinin isteyerek katılması bu süreci formel eğitimdeki stüdyolardan ayırmaktadır.

- **Süre:** Kısa süreli çalışmalar olan workshoplarda süre, 1 gün ile 3 hafta arasında değişmektedir. Bir workshop kapsamında bu süreç belirli aralıklarla tekrarlanabilir.
- **Organizasyonu yapanlar:** Workshoplar öğrenci, öğretim üyesi, resmi kurumlar (enformel anlamda ele alınmış organizasyonlar olarak), sivil kuruluşlar olmak üzere çeşitli kesimler tarafından düzenlenebilir. Bu çalışmalar ulusal veya uluslararası olarak ele alınabilir. Öğrencilerin düzenlediği organizasyonların kendi gereksinimlerinden yola çıktıkları ve bir araya gelip eğitim sürecini değerlendirmeleri açısından özel bir yere sahiptir. Öğrenciler düzenledikleri çalışmalarda stüdyolarını kendileri açabilmekte ya da kendi seçimleriyle stüdyo yürütücüsü davet edebilmektedirler. Stüdyo yürütücülerinin konu ve kapsamı belirlediği çalışmalar ise, kurum içi düzenlemeler, disiplinler arası geçişlerin sağlandığı etkinlikler, tek bir stüdyo kapsamında veya birçok stüdyonun bir arada yürütüldüğü organizasyonlar olmak üzere farklılıklar göstermektedir.
- **Katılımcılar:** Öğrenciler.
- **Yürütücüler:** Öğrenci, öğretim üyesi, serbest mimarlar, çeşitli disiplinlerden meslek adamları (felsefeci, sinemacı, arkeolog, peyzajcı, şehirci, tiyatrocu, dansçı, sosyolog...) ve eğitimciler.
- **Stüdyo sayısı:** Workshoplar bir tek stüdyo kapsamında ele alabileceği gibi pek çok stüdyo tarafından oluşturulan bir bütün olarak da ele alınabilir. Birçok stüdyonun bir araya geldiği çalışmalarda etkileşim boyutunun diğerine göre daha fazla olduğunu söylememiz mümkündür.
- **Konu:** Ele alınan konu bakımından çeşitlenebilen workshoplarda, farklı deneyimler yaşamak üzerine kurulmuş bir kapsamdan söz edebiliriz. Örneğin kıyıları üzerine fikir üretmeye dayalı bir organizasyon olabileceği gibi, bir araya gelip ekolojik bir evin inşa edildiği çalışmalar da vardır.

3.3.3. Çeşitli Workshoplardan Örnekler

Tezin bu bölümünde workshoplara ilişkin yazılı bir kaynak oluşturmak amacıyla çeşitli workshopların amaç, yöntem, süreç ve sonuçlarına ilişkin bilgiler aktarılabacaktır.

- Öğrenci Organizasyonları
- EASA

EASA (European Architecture Students Assembly–Avrupa Mimarlık Öğrencileri Buluşması), her yıl öğrenciler tarafından organize edilen ve alternatif eğitim yapmakta olan bir organizasyondur. Avrupa ülkelerinden mimarlık öğrencilerinin ve mimarlıkla ilgili diğer disipline insanları oluşturduğu bir iletişim ağı, birlikte çalışabilecekleri, deneyimlerini paylaşabilecekleri bir platformdur. Her yıl Avrupa'nın bir başka yerinde gerçekleşen organizasyonda ev sahibi ülke tarafından belirlenen tema çerçevesinde stüdyo yürütücüleri davet edilmekte ve bu sayede konunun tartışılması ve araştırılması sağlanmaktadır. Organizasyonun çeşitli ülkelerin ev sahipliğiyle oluşmasının amacı, ziyaret edilen yerin çevresel, doğal, kültürel ve tarihsel geçmişini keşfetmektir. EASA, ilk kez 1981'de Liverpool'lu öğrencilerin, kentlerindeki problemleri çözmek için Avrupa'dan yaklaşık 300 mimarlık öğrencisini davet etmesiyle başlamış ve bugüne kadar çeşitli ülkelerin ev sahipliğiyle gelişmiştir. Bugün buluşmalar her yıl 400-500 kişi arasında değişen bir katılıma ulaşmıştır. Tüm bu etkinliklerde geçerli olan ortak dil İngilizcedir. Organizasyonun kapsamını ise şöyle tanımlayabiliriz: İlk gün katılımcıların birbirini tanımaya ve birlikte üretim yapmasına olanak sağlayan ortak bir çalışma yapılmaktadır. İkinci gün, çeşitli ülkelerden davet edilen stüdyolar tanıtılmakta ve katılımcıların seçimine olanak tanınmaktadır. İki hafta süresince bu stüdyolar üretimde bulunmaktadır. Buluşmanın son gününde ise ürünler sergilenmekte ve tartışma platformu oluşturulmaktadır. Tüm süreçte yapılan çalışmaların tema ile uygun bir birliktelik göstermesine dikkat edilmektedir. Stüdyoların dışında sergiler, dia gösterileri ve seminerler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, günlük gazete yayımlanarak o günün değerlendirmesi yapılmakta ve ertesi günün etkinlikleri hakkında bilgi verilmektedir. Bu gazete iletişimi sağladığı gibi, kişileri düşüncelerini yazıyla ifade etmeye de teşvik etmektedir.

- **TMÖB**

TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması) EASA modeli çerçevesinde 1993'ten bu yana gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmanın EASA'dan farkı, ulusal bir etkinlik olmasının yanında organizasyonun belirli bir hiyerarşik yapı taşımamasıdır. Organizasyonu yapanlar ve katılımcılar birlikte üretimde bulunurlar. Katılım serbesttir. Buluşmanın genel amacı, mimarlık öğrencileri arasında iletişimi sağlamak, farklı ilgi alanlarına sahip öğrencilerin tanışıp, yaratıcı potansiyellerini açığa çıkarabilecekleri özgür ortamlar oluşturmaktır.

- **Öğretim Üyelerinin Organizasyonları**

- **Kıyı Boyunca Avrupa (Coast Wise Europe)**

Kıyı Boyunca Avrupa, 22 Avrupa mimarlık okulunun 1995 kışında uluslararası bir etkinliğe davet edilmesiyle başlamıştır. Etkinlik Hollanda'daki Rotterdam Mimarlık Akademisi tarafından oluşturulmuş ve koordine edilmiştir. Projenin amacı, kıyı konusunda profesyonel fikir alışverişinin gelişmesine yardım etmek, uluslararası ve kültürler arası işbirliğini geliştirmektir. Proje dört bölüme ayrılmıştır. Boğaziçi'nden Barents Denizi'ne kadar her Avrupa ülkesinden bir mimarlık okulu, kendi kıyısından bir parçayı seçmiştir. 1995 Eylülünde okullar kendi eğitim programları dahilinde tasarım projeleri oluşturmuşlardır. 1996 Temmuz ve Ağustosunda Kıyı Boyunca Avrupa Yaz Üniversitesi'nin üç toplantısı üç değişik yerde üç workshopla gerçekleştirilmiştir. Türkiye Efes'te, Almanya Rügen'de ve son olarak Hollanda Rotterdam'da birer hafta geçirilmiştir. Her workshopa okullardan dört öğrenci ve bir stüdyo yürütücüsü davet edilmiştir. Tüm etkinlik 1997'de NAI ile bağlantılı olarak gerçekleştirilen bir sergiyle tamamlanmıştır. Sergi konuyla ilgili öğrenci çalışmalarından oluşmaktadır (Sinkkila, 1996).

- **Üniversitelerin Yurtdışı Programları**

Öğrencilerin farklı mekanları tanımalarına yönelik bu programlar enformel anlamda ele alındığı ve isteğe bağlı olarak katılım sağlandığı için workshoplara örnek oluşturmaktadır. Bu organizasyonlardan bazılarının değerlendirmelerinin formel eğitime yansıdığı bilinmektedir. Fakat süreç enformel öğeler barındırdığı için bu bölümde ele alınmıştır. Yurtdışı çalışmalarında farklı iklim, çevre, kültürel, sosyal ortamın biçimlendirdiği farklı koşullarda çalışmak öğrenciyi klişelerden uzaklaştırmaktadır. Kentin mimarlık öğrencisinin laboratuvarı olduğunu düşünürsek,

öğrencilerin farklı kültürler arası tasarım sorunlarıyla karşılaştığı bu çalışmalar incelenmesi gereken bir alanı oluşturmaktadır.

- **Carleton Üniversitesi (Kanada) Türkiye Programı**

Carleton Üniversitesi'nin İstanbul stüdyo projesinde öğrencilerden, mevcut olan bir binanın aynı programla, aynı yerde ve aynı büyüklükte olmak üzere kendilerine ait bir versiyonunu yapmaları istenmektedir. Öğrencilerin binayı kendi yorumlarıyla ve modern Türk inşa teknolojilerini ve malzemelerini kullanarak yeniden tasarlamaları öngörülmektedir. Bu projeyle hedeflenen, öncelikle öğrencilerin binanın programını, kâğıda dökülmüş bir liste şeklindeki mekan adı ve alanı olarak değil, yaşayan bir nesne olarak incelemelerini sağlamaktır; Kanadalılar ile Türklerin yaşamlarındaki farklılıkları; öğrencilerin mimarlığın ve yaşamın karşılıklı etkileşimini görmelerini kolaylaştırmaktır. Böylelikle, tasarımlarının mantıksal ve biçimsel kalıplar aracılığıyla değil, binanın, arsanın içinde ve etrafındaki yaşantının akışıyla oluşmasını gerçekleştirmektir. Bir bina strüktürünün, malzeme paletinin, ölçeğin, rengin, ilişkilerin, detayların, işaretlerin tasarımı okul projeleri sırasında ele alınamamaktadır. İstanbul'daki tasarımlar kentsel ve biçimsel özellikleri yanında özellikle bu konuları içermektedir (Subotincic, West, 1998).

- **Laval Üniversitesi (Kanada) Türkiye Programı**

Programın amaçları Quebec'tekinden çok değişik bir ortamda, tarihsel, toplumsal, kültürel, ekonomik, teknolojik veri ve gerçeklerle, çevre ve mimarlık arasındaki ilişkinin bilincine varmak olarak açıklanmaktadır. Ayrıca diğer amaçlar şöyle tanımlanmaktadır:

- 9000 yılı aşkın bir kentsel yerleşim tarihine sahip, kırka yakın uygarlığın izlerini bıraktığı bir çevrede, mimari mirasın zenginliğinin ve devamlılığının bilincine varmak;
- Görmeyi, değerlendirmeyi, eleştirmeyi öğrenmek ve kendi gelişim güçleri çerçevesinde, çeşitli kentsel ve kırsal ortamların karşılaştırmasını yapmak;
- Gelişmekte olan kardeş bir ülkeyi, çağdaş boyutları içinde bölgesel, kentsel ve bireysel mimarlık örnekleriyle tanımak;
- Son yıllarda gerçekleştirilen yapıtları incelemek, belgelemek;

- Takım halinde yaşamayı, yaratmayı ve üretmeyi öğrenmek, toplumsal sorumluluk ve dayanışma duygularını geliştirmek;
- Farklı kültür ve uygarlıklarla onların ürün ve yan ürünlerini anlayıp değerlendirebilecek incelik ve duyarlılığı geliştirmek;
- Öğrencilerimizle Türk mimarlık okullarındaki öğrenciler, öğretim üyeleri, serbest mimarlar, sanat ve bilim adamları arasında dostluk ilişkileri yaratmak, düşün alışverişinde bulunmak, ileriye dönük ortak yapım ve işbirliklerinin temellerini atmak, gündelik yaşam içinde gerçek Türkü tanıtabilmek için anlamaya ve tanımaya çalışmak (Törüner, 1998).
- **Rensselaer Politeknik Enstitüsü (ABD) Türkiye Programı**

Öğrencilerin bu yaz programından kazanımları, mimarlığın sınırlarını aşarak, genel olarak başka bir kültürle tanışmalarının bazı şeyleri yeniden düşünmeleri ve kendi kültürlerine farklı bir açıdan bakarak Amerika'yı ve kendi değerlerini daha iyi anlamaları olarak tanımlanmıştır. Program araştırma ve inceleme ağırlıklı düzenlenmektedir. Yapılan çalışmalardan birinde, tarihi yarımada'dan dört kesit alarak mahalle kavramının dışına çıkılmış ve dokunun nasıl değişebileceği görülmüştür. Bu yaz okulunun amaçlarından biri de öğrencilerin yaptıkları araştırmayı okulla paylaşmaktır. (Pertuiset, Yürekli, 1998)

- **Diğer Workshoplar**

Bir diğer çalışma da İstanbul'da Süreklilik ve Değişim adı altında 1-21 Ağustos 1992 tarihinde düzenlenen organizasyondur. Workshop, Hollanda'dan bir grup öğrenci ve öğretim üyesinin, Türkiye'nin çeşitli yörelerinde mimarlık eğitimi veren bazı kurumlardan da birer öğrencinin katılmasıyla gerçekleşmiştir. Bu programın amacı, öğrencilere İstanbul'u tanıtmak, onlara fikir alışverişinde bulunabilecekleri elverişli ortamı sağlamak, birlikte çalışmayı denemek ve öğrenmektir. Bir açık oturumun da dahil edildiği programda, Zeyrek üzerinde çalışılmıştır. İlk hafta sonunda öğrencilerden çalıştıkları alana ilişkin bir rapor istenmiştir. Bundan sonra öğrenciler dörder kişiden oluşan çalışma gruplarına ayrılmışlardır. Çalışma, eğitim kurumlarının ve öğrencilerin uluslararası ilişkilerini geliştirirken aynı zamanda İstanbul'a olan ilgiyi de organize etmeyi amaçlamaktadır (Yürekli ve Bozkoyunlu, 1992).

5-9 Mayıs 1993 tarihinde İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi ve Rotterdam Mimarlık Fakültesinin ortaklaşa düzenlediği uluslararası bir workshop

düzenlenmiştir. Bu workshopa çeşitli ülkelerden öğretim üyeleri, mimarlar, uzmanlar ve öğrenciler katılmıştır. Mimarlık müzesi konulu bu workshopta paneller gerçekleştirilmiş ve çalışmalar bir jüri tarafından değerlendirilip sergilenmiştir (Yürekli, 1993).

19-29 Mart 1991 tarihleri arasında Mimar Sinan Üniversitesi ve Aachen Teknik Üniversitesi bir workshop düzenlemiştir. Amaç, tarihi yapıya yabancı ve yerli gözüyle bakarak alternatif çözümler üretmektir (Çakmaklı, 1991).

Birbirinden oldukça farklı içerikteki bu çalışmaların birçok ortak ve ayrılan yönleri vardır. Çalışmaların ayrılan yönleri, organizasyonu yapan çevrelere, davet edilen stüdyo yürütücülerine, stüdyo sayısına ve süreye göre değişmektedir. Örneğin, EASA tümüyle öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Her yıl değişen bir tema çerçevesinde buluşmakta; bir buluşma süresince birçok stüdyo çalışması gerçekleştirilmektedir. Etkinlik süresi iki haftadır. Coast Wise Europe, öğretim üyeleri tarafından organize edilmiş; birer haftadan oluşan üç ayrı workshoptan oluşmuştur. Ortak yönleri ise tüm çalışmaların kentin tarihsel, toplumsal, sosyolojik vb. özellikler içeren problemli/problemsiz bölgelerinde yapılmasıdır. Bunun nedeni, çalışılan alanların eğitsel nitelikleridir. Tarihsel yapılanması, biçim zenginliği, toplumsal yapının oluşturduğu çeşitlilik öğrenciler için sadece bazı konularda alıştırma yapma aracı değil, kenti çözümleme, farklı mekan ve farklı dinamikleri inceleme fırsatına da yöneliktir. Öğrenciler için kent adeta bir laboratuvar oluşturmaktadır. Bunun yanında tüm çalışmalarda özgür bir tasarım ortamında özgün çalışmalar gerçekleştirildiğinden söz edilmektedir.

3.3.4. Workshoplarla İlgili Genel Değerlendirme

Bu altbölümde, workshoplar konusundaki yazılı kaynaklar bu eğitim biçiminin yararlarını ortaya koymak üzere bir araya getirilecek ve değerlendirilecektir.

Workshopların çıkış noktası stüdyonun yalıtılmış ortamda sanal doğrular üzerine kurulu yapısından uzaklaşmaktır. Maryland Üniversitesi (ABD) Türkiye Programı yürütücüsü Bechhoefer (1998, s: 97), bu konuda şunları aktarmaktadır:

“Yapılanlar özellikle analiz ve alan çalışmalarından oluşmaktadır. Ancak kısa atölye çalışmalarında kavramsal tasarımlar da yapılmaktadır. Çok daha değerli derslerin

sokaklarda var olduğunu düşündüğümüzden, öğrencilerin stüdyoda çok zaman geçirmelerini uygun bulmuyoruz.”

Törüner (1998; s: 89) aynı konuyu yurtdışı eğitim programları kapsamında ele almakta ve bazı faydalardan söz etmektedir:

“Yurtdışında eğitim programları öğrencileri kitaplardan, konferanslardan, görsel işitsel gösterilerden, dört duvar arasındaki statik ve geleneksel öğretim türlerinden kurtarıp, onları olayların geçtiği ortamlara götürüp, kitaplarda okudukları, resimlerde gördükleri mekanların içinde yaşamalarını, çeşitli ülkeler ve kültürlerle alışverişte bulunarak, dünya görüşlerini zenginleştirmelerini ve ufuklarını genişletmelerini sağlayan çağdaş bir eğitim yöntemidir.”

Yıldız Teknik Üniversitesinde “Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri”nde bir bildiri sunan öğrenciler, eğitimdeki mekanı deneyim haline dönüştürmenin önemine işaret etmektedirler:

“Atölye çalışmalarının pratik çalışmaya olanak vermesi istenmekte ve açık mekanda da bireysel ve kolektif ürünlerin verileceği atölye çalışmalarının gerekliliği üzerinde durulmaktadır.” (Haşhaş ve diğ., 1994, s: 45)

Öğrenciler de öğretim üyeleri gibi stüdyonun çevreden yalıtılmış ortamını sorgulamaktadırlar. Ayrıca, pedagogların ilkökul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalar çocukların arazide (sokakta) daha fazla öğrendiklerini saptamıştır. Bu bulgu mimarlık öğrencisinin asıl dersinin dışarıda gerçekleşeceğini göstermektedir.

Mimarlık alanında diğer disiplinlerle etkileşim önem kazanmaktadır. Bu konuda Leach (1995)’in görüşleri şöyledir: Mimarlık ve diğer disiplinlerin arasındaki diyalektik karşıtlıklarından yararlı bir şeyler çıkabileceğini savunan Leach, mimarlık ve diğer disiplinlerin ilişkisinin ilk kez Vitruvius tarafından belirtilmiş olduğunu söylemektedir. Yazara göre, mimarlık okulları, diğer disiplinlerle bir dizi bağlantı arayarak ve geliştirerek ilişkilendirilmeli, ortak dersler ve disiplinler arası çalışmalar yapılmalıdır. Workshoplar bu biraradalığı oluşturan en olanaklı yerler olarak eğitimin içerisinde yer almaktadır.

Çakmaklı (1992) “Yaratıcı kişiliğin olgunlaşması için bir yöntem: Atölye çalışmaları” başlıklı yazısında mimarlık eğitiminin kurallar ararken araştırmacılığını ve atılımcılığını yitirmekte olduğundan söz etmektedir. Tasarlama eğitiminin yaratıcı kişiliği kazandırırken sanatta özgür düşünceyi araması gerektiğini belirten Çakmaklı,

Aachen Teknik Üniversitesi öğrencileriyle İspanya'da gerçekleştirilen atölye çalışmasının yararlarını şöyle özetlemektedir:

"Bu atölye çalışmalarında, eğitici-öğrenci diyalogunu akademik formasyonun dışına çıkararak yabancı kültür ve çevre içinde birlikte çalışmayı algılamayı, düşünce sınırlarını araştırmayı amaçladık. Edindiğimiz tecrübeler bizlere doyumsuz deneyim ve bilgiler sunan bunun gibi çalışmaların gerekliliğini göstermiştir. Atölye çalışması bir deneyim araştırma laboratuvarı olarak değerlendirilmelidir. Algılamayı kuvvetlendiren maketler, sorunları tanımlama ve yaratıcı kişiliğe özgür çözümleme olanağı vermektedir. Sürekli diyalog ve tartışma ortamının sağlandığı 7-9 günlük kısa, yoğun bazen sabahlara kadar uzayan çalışmalar, tasarımcı kişiliğin oluşmasına katkıda bulunmaktadır." (Çakmaklı, 1992; s: 88-89)

Çakmaklı'nın da değindiği gibi diyalog ortamı enformel ortamlarda daha kolay ortaya çıkmaktadır ve yine gün ağarınca kadar uzayan çalışmalar konuyla ilgili motivasyonu artırmaktadır.

Workshopların yarattığı enformel ortamları destekler nitelikteki yazısında İnceoğlu (1994; s: 18) şunları aktarmaktadır:

"Projede çözülememiş veya tashihte savunulamamış pek çok problemin daha enformel bir ortamda arkadaşlar arasında çözülebildiği ve savunabildiği izlenmektedir. Bu nedenle stüdyoyu bir fikir alışveriş ortamı haline dönüştürmek önemlidir."

Sağlamer ve diğ. (1994; s: 109) yaz alan çalışmalarını aktardıkları makalede bu çalışmaların aşağıdaki katkılarından söz etmektedir:

"İstanbul dışında gerçekleşen yaz yarıyılı çalışmalarının öğrenciler üzerinde çok yararlı etkileri olduğu kanısındayız. Öncelikle bir grup olarak şehir dışına çıkmanın sağladığı kısa da olsa birlikte yaşanan bir süreç, hem öğrencilerin birbiriyle hem de bizlerle kaynaşmalarına, amaçladığımız tartışan, birbirlerine eleştiriler yapan, yeni fikirler üreten grubun oluşmasında ve bütünleşmesinde çok etkili olmaktadır. İstanbul içinde yakalayamadığımız sakin ve sadece çalışmaya ayrılmış süreç içinde öğrenciler yaptıkları işe konsantre olarak yoğun bir tempo içinde geceli gündüzlü çalışabilmektedirler. O ortamın içinde çalışmak ve yaşamak hatta insanlarıyla konuşmak öğrencilerin verilen konularla ilgili fikirler üretirken daha gerçekçi daha heyecanlı olmalarını sağlamaktadır."

Vessely (1995; s: 49) de workshopları gerçekliğe olan yakınlığıyla tanımlamaktadır:

"Deneyisel diyalogun iletilmesi için ideal mekanlar olarak, workshop ve laboratuvarlar gerçekliğin yeni ve ikinci biçimini temsil ederler. Burada bilginin yeni kuralları geliştirilebilir"

ve yetiştirilebilir. Gerçekliğin temel durumları ile oluşturulan geleneksel diyalogun aksine, yeni kurallar deneysel diyalogun nispeten kapalı dünyasında eklemelendirilmiştir.”

Yine workshopları gerçeklik temelinde algılayan Maica ve Drisu (1997; s: 85) şöyle söylemektedir:

“Çoğu stüdyo, birey ile ilgilenmektedir, oysa çağdaş pratiğin karmaşıklığı takım çalışmasını gerektirmektedir. Saf yaratıcılık etkinliğinin vurgulandığı, kültürel geçmiş zenginleştirecek ve artistik yetenekleri geliştirecek çeşitli workshopların (çeşitli malzemelerle model oluşturma, resim) gerekliliğini belirtmek gerek. İnsan yapımı gerçekliğin yaratıcılarını oluşturmak için bu etkinlikler eğitimin ağırlık merkezini oluşturabilirler.”

Workshopların diğer çalışmalardan ayrılan en önemli tarafının kısıtlayıcılardan ve formel süreçlerden uzak bir ortamda hayalgücü ve yaratıcılığı tetiklemesi olduğunu söyleyebiliriz. Yaratıcılık ise tasarım eğitiminin bel kemiğini oluşturmaktadır. Hayalgücü ve yaratıcılık konusunda Pallasmaa (1996; s: 7) bizlere şunları aktarmaktadır:

“Eğitimin görevi, hayal gücümüzü ve empati yeteneğimizi yetiştirmek ve desteklemektir. Fakat kültürümüzün baskın değerleri, fantazinin cesaretini kırmakta, duyuları bastırmakta ve kişi ile dünya arasındaki sınırı keskinleştirmektedir. Yaratıcılığın eğitimi, dünyanın mutlak doğasının temel sorgulaması ve öğrencinin kendi duyularının sınırlarının kaldırılması ile başlamalıdır. Eğitimin amacı, sanat yapmanın ilkelerinin öğretilmesinden çok, öğrencinin kişiliğinin, kendine ve dünyaya bakışının gelişimidir.”

Kulaksızoğlu (1995), mimarlık eğitiminin geleceğine ilişkin olarak dile getirdiği “eğitim sırasında öğrencinin yaratıcı kapasitesi işlenmeli ve geliştirilmeli, yeni teknolojilere uyumu sağlanmalıdır” görüşü, konunun eğitsel önemini vurgulamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalardan biri de Yürekli ve Yürekli’nin (1995; s: 67-68) çalışmasıdır. Yazarlar yaratıcılığa ilişkin şunları aktarmaktadır:

“Yaratıcılığı amaç alan mimarlık eğitiminin amacı, çizilen çerçeve içinde nesne yaratan mimar yetiştirmek değil, nesnenin oluşum sürecinde yaratıcılık gösterecek mimar yetiştirmektir. Yaratıcı nesne kendiliğinden gelecektir. Yaratıcılığın bu şekilde alınması, mimarlık öğretici kişi ve kurumlara yeni ve değişik görevler yüklemektedir. Bunun temeli, bağımsız düşüncedir; sloganlara, “izm”lere, akımlara kapılmayan zihinler oluşturmak gerekir. Çünkü, sloganlar, “izm”ler, akımlar ile ancak çerçevesi çizilmiş alanlarda obje yaratılır. Sınırlanmış, belli kalıplarla yargılanan şey yaratıcılık olabilir mi? Yaratıcılık yargılanamaz ancak uyandırdığı entelektüel heyecan nedeniyle tartışılır.”

Workshopların eleştirilen yönlerinden de söz etmek mümkündür. Kısa sürede yapılan üretimlerin gerçekleştirilemeyecek üretimler olması temel eleştiri noktasıdır. Oysa bu organizasyonların en yararlı yanı yoğun ve hızlı öğrenme ortamında fikirsel anlamda doymuş projeleri üretmektir. Düşünsel düzeyi yüksek, eskiz niteliğindeki çalışmalar, öğrencilerin ilerideki çalışmaları için temel oluşturmaktadır. Ayrıca, pek çok organizasyonda tasarlanan ürünün, yapı ya da obje ölçeğinde imal edilmesi desteklenmektedir. Ayrıca, çağdaş eğitimin amacı olan, sonuca değil sürece dayalı eğitim ve özgür ortamlar sağlayarak hayal gücünü harekete geçirme anlayışı, bu etkinliklerin temel çıkış noktasıdır. Bu noktada Einstein'ın deyişini tekrar etmek yerinde olacaktır:

"Hayal gücü bilgiden çok daha önemlidir."

Stüdyolarımızda olmadığını saptayabileceğimiz bazı niteliklerin workshoplarla telafi edilmesi gereğinden söz edebiliriz. Bunlardan biri hızlı ve yoğun öğrenme ortamlarıdır. Projelerin bir yarısıyla yayıldığı stüdyo ortamında hızlı ve yoğun öğrenme ortamından bahsetmemiz mümkün değildir. Oysa, workshopların öteden beri uyguladıkları yoğun, hızlı öğrenme ortamı stüdyolarımıza örnek oluşturmaktadır.

Workshoplara katılmanın önemi üniversitelerin eğitim öğretim programlarına da dahil edilmiştir. Bunlar, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nün 1997 yılında *YÖK-Öğretimde Nitelik Değerlendirmesi Kendini Değerlendirme Raporu* adı altında yayımladığı ve hedeflerini ortaya koyduğu raporda görülmektedir. Bu metindeki bazı tanımlar tezin bu alanı araştırmayı gerekli görmesini doğrulamaktadır.

Eğitimde amaçlar adlı başlığın ikinci maddesinde, "ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklerin artırılması ve koordinasyonunu sağlamak bölümün yeni hedefleri arasında yer almaktadır" ifadesi vardır. Bu da kurumların ders dışı faaliyetlere özen göstermeye başladığının habercisidir. Aynı metnin 3. maddesinde de öğrencilerin bu etkinliklere katılmak için gereken zamanı bulabilmesi nedeniyle programda çeşitli düzenlemeler yapıldığı aktarılmaktadır.

Amaçlar doğrultusundaki hedefler başlığında, "Beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi" altbaşlığının ilk maddesi, "öğrencinin yaratıcı niteliğinin geliştirilmesi" hedefini ortaya koymaktadır. Bu da, workshopların hedefi olan yaratıcı düşüncüyü harekete geçirme becerisinin önemini vurgulamaktadır.

Kişisel niteliklerin geliştirilmesi altbaşlığında ise “Takım çalışmasına yatkın, açık ve özgür düşünebilen” bireyler yetiştirmenin önemi belirtilmiştir. Tüm bu nitelikler workshopların hedeflerindendir. Bunlar, formel eğitimde kişiye kazandırılması gerektiği belirtilen, ama gerçekleştirilemeyen hedeflerdir. Bu niteliklerin enformel anlamda değerlendirilmeleri daha yerinde bir uygulamayı oluşturacaktır. Yurtdışındaki üniversitelerin, örneğin Architectural Association School of Architecture veya Helsinki Üniversitesi’nin bu tür çalışmaları eğitim öğretim programı kapsamına almış ve uygulamakta olduğunu bilmekteyiz. Bu okullar ülkemizdeki uygulamalara yol gösterici olabilecektir.

- **Workshopların Eğitime Katkıları**

“Hiçbir zaman okul hayatınızın eğitiminize karışmasına izin vermeyin.”

Mark Twain’in deyişinden yola çıkarak, proje yürütücüleri dahil tüm katılımcılara çeşitli yararlar sağlayan eğitim biçimine kaynak oluşturmak amacıyla tez kapsamında yapılan soruşturma, yazılı kaynakların incelenmesi ve tez sahibinin gerek yürütücü gerekse öğrenci olarak katıldığı çeşitli workshoplara ilişkin görüşme, gözlem ve deneyimleri ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşmak mümkün olmaktadır. (Kişisel deneyimlerden biri EK C’de ayrıntılı olarak aktarılmıştır.)

1. Workshoplar, buluşturduğu farklı kimliklerden ve ortamlardan kişilerin bir **grup çalışması** süreci içerisinde stüdyoda yan yana üretimde bulunmasıyla etkileşim ortamını ve katılımcı yapısı oluşturur.
2. Bu çalışmalar, stüdyo yürütücülerinin farklı disiplinlerden gelmesi ve yaratma sürecinin sadece mimari ile kısıtlı olmaması sonucunda formel eğitimde eksikliği hissedilen **disiplinler arası geçişleri** sağlar.
3. Özellikle bir proje yürütücüsünün denetiminden uzak oluşu, yürütücü ile formel bir ilişkiye geçme süreci olmayışı, kısaca tasarımı kimseye beğendirme zorunluluğunun olmayışı **özgür ortamları** oluşturan etmenlerdendir.
4. Birbirine yakın deneyime sahip kişilerin eleştirileri çalışmaları olumlu yönde etkiler. Öğrenciler arasındaki **diyalog** güçlenir. İletişim kurabilme becerisi artar.
5. Stüdyo yürütücülerinin de çalışmalara birer öğrenci merakıyla yaklaşması aradaki sınırları kaldırır ve bu, okulda öğrenilen bilgiyi pekiştirme ve konulara

başka yönlerinden de bakma fırsatını doğurur. Yürütücülerle içinde bulunulan enformel atmosfer ve diyalog ortamı **daha çok paylaşımı** barındırır.

6. Sürekli birlikte olmak daha **kesintisiz ve akışkan** ortam sağlar, kişiler yaklaştıkça gerilim azalır, böylelikle daha çok bilgi alışverişi gerçekleşir.
7. **Kısa zamanda üretim**, fikirlerin daha kolay olgunlaşmasına yol açar.
8. Üretimlerin birebir gerçekleştirilmesi kişilere formel eğitim sürecinde yaşayamadıkları **deneyimleri** yaşatır. Tasarımı gerçekleştirme olanağı, uygulama sorunlarıyla, malzemelerle tanışma fırsatını doğurur.
9. Fikirlerin özgürce ifade edilebildiği ortamda **kişisel ve mesleki özgüven** artar.
10. Katılımcıların farklı mekanlarda çalışması ve bu mekanların içinde yaşamaları; dünya görüşlerini zenginleştirmelerini, ufuklarını genişletmelerini ve değişik **bakış açılarını** yakalamalarını sağlar.
11. Kısıtlayıcıların daha az olduğu, endişesiz, bağımsız ve sınırlı zamanda yapılan projeler okulda yapılan projelerden daha **yaratıcı olur**.
12. Tüm süreç içerisinde 24 saat kesintisiz tasarım problemiyle iç içe olmak öğrencinin yoğunlaşmasını sağlar ve **motivasyonu artırır**.
13. İnsiyatif öğrenende olduğu ve öğrenenden kaynaklanan bir talep olduğu için **özgürlük ve kişisel doyum** doğurur.
14. Farklı ortamlardan ve kimliklerden insanların bir araya gelişiyle **düşünsel ve kültürel alışveriş** oluşur.

Formel eğitimde kişiye kazandırılması güç olan becerilerin workshoplarda oluşturulması mümkündür, çünkü bu etkinliklerde özgür bırakılan öğrenci, çalışmasına ait kararları kendisi vermekte, bu nedenle çalışmasını daha çok benimsemekte ve ona sorumlulukla yaklaşmaktadır. Formel eğitimin içine kolayca giremeyen, enformel eğitimde ise yerini daha kolay bulan bu yapının desteklenmesi ve geliştirilmesi, öğrencilere olduğu kadar eğitimcilere de katkı sağlayacaktır.

Son söz olarak, eğitimin bir parçası olduğu düşünülen workshoplardan yola çıkarak Mark Twain'in deyişini yeniden düzenleyerek aktarmak konuyu özetlemeye yetecektir. **"Hiçbir zaman okul hayatınızın eğitiminizin tek kaynağı olmasına izin vermeyin."**

3.4. Bölümün Sonuçları

Bu bölümün amacı, eğitimin belirli aralıklarla değerlendirilmesi gereğinden yola çıkarak formel ve enformel mimari tasarım eğitimiyle ilgili konuların incelenmesidir. Mimari tasarım eğitiminin incelenmesinin gereği, bu yapının mimarlık eğitimi içerisindeki en önemli vurguyu oluşturmasındandır. Formel ve enformel mimari tasarım eğitimi, formel eğitimin içinde yer alan stüdyolar ve enformel eğitim içinde yer alan workshoplar örneklerinden tartışılmıştır.

Stüdyolara ilişkin ilk bölümde stüdyonun yapısı irdelenmiş, tasarlama bilgisi ve süreçleri araştırılmış, çeşitli deneyim kazandırma yöntemleri, süreçte rol alan kişiler aktarılmış ve son bölümde stüdyoya ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Stüdyolarla ilgili aktarılan çalışmalardan ortaya çıkan bazı sonuçlar şunlardır:

Stüdyolarda tasarım sürecine ilişkin çalışmalardan, süreci parçalamaya yönelik olanlar geri dönüşleri içinde barındırmamaktadır. Sürecin gelişimine ilişkin proje yürütücüsünün tavrı ve kontrolüne ilişkin çalışmalardan tasarımda tek doğru olduğu düşüncesi öğrenci için fazlaca belirli olabilmektedir.

Tasarımda yaratıcılığın ayrı bir önemi vardır. Bu yaratıcılık ancak yaratıcılığı özendiren ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Bu ortamı yaratmak yürütücünün bilgi yapısına ve tasarım süreçlerine ilişkin düşüncelerine bağlıdır.

Stüdyoda kullanılan bilgi yapısı yürütücünün bilgiyi aktarma şeklini etkilemektedir. Stüdyolarda bugün çeşitli bilgi yapısıyla donanmış proje yürütücüleriyle karşılaşmaktadır. Bu da her projede farklı yöntemlerle karşılaşan öğrenci için aşılması güç bir engel oluşturmaktadır.

Stüdyolarda, eleştiri temelli geleneksel usta-çırak yöntemiyle yürütülen ortamlarla karşılaşmak mümkündür. Oysa bilginin tek yönlü olarak aktarıldığı yöntemler yerine, proje yürütücüsüyle öğrencinin karşılıklı etkileşim içinde yeni bilgiyi aradığı ortamlar yaratılmalı ve tasarım sonucunda oluşturulan son ürüne değil, sürece önem veren çalışmalar yapılmalıdır. Öğretim üyesi ve öğrenci yeni bilginin üretiminde birlikte çalışmalı, diyalog ortamı yaratılmalı ve eleştiride yansızlık ilkesine önem verilmelidir.

Stüdyonun sorunlarının ortaya konduğu bölümde, sadece eleştiri biçiminde yürütülen stüdyoların workshoplar, seminerler, geziler ve alan çalışmaları, okuma ve

yazma çalışmaları ve yapım deneyleriyle desteklenmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Bu alışmalar, içinde bulunduğu tasarım problemine çözüm üretebilmesini sağlayacak, bilgi görgü ve deneyimini artıracak, hayalgücünü kullanabileceği kısa ve yoğun çalışmalar ile öğrenciyi stüdyoda pasif durumdan aktif duruma getirecektir.

Bir başka sorun da stüdyodaki proje yürütücülerinin önemli bir bölümünün eğitbilim konusunda bilgilenmemeleriyle yaşanmakta, ağdaş eğitsel sistemlerden habersiz öğretim üyeleri için öğrenciler birer deney ortamı oluşturmaktadır. Oysa, mimarlık alanındaki eğitimcilerin iki görevi olduğundan söz edebiliriz: Hem iyi tasarım yapabilmeleri, hem de bunu öğretecek formasyona sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim göreviyle uğraşacak olan kişilerin seçiminde eğitbilim alanında bilgiyle donanmış olma niteliği aranmalıdır.

Workshopların incelenmesine ilişkin bölümde, workshopların yapısı tanımlanmış, türleri incelenmiş ve çeşitli workshoplardan örnekler aktarılmıştır. Workshoplara ilişkin sonuçlar şöyle sıralanabilir:

Stüdyoların sanal doğrular üzerine kurulduğundan hareket ederek workshopların sokaklardaki asıl dersliklerde yapılmasının eğitim açısından olumlu sonuçları vardır. Öğrencilerin istekleri de bu düşünceyle çakışmaktadır.

Projelerin bir yarıyla yayıldığı stüdyo ortamında hızlı ve yoğun öğrenme ortamından söz etmemiz mümkün değildir. Oysa, workshopların önceden beri uyguladıkları yoğun, hızlı öğrenme ortamı stüdyolara örnek oluşturmaktadır.

Workshopların yararlı yanları, grup çalışmasını teşvik etmesi, diğer disiplinlerle ilişkileri güçlendirmesi, özgür ortamlar yaratması, daha çok paylaşım içermesi, kesintisiz ve akışkan ortamlar hazırlaması, kısa zamanda üretim yapılması, birebir uygulama deneylerinin yaşanması, kişisel özgüvenin artırılması, yaratıcılığı kışkırtan ortamların sağlanması, motivasyonu artırması, özgürlük ve kişisel doyum sağlaması, düşünsel ve kültürel alışveriş sağlaması, yürütücülerle enformel ilişkiler geliştirilmesine katkısıdır.

Yukarıda yararlı yönleri sıralanan workshopların öğrencinin gelişimine katkısı açıktır. Bu yapının kişiye kazandırdığı bilgi ve beceriler stüdyolar için örnek oluşturmaktadır. Eğitimcilere de katkı sağladığına inanılan bu yapının desteklenmesi ağdaş bir uygulama olacaktır.

Bu bulgulardan hareketle, stüdyo ve workshopun öğrenciler ve öğretim üyelerince paylaşılmakta olan mevcut içeriğini ve bu alanlara ilişkin düşünceleri saptamak gereğinden yola çıkarak bir soruşturma düzenlenmiştir. Bu soruşturmanın bulgularına dördüncü bölümde yer verilmektedir.



4. FORMEL VE ENFORMEL EĞİTİM İLE İLGİLİ SORUŞTURMA

Bu tez kapsamında, bir önceki bölümde stüdyolar ve workshoplarla ilgili olarak yapılan değerlendirmelere kaynak oluşturmak ve çalışmayı eğitimci ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yönlendirmek amacıyla, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi öğrencilerine ve öğretim üyelerine uygulanan iki ayrı araştırma yapılmıştır. Bunlardan ilki, mimari proje dersleri kapsamındaki stüdyonun içeriğini çözümlemeye yöneliktir. Amaç, stüdyonun mevcut içeriğini ve yöntemini saptamak, öğrenci ve öğretim üyelerinin stüdyoya ilişkin düşüncelerini aktarmaktır. Amaçlanan bir diğer konu da öğrenci ve öğretim üyelerinin stüdyonun mevcut yürütülüş şekli konusundaki sorulara verdikleri yanıtların karşılaştırılmasıdır.

İkinci soruşturma ise enformel eğitimde yer alan workshopların içeriğine yöneliktir. Burada amaçlanan, workshopların gerekliliğini sorgulamak, bu organizasyonlara mevcut bakışların neler olduğunu belirlemek ve bu tür etkinliklerin eğitime katkısını araştırmaktır.

Öğretim üyelerine yönelik anket, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde öğretim üyeliği yapmakta olan 33 kişiye dağıtılmıştır. Anket formları proje verme yetkisi olan öğretim üyelerine verilmiştir. Soruların mümkün olduğunca farklı bilim dallarından kişilerce yanıtlanmasına özen gösterilmiştir. Öğretim üyelerine dağıtılan 33 anket formundan 23 tanesi yanıtlanmıştır. Workshoplarla ilgili olan anket formu iki aşamalıdır, ikinci aşamasının herhangi bir ders dışı etkinliğe katılan öğretim üyeleri tarafından doldurulması beklenmektedir. Bu formu yanıtlayan 23 öğretim üyesinden 16 tanesi en az bir ders dışı etkinliğe katılmıştır. Dolayısıyla, soruşturmanın bu kısmından 16 yanıt alınmıştır.

52 öğrenciye verilen stüdyolarla ilgili anket formlarının hepsi; workshoplarla ilgili olanının ise 49 tanesi yanıtlanmıştır. Stüdyolara ilişkin soruların yanıtlandığı 52 anket formunun 33 tanesi 1999-2000 bahar yarıyılında diploma projesi almakta olan iki ayrı diploma grubu öğrencilerine; 11 tanesi, aynı yarıyılıda 5. Mimari Proje

öğrencilerine; 8 tanesi ise bir uluslararası workshopa katılmak isteyen öğrencilere dağıtılmıştır. Workshoplarla ilgili 49 anket formunun 31 tanesi 1999-2000 bahar yarıyılında iki ayrı gruptan diploma projesi alan öğrencilere; 10 tanesi aynı yarıyılıda 5. Mimari Projeyi almakta olan öğrencilere, 8 tanesi ise bir uluslararası workshopa katılmak isteyen öğrencilere dağıtılmıştır. İki aşamalı olan bu ankette; herhangi bir ders dışı etkinliğe katılanların yanıtlayacağı ikinci kısmı, diploma projesi öğrencilerinden 9 tanesi; 5. proje öğrencilerinden 3 tanesi, bir uluslararası workshopa katılmak isteyen öğrencilerden 6 tanesi olmak üzere toplam 18 kişi yanıtlamıştır.

Anketler yanıtlanırken, öğrencilerin dikkatlerinin çok kolay dağıldığı ve bazı soruları yanıtlamadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle, her soru için ilgili soruya yanıt veren kişi sayısı üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

Anket sonuçları ilerideki alt başlıklarda değerlendirilmiş, her anket türüne ilişkin genel bir değerlendirme başlık sonlarında yapılmıştır. Anketlerin değerlendirmeleri sözel yollarla ifade edilmiş, ayrıntılı sayısal bilgileri içeren değerlendirme tabloları ekte (EK A) verilmiştir. Her sorunun sonunda, ilgili sayısal değerleri içeren ektaki tabloların numarası belirtilmiştir. Anket formları ise EK B’de verilmiştir.

4.1. Stüdyolarla İlgili Anket Değerlendirmeleri

Öğrenci ve öğretim üyelerinin stüdyolarla ilgili düşüncelerini saptamak için düzenlenen anketi yanıtlayan 23 öğretim üyesi ve 51 öğrencinin görüşleri aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.1.1. Öğretim Üyelerinin Yanıtlarının Değerlendirilmesi

Öğretim üyeleri anketinin ilk sorusu, içinde bulundukları eğitim-öğretim ortamına ilişkin (stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından) memnuniyet derecelerinin saptanmasına yöneliktir (fiziki koşullar kapsam dışıdır). Bu soruya öğretim üyelerinin %61’i “biraz” memnun olduğu; %22’si “memnun olmadığı” ve %17’si “memnun olduğu” yanıtlarını vermiştir. (Bkz. Tablo A.1)

Öğretim üyelerinin başka üniversitelerdeki ortamlardan ne kadar haberdar olduklarına ilişkin soruya, %74'ü "haberli olduğu"; %22'si bu ortamlardan "biraz haberli olduğu" ve %4'ü ise bu ortamlardan "haberi olmadığı" yanıtlarını vermiştir. (Bkz. Tablo A.2)

Bir önceki soruya "Evet" veya "Biraz" yanıtı veren öğretim üyelerine, diğer üniversitelerdeki ortamların kendi ortamlarından daha iyi olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya öğretim üyelerinin %77'si "bazılarının daha iyi olduğu"; %23'ü "daha iyi olmadığı" yanıtı vermiştir. Bu soruya "evet" yanıtı veren olmamıştır. (Bkz. Tablo A.3)

Öğretim üyelerinin stüdyoda izledikleri yöntemi belirlemek amacıyla sorulan soruya, %57'si "stüdyoda özgür bir tasarlama ortamı ve karşılıklı tartışma ortamı yaratıyorum"; %39'u "hem özgür bir tasarlama ortamı yaratıyor hem de usta-çırak yöntemini eşit ağırlıkta kullanıyorum"; %4'ü ise "usta-çırak modelini uyguluyorum, yani, tek yönlü aktarım, tashih var, şemayı çiziyorum, öğrenciler geliştiriyor" yanıtlarını vermişlerdir. (Bkz. Tablo A.4)

Öğretim üyelerinin belirttikleri yöntemi seçme nedenlerini saptamak amacıyla sorulan soruya, stüdyoda özgür tasarlama ortamı yarattıklarını söyleyen öğretim üyelerinin verdikleri yanıtlar çeşitlidir. Çoğunluk, öğrencilerin daha özgüvenli kişiler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini, kişilere yaptıkları projelerin sorumluluğunu taşıyabilme ve bağımsız karar verebilme niteliğinin sağlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Çoğu öğretim üyesi tarafından verilen bir diğer yanıt; uyguladıkları yöntemin öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri için gereken bir yöntem olduğu ve yaratıcılığı harekete geçirdiği yönündedir. Öğretim üyeleri gitgide azalan oranlarda aşağıdaki yanıtları vermişlerdir: Tasarım öğrencinin olmalıdır; öğretmen dikte etmemeli, öğrencinin önüne geniş bir perspektif sunmalıdır; öğretmen bilgiye ulaşmak için yönlendirmeli, hatalı durumlarda olası sonuçlar hakkında uyarmalı ve tasarımın tutarlı olması için yardım etmelidir. Diğer bir grup öğretim üyesi ise bu yöntemle daha özgün ve zengin fikirler ortaya konabileceğini söylemiştir. Başka bir grup öğretim üyesi, yöntemin öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini eleştirdikleri katılımcı bir ortamın sağlanması için gerekli bir yöntem olduğunu savunmuştur. Diğer bir grup da yaratıcılığın bilgi, görgü ve deney arasında bir gerilim ortamında mümkün olduğunu söylemiştir. Bunun yanında verilen diğer cevaplar, bu yöntemle tartışma ortamı yaratılarak öğrenciye alternatifli düşünme yetisi kazandırılır; yöntem konvansiyonelin dışına çıkmayı sağlar; araştırmacı olmak için gereklidir; daha keyifli

ve doayun bir eğitim ğretim ortamı oluyor; ağdağ eğitimin gereğidir ve kredili eğitim felsefesine uymaktadır şeklinde değişmektedir. (Bkz. Tablo A.5)

Stüdyoda her iki yöntemi de eşit ağırlıkta kullanan ğretim üyelerinin, bu yöntemi seçme nedenlerini araştırmaya yönelik soruya, çoğunluk, bazı öğrenciler için güdümün gerekli, olduğu yönünde yanıt vermiştir. Diğer değerlendirmeler ise, öğrencilerin bilgileri eksik; fikir eskizleri yapılırken gerçekler göz önüne alınmıyor; bir yandan öğrenciye bilgi, deneyim aktarırken bir yandan da onların mesleki kişilik kazanmalarına çalışıyor, zgür düşünme ve tartışma ortamı sağlamak için her iki yöntemi de kullanıyorum yanıtlarını içermektedir. (Bkz. Tablo A.6)

Stüdyoda sadece usta-çırak yöntemini kullananlar bu yöntemi seçme nedenlerine ilişkin bir yanıt vermemişlerdir.

Öğretim üyelerinin proje derslerinin içerik ve yönteminin yenilenmesi gerekip gerekmediği konusundaki görüşleri %75 oranda “yenilenmesi gerektiği” yönündedir. %24’i ise “yenilenmesi gerektiğini düşünmemektedir”. (Bkz. Tablo A.7)

Proje dersinin neden yenilenmesi gerektiği sorusuna, çoğunluk (%45) ağdağ koşullara göre yenilenmesi gerektiği yanıtını vermiştir. Bunu izleyen yanıtlar, her biri %18 oranla, ğrenci kitlesinin daha etkileşimli eğitim modelleriyle donanmış halde geldiğini ve eğitimin bu ğrenci kitlesine göre gözden geçirilmesi gerektiğini; her stüdyonun bir deney ortamı olduğunu ve yeni deneylere açık olunması gerektiğini; stüdyonun daha katılımcı ve daha zgür olması gerektiğini belirtmiştir. (Bkz. Tablo A.8)

Öğretim üyelerinin hepsi “stüdyoda proje çalışma olanağı olmalı” görüşündedir. (Bkz. Tablo A.9)

Öğretim üyeleri stüdyoda çalışmayı çoğunlukla arkadaşlarıyla projesini tartışma ve yürütücü ile birden fazla görüşme olanağı yarattığı için gerekli görmektedirler. Ayrıca, projeye yoğunlaşabilme olanağı yarattığı; özellikle ilk yıllarda ğrenci yürütücü etkileşimi çok önemli olduğu; karşılıklı bilgi alışverişinin yararlı olduğu; kitaplığa yakın olmayı sağladığı; ortamın paylaşımcı olduğu kadar rekabeti de körüklediği; üretimin seyredilmesinin olumlu bir etki yaptığı; stüdyo ortamında eleştiri vermenin sinerjiyi ortaya çıkarmaya yatkın olduğu için gerekli görmektedir. (Bkz. Tablo A.10)

Öğretim üyeleri kendileri ve öğrencilerine ayrılan stüdyo saatlerinin ne kadarını kullandıklarının belirlenmesine yönelik soruya, %60'ı "Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin tümünü kullanıyoruz"; %30'u "Ben bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyorum, öğrenciler ise bu sürenin daha azına katılıyorlar"; % 5'i "Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin daha azını kullanıyoruz"; ve yine %5'i "Öğrenciler bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyor, ben bu sürenin daha azını onlarla geçiriyorum" yanıtlarını vermiştir. (Bkz. Tablo A.11)

Birden fazla seçenek işaretlenebilen bu soruda, öğretim üyelerinin %82'si "gezi"yi; %73'ü "sergi, fuar, bienal ve yapı gezme"yi stüdyoda eksikliğini hissettikleri etkinlikler olarak sıralamıştır. Bu etkinlikleri %69 ile "workshopa ve sergiye katılmak"; %60 ile "seminere katılmak"; %56 ile "makale okuma, yazma, tartışma" ve %17 ile "kültürel ve sanatsal etkinlikler, sempozyumlar, yabancı öğretim üyesi getirtmek, örnek üzerinde tartışmak, film gösterimi, enstelasyon ve poster çalışmaları" izlemiştir. (Bkz. Tablo A.12)

Öğretim üyelerinin bu tür etkinliklerin yapılmasının mimarlık eğitime ne yönde katkısı olacağı sorusuna verdikleri yanıt çoğunlukla (%42), bilgi, görgü ve sezgiyi geliştirmek için; bilginin yorumlanabilecek bir düzeye çıkarılması için; öğrencinin kıyaslama yapacak bilince ve görgüye ulaşması için şeklindedir. Ayrıca üretileni görmek, karşılaştırmak ve eleştirmek yanıtı da çoğunluğun birleştiği bir yanıttır. Bunun yanında; hayal gücünü ve yaratıcılığı tetikler, olaylara ve olgulara daha geniş bir perspektiften bakabilmeyi sağlar; özgürce kendini ifade edebilmeyi sağlar; stüdyonun dışında da eğitim vardır yanıtları verilmiştir. (Bkz. Tablo A.13)

Öğretim üyelerinin yaş grupları çoğunlukla 40-49 yaş arasıdır. Yaşlara ilişkin sayısal bilgiler Tablo A.14'te bulunmaktadır.

4.1.2. Öğrencilerin Yanıtlarının Değerlendirilmesi

Öğrencilerin içinde bulundukları eğitim öğretim ortamına ilişkin (stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından) memnuniyet derecelerinin saptanmasına yönelik soruya (fiziki koşullar kapsam dışıdır), % 60'ı "biraz memnun olduğu"; %27'si "memnun olmadığı"; %13'ü ise "memnun olduğu" yanıtını vermiştir. (Bkz. Tablo A.15)

Öğrencilerin başka üniversitelerdeki ortamlardan ne kadar haberdar olduklarına ilişkin soruya, %48'i "haberli olduğu"; %39'u bu ortamlardan "biraz haberli olduğu"; %13'ü ise bu ortamlardan "haberli olmadığı" yanıtlarını vermiştir. (Bkz. Tablo A.16)

Bir önceki soruya "evet" veya "biraz" yanıtı veren öğrencilerden %64'ü, bu ortamların "bazılarının" kendilerininkinden daha iyi olduğunu düşünmekte; %20'si diğer ortamların "kendilerininkinden daha iyi olduğunu düşünmekte"; %16'sı ise diğer üniversitelerdeki ortamların "kendilerininkinden daha iyi olduğunu düşünmemektedir". (Bkz. Tablo A.17)

Öğretim üyelerinin stüdyoda izledikleri yöntemi belirlemek amacıyla sorulan soruya öğrencilerin %48'i stüdyoda "usta-çırak modelinin" uygulandığını belirtmekle birlikte, %30'u "hem özgür bir tasarlama ortamı yaratıyor hem de usta-çırak yöntemini eşit ağırlıkta kullanıyor"; %15'i "stüdyoda özgür bir tasarlama ortamı ve karşılıklı tartışma ortamı var" demektedir, %6'sı ise kesin bir şey söylenemeyeceğini, bu durumun proje yürütücüsüne göre her dönem farklılaştığını ileri sürmektedir. (Bkz. Tablo A.18)

Öğrencilerin mevcut stüdyo yürütüm yöntemleriyle ilgili memnuniyetlerini belirlemeye yönelik soruya, %60'ı bu durumdan "memnun olmadığı", %27'si "memnun olduğu", %8'i ise "bazen memnun olduğu" yanıtlarını vermiştir. (Bkz. Tablo A.19)

Öğrencilerin mevcut yöntemden neden memnun olmadıklarına ilişkin soruya; çoğunluğu (%38) usta-çırak modelinde tasarımın kendilerine ait olmadığı ve bu şekilde fikirlerini özgürce ifade edemedikleri yanıtlarını vermişlerdir. Bunun yanında, usta-çırak yönteminin öğrenciye katkısı olmadığı, projeyi ustanın kurallarına göre yapmanın bakış açısını daralttığı, kişinin özgüvenini zedelediği; öğrencinin yönlendirilmemesi gerektiği, hocanın yol gösterici olması gerektiği, perspektifi genişletmesi, dikte etmemesi gerektiği yanıtları verilmiştir. (Bkz. Tablo A.20)

Öğrencilerin proje derslerinin içerik ve yönteminin yenilenmesi gerekip gerekmediği konusundaki görüşleri çoğunlukla "yenilenmesi gerektiği" yönündedir. Bu yönde cevap verenler %92'dir. %8'i ise "yenilenmesi gerektiğini düşünmemektedir". (Bkz. Tablo A.21)

Stüdyoya getirilecek yeniliklerin hangi yönde olabileceğinin saptanmasına ilişkin soruya, öğrenciler çoğunlukla, stüdyoda çalışma olanağı olmalı ve mimari proje konularında değişikliklere gidilmeli yanıtlarını vermişlerdir. Diğer yanıtlar ise, proje dersi yeni teknolojik gelişmelere ve çağdaş verilere göre yenilenmeli; öğrenci

tasarımda daha özgür bırakılmalı; araştırma yapmaya daha çok yönlendirilmeli; uygulamaya yönelik projeler daha çok yapılmalı; seminerler daha çok olmalı; öğrenci projenin tüm sorumluluğunu alabilmeli; piyasa araştırması yapıp projeler daha sağlam temellere oturtulmalı görüşlerinden oluşmaktadır. (Bkz. Tablo A.22)

Öğrencilerin %94'ü "stüdyoda çalışma olanağının olması gerektiğini" savunmaktadır. %6'sı ise böyle bir olanağın "gerekli olmadığını" belirtmektedir. (Bkz. Tablo A.23)

Öğrenciler stüdyoda çalışma olanağı yaratılması gereğinin nedenlerinden en önemlisinin proje yürütücüsünden birden fazla eleştiri alma olanağı olduğunu söylemişlerdir. Diğer nedenler sırasıyla, grup çalışmasının ve paylaşma ortamının motivasyon sağladığı; öğrenci arkadaşlarıyla projeyi eleştirme olanağı yarattığı ve bunun da katılımı artırdığı şeklindedir. (Bkz. Tablo A.24)

Öğrencilerin %34'ü, "proje dersleri için öğrenci ve öğretim üyelerine ayrılan stüdyoların kullanım saatlerinin tümünü kullandıklarını" belirtmiştir. %32'si ise "bu saatlerin daha azını kullandıklarını", %20'si "öğrencilerin stüdyoya daha az katıldığını", %14'ü ise "proje yürütücüsünün stüdyoya daha az geldiğini" belirtmiştir. (Bkz. Tablo A.25)

Öğrencilerin stüdyoda eksikliğini hissettikleri etkinlikler, %67 oranda "gezi", %65 oranda "yapı gezmek", %60 oranda "workshopa katılmak", %48 oranda "makale okuma yazma, tartışma", %48 oranda "sergi, fuar, bienal gezmek"tir. "Tartışma ortamı yaratma, sosyal aktivitede bulunma, örnek inceleme, şantiye gezisi, araştırma, eleştiri" ek olarak verilen cevaplar arasındadır. (Bkz. Tablo A.26)

Öğrenciler genellikle bu etkinliklerin eğitime hangi yönlerden katkısı olduğuna ilişkin soruya; çoğunlukla teorik bilgilerini pratikte de pekiştirebilmek; uygulamayla entegre bir eğitim oluşturmak için yanıtlarını vermişlerdir. Ayrıca, bakış açılarının gelişmesi ve tartışma ortamı yaratması açısından stüdyoda yapılacak her etkinlik öğrenciye katkıda bulunacaktır görüşü çoğunluktadır. Bunların yanında, diyalog sağlar, fikir alışverişi ve paylaşma ortamı oluşturur yanıtları verilmiştir. Diğer cevaplar ise; motive edici oluyor; mesleği sevdiren; örnek ve malzeme kavramlarının gelişmesine yardımcı oluyor; ders içinde yapılan faaliyetler stüdyoya ilgiyi artıracaktır; bilgi artırıyor, fikirleri geliştiriyor; mimarlık kültürünü artırıyor şeklindedir. (Bkz. Tablo A.27)

4.1.3. Stüdyolarla İlgili Genel Değerlendirme

Tez kapsamında yapılan stüdyolarla ilgili soruşturma sonuçları, öğretim üyeleri ve öğrencilerin, oranları değişmekle birlikte aşağıdaki konularda aynı yanıtları vermiş olduklarını göstermektedir. Öğretim üyeleri ve öğrenciler çoğunlukla;

- İçinde bulundukları eğitim-öğretim ortamından proje derslerinin içeriği ve yöntemi açısından “biraz” memnundurlar.
- Başka üniversitelerdeki ortamlardan haberdardır ve bu ortamlardan “bazılarının” kendilerininkinden daha iyi olduğunu düşünmektedirler.
- Proje derslerinin içerik ve yönteminin çağın koşullarına göre yenilenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Daha özgür, araştırmaya yönlendirilen, tartışmaya dayalı, deneysel, içeriği zengin çalışmalar yapılması ve grup çalışmasının özendirilmesi gereğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler, proje konusu olarak sıklıkla tekrar eden konuları etüt etmek istememekte, yeni konuları araştırmak istemektedirler.
- Stüdyoda proje çalışma olanağı olmalı görüşündedirler. Her iki kesim de bu olanağın yürütücü ile birden fazla görüşme olanağı yaratacağını ve bunun da gelişimi olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi’nde mekan yetersizliği nedeniyle öğrenciye stüdyo ayrılamaması, dolayısıyla öğrencinin proje saatleri dışında çalışacak bir yer bulamaması anket boyunca çeşitli şekillerde dile getirilmiştir. Stüdyoda çalışmanın, grup çalışması yapma olanağı sağlama, karşılıklı tartışma ortamı yaratma, konsantrasyonu artırma bakımından faydalı olduğu birçok kez dile getirilmiştir.
- Stüdyoda kendilerine ayrılan sürenin tümünü kullandıklarını belirtmişlerdir.
- Stüdyonun enformel yanının olabileceğini, bu tür etkinliklerin eleştiri yapabilmek, ufuk açıcı olmak, hayal gücünü geliştirmek, motivasyon sağlamak, özgür ifade ortamı yaratmak, diyalog ve serbest düşünme ortamı sağlamak, gelişme ve verimlilik gibi konularda formel eğitime katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğretim üyeleri ve öğrencilerin stüdyoda en çok eksikliğini hissettikleri etkinlikler geziler ve workshoplardır. Öğretim üyeleri sergi, fuar, bienal ve yapı gezmeyi, workshopa katılmayı ve seminerleri stüdyoda eksikliğini hissettikleri etkinlikler

olarak sıralamıştır. Buna karşılık öğrencilerin stüdyoda eksikliğini hissettikleri etkinlikler ise, yapı gezmek, workshopa katılmak, makale okumak yazmak ve tartışmak, sergi, fuar, bienal gezmek olarak belirlenmiştir.

Öğrenci ve öğretim üyelerinin ayrıldığı konular:

- Öğrenci ve öğretim üyelerinin birbiriyle çelişik cevap verdiği konulardan birisi, stüdyoda proje derslerinin nasıl yürütüldüğü konusudur. Öğretim üyeleri öğrencilere özgür bir tasarlama ortamı yarattıklarını söyleseler de, öğrenciler stüdyoda usta-çırak yönteminin halen egemen olduğunu belirtmektedirler. Öğrenciler mevcut yürütüm şeklinden rahatsızdırlar. Öğretim üyeleri ise özgür bir tasarlama ortamının yararlarından söz etmekte, ancak uygulamada bu ortamı yaratmamaktadır. Temelde öğrenciler ve öğretim üyeleri usta-çırak ilişkisinin yenilenmesi gerektiği, bu sistemin öğrenciye bir beceri kazandırmadığı, tam tersine bağımsız karar verme yetisini yok ettiği konusunda aynı düşüncelere sahiptirler. Öğrenciler bu yöntemle kendi projelerinin sorumluluğunu taşıyamadıklarını, başkasının projesini de savunamayacaklarını belirtmektedir.
- Stüdyo dışındaki etkinliklerin yapılmasını öğretim üyeleri çoğunlukla, bilgi, görgü ve sezgiyi geliştirmek için gerekli bulmaktadır. Öğrenciler ise genellikle bu etkinlikleri teorik bilgilerini pratikte de pekiştirebilmek, bakış açılarının gelişmesi ve tartışma ortamı yaratması açısından gerekli görmektedir.

4.2. Workshoplarla İlgili Anket Değerlendirmeleri

Workshoplara ilişkin güncel düşüncelerin ne olduğuna ve bu çalışmaların olumlu sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme yapabilmek üzere aşağıda 49 öğrenci ve 23 öğretim üyesinin görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretim Üyelerinin Yanıtlarının Değerlendirilmesi

Ankete yanıt veren öğretim üyelerinden çoğu (%80) “eğitim öğretim programı dışında (formel mimarlık eğitimi dışında) mimarlık eğitimi yapılabileceğini” düşünmektedir. Bu olguya “itiraz edenler” ise %20 oranındadır. (Bkz. Tablo A.28)

Enformel eğitimin yapılabileceğini belirten öğretim üyelerinin çoğunluğu, mimarlık eğitiminin okul dışında da süren, sınır tanımayan bir eylem olduğunu, dolayısıyla enformel yanının da olabileceğini; iki eğitim türünün birbirini tamamlayıcı olduğunu ve ikisinin de gerekli olduğunu söylemiş, ayrıca, enformel eğitimin diğer mesleklerle ilişkiyi sağladığını belirtmiştir. Bunun yanında, 4 yıllık eğitimin kısa olduğu, dolayısıyla kişinin kendini eğitmesi gerektiği de verilen yanıtlar arasındadır. (Bkz. Tablo A.29)

Enformel eğitimin varlığını kabul etmeyen öğretim üyelerinin tümü neden olarak bilim, sanat ve teknoloji kaynaklı mimarlık eğitiminin temelini yalnızca formel eğitimle verilebileceğini belirtmiştir. (Bkz. Tablo A.30)

Eğitim kurumlarımızda görev yapmakta olan öğretim üyelerimizin önemli bir kesiminin (%87) formel eğitim dışında yer alan “workshoplardan haberi olmaktadır”. %4’ünün “haberi olmamakta”, %9’unun ise “bazen haberi olmaktadır”. (Bkz. Tablo A.31)

Öğretim görevlilerinin görev yaptıkları kurumlarda bu tür organizasyonların düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin soruya, %29’u “düzenlendiği”, %71’i “yeterli sayıda düzenlenmediği” yanıtını vermiştir. (Bkz. Tablo A.32)

Bir önceki soruya “düzenlenmiyor” ya da “yeterli sayıda değil” yanıtını veren kişilere bunların nedenleri sorulmuştur. Birden fazla seçenek işaretlenebilen soruda verilen yanıtlar, her biri %53 oranla “ekonomik nedenler”, “öğretim üyelerinin konuyla ilgilenmemeleri”, “donanım ve malzeme yetersizliği” şeklindedir. Bunun yanında, %46 oranla “yöneticilerin konuyla ilgilenmemeleri”, % 40 oranla “bürokratik engeller”, %26 oranla “bu tür organizasyonların gereksiz olduğunun düşünülmesi” yanıtları verilmiştir. (Bkz. Tablo A.33)

Öğretim üyelerinin %88’i bu tür etkinliklere “katıldığını”, %6’sı “katılmadığını”, %6’sı ise “bazen” katıldığını belirtmiştir. (Bkz. Tablo A.34)

Etkinliklere katıldıklarını söyleyenlerin katılma nedenleri arasında çoğunlukla yararlı olduğunu düşünmek gelmektedir, bunu eğitimde yeni yaklaşımlara açık olmak gerektiği ve eğitim ve öğretimde gelişme açısından önemli olduğu düşünceleri izlemektedir. Bu tür etkinliklere katılmayanlar ise zaman bulamadıklarını belirtmişlerdir. (Bkz. Tablo A.35)

Bu tür etkinliklerin hangi gruplar tarafından düzenlenmesi gerektiğine ilişkin birden fazla seçenek işaretlenebilen soruda, öğretim üyelerinin %96'sı bu tip organizasyonları "öğretim üyelerinin", %87'si "öğrencilerin", %65'i ise "mimarların" düzenlemesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca birçok kişi, diğer disiplinlerden gelen insanların da bu tür etkinlikleri düzenlemesinin olumlu olacağını ifade etmiştir. (Bkz. Tablo A.36)

Çeşitli çevrelerin eklenebileceği soruya, öğretim üyeleri çoğunlukla (%45 oranda) "heykel, resim, grafik, felsefe, sosyoloji, tarih, ekonomi, arkeoloji" disiplinlerini eklemiştir. Verilen diğer cevaplar, "inşaat ve ürün satan firmalar (piyasa), uygulamacılar, Mimarlar Odası" şeklindedir. (Bkz. Tablo A.37)

Öğretim üyelerinin hemen hepsi (%96) "EASA ve TMÖB" gibi öğrenciler tarafından düzenlenen organizasyonlardan haberdardır. %69'u ise "Akdeniz Mimarlık Öğrencileri Buluşması"nı bilmektedir. Yeni düzenlenen organizasyonlardan olan "Platform C" ise öğretim üyeleri tarafından %30 oranında bilinmektedir. "SESAM" %17 oranıyla pek bilinmeyen organizasyonlardandır. "Coast Wise Europe" ise en az bilinen organizasyondur (%13). (Bkz. Tablo A.38)

Ayrıca, ankete Galata Grubu dahil edilmiş olmadığı halde öğretim üyelerinin %17'si bu grubu hatırlamıştır. (Bkz. Tablo A.39)

Öğretim üyelerinin hemen hepsinin çalışmalarından haberdar olduğu organizasyonlardan "TMÖB"e %30'u, "EASA"ya %9'u katılmıştır. Diğer organizasyonlara hiçbiri katılmamıştır. (Bkz. Tablo A.40)

Herhangi bir ders dışı etkinliğe stüdyo yürütücüsü olarak katılanlardan %94'ü bu etkinliklerin öğrencilerin mimarlık eğitimine "katkıda bulunduğunu", %6'sı ise "katkıda bulunmadığını" belirtmiştir. (Bkz. Tablo A.41)

Bu katkının hangi yönde olduğuna ilişkin soruya, çoğunluk, grup çalışması yapmayı öğrenme, öğrencilerin kişisel özgüvenin artması yanıtlarını vermiştir. Öğretim üyeleri ayrıca, öğrencilerin becerilerinin gelişmesi, daha özgür bir ortamda bulunma, öğrencilerin bilgi ve görgülerinin artması yanıtlarını vermişlerdir. Diğer yanıtlar ise, farklı kültür ve seviyelerden gelen öğrencilerin bir arada bulunması, sosyal ve teknik bir platform yaratılması, katılımcılığı sağlaması, kendini ispatlama olanağının olması, farklı disiplinlerde çalışma olanağı sağlaması şeklindedir. (Bkz. Tablo A.42)

Ankete katılan kişilerden %86'sı bu tür etkinliklerde “öğrencilerin özgür tasarlama ortamı bulabildiğini” belirtmiş, %14'ü ise “bazen bulabildiğini” belirtmiştir. (Bkz. Tablo A.43)

Öğretim üyelerinin tümü bu tür etkinliklerde “üretilen projelerin okulda üretilen projelerden farklı olduğunu” düşünmektedir. (Bkz. Tablo A.44)

Bu tür ortamlarda üretilen projelerin neden farklılıklar içerdiğine ilişkin soruya, çoğunluk, daha özgür ortamlarda tasarımlar daha özgür yapıldığı, fikirler özgürce üretildiği için yanıtını vermiştir. Öğretim üyeleri, daha rahat bir ortam olduğunu, inisiyatifin öğrencide olduğunu ve öğrencinin daha endişesiz olduğunu (not kaygısı yok) düşünmektedir. Ayrıca, öğrencilerin isteğe bağlı olarak katıldıkları için sorumluluk hissettiğini söylemişlerdir. Bunun yanında, formel tasarım süreci ve sonucu beklenmediği için (ürün yerine sürece önem verdiği için) tasarım yapılmadığı, ürün çıkarılmadığı ve oyuna dönüştürüldüğü için normal projelerden farklı olduğunu belirten yanıtlar da vardır. (Bkz. Tablo A.45)

Anketi yanıtlayanlardan %87'si bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımla içi içe olmanın öğrencileri “yaratıcı yönde teşvik ettiğini” belirtmiş, %13'ü ise “teşvik etmediğini” söylemiştir. (Bkz. Tablo A.46)

Bu ortamların öğrencileri neden yaratıcı yönde teşvik ettiğine yönelik soruya çoğunluk, workshop çalışmasının konsantrasyonu artırdığı, motivasyon sağladığı ve grup çalışmasını olumlu yönde etkilediği yanıtlarını vermişlerdir. (Bkz. Tablo A.47)

Anketi yanıtlayanlardan %92'si bu tür organizasyonlarda “stüdyo yürütücüleriyle sürekli beraber olmanın öğrencileri olumlu yönde etkilediğini”, %8'i “olumsuz yönde etkilediğini” belirtmiştir. (Bkz. Tablo A.48)

Stüdyo yürütücüleriyle beraber olmanın olumlu yönlerinin nedenleri; daha kesintisiz ve akışkan bir ortamın sağlanması, öğrenci ve öğretim üyesinin yakınlaşınca aradaki gerilimin azalması olarak belirtilmiştir. Ayrıca stüdyo yürütücüsü de bir şey ürettiği için usta-çırak yöntemi açısından olumlu görünüyor görüşü de verilen yanıtlar arasındadır. (Bkz. Tablo A.49)

Bu çalışmalara katılma nedenleri arasında çoğunlukla, eğitimin bir parçasıdır ve gelişime katkıda bulunuyor görüşü belirtilmiştir. Ayrıca, bilgi alışverişinde bulunmak için ve yararlı bulduğum için yanıtları da verilmiştir. (Bkz. Tablo A.50)

4.2.2. Öğrencilerin Yanıtlarının Değerlendirilmesi

“Eğitim-öğretim programı dışında (formel mimarlık eğitimi dışında) mimarlık eğitimi yapılabileceğini düşünüyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin %77’si “evet”, %23’ü “hayır” yanıtını vermiştir. (Bkz. Tablo A.51)

Evet yanıtı verenlerin nedenleri çoğunlukla, uygulamaya, pratiğe yönelik bu çalışmaların faydalı olduğu, eğitim almak isteyen her yerde eğitim alabileceği, eğitimin sınırlandırılmayacağı yönündedir. Bunun yanında, usta-çırak ilişkisinin uygulanması, pratik öğrenme ve deneysel yaklaşım, farklı mekanlar görmek açısından faydalı olduğu belirtilmiş, grup çalışmasını destekleyen bir yöntem olduğu ve kişisel gelişime katkısı olduğu yanıtları da verilmiştir. (Bkz. Tablo A.52)

Hayır cevabı verenlerin nedenleri çoğunlukla, mimarlık eğitiminin belli bir disiplin ve süreklilik içinde yapılacağına inandığı içindir. (Bkz. Tablo A.53)

Formel eğitim dışında yer alan workshoplardan haberinizi oluyor mu sorusuna verilen yanıtlar, %51 “evet”, %45 “hayır”, %4 ise “bazen” şeklindedir. (Bkz. Tablo A.54)

Halen eğitim görmekte olduğunuz kurumda bu tür organizasyonlar düzenleniyor mu sorusuna, %64 “yeterli sayıda değil”, %20 “hayır”, %16 “evet” yanıtı verilmiştir. (Bkz. Tablo A.55)

Bir önceki soruya “hayır” veya “yeterli sayıda değil” yanıtı verenlere yöneltilen, bu tür etkinliklerin düzenlenmeme nedeni nedir sorusunun yanıtları; %35 oranla “donanım ve malzeme yetersizliği”, %33 oranla “ekonomik nedenler” ve “öğretim üyelerinin konuyla ilgilenmemeleri”, %24 oranla “yöneticilerin konuyla ilgilenmemeleri”, %18 oranla “bürokratik engeller”, %16 oranla “bu tür organizasyonların gereksiz olduğunun düşünülmesi”, %4 oranla “okul içi görevlerin hafife alınması”, “eğitime destek değil köstek olduğunun düşünülmesi” şeklindedir. (Bkz. Tablo A.56)

Bir önceki soruya evet yanıtı verenlere yöneltilen, siz okulunuzun düzenlediği ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz sorusuna verilen yanıtlar % 61 oranla “hayır”, %35 oranla “evet” ve % 4 oranla da “bazen”dir. (Bkz. Tablo A.57)

Hayır yanıtı verenler, %67 oranla yeterli vakti bulamadığını, %33 oranla da bu tür etkinliklerin pek duyurulmadığını (hocalar katılımcı öğrencileri kendi yakınlıklarına göre seçiyorlar) belirtmiştir. (Bkz. Tablo A.58)

Birden fazla seçenek işaretlenebilen soruda öğrencilere sizce bu tür etkinlikler aşağıdaki gruplardan hangileri tarafından düzenlenmeli sorusu yöneltilmiş, yanıtlar %73 oranla “öğrenciler”, %71 oranla “öğretim üyeleri”, %53 oranla “mimarlar” ve %14 oranla “diğer kurumlar (Mimarlar Odası, profesyonel kuruluşlar, diğer disiplinler, STK’lar)” olmuştur. Öğrencilerden “Eğitim kurumları dışındaki kurumlar tarafından düzenlenen etkinliklerin bazıları öğrencileri çalıştırıp onlardan ucuz işgücü sağlamak amacıyla; bu tip organizasyonlar öğrencinin eğitime katkı sağlasın diye yapılmıyor” şeklinde bir yorum da gelmiştir. (Bkz. Tablo A.59)

Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerini duydunuz sorusuna verilen yanıtlar %90 oranla “TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması)”; %59 oranla “EASA (European Architecture Students Assembly)”; %37 oranla “SESAM (Small European Architecture Students Meeting)”; %35 oranla “Akdeniz Mimarlık Öğrencileri Buluşması”; %18 oranla “Platform C”; %14 oranla “Coast Wise Europe” %6 oranla “Galata Grubu” arasında değişmektedir. .(Bkz. Tablo A.60)

Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerine katıldınız sorusuna verilen yanıtlar %20 oranla “TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması)”; %16 oranla “EASA (European Architecture Students Assembly)”; %2 oranla “SESAM (Small European Architecture Students Meeting)”; %8 oranla “diğer organizasyonlar” olmuştur. (Bkz. Tablo A.61)

Sizce bu etkinliğe katılımınız mimarlık eğitiminize katkıda bulundu mu sorusu, %94 oranda “evet”; %6 oranda “hayır” yanıtlarını içermektedir. (Bkz. Tablo A.62)

Bu katkının ne yönde olduğuna ilişkin soruya verilen yanıtlar %40 oranda farklı düşünceler ve bakış açıları tanımak; %30 oranda farklı yer ve mekanlar tanımak, deneyimleri artırmak; %30 oranda grup çalışması yapmak şeklindedir. (Bkz. Tablo A.63)

Bu tür etkinliklerde özgür tasarlama ortamı bulabiliyor musunuz sorusu, %75 oranda “evet”; %25 oranda “bazen” olarak yanıtlanmıştır. .(Bkz. Tablo A.64)

Bu tür etkinliklerde yaptığınız projeler okulda yaptığınız projelerden farklı oluyor mu sorusuna verilen yanıtlar, %61 oranda “evet”; % 17 oranda “hayır” şeklindedir. (Bkz. Tablo A.65)

Projelerin hangi açıdan farklı olduğuna ilişkin soruya, daha bağımsız projeler ortaya çıktığı; projenin öğrencinin olduğu; not kaygısının olmadığı yanıtları verilmiştir. (Bkz. Tablo A.66)

Bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımıla içi içe olmak sizi yaratıcı yönde teşvik ediyor mu sorusu, %93 oranda “evet”; %7 oranda “hayır” şeklinde yanıtlanmıştır. (Bkz. Tablo A.67)

Yaratıcı yönde teşvik edilmesinin nedenine ilişkin verilen yanıtların hepsi konsantrasyonun yeni fikirlerin doğmasına yardımcı olduğu yönündedir. (Bkz. Tablo A.68)

Bu tür organizasyonlarda stüdyo yürütücüleriyle sürekli beraber olmak sizi olumlu yönde etkiliyor mu sorusuna verilen yanıtlar, %80 oranda “evet”; %13 oranda “hayır”; %7 oranda “bazen” şeklindedir. (Bkz. Tablo A.69)

Olumlu yönde etkiliyorsa bunun nedenlerinin saptanmasına yönelik soruya, %60 oranda daha çok tartışma olanağı bulunuyor; %40 oranda yürütücüye bağlı olarak değişiyor yanıtı verilmiştir. Yürütücü eğer kendi fikirlerini empoze etmeye çalışan biriye faydalı olmayacağı görüşü eklenmiştir. (Bkz. Tablo A.70)

Öğrencilerden bu organizasyonlara katılma nedenlerini önem sırasına göre sıralamalarının istendiği soruda öğrenciler, en çok tercih edilen nedenden başlayarak sırayla, okulda bulamadığım paylaşma ortamını bulmak; okulda bulamadığım tasarlama ortamını bulmak; yeni arkadaşlar edinmek; stüdyo yürütücüleriyle daha rahat alışverişte bulunmak; ucuz tatil yapma olanağı bulmak; mimarlığa daha hevesli ayrı bir grup içinde bulunmak, yanıtlarını vermişlerdir. Ayrıca, deneyimlerimi artırmak, farklı bakış açıları kazanmak yanıtlarını da eklemişlerdir. (Bkz. Tablo A.71)

4.2.3. Workshoplarla İlgili Genel Değerlendirme

Bu soruşturmada öğrenci ve öğretim üyeleri oranları değişmekle birlikte aşağıdaki konularda benzer yanıtlar vermişlerdir:

- Öğrenciler ve öğretim üyeleri çoğunlukla, enformel eğitim kavramına olumlu bakmakta ve bu eğitim türünün katkılarına inanmaktadır.

- Anketi yanıtlayanların çoğu bu tür organizasyonlardan haberdar olmaktadır.
- Bu tür organizasyonlar eğitim kurumları bünyesinde yeterli sayıda düzenlenmemektedir ve nedenleri arasında öğretim üyelerinin ilgisizliği, donanım ve malzeme yetersizliği, ekonomik sebepler, yöneticilerin ilgisizliği gelmektedir.
- Bu etkinliklerin yararlı yönleri anketi yanıtlayanlar tarafından şöyle tanımlanmıştır: Grup çalışması sağlar, kişisel özgüveni artırır, becerilerin gelişmesini sağlar, özgür bir ortamda fikir alışverişini oluşturur, farklı düşünce, deneyim, bakış açıları kazanma, yeni mekanlar tanıma ve diğer disiplinlerle çalışma olanağı yaratır.
- Her iki grup da farklı disiplinlerden insanların bu etkinliğe katılımının önemini vurgulamıştır.
- Anketi yanıtlayanlar, bu organizasyonlarda daha özgür bir ortam olduğu, dolayısıyla daha bağımsız tasarımlar yapıldığı konusunda aynı fikirdedir.
- Daha endişesiz, bağımsız, sınırlı zamanda yapılan projelerin okulda yapılan projelerden birçok açıdan farklılıklar içerdiği belirtilmiştir. Tüm süreç içerisinde tasarım problemiyle iç içe olmanın öğrenciyi olumlu yönde etkilediği, konsantrasyon ve motivasyonu artırdığı söylenmektedir. Grup çalışması ortamında fikir alışverişinin arttığı, özgür ortamlarda çalışmanın daha eğlenceli olduğu ve öğrencinin konuya daha sorumluluk taşıyarak yaklaştığı belirtilmiştir. Kısıtlayıcıların daha az olduğu ortamda projelerin öğrenci tarafından daha çok benimsendiği de eklenmiştir.

Öğrenci ve öğretim üyelerin ayrıldığı konular ise şunlardır:

- Öğretim üyeleri stüdyoda öğrencilerle daha sık beraber olma olanağının öğrencileri olumlu yönde etkilediğine değinseler de, öğrenciler bu durumun yürütücünün yöntemine bağlı olarak değişebileceğini söylemektedir. Yürütücülerin çok hükmedici oldukları ortamların stüdyodan farklı olmadığı belirtilmiştir. Öğretim üyeleri sürekli birlikte olmanın, daha kesintisiz ve akışkan bir ortam sağlayacağı, kişiler yakınlaştıkça gerilimin azalacağı, daha çok bilgi alışverişi olan, motivasyon ve özgürlüklerin arttığı bir ortam yaratılacağını

belirtmiştir. Farkı koyanın öğrencinin ne kadar sorumluluk aldığına ve kendi kararlarını ne ölçüde ortaya koyabildiğine bağlı olduğu eklenmiştir.

- Öğrenciler bu tür etkinliklere, okulda bulamadıkları paylaşım ve tasarlama ortamını bulmak, yeni arkadaşlar edinmek için katılmakla birlikte, öğretim üyelerinin çoğu bu tür etkinliklerin eğitimin bir parçası olduğunu düşündükleri için katılmaktadırlar. Ayrıca, bilgi alışverişinde bulunmak, daha yaratıcı deneyler yaşayabilmek, öğrencilerle özgür tartışma ortamı yakalayabilmek ve hem öğrenciler hem de yürütücülerin gelişimine katkısı olması, diğer katılım nedenleridir.
- EASA ve TMÖB gibi organizasyonlar, hemen tüm öğretim üyelerince bilinmekte, öğrenciler tarafından ise çoğunlukla TMÖB bilinmektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı EASA'yı tanımaktadır. Diğer organizasyonlar ise çoğunluk tarafından bilinmemektedir. Öğretim üyeleri ve öğrenciler çoğunlukla TMÖB'e katılmışlardır.
- Öğrenciler öğretim üyelerine göre bu etkinlikler hakkında daha az bilgi sahibidir. (Birkaç öğrenci bu tür organizasyonların öğretim üyeleri tarafından yeterince duyurulmadığını ve öğretim üyelerinin etkinliğe kendilerine yakın öğrencileri seçerek katıldığını belirtmiştir.)
- Öğrenciler yeterli zaman bulamama nedeniyle bu organizasyonlara az katılmakta, öğretim üyeleri öğrencilere göre daha fazla katılım sağlamaktadır.
- Her iki kesim de (öğrenciler ve öğretim üyeleri) organizasyonu kendilerinin yapması gerektiğini savunmaktadır.

4.3. Bölüm Sonuçları

Tez kapsamında bir önceki bölümde ortaya konan düşünceleri temellendirmek ve günümüz eğitim ortamında öğrencilerin ve öğretim üyelerinin stüdyolar ve workshoplara ilişkin düşüncelerini değerlendirmek amacıyla yapılan soruşturma Yıldız Teknik Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Soruşturma sonuçlarından ulaşılan genel bulgular şöyledir:

Ankete katılanlar, proje derslerinin içerik ve yönteminin çağın koşullarına göre yenilenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Daha özgür, araştırmaya yönlendirilen, tartışmaya dayalı, deneysel çalışmaların yeni stüdyoların amaçları arasında olması gerektiği söylenmiştir. Öğrenci ve öğretim üyeleri, stüdyonun enformel yanının olabileceğini düşünmektedirler. Bu tür etkinliklerin hayal gücünü geliştirmek, özgür ifade ortamı yaratmak, diyalog ve serbest düşünme ortamı sağlamak gibi konularda formel eğitime katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Bu etkinliklerden workshop, sergi, fuar, bienal ve yapı gezmek, seminerler, makale okuma-yazma ve tartışmanın stüdyoyla bütünleştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu etkinliklerin bilgi, görgü ve sezgiyi geliştirme yönünde katkıları olacağı söylenmiştir. Ayrıca, öğrenciler teorik bilgilerini pratikte de pekiştirebilmek için bu etkinlikleri yararlı görmektedir.

Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin yanıtları karşılaştırıldığında çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır. Öğretim üyeleri stüdyoda özgür bir tasarlama ortamı yarattıklarını ve bu yöntemin birçok yararı olduğunu söyleseler de, öğrenciler bu durumun aksini belirtmişlerdir. Öğrencilerin değerlendirmelerine göre stüdyoda kısıtlayıcı bir ortam vardır. Bu da, her ne kadar eğitimciler öğrenciyi özgür bırakmanın, kararlarını kendisinin verebileceği ortamlar kurgulamanın gerekli olduğunu düşünseler de, uygulamada bu düşünceyle çelişen davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

Öğrenciler ve öğretim üyelerinin çoğu, enformel eğitim kavramına olumlu bakmakta ve bu eğitim türünün katkılarına inanmaktadır. Bu tür organizasyonlar eğitim kurumları bünyesinde yeterli sayıda düzenlenmemektedir. Bu etkinliklerin yararları anketi yanıtlayanlar tarafından şöyle tanımlanmıştır:

Grup çalışmasını sağlar, kişisel özgüveni artırır, becerilerin gelişmesini sağlar, özgür bir ortamda fikir alışverişini oluşturur, farklı düşünce, deneyim, bakış açıları kazanma, yeni mekanlar tanıma ve diğer disiplinlerle çalışma olanağı yaratır.

Anketi yanıtlayanlar bu organizasyonlarda daha özgür bir ortam olduğu, dolayısıyla daha bağımsız tasarımlar yapıldığı konusunda aynı düşüncededirler. Daha endişesiz, bağımsız, sınırlı zamanda yapılan projelerin okulda yapılan projelerden birçok açıdan farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir. Öğretim üyelerinin çoğu bu tür etkinliklere eğitimin bir parçası olduğunu düşündükleri için katılmaktadır. Ayrıca, bilgi alışverişinde bulunmak, daha yaratıcı deneyler yaşayabilmek, öğrencilerle özgür tartışma ortamı yakalayabilmek ve hem öğrenciler hem de yürütücülerin gelişimine katkısı olması, diğer katılım nedenleridir.

Öğrenci ve öğretim üyeleri stüdyonun, çağın yeni koşullarını göze alarak düzenlenmesi gerektiği ve usta-çırak ilişkisinin stüdyolarda uygulanmaması gereken bir yöntem olduğu, onun yerine kendi başına karar verebilen bireyler yaratmak için özgür tasarlama ortamlarının kurgulanması gerektiği konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç da, stüdyonun enformel etkinliklerle desteklenmesi gereği ve bu etkinliklerin öğrencinin gelişimine sağlayacağı yararların saptanmış olmasıdır.

Hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri anketler süresince özgürlük kavramını sıkça dile getirmişlerdir. Öğrencilerin stüdyolarla ilgili ankette sıkça yakındıkları bu durum enformel organizasyonlarla dengelenebilmektedir. Formel eğitimin içine kolayca giremeyen, enformel eğitimde ise yerini daha kolay bulan özgürlüklerin stüdyolarda yer alması gerekmektedir. Her iki kesim de bu kavramın kişinin gelişimine katkıda bulunması nedeniyle alabildiğince denenmesi taraftardır.

Workshopların eğitime katkısı ne kadar bilinse de, öğrenciler bu tür etkinliklerden habersiz, konunun yararları konusunda bilgisizdir. Her yıl düzenlenen en yaygın organizasyonlar bile çok küçük bir kitleye ulaşmaktadır. Çoğunluk bu tür organizasyonların yararlarına inansa da, bir grup, bu tür çalışmalarda ürün üretilmediği ve çalışmanın oyuna dönüştürüldüğü görüşünü belirtmiştir.

Bu çalışmada ortaya çıkan tablo, tez kapsamında bir önceki bölümde ortaya konan düşüncelerin gerek öğrenciler gerekse öğretim üyeleri tarafından paylaşıldığını göstermektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Mimarlık eğitiminde tasarım eğitiminin gerçekleştiği yer olarak proje stüdyosunun öğrenci ile yürütücü arasında eleştiri ve çoğunlukla tashih biçiminde yürütülen içeriğinin günün koşullarında tartışılır hale gelmiş olması ve stüdyonun yapısal bir değişiklikle yeniden organize edilmesi gerektiğinin düşünülmesi tezin ana amacını oluşturmaktadır. Bu gözden geçirmenin bir yandan formel mimari tasarım eğitiminde en ağırlıklı yeri olan stüdyonun içeriğini inceleyerek, diğer yandan da gitgide yaygınlaşan, kısa süreli, yoğun ve müfredat dışı çalışmalar olan workshopların mimarlık eğitime katkısını tartışarak gerçekleştirilmesinin nedeni, stüdyo-workshop paralelliğini ortaya koymaktır.

Bu paralelliğin geçerliliğini oluşturabilmek için öncelikle mimarlık eğitimi incelenmiş, sonra formel ve enformel mimari tasarım eğitimi irdelenmiş ve ortaya konan bulgular bir soruşturmayla desteklenmiştir.

Mimarlık eğitiminin tarihçesi, günümüz stüdyolarındaki tavırların kökeni ve tarihle olan ilişkisini ortaya koymak için ele alınmıştır. Günümüzde mimarlık eğitiminin içinde bulunduğu durum, ülkemizde ve dünyadaki ortamı sunmayı hedeflemiştir. Gelecekle ilgili çalışmaların yansıtılması ise, eğitim konusunda gelecekte karşılaşacağımız kavramları ortaya koymak ve tezi gelecek boyutunda değerlendirmek amacındadır.

Formel ve enformel eğitimin incelenmesi, ortaya koydukları farklı bakış açılarının kaynaklarını bulmak, formel ve enformel eğitimin bütünleşmesini araştırmak amacıyla. Bu kapsamda workshop-stüdyo paralelliğini ortaya koymak için, günümüz stüdyoları değerlendirilmiş, stüdyoya mevcut ve yeni bakışlar aktarılmış, workshopların yapısı incelenmiş ve eğitime katkısı araştırılmıştır.

Gerçekleştirilen soruşturma ile stüdyo ve workshoplarla ilgili saptamalar yapılmıştır. Hem öğrenciler hem de öğretim üyelerinin anketler süresince özgürlük kavramını

sıkça dile getirmeleri ve stüdyoda enformel etkinliklerin katkıları konusundaki görüşleri, tezin ortaya koyduğu düşüncelerin öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından da desteklendiğini göstermiştir.

Tez kapsamında yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Mimarlık eğitiminin tarihçesi incelendiğinde, eğitim anlayışları ve ilkeler oldukça değişmekle birlikte dönemler arasında ortak birkaç nokta bulmak mümkündür. Tüm anlayışlar içerisinde şantiyede-loncada, okulda veya stüdyoda değişmeyen ortak özellik, usta-çırak ilişkisinin temel eğitim yöntemi olarak kullanılmasıdır. Bir diğer ortak nokta da enformel eğitimin her dönem içerisinde mimar yetiştirmek için bir alternatif oluşturduğudur. Günümüz enformel eğitim tanımından oldukça farklı olan bu kavram (ilgili dönemde enformel eğitim usta-çırak ilişkisi içinde gerçekleşir), katı eğitim düzenlerini barındıran dönemlerde bile varoluşunu sürdürmüştür.

Günümüz teknolojilerinin gelişim hızını gözönünde bulundurarak yapılan öngörüler, gelecekte yeni kavramların eğitim içinde yer alacağını, kendi kendine öğrenme ve öğrenen merkezli yaklaşımların gelişmesiyle eğitimin enformel yanının gitgide önem kazanacağını göstermektedir.

Stüdyolarla ilgili araştırmalardan da bazı sonuçlar üretmek mümkündür. Stüdyolarda, tasarım sürecine ilişkin araştırmalardan, süreci parçalamaya yönelik olan çalışmalar geri dönüşleri içinde barındırmamaktadır. Sürecin kontrolüne ilişkin çalışmalardan tasarımda tek doğru olması tavrı da eğitim açısından olumsuzluklar içermektedir.

Tasarımda yaratıcılığın ayrı bir önemi vardır. Bu ancak yaratıcılığı teşvik eden ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Bu ortamı kurgulamak, yürütücünün bilgi yapısına ve tasarım süreçlerine ilişkin düşüncelerine bağlıdır.

Stüdyoda kullanılan bilgi yapısı yürütücünün bilgiyi aktarma şeklini etkilemektedir. Stüdyolarda bugün çeşitli bilgilerle donanmış, farklı proje yürütücüleriyle karşılaşmaktadır. Bu bir yandan mimarlığın karakterini yansıtırken, bir yandan da her projede farklı yöntemlerle karşılaşan öğrenci için aşılması güç bir engel oluşturmaktadır.

Stüdyoda eleştiri üzerine kurgulanan ortam çoğunlukla geleneksel yöntemlerle yürütülmektedir. Oysa bilginin tek yönlü aktarıldığı yöntemler yerine, proje yürütücüsüyle öğrencinin karşılıklı etkileşim içinde yeni bilgiyi aradığı ortamlar ve

tasarım sonucunda oluşturulan son ürüne değil, sürece önem veren çalışmalar kurgulanabilir. Öğretim üyesi ve öğrenci yeni bilginin üretiminde beraber çalışmalı, diyalog ortamı yaratılmalı ve eleştiride yansızlık ilkesine önem verilmelidir.

Sadece eleştiri biçiminde yürütülen stüdyoların, workshoplar, seminerler, geziler, alan çalışmaları, okuma ve yazma çalışmaları, yapım deneyleriyle desteklenmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Bu çalışmalar öğrenciyi stüdyoda pasif durumdan aktif duruma getirecek, hayalgücünü kullanabileceği kısa ve yoğun çalışmalar yapmasını sağlayacak, bilgi, görgü ve deneyimini artıracaktır.

Bir başka konu da stüdyodaki proje yürütücülerinin önemli bir bölümünün eğitim alanlarında yeterli bilgiye sahip olmamalarıyla yaşanmaktadır. Mimarlık alanındaki eğitimcilerin hem iyi tasarım yapabilmeleri, hem de bunu öğretecek formasyona sahip olmaları gerektiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla, eğitim göreviyle uğraşacak olan kişilerin seçiminde tasarımcı niteliğinin yanında eğitimci niteliği de aranmalıdır.

Workshoplara ilişkin araştırmalardan ise şu sonuçlar üretilmiştir:

Stüdyoların sanal doğrular üzerine kurulduğundan hareket ederek workshopların sokaklardaki asıl dersliklerde yapılmasının eğitim açısından olumlu sonuçları vardır.

Projelerin bir yarıyla yayıldığı stüdyo ortamında hızlı ve yoğun öğrenme ortamından söz etmek mümkün değildir. Oysa, workshoplarda kurgulanabilen ortam stüdyolara örnek oluşturmaktadır.

Workshopların yararlı yanları, grup çalışmasını özendirilmesi, diğer disiplinlerle ilişkileri güçlendirmesi, özgür ortamlar yaratması, daha çok paylaşımı içermesi, kesintisiz ve akışkan ortamlar hazırlaması, motivasyonu artırması, özgürlük ve kişisel doyum sağlaması, düşünsel ve kültürel alışveriş sağlaması, kısa zamanda üretim yapılması, birebir uygulama deneylerinin yaşanması, kişisel özgüvenin artırılması, yaratıcılığı kışkırtan ortamların sağlanması ve yürütücülerle enformel ilişkiler geliştirilmesi olanağı olarak sıralanabilir.

Workshopların eğitime katkısı ne kadar bilinse de, öğrencilerin bu tür etkinliklerden habersiz ve konunun yararları konusunda bilgisiz oldukları saptanmıştır. Her yıl düzenlenen en yaygın organizasyonlar bile çok sınırlı bir kesime ulaşmaktadır.

Tezin kapsamında ortaya konan düşünceler şöyle özetlenebilir:

Öğrencinin mimari tasarım deneyimini edindiği ortamlar olarak gerek stüdyolar gerekse workshopların belirli aralıklarla gözden geçirilmesi gerekmektedir. Stüdyoların mevcut içerikleri, geleneksel yöntemlerin sorgulanmadan uygulanması şeklinde olmamalıdır. Stüdyolar, ustanın bilgilerini doğal bir davranış gibi aktardığı yerler olarak görülmemeli, çağdaş yöntemler uygulamaya geçirilmelidir. Stüdyoda yaratıcılığı ortaya çıkaran, hayalgücünü tetikleyen özgür ortamlar tasarlanmalı, grup çalışması özendirilmeli, disiplinlerarası geçişlere olanak veren çalışmalar kurgulanmalıdır. Proje yürütücüsü ile öğrencinin ilişkisi öğretmen-öğrenci ilişkisinden uzaklaştırılmalı; bu ikili arasında diyalog oluşturacak ortamlar yaratılmalıdır.

Formel mimari tasarım eğitimi günümüzde tek başına yeterli olamamaktadır. Enformel eğitim destekli formel mimarlık eğitimi, çağdaş bir uygulama olarak yaşama geçirilmelidir.

Yukarıdaki değerlendirmeler, mimarlık eğitiminin tarihiyle birarada düşünülürse, bugün de tıpkı tarihte karşılaştığımız gibi bir “sıçrama”nın eşiğinde olduğumuz söylenebilir. Üç bölüme ayırıp incelediğimiz mimarlık eğitimi tarihinde uygulamanın okulla bütünleştiği ve stüdyonun mimarlık eğitimiyle birlikte kurumlaştığı üçüncü dönemden sonra bugün de, “stüdyonun enformelleştiği” yeni bir dönemle karşı karşıyayız. Eğitimde bir “sıçrama” gerçekleştirebilecek formel ve enformel eğitimi birleştiren stüdyo uygulamasının, yaşama geçme sürecinde karar verici konumda olan kişiler tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Mimari tasarım eğitimi, workshop-stüdyo paralelliğini yakalayamazsa çağdaş gelişmelerin dışında kalacaktır.

Workshop-stüdyo paralelliği; özgür bırakılan öğrencinin çalışmasına ait kararları kendi vermesi, böylelikle çalışmasını daha çok benimsemesi ve ona sorumlulukla yaklaşmasıyla sonuçlanacaktır. Bu da öğrencinin gelişim kaydetmesine ve kişisel özgüven oluşturmaya yardımcı olacaktır. Bunlar ise kuşkusuz mimarlık eğitiminin temel hedeflerindendir.

Formel eğitimin içine kolayca giremeyen, enformel eğitimde yerini daha kolay bulan workshop yapısının desteklenmesi ve geliştirilmesi öğrencilere olduğu kadar eğitimcilere de katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, workshopların mimari tasarım eğitimine katkısı gerekli çevrelere duyurulmalı, bu çalışmaların düzenlenmesi ve katılınması için kişiler yüreklendirilmelidir.

Bu tez kapsamında ele alınmayan bazı konular ilerideki çalışmalar için yol gösterici olmaktadır. Mimari tasarım deneyiminin yaşandığı yerler olarak stüdyo, workshop ve yarışmalardan söz edilmişti. Bunlardan yarışmalar da kişinin güdümsüz tasarım deneyimi yaşadığı yerler olarak önem kazanmaktadır. Bu alanın incelenmesi ve öğrenciye sağladığı katkılar konusunda çalışmalar yapılması yararlı olacaktır.

Tasarımın öğretilmesi çalışmalarında pedagoji, psikoloji ve davranış bilimlerinin önemli bir yeri vardır. Tüm öğretmenlerin pedagojik formasyon aldığı bugünkü eğitim sistemimizde, öğretim üyelerinin bu niteliklerden yoksun olması eğitim açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar kişisel çabalarla sınırlıdır. Bu bilgilerin mimari tasarım eğitimine adaptasyonu bu alanda yapılacak önemli bir çalışmadır; öte yandan eğitilim çalışmalarının, üniversite öğretim üyelerince alınması gereken dersler olarak oluşmasını örgütleyen müfredat çalışmalarını yapmak da ayrı bir alanı oluşturmaktadır.

Kuramsal derslerin stüdyoya aktarılması mimarlık eğitiminde önemli bir konudur. Bu konuda yapılmış çeşitli çalışmalar vardır. Tamamen teorik derslere dönmeyi amaçlayan yöntemler olduğu gibi, sadece stüdyo eğitime yönelik çalışmalar da vardır. Bunlardan tüm derslerin stüdyoda gerçekleştiği, entegre eğitim diye adlandırılan model, bir diğer araştırma alanıdır.

Formel eğitim süresince bir öğrencinin çeşitli proje yürütücüleriyle yaptığı projelerin, öğrencinin gelişimini yansıtması açısından analiz edilmesi incelenebilecek bir başka alandır.

Bir diğer çalışma alanı da tez kapsamında yapılan soruşturma sonunda ortaya çıkmıştır. Soruşturma, öğretim üyelerinin stüdyoda özgür bir tasarım ortamı yarattıkları biçimindeki görüşlerini yansıtmakta, ancak öğrenciler öğretim üyelerinin stüdyoya usta-çırak yöntemiyle yaklaştığını söylemektedirler. Anket sonuçları, öğretim üyelerinin stüdyoda özgür bir ortam yaratılması gerektiğine inandıkları, oysa çoğunlukla bu ortamı yaratmadıkları sonucunu desteklemektedir. Bu kapsamda, öğretim üyelerinin, yararlarına inanmalarına ve bu inançlarını belirtmelerine rağmen, sözü edilen yöntemler yerine usta-çırak yöntemini kullanmalarının nedenlerini araştırmak ilerideki çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır.

Stüdyoda gerçekleştirilen etkinliğin sadece eleştiri biçiminde yürütülen bir çalışma olması bugün geçerliliğini yitirmiştir. Stüdyonun başka etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu tezin dördüncü bölümünde workshop, seminer, gezi-alan

alışmaları, okuma-yazma çalışmaları ve yapım deneyleri olarak tanımlanan bu etkinliklerin yararlarının analitik çalışmalarla ortaya konması ve bu başlıkların çoğaltılması bir diğerk çalışma alanıdır.

Workshoplarla ilgili olarak günümüze kadar yapılmış araştırma olmaması, bu alanın daha incelenebilecek pek çok yanının olduğunu göstermektedir. Workshopların yapısının ayrıntılı tanımlanması, tasarlama eyleminin hem stüdyoda hem de workshopta nasıl gerçekleştiğine ilişkin karşılaştırmalar yapmak yeni bir çalışma alanıdır. Ayrıca bu kapsamda, bilgisayar teknolojilerinin workshoplara etkisini incelemek de ayrı bir alanı oluşturmaktadır. Kişiyi stüdyonun sanal doğrularından uzaklaştıran ortamlar acaba interaktif sistemlerin sanallığından ne gibi katkılar elde edecektir?

Workshop-stüdyo paralelliği bu tez kapsamında ortaya konan bir düşüncedir. Bundan sonraki adım, bu düşüncenin nasıl yaşama geçebileceğini araştırmaktır. Bu kapsamda eylem planları oluşturmak, gerekli örgütlenmeleri tanımlamak ve stüdyo-workshop ikilisinin bütünleştirilmesine ilişkin müfredat çalışmaları yapmak gerekecektir.

KAYNAKLAR

- Altaş, N., E.,** 1995. Yeni Mimari Eğitimi Üzerine Düşünceler: Tasarlama Stüdyosunda Yansız (Nesnel) Eleştiri Modeline Doğru, *Yapı Dergisi*, **160**, 61-72.
- Anonim,** 1988. Ana Britannica, Ana Yayıncılık, İstanbul, Cilt. **10**, s. 219
- Anonim,** 1993. Webster's Third New International Dictionary, Eds. Philip Babcock Gove, Könnemann Verlagsgesellschaft, Germany.
- Anonim,** 1994. İlk Yıl Mimari Tasarım Stüdyosu Deneyimi, *Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 9 Aralık, s. 73-78.
- Anonim,** 1997. YÖK-Öğretimde Nitelik Değerlendirmesi Kendini Değerlendirme Raporu, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü, İstanbul.
- Anthony, K., H.,** 1991. Design Juries On Trial, Van Nostrand Reinhold, NewYork.
- Aydınlı, S.,** 1999. Temel Tasarım Dersinin Kuramsal Altyapısı Gestalt Algı Kuramı, *Yapı Dergisi*, **216**, 60-65.
- Ayran, N.,** 1995. Mimari Tasarım Stüdyoları Üzerine Bazı Notlar, *Yapı Dergisi*, **160**, 54-60.
- Balamir, A.,** 1995. Modern Mimarın Kimliği ve Disiplini: Mimarlık Eğitiminde Klasik ve Modern Yaklaşımlara Bir Bakış, *Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?*, Taşkılla, İstanbul, 19-21 Nisan, s. 353-364.
- Bar-Eli, S., Oxman, R.,** 1998. The Architectural Design Studio: Current Trends and Future Directions, *Forum II: Architectural Education For The Third Millenium*, Gazimagusa, Cyprus, 22-24 April, s. 311-328.
- Batırbaygil, H.** 1999. Mimarlık Eğitiminin Gelişiminde Çalışma Davranışları ile Mekanların İncelenmesi, *Mimarlık Eğitiminde Tasarım Atölyesinin Kavramsal ve İşlevsel Biçimlenmesi Konferansı*, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, 9 Nisan.
- Bechhoefer, W.,** 1998. Maryland Üniversitesi Türkiye Programı: Mimarlık Eğitimi ve Türkiye (2), *Yapı Dergisi*, **203**, 97-104.
- Bengüler, E.,** 1994. Neden Sizin Bilgilerinize İhtiyaç Duyalım, *Yapı Dergisi*, **153**, 16.
- Bingöl, H. ,** 1998. Eğitim ve bilgisayar destekli eğitim: Nasıl bir yeniden yapılanma?, Cumhuriyet Gazetesi Bilim Teknik Dergisi Eki, **644**, 4-5.

- Broadbent, G.,** 1995. Architectural Education, *Educating Architects*, pp.10-23, Eds. Pearce, M., Toy, M., Academy Editions, Great Britain.
- Çakmaklı, T.,**1991. Workshop 91 İstanbul: Tarihi Yarımada Kıyı Şeridi ve Bölge Tasarımı, *Yapı Dergisi*, **117**, 59-70.
- Çakmaklı, T.,** 1992. Yaratıcı Kişiliğin Oluşması İçin Bir Yöntem: Atölye Çalışmaları, *Tasarım Dergisi*, **26**, 88-98.
- Çevik, A.** 1992. Mimarlık Eğitiminde Bauhaus Mirası: Temel Tasarım, *Yapı Dergisi*, **123**, 39-47.
- Çevik, A.,** 1995. Mimarlık Eğitimi ve Yaratıcılık, *Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?*, Taşkılla, İstanbul, 19-21 Nisan, s. 166-171.
- Duman, A.,** 1998. İnternet, Öğrenme, Eğitim ve Türkiye, Cumhuriyet Gazetesi Bilim Teknik Dergisi Eki, **610**, 10-11.
- Dutton, T.,** 1991. Architectural Education and Society: an Interview with J. Max Bond Jr, *Voices in Architectural Education*, pp. 83-96, Eds. Dutton, T., Bergin & Garvey, New York.
- Feigenberg, A.,** 1991. Learning to Teach and Teaching to Learn, *Voices in Architectural Education*, pp. 256-278, Eds. Dutton, T., Bergin & Garvey, New York.
- Gasset, J. O.,** 1998. Üniversitenin Misyonu, Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Haşhaş, M., Karataş, M., Türkmen C., Eski Y.,** 1994. Mimarlık Eğitimine Eleştirel Bir Bakış, *Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 9 Aralık, s. 44-45.
- Itten, J.,** 1964. Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus, Reinhold Publishing Corporation, New York.
- İnceoğlu, N.,** 1994. Tasarım Stüdyolarının Dünü-Bugünü, *Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 9 Aralık, s. 18-24.
- Kalisperis, L., Liakata-Pehlivanidou, A.,** 1999. Architectural Design Studio: Dijital and Traditional, Computers In Design Studio Teaching, pp. 73-81, Eds. Neuckermans, H., Geebelen, B., K.U. Leuven, Leuven, Belgium.
- Kuban, D.,** 1984. Mimarlık Kavramları Mimarlığın Kuramsal Sözlüğüne Giriş, Çevre Yayınları, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, E.,** 1995. Mimarlığın ve Mimarlık Eğitiminin Evrimi, *Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?*, Taşkılla, İstanbul, 19-21 Nisan, s. 47-51.
- Lang, J.,** 1998. Öğrenciler için Mimarlığa Giriş: Temel Tasarım Dersini Yeniden Düşünmek, *Temel Tasarım / Temel Eğitim*, s. 4-5, Der. Teymur, N., Dural, T., ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları, Ankara.

- Leach, N.**, 1995. Fracture and Breaks, *Educating Architects*, pp. 26-29, Eds. Pearce, M., Toy, M., Academy Editions, Great Britain.
- Louw, H.**, 1995. Architectural Education in a Changing World, *Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?*, Taşkışla, İstanbul, 19-21 Nisan, s. 19-28.
- Maica, L., Driscu, M.** 1997. The Art of Profession versus the Art of Being Professor, *Towards New Schools Of Architecture*, Bucureşti, Romania, 16-19 May, pp. 82-85.
- Meiss, P.V.**, 1995. Design in a World of Permissiveness and Speed, *Architectural Education, Educating Architects*, pp. 110-115, Eds. Pearce, M., Toy, M., Academy Editions, Great Britain.
- Pertuiset, N.**, 1998. Rensselaer Politeknik Enstitüsü Türkiye Programı: Mimarlık Eğitimi ve Türkiye (4), *Yapı Dergisi*, **205**, 65, söy. Yürekli, H.
- Sağlam, G., Paker, N., Aksoy, M.**, 1994. Mimarlık ve Dil Benzeşimi Mimari Tasarım Öğretiminde Bir Araç Olarak Kullanılabilir mi?, *Mimari Proje Dersinin Sorgulanması Semineri*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 9 Aralık, s. 106-112.
- Sahil, S.**, 1997. Mimarlık Eğitimi ve Toplum, *Mimarlık Eğitimi ve...*, s. 258-273, Der. Al, Y. ve Teymur, N., TMMOB Ankara Şubesi Yayınları, Ankara.
- Schön, D.**, 1985. The Design Studio: An Exploration of its Traditions and Potential, RIBA Publications, London.
- Sinkila, J.**, 1996. Education and the Harsh Reality of Imagination, *Yearbook (Focus) 1995-1996*, pp. 8-9, Helsinki University of Technology, Department of Architecture, Helsinki.
- Subotincic, N., West, M.**, 1998. Carleton Üniversitesi Türkiye Programı: Mimarlık Eğitimi ve Türkiye, *Yapı Dergisi*, **202**, 88-90.
- Şahin, S.**, 1998. Proje bazlı Eğitim Mimarlıktan Mühendisliğe, *Mühendislik-Mimarlık Eğitimi Sempozyumu*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 22-24 Ekim, s. 81-88.
- Şahinler, O.** 1999. Güzel Sanatlar Efsanesinden Bir Kesit: Mimarlık Eğitiminde Uygulama-Eğitim Bütünlüğü, *Yapı Dergisi*, **209**, 33-35.
- Tarım, B., Şahin, M.**, 1998. Tasarımda Yaratma Süreci Üzerine Bir Deneme, *Yapı Dergisi*, **196**, 28-29.
- Teymur, N.**, 1996. Architectural History as Educational Object, *Architectural History and the Studio*, pp. 26-65, Eds. Hardy, A., Teymur, N., Question Press, London.
- Teymur, N.**, 1997a. Bir Mimarlık Eğitimi Kuramına Doğru, *Mimarlık Eğitimi ve...*, s. 5-43, Der. Al, Y. ve Teymur, N., TMMOB Ankara Şubesi Yayınları, Ankara.

- Teymur, N.**, 1997b. Mimarlık Eğitimi Üzerine Çeşitlemeler, *Mimarlık Eğitimi ve...*, s. 151-172, Der. Al, Y. ve Teymur, N., TMMOB Ankara Şubesi Yayınları, Ankara.
- Törüner, A.**, 1998. Laval Üniversitesi Türkiye Programı: Mimarlık Eğitimi ve Türkiye (3), *Yapı Dergisi*, **204**, 89.
- Tschumi, B.**, 1995. One, Two, Three: Jump, *Educating Architects*, pp. 24-25, Eds. Pearce, M., Toy, M., Academy Editions, Great Britain.
- Uluoğlu, B.**, 1990. Mimari Tasarım Eğitimi: Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri, *Doktora Tezi*, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, S.**, 1999. Mimarlık Eğitiminde Tasarım Atölyesinin Kavramsal ve Yöntemsel Biçimlenmesi, *Mimarlık Eğitiminde Tasarım Atölyesinin Kavramsal ve İşlevsel Biçimlenmesi Konferansı*, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, 9 Nisan, s. 18-22.
- Vesely, D.**, 1995. Architecture and the Question of Technology, *Educating Architects*, pp. 44-53, Eds. Pearce, M., Toy, M., Academy Editions, Great Britain.
- Vitruvius**, 1993. Mimarlık Üzerine On Kitap, Şevki Vanlı Yayınları, Ankara.
- Whitford, F.**, 1984. Bauhaus, Thames and Hudson, London.
- Willenbrock, L.**, 1991. An Undergraduate Voice in Architectural Education, *Voices in Architectural Education*, pp. 97-121, Eds. Dutton, T., Bergin & Garvey, New York.
- Yürekli, F.**, 1991. Mimarlık ve Eğitimi Üzerine, *Yapı Dergisi*, **117**, 49-54.
- Yürekli, F.**, 1993. Neden Mimarlık Müzesi, *Arredamento Dekorasyon Dergisi*, **47**, 107-108.
- Yürekli, F.**, 1997. Sokrat ve Mimarlık Eğitimi, *Yapı Dergisi*, **182**, 20.
- Yürekli, H., Bozkoyunlu, Ö. B.**, 1992. İstanbul'da Süreklilik ve Değişim Uluslararası Yaz Okulu, *Yapı Dergisi*, **132**, 46.
- Yürekli, H., F.**, 1995. Öğrenci Ortaktır, *Yapı Dergisi*, **168**, 65.

EK A. SORUŞTURMANIN SAYISAL SONUÇLARI

Tez kapsamında yapılan soruşturmaya verilen yanıtların sayısal değerlendirmeleri yüz üzerinden oranlanarak aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

A.1. Stüdyolarla İlgili Anket Değerlendirmeleri

Öğretim üyelerine ve öğrencilere ayrı ayrı uygulanan ve stüdyoların içeriğini araştırmaya yönelik anketin sayısal bulguları aşağıda iki bölüm halinde verilmiştir.

A.1.1. Öğretim Üyelerinin Yanıtlarının Değerlendirilmesi

Tablo A. 1: Anketin ilk sorusunun ("Şu an içinde bulunduğunuz mimarlık eğitimi ortamından -stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından- memnun musunuz?") yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Biraz	14	%60,87
Hayır	5	%21,74
Evet	4	%17,39
TOPLAM	23	%100

Soruyu yanıtızsız bırakan yoktur.

Tablo A. 2: Anketin ikinci sorusunun (Başka üniversitelerdeki eğitim ortamlarından -stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından- haberinizi oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	17	%73,91
Biraz	5	%21,74
Hayır	1	%4,35
TOPLAM	23	%100

Soruyu yanıtızsız bırakan yoktur.

Tablo A. 3: Anketin üçüncü sorusunun (2. soruya yanıtınız "Evet" veya "Biraz" ise bu ortamların sizinkinden daha iyi olduğunu düşünüyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Bazılarının	17	%77,27
Hayır	5	%22,73
Evet	0	0
TOPLAM	22	%100

Soruyu yanıtızsız bırakan yoktur.

Tablo A. 4: Anketin dördüncü sorusunun (Mimarî Proje derslerinde aşağıda belirtilen yöntemlerden hangisini çoğunlukla kullanıyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Stüdyoda özgür bir tasarlama ortamı ve karşılıklı tartışma ortamı yaratıyorum.	13	%56,52
Hem özgür tasarlama ortamı hem de usta çırak yöntemini eşit ağırlıkta kullanıyorum.	9	%39,13
Usta-çırak modelini uyguluyorum. Yani, tek yönlü aktarım, tashih var. (şemayı çiziyorum, öğrenciler geliştiriyor)	1	%4,35
TOPLAM	23	%100

Soruyu yanıtızsız bırakan yoktur.

Tablo A. 5: Anketin beşinci sorusunun (4. soruda verdiğiniz yanıtı düşünürsek, bu yöntemi seçme sebebinizi belirtiniz.) yanıtlarının değerlendirme tablosu. (Stüdyoda özgür tasarlama ortamı yaratıyorum yanıtı veren öğretim üyeleri için)

YANIT	SAYI	YÜZDE
Daha özgüvenli kişiler yetiştirilmeli, kişilere yaptıkları projelerin sorumluluğunu taşıyabilme ve bağımsız karar verebilme niteliği kazandırılmalıdır.	6	%26,07

Öğrenciler fikirlerini özgürce ifade edebilmelidir.	5	%21,74
Bu yöntem yaratıcılığı harekete geçirir.	5	%21,74
Tasarım öğrencinin olması gerekir.	3	%13,04
Hoca dikte etmemeli, öğrencinin önüne geniş bir perspektif sunmalıdır. Bilgiye ulaşmak için yönlendirmeli, hatalı durumlarda olası sonuçlar hakkında uyarmalı, tasarımın tutarlı olması için yardım etmelidir.	3	%13,04
Bu yöntem ile daha özgün ve zengin fikirler ortaya konabilir.	3	%13,04
Öğrencilerin kendini ve birbirlerini eleştiren katılımcı bir ortam sağlanır.	2	%8,67
Yaratıcılık bilgi, görgü ve deney arasında bir gerilim ortamında mümkündür. Bu yöntem bahsedilen gerilimi sağlar.	2	%8,67
Bu yöntem ile, tartışma ortamı yaratılarak öğrenciye alternatifli düşünme yetisi kazandırılır.	1	%4,35
Konvansiyonelin dışına çıkmak için yararlıdır.	1	%4,35
Araştırmacı olmak için yararlıdır.	1	%4,35
Küçük proje alıştırmalarıyla öğrencinin ve hocanın zenginleştirilmesi sağlanır.	1	%4,35
Daha keyifli ve doygun bir eğitim öğretim ortamı oluyor.	1	%4,35
Çağdaş eğitimin gereğidir ve kredili eğitim felsefesine uymaktadır.	1	%4,35
TOPLAM	23	

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 6: Anketin beşinci sorusunun (4. soruda verdiğiniz yanıtı düşünürsek, bu yöntemi seçme sebebinizi belirtiniz.) yanıtlarının değerlendirme tablosu. (Stüdyoda her iki yöntemi de eşit ağırlıkta kullanıyorum yanıtı veren öğretim üyeleri için)

YANIT	SAYI	YÜZDE
Bazı öğrencilere güdüm gerekmektedir.	2	%40,00
Öğrencilerin bilgileri eksik olduğu için.	1	%20,00
Fikir eskizleri yapılırken gerçekler göz önüne alınmıyor.	1	%20,00
Bir yandan öğrenciye bilgi, deneyim aktarırken bir yandan da onların mesleki kişilik kazanmalarına yardımcı olmak, özgür düşünme ve tartışma ortamı sağlamak için.	1	%20,00
TOPLAM	5	%100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur.

Tablo A. 7: Anketin altıncı sorusunun (Proje derslerinin içeriğinin ve yönteminin yenilenmesi gereğini hissediyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	15	%75,00
Hayır	5	%25,00
TOPLAM	20	%100

Soruyu yanıtlamayan 3 kişi vardır.

Tablo A. 8: Anketin altıncı sorusunun açıklamalı bölümünün (Proje derslerinin neden yenilenmesi gerekir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Çağdaş koşullara göre yenilenmesi gerekir.	5	%45,45
Öğrenci kitlesi daha etkileşimli eğitim modelleriyle donanmış halde geliyor.	2	%18,18
Her stüdyo bir deney ortamıdır ve yeni deneylere açık olunması gerekmektedir.	2	%18,18
Daha katılımcı ve daha özgür olmalı.	2	%18,18
TOPLAM	11	%100

Soruyu yanıtlamayan 4 kişi vardır

Tablo A. 9: Anketin yedinci sorusunun (Sizce stüdyoya sadece öğretim üyesi ile görüşmek için mi gelinmeli yoksa proje çalışma olanağı olmalı mı?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Çalışma olanağı olmalı	21	%100
Öğretim üyesiyle görüşmek için gelinmeli	0	%0
TOPLAM	21	%100

Soruyu yanıtlamayan 2 kişi vardır.

Tablo A. 10: Anketin yedinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Stüdyoda neden çalışma imkanı olmalı?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Arkadaşları ile projesini tartışma imkanı yarattığı için.	8	%34,78
Yürütücü ile birden fazla görüşme imkanı yarattığı için.	7	%30,43
Projeye yoğunlaşabilme imkanı yarattığı için.	3	%13,04
Özellikle ilk yıllarda öğrenci yürütücü etkileşimi çok önemli olduğu için.	2	%8,70
Karşılıklı bilgi alışverişinin yararlı olduğu için.	2	%8,70
Adı üstündedir atölye stüdyo zaten çalışma yeri demektir.	2	%8,70
Kitaplığa yakın olmak gerektiği için.	2	%8,70
Ortamın paylaşımcı olduğu kadar rekabeti de körüklediği ve üretimin seyredilmesinin olumlu bir	2	%8,70

etki yaptığı için.		
Atölye ortamında kritik vermek sinerjiyi ortaya çıkarmaya yatkındır.	2	%8,70
TOPLAM	23	

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 11: Anketin sekizinci sorusunun (Mimar Proje dersleri kapsamında proje stüdyoları haftada iki gün 4 er saat öğrenci ve öğretim üyelerine ayrılmıştır. Siz ve grubunuz size ayrılan bu süreyi nasıl değerlendiriyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin tümünü kullanıyoruz.	12	%60,00
Ben bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyorum, öğrenciler ise bu sürenin daha azına katılıyorlar.	6	%30,00
Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin daha azını kullanıyoruz.	1	%5,00
Öğrenciler bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyor, ben bu sürenin daha azını onlarla geçiriyorum.	1	%5,00
TOPLAM	20	%100

Soruyu yanıtlamayan 3 kişi vardır.

Tablo A. 12: Anketin dokuzuncu sorusunun (Stüdyoda eksikliğini hissettiğiniz etkinlikler nelerdir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Gezi (Ders Kapsamında)	19	%82,60
Sergi, Fuar, Bienal Gezme (Ders Dışı Etkinlik Olarak)	17	%73,91
Yapı Gezme (Ders Dışı Etkinlik Olarak)	17	%73,91
Workshop'a Katılmak (Ders Dışı Etkinlik Olarak)	16	%69,56
Sergi (Ders Kapsamında)	16	%69,56
Seminer (Ders Kapsamında)	14	%60,87
Makale Okuma, Yazma ve Tartışma (Ders Kapsamında)	13	%56,52
DİĞER (Kültürel ve Sanatsal Etkinlikler, Sempozyumlar, Yabancı Öğretim Üyesi Getirtmek, Örnek Üzerinde Tartışmak, Film Gösterimi, Enstelasyon ve Poster Çalışmaları)	4	%17,39
TOPLAM	23	

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 13: Anketin onuncu sorusunun (Bir önceki soruda işaretlediğiniz etkinliklerin yapılmasının mimarlık eğitime ne yönde katkısı olacağını düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Bilgi görgü ve sezgiyi geliştirmek, bilginin yorumlanabilecek bir düzeye çıkarılması ve öğrencinin kıyaslama yapacak bilince ve görgüye ulaşması için.	10	%43,48
Üretileni görmek, karşılaştırmak ve eleştirmek için.	5	%21,74
Hayal gücü ve yaratıcılığı tetiklediği için.	3	%13,04
Olaylara ve olgulara daha geniş bir perspektiften bakabilmeyi sağladığı için	2	%8,70
Özgürce kendini ifade edebilmeyi sağladığı için.	2	%8,70
Stüdyonun dışında da eğitim olduğu için.	2	%8,70
TOPLAM	23	

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 14: Öğretim üyelerinin yaş gruplarına ilişkin sayısal bilgi tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
20-29 yaş arası	1	% 4,35
30-39 yaş arası	7	% 30,43
40-49 yaş arası	9	% 39,14
50-59 yaş arası	4	% 17,39
60-69 yaş arası	2	% 8,69
70 yaş üzeri	0	% 0
TOPLAM	23	% 100

A.1.2. Öğrencilerin Yanıtlarının Değerlendirilmesi

Tablo A. 16: Anketin ilk sorusunun ("Şu an içinde bulunduğunuz mimarlık eğitimi ortamından -stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından- memnun musunuz?") yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Biraz	31	%59,62
Hayır	14	%26,92
Evet	7	%13,46
TOPLAM	52	%100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur.

Tablo A. 16: Anketin ikinci sorusunun (Başka üniversitelerdeki eğitim ortamlarından -stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından- haberiniz oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	25	%48,08
Biraz	20	%38,46
Hayır	7	%13,46
TOPLAM	52	%100

Soruyu yanıtızsız bırakan yoktur.

Tablo A.17: Anketin üçüncü sorusunun (2. soruya yanıtınız "Evet" veya "Biraz" ise bu ortamların sizinkinden daha iyi olduğunu düşünüyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Bazılarının	29	%64,45
Evet	9	%20,00
Hayır	7	%15,55
TOPLAM	45	%100

Soruyu yanıtızsız bırakan yoktur.

Tablo A. 18: Anketin dördüncü sorusunun (Mimari Proje derslerinde aşağıda belirtilen yöntemlerden hangisi çoğunlukla kullanılıyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Yürütücünün tek yönlü aktarımı var. Yani yürütücünün projenin şemasını çizip bizim geliştirmemiz (tashih) şeklinde. (Usta-çırak modeli)	25	%48,08
Her iki yöntem de eşit ağırlıkta kullanılıyor.	16	%30,77
Stüdyoda özgür bir tasarlama ortamı ve karşılıklı tartışma ortamı var.	8	%15,38
Diğer (bu durum her atölye yürütücüsünde farklı oluyor, genel bir şey söylemek mümkün değil)	3	%5,77
TOPLAM	52	%100

Soruyu yanıtızsız bırakan yoktur.

Tablo A. 19: Anketin beşinci sorusunun (4. soruda verdiğiniz yanıtı düşünürsek, bu durumdan memnun musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Hayır	31	%63,27
Evet	14	%28,57
Bazen	4	%8,16
TOPLAM	52	%100

Soruyu yanıtlamayan 3 kişi vardır.

Tablo A. 20: Anketin beşinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu durumdan neden memnun sunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Kendim tasarım yapmamış oluyorum, proje yürütücüye ait oluyor.	8	%38,10
Tasarımlar daha özgür olmalı, tashih verilmemeli.	5	%23,81
Usta çırak yönteminin öğrenciye katkısı yok, projeyi ustanın kurallarına göre yapmak bakış açısını daraltıyor, kişinin özgüvenini zedeliyor.	4	%19,04
Öğrenci yönlendirilmemeli, eğitilmeli, hoca yol gösterici olmalı, perspektifi genişletmeli, dikte etmemeli.	4	%19,04
TOPLAM	21	%100

Soruyu yanıtlamayan 31 kişi vardır.

Tablo A. 21: Anketin altıncı sorusunun (Proje derslerinin içeriğinin ve yönteminin yenilenmesi gereğini hissediyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	46	%92,00
Hayır	4	%8,00
TOPLAM	50	%100

Soruyu yanıtlamayan 2 kişi vardır.

Tablo A. 22: Anketin altıncı sorusunun açıklamalı bölümünün (Proje derslerinin neden yenilenmesi gerekir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Proje derslerine atölye düzeni getirilmeli, sınıfta çalışma imkanı olmalı.	6	%27,27
Yeni proje konuları olmalı.	4	%19,05
Proje dersi yeni teknolojik gelişmelere ve çağdaş verilere göre yenilenmeli.	3	%14,29
Öğrenci tasarımda daha özgür bırakılmalı, öğrenci projenin tüm sorumluluğunu alabilmeli.	3	%14,29
Daha çok araştırma yapmaya yönlendirilmeli.	2	%9,52

Daha çok uygulamaya yönelik projeler yapılmalı, piyasa araştırması yapıp, projeler daha sağlam temellere oturtulmalı.	2	%9,52
Daha çok seminerler olmalı.	2	%9,52
TOPLAM	22	%100

Soruyu yanıtlamayan 30 kişi vardır.

Tablo A. 23: Anketin yedinci sorusunun (Sizce stüdyoya sadece öğretim üyesi ile görüşmek için mi gelinmeli yoksa proje çalışma olanağı olmalı mı?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Çalışma olanağı olmalı.	49	%94,23
Öğretim üyesiyle görüşmek için gelinmeli.	3	%5,77
TOPLAM	52	%100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur.

Tablo A. 24: Anketin yedinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Stüdyoda neden çalışma imkanı olmalı?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Birden fazla eleştiri alma şansı vardır.	19	%54,29
Grup çalışmasının faydaları vardır (bilgi paylaşımı, tartışma ortamı ve motivasyon).	9	%25,71
Öğrenci arkadaşlarla projeyi eleştirme imkanı sağlar, bu katılımcılığı da artırır.	5	%14,29
Proje oluşum aşamalarının ve tekniklerinin gelişimi için.	2	%5,71
TOPLAM	35	%100

Soruyu yanıtlamayan 17 kişi vardır.

Tablo A. 25: Anketin sekizinci sorusunun (Mimarî Proje dersleri kapsamında proje stüdyoları haftada iki gün 4 er saat öğrenci ve öğretim üyelerine ayrılmıştır. Siz ve proje yürütücünüz size ayrılan bu süreyi nasıl değerlendiriyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin tümünü kullanıyoruz.	15	%34,10
Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin daha azını kullanıyoruz.	14	%31,80
Proje yürütücüsü bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyor, biz ise bu sürenin daha azına katılıyoruz.	9	%20,45
Biz bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyoruz, proje yürütücüsü ise bu sürenin daha azına katılıyor.	6	%13,65
TOPLAM	44	%100

Soruyu yanıtlamayan 8 kişi vardır.

Tablo A.26: Anketin dokuzuncu sorusunun (Stüdyoda eksikliğini hissettiğiniz etkinlikler nelerdir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Gezi (Ders Kapsamında)	35	%67,31
Yapı Gezmek (Ders Dışı Etkinlik Olarak)	34	%65,38
Workshop'a Katılmak (Ders Dışı Etkinlik Olarak)	31	%59,61
Makale Okuma, Yazma ve Tartışma (Ders Kapsamında)	25	%48,07
Sergi, Fuar, Bienal Gezmek (Ders Dışı Etkinlik Olarak)	25	%48,07
Seminer (Ders Kapsamında)	22	%42,30
Sergi (Ders Kapsamında)	16	%30,77
Diğer (Tartışma Ortamı Yaratma, Sosyal Aktivitede Bulunma, Örnek İnceleme, Şantiye Gezisi, Araştırma, Eleştirir)	5	%9,61
TOPLAM	52	

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 27: Anketin onuncu sorusunun (Bir önceki soruda işaretlediğiniz etkinliklerin yapılmasının size ne yönde katkısı olacağını düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Uygulamayla entegre bir eğitim oluşturmak, öğrenilenlerin pratik bir düzeye oturtulması sadece teoride kalmaması için. Mimarlık pratik bir meslek anlatıya değil görselliğe dayanıyor.	8	%21,05
Ufkumuzun ve görüş açımızın gelişmesi için.	8	%21,05
Stüdyoda yapılacak her etkinlik öğrenciye katkıda bulunacaktır.	6	%15,79
Dialog sağlar, tartışma, fikir alışverişi ve paylaşma ortamı oluşturur.	5	%13,16
Motive edici oluyor, mesleği sevdiren.	3	%7,90
Ölçek ve malzeme kavramlarının gelişmesine yardımcı olur.	2	%5,26
Ders içinde yapılan faaliyetler, stüdyoya ilgiyi artıracaktır.	2	%5,26
Bilgi artırıyor, fikirleri geliştiriyor.	2	%5,26
Mimarlık kültürünü artırır.	2	%5,26
TOPLAM	38	%100

Soruyu yanıtlamayan 14 kişi vardır.

A.2. Workshoplarla İlgili Anket Değerlendirmeleri

Öğretim üyelerine ve öğrencilere ayrı ayrı uygulanan ve workshopların içeriğini araştırmaya yönelik anketin sayısal bulguları aşağıda iki bölüm halinde verilmiştir.

A.2.1. Öğretim Üyelerinin Yanıtlarının Değerlendirilmesi

Tablo A. 28: Anketin ilk sorusunun (Eğitim öğretim programı dışında -Formel mimarlık eğitimi dışında- mimarlık eğitimi yapılabileceğini düşünüyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	16	% 80,00
Hayır	4	% 20,00
TOPLAM	20	% 100

Soruyu yanıtlamayan 3 kişi vardır

Tablo A. 29: Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Neden enformel eğitim yapılabileceğini düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Mimarlık eğitiminin okul dışında da süren, sınır tanımayan bir eylemdir dolayısıyla enformel yapılabilir.	6	%54,54
İki eğitim türünün birbirini tamamlamalıdır ve ikisi de gereklidir.	3	%27,27
Enformel eğitim diğer mesleklerle ilişkiyi sağlar.	2	%18,18
TOPLAM	11	%100

Soruyu yanıtlamayan 5 kişi vardır.

Tablo A. 30: Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Neden enformel eğitim yapılabileceğini düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Bilim, sanat ve teknoloji kaynaklı mimarlık eğitiminin temeli yalnızca formel eğitim ile verilebilir.	4	%100
TOPLAM	4	%100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur.

Tablo A. 31: Anketin ikinci sorusunun (Formel eğitim dışında yer alan workshoplardan haberinizi alıyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	20	% 86,96
Bazen	2	% 8,70
Hayır	1	% 4,34
TOPLAM	23	% 100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur.

Tablo A. 32: Anketin üçüncü sorusunun (Halen öğretim görevlisi olduğunuz kurumda bu tür organizasyonlar düzenleniyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Yeterli Sayıda Değil	15	% 71,43
Evet	6	% 28,57
Hayır	0	%0
TOPLAM	21	% 100

Soruyu yanıtlamayan 2 kişi vardır.

Tablo A. 33: Anketin dördüncü sorusunun (Sizce bu tür organizasyonların düzenlenmeme sebebi nedir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Ekonomik sebepler.	8	% 53,33
Öğretim üyelerinin konuya ilgilenmemeleri.	8	% 53,33
Donanım ve malzeme yetersizliği.	8	% 53,33
Yöneticilerin konuya ilgilenmemeleri.	7	% 46,66
Bürokratik engeller.	6	% 40,00
Bu tür organizasyonların gereksiz olduğunun düşünülmesi.	4	% 26,66
TOPLAM	15	

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 34: Anketin beşinci sorusunun (Siz okulunuzun düzenlediği ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	14	% 87.50
Hayır	1	% 6.25
Bazen	1	% 6.25
TOPLAM	16	% 100

Soruyu yanıtı bırakmayan yoktur.

Tablo A. 35: Anketin beşinci sorusunun açıklayıcı bölümünün (Bu etkinliklere neden katılıyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Faydalı olduğuna inandığım için.	4	%50
Eğitimde yeni yaklaşımlara açık olmak gerektiği için.	2	%25
Eğitim ve öğretimde gelişme açısından önemli bulduğum için.	2	%25
TOPLAM	8	%100

Soruyu yanıtı bırakmayan yoktur.

Tablo A. 36: Anketin altıncı sorusunun (Sizce bu tür etkinlikler aşağıdaki gruplardan hangileri tarafından düzenlenmeli?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Öğretim üyeleri	22	% 95.65
Öğrenciler	20	% 86.95
Mimarlar	15	% 65.21
TOPLAM	23	

Soruyu yanıtı bırakmayan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 37: Anketin altıncı sorusunun açıklayıcı bölümünün (Diğer gruplar kimlerdir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Diğer disiplinlerden insanlar (heykel, resim, grafik, felsefe, sosyoloji, tarih, ekonomi, arkeolog)	5	%45,45
İnşaat ve ürün satan firmalar	2	%18,18
Uygulamacılar	2	%18,18
Mimarlar Odası	2	%18,18
TOPLAM	11	%100

Tablo A. 38: Anketin yedinci sorusunun (Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerini duydunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
EASA (European Architecture Students Assembly)	22	% 95.65
TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması)	22	% 95.65
Akdeniz Mimarlık Öğrencileri Buluşması	16	% 69.57
Platform C	7	% 30.43
SESAM (Small European Architecture Students Meeting)	4	% 17.39
Coast Wise Europe	3	% 13.04
TOPLAM	23	

Soruyu yanıtı bırakmayan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 39: Anketin yedinci sorusunun açıklayıcı bölümünün (Diğer organizasyonlar neler?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Galata Grubu	4	%100
TOPLAM	4	%100

Tablo A. 40: Anketin sekizinci sorusunun (Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerine katıldınız?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması)	7	% 30.43
EASA (European Architecture Students Assembly)	2	% 8.69
TOPLAM	23	

Tablo A. 41: Anketin ikinci bölümünün ilk sorusunun (Sizce bu etkinlik /etkinlikler öğrencilerin mimarlık eğitimine katkıda bulundu mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	15	% 93.75
Hayır	1	% 6.25
TOPLAM	16	% 100

Soruyu yanıtı bırakmayan yoktur

Tablo A. 42: Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu etkinlikler eğitime hangi yönde katkı sağlıyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Grup çalışması yapmayı öğrendiler.	7	%30,43
Öğrencilerin kişisel özgüveni arttı.	5	%21,74
Öğrencilerin becerileri gelişti.	3	%13,04
Daha özgür bir ortam olduğu için katkı sağladı.	3	%13,04
Öğrencilerin bilgi ve görgüleri arttı.	3	%13,04
Farklı kültür ve seviyelerden gelen öğrenciler bir arada bulundu.	2	%8,70
Sosyal ve teknik bir platform yarattı.	2	%8,70
Katılımcılık ve kendini ispatlama konularında faydalı oldu.	2	%8,70
Farklı disiplinlerde çalışma olanağı sağladı.	2	%8,70
TOPLAM	23	

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 43: Anketin ikinci sorusunun (Bu tür etkinliklerde öğrenciler özgür tasarlama ortamı bulabiliyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	12	% 85,71
Bazen	2	% 14,29
Hayır	0	% 0
TOPLAM	14	% 100

Soruyu yanıtlamayan 2 kişi vardır.

Tablo A. 44: Anketin üçüncü sorusunun (Bu tür etkinliklerde üretilen projeler okulda üretilen projelerden farklı oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	16	%100
Hayır	0	% 0
TOPLAM	16	% 100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur.

Tablo A. 45: Anketin üçüncü sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu projelerin ne açıdan farklı olduğu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Daha özgür ortamlarda, tasarımlar daha özgür yapıldığı için, fikirler özgürce üretildiği için.	6	%31,58
Daha rahat bir ortam var ve insiyatif öğrencide.	3	%15,79
Öğrenci daha endişesiz oluyor (not kaygısı yok).	3	%15,79
İsteğe bağlı olarak katıldığı için farklı oluyor, öğrenci sorumluluk hissediyor.	3	%15,79
Formel tasarım süreci ve sonucu beklenmediği için (ürün yerine sürece önem verdiği için).	2	%10,53
Tasarım yapılmadığı, ürün çıkarılmadığı ve oyuna dönüştürüldüğü için normal projelerden farklı	2	%10,53
TOPLAM	19	%100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur.

Tablo A. 46: Anketin dördüncü sorusunun (Bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımı içi içe olmak öğrencileri yaratıcı yönde teşvik ediyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	13	% 86,67
Hayır	2	% 13,33
TOPLAM	15	% 100

Soruyu yanıtlamayan 1 kişi vardır.

Tablo A. 47: Anketin dördüncü sorusunun açıklamalı bölümünün (Öğrenciyi yaratıcı yönde teşvik etmesinin nedenleri) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Atölye çalışması konsantrasyonu artırır, motivasyon sağlar.	4	%66,66
Grup çalışması olumlu yönde etkiliyor.	2	%43,34
TOPLAM	6	%100

Soruyu yanıtlamayan 9 kişi vardır.

Tablo A. 48: Anketin beşinci sorusunun (Bu tür organizasyonlarda atölye yürütücüleriyle sürekli beraber olmak öğrencileri olumlu yönde etkiliyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	12	% 92,30
Hayır	1	% 7,70
TOPLAM	13	% 100

Soruyu yanıtlamayan 3 kişi vardır.

Tablo A. 49: Anketin beşinci sorusunun açıklamalı bölümünün (Atölye yürütücüleriyle beraber olmak öğrencileri neden olumlu yönde etkiliyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Daha kesintisiz ve akışkan bir ortam oluyor.	3	%37,50
Öğrenci-öğretim üyesi yaklaşınca gerilim azalıyor.	3	%37,50
Atölye yürütücüsü de bir şey öğrettiği için usta-çırak yöntemi açısından olumlu görünüyor.	2	%25,00
TOPLAM	8	%100

Soruyu yanıtlamayan 5 kişi vardır.

Tablo A. 50: Anketin altıncı sorusunun (Bu tür organizasyonlara katılma sebepleriniz nelerdir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Eğitimin bir parçasıdır ve benim de gelişme katkıda bulunuyor.	3	%42,86
Bilgi alışverişinde bulunmak için.	2	%28,57
Yararlı bulduğum için.	2	%28,57
TOPLAM	7	%100

Soruyu yanıtlamayan 11 kişi vardır

A.2.2.Öğrencilerin Yanıtlarının Değerlendirilmesi

Tablo A. 51: Anketin ilk sorusunun (Eğitim öğretim programı dışında -Formel mimarlık eğitimi dışında- mimarlık eğitimi yapılabileceğini düşünüyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	37	%77,10
Hayır	11	%22,90
TOPLAM	48	%100

Soruyu yanıtlamayan 1 kişi vardır.

Tablo A. 52: Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Neden enformel eğitim yapılabileceğini düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Uygulamaya, pratiğe yönelik bu çalışmalar faydalı oluyor.	7	%30,43
Eğitim almak isteyen her yerde eğitim alabilir, eğitim sınırlandırılmaz.	5	%21,74
Usta çırak ilişkisinin uygulanması açısından faydalıdır. Usta çırak ilişkisi formel eğitimden daha fazla şey kazandırır.	3	%13,04
Pratik öğrenme ve deneysel yaklaşımı açısından faydalıdır.	2	%8,70
Farklı mekanlar görmek faydalı oluyor.	2	%8,70
Grup çalışmasını destekleyen bir yöntemidir.	2	%8,70
Kişisel gelişime katkısı var.	2	%8,70
TOPLAM	23	%8,70

Soruyu yanıtlamayan 5 kişi vardır.

Tablo A. 53: Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Neden enformel eğitim yapılabileceğini düşünüyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Mimarlık eğitiminin belli bir disiplin ve süreklilik içinde yapılacağına inanıyorum.	3	%60
Enformel eğitim tek başına değil formel eğitimle birlikte düşünüldüğünde katkı sağlamaktadır	2	%40
TOPLAM	5	%100

Soruyu yanıtlamayan 6 kişi vardır.

Tablo A. 54: Anketin ikinci sorusunun (Formel eğitim dışında yer alan workshoplardan haberinizi alıyor muyuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	25	%51,02
Hayır	22	%44,90
Bazen	2	%4,08
TOPLAM	49	%100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur

Tablo A. 55: Anketin üçüncü sorusunun (Halen öğretim görmekte olduğunuz kurumda bu tür organizasyonlar düzenleniyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Yeterli Sayıda Değil	29	%64,45
Hayır	9	%20,00
Evet	7	%15,55
TOPLAM	45	% 100

Soruyu yanıtlamayan 4 kişi vardır.

Tablo A. 56: Anketin dördüncü sorusunun (Sizce bu tür organizasyonların düzenlenmeme sebebi nedir?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Donanım ve malzeme yetersizliği.	17	%34,69
Ekonomik sebepler.	16	%32,65
Öğretim üyelerinin konuyla ilgilenmemeleri.	16	%32,65
Yöneticilerin konuyla ilgilenmemeleri.	12	%24,49
Bürokratik engeller.	9	%18,37
Bu tür organizasyonların gereksiz olduğunun düşünülmesi.	8	%16,32
Diğer(okul içi görevlerin hafife alınması, eğitime destek değil köstek olduğunun düşünülmesi)	2	%4,08
TOPLAM	49	%100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur. Birden fazla görüş bildirilebilir.

Tablo A. 57: Anketin beşinci sorusunun (Siz okulunuzun düzenlediği ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Hayır	14	% 60,87
Evet	8	% 34,78
Bazen	1	% 4,34
TOPLAM	23	% 100

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur

Tablo A. 58: Anketin beşinci sorusunun açıklayıcı bölümünün (Bu etkinliklere neden katılmıyorsunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Yeterli vakti bulamıyorum.	6	%66,66
Bu tür etkinlikler pek duyurulmuyor (hocalar katılımcı öğrencileri kendi yakınlıklarına göre seçiyorlar).	3	%33,34
TOPLAM	9	%100

Soruyu yanıtlamayan 5 kişi vardır.

Tablo A. 59: Anketin altıncı sorusunun (Sizce bu tür etkinlikler aşağıdaki gruplardan hangileri tarafından düzenlenmeli?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Öğrenciler	36	%73,47
Öğretim üyeleri	35	%71,42
Mimarlar	26	%53,06
Diğer (mimarlar odası, profesyonel kuruluşlar, diğer disiplinler, STK'lar)	7	%14,28
TOPLAM	49	

Soruyu yanıtlamayan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 60: Anketin yedinci sorusunun (Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerini duydunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması)	44	%89,80
EASA (European Architecture Students Assembly)	29	%59,18
SESAM (Small European Architecture Students Meeting)	18	%36,73
Akdeniz Mimarlık Öğrencileri Buluşması	17	%34,69
Platform C	9	%18,36
Coast Wise Europe (Kıyı Boyunca Avrupa)	7	%14,28
Diğer (Galata Grubu)	3	%6,12
TOPLAM	49	

Soruyu yanıtsız bırakan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir

Tablo A. 61: Anketin sekizinci sorusunun (Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerine katıldınız?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması)	10	%20,40
EASA (European Architecture Students Assembly)	8	%16,32
SESAM (Small European Architecture Students Meeting)	1	%2,04
Diğer (Bilgi Üniv., YTÜ-Viana Üniv, ACSA, Birgi)	4	%8,16
TOPLAM	49	

Soruyu yanıtlamayan yoktur. Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo A. 62: Anketin ikinci bölümünün ilk sorusunun (Sizce bu etkinlik /etkinlikler mimarlık eğitiminize katkıda bulundu mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	17	%94,44
Hayır	1	%5,56
TOPLAM	18	%100

Soruyu yanıtlamayan yoktur.

Tablo A. 63: Anketin ilk sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu etkinlikler eğitime hangi yönde katkı sağlıyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Farklı düşünceler ve bakış açıları tanıdım (mimari-sosyal)	4	%40
Farklı yer ve mekanlar tanıdım, deneyimlerimi arttırdım.	3	%30
Grup çalışması faydalalı oluyor.	3	%30
TOPLAM	10	%100

Soruyu yanıtlamayan 7 kişi vardır.

Tablo A. 64: Anketin ikinci sorusunun (Bu tür etkinliklerde özgür tasarlama ortamı bulabiliyor musunuz?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	12	%75,00
Bazen	4	%25,00
Hayır	0	0
TOPLAM	16	% 100

Soruyu yanıtlamayan 2 kişi vardır.

Tablo A. 65: Anketin üçüncü bölümünün ilk sorusunun (Bu tür etkinliklerde yaptığınız projeler okulda üretilen projelerden farklı oluyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	11	%78,60
Hayır	3	%21,40
TOPLAM	14	% 100

Soruyu yanıtlamayan 4 kişi vardır.

Tablo A. 66: Anketin üçüncü sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu projelerin ne açıdan farklı olduğu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Daha bağımsız projeler ortaya çıkıyor, proje benim projem oluyor, not kaygısı olmuyor	5	%100
TOPLAM	5	%100

Soruyu yanıtlamayan 9 kişi vardır.

Tablo A. 67: Anketin dördüncü sorusunun (Bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımıla içi içe olmak sizi yaratıcı yönde teşvik ediyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Evet	13	%92,85
Hayır	1	%7,15
TOPLAM	14	% 100

Soruyu yanıtlamayan 1 kişi vardır.

Tablo A. 68: Anketin dördüncü sorusunun açıklamalı bölümünün (Bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımıla içi içe olmak sizi ne yönde teşvik ediyor?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Konsantrasyon yeni fikirlerin doğmasına yardımcı oluyor.	3	%100
TOPLAM	3	%100

Soruyu yanıtlamayan 10 kişi vardır.

Tablo A. 69: Anketin beşinci sorusunun (Bu tür organizasyonlarda atölye yürütücüleriyle sürekli beraber olmak sizi olumlu yönde etkiliyor mu?) yanıtlarının değerlendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
EVET	12	%80,00
HAYIR	2	%13,30
BAZEN	1	%6,70
TOPLAM	15	% 100

Soruyu yanıtlamayan 3 kişi vardır.

Tablo A. 70: Anketin beşinci sorusunun açıklaımal bölümünün (Atölye yürütücülerıyla beraber olmak sizi neden olumlu yönde etkiliyor?) yanıtlarının değeriendirme tablosu.

YANIT	SAYI	YÜZDE
Daha çok tartışma imkanı bulunuyor.	3	%60
Yürütücüye bağılı olarak değışir, kendi fikirlerini empoze etmeye çalışan biriye faydalı olmaz	2	%40
TOPLAM	5	%100

Soruyu yanıtlamayan 7 kişi vardır.

Tablo A. 71: Anketin altıncı sorusunun (Bu tür organizasyonlara katılma sebepleriniz nelerdir?) yanıtlarının değeriendirme tablosu. Öğrencilerin en çok tercih ettiğı seçenekt en az tercih ettiğı seçeneğe göre azalan sırayla düzenlenmiştir.

Okulda bulamadığım paylaşma ortamını bulmak
Okulda bulamadığım tasarlama ortamını bulmak
Yeni arkadaşlar edinmek
Atölye yürütücülerıyla daha rahat alışverişte bulunmak
Ucuz tatil yapma olanağı
Mimarlığa daha hevesli ayrı bir grup içinde bulunmak
Deneyimlerimi arttırmak, farklı bakış açıları kazanmak

EK B. ANKET FORMLARI

B.1. 1. STÜDYO ANKETİ-ÖĞRETİM ÜYESİ FORMU

Sn. Öğretim Üyesi,

Elinizde bulunan anket formu, üniversitelerimizde yürütülmekte olan mimari proje derslerinin içeriklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruşturma yazar tarafından İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi'nde yürütülmekte olan yüksek lisans tezine kaynak oluşturmak amacıyla yapılmaktadır. Eğitimin en doğru değerlendirmesinin öğrenciler ve öğretim üyeleri tarafından yapılabileceğini düşünerek sözü geçen konular hakkındaki düşüncelerinizi sormayı doğru bulduk.

Yanıtlarınızı kağıdın üzerine işaretlemeniz gerekmektedir.

Sadece sizin yanıtlarınızı öğrenmek istemekteyiz, bu yüzden lütfen formu başkasına doldurtmayın, aksi halde doğru bir sonuç edinmeyiz.

Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,
Ayşen Cıravoğlu

1. Şu an içinde bulunduğunuz mimarlık eğitimi ortamından (stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından) memnun musunuz? (Fiziki koşullar kapsam dışıdır.)

☐ EVET

☐ HAYIR

☐ BİRAZ

2. Başka üniversitelerdeki eğitim ortamlarından ortamından (stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından) haberiniz oluyor mu? (Fiziki koşullar kapsam dışıdır.)

☐ EVET

☐ HAYIR

☐ BİRAZ

3. 2. soruya yanıtınız EVET veya BİRAZ ise bu ortamların sizinkinden daha iyi olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ EVET

☐ HAYIR

☐ BAZILARININ

4. Mimari Proje derslerinde aşağıda belirtilen yöntemlerden hangisini çoğunlukla kullanıyorsunuz?

☐ Stüdyoda özgür bir tasarlama ortamı ve karşılıklı tartışma ortamı yaratıyorum.

☐ Usta –çırak modelini uyguluyorum. Yani, tek yönlü aktarım, tashih var. (şemayı çiziyorum, öğrenciler geliştiriyor)

☐ Her iki yöntemi de eşit ağırlıkta kullanıyorum.

☐ Diğer (lütfen belirtiniz)

5. 4. soruda verdiğiniz yanıtı düşünürsek, bu yöntemi seçme sebebinizi belirtiniz.

6. Proje derslerinin içeriğinin ve yönteminin yenilenmesi gereğini hissediyor musunuz?

☐ EVET

Neden?

☐ HAYIR

Neden?

7. Sizce stüdyoya sadece öğretim üyesi ile görüşmek için mi gelinmeli yoksa proje çalışma olanağı olmalı mı?

☐ Öğretim üyesiyle görüşmek için gelinmeli

Neden?

☐ Çalışma olanağı olmalı

Neden?

8. Mimari Proje dersleri kapsamında proje stüdyoları haftada iki gün 4 er saat öğrenci ve öğretim üyelerine ayrılmıştır. Siz ve grubunuz size ayrılan bu süreyi nasıl değerlendiriyor?

- ☐ Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin tümünü kullanıyoruz
☐ Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin daha azını kullanıyoruz
☐ Öğrenciler bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyor, ben bu sürenin daha azını onlarla geçiriyorum
☐ Ben bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyorum, öğrenciler ise bu sürenin daha azına katılıyorlar

9. Stüdyoda eksikliğini hissettiğiniz etkinlikler nelerdir?

DERS KAPSAMINDA

- ☐ SEMİNER
☐ SERGİ
☐ GEZİ
☐ MAKALE OKUMA, YAZMA VE TARTIŞMA
☐ DİĞER (Lütfen belirtiniz)

DERS DIŞI FAALİYET OLARAK

- ☐ WORKSHOP'A KATILMAK
☐ SERGİ, FUAR, BİENAL GEZMEK
☐ YAPI GEZMEK
☐ DİĞER (Lütfen belirtiniz)

10. 9. Soruda herhangi bir seçenek işaretlediyseniz bu soruyu yanıtlayın.

Bir önceki soruda işaretlediğiniz etkinliklerin yapılmasının mimarlık eğitime ne yönde katkısı olacağını düşünüyorsunuz?

12. Yapılan araştırmalar, bu tür anketlerde verilen yanıtların yaş gruplarına göre değiştiği yönündedir. Bize bu ankette yardımcı olmak için, sizden yaş grubunuzu işaretlemenizi istemekteyiz.

- ☐ 20-29 yaş arası
☐ 30-39 yaş arası
☐ 40-49 yaş arası
☐ 50-59 yaş arası
☐ 60-69 yaş arası
☐ 70 yaş üzeri

B.1.2. STÜDYO ANKETİ-ÖĞRENCİ FORMU

Sevgili Öğrencilerimiz,
Elinizde bulunan anket formu, üniversitelerimizde yürütülmekte olan mimari proje derslerinin içeriklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruşturma yazar tarafından İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi'nde yürütülmekte olan yüksek lisans tezine kaynak oluşturmak amacıyla yapılmaktadır. Eğitimin en doğru değerlendirilmesinin öğrenciler tarafından yapılabileceğini düşünerek sözü geçen konular hakkındaki düşüncelerinizi sormayı doğru bulduk.

Anket formundaki soruların tümü mimari proje derslerine yöneliktir, mimarlık eğitimi içerisinde yer alan diğer dersler, eğitimdeki fiziki ortam ve diğer veriler kapsam dışı bırakılmıştır. Mimari Proje dersi yerine stüdyo terimi kullanılmıştır. Soruları stüdyo'nun içeriği ve yürütülüş yöntemi ile ilgili olarak yanıtlamak gerekmektedir.

Sorularda hiçbir kişisel bilgi istenmemektedir, bu da soruları yanıtlarken oldukça açık olmanızı kolaylaştırmaktadır.

Yanıtlarınızı kağıdın üzerine işaretlemeniz gerekmektedir.

Sadece sizin yanıtlarınızı öğrenmek istemekteyiz, bu yüzden lütfen formu başkasına doldurtmayın, aksi halde doğru bir sonuç edilemeyiz.

Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,
Ayşen Cıraoğlu

1. Şu an içinde bulunduğunuz mimarlık eğitimi ortamından (stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından) memnun musunuz? (Fiziki koşullar kapsam dışıdır.)

- ☐ EVET ☐ HAYIR ☐ BİRAZ

2. Başka üniversitelerdeki eğitim ortamlarından ortamından (stüdyo derslerinin içeriği ve yürütülüş yöntemi açısından) haberiniz oluyor mu? (Fiziki koşullar kapsam dışıdır.)

- ☐ EVET ☐ HAYIR ☐ BİRAZ

3. 2. soruya yanıtınız EVET veya BİRAZ ise bu ortamların sizinkinden daha iyi olduğunu düşünüyor musunuz?

- ☐ EVET ☐ HAYIR ☐ BAZILARININ

4. Mimari Proje derslerinde aşağıda belirtilen yöntemlerden hangisi çoğunlukla kullanılıyor?

- ☐ Stüdyoda özgür bir tasarlama ortamı ve karşılıklı tartışma ortamı var.
☐ Yürütücünün tek yönlü aktarımı var. Yani yürütücünün projenin şemasını çizip bizim geliştirmemiz (tashi) şeklinde. (Usta –çırak modeli)
☐ Her iki yöntem de eşit ağırlıkta kullanılıyor.
☐ Diğer (lutfen belirtiniz)

5. 4. soruda verdiğiniz yanıtı düşünürsek, bu durumdan memnun musunuz?

- ☐ EVET
Neden?
☐ HAYIR
Neden?
☐ BAZEN
Neden?

6. Proje derslerinin içeriğinin ve yönteminin yenilenmesi gerektiğini hissediyor musunuz?

- ☐ EVET
Neden?
☐ HAYIR
Neden?

7. Sizce stüdyoya sadece öğretim üyesi ile görüşmek için mi gelinmeli yoksa proje çalışma olanağı olmalı mı?

- ☐ Öğretim üyesiyle görüşmek için gelinmeli
Neden?
☐ Çalışma olanağı olmalı
Neden?

8. Mimari Proje dersleri kapsamında proje stüdyoları haftada iki gün 4 er saat öğrenci ve öğretim üyelerine ayrılmıştır. Siz ve proje yürütücünüz size ayrılan bu süreyi nasıl değerlendiriyor?

- ☐ Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin tümünü kullanıyoruz
☐ Stüdyoda bize ayrılan bu sürenin daha azını kullanıyoruz
☐ Biz bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyoruz, proje yürütücüsü ise bu sürenin daha azına katılıyor
☐ Proje yürütücüsü bu sürenin tümünü stüdyoda geçiriyor, biz ise bu sürenin daha azına katıyoruz

9. Stüdyoda eksikliğini hissettiğiniz etkinlikler nelerdir?

DERS KAPSAMINDA

- ☐ SEMİNER
☐ SERGİ
☐ GEZİ
☐ MAKALE OKUMA, YAZMA VE TARTIŞMA
☐ DİĞER (Lutfen belirtiniz)

DERS DIŞI FAALİYET OLARAK

- ☐ WORKSHOP'A KATILMAK
☐ SERGİ, FUAR, BİENAL GEZMEK
☐ YAPI GEZMEK
☐ DİĞER (Lutfen belirtiniz)

10. 9. Soruda herhangi bir seçenek işaretlediyseniz bu soruyu yanıtlayın.

Bir önceki soruda işaretlediğiniz etkinliklerin yapılmasının size ne yönde katkısı olacağını düşünüyorsunuz?

B.2.1. WORKSHOP ANKETİ-ÖĞRETİM ÜYESİ FORMU

Sn. Öğretim Üyesi,

Elinizde bulunan anket formu, enformel eğitim (eğitim öğretim programı dışı eğitim) olarak adlandırabileceğimiz formel mimarlık eğitimi içinde yer almayan, kişinin isteğine bağlı olarak katıldığı, mimarlık ve diğer disiplinlerden seçilen konuların incelendiği ve çoğunlukla atölye çalışmaları olarak yürütülen müfredat dışı organizasyonların mimarlık eğitimine katkılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruşturma yazar tarafından İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi'nde yürütülmekte olan yüksek lisans tezine kaynak oluşturmak amacıyla yapılmaktadır. Bu açıdan, halen eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretim üyelerine ve mimarlık fakültesi öğrencilerine sözü geçen konular hakkındaki düşüncelerini sormayı doğru bulduk.

Anket formu özel bir tarama sonucu seçilen öğretim üyelerine ve öğrencilere gönderilmiştir. Soruşturmanın gerçeklik kazanması ve tüm görüşleri öğrenmek istememizden ötürü, yazdığımız her kişiden yanıt almayı umut ediyoruz.

Yanıtlarınızı kağıdın üzerine işaretleyip, içindeki zarfla geri yollarsanız çok seviniriz.

Anket formundaki soruların tümü formel eğitim dışındaki (yani halen mimarlık fakültelerinde yürütülmekte olan eğitimin dışındaki) tüm organizasyonları kapsar.

Sadece sizin yanıtlarınızı öğrenmek istemekteyiz, bu yüzden lütfen formu başkasına doldurtmayın, aksi halde doğru bir sonuç edinmeyiz.

Sizden yanıt almayı beklemekteyiz.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Ayşen Cıraçoğlu

1. Eğitim öğretim programı dışında (Formel mimarlık eğitimi dışında) mimarlık eğitimi yapılabileceğini düşünüyor musunuz?

☐ EVET

Neden?

☐ HAYIR

Neden?

2. Formel eğitim dışında yeralan workshoplardan haberiniz oluyor mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

☐ BAZEN

3. Halen öğretim görevlisi olduğunuz kurumda bu tür organizasyonlar düzenleniyor mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

☐ YETERLİ SAYIDA DEĞİL

4. 3. soruya yanıtınız HAYIR veya YETERLİ SAYIDA DEĞİL ise bu soruyu yanıtlayın.

Sizce bu tür organizasyonların düzenlenmeme sebebi nedir?

☐ Ekonomik sebepler

☐ Yöneticilerin konuyla ilgilenmemeleri

☐ Öğretim üyelerinin konuyla ilgilenmemeleri

☐ Donanım ve malzeme yetersizliği

☐ Bürokratik engeller

☐ Bu tür organizasyonların gereksiz olduğunun düşünülmesi

☐ Diğer sebepler (lütfen belirtiniz)

5. 3. soruya evet yanıtı verdiyseniz bu soruyu yanıtlayın.

Siz kurumunuzun düzenlediği ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz?

☐ EVET

Neden?

☐ HAYIR

Neden?

☐ BAZEN

Neden?

6. Sizce bu tür etkinlikler aşağıdaki gruplardan hangileri tarafından düzenlenmeli? (1 den fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

☐ Öğrenciler

☐ Öğretim üyeleri

☐ Mimarlar

☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)

7. Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerini duyduunuz?

☐ EASA (European Architecture Students Assembly)

☐ SESAM (Small European Architecture Students Meeting)

☐ TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması)

☐ Platform C

- ☐ Akdeniz Mimarlık Öğrencileri Buluşması
☐ Coast Wise Europe
☐ Diğer (lutfen belirtiniz)

8. Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerine katıldınız, kaç kez? (Katılım sayınızı ikinci kutucuğun içine yazınız.)

- ☐ EASA (European Architecture Students Assembly) ☐
☐ SESAM (Small European Architecture Students Meeting) ☐
☐ TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması) ☐
☐ Diğer (lutfen belirtiniz)

12. Yapılan araştırmalar, bu tür anketlerde verilen yanıtların yaş gruplarına göre değiştiği yönündedir. Bize bu ankette yardımcı olmak için, sizden yaş grubunuzu işaretlemenizi istemekteyiz.

- ☐ 20-29 yaş arası ☐ 50-59 yaş arası
☐ 30-39 yaş arası ☐ 60-69 yaş arası
☐ 40-49 yaş arası ☐ 70 yaş üzeri

Eğer herhangi bir ders dışı etkinliğe atölye yürütücüsü olarak katıldıysanız bu sayfayı da yanıtlayınız.

Katıldığınız etkinliğin/etkinliklerin				
İsmi	Düzenlendiği tarih	Gerçekleştiği yer	Türü	Organizasyonu kimin yaptığı

1. Sizce bu etkinlik /etkinlikler öğrencilerin mimarlık eğitimine katkıda bulundu mu?

- ☐ EVET ☐ HAYIR
Ne yönde? Ne yönde?

2. Bu tür etkinliklerde öğrenciler özgür tasarlama ortamı bulabiliyor mu?

- ☐ EVET ☐ HAYIR ☐ BAZEN

3. Bu tür etkinliklerde üretilen projeler okulda üretilen projelerden farklı oluyor mu?

- ☐ EVET ☐ HAYIR
Ne açıdan? Neden?

4. Bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımıla içi içe olmak öğrencileri yaratıcı yönde teşvik ediyor mu?

- ☐ EVET ☐ HAYIR
Neden? Neden?

5. Bu tür organizasyonlarda atölye yürütücüleriyle sürekli beraber olmak öğrencileri olumlu yönde etkiliyor mu?

- ☐ EVET ☐ HAYIR
Neden? Neden?

6. Bu tür organizasyonlara katılma sebepleriniz nelerdir? Lütfen belirtiniz.

B. 2.2.WORKSHOP ANKETİ-ÖĞRENCİ FORMU

Sevgili Öğrencilerimiz,

Elinizde bulunan anket formu, enformel eğitim (eğitim öğretim programı dışı eğitim) olarak adlandırabileceğimiz formel mimarlık eğitimi içinde yer almayan, kişinin isteğine bağlı olarak katıldığı, mimarlık ve diğer disiplinlerden seçilen konuların incelendiği ve çoğunlukla atölye çalışmaları olarak yürütülen müfredat dışı organizasyonların varsa mimarlık eğitimine katkılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruşturma yazar tarafından İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi'nde yürütülmekte olan yüksek lisans tezine kaynak oluşturmak amacıyla yapılmaktadır. Bu açıdan, halen eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretim üyelerine ve mimarlık fakültesi öğrencilerine sözü geçen konular hakkındaki düşüncelerini sormayı doğru bulduk.

Anket formu özel bir tarama sonucu seçilen öğretim üyelerine ve öğrencilere gönderilmiştir. Soruşturmanın gerçeklik kazanması ve tüm görüşleri öğrenmek istememizden ötürü, yazdığımız her kişiden yanıt almayı umut ediyoruz.

Anket formundaki soruların tümü formel eğitim dışındaki (bir başka deyişle halen mimarlık fakültelerinde yürütülmekte olan eğitimin dışındaki) tüm organizasyonları kapsar. Soruları yanıtlarken bu kapsama dikkat ediniz.

Sorularda hiçbir kişisel bilgi istenmemektedir, bu da soruları yanıtlarken oldukça açık olmanızı kolaylaştırmaktadır.

Yanıtlarınızı kağıdın üzerine işaretlemeniz gerekmektedir.

Sadece sizin yanıtlarınızı öğrenmek istemekteyiz, bu yüzden lütfen formu başkasına doldurtmayın, aksi halde doğru bir sonuç edilemez.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Ayşen Cıraoğlu

1. Eğitim öğretim programı dışında (Formel mimarlık eğitimi dışında) mimarlık eğitimi yapılabileceğini düşünüyor musunuz?

☐ EVET

Neden?

☐ HAYIR

Neden?

2. Formel eğitim dışında yer alan workshoplardan haberinizi oluyor mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

☐ BAZEN

3. Halen eğitim görmekte olduğunuz kurumda bu tür organizasyonlar düzenleniyor mu?

☐ EVET

☐ HAYIR

☐ YETERLİ SAYIDA DEĞİL

4. 3. soruya yanıtınız HAYIR veya YETERLİ SAYIDA DEĞİL ise bu soruyu yanıtlayın. Sizce bu tür organizasyonların düzenlenmeme sebebi nedir?

☐ Ekonomik sebepler

☐ Yöneticilerin konuyla ilgilenmemeleri

☐ Öğretim üyelerinin konuyla ilgilenmemeleri

☐ Donanım ve malzeme yetersizliği

☐ Bürokratik engeller

☐ Bu tür organizasyonların gereksiz olduğunun düşünülmesi

☐ Diğer sebepler (Lütfen belirtiniz)

5. 3. soruya evet yanıtı verdiyseniz bu soruyu yanıtlayın.

Siz okulunuzun düzenlediği ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz?

☐ EVET

Neden?

☐ HAYIR

Neden?

☐ BAZEN

Neden?

6. Sizce bu tür etkinlikler aşağıdaki gruplardan hangileri tarafından düzenlenmeli? (1 den fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

☐ Öğrenciler

☐ Öğretim üyeleri

☐ Mimarlar

☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)

7. Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerini duyduunuz?

☐ EASA (European Architecture Students Assembly)

☐ SESAM (Small European Architecture Students Meeting)

☐ TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması)

- ☐ Platform C
☐ Akdeniz Mimarlık Öğrencileri Buluşması
☐ Coast Wise Europe
☐ Diğer (lutfen belirtiniz)

8. Aşağıdaki organizasyonlardan hangilerine katıldınız, kaç kez? (Katılım sayınızı ikinci kutucuğun içine yazınız.)

- ☐ EASA (European Architecture Students Assembly) ☐
☐ SESAM (Small European Architecture Students Meeting) ☐
☐ TMÖB (Türkiye Mimarlık Öğrencileri Buluşması) ☐
☐ Diğer (lutfen belirtiniz) ☐

Eğer herhangi bir ders dışı etkinliğe katıldıysanız bu sayfayı da yanıtlayınız.

Katıldığınız etkinliğin/etkinliklerin				
İsmi	Düzenlendiği tarih	Gerçekleştiği yer	Türü	Organizasyonu kimin yaptığı

1. Sizce bu etkinliğe katılımınız mimarlık eğitiminize katkıda bulundu mu?

- ☐ EVET ☐ HAYIR
Ne yönde? Ne yönde?

2. Bu tür etkinliklerde özgür tasarlama ortamı bulabiliyor musunuz?

- ☐ EVET ☐ HAYIR ☐ BAZEN

3. Bu tür etkinliklerde yaptığınız projeler okulda yaptığınız projelerden farklı oluyor mu?

- ☐ EVET ☐ HAYIR
Ne açıdan? Neden?

4. Bu tür organizasyonlarda 24 saat tasarımla içi içe olmak sizi yaratıcı yönde teşvik ediyor mu?

- ☐ EVET ☐ HAYIR
Neden? Neden?

5. Bu tür organizasyonlarda atölye yürütücüleriyle sürekli beraber olmak sizi olumlu yönde etkiliyor mu?

- ☐ EVET ☐ HAYIR ☐ BAZEN
Neden? Neden? Neden?

6. Bu tür organizasyonlara katılma sebepleriniz nelerdir? Lütfen önem sırasına göre en önemli düşündüğünüz seçeneğin karşısına 1 rakamından başlayarak yanıtlayınız.)

- ☐ Ucuz tatil yapma olanağı.
☐ Okulda bulamadığım tasarlama ortamını bulmak
☐ Okulda bulamadığım paylaşma ortamını bulmak
☐ Yeni arkadaşlar edinmek
☐ Atölye yürütücüleriyle daha rahat alışverişte bulunmak
☐ Mimarlığa daha hevesli ayrı bir grup içinde bulunmak
☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)

EK C. WORKSHOP VE SEMİNERLERLE DESTEKLENMİŞ STÜDYO ÖRNEĞİ

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ MİMARLIK FAKÜLTESİ

MİMARİ TASARIM KURAM VE YÖNTEMLERİ BİLİM DALI 2000 - 2001 ÖĞRETİM YILI GÜZ YARIYILI MİMARİ PROJE 5 DERSİ İÇERİĞİ

AMAÇ:

Kentsel ölçek ve kentsel ilişkiler aşamalarından başlayarak mimari ölçeğe kadar inilen süreç içinde, öğrencinin gözlemlerine ve tespitlerine dayanarak belirlediği konu ve programlara göre tasarım becerilerinin geliştirilmesidir.

KONU:

Doku, işlev, tarih, doğal ve topoğrafik nitelikler açısından kentin özellik gösteren bölgelerinden, İstanbul Nişantaşı bölgesi yerleşmeleri ve yakın çevresinde aşağıda belirtilen ve benzeri konularda tasarım denemeleri yapmaktır.

Çalışmalar belirtilen bölgelerden birinde *sosyal, işlevsel ve mekansal* özelliklerin saptanmasıyla başlayacaktır. Bu araştırmalar sonucunda öğrencinin belirlediği işlevsel öneriler üzerinde tartışılacak; kentin değişen yapısı içinde yeni işlevler, tarihi özellikler, yapıların sağlıklılaştırılması, kent boşluklarının ve açık alanların düzenlenmesi gibi konular gündeme gelecektir. Bu yaklaşımlar içinde öneri bina tasarımında, işlevsel ilişkiler, farklı işlevlerin üstüste gelmesinden doğan tasarım sorunları, değerlendirilecek önemli aşamalıdır.

UYGULAMA:

Konu edilen bölgede araştırmalar, bölgenin sosyal, kültürel, ekonomik, fiziksel yapılarına yönelik olacak ve *analiz, gözlem, anket ve literatür* araştırma teknikleri kullanılarak yapılacaktır.

Çalışmalarımız aşağıda belirtilen şekilde 3'er öğretim üyesi ve yardımcılarını kapsayan gruplar halinde 3 ayrı sınıfta yürütülecektir. Altı çizili kişiler, grupların dağılımı eskiz sınavı ve jüri organizasyonları konularında grup içerisinde sorumlu kişilerdir.

1. Grup (Derslik no: 306)

Doç. Dr. Bülent Tarım – Araş. Gör. Ayşen Cıraçoğlu

Y. Doç. Dr. Nihal Uluengin

Y. Doç. Dr. Deniz Önder

2. Grup (Derslik no: 302)

Prof. Dr. Harun Batırbaygil – Araş. Gör. Selim Ökem

Doç. Dr. Ülkü Altınoluk

Y. Doç. Dr. Onur Kenber

3. Grup (Derslik no: 102)

Doç. Dr. Fatih Pakdül – Araş. Gör. Kunter Manisa

Doç. Dr. Tülin Görgülü

Öğr. Gör. Funda Kerestecioğlu

SEMİNERLER

Haftalık ders programında belirtilen günlerde proje dersinin ilk iki saati seminerlere ayrılacaktır. Bu seminerlerin ilk saati sunuş, geri kalan süre soru cevaba ayrılacaktır. Aynı gün seminer bittikten sonra grup eleştirileri olacaktır. Seminerler Tarım, Uluengin, Önder, Kenber grubu için Salı günleri 306 no'lu derslikte yapılacak, Batırbaygil, Altınoluk, Pakdül, Görgülü, Kerestecioğlu grupları için ise Cuma günü 304 no'lu derslikte yapılacaktır. Seminerlere öğrenciler mutlaka hazırlanarak gelecek, o hafta gerçekleşecek seminer konusıyla ilgili öğrenci tarafından seçilecek bir makalenin özeti ders başlangıcında toplanacaktır.

ATÖLYE ÇALIŞMASI

Haftalık ders programında belirtilen günlerde proje dersinin ilk iki saati atölye çalışmasına ayrılacaktır. Atölye çalışmaları, her grubun kendi sınıfında ve Salı günleri yapılacaktır. Atölye çalışması olan hafta atölyeye çizim malzemeleri ve üç boyutlu modelleme için gerekli malzemeler öğrenciler tarafından getirilecektir.

SINAV VE JÜRİLER

Sene içinde iki kez eskiz sınavı ve iki kez genel jüri yapılacaktır.

PROGRAM

1	3 Ekim	Genel açıklama, Proje 5 konusunda bilgilendirme. Öğrencilerin proje gruplarını belirleyebilmeleri için seçim yapılması.
	6 Ekim	Konular ve çalışılacak bölgelerin ilanı
2	10 Ekim	Genel yaklaşım, tespit çalışmalarının, ifade ve araştırma tekniklerinin örneklerle anlatımı.
	13 Ekim	Proje konusu ile ilgili daha önce yapılmış çeşitli örneklerin incelenmesi
3	17 Ekim	Arazi gezisi, fiziki tespit ve inceleme çalışması.
	20 Ekim	Tespit ve incelemelerin ifade ve analizi.
4	24 Ekim	ATÖLYE ÇALIŞMASI: Öğrencilerin çalıştıkları kent parçasını üç boyutlu ifade yöntemleri kullanarak yorumlaması. (doku)
	27 Ekim	Analiz ve tespit çalışmaları ile literatür araştırmalarının seminer biçiminde aktarılması, yerleşmenin 1/1000 ve 1/500 ölçekli maket çalışmalarının başlaması.
5	31 Ekim	SEMINER: GAP Bölgesi Geleneksel Kent Doku Örnekleri (Ökem) Tespit çalışmalarının sonuçlandırılması ve proje konusunda öneriler geliştirilmesi.
	3 Kasım	Önerilerin maket ve çizimler üzerinde tartışılması.
6	7 Kasım	ESKİZ SINAVI (Projenin birinci aşamasına ait çalışmaların teslimi)
	10 Kas.	JÜRİ - ESKİZ DEĞERLENDİRMESİ
7	14 Kas.	SEMINER: Ekolojik Planlama (KENBER) Vaziyet planı kararlarının tartışılması (yaya, araç trafiği, yeşil alan kararları)
	17 Kas.	Vaziyet Planı kararlarının farklı önerilerinin maket ve çizimler üzerinde deneyerek tartışılması.
8	21 Kas.	ATÖLYE ÇALIŞMASI: Kavramsal çalışma (çeper) Proje konusunda esas olan işlev/ işlevlerin görüşülmesi
	24 Kas.	Konu önerisine ait literatür araştırmalarının seminer biçiminde aktarılması.
9	28 Kas.	SEMINER: Tarihi kentlerde yeni yapı örnekleri: Barselona (Erinsel) 1/500 ölçekli yerleşim kararları paralelinde 1/200 ölçekli tasarım aşamasına geçiş. Bina programlama konuları
	1 Aralık	1/200 ölçekli ifade tekniklerinin anlatımı ve denenmesi (maket, renklendirme, gölgelendirme, 3 boyutlu çizimler)
10	5 Aralık	SEMINER: Taşıyıcı sistem tasarımı (Batırbaygil) Tasarımların iç mekan, dış mekan ve kitle kararlarının tartışılması
	8 Aralık	Tasarımların 1/200 ölçekli maket ve çizimler üzerinde tartışılması
11	12 Aralık	SEMINER: Tarihi kentlerde yeni yapı örnekleri: Paris, Berlin ve Amsterdam (Ciravoğlu) Malzeme, taşıyıcı sistem, detay ve mekan ilişkisinin tartışılması.
	15 Aralık	Farklı türde işlevlerin yan yana ve üst üste gelmelerindeki tasarım problemlerinin görüşülmesi.
12	19 Aralık	2. ESKİZ SINAVI (Projenin ikinci aşamasına ait çalışmaların teslimi)
	22 Aralık	2. JÜRİ - ESKİZ DEĞERLENDİRMESİ
13	26 Aralık	Jüri değerlendirilmesi sonucu belirlenen çözümsüz ve geliştirilmesi öngörülen noktaların ele alınarak bir bütün halinde tasarımın yeniden eleştirilmesi.
	29 Aralık	Bayram Tatili
14	2 Ocak	ATÖLYE ÇALIŞMASI: Kavramsal çalışma ışık.
	5 Ocak	Proje sunumuna ilişkin toplanan örnekler üzerinde kullanılan tekniklerin incelenmesi
15	9 Ocak	Öğrenci çalışmalarında ifade ve farklı anlatım denemelerinin uygulanması.
	12 Ocak	Sunumların geliştirilmesi, projelerin son durumlarının yerleşim maketine toplu olarak aktarılması.
16	16 Ocak	Projelerin içerik ve sunum olarak geliştirilerek belirli bir düzeye getirilmesi.
	19 Ocak	Yıl içi çalışmalarının değerlendirilmesi

EK D. EASA 2000 DENEYİMİ

Tez kapsamında gözlem ve deneyler yapabilmek üzere tez sahibi geçtiğimiz yıl 22 Temmuz–6 Ağustos tarihleri arasında gerçekleştirilen EASA (Avrupa Mimarlık Öğrencileri Birliği) workshopuna bir stüdyo açarak katılmıştır. Çalışmaların bulguları tez kapsamında üçüncü bölümde değerlendirilmekle birlikte, workshop yapısını tanımlayan sürece ilişkin gözlemler aşağıda verilmiştir:

EASA 2000 buluşması, Hollanda ve Belçikalıların ortak organizasyonuydu. Başlık “benzerlikler ve farklılıklar”; tema ise Zygmunt Bauman tarafından üretilen ve globalleşme-yerelleşme kavramlarını içeren “glokalleşme” (glocalisation) terimiydi. Buluşma noktası olarak Avrupa’nın en önemli iki liman kenti olan Antwerp ve Rotterdam’ın seçilmesindeki etken, mimari karakter olarak bu iki kentin sergiledikleri farklılıkların tema ile örtüşmesiydi. Antwerp tarihi dokuya sahip bir kent olarak geleneksel kenti temsil ederken, Rotterdam İkinci Dünya Savaşı’nda bombalanmış ve yeniden yapılandırılmış bir kent olarak modern kenti betimlemekteydi. İki kenti birbirine bağlayan su ögesi ve liman bölgesindeki yapılaşma bir ağ, sürekliliği sağlayan bir platform oluşturmaktaydı.

Buluşmada birçok atölye gerçekleştirildi. Kentte geçmişten izler süren “Urban Archeology” (Kentsel Arkeoloji), yaşadığımız çevredeki gereksinimlerimize oldukça yaratıcı çözümler üreten “Fix It” (Tamir Et), iki kente de aynı çerçeveden bakıp her kent için ayrı bir hikaye anlatan “Narrative Structures” (Anlatı Yapıları), küçük bir kutu ile fotoğraf çekmeyi öğretten “Tin Box” (Teneke Kutu) ve EASA gazetesi Umbrella (Şemsiye) atölyeleri arasındaydı. İki kentin de önde gelen mimarları tarafından verilen seminerler ise oldukça başarılıydı.

2³ M adlı atölyemizde bizim kurduğumuz alt başlık ise, pek çok benzerlik ve farklılıkları barındıran bu iki şehrin karşılaştırmasına-dönüşümüne-değişimine tanık olma fikriydi. Etkinliğe katılmadan iki ay öncesinde başlayan tartışmalarda, atölyenin genel çatkısı oluşturulmuş fakat katılımcılarla birlikte şekillenecek ve beraber üretim ortamını sağlayacak açık uçlu bir atölye kapsamı hedeflenmişti. Sonuçta ortaya çıkan metinlerin posterler aracılığıyla katılımcılara aktardığı bilgiler şöyleydi: “Karşıtlıklar günümüz çelişik dünyasını oluşturmaktadır. Çelişkiler, birbirinden çok net ayrılmamakta hatta sıkça birbirlerine dönüşmektedirler. Amaç, makineleşmenin temsil ettiği global kentle, el emeğinin oluşturduğu geleneksel kenti çakıştırmak ve ilişkiyi bağlantı aracı olarak tasarlanacak bir sergi mekanı üzerinden incelenmektir. Antwerp’ten Rotterdam’a, değişen çevrelerin mimari ürün üzerine etkisini tartışmak ana çatkırı oluşturmaktadır. Workshop’un hedeflerini gerçekleştirme yönteminin katılımcılar tarafından belirlenmesinin sebebi, her bir katılımcının değişik geçmiş ve kültürlerle glokalleşmeyi temsil etmesidir.”

Eğitim hayatı boyunca tasarımları gerçekleştirme imkanının bulunmaması öğrenciler tarafından eleştirilen bir konudur. Bu soruna bir öneri ile yaklaşmak amacıyla, katılımcılara tasarlayacağımız “şey”i birebir üreteceğimizi belirttik. Sanıyorum atölyemizin bir çok atölyeden daha fazla katılımcısının olması ve hemen en kesintisiz-süreklili atölyelerden biri olması baştan ortaya koyduğumuz tek kısıtlayıcı ve sınırlandırıcı bu etkenden kaynaklanmaktaydı.

Ön çalışmanın katılımcılara aktarılmasından sonra hepimiz ekibin bir üyesi, beraber üretimin bir ortağı olduk. Ekip Finlandiya ve Bulgaristan’dan üçer; Yunanistan ve İtalya’dan birer ve Türkiye’den iki öğrenciyle toplam 10 kişiden oluşmaktaydı.

İlk gün Workshop teması üzerinde gerçekleştirdiğimiz tartışmalar, bizi alanla ilgili incelemeler yapmaya, ilk konaklama alanımız olan Antwerp’i tanımaya ve Rotterdam ile karşılaştırmak üzere tespitler yapmaya yöneltti. Çalıştığımız kentsel parça ile ilgili bilgileri topladıktan sonra bu verileri nasıl bir kabuk içerisinde “göstereceğimize” ilişkin tartışmalar yaptık. Tasarlanan “şey”in inşa edileceği düşünülerek, öncelikle tasarımların oluşturulması, bunların tartışılması ve fikirlerin birkaçını barındıran bir örneğin uygulama sorunlarının çözülmesi hedef programımızı oluşturmaktaydı. (Şekil D.1)

Tartışmalar sonucunda iki kentin karşılaştırmasını-dönüşümünü simgeleyecek sergi mekanının bir tünel olabileceği fikri oluştu. Çevresinden soyutlanmış bir mekan olan bu tünel, objelerin, fikirlerin

ve hayallerin ifadesi için en ideal yerdi. Tartışmalar bu tünel-mekanın mimarisi, yeri, sergilenme biçimi ve strüktürüne ilişkin düşüncelerle gelişti. (Şekil D.2)

Öğrenciler, ziyaretçilerin mekanın içinde objelerle sadece görsel bir ilişkiye geçeceği, aynı zamanda içinde bulunduğu dış mekanla tensel bir ilişki içinde olması gereğiyle sadece insanların baş kısmının içine sokulabileceği alanlar üzerinde tartıştılar. Düşünceler arasında tasarlanan mekanın bir yanında objeler diğer yanda ise sürekli görüntünün değişeceği bir yüzey yaratma fikri vardı. Bu noktada sadece baş bölgesini içine alacak bir tasarımın çeşitli boylardaki kullanıcılara nasıl hitap edeceği tartışmaları yürütüldü. Tartışmalar sonunda insanların tekerlekli sandalyeye oturtulması ve böylelikle boy farklarının mümkün olduğunca aza indirgenmesine karar verildi. Fakat olanaklar bu tasarımın gerçekleşmesine izin vermedi. Bu noktada sistemin nasıl ayakta durabileceği tartışmaları doğdu. Tüm bu tartışmalarda inşa edilebilirlik en önemli kriterdi. En uygun çözüm yapılan strüktürün asılarak sergilenmesiydi.

Öğrenciler çeşitli konularda çalıştılar. Bunlardan biri, bu mekanın değişen dış mekan içinde sökülüp, tekrar inşa edilmesi ve değişen çevrenin tasarım üzerinde yaptığı etkinin tartışılmasıydı. Yapım çalışmaları sanıldığından oldukça uzun olacağı için bu düşünceden vazgeçildi. Bir başka düşünce, birbirinden oldukça farklı kentsel dokuya sahip olan Antwerp ile Rotterdam arasındaki bağlayıcının su olduğu ve birbirine geçişlerin, benzerliklerin ve farklılıkların su üzerinde gerçekleşeceği fikriydi. Bir düşünce de kentte var olan çerçeveleri tespit edip, çalışmaya aktarmaktı. Şehrin karakteristik özelliğini oluşturan Rotterdam'da gerek boyut gerekse biçim olarak değişecek olan bu "çerçeveler" nasıl ifade edilmeliydi?

Çalışmalarımıza yön kazandırmak ve gerçek bir deneyim yaşamak için Antwerp'teki Schelde nehrinin altından geçen ve şehrin iki yakasını birbirine bağlayan J. F. Kennedy tüneline inceledik. Bu tünel orta kısmı acil durumlar için yayaların kullanımına, iki yanı ise arabalar için ayrılmış, üçlü bir bölümlenme içeriyordu. Mekanda oluşan ses ve yaya aksından araba aksına geçişler öğrencileri gerçek hayattaki koridorlarla tanıştırdı. Bu üçlü bölümlü çalışmamızda ortaya gözlemciyi iki yana ise gözlenecekleri yerleştirmemize karar vermemizi sağladı.

Tasarımlarda diğer dikkat edilen etken ise ışığın kullanımıydı. İç mekanın karartılması ve ışığın dışarıdan objelere ve imajlara verilmesiyle, insan çevresinden arınacak ve değişim-dönüşüme tanık olacaktı. Bu noktada malzeme seçimi de önem kazanmaktaydı. Sadece insanın baş bölgesini içine alarak mekanı karartacak ama aynı zamanda dış mekanla tensel bir ilişki içine girebilecek malzemeler arandı. Ayrıca, mekanın eğri bir biçimden oluşması gereği üzerinde tartışıldı. Bu biçimle hem mekana giren kişinin belli bir rotaya göre yönlendirilebileceği, hem de içine girildiği zaman çıkışının görülmeyeceği bir düzenleme yapılabilecekti.

Tasarım aşaması sonunda herkesin üretimini sunabileceği ve düşüncelerin tartışılabilmesi için ortam yaratıldı. (Şekil D.3) Bu ortamda yapılan tartışmalar, dış mekandan kısmen soyutlanmış, kendi içerisinde dönüşümünü duyumsatan bir sergi mekanı yaratmak ve bu dönüşümü sağlayacak resimleri ve objeleri yerleştirme kararlarını içeriyordu. Bu düşünceler doğrultusunda yapılan etütler teknik çizimlere dönüştürüldü ve eldeki malzemelerle uygulama aşamasına geçildi. Genellikle bu tür organizasyonlarda olan malzeme desteği EASA 2000'de oldukça azdı; bu da, öğrencilere eldeki olanakları hayal güçleriyle bağdaştırma konusunda katkı sağladı. Boyutlandırma, malzeme seçimi ve detaylandırma aşamalarına bu noktadan sonra yer verildi. Konstrüksiyona ilişkin yapılan tartışmalar ise en hararetili oldu. Elimizdeki mevcut malzemelerle istediğimiz etkiyi vermek konusunda yapılan tartışmalar bizi gerçek koşullara yakınlıktırdı. Süreç bundan sonra detay çözümlerine ve inşaat pratiğine dayalı olarak gelişti. Bu arada, mekanın içine yapılacak yerleştirmelerin 5 duyumuza da hitap edeceği ve görme, dokunma, işitme, koklama duyularını harekete geçirecek malzemelerin bulunması gereğine karar verildi. Tatma duyumuz ise mekanın bütününe algılamak olacaktı. Her iki kentten toplayarak yerleştirdiğimiz nesneler bize 5 ana başlıkta topladığımız duyuları oluşturmamızı sağladılar.

Üretim aşamasında strüktür oluşturuldu ve yansıtıcı bir malzeme ile kaplandı. (Şekil D.4) Sonraki aşama ise asmaktır. Oluşturduğumuz strüktürü başka bir üst konstrüksiyona asarak zeminden bağımsız bir yapı sergilemek hedefimizdi. (Şekil D.5) Üst strüktürün suyun üzerinde bir bot olmasıyla üst yapı yüzer bir nitelik kazanmıştı. Bu yapı ayrıca ürünün çeşitli yüksekliklerden izlenmesi olanağı sağlamaktaydı. (Şekil D.6) Tasarımların gerçekleştirilme aşaması tasarım sürecine geri dönüşlerle birlikte 6 gün sürdü ve bu sürecin sonunda tasarımı tamamlayarak objeyi sergiye açtık. (Şekil D.7) Katılımcıların deneyimlerinden bize aktarılanlar genelde ifade edilmek istenenlerin sergileme süreci boyunca yaşandığı yönündeydi. Öğrenciler ise düşündüklerini gerçekleştirme olanağı buldukları ve problemlere grupça çözüm getirme becerilerini keşfettikleri için keyifliydi.

ÖZGEÇMİŞ

Ayşen Ciravoğlu, 1977 yılında İstanbul'da doğdu. Orta öğrenimini, 1994 yılında İstek Özel Belde Lisesi'nde tamamladı. Aynı yıl Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nde mesleki eğitimine başladı. 1998 yılında, lisans öğrenimini okul beşincisi olarak tamamladı ve İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Ana Bilim Dalı Bina Bilgisi Programı'nda yüksek lisans eğitimine başladı.

1999 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü Mimari Tasarım Kuram ve Yöntemleri Bilim Dalı'na Araştırma Görevlisi olarak atandı.

1999-2001 yılları arasında Umut Köyü Çocuk Böbrek Vakfı Rehabilitasyon Merkezi'nin avan projelerinin hazırlanmasında çalıştı; yarışmalara katıldı; projeleri sergilendi; çeşitli dergilerde makaleleri yayımlandı ve ulusal bildiriler hazırladı.

Halen meslek yaşamını Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi olarak sürdürmektedir.

ÖZGEÇMİŞ

Ayşen Ciravoğlu, 1977 yılında İstanbul'da doğdu. Orta öğrenimini, 1994 yılında İstek Özel Belde Lisesi'nde tamamladı. Aynı yıl Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nde mesleki eğitimine başladı. 1998 yılında, lisans öğrenimini okul beşincisi olarak tamamladı ve İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Ana Bilim Dalı Bina Bilgisi Programı'nda yüksek lisans eğitimine başladı.

1999 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü Mimari Tasarım Kuram ve Yöntemleri Bilim Dalı'na Araştırma Görevlisi olarak atandı.

1999-2001 yılları arasında Umut Köyü Çocuk Böbrek Vakfı Rehabilitasyon Merkezi'nin avan projelerinin hazırlanmasında çalıştı; yarışmalara katıldı; projeleri sergilendi; çeşitli dergilerde makaleleri yayımlandı ve ulusal bildiriler hazırladı.

Halen meslek yaşamını Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi olarak sürdürmektedir.