

■ Mimarlık öğrenimi görmek isteyenlerin seçilmesinde esneklik talebinin artık gündemde bile olduğunu sanmıyorum. Farklı okulların farklı ölçüt ve yöntemlerle öğrenci seçebileceği gerçeğini bir zamanlar denedik ve unutmuş gözüküyoruz. Sözelimi değerlendirmeyi öğrencinin merkezi test puanını değil, bireysel niteliğini eksen alarak yapmak pekala mümkün. Portfolyo, ilgi, özgül bilgi ve/veya yetenek değerlendirmeleri yapmak mümkün ve dünyada uygulandığı yer ve kurumlar var. 7

■ Mimarlık eğitiminde evrensellik ve özgünlük gerilimi küreselleşmenin henüz doğurmuş olduğu bir tartışma ve araştırma alanıdır. Bu nedenle konu derin bir bilgi ve düşünce havuzuna sahip değildir. Bu bağlamda sözü edilen çok yönlü paralel okumalar içeren yöntemin revizyonlara açık olması bakımından konuya giriş niteliğinde olduğunu belirtmek gerekmektedir.

■ İlk çalışmalarda biçimsel yaklaşımlar kolaylıkla öne çıkabildiğinden sürekli olarak düşünce ve biçim arasındaki bağı vurgulamak, öğrenciyi aynı soruna farklı gözlüklerle bakmanın zenginliğine, ya da kuram ve pratiğin paralellliğini keşfetmeye zorlamak gerekmektedir. Atölye ortamında çalışmalar, öğrencinin, yaparak deneyimlemesi, yeniden yorumlaması, bildiklerini unutmaması, soyutlaması üzerine kurgulanmaktadır. 43

32

43

dosya 15

TMMOB MİMARLAR ODASI ANKARA ŞUBESİ

AĞUSTOS 2009

mimari tasarım eğitimi

- MİMARLIK EĞİTİMİNDE ESNEKLİK -TÜRKİYE'DE Mİ? 5
UÇUR TANYELİ
- MİMARLIK EĞİTİMİNDE YETKİNLİKLERE DAYALI MÜFREDAT PROGRAMI TASARIMI İÇİN BİR STRATEJİ 11
RICHARD FOQUÉ
- AVRUPA MİMARİ TASARIM KIŞ OKULU PROJESİ (ERASMUS/SOKRATES İP-GAZİ ÜNİVERSİTESİ) ETKİNLİK VE BAŞARI DEĞERLENDİRMESİ 15
PINAR DİNÇ
- YENİ BİR MİMARİ KİMLİĞE DOĞRU-BİR PEDAGOJİK DENEYİM 26
VASCO PINHEIRO
- EVRENSELLİK VE ÖZGÜNLÜK KAVRAMLARINA MİMARLIK EĞİTİMİ ALANINDAN BAKMAK 29
ELİF ÖZELGÜL
- BEKLENMEYENİ GELİŞTİRMEK-STÜDYO 1'DE EĞİTİMLER 33
ALEXANDER PFANZELT
- TASARIM ATÖLYELERİNİ DENEYİMLEMEK MİMARLIK EĞİTİMİNİN ÖTEKİ YÜZÜ 36
GIORGIO GASCO
- EĞİTİM ARACI OLARAK BİR BÖLÜ ON 42
HAKAN SAĞLAM
- SÜRDÜRÜLEBİLİR MİMARLIK KAVRAMI ÜZERİNE EĞİTİM/ÖĞRENİM DENEYİMİ 48
HAVVA ALKAN BALA
- KANDINSKY MİMARİ TASARIMIMA NASIL YARDIM ETTİ? 60
PEDRO RESSANO GARCIA



Eğitim süreçleri ve açılımları sürekli sorgulanan ve tartışılan mesleklerin başında mimarlık olagelmıştır. Ancak şimdi, genç mimar adayına ne öğreteceğimiz ve nasıl öğreteceğimiz, kaç yılda öğreteceğimiz konusunda kendimizden/okullarımızdan, yeteneklerimizden/bilgi birikimimizden, konularımızdan/içeriklerinden, ders süre ve kredilerinden, pedagojik/yöntemsel yaklaşımlarımızdan, mezunumuzun yetkinliklerinden, mimarlık pratiğini yönelteceği sektörden, AB uyumumuzdan/uyumsuzluğumuzdan, yeni mezunun yetkinlik denilen donanımını kaç madde ile ölçüp değerlendirmemizin doğru olacağından en çok kuşku duyduğumuz zamanlardayız. Bu kuşku, sorgulama ve tartışma ortamlarımızın artmasına neden oldu. Her yıl çeşitli kurumlar tarafından giderek artan sayıda, ana teması mimarlık eğitimi ve/veya mimari tasarım eğitimi olan ulusal ve/veya uluslararası düzeyde bilimsel/akademik/mesleki toplantılar düzenlenmekte. Ana teması farklı olanlarda bile bir veya birkaç oturum mimarlık eğitimi/mimari tasarım eğitimi açılımlarına ayrılmakta.

Mimarlık disipliner ve mesleki bilgisine yönelik kimi konular önemini yitirip eğitim alanından uzaklaşırken daha fazla ve çeşitli yeni konu ve uzmanlık alanları katılmakta. Bu salınımın yarattığı dalgalar boyumuza ulaşmakta. Duyduğumuz güvensizlikle çeşitli alanlardan bilgiler derleyerek, daha önce başvurulmamış, dokunulmamış düşünceleri kullanmak, yaratıcılığa dayanan, alışılmadık dışında yaklaşımlarda bulunmak yeni düşünceler üretmek, mimarlığın bünyesinde barındırdığı bilgi yetmediğinde diğer disiplinlerden bilgi aktarıp kullanmak çabalarımız da artmakta. Mimari tasarım eğitimi uğraşı içinde olanlar bu bilgileri stüdyolarında öğretim aracı olarak kullanarak bu görüşü güçlendirmekte.

Mimari diğer meslektaşlarından farklı kılan ve onun mesleğine karşı duruşunu bakışını belirleyen ayırıcı özellikleri ben kişisel yetkinlikler olarak tanımlıyorum. Mesleki yetkinlikleri kazanmanın en bilinen ve kullanılan yöntemi mimarlık okuluna gitmektir. Ancak, mimarın sezgileri,yaratıcılığı ve tutkusu ile yoğurduğu güçlü bir donanım olan kişisel yetkinlikleri kazanmanın bir okulu olmadığı gibi belirli bir yeri ve zamanı da yoktur. Mesleki gelişimin sürekliliğinde, mimarın yaşam düşüncesi, ve paylaştığı ortamlardan ve deneyimlerden kendine çıkardığı dersler önem kazanmakta. Benzer bir yaklaşımı mimari tasarım eğitimi işine gönül verenler için de benimsemek olanaklı. Bu nedenle, mimari tasarım eğitiminin temel görevinin mimarın kişisel yetkinliklerinin gelişmesine yol göstermek olduğuna inanıyorum.

Elimizdeki DOSYA da böyle bir iklimin ürünü. Bu tekinsiz ortamda bilgi biriktirme ve paylaşma araçlarımızın bütünlüyci parçalarından biri olan DOSYA'nın editörlüğünü bana güvenerek teslim eden değerli yayın kuruluna ve çok değerli katkılarını esirgemeyen meslektaşlarım ve öğrencilerime yürekten teşekkür ederim.

dosya

TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Adına
Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü
Nimet Özgönül

YAYIN KURULU
**Berin Gür, Cânâ Bilsel, Elvan Altan Ergut,
Emel Akın, Fatih Söyler
Serpil Özalöglü,**

Dosya Koordinatörü
Berin Gür

Yayına Hazırlayanlar
Deniz Aygün

Grafik Tasarım
Harman Şaner Çakmak

Grafik Uygulama
Songül Düzgün

Konur Sokak No:4/3 Kızılay Ankara
Telefon:0 312 417 86 65 Fax:0 312 417 18 04
e-posta: info@mimarlarodasiankara.org
http://www.mimarlarodasiankara.org

ISSN 1309-0704

TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi tarafından
iki ayda bir yayımlanmaktadır.
6000 adet basılmıştır.Üyelere ücretsiz dağıtılır.
Burada yer alan yazıların içeriğinin sorumluluğu yazarına aittir.
Kaynak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.
Baskı tarihi: Ağustos 2009

Baskı
Matsa Basımevi
İvedik Org. San. Matbaacılar Sitesi 558. Sk. No:42 Akara
Telefon: 0 312 395 20 54 (pbx)

Bu yayını fırsat bilerek ve dosya içeriğimiz ile yakından ilintili açılımlar olduğuna inanarak birkaç değişik alıntıyı ortamla paylaşmak istiyorum.

Birincisi Christopher Alexander'dan¹ çuvaldız tadında bir alıntı:

Dün, bu konferansta² binalardaki kalite kriterleri üzerine bir tartışma vardı. Siz öğretirken hangi kriterleri kullanıyorsunuz? Öğrencinin Bu bina diğer binadan iyi mi? Yoksa kötü mü? olduğunu anlamasına nasıl yardımcı oluyorsunuz? Ya bu yapı? Diğerleriyle kıyaslandığında daha mı iyi daha mı kötü? Benim – yaklaşık 40 yıldır ders vermekte olduğum California Üniversitesinde neredeyse kesin-tisiz deneyimlediğim- düşünceme göre, Gerçek trajedi 20. Yüzyılın ikinci yarısında gelişen mimarlık düşüncesinin bu soruların sorulmasını bütünüyle reddetmiş olmasıdır. Çünkü bu kesinlikle çok zor bir sorudur.

Bir okulda binalar ve/veya projeler arasında bir kıyaslama yapmayı gerektiren sorular ortaya çıktığında duyduğumuz pluralizmle ilgili akıl almaz mazeretler, herkes istediğini yapmalıdır, öğretmen olarak bizim görevimiz öğrenciyi nereye gitmek isterse oraya yönelmeye yöreklendirmektir, "herkes haklıdır", "kimse haklı değildir", her istediğini yapabilirsin, vesairedir. Eminim ki hepinizin bu tür deneyimleri var. Sizler benimle aynı biçimde dile getirmeyebilirsiniz ama sadece eğitim ortamlarında değil fakülte/bölüm kurullarındaki tartışmalarda da karşılaştığımız gerçek bu. 40 yıldır, öğretim elemanlarının müfredat programlarının iyileştirilmesi tartışmalarında çekingen ve kararsız kalmalarının, birbirlerinin gözünün içine bakarak bu soruyu tartışmamalarının ardındaki tek neden bu sorunun çok ürkütücü ve çok sancılı olmasıdır.

Neden bu kadar ürkütücüdür. Çünkü bu soru şu anda entelektüel anlamda bir dipsiz kuyudur. Bu nedenle fakülte/bölüm kurullarında herkes sözbirliği etmişçesine susar, herkes hepimizin ayağını kaydırma kapasitesine sahip olan bu konuya değinmemekte hemfikirdir. Adeta karanlık bir aile sırrıdır, ailenin tüm bireyleri bu sırrı bilir ama kimse dile getiremez. İşte 40 yıldır bütün ülkelerde tüm mimarlık okullarını usandıran bu korkunç sırrıdır.

Peki mimar olarak bizler ve öğrencilerimiz bu soruyla yüzleşemezsek (derslerde) neden söz etmemiz gerektiğini, neyi inşa etmemiz gerektiğini nasıl bileceğiz?

İkincisi Jacob Weisberg'den ilginç bir saptama:³

Mimarlık statüsünün resmi bir sıralaması yok. Ama resmi olmayan bir skor var: Yüzyılın Sonunda: Mimarlığın 100 yılı. Los Angeles Çağdaş Sanatlar Müzesinin bir araya getirdiği serginin katalogunda⁴ bulunabilir. Bu iri cildin arkasında günümüzde kimin çıkışta kimin inişte olduğunu kabaca tahmin edebileceğimiz bir index var. İçinde Robert A.M. Stern adı hiç bir yerde geçmiyor. I.M. Pei ile ilgili sadece bir referans var tıpkı Michael Graves gibi. Son günlerin modası Irak doğumlu İngiliz mimar Zaha Hadid iki referans puanı toplamakta. Peter Eisenman, Richard Meier, Richard Rogers, ve Renzo Piano gibi daha güçlü isimler ise her biri 4er kez anılmakta. Rem Koolhaas ve Cesar Pelli ise 5er kez. Ando 8, Philip Johnson 9, Robert Venturi 11. Frank Gehry 32. Yedi mimarlık tarihçisinin yazıları ile katkı koyduğu katalogta en yüksek değer, Frank Lloyd Wright (27) ve Ludwig Mies van der Rohe (31) yu bile geride bırakan Gehry'e biçilmiştir. Gehry'nin üstünde sadece Le Corbusier (104) bulunmaktadır. Öyleyse Gehry çağımızın yaşayan en büyük mimarıdır ve yüzyılımızın yetiştirdiği en büyük mimarlardan biri olduğuna da hiç kuşku yoktur. Son yıllarda mimarlık alanında bilinen tüm ödülleri almış övgülerle ve ilgilerle göklere çıkarılmıştır.

Sonuncusu ise A.M. Stern'den bir değerlendirme⁵;

...mimarlık mesleğinde dogmatik eğilimlerin kaçınılmaz ve hatta gerekli olabildiği durumlarda bile bu duygunun eğitime yayılmasına izin verilmemelidir. Mimarlık öğrencilerinin mümkün olan en geniş çağdaş düşünceler yelpazesi ile karşı karşıya bırakılarak kendi yollarını bulmaları sağlanmalıdır. Süreçte mimarlık tarihinin en önemli dersini öğreneceklerdir: Doğru veya yanlış tarzlar yoktur, sadece iyi anlaşılmiş veya yeterince kavranamamış yapılar vardır.

Yazılarda, alıntılardaki eleştirel değinmelerin çeşitli yansımalarını bulacağınız DOSYA'nın içeriği başlıca iki alana odaklanmakta. Birinci alan mimarlık eğitiminin genel süreçleri üzerine görüşler ve düşüncelerden oluşmakta. Türkiye'de mimarlık eğitiminin ve mimarlık okullarının genel durumu üzerine eleştiriler (Uğur Tanyeli), yetkinlikler, yeterlikler, müfredat programları tasarımı ve iyileştirilmesi (Richard Foqué) ve mimarlık/mimari tasarım eğitimi güncelleyip güçlendirecek girişimci modüllerin programa eklenmesi (Pınar Dinç, Vasco Pinheiro) Türkiye'de bazı mimarlık okullarının özgün ve evrensel özelliklerinin vurgulanması üzerine bir araştırma (Elif Özelgöl), yer almakta. İkinci alan ise mimari tasarım eğitimi modelleri ve stüdyo deneyimlerine yoğunlaşmakta. Avrupa ve Türkiye'deki bazı mimarlık okullarında geliştirilmiş olan çeşitli düzeylerdeki mimari tasarım eğitimi modelleri sunulmakta ve çeşitli stüdyo deneyimleri aktarılmakta. (Alex Pfanzelt, Giorgio Gasco, Hakan Sağlam, Havva Alkan Bala, Pedro Garcia)

Her yazarın çağdaş mimarlık düşüncesinin, eğitiminin, pratiğinin, bilgisinin kısıtlarını ve sınırlarını var olan konvansiyonel yaklaşımları yadsımadan ve küçümsemeyen yenilikçi ve girişimci alternatifler üretmek ve tekil kavramların değerini ve geçerliğini saygıyla kabullenerek tartışmaya açtığına inanıyorum. Ben sizlerle paylaşmaktan keyif aldım. Bu paylaşımın mimari tasarım eğitimi ortamımıza olumlu katkıları olacağını umut ediyorum. Hepinize sevgi ve saygılar sunarım.

DİPNOTLAR

¹ Christopher Alexander, 2001, Arriving at Knowledge: A Fundamental Change in Architectural Education, Re-integrating Theory and Design in Architectural Education, ed: Nur Çağlar, EAAE Transactions on architectural education No:11, pp:71-89

² Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümünün ev sahipliğinde, 23-25 Mayıs 2001 tarihlerinde Ankara, Türkiye'de düzenlenen, Re-Integrating Theory and Design in Architectural Education temalı 19. Uluslararası EAAE (European Association for Architectural Education) Konferansı

³ Jacob Weisberg "Give That Man Another Guggenheim! How Frank Gehry became our greatest architect". <http://slate.msn.com/id/9799/>

⁴ 27 Şubat-25 Haziran tarihleri arasında, Çağdaş Sanatlar Müzesi, Los Angeles, California'da düzenlenen serginin katalogu. At the end of the century : one hundred years of architecture / organized by Richard Koshalek and Elizabeth A.T. Smith ; edited by Russell Ferguson ; with essays by Zeynep Celik ... [et al.].

⁵ Witold Rybczynski That Dogma Won't Hunt. Why are architects so obsessed with schools and rules? <http://slate.msn.com/id/2210507/>

MİMARLIK EĞİTİMİNDE ESNEKLİK-TÜRKİYE'DE Mİ?

Uğur Tanyeli, Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü

Bu yazı¹ Türkiye’de mimarlık öğretiminin bugüne ilişkin bir genel durum değerlendirmesi olarak nitelenebilir. Yaklaşımımın ne olacağını başta ortaya koymakta yarar var. Burada “Mimarlık Eğitiminde Esneklik -Türkiye’de mi?” şeklinde bir başlık altında bir kuşkudan söz edeceğim aşikar. Belli ki, bana göre Türkiye’de esnekliği zorlaştıran, hatta olanaksızlaştıran yapısal, yani kurumlarda, örgütlerde, yaklaşımlarda, toplumsal davranışlarda içkin bazı konstrüktif özellikler var. Ancak, tam bu aşamada esnekliği ne olarak tanımladığımı ortaya koymak zorundayım. Esneklik, başta vazedenilen her yargı, inanç, talep ve yapma biçiminin uygulamada koşullar doğrultusunda ister istemez kolayca değişmesi, başlangıçtakinden farklılaşması halini ifade etmiyor. Esneklik, tam aksine, kurumların, pratiklerin, inançların, düşüncelerin meşru biçimde çoğullaşma irade ve imkanını tanımlayan bir kavram. Sözkonusu olan birinci durum (yani, kendiliğinden farklılaşma hali) olsaydı, Türkiye’de, abartılı bir anlatımla, belki de sonsuz bir esneklik ortamından konuşulabilirdi. Çünkü, iradi nitelikte olmamak koşuluyla, başta tekil, katı ve her durumda uygulanmak üzere ortaya konmuş her pratik ve kararın, uygulamada hızla metamorfoza uğramasından, bazen düpedüz buharlaşmasından daha bildik, daha yaygın pek az olgu var Türkiye’de. Mevcut olmayan ya da pek az mevcut olansa, farklı koşul, tercih, olanak ve hatta keyfi beklentiler nedeniyle, farklı kurumlaşma, düşün-

me, yapma, inanma, uygulama biçimleri üretilebileceğinin bilgisi. Bunun anlamı, epey sarkastik bir dille ifade edilirse, farklılaşma ve çoğullaşmalar talep edildiklerinde, açık biçimde beklenti haline getirildiklerinde gayrimeşrudurlar; engellenirler. Talep edilmeyen, kendiliğinden vuku bulan farklılaşma, hatta sapmalar olağandır. Ancak, nasıl olağandır? Tekilleşme, türdeşleşme inancını tehlikeye düşürmeyecek kadar olağandır. İşleyen bir mekanizma içinde bir arızanın olağan olduğu gibi olağandır. Arıza biraz çabalanarak atlatılacak ve baştaki tekillik ve esnemezlik idealine dönüşecektir. Onun için, sistemik arızalar ortaya çıktığında daima apolojetik konuşulur: “Başka ne yapabildik ki? Koşullar nedeniyle böyle oldu”.

Bu ikili davranış-düşünme tavrının simetrik olduğunu farketmek zor değil. Değişimin hem kaçınılmaz, hem de hızlı olduğu bir dünyada, tekilleşmeyi, homojenliği, esnemezliği savunabilmek için, uygulamada ister istemez ortaya çıkan kendiliğinden değişme ve çoğullaşmaları umursamamak gerekir. Şöyle akıl yürütüldüğü söylenebilir: Arızalar olur; yola aynen devam edilir. Böylece, homojenlik ve tekillik amacı korunur, ama yaşamın zorunlulaştırdığı farklılaşma ve çoğulluklara da imkan sağlanmış olur. Bu düşünce rejimi Janus’un baltası gibi çift yönlü çalışır. Tekilleştirirken çoğullaştırır; ancak, ufalayıp dağıtan aynı balta çoğullaşma taleplerini engelleyecek bir iktidarı tanımlamayı

da sürdürür. Sonuç, bir kez daha farklılaşmaların engellenmesi gerekliliğinin ana amaç olarak vazedilmesidir. Dolayısıyla, o kerhen kabul edilen farklılaşma ve çoğullaşmaların aslında sadece arıza olduğuna inanmaya devam edilir.

Bu düşünce rejimi, kaçınılmaz olarak bir düşünme rejimidir. Düşünsel etkinliği "arızalar"ın giderilmesiyle sınırlar. Başta vazedilmiş-ama sürekli arıza çıkaran (aslında sadece değişmeye çalışan)- tekil, türdeş, esnemez sistem, yapılanma ve düşünceleri feda etme riskini göze alamaz. Onlar daima doğru kabul edildiğinden, düşünme etkinliği küçük uygulama revizyonları yapmakta yoğunlaşacaktır. Bu düşünce rejimine radikalizm kadar uzak pek az şey vardır. Dolayısıyla, eleştiri menzimiz içinde ulaşılmaz olan epeyce geniş bir bölgeden söz edilebilir. Bunun akademik kurumları ve üyelerini sürekli operasyonel olanla meşgul ettiği, onları kendi varoluşlarını ve kurumsal yapılanmalarını kapsamlı ve eleştirel bir gözle irdelemekten uzaklaştırdığı kesin.

Yukarıda söylediklerimi mimarlık öğretime özelleştirirken, orada esnekliğin bir potansiyel olarak nerelerde ortaya çıkabileceğini ve o potansiyelin Türkiye'de bugün ne kadar kullanılabildiğini tartışacağım. Mimarlık öğretiminde esneklik birkaç seçme ve varolma özgürlüğü biçiminde zuhur ediyor:

1. Mimarlık öğretimi veren kurumun örgütsel yapılanmasına karar verme esnekliği.
2. Mimarlık öğrenimi görecekt olanların seçilmesinde esneklik.
3. Mimarlık öğretimi yaptıracak olanların seçilmesi. Akademik kadronun oluşturulması bağlamında esneklik.
4. Mimarlık öğretimi yöntemlerinin inşası bağlamında esneklik.
5. Mimarlık mesleğine katılımında esneklik.
6. Farklı akademik sistemleri ve yaklaşımları değerlendirebilen, esnek bir akreditasyon mekanizması.

1 Mimarlık öğretimi veren kurumların örgütsel yapılanmasına karar verebilme bağlamında esneklik, farklı okul tiplerinin belirebilmesi imkanı anlamına geliyor. Bu açıdan Türkiye'de durumu iç açıcı olduğu söylenemez. Örneğin, burada sade-

ce tasarım veya mimarlık özelinde öğretim verecek bir yüksek öğretim kurumu kurmak yasal olarak mümkün değil. Tüm yüksek öğretim kurumlarının üniversite ve ondan ne farkı olduğunu anlamakta aciz olduğum yüksek teknoloji enstitüsü bünyesinde örgütlenmek dışında bir seçenekleri yok. Dolayısıyla, Türkiye'de Los Angeles'taki SciArch, Londra'da AA School, Viyana'da ve Petersburg'da Güzel Sanatlar Akademisi gibi bağımsız sanat, tasarım, mimarlık okulları kurmaya niyet bile edilemez. Oysa, sanat, tasarım alanlarında en deneysel uçları veya bazen sadece uçları böylesi akademik anlamda dar erişimli okullar temsil ediyor ve alışlagelmiş zorlayabiliyor. Bauhaus'un bir zamanlar böyle bir tekil okul olduğunu anımsayalım. AA'ye hemen her yıl farklı öğretim planları uygulama esnekliğini veren de öncelikle bu bağımsızlığı. Viyana Güzel Sanatlar Akademisi hala kendi sisteminde ısrarlı bu sayede kalabiliyor. Petersburg'daki Güzel Sanatlar Akademisi'ne neredeyse yeryüzündeki en klasik ve hatta kadim öğretim sistemini sürdürme imkanı veren de bu. New York'ta Pratt Institute ve Cooper Union gibi kurumlar da benzer bir bağımsızlık kullanırlar.

Böyle bir tekil okulun akademik değişim ve koşullara uyulanabilirlik için taşıdığı potansiyel aşikar. Türkiye'de bir zamanlar Güzel Sanatlar Akademisi bu potansiyeli bir ölçüde gerçeğe dönüştürebilmişti². 1968'de tüm akademik sistem, ders programları ve bazı katılımcı idari uygulamalara dek reforme edilebilmişti. Bunun bürokratik merkezi örgütler ve siyasal iktidar odaklarından özerk bir kurumun bünyesinde başarıldığı özellikle vurgulanmalıdır. O yıllarda öğretimde reform sloganının hemen her kurumda telaffuz edilmesine karşın, bunun öğrenci ve öğretim üyesi diyaloguyla sadece Akademi'de gerçekleştirilebildiği de hatırlatılabilir. Kurumların kendi örgütsel yapılarına kendi karar verebilme hakkının yaşamsal olduğunu kanıtlamak için bundan başka bir örnek verilemiyor oluşuysa, Türkiye'de geçerli sistem için herhalde vahim biçimde aydınlatıcıdır. Akademi'deki bu 1968 fırsatının bugün o kurum dışında hiç, içinde de pek az biliniyor oluşuysa, ayrıca ilginç olmalıdır. Bunu belki de böylesi imkanları hiç talep etmeyen güncel akademik dünyanın aynı konuya historiyoğrafik emek harcama konusunda da, doğal olarak, atalet içinde oluşuyla açıklamak gerekecek.

Bağımsızlıktan -dolayısıyla, kendini değiştirip dönüştürme iradesinden- yoksunluk öğretim yaklaşım ve programlarını katılaştırdığı gibi, verimsiz iç işleyiş mekanizmalarının da nedeni oluyor. Her

okulu hantal rektörlük, fakülte, bölüm bürokrasi-leri kurmak zorunda bırakıyor. Onlarca memuru istihdam etmek zorunda olan, yönetim büroları -okuldan okula değişse de- odalar dolduran mimari öğretim kurumlarından söz ediyorum. Oysa, Princeton Mimarlık Okulu'nun veya AA'in öğrenci bürosunun küçük bir sandviç büfesi boyutunda olduğunu biliyoruz. Buradaki kırtasiyeye boğulma halinin yalnızca ekonomik olmamakla kalmadığını ve doğrudan doğruya öğretimin yöntem ve programlarının fosilleşmesinde payı olduğunu belirtmekle yetineceğim.

Her okulun mutlaka tek bir bilgi ve/veya meslek alanında özgülleşmiş, bağımsız birer kurum olması gerektiğini iddia etmiyorum. Ancak, bu imkanı değerlendirme yollarının hem okul kurmak, hem de okul seçmek isteyenlere açık kalmasının yaşamsal olduğu kanısındayım. Ancak, böyle bir talebi Montessori yönteminde ilkokul kurma yolu bile tıkalı bir ülkede dile getirdiğimin de farkındayım. Tüm ilkokulların aynı örgütsel, pedagojik, ideolojik ilkelerle eğitim yaptığı ender ülkelerden birinde yaşıyoruz. Deneysellik bir olasılık olarak bile mevcut olmayışında tek tip örgütlenme modelindeki bu ısrarın büyük rolü var.

2 Mimarlık öğrenimi görmek isteyenlerin seçilmesinde esneklik talebinin artık gündemde bile olduğunu sanmıyorum. Farklı okulların farklı ölçüt ve yöntemlerle öğrenci seçebileceği gerçeğini bir zamanlar denedik ve unutmuş gözüküyoruz. Sözelimi değerlendirmeyi öğrencinin merkezi test puanını değil, bireysel niteliğini eksen alarak yapmak pekala mümkün. Portfolyo, ilgi, özgül bilgi ve/veya yetenek değerlendirmeleri yapmak mümkün ve dünyada uygulandığı yer ve kurumlar var. Türkiye'deyse, merkezi sistemin her okula sadece puan miktarındaki hiyerarşiye göre öğrenci dağıtma yöntemi neredeyse tartışılmaz gözüküyor. Genellikle sisteme yönelik itirazların seçme kriterlerini ve sınav sorularının türlerini hedef aldığı söylenirse abartılmış olmaz. Bu nedenle de akademya, mimarlık öğrenimi görmek üzere seçilen öğrencilerin yetersizlik ve/veya ilgisizliğini merkeze aldığı bir eleştirel pratik geliştirmiş gözüküyor. Orta öğretimi suçluyor. Bütün ülkedeki okullara tek bir standart sınav sistemiyle öğrenci yerleştirmenin öğrencinin ilgi ve kalitesinde yansıma bulunduğunu düşünmek istememekse şaşırtıcı. Oysa, 1970'lerin başına dek uygulanan farklı sistemlerle örneğin, İTÜ, DGSA ve ODTÜ'ye mimarlık öğrencisi seçilirken, bu üç okulun ne denli farklı nitelik, ilgi ve yapıda kişileri kabul ettiğini hatırlayan bir kuşak hala yaşıyor. Özetle, seçme sınavı yaklaşım-

larındaki farklılık doğrudan doğruya öğrenciye ve hatta mimarın kimliğine ilişkin bir farklılıktır. Bu farkı tasfiye etmeye çalışmaksa, üniveritenin ana amacını, yani özneyi dikkate almayan bir öğretim sistemi kurmaya çalışmak anlamına geliyor. "Her yıl Türkiye'dekinden daha fazla öğrencinin katılım müracaatı yaptığı Amerikan yüksek okulları kendi özerk seçme sistemlerini neden feda etmeyi düşünmüyorlar" sorusunu onların değil, bizim sorup yanıtlamamız gerek. Okul bazında bağımsız seçme yapma talebinin hiç gündeme getirilmemesinin subjektiviteyi ortadan kaldırmak diye özetlenebilecek gerekçesine ise yazının sonunda değineceğim.

Seçme mekanizmasında kurumların kendi karar verme imkanlarının olmayışı konusunda hepimizin bildiği bir başka gerçeği de bir kez daha yineleyeyim: Hiçbir devlet (ve hatta vakıf) yüksek okulunun kabul edeceği lisans öğrencisi sayısına kendisinin karar veremediği bir sistem içinde öğretim yapılmaktadır Türkiye'de. Bu, devlet okullarının hemen hepsini istiap haddinin ötesinde öğrenciyle öğretim yapmaya zorluyor. Ancak, bundan daha vahim olanı, burada bir akademik vesayet sisteminin her gün daha da pekiştirildiğidir. Türk akademik kurumları, kendi fiziksel ve akademik koşullarını kendileri belirleyebilme iktidarında ve uygunluğunda buldukları kabul edilmeyen kurumlardır.

Bir kez daha yineleyeyim: Tüm mimarlık okullarının kendi öğrencilerini kendileri seçmeleri gereğinden söz etmiyorum. İsteyen kurumların, istedikleri yöntem ve biçimde öğrenci seçebilme iktidarında olmaları gereğine işaret ediyorum.

3 Kurumlar öğrenci seçme bağlamında karar verici olamadıkları gibi, öğretim üyelerini seçme bağlamında sahip oldukları esnekliğin ortadan kaldırılması da kesinleşmiş gözüküyor. Akademik sisteme katılımların doğrudan doğruya merkezi olarak düzenlenmesine giden yol açılmış bulunuyor. Üniversitelerin kendi yetiştirdikleri doktora öğrencilerini kendi kurumlarındaki akademik kadrolarda istihdam edebilme imkanları kısıtlanmıştır demeyeceğim. Artık bu imkan neredeyse yok gibi. Doktoralıları kurum değiştirmek zorunda bırakan bir sistem hızla kurulmakta. Böyle bir hareketliliğin aslında akademik sistem açısından yararlı olduğuna ben de inanıyorum. Alman üniversitelerini 19. yüzyılda son derece devingen kurumlar haline getiren etmenlerin arasında bu kurum değiştirme imkanı da önemli yer tutar. Ancak, bunun bir zorlama olduğu, öğretim üyesini yer değiştirmeye

mecbur bıraktığı, özetle rotasyona dönüştüğü bir sistemin her alanda olduğu gibi, mimarlıkta da in-tihar ettiği aşıkardır.

Böyle zorlamaların mimarlıkta yaşamsal olan bir kadrolaşma türünü ortadan kaldırması kesin gö-züküyor. Bu kadrolaşma şansının kaybı, okuldan okula, hatta okul içinde gruptan gruba farklılaşma olanaklarını tahrip edecektir. Okullar arasında ve okul içinde farklı mimari yaklaşımların, düşünce gruplaşmalarının billurlaşma ihtimali artık bulunamaz. Şöyle bir durumun tahayyül edilmesi aydınlatıcı olur: İtalya'da yaklaşık 20 yıl kadar önce bir akademisyen adayının mimarlık tarihi doktorası yapmak istediğini varsayalım. Seçenekleri arasında Roma'da Bruno Zevi, Venedik'te Manfredo Tafuri ve Bari'de Leonardo Benevolo ile çalışmak var. Hepsisi de birbirinden çok farklı mimarlık tarih-leri yazan akademisyenler bunlar. Ve doktor adayı merkezi bir sınava giriyor ve bunlardan herhangi birinin yanında doktora yapma hakkını kazanıyor. "Mimarlık tarihçisi değil mi, hangisi olsa ne farke-der?" Sorun şu ki, ne akademisyenin, ne de öğren-cinin talebini dikkate almayan bir seçme sistemiyle akademik kariyer ve bilimsel çalışma yapılamaz.

Demek ki, kadrolaşma akademik sistemde Tür-kiye'de taşıdığı anlamın aksine her zaman olum-suz değildir. Yalnızca bir siyasal taraftarlar grubu-nun varedilmesi etkinliği olarak tezahür etmez. Mutlaka cemaatçi bir örgütlenme olmak zorunda da değildir. Akademik bir fikir, tavır ve yaklaşım ortaklıkları bütünüdür de. Çünkü, bu konudan bi-raz haberli herkesin bildiği gibi, tek bir bilimsellik yoktur; bilimsellikler vardır. Kaldı ki, siyasal ima-ları olan gruplaşmaların zorunlu olarak her zaman akademik birer facia olduğu da iddia edilemez. Örneğin, Wallerstein'ci bir grup tarihçinin bir ara-ya gelmesi, Marksist bir devrimci örgüt kurduk-larını değil, sadece akademik bir tartışma nüvesi oluşturduklarını ifade eder. Onların yaklaşımıyla uzlaşmayanlar o kurumda lisansüstü çalışma yap-maz, başka kuruma giderler.

Akademisyen yetiştirme bağlamında doçentlik merkezi sınav sistemine de itiraz yönelttiğimiz söylenemez. Olsa olsa sistemin işleyiş biçimine eleştirilerimiz var. Oysa, tüm Türkiye üniversite-lerinin aynı merkezi doçentlik sınav sistemine tabi olmasının yol açtığı önemli akademik sorunlar var. Hepsinden önemlisi, bu merkezi mekaniz-ma yeryüzündeki hiçbir ülkede mevcut olmayan bir türdeşlik düşünce yaslanıyor. Okulların farklı imkanları, farklı öğretim üyesi istihdam edebilme şansları, farklı çekicilik ve iticilikleri olduğunu dik-

kate almayan bir sistemin sahte bir eşitlik idealiyle "malul" olduğu söylenmek zorundadır. Her okul kendi sahip olduğu imkanlara göre öğretim üyesi bulur. O halde, kendi tanımladığı ölçütlere göre akademik yükseltme yapmasında ne mahzur ol-duğu sorusuna yanıt vermemiz gerekiyor. Özetle, merkezi ünvan verme düzenini sorgulamamızda da yarar var.

4 Mimarlık öğretimi yöntemlerinin kurumsal ve kurum içi çoğullaşması açısından da esneklik-ten söz edilemez. Bir mimarın mezuniyette bilme-si gerekenler gibi AB ölçütü haline getirilmiş, ama Türkiye'de YÖK yönetmeliğine dönüştürülmüş listelerin varlığı ve Türkiye'de ciddiye alınışı bile, buradaki esneklik talebinin ne denli küçük oldu-ğunu bence kanıtıyor. Mimarlık meslek alanının uçsuz bucaksız çeşitlenme ve açılım gösterdiği bir çağda yaşarken, mimar bir dizi standart bilgiyi edinmelidir gibi başlıkların anlamını kavramaktan acizim.

Ancak, asıl esnemezlik, tüm mimarlık bilgi alanı-nın içine yerleştirildiği bilim ve anabilim dalları cenderesiyle tanım kazanıyor. Mimarlık Tarihi, Restorasyon, Yapı ve Bina Bilgisi şeklindeki aka-demik örgütsel yapının esnemezliğini görmek zorundayız. Uzmanlığın ve akademik konunun kişi bazında tanımlandığı değil, grup bazında ta-nımlandığı -en hafif deyişle- modası geçmiş bir sis-tem içinde çalışıyoruz. Öğretim üyesini bir bilgi veya bilim alanına prangalayan bir sistem egemen Türkiye'de. Bilgi alanları arasındaki geçişkenlikleri, kişiye özel uzmanlık bileşimlerini, hiçbir ölçüt se-tiyle tarif edilemeyecek disiplinlerarası karışımları daha baştan yok eden bir sistem bu. Okulların ör-gütlenmesinde geçerli bu anabilim dalı ayrışması-nı ortadan kaldırmaya yönelik yeni girişimlerin de başarılı olamayacağını söylemek kehanet olmaz. Anabilim dalları kaldırılrsa da, doçentlik başvuru dallarında sözkonusu olan sınıflama mantığı farklı bir yoldan aynı esnemezliği yeniden üretmektedir ve üretecektir. Bir daha yineleyeyim: Uzmanlığı bilim dalı sınıflamaları değil, uzman kişinin özgül bilgi alanı tanımlar.

Kuşkusuz, şunu tekrar söylemem gerekiyor ki, tüm mimarlık okullarının bu sistemin dışına çıkmasını öneriyor değilim. Söylemeye çalıştığım şey, iste-yen kurumların bu anabilim dalı örgütlenmesine ve -daha önemlisi- bu doçentlik bilim dalları sınıf-lamasına katılmamak hakkı olmalıdır.

Dolayısıyla, mimarlık öğretim programlarının ade-ta tanrısal bir dörtlü sistematik içinde tanım kazan-

ması ve tüm ülkede üç aşağı beş yukarı aynı kredi ağırlığına sahip olması da kaçınılmaz zorunluluk değildir. Dünyada bu uygulamayı hiç yapmayan okullar var. Örneğin, AA'de restorasyon, statik, konstrüksiyon, ince yapı, rölöve dersleri bulunmuyor. Kent Üniversitesi'nde tasarım ve mimarlık tarihi dışında ders yok. Viyana Güzel Sanatlar Akademisi'nde öğrenciler statik derslerini yandaki Teknik Üniversite'den alıyorlar. Kısacası, bir mimarlık okulunda tasarım pratiği dışında vazgeçilmez olmayan hiçbir şey yoktur. Geri kalanlar tasarım pratiğine eklenilebilirler ya da hiç öğretilmeyebilirler ya da lisansüstü öğretimine ertelenebilirler ya da başka okullardan alınacak seçme derslere indirgenebilirler. Kurumlar bu karar verme özgürlüğünü edinmelidir. Çünkü eğitimden konuşmak, bu sıralananların ve daha başka seçeneklerin üretilebilme imkanından konuşmak demektir.

5 Türkiye'de mimarlık mesleğine katılımı da esneklik gösterme imkanları son derece kısıtlı. Örneğin, Türkiye'de çalışmak bahtsızlığıyla yüz yüze kalsaydı, Zaha Hadid ile Frank Gehry'nin Mimarlar Odası'na kayıt imkanları ve imza yetkileri olmayacaktı. Çünkü, lisans öğrenimini mimarlıkta yapmayanlar bu ülkede mimar olamıyorlar. Bu esneklikten yoksunluğun çeşitli interdisipliner çalışma fırsatlarını daha baştan yok ettiği aşikar. Ancak, daha kötüsü, başka bilgi ve/veya bilim alanlarından mimarlığa uzanan ve yüzlerce yıldır açık tutulmuş bir yolu da tıkıyor. Bu yolun açık tutuluşu mimarlıkta ufuk açıcı olduğu için önemli. Öte yandan da, farklı bilgi alanlarında öğrenim görmüş kişilerin, yüksek inisiyatif alma becerisi gerektiren bu meslek bölgesinde bulunmalarının yeni aradurumlar üretme şansı, lisanstan itibaren mimarlık öğrenimi görenlere oranla daha yüksek olabiliyor.

6 Farklı akademik sistemleri ve yaklaşımları değerlendirebilen, esneyebilen bir akreditasyon mekanizması kurmak gerekiyor. Yeni önerilen sistemin bu imkana sahip bulunmadığı kanısındayım. Ancak, asıl sorun, yukarıdaki esnemezliklerle tanımlanmış bir öğretim sistemi içinde akreditasyon mekanizmalarının ne anlamı olacağıdır. Kendi öğretim programını kendi biçimleyemeyen, kendi öğretim üyesini seçemeyen, kendi öğrencilerinin niteliği bir yana, sayısına bile karar veremeyen kurumların bir kalite sıralama düzeneğinden başka bir şey olmayan akreditasyona neden ihtiyacı var? Akreditasyon, çeşitli ölçütlere göre, akademik kurumları ve verdikleri öğretimi kendi aralarında sıraya dizer. Böyle bir sıralama kurum-

ları kendi yerlerini değiştirecek şekilde harekete geçirmek, değişim/dönüşüme zorlamak için yapılır. Sıralamada aşağılarda olan yukarılara doğru tırmanmak istemeli ve asıl önemlisi bunu becerebilmelidir. Değişimi, kendi fiziksel ve akademik kalitesini kendi iradesiyle yükselterek yapacaktır. Ne bağımsız bütçesi, ne de program, kadro, öğrenci seçimi ve örgütlenme bağlamında karar verme yetkisi bulunan kurumların bu değişimi nasıl yapmaları beklenmektedir? Kendi pozisyonunu değiştirme iktidarında olmayanlar akreditasyonun tanımladığı sıralama pozisyonunu olsa olsa bir bilgi notu olarak kullanabilirler. Akreditasyon mekanizmaları değişimin sisteme içsel olduğu yerlerde vardır ve çalışır. Orada icat edilmiştir zaten. Kendi kendisini değiştirmeyen, esneklik göstermesi engellenmiş kurumların sözkonusu olduğu bir ülkede, akreditasyon sadece içeriğinden boşaltılarak varlık kazanabilir.

Anlatmaya çalıştığım esnemezliklerin arka planında ne var?

Yanıt ne tekil, ne de yalın olabilir. Tarihsel bir durumun, deterministik bir neden-sonuç ilişkileri dikotomisi içinde yazılamayacağına inanıyorum. Tarih yazımında sonuçlar ve nedenler şeklinde bir simetri ikna edici değil. Şu etmenin şu durumu yarattığını iddia etmek naif gözüküyor. Olsa olsa, bizim konumuz bağlamında bir entelektüel tavrın bir başka entelektüel tavırla, bir dizi olgunun başka olgularla aynı zaman ve zemini paylaştığına işaret edilebileceği kanısındayım. Mimarlık öğretimi sisteminin bu denli katı ve türdeşlik içeren, yerinden oynatılmaz bir monolitik kalıp haline gelişini gerçeğiyle ortamı paylaşan entelektüel arkapları tek bir başlıkta tartışmayı deneyeceğim. Kuşkusuz başka sayısız başlık sıralanabilir. Ben önemli ve çok yaygın olduğuna inandığım bir zihin halinden söz edeceğim. Onu kısaca "sübjektivitesiz objektivite üretme saplantısı" olarak adlandırıyorum.

Geçenlerde YÖK Başkanı'yla yeni yapılmış bir söyleşide Başkan tüm yüksek öğretim sistemini sübjektiflikten arındırıp objektif hale getirme amaçlarının başarıya ulaşmak üzere olduğundan bahsediyordu³. Bu Türkiye'de akademya sözkonusu olduğunda onyıllardır ifade edilen bir amaca işaret ediyor. Ne demek istendiği besbelli: Öğrenci seçilir ve akademik kadrolar oluşturulurken sübjektivite asla gündeme gelmemeli, seçim, yükseltme ve atamalar salt objektif ölçütler doğrultusunda gerçekleşmelidir. Bunun altına bu biçimde dile

getirildiğinde çok kolay imzalar atılabileceğini biliyorum. Ancak aynı ifadenin, “subjektivite–objektivite” kavram çiftinin anlam içeriğini tahrif ettiğini de belirtmek zorundayım. Çünkü, subjektivitesiz bir objektivite düpedüz olanaksız. Nesnelliği öznelerin ürettiği gerçeğine sırt dönerek nesnellik üretilemez. Nesnellik özneler-üstü bir tarafsızlık ve doğruluk kategorisi değildir. Böyle bir nesnelliğin var olduğunu iddia etmek, olsa olsa, onu üreten öznenin gizli kalmayı yeğlediği bir pseudo-nesnelliktir. Özne kendisini bir nesnellik savının ardında gizlemekte ve özneler-üstü bir doğruluğu dile getirme iddiasının sağladığı iktidarı kullanmaktadır. Üstelik, bu sağlam bir iktidardır da. Böyle bir nesnellığe kim itiraz edebilir? Hiçbir özne tarafından varedilmemiş ebedi ve ezeli bir nesnellikle zırhlanmış bir doğruluk rejimi yıkılmaz bir iktidar tanımlar. Sorun, buna inanacak öznelerin artık Türkiye’de bile azalmasından ibaret. Özetle, yönergeler, yönetmelikler, merkezi sistem sınavları, testler vs. sadece bir grup öznenin üzerinde uzlaştığı bir nesnellığı, herkese, bu arada onlarla aynı fikirde olmayıp o uzlaşmaya katılmayanlara da dayatır.

Böyle bir nesnelliğin nasıl çalışacağını kestirmek zor değil. Çünkü yıllardır öyle çalışıyor: Tüm değerlendirmeleri kalitatif değil, kantitatif ölçütlerle yaparak... Bunun anlamı, kalitatif olanın (yani, subjektif olanın) görünmez kılınmaya çalışılmasıdır. Üniversiteye giriş sınavı böyledir. Belirli sayıda “sabitlenmiş” doğrunun çoktan seçmeli işaretlenmesine dayanan bir sınav sadece sayıları görür. Başvuru sahibinin öğrenim görmek istediği alana ilişkin bilincini, yeteneğini, o alan için gerekli toplumsal formasyona sahip olup olmadığını değil, örneğin, gerçek matematik yeteneği hakkında hiçbir şey söylemeyen bir dizi işlemi yapabildiğini ortaya koyar. Subjektivitesiz objektivite sanılan budur. Ama, aslında o da subjektivitesiz değildir. Örneğin, bazı matematiksel işlemleri çözebilmenin kişisel kaliteyi tanımladığı düşünen bir grup öznenin subjektivitesidir orada bu pseudo-objektif sistemi belirleyici olan. O sayede, her yıl Türkiye’deki mimarlık okullarına önemli kesimi gelecekte asla mimar olamayacak binlerce öğrenci dolar. Mimarlığa doğru rastlantısal olarak savrulmuşlardır. Subjektiviteden patetik biçimde korkan ve korkutan bir sistem, onları da kendi subjektiviteleri üzerinde düşünmekten uzaklaştırmıştır da ondan... Dolayısıyla, yüksek öğrenim adayı, kendi kalitelerini kavrayıp alanını ona göre seçmez; o da salt kantitatif bir pseudo-nesnelliğin verilerine göre davranır. Diğer bilgi alanlarında da durumun farklı olduğunu

düşünmek için bir neden yok. İktisat, matematik, tarih, arkeoloji, uluslararası ilişkiler ve daha akla ne gelirse, her bilgi alanında subjektiviteden arınma beklentisiyle inşa edilmiş objektivite akademik sistemi sürekli verimsizliğe mahkum eder. Öğretim üyesi seçme ve yetiştirme sisteminin de aynen böyle yapılmak istendiği ve kısmen zaten böyle olduğu açık. Sonuç, aynen öğrenci seçimindeki gibi olacaktır. Çünkü, subjektiviteden arındırılmış objektivite her şey bir yana insanı, özneyi göremez; test sonucunu, notu, yayın ve bildiri sayısını görür. O sayılarda dışavurulmayı göremez. Öznenin o sayısal değerlerin bir toplamı olduğuna inanılıyorsa, bu sistem mükemmel çalışmaktadır. Kuşkusuz, buna inanacak kadar saf birileri hala kaldıysa... Özetle, tartışmasız, saf, mutlak, tanrısal, evrensel bir objektivite üretilemez. Böyle bir objektivite yoktur; ama, “objektivite böyle olur” iddiasında temellendirilmiş bir Türk akademik mitolojisi vardır. Yani, Türkiye’ye özgü muhayyel dikensiz gül bahçelerinden bir parsel daha...

DİPNOTLAR

¹ Bu metin, Kayseri’de 27 Mayıs 2009 günü “Architectural Education Forum IV” kapsamında yapılan “Mimarlık Eğitiminde Esneklikten Konuşmak – Türkiye’de mi?” başlıklı “keynote” konuşma üzerine bina edilmiştir.

² Sanayi-i Nefise, Güzel Sanatlar Akademisi, Mimar Sinan Üniversitesi ve sonrasına uzanan çizginin kapsamlı bir öğretim tarihinin yazılmamış oluşundan ötürü bu konuda söylenecekler sınırlıdır. Ancak, böyle bir tarihin yazılmayışı da ayrıca anlamlı gözüktüyor. Türkiye’de akademik kurum tarihlerinin neredeyse istisnasız bürokratik örgütlenme sürecindeki değişimleri tarif etmekle yetinişi, en azından öğretim-egitim yaklaşımlarındaki değişimler üzerinde konuşmanın ne denli verimsiz görüldüğünü ortaya koyuyor.

³ Hakan Karataş, “Globalleşen Dünyada Türk Yüksek Öğretiminin Hedefleri”, Yıldızlar, 2, Nisan 2009, s.13.

MİMARLIK EĞİTİMİNDE YETKİNLİKLERE DAYALI MÜFREDAT PROGRAMI TASARIMI İÇİN BİR STRATEJİ

Richard Foqué¹, Ord. Prof. , Henry van de Velde Tasarım Bilimleri Koleji Antwerp Üniversiteler Birliği, Belçika

GİRİŞ

Yükseköğretim, geleneksel eğitim modelleri asal olarak bilgi aktarımına dayandığından kendiliğinden performansta yetkinliği garanti etmez. Ancak, yetkinlikler belirli bir mesleki profilin gereklerine uygun olmanın dayanağıdır. Çoğu ülkede yasayla korunur ve mimarlık pratiği için kayıt gereklidir.

Bir yetkinlik belirli bir dizi beceriler, bilgiler, tutum ve davranışlar konusunda belirli görev ve/veya işlevleri yerine getirebilmek için tatminkar veya nitelikli olma durumu veya niteliğidir. Mesleğe kayıt için gerekli yeterlilik mesleğe özgü yetkinliklere dayalıdır ve okulların tanınırlığı olan bir diploma verebilmek için akredite olmaları gerekir. Dolayısıyla yetkinliklere dayalı mimarlık eğitimi giderek önem kazanmaktadır.

Mimarlık mesleği geniş çeşitlilikte ve yerine getirilecek görev ve yapılacak iş(lev) ile tanımlanan özgün profiller ile ayırıcı özellik kazanmaktadır. Bir yandan mesleki profiller diğer yandan akademik profiller arasında önemli bir ayırım oluşturulmalıdır. Birinci grup Mimar-Tasarımcı, Mimar-Mühendis, Mimar-Planlamacı, Mimar-Yönetici, Mimar-Devlet Memuru, Mimar-Müteahhit gibi profillere işaret eder. İkinci grup eğitimci, araştırmacı, bilim insanı, yönetici gibi akademik kariyere dayalı profilleri kapsar.

Çok açıktır ki her profil çok özgün yetkinlikleri gerektirmektedir.

MİMARIN YETKİNLİKLERİ

Mimari tasarım doğası gereği yenilikçi/girişimci, buluşsal ve deneysel, eşduyum/duygu paylaşımı ile sürdürülen, sorun çözümü odaklı bir eylemdir. Esasında çoğu zaman sınırları bulanık, çözümleri farklı disiplinler içinde bulunan zor ve çok sayıda grubu ilgilendiren sorunlar ile baş etmek durumundadır. Dolayısıyla mimarlar geniş ve çok disiplinli yelpazede yetkinlikleri masaya getirmek durumundadır. Bu yetkinlikler pratisyen-uzman, soyut-gerçek, sanatsal-bilimsel, analitik-sentetik, bireysel-ortak, ürün-süreç yönelimli ikili yapılar ile nitelenmektedir.

Bu çerçevede dörtlü bir sınıflama ayırt edilebilir.

- 1 Entelektüel yetenekler/beceriler, düşünsel yargı (felsefi düşünme) davranışsal tutumlar düzeyinde genel yetkinlikler
- 2 Bireyin bireysel, fiziksel, psikolojik, duygusal durumu ile ilintilenen kişisel yetkinlikler
- 3 Kimi zaman çelişkili özellikler içeren, tasarım yetkinliği ile ilintilenen, estetik zevklere, teknik bilgiye ve bu bilgiyi uygulama yetisine, iletişimsel ve yönetsel becerilere ve araştırma tutumuna bağlı disiplinler yetkinlikler;
- 4 Ahlaki davranışlar, sosyal ve kültürel kavrayış, tarihsel perspektif, çevre bilinci, ekonomi bilgi-

si, politik görüşlerle ilintilenen bağlama bağlı yetkinlikler.

YETKİNLİKLERDEN YETERLİLİKLERE

Yetkinliklere dayalı bir eğitim modelinde, yetkinlikler öğrenme çıktılarının bir sonucudur. Öğrenme çıktıları sırasıyla bilgi, beceri ve tutumlara dayanır. İşlerliği olan bir eğitimsel modelin her üçünü de sağlaması esastır. Bunlar iç içe geçmişlerdir ve yetkin bir biçimde iş görme ancak beceriler bilginin mesleki uygulamaya nasıl aktarılacağı ve doğru mesleki tutumlarla nasıl desteklenebileceği anlayışına dayandırıldığında etkili olabilir. Mimarlıkta bu bilgi, beceri ve tutumlar gerek öğrencilik süresince eğitim ve çeşitli düzeylerdeki stajyerlik gerekse stajyerlik boyunca elde edilen uygulama deneyimiyle kazanılır.

Bu deneyimler;

- 1 Farkındalıktan kavrayışa ve becerilere,
- 2 Çözümlemeden değerlendirmeye ve senteze kadar geniş kapsamlı olarak sıralanır.

Öğrenme çıktılarının bu yetkinlik düzeylerine göre değerlendirilmesi ve yaşam boyu öğrenim ve sürekli eğitim ile sürdürülebilirliğinin sağlanması gereklidir.

Yetkinlikler, öğrenme çıktıları olmanın ötesine geçtiklerinde belirli bir profilin gereklerinin yerine getirilmesine imkan verecek yeterlilikler olurlar. Aşağıdaki grafik (şekil 1) mesleki ve akademik olmak üzere iki profilden türeyen

yetkinliklerin nasıl kazanılacağını ve bu kazanılan yetkinliklerin değerlendirmesinin nerede yapılması gerektiğini göstermektedir.

3 Geleneksel Eğitim Modelinden Yetkinliklere Dayalı Müfredatlara

Birkaç kuşaktır kullanılagelen geleneksel müfredatı yetkinliklere dayalı müfredatla değiştirmek kolay değildir, tüm fakültenin desteğini almak gerekir. Titiz bir hazırlık dönemi ve varılacak hedefler konusunda derinlikli bir tartışma gerektirmektedir. Adım adım stratejisini izlemek bu değişimi sistematik bir biçimde gerçekleştirmek açısından yararlı olacaktır.

Adım 1: Amaçlanan Profili tanımlama.

Adım 2: Yerine getirilecek Görevleri, İşlevleri ve Etkinlikleri tanımlama.

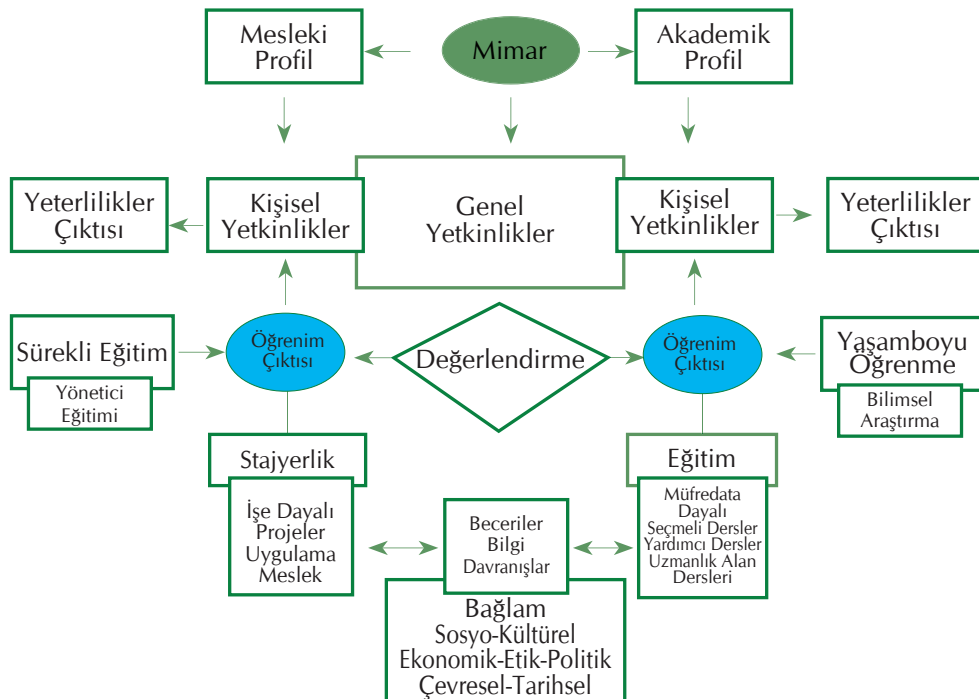
Adım 3: Amaçlanan Profil için kazanılması gereken Yetkinlikleri tanımlama.

Adım 4: Bu Yetkinlikler için gerekli Beceri, Bilgi ve Tutumları tanımlama.

Adım 5: Gerekli görülen Yetkinlik Düzeylerini tanımlama

Adım 6: Gerekli görülen yetkinlikleri değerlendirme Ölçüm ve Yöntemlerini tanımlama

Adım 7: Yeterliklerin Amaçlanan Profil için Yeterlilik Standartlarını karşıladığını doğrulama.



Şekil 1.

Gerekli yetkinlik düzeyleri 5'li ölçekle tanımlanabilir. Gerekli görülen yetkinliklerin düzeyi büyük olasılıkla müfredatın birinci yılında 1. basamaktan başlayıp ilerleyecek ve son yılında 5. basamağa ulaşacaktır. Bu beş basamak aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

1. Basamak: Etkinliği belirgin gözetim ve rehberlik altında yapabilme; temel gündelik işleri ve ön görülebilir görevleri az sorumluluk veya özerklik ile yapabilme.

2. Basamak: Sadece çok karmaşık ortamlarda gözetime gereksinme duyma. Bireysel özerklik ve sorumlulukla iş yapabilme.

3. Basamak: Belli karmaşık ve gündelik olmayan bağlamlarda sorumluluk alabilme ve özerk davranabilme; başkalarının işlerini denetleyebilme

4. Basamak: Çok değişik karmaşıklık düzeylerinde ve rutin olmayan ortamlarda önemli bireysel sorumlulukla ve özerk hareket edebilme, başkalarını gözetebilme, denetleyebilme.

5. Basamak: Başlıca temel ilkeleri ve karmaşık teknikleri çok geniş ve sıklıkla öngörülemeyen bağlamlarda, tam bir bireysel özerklik ve sorumlulukla uygulayabilme; stratejik bir bakış açısı ve yeni vizyonlar geliştirebilme.

5 basamaklı ölçeğe ek olarak, yetkinlikleri tanımlamanın bir diğer yolu da yetkinlik basamaklarını 1 en düşük yetkinlik seviyesi, 4 ise en yüksek yetkinlik seviyesi olacak şekilde 1-4 arasında sınıflamaktır. Bu dört kategori aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

Kategori 1: Belirli Beceri, Bilgi ve Tutum alanlarında bütünüyle yetkin,

Kategori 2: Belirli Beceri, Bilgi ve Tutum alanlarına ilişkin çoğu konuda yetkinlik gösterebilen

Kategori 3: Belirli Beceri, Bilgi ve Tutum alanlarına ilişkin bazı konularda yetkinlik gösterebilen

Kategori 4: Belirli Beceri, Bilgi ve Tutum alanlarında hiçbir yetkinlik gösteremeyen

YETKİNLİKLERİ DEĞERLENDİRME BİÇİMLERİ

Yetkinlikleri değerlendirme biçimleri geleneksel eğitim modellerinde kullanılan klasik ölçme ve değerlendirme biçimlerinden daha belirsizdir. Daha belirgin yöntemler henüz geliştirilmemiştir ve bu bağlamda, mimarlık eğitiminde uzun zamandır

kullanılmakta olan portfolyoların yetkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılması yöntemi kurumların öz gelişimini sistematik bir biçimde kayıt altına almak için oldukça yeterli görülmektedir.

Avrupa Tuning Projesi diğer bazı ölçme biçimlerini sıralamaktadır. Bunların bazıları önceki daha geleneksel biçimlere dayanmaktayken, bazıları daha gelişmiş ve akademik bağlamda daha az kullanılmıştır. Tuning projesine göre yetkinlikleri değerlendirme biçimleri aşağıdaki gibidir:

1 Bilginin Sınavla Ölçülmesi: makaleler, çoktan seçmeli sorular, çözülecek problemler, vaka, veri, metin çözümlemeleri gibi yazılı sınavlar, veya açık kitap veya eve götürme usulleri, bir veya daha çok öğretim elemanı tarafından sorular sorulması, tartışma forumları, grup tartışmaları gibi sözlü sınavlar.

2 Sözlü sunumlar

3 Laboratuvar raporları

4 Metin, veri vb. analizleri

5 Becerilerin sergilenmesi

6 İşyeri raporları veya günlükler

7 Profesyonel portfolyolar

8 Alan çalışması raporları

9 Yazılı makaleler, raporlar, literatür araştırması, araştırma sunumları

BİR YETKİNLİK ÇİZELGESİ OLUŞTURMA

Yetkinlik Çizelgesi Oluşturma, yetkinliklere dayalı müfredatı sistematik olarak kaydetmek için uygun bir yöntemdir. Genel bir değerlendirme sağlar, fakülte ve öğrencilerle iletişim ve tartışmalarda kullanılabilir. Aşağıdaki Şekil 2 Antwerp'de Henry van

Bir Yetkinlik Çizelgesi Oluşturma

Profil				
İşlevler Görevler Etkinlikler	Gerekli Yetkinlik	Beceriler Bilgi Davranışlar	Yetkinlik Düzeyi	Değerlendirme Yöntemi

Şekil 2.

de Velde Mimarlık Bilimleri Yüksek Enstitüsü'nde kullanılan Yetkinlik Çizelgesi örneğini göstermekte.

Eğitim Bağlamında Bir Yeterlilikler Çerçevesi Uygulaması

Yukarıda belirtildiği gibi, mimarlık eğitiminde yetkinliklere dayalı öğrenim mesleki niteliğin yapıtaşı olması açısından mimarlıkla son derecede ilintilidir. Ancak yetkinliklere dayalı bir eğitim modeli ve böylesi bir modelle akademik alanda yeterlilikler çerçevesinin tanınması arasındaki ilişki her zaman belirgin değildir. Bir kez daha fakülte, personel ve öğrencilerden oluşan topluluğu içine alan sistematik bir yaklaşım gereklidir. İşletmecilikte bilinen bir strateji olan IPDCA yaklaşımının (Araştır-Planla-Yap-Kontrol Et-Uygula) bunu gerçekleştirmek için kullanışlı bir araç olduğu kanıtlanmıştır. IPDCA stratejisi 5 adımdan oluşur. Her adım birçok eylem içerir. Adım 2 ve 3'te yukarıdaki paragrafta açıklandığı üzere yetkinlikler çerçevesi kullanılabilir.

1. Araştır
 - 1.1. Var olan Durumu Araştırılması
 - 1.2. SWOTT Analizi: Güçlü yönler, Zayıf yönler, Fırsatlar, Tehditler, Eğilimler
2. Planla
 - 2.1. Misyon ve Vizyonu belirlenmesi
 - 2.2. Gelişen Akademik/Profesyonel Profillerle ilgili durumun belirlenmesi
 - 2.3. Gerekli yetkinliklerin belirlenmesi
 - 2.4. Gerekli becerilerin, verilerin ve tutumların belirlenmesi
3. Yap
 - 3.1. Müfredatın belirlenmesi
 - 3.2. Değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi
 - 3.3. Kazanılacak yeterliliklerin tanımlanması
4. Kontrol Et
 - 4.1. Liderliğin öz-değerlendirmesi
 - 4.2. Bilgi yönetiminin öz-değerlendirmesi
 - 4.3. Süreç yönetiminin öz-değerlendirmesi
 - 4.4. İnsan Kaynakları Yönetiminin öz-değerlendirmesi
 - 4.5. Memnuniyet düzeylerinin öz-değerlendirmesi (Fakülte, Personel, Öğrenciler, Mezunlar, Uzmanlar)
5. Uygula
 - 5.1. Gelişme Yöntemlerinin tanımlanması
 - 5.2. Sonuçlar için Zaman Dilimlerinin ve Kilo-metre Taşlarının belirlenmesi

- 5.3. Uygulama Stratejisinin ve Eylem Planının hazırlanması
- 5.4. Danışma Kurulunun oluşturulması
- 5.5. Hakem Değerlendirmesi ve Dış Denetleme için hazırlık yapılması

SONUÇ

Mesleki disiplinler temel bilimlerle uygulamalı bilimler arasında, kuramsal kavramlarla mesleki uygulamalar arasındaki bağlayıcılarıdır, gerçek dünyanın sorunlarıyla akademik araştırmalar arasındaki uzaklığı azaltırlar. Mimarlık mesleği modernitenin başından bu yana kararsız tutumlar içinde kalmaktadır. Mimarlık yaratıcı bir meslek olarak görüldüğünden bilim ve sanat arasında salınıp durmaktadır. Dolayısıyla, üniversitelerde mimarlık okullarının yeri belirlenememekte, meşru konuları tartışılmakta ve hatta sorgulanmaktadır. Dünyada, zaman içinde veya aniden müfredatlarını değiştirerek, okullarının meslek eğitimi yapan bir kurumdan, daha kuramsal eğitim yapan, bilim temelli bir kuruma dönüşmesini sağlayan örnekler vardır. Yeterlilikler çerçevesine taban oluşturan yetkinlik yaklaşımının bu çelişkili durumu çözüme olumlu katkılar sağlayabileceği açıktır. Bu çalışmada, Avrupa mimarlık okullarının Bologna reformu bağlamında uygulayabilecekleri benzer yaklaşımlar yol gösterici ilkeler sunulmaya çalışılmıştır.

Çeviren: Prof. Dr. Nur Çağlar²

DİPNOTLAR

¹ Makale Üsküp, Ss Cyril ve Methodius Üniversitesi Mimarlık Fakültesinde 06-08 2007 tarihleri arasında CARD Ülkelerinde "Yetkinliklere ve Öğrenme Çıktılarına bağlı Mimari Derecelerin Tanınması Konferansı'nda" yazar tarafından sunulan keynote konuşmasına dayanmaktadır. Konuşma Reformae II'de "Yetkinliklere Dayalı Yeterlilikler Sistemine Doğru" başlığıyla yayınlanmıştır. (Eds. Korobar, V.P. ve Siljanoska, J.), Ss.Cyril ve Methodius Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Üsküp, 2008.

Yazar, makaleye temel olan düşüncelerine, TUBITAK, SO-BAG tarafından desteklenen ve "Mimarlık Eğitimi Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi için bir Tasarım Stratejisi" adını taşıyan on proje kapsamında 7 Eylül 2007 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilen çalıştayda yaptığı Developing a Qualifications Framework for Architectural Education başlıklı sunuşunda da yer vermiştir."

² Makalenin Türkçe metnini gözden geçirerek düzelten Doç. Dr. Emel Aközer'e sonsuz teşekkürler...

AVRUPA MİMARİ TASARIM KIŞ OKULU PROJESİ (ERASMUS/SOKRATES IP - GAZİ ÜNİVERSİTESİ) ETKİNLİK VE BAŞARI DEĞERLENDİRMESİ

Pınar Dinç, Yrd. Doç. Dr. , Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü

Mimari tasarım eğitiminin büyük değişimler yaşamakta olduğu günümüzde stüdyo eğitiminin çeşitlilik kazandığı gözlenmektedir. Geleneksel rolü, *mimarlık eğitiminin omurgası* olmak olan bu eğitim ortamlarının içeriği farklı denemelere açık hale gelmiş, eğitim programlarındaki yerleri, ağırlıkları ve programların diğer öğeleri ile olan ilişkileri de değişime uğramıştır.¹ Ülkemizin eğitim alanındaki uluslararası paylaşım/değişim ortamlarındaki giderek aktifleşen rolü paralelinde özellikle Avrupa mimarlık okulları ile gerçekleştirilen ortak proje ve programların sayısı artmıştır. Karşılıklı değişim (exchange) ve hareketlilik (mobility) tüm etkinliklerin çıkış noktasıdır. Kültürlerin tanışması, farklılıkların paylaşımı ve dinamik bir etkileşim içerisinde geleceği biçimlendirmeleri ana hedef haline gelmiştir. Bu yazıda kısaca tanıtılacak ve değerlendirilmesine yer verilecek olan Gazi Üniversitesi Avrupa Mimarlık Kış Okulu da bu kapsamda yer alan kısa süreli (2 hafta) ve çok-ortaklı (12 Avrupa ülkesi) bir eğitim ortamıdır.²

KISA TARİHÇE

Proje koordinatörlüğü Prof.Dr. Nur Çağlar tarafından yapılagelen ve ilk kez 2003'de birkaç Avrupa ülkesi ile imzalanan ikili anlaşmalar çerçevesinde uygulamasına başlanan Avrupa Mimarlık Kış Okulu, 2007de bir ERASMUS/SOKRATES IP (Intensive Program-Yoğun Program) olarak kabul görmüş, desteklenmiş ve 3 yıl süre ile uygulanmıştır. Elde

edilen başarı sonucunda 2009'da programın yenilenmesi için başvuruda bulunulmuştur.

2003-04-05-06 yıllarındaki Kış Okulları, 5-6 Avrupa mimarlık okulunun öğretim elemanları ve öğrencileri ile 7-8 Türk mimarlık okulunun sadece öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşen 5 günlük stüdyo ortamlarıdır. Bu ortamlarda katılımcı öğrenciler 6-7 karma grup halinde organize edilmişlerdir. Her bir stüdyoda grup hocasının önceden belirlemiş olduğu bir konuda (örn; "tuğla da bir şey olmak ister", "ikinci derimiz", kentte kuleler", "barınma ve modernite", "parazit", vb) mimari tasarım deneyimleri yaşanmıştır. Etkinliklerde ilk gün, hocaların kendi stüdyolarında gerçekleştirdikleri bir teorik dersle başlamış ve bu dersin tamamlayıcısı bir kent turu ile tamamlanmıştır. 2., 3. ve 4. günler tasarım önerilerinin grup bazında geliştirilmesi, ekip ve bireysel çalışmaların yapılması ile devam etmiştir. Son gün, yani final, çalışmaların tüm katılımcılar ve davetliler huzurunda sunulduğu bir forumdur. Bu 5 günlük çok yoğun ortamların yürütülmesinde Gazi Mimarlık'ın öğretim elemanları da aktif ve yoğun rol almışlardır. Avrupa'lı hocaların tanıttıkları konular, kurum öğretim elemanları tarafından desteklenmiş, kültürel alış-veriş için akışkan bir ortam bu yolla sağlanabilmiştir.³ Bunun yanı sıra, etkinliklere maddi katkı sağlayan Türk yapı firmaları (örn; Işıklar Tuğla ve Ytong) da Gazi Mimarlık'ın Yapı Bilgisi hocaları tarafından yürütülen stüdyolar ile Bauhaus'un

malzeme ile çalışmaya dayalı eğitim ortamını günümüze taşımışlardır.⁴ Bu deneyimlere ait çalışmalar stüdyolarımızda ve koridorlarımızda halen yer almaktadır.

Yaşanan bu kısa süreli zengin deneyimler, kurulan iletişim ağları ve etkileşimler ERASMUS/SOKRATES programının kurumsal desteğin sağlandığı 2007-08-09 etkinliklerinin temelini oluşturmuştur. 2006 yılında yapılan başvuru olumlu olarak değerlendirilmiş ve proje 3 yıl boyunca maddi destek almaya hak kazanmıştır. Kazanılan yeni statüde, programın süresi –başvurulan yoğun programın bir gerekliliği olarak- 2 haftaya çıkarılmıştır. Bir başka önemli değişiklik ise ortak bir ana temanın (Lost Spaces/Kayıp Mekanlar) destek alınan 3 yıl boyunca tüm etkinlikleri bağlayıcı bir şemsiye görevi görmesidir. Bu değişimler, uygulamaların mevcut eğitim programlarında da kredi olarak değerlendirilmesi gereğini gündeme getirmiş ve yapılan çalışmalar sonucunda her bir etkinliğe katılım 3 ECTS (3 Avrupa Kredi Transfer Sistemi Kredisi) olarak değer bulmuştur. 2 haftalık yoğun bir çalışma karşılığı hak edilen, üzerinde stüdyo yöneticisinin notu bulunan bir sertifika ile de belgelenen bu kredi, bir seçme ders kredisine eşittir.⁵

ERASMUS/SOKRATES İP OLARAK AVRUPA MİMARİ TASARIM KIŞ OKULLARI, 2007-08-09 ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRMELER

Kazanılan resmi statü, projenin her yıl değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının etkinlik raporunda yer almasını da beraberinde getirmiştir. Amaç, başarı düzeyinin rasyonel metotlarla ölçülmesi ve bu yolla bilinçli bir gelişim çizgisinin sağlanabilmesidir. Kuşkusuz, burada kastedilen başarı, öğrencinin ne öğrendiği ve ne kadar öğrenebildiğine dair bir başarı değil, proje başvurusunda SOKRATES programlarının genel amaçlarına paralel olarak kurgulanmış olan *proje amaçlarına ne kadar ulaşılabildiğinin değerlendirilmesidir*. Amaçlar, proje başvuru formunda, proje kimlik bilgileri (identification) başlığı altında Prof.Dr. Nur Çağlar tarafından tanımlanmıştır. Tanımda yer alan anahtar kelimeler şunlardır:

- Eğitim pratikleri bağlamında etkileşim
- Başka bir kültürel, sosyal ve akademik ortamda bulunma
- Kendi kurumunun mevcut çeşitlilik içindeki yerini kavrama
- Dil becerilerinin gelişimi

- Kültürel ve bireysel zenginleşme
- 3 ECTS' lik bir çalışma yapma
- Alternatif tasarım çalışmaları
- Yaklaşımlarda çok seslilik

Bu anahtar kavramlardan yola çıkılarak, etkinliklerin içerikleri, katılımcılar ve beklentiler de göz önüne alınmış ve detaylı bir değerlendirme modeli geliştirilmiştir. Burada, etkinliklerden önemli kesitler ve değerlendirme sonuçları bir arada anlatılacaktır.

Değerlendirme modeli

Değerlendirme modeli üç katmanlıdır:

- 1 Etkinliklerin ilk haftasında katılımcılarla yapılan görüşmeler,
- 2 Etkinliklerin ikinci haftasında tüm katılımcılara uygulanan anketler ve
- 3 Etkinliklerden 1 ay sonra tüm katılımcılara e-posta ile iletilen ve doldurularak geri gönderilmesi istenen etkinlik-sonrası raporları (post-event reports).

Görüşmeler, stüdyo ortamlarında özellikle stüdyo hocaları ile gerçekleştirilmiş, her bir görüşme kayda alınmış ve sonradan metin haline dönüştürülmüştür. Görüşmelerde içinde bulunulan stüdyoda ne(ler) yapılmakta olduğu, nasıl yapılmakta olduğu, kişilerin nasıl organize edildiği, temanın ve yerin stüdyoda yarattığı etkiler ve genel olarak Kış Okulu'na yönelik düşünceler toplanmaya çalışılmıştır.

Anketler, etkinliklerin ikinci haftasının ortasında, hem öğrencilere hem de stüdyo hocalarına uygulanmıştır. Amaç, başarı kriterleri bağlamında sayısal bir değerlendirmenin yapılabilmesidir. Her iki grubun da anketleri toplam 28'er sorudan oluşmaktadır. Sorularda yürütülmekte olan Kış Okulu'nun beklentileri karşılama ve kişide bıraktığı izlenimlerin olumluluk değerlerinin ele geçirilmesi amaçlanmıştır. Isınma sorularında, kişiye ait kimlik bilgileri; Kış Okulu'ndan haberdar olma biçimi; Gazi Mimarlık'ı daha önce tanıyıp tanımadığı; stüdyo hocasına yönelik görüşleri; tema, yer, 3 ECTS kredisi ve 2 haftalık süre için değerlendirmesi; en çok beğendiği aktiviteler; diğer kültürlerle iletişim kurup kurmadığı; daha önce başka

uluslararası stüdyo ortamlarına katılıp katılmadığı; kendine ve becerilerine duyduğu güven gibi konular gündeme getirilmiştir. Her bir anketin sonunda 15 sorudan oluşan EWSAD başarı ölçüm testi yer almaktadır. Bu testten alınan sonuçlar o yılın başarı indeks değerini vermiştir.

Etkinlik sonrası raporları için tüm katılımcılara boş bir form gönderilmiştir. Formda, o yılın Kış Okulu genelinde ve katılan stüdyo özelinde memnuniyet duyulan ve duyulmayan 3'er unsur ile gelecek yılın Kış Okulu'na kişinin tavsiyeleri konu edilmiştir. Açık uçlu olarak sorulan sorulara katılımcılar diledikleri uzunlukta serbest bir biçimde cevap vermişlerdir. Raporlar için geri dönüş anketler kadar yoğun olmayıp, doldurulan formların son derece detaylı ve gerçekçi oldukları gözlenmiştir.

Değerlendirmenin işi, bu üç ana kaynaktan gelen değerlendirme sonuçlarını, kendi gözlemleri ile de birleştirerek genel bir değerlendirme yapmak olmuştur. Başarı gözle görülür bir durum olmakla birlikte, unsurlarının farklı metotlarla ölçülebilir olması, etkinliklerin de kendine güven ortamında giderek gelişmesine yardımcı olmuştur.

Temel Değerlendirme Başlıkları ve Sonuçlar Tema ve Yer(ler)

Lost Spaces/Kayıp Mekanlar teması her üç yılın da ortak teması olarak uygulanmıştır. 2007'de Atatürk Kültür Merkezi alanı, 2008'de Zafer Meydanı ve 2009'da İskitler Sanayi Bölgesi birer kayıp mekan olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

"Yerin (İskitler'in) yarısı kayıp. Diğer yarısı iyi durumda. Konut alanları iyi durumda. Bence, buradaki insanların yaşam koşulları iyi. Diğer yandan, İskitler Ankara halkı için de önemli zira orada araba yedek parça dükkanları var. Dolayısıyla orada bir çok insanın ailesi için para kazandığı bir dükkân/ atölyesi var. Yer, onlar için iş sağlıyor... geçen yılki Kış Okulu Zafer meydanı üzerineydi, iki yıl önceki de Atatürk Kültür Merkezi. Merkez, yarı peyzaj yarı kentsel bir projeydi. Burada mimari biçimler ve binalar için mimari sonuçlar bulmak çok zordu. Zafer Meydanı daha da zordu çünkü zaten yaşıyor ve Ankara'ya ait. Ankara tarihi için önemli bir yer. Çok fazla şey yapamazdınız, belki bir binayı yenilemek ve meydana yeni bir düzen getirmek, böylece insanlar için daha iyi bir kullanım sağlamak ve meydana törensellik sağlayacak tiyatro, açık hava tiyatrosu, hareketli tiyatro ya da hareketli tribünler gibi kültürel eklemeler yapmak. Bence bu çok kolay değildi, orası gerçekten bir kayıp mekan değildi,

biçimsel olarak netleştirilmesi gereken bir yerdi." Heiner Krumlind (Almanya) –stüdyo hocası

"Her yer zordu. Atatürk Kültür Merkezi mesela çok büyüktü, ama en azından boş bir yerdi. Bir şeyler yapabilmek için özgürdük, etkileyen şeyler ya da mevcut diğer şeylerle bağlantılar yoktu. Zafer Meydanı bunun tam tersi bir şeydi. Çok daha küçük ama tarihle, kültürle ve o çevrede olan biten şeylerle çok bağı var. Ve biz o zaman bazı sorgulamalar yaptık, insanların burada ne yapmak istediklerine dair sosyal sorgulamalar. Bu sefer daha büyük bir zorlukla karşı karşıya kaldık çünkü orada yaşayan insanlar vardı, oradan taşınmış insanlar vardı, orada üretim vardı ve Ankara'nın merkezinde ne yapılabileceği üzerine fikirler vardı." Zbigniew Paszkowski (Polonya), stüdyo hocası

"Bir yer ya da bir bina ya da bir plan yapmak değil, birbirimizle nasıl işbirliği yapabileceğimizi öğrenmek. Bunun yanında mimarlık yapmanın tekniklerini öğrenmek. Bir bina yapmak değil." Atılğan Algan (Hollanda) stüdyo hocası

"... öğrencilerin zihinleriyle çalışmak istiyorum, yer üzerinde değil. İki haftaları var ve bu zaman içinde kendileri ile ilgili birşeyler öğrenmek zorundalar. Ankara'nın problemlerini çözemezler. Ne öğrenebilirler? Ekip çalışmasını mesela, tasarım metodlarını mesela, durumu algılamayı mesela, değiştiremeyecekleri gerçekle etrafındaki çitlerden dolayı berrak olan akademik duruş arasındaki mesafeyi mesela." Tijn Eyckerman (Belçika)–stüdyo hocası

Yapılan görüşme kayıtları yer ve tema için iki ana görüşün egemen olduğunu göstermektedir. Her bir yerin, birer kayıp mekan olma bağlamındaki durumu özgündür. Seçilen kentsel mekanlardan Atatürk Kültür Merkezi ve İskitler büyük ve karmaşık, Zafer Meydanı ise karmaşık ve dokunulmazları çok olan birer yapı olarak yorumlanmıştır. Kısıtlılıklar ve olasılıklar yaratıcı düşüncenin ve her ölçekte çalışabilmenin de kapılarını açmıştır. Buna karşılık, bu alanların tüm sorunlarının birer tasarımla çözülebileceği gerçeği de önemle vurgulanmıştır. Dolayısıyla, Kış Okulu aktivitelerinin mevcut sorunlara çözüm bulmak değil, yerleri ve sorunları keşfetmek, olası problem alanlarını birlikte görebilmek ve akla gelen çözüm olanaklarını ifade edebilmek üzere yan yana gelebilmek için kültürler arası birer sosyal zemin oldukları ifade edilmiştir.

Grafik 1, öğrencilerin tema hakkındaki görüşlerini ifade ettikleri anket değerlerini göstermektedir. Buna göre de 3 yıl içerisinde giderek artan bir

memnuniyet düzeyi yakalanabilmiş görünmektedir. Ölçeğin değişmesi ve sorunların karmaşıklaşması öğrenci katılımcıları korkutmamış, tam tersi, çalışma ve hayalleme alanlarını genişletmiştir.

Resim 1, EWSAD2009-İskitler Bölgesi için geliştirilen farklı ölçeklerdeki arayışları ifade etmektedir. Bölgeyi birer *flaneur* olarak deneyimleyen kişilerin izlenimlerini ifade eden maket ve çizimler ile bölgenin özellikle ana arterine yapılacak müdahaleleri içeren master-plan ölçeğindeki öneriler başlıca çalışma alanları olmuştur.

Resim 2 görece çok daha küçük ancak kent merkezinde konumlanması ve tarihi önem taşıması nedeni ile daha karmaşık bileşenlere sahip olan Zafer Meydanı'na ilişkin çalışmalardan kesitler sergilemektedir. Çalışmalar içerisinde, meydanı kent bağlamında anlamaya yönelik makro ölçekli analizler ve meydanın trafik arteri ile ayrılmış iki



Grafik 1 – Öğrenci anketi sonuçlarına göre EWSAD teması Lost Spaces / Kayıp Mekanlar'dan duyulan memnuniyet



Resim 1 EWSAD2009 Lost Spaces/Kayıp Mekanlar bağlamında İskitler Bölgesi için geliştirilen problem ifade etme ve çözüm arayışlarından kesitler

parçasını bütünleştirmeye (algısal, işlevsel vb) yönelik çözüm önerileri ağırlıklı yer tutmaktadır.

Kredi (3ECTS), Süre (2 hafta) ve İş Yoğunluğu

"Her gün çok uzun süreli, kesintisiz çalışma" Manavi Androniki (Yunanistan) – EWSAD2009 öğrencisi

"Normalde analizler üzerinde bir ay çalışmanız gerekir ve ondan sonra planlamaya başlarsınız. Ama bu sefer analizler için yalnızca bir kaç gün var. Ve bu kadar büyük bir yer için çok kısa bir zaman." Heiner Krumlinde (Almanya)–stüdyo hocası

"İki haftanın çok uzun bir zaman olabileceğini düşünüyorum, okullar için sorun oluşturuyor. Öğrencilerin ve hocaların sınavları var. Bunun için bir hoca bir hafta diğeri ikinci hafta geliyor. Ve bu öğrenciler için bir problem çünkü bir görüşü takip etmeye başlıyorlar sonra birdenbire herşey değişiyor, neredeyse yeniden başlıyorlar." Giorgio Gasco (İtalya)–stüdyo hocası

"20'li yaşlarında farklı yerlerden bilmedikleri bir yere gelen bir grup öğrenciden, sosyal ve ekonomik problemlerle dolu olan bir yerin 2 haftada planlanmasını istemek çok sıra dışı... Sunuşu önemsemiyorum, yeri önemsemiyorum. Geçen yılki gibi, bu stüdyonun sonucunun bu altı kişi ve onların değişen zihinleri olduğunu söylemeyi planlıyorum. Gerisi teferruat, amaç onlar... Öğrenciler şimdi beceriler üzerinde çalışıyorlar. Mimarın rolü ve alet kutusu becerileridir." Tijl Eyckerman (Belçika)–stüdyo hocası

İfadelerden de anlaşılacağı gibi, EWSAD programının süre ve iş yoğunluğu ile ilgili görüşler ikiye ayrılmaktadır. Bir kısım öğrenci ve hocalar zamanı yapmaları gereken işlerin çokluğu bağlamında ele almaktadırlar. Bu gruba göre zaman (2 hafta) çok kısıtlıdır. Üstelik birbiri ile kesişmeyen akademik takvimler nedeni ile hocaların bir çoğu için sadece 1 haftalık katılımlar söz konusu olabilmekte bu da stüdyoda kopmalara neden olmaktadır. Bir hocaların başladığı analiz-anlama çalışmalarına yeni ısınan bir öğrenci ikinci hafta bir başka hocaların önderliğinde ve farklı bir bakış açısı ile tasarım-



Resim 2 EWSAD2008 Lost Spaces/Kayıp Mekanlar bağlamında Zafer Meydanı için geliştirilen problem ifade etme ve çözüm arayışlarından kesitler

sentez çalışmaları yapmaktadır. Geleneksel stüdyo eğitimine alışkın hoca ve öğrenciler için bu zor bir durum olarak algılanmıştır. Öte yandan amacın bir üretim yapmak olmayıp yoğun bir üretim ortamında yeni beceriler kazanmak olduğunu iddia eden bir başka anlayış da bulunmaktadır ki bu anlayış EWSAD programının da paralelindedir. Burada amaç, 14 haftalık stüdyolarda üretilen ürünler paralelinde bir ürün üretmek değil, yoğun bir program ve zengin karşılaşma deneyimleri neticesinde yeni beceriler ve bilgilerle zenginleşmiş bir kişi olabilmektir. Bu amaç sadece öğrenciler için değil hocalar için de geçerlidir. Kahve araları, yemek zamanları ve diğer stüdyo dışı zamanlar hocaların da kendi deneyimlerini birbirleri ile paylaştıkları ortamlar olarak kullanılmıştır.

Grafik 2 ve 3, öğrenci katılımcıların verdikleri emek çerçevesinde ECTS krediyi, yani bir seçmeli ders karşılığı kredi kazanmış olmayı, ve 2 haftalık zamanı nasıl değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 3 ECTS krediyi ve 2 haftalık zamanı tam bir karşılık olarak değerlendirmişlerdir.

Zaman 2 hafta ile sabit olduğu halde zamanı uzun bulanların oranı giderek azalmış, kısa bulanlar da eş değerde artmıştır. Bunun nedeni, organizasyonun ve sürekli katılımcı olan hocaların ortamı ciddi bir çalışma alanı olarak organize edebilmede giderek daha başarılı olmalarıdır. Özellikle Avrupa'lı hocaların İngilizce'yi iyi konuşan, çalışkan, iddialı, özgüvenleri yüksek öğrencilerini bu programa katılmaya teşvik ettikleri ve yanlarında

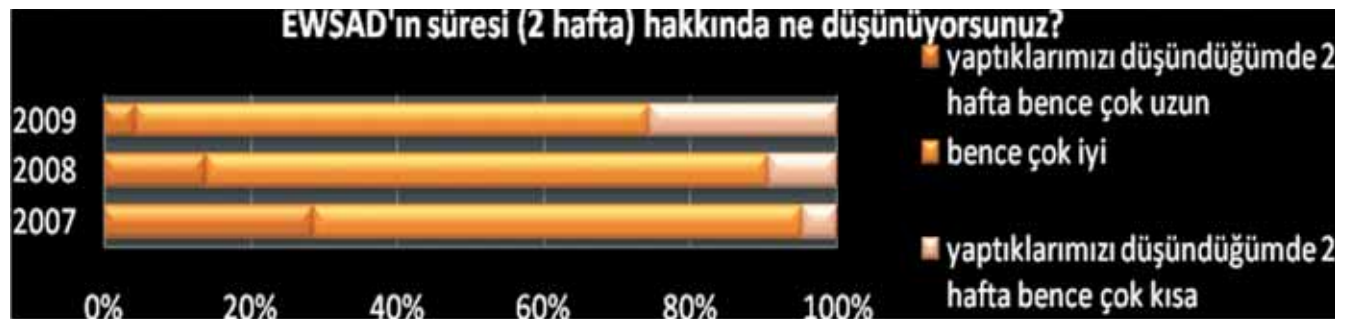
getirdikleri de bu değerlendirme çalışması sırasında saptanmıştır. Haliyle, bu tip öğrenciler ellerinden gelenin azamisini yapmak için zamana ihtiyaç duymaktadırlar.

3 ECTS kredisinin "yapılan işe göre çok az" olması değerlendirmesi EWSAD2008'de Zafer Meydanı alanı için yapılan çalışmalar için yoğunluk kazanmıştır. Görülen o ki, alan küçülmesi, problem ve iş hacmi küçülmesini beraberinde getirmemiştir. İş yükünü belirleyen, alandaki problem çokluğu olmuştur. Dolayısıyla, çok katmanlı problemlere sahip ve karmaşık yapıları alanların, kültürleri birbirleri ile karşılaşmakta zengin ortamlar yaratmalarına karşın, öğrencinin en doğru çözümü bulma şartlanması gereği paniğe kapılmasına da yol açtığı gözlenmektedir. Burada, stüdyo hocasının yol gösterici rolü (mentorship) önem kazanmaktadır. Öğrenciyi çözüm(ler) için organize eden değil, kültürler arası kaynaşma ve beceri geliştirmeye yönlendiren bir yol göstericilik, bir anlamda, stüdyo hocalığı için yeni bir nosyonu da tarif etmektedir. Bu nosyonu EWSAD2009 hocalarından Joao Sequeira (Portekiz) şu şekilde ifade etmiştir:

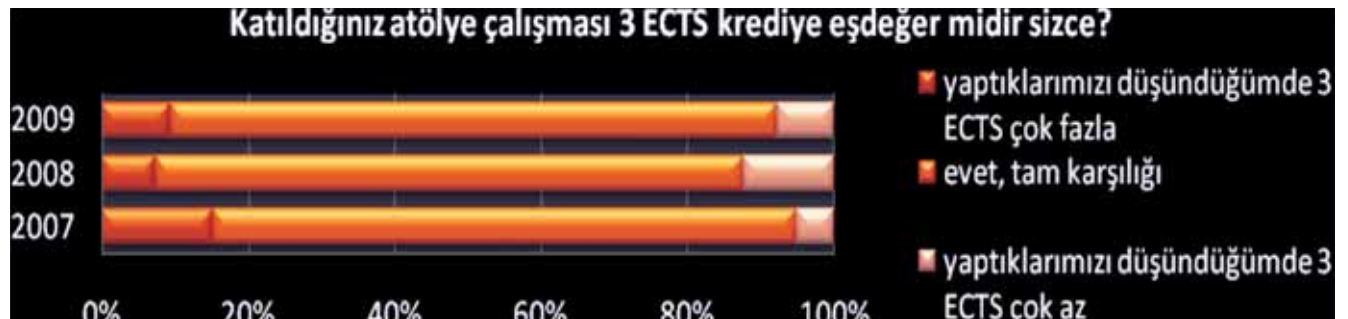
"Üzerinde çalışma gerektiren belli noktalara eğilen bir cerrah rolü oynayacağım ve onları bir öneri oluşturmaları için serbest bırakacağım. Bence bu en iyi yöntem."

Kültürel Etkileşim

"Tasarlama ve planlama metodları öğrenme olanakları." Patrycja Ogonowska (Polonya) –öğrenci "ekibin diğer üyeleri ile deneyimleri ve gözlemleri



Grafik 2 Öğrenci anketi sonuçlarına göre 2 haftalık süreden duyulan memnuniyet



Grafik 3 Öğrenci anketi sonuçlarına göre verilen emeğin 3ECTS krediye eşdeğer olması durumundan duyulan memnuniyet

paylaşmak... diğer ülke öğrencileri tarafından sunulan fikir ve tasarım kalıplarını bilme olanağı..." Agnieszka Walczyk (Slovenya)– öğrenci

"Öğrenciler ve hocalar arasındaki alış-verişler oldukça iyi gelişti." Irene Curulli (Hollanda)–stüdyo hocası

"Grubumuz çok renkli, herkes başka bir ülkeden ve farklı bir geçmişten. Bu farklı düzeylerdeki düşünceleri birbirine bağlamak için çok empati gerekiyor. Bence çok çalışıyorlar ve birbirlerini anlamaya çabalyorlar. Bence bu grup çok iyi bir grup. Bilgilerini birbirine eklemeye ve paylaşmaya çalışıyorlar, ki çizimlerden ve yaklaşımlardan görebileceğiniz gibi çok farklı düşünme biçimleri var. Ortak bir çözüm bulmak çok zor. Grup içindeki kültürel alış-veriş, yaptığımız tartışmalara bağlı olarak, sürüp gidiyor. Bu tip problemlere nasıl yaklaşacağımız konusundaki bilgiyi öğrenciler, ben ve diğerleri aramızda paylaşabiliyoruz." Zbigniew Paszkowski (Polonya)–stüdyo hocası

"Geçen yıl da aynısını yaptık. Çalışırken bir soruşturma yaptık ve öğrencileri "diğerlerinden çok şey öğrendim" değil "diğerlerinden tam olarak ne öğrendim?" sorusunun cevabına yönelttik. Tanımlamaların istedik. Tam olarak ne öğrendin, mimarlık ve tasarım hakkında çok şey öğrendim değil, tam olarak ne? Ancak o zaman tam olarak bir şey öğrenilebilir. Bu onlar için zor bir soruydu... Öğrenciler evlerine gittiklerinde, evlerine götürecekleri, hatırlayacakları şeyler birbirlerinden aldıkları ve öğrendikleri olacak, maketler, powerpointler bence bir hafta sonra kaldırılıp atılacak... Bu stüdyonun bağlamına çok da inanmıyorum. Detaylı ve güzel maketler yapmıyoruz çünkü biz bu bu maketleri sonuç ürünler olarak görmüyoruz. Bunlar yalnızca iletişim. Bu sunuşa tüm bu eskizleri, resimleri, maketleri düşüncelerimizi, stüdyodan elde ettiğimiz fikirleri iletinler diye hazırlıyoruz." Tijl Eyckerman (Belçika) – stüdyo hocası

Başlangıçta da vurgulandığı gibi programın en önemli amacı kültürlerin birbirlerini tanımaları, kültürel ve mimari olguları ortak platformlarda tartışabilmeleri ve çözüm üretebilme becerilerine yönelik deneyimlerini diğerleri ile paylaşabilmeleridir. Dolayısıyla, EWSAD kapsamında üretilen ürünler birer ifade ve paylaşım aracıdır. Farklı kültürlerin bir arada ürettiği ve üretilenler üzerinden birbirlerini de tanıdığı bu ortamlar aynı zamanda üretim kültürünün de değişime uğramasını beraberinde getirmektedir. Farklı olanla yan yana gelmek, onu dinlemek, anlamak, kendini anlatmak; çizim

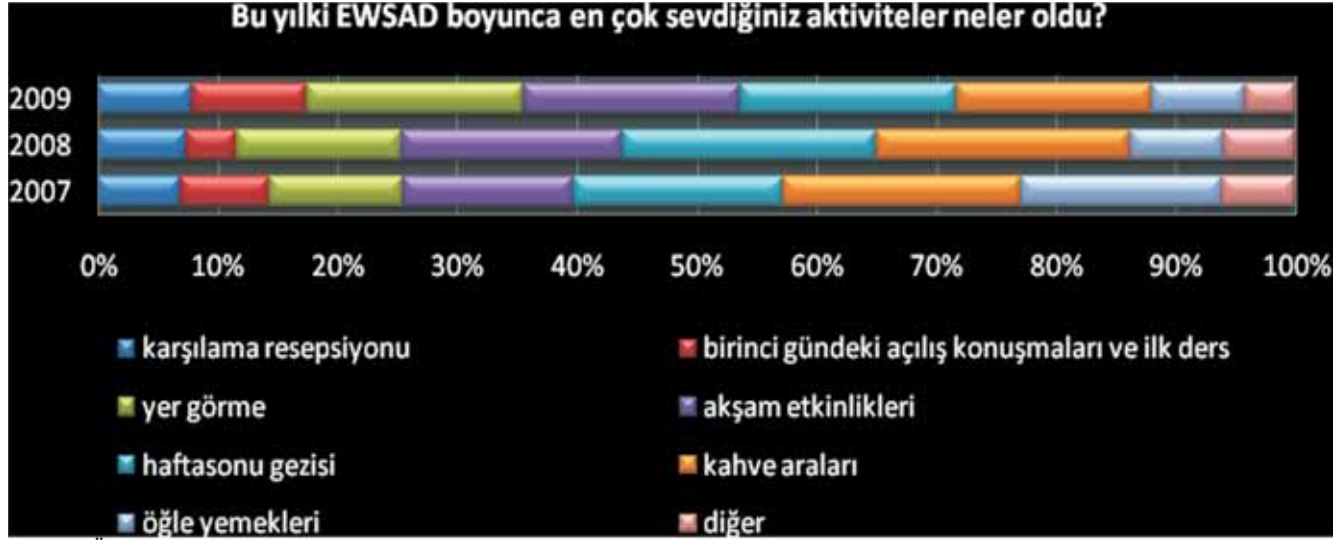
ve maket dilini kullanmak ve bu dillerden her bir bireyin farklı çıkarımlar yapabildiği durumlara tanık olmak; farklı bir hoca ile çalışmak, ondan yeni şeyler öğrenmek, zaten biliyor olduklarının yeni bir dille ifadesine tanık olmak; diğerleri ile etkileşim neticesinde kendinin, kurumunun ve ülkenin nerede bulunduğu farkındalığını yaşamak; farkındalığın bir uzantısı olarak gelecek için planlar yapmak, dostluklar, arkadaşlıklar, bağlantılar inşa etmek. Elbette bütün bunlar günümüz sanal iletişim ortamlarının varlığı ile de gerçekleştirilebilir olgulardır. Ancak Kış Okulu gibi kısa süreli ve yoğun paylaşım ortamlarının üstünlüğü, yerin ve kültürün yerinde duyumsanması, dolayısıyla gerçeklik duyumunun eksiksiz yaşanmasıdır.

Grafik 4, EWSAD etkinlikleri boyunca öğrencilerin en çok keyif aldıkları eylem alanlarını göstermektedir. Hafta sonu gezisi ve kahve araları her yıl keyif alınan ortamlar olarak değerlendirilmişlerdir. Bu etkinlikler aynı zamanda stüdyolarda süren yoğun çalışma ortamları arasında katılımcıların tümünün bir araya gelebildiği özel iletişim ortamlarıdır. Belli ki öğrenci katılımcılar, bir yandan süratli ve yoğun bir üretim ortamını deneyimlerken diğer yandan da bir araya gelmenin ve tanışmanın keyfini yaşamışlardır. Bu keyif, son zamanların en popüler sanal buluşma ortamı olan facebook'a da taşınmıştır. İletişimlerin kurulması kadar bunların kalıcılığı ve ilerleyen zaman dilimlerinde geliştirilmesi de önemlidir. Bazı Gazi Mimarlık öğrencilerinin stajlarını, EWSAD sırasında tanıştıkları stüdyo hocaları yardımıyla yurtdışında yapmış olmaları bu tip ortamların kişinin gelişimi için ne gibi ufuk ve imkan açıcı etkileri olabileceğini örneklemektedir.

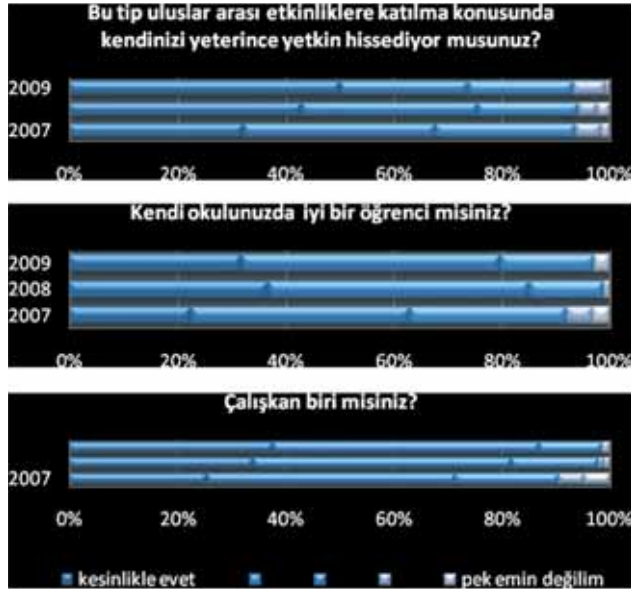
Öğrenci Nitelikleri

"Geçen Cuma bir mucize gerçekleşti, masamda oturmuş kendi çalışmalarımı yaparken, öğrenciler birden biraraya geldiler. İki öğrenci vardı biri Ljubljana'dan diğeri Hollanda'dan. Bensiz 1 saat boyunca konuşmuşlardı. Sonuçta, bana geldiler ve bir vaziyet planı önerilerinin olduğunu söylediler. Bu gruplar için güvenli bir organizasyon biçimi. Çok mutlu oldum. Sonunda beş farklı önerimiz olacak." Heiner Krumlinde (Almanya) – stüdyo hocası

Birbirleri ile tanışan, karşı karşıya gelen ve etkileşen öğrencilerin nitelikleri, kendileri için yaptıkları değerlendirmeler aracılığıyla sınırlı düzeyde ele geçirilmeye çalışılmıştır. Grafik 5 öğrencilerin uluslararası etkinliklere katılmada kendilerini ye-



Grafik 4 Öğrenci anketi sonuçlarına göre en çok beğenilen EWSAD etkinlikleri



Grafik 5 EWSAD öğrenci katılımcılarının öz-değerlendirmeleri

terli görmeleri, kendi okullarındaki başarıları ve kendilerini çalışkan olarak niteleyip nitelemeyecekleri konularındaki görüşleri ifade etmektedir. Buna göre katılımcı öğrenciler, büyük oranda çalışkan ve kendinden emin öğrencilerdir.

Genelde stüdyo hocalarının da öğrencilerin çalışma disiplinleri ve stüdyo içindeki liderlik ve ekip çalışmasına yatkınlıkları hakkındaki görüşleri olumludur. Kendi kendini organize edebilen ve üretebilen bir öğrenci kitlesi ile karşı karşıya olduklarını ifade etmişlerdir.

Sıklıkla dile getirilen önemli bir konu, Gazi Mimarlık ve Türkiye'deki diğer bazı mimarlık okullarından gelen öğrencilerin zaman zaman programa devamında sorunlar yaşanmış olmasıdır. Bunda öncelikli nedenler, dil (İngilizce) ve zamanlamadır (iki sömestr arasındaki zamanı birçok öğrencinin

memleketine gitmek için kullanmak istemesi). Bir başka olası neden, yaşanan yoğun etkileşimli ders ortamlarının tatil zamanına denk düşen beklentileri karşılamaması ve belki de bu kadar iddialı ve yoğun ortam için öğrencinin kendini hazır ve donanımlı hissetmemesidir. Zira, düzenleme komitesinde görev alan Gazi'li öğrenciler ortamı bir an bile terk etmemişlerdir. Kurum öğrencilerinin bu tip bir etkinliğe karşı olan yatkınlık, eğilim, tercih ve istekleri için ayrı ve daha detaylı bir öz-değerlendirmeye gereksinim vardır. Dolayısıyla, bu tip organizasyonların düzenlenmesinde kurum içi öğrenci ve öğretim elemanı dinamiklerin de önceden/eş zamanlı/sonradan ele alınması ve bu yolla kurumun da bu etkinlikten ne öğrendiğinin ortaya konması gereklidir. Bu, kurumsal kültürün gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Başarı Düzeyine Genel Bakış

Tüm katılımcılardan 15 maddelik bir liste halinde ve 5 dereceli bir ölçekte katıldıkları EWSAD etkinliğinin başarısını değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmeci tarafından önceden ve proje içeriğine uygun olarak hazırlanmış olan başarı kriterleri şunlardır:

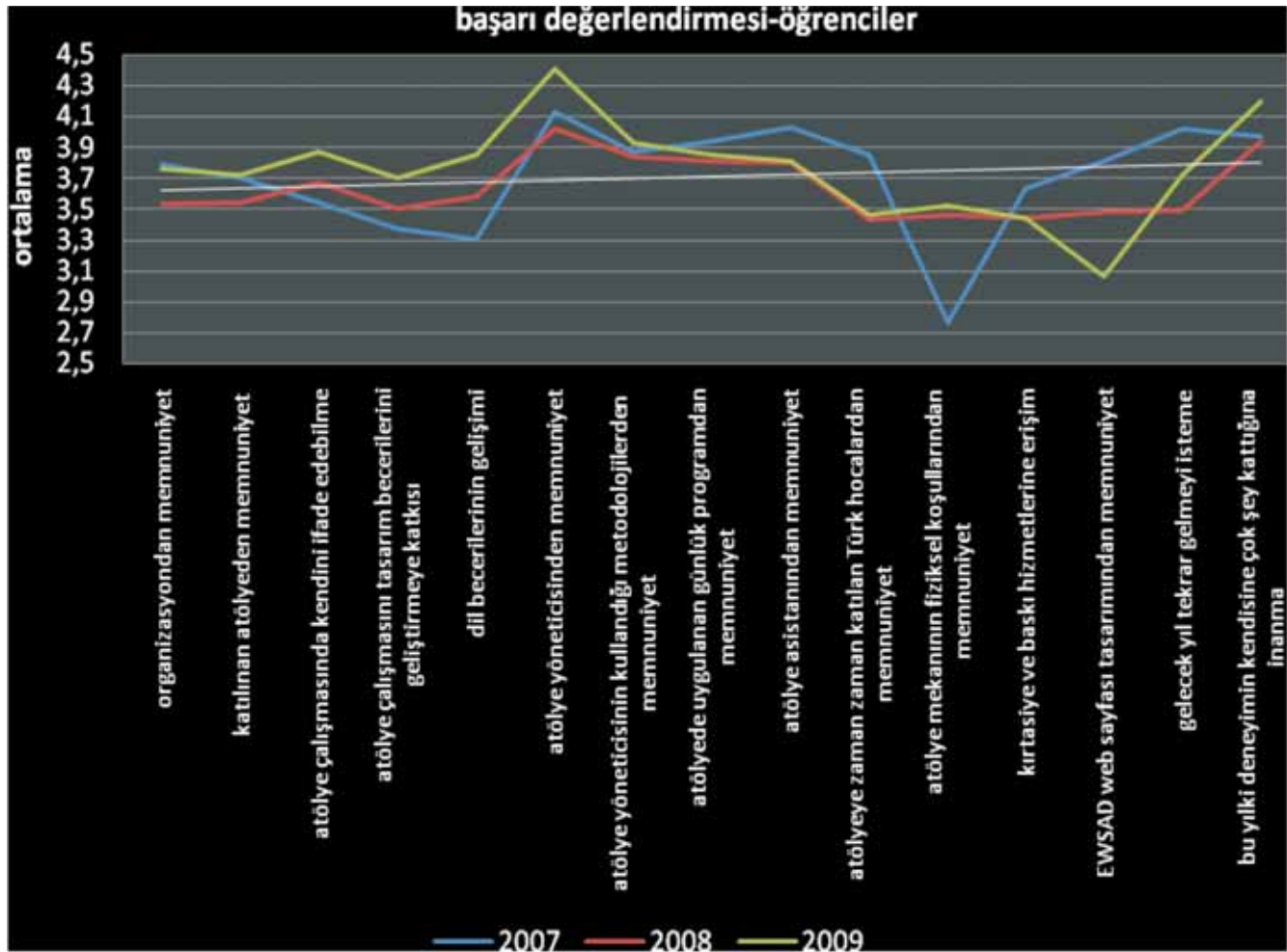
1. Organizasyondan duyulan genel memnuniyet
2. Katılınan stüdyodan duyulan memnuniyet
3. Katılınan stüdyoda kişinin kendini ne derece ifade edebildiği
4. Katılınan stüdyo sayesinde kişinin tasarım becerilerinin ne derece gelişebildiği
5. Dil becerisinin ne derece geliştiği
6. Stüdyo hocasından duyulan memnuniyet

7. Stüdyo hocasının kullandığı metodoloji ve tekniklerden duyulan memnuniyet
8. Stüdyoda izlenen günlük programdan duyulan memnuniyet
9. Stüdyoya eşlik eden Gazi Mimarlık öğretim elemanından duyulan memnuniyet
10. Stüdyoya zaman zaman katılan Türk mimarların katkılarında duyulan memnuniyet
11. Stüdyo ortamının fizik koşullarından (aydınlatma, ısıtma, havalandırma) duyulan memnuniyet
12. Kırtasiye ve diğer ekipmanlara ulaşabilme
13. EWSAD web sayfasının etkinliği ve amaca uygunluğu
14. Gelecek yıl da EWSAD'a katılma isteği
15. EWSAD'da geçen zamanın neşe, coşku, bilgi, üretim ve kültürel etkileşimle doluluğu, dolaşısıyla 2 haftalık zamanın dolu dolu yaşanmışlığı

Öğrenci anketlerinin sonunda yer alan bu değerlendirmeyi takiben bir de boş sayfa bırakılmış ve öğrencilere bu boş sayfaya EWSAD hakkında diledikleri şey(ler)i diledikleri kadar yazma şansı verilmiştir. Boş sayfalar genellikle teşekkür notları ile dolu olarak geri dönmüştür. EWSAD' ın bu kadar çok kişiyi bir araya getirebilme başarısı göstermiş olması tebrik edilmiş ve bu ortamların bu kadar çok kişiyle birlikte "gerçekten" birer uluslararası ortam olabildikleri ifade edilmiştir.

Bu sözlü memnuniyet, sayısal notlamalarda da kendini göstermektedir. Grafik 6, yukarıda sayılan 15 maddelik değerlendirme kriterlerine verilen cevapları 3 yıl için karşılaştırmalı olarak göstermektedir. Görüldüğü gibi her 3 yılda da belli bir başarı düzeyi yakalanmıştır. Her bir yıl için öğrenci ve stüdyo hocalarının değerler ortalaması alınarak birer başarı indeks değeri saptanmıştır. Bu değer; 2007 için 3.79, 2008 için 3.83 ve 2009 için ise 3.77'dir (1 = düşük başarı, 5 = yüksek başarı).

Stüdyo hocalarından duyulan memnuniyet her 3 yıl için de en zirve değerdir. Bu da anlaşma yapı-



Grafik 6 Öğrenci anketi sonuçlarına göre sağlanan genel başarı

lan kurumların ve davet edilen hocaların ne kadar isabetli seçildiğinin ve öğrenci ile birlikteliklerinin ne kadar olumlu sonuçlar verebildiğinin bir göstergesidir. Bu başarıdaki bir başka etmen de, etkinliklere uzun zamandır sürekli katılan hocaların ortamı benimseme ve katkıda bulunmada disiplinli/prensipli davranışlarıdır.

Bir alttaki zirve değer ise katılan EWSAD etkinliğinin gerçekten doyurucu olarak değerlendirilmesidir. Bu değer, zamanın dolu dolu yaşanmış olduğunun, harcanan zaman ve emekten geriye çok şeylerin kalacağına bir ifadesidir.

En çok sıkıntı duyulan konu dildir. Her ne kadar mimari üretimin kendi dili olsa da, bunu karşısına anlatmada önemli rol oynayan konuşma dilinin İngilizce olması tüm öğrenciler için (anadili İngilizce olanlar hariç) sıkıntı yaratmıştır. Özellikle sunumlarda heyecanla da birleşen "anlatmama" endişesi sıklıkla gözlenmiş, hatta stüdyo hocalarından zaman zaman şikayet olarak iletilmiştir. Yanında öğrenci getiren Avrupa'lı hocalar, bu problemi dil sınavı yaparak bir dereceye kadar önlemişlerdir. Ancak bu genel bir davranış biçimi olmadığından görece daha sınırlı anlatabilen ve anlayabilenler çoğunlukta kalmıştır. Bu da iletişimin hızını yavaşlatmıştır.

Gazi Mimarlık'ın fizik imkanları sınırlı ve sabittir. Diğer zamanlarda 50-60 kişinin ders yaptığı stüdyo mekanları EWSAD etkinlikleri sırasında 10-15 öğrencinin serbest çalışma mekanları haline gelmiştir. Özellikle havanın çok soğuk olduğu bir zamana rastlayan 2007 etkinliğinde öğrenciler stüdyo ortamlarının soğukluğundan yakınmışlardır. Mekanları gece kullanabilmek, özellikle sunum tarihi yaklaştığında önemli olmaktadır. Dolayısıyla, gece çalışabilme konforu da bu tip etkinliklerde göz önüne alınması gereken bir özelliktir.

En Büyük Başarı: Geleceği Biçimlendirebilmek

"Güzel bir şey, EWSAD'ın mimarlık müfredatının ve tasarım stüdyosu derslerinin bir tamamlayıcısı olmada bir model olmuş olmasıdır. 2 ortak kurum ve Gazi, EWSAD'ı model alarak, 5 farklı yeni Erasmus/Sokrates/IP projesi için başvurular. Bu EWSAD'ın başarısını ve gücünü gösteriyor."

Nur Çağlar (Türkiye) – EWSAD proje koordinatörü

Kuşkusuz, bir uygulamanın en büyük başarısı kendisinden yeni uygulamalar üretilebilmesi, organizatör kurumu, davetli kurumları ve hatta izleyici olan kurumları etkileyebilme ve motive edebil-

mesidir. EWSAD2007-08-09 etkinliklerinde elde edilen deneyim ve yakalanan başarı düzeyi hem EWSAD'ın devamı için yeniden başvurulmasını sağlamış (organizatör: Yrd.Doç.Dr. Esin Boyacıoğlu) hem de 3 yıl boyunca Ayvalık'da gerçekleşecek olan, 7 ortaklı, EWTA-European Workshops on Tourism and Architecture başlıklı yeni bir IP (Intensive Program)'nin (organizatör: Öğr.Gör.Dr. Fulya Özmen) oluşumuna zemin hazırlamıştır.

Aynı projenin sürdürülmesi ve benzer konseptli bir başka projenin gerçekleştirilmesinden daha önemli bir başarı da mevcut deneyimin kurumun yenilenmesinde kullanılabilmesidir. Kuşkusuz, katılımcı olan Gazi Mimarlık hocaları ve öğrencileri bu süreçten kendileri ve kurumları adına çok şey öğrenmişlerdir. Özellikle stüdyo hocalarının güncel yaklaşımlardan haberdar olması için ve kendi güncel yaklaşımlarından da konuk olan Avrupa'lı grubu haberdar edebilmeleri için, uluslararası paylaşımı kurumun bünyesine taşıyan böylesi bir etkinlik önemli bir kazanımdır. Stüdyo uygulamalarının bundan sonraki seyir ve içerikleri kuşkusuz bu uygulamadan izler taşıyacaktır. Aldous Huxley'in (1894-1963) ve Archibald MacLeish'in (1892-1982) ifade ettikleri gibi;

"Experience is not what happens to you. It is what you do with what happens to you./Deneyim başınıza gelen değildir, başınıza gelenle ne yaptığınızdır."

"There is only one thing more painful than learning from experience and that is not learning from experience./Deneyimle öğrenmekten daha sancılı bir şey varsa o da deneyimden bir şey öğrenmemektir."

Değerlendirme Olgusu Bağlamında Son Söz

Deneyimlenen ve bu değerlendirme yazısı ile başarı düzeyinin genel hatları ortaya konan EWSAD uygulaması, katılımcı olan herkesi mutlu eden, bireylerin kendi kapasitelerini aşmalarını sağlayan, kurum kimliğine yeni bir boyut kazandıran, başarılı bir mimarlık eğitimi uygulamasıdır. Son yıllarda giderek çeşitlenen mimari tasarım stüdyo ortamlarının içinde kendi özgün yerini alma yolundadır. Deneyimler ve deneyimlerin değerlendirilmesi üzerine kurulmuş olması programın kalıcılığını ve giderek güçlenmesini sağlayacak bir özelliktir. Buradan çıkarılacak sonuç, yaşanan her eğitsel deneyimin, içeriği ne/nasıl olursa olsun değerlendirici bir gözle ele alınması ve değerlendirme sonuçlarının gelecek deneyimlere yansıtılmasıdır.

Yeni denemeleri göze almak ve değerlendirmeleri dikkate almak sürekli gelişimin ve yüksek performansın en önemli bileşenleridir.

Teşekkürler

EWSAD'ın bir Erasmus/Sokrates/IP projesi olma süreci içinde beni değerlendirici olarak görevlendiren ve bu örnek projenin kurumumuzda gerçekleşmesi için hiçbir emeğini esirgemeyen Sayın Prof.Dr. Nur Çağlar'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, değerlendirme çalışmaları sırasında, anketlerin dağıtılması, toplanması ve bilgisayar ortamına girilmesindeki emekleri ve 2009'da gerçekleştirdiği tüm görüşmeler ve kayıtları için kurumumuz Araştırma Görevlisi Y. Mim. Hilal Aycı'ya da gönülden teşekkür ediyorum.

DİPNOTLAR

¹ Bu konuda ülkemizde ve dünyada gelinen son durumu kapsamlı olarak içeren etkinlik Flexibility/Esneklik temalı "Architectural Forum IV" olmuştur. Tüm bildirimlerin toplandığı kitap: Architectural Education Forum IV, Flexibility in Architectural Education, 26-29 May 2009, Erciyes University, Faculty of Architecture / Kayseri-Turkey

² EWSAD2007-08-09 ortakları: Aristotle University of Thessaloniki, School of Architecture (Yunanistan); FH Bochum, University of Applied Sciences, Department of Architecture (Almanya); Higher Institute of Architectural Sciences Henry van de Velde (Antwerp/Belçika); Architectural Association School of Architecture (Londra/İngiltere); Politecnico di Milano (İtalya); Lusofona University of Technology and Humanity (Lizbon/Portekiz); TU/e Eindhoven University of Technology (Hollanda); University of Liverpool, (İngiltere); Politechnika Szczecinka (Polonya); University of Ljubljana, Faculty of Architecture (Slovenya); University of Paris – La Sorbonne (Fransa); Gazi Üniversitesi-Müh.Mim.Fak.-Mimarlık Bölümü (Ankara/Türkiye)

³ Sözü edilen kültürel alış-verişteki akışkanlığa yer vermemekle birlikte etkinlik içerikleri, kısa metinler, süreç ve ürünleri aktaran zengin resimlerle şu kaynaklarda yer almaktadır: Winter School 2003 (editor: Nur Çağlar), Winter School 2004 (editor: Zeynep Uludağ) and Winter School 2005 (editor: Esin Boyacıoğlu).

⁴ EWSAD2005'de Gülser Çelebi, Mediha Gültek, Yalçın Emiler ve Serdar Akbay tarafından yönetilen "Designing with the Gypsum" / Alçıtaşı ile Tasarlamak" başlıklı stüdyo buna örnektir.

⁵ Winter School projelerinin geçmişi ve Gazi Mimarlık ders programının yeniden kurgulanmasındaki yeri için geniş bir sunum şu kaynakta yer almaktadır: Çağlar N., Dinç P., 2007, "Mimarlık Eğitim Programında Dönüşümün Tasarlanmasına Yönelik Bir Deneyim: Gazi Mimarlık Kış Okulları", Mimar-

lık ve Eğitim Kurultayı, Kapsayıcı ve Katılımcı Bir Tasarım / Araştırma Projesi Olarak Değişim Çalıştayı, ODTÜ. Ayrıca, mimari tasarım eğitiminde tasarım stüdyoları kavramının açılımı, tarihteki değişim aşamaları, günümüzdeki çeşitlilikler, Gazi Mimarlık Kış Okulları'nın açılım, gelişim ve kazanımlarını konu alan bir başka kapsamlı metin de şudur: Çağlar, N., 2007, "Extra-Curricular Challenges In Architectural Design Education: International Workshops / Roving Studios", EWSAD2007 açılış konuşması.

KAYNAKÇA

Lost Space/Kayıp Mekanlar teması için kaynakça

Trancik,R., *Finding Lost Space Theories of Urban Design Van Nostrand Reinhold Company Inc.*, New York, 1986

Grosz, E., *Architecture From the Outside Essays on Virtual and Real Space*, The MIT Press, Cambridge, 2001, pp:57
Tschumi, B., "Architecture and Disjunction", MIT Press, USA, 1996

Winter School 2003-04-05 için kaynakça

Çağlar N., GUFEA, Department of Architecture, *Winter School 2003*

GUFEA, Department of Architecture, *Winter School 2004*

GUFEA, Department of Architecture, *Winter School 2005*

EWSAD2007-08 ve projenin Gazi Mimarlık Müfredatı ile ilişkilendirilmesi için kaynakça

Çağlar N., Dinç P., 2007, "Mimarlık Eğitim Programında Dönüşümün Tasarlanmasına Yönelik Bir Deneyim: Gazi Mimarlık Kış Okulları", Mimarlık ve Eğitim Kurultayı, Kapsayıcı ve Katılımcı Bir Tasarım/Araştırma Projesi Olarak Değişim Çalıştayı, ODTÜ.

YENİ BİR MİMARİ KİMLİĞE DOĞRU¹: BİR PEDAGOJİK DENEYİM

Vasco Pinheiro, Dr. Lusofona Beşeri Bilimler ve Teknoloji Üniv., Mimarlık, Şehircilik, Coğrafya ve Sanat Blm., Lizbon Portekiz

GİRİŞ

Yeni Bir Mimari Kimliğe Doğru Mayıs 2009da Portekiz, Lizbon, Lusofona Üniversitesinde IDArq Factor² araştırma grubunun düzenlediği uluslararası bir seminerdir. Seminerin amacı küreselleşme etkisi altında çağdaş mimarlığın durumunu ve günümüzde ortak yakınma olan, uluslararası mimarlık dilinin ve tarzının yayılmasıyla kaçınılmaz olarak yitirmeye yüz tutan bölgesel ve ulusal kimliklerin irdelenmesiydi. Lusofona Üniversitesi mimarlık öğrencilerine yönelik düzenlenen bu seminere Türkiye, İtalya ve Portekiz'den serbest mimarlar ve mimarlık hocaları katılmışlardır.

SORUN

Günümüzde, tüm dünyada küreselleşen toplumun bir ürünü haline gelen mimarlığa duyulan ilginin azaldığına ve gerek yöneticilerin gerekse mimarlık pratiği içindekilerin vasat nitelikleri ve duyarsızlıkları nedeniyle zorluklarla karşı karşıya olduğuna inanılmaktadır.

Mimari dokuda, gelişen teknolojinin ürünü olan yeni nesnelerin popülerleşerek yaygınlaşıyor olması acı bir gerçektir. Dünya 20. yüzyılın ortalarından bu yana daha da küçülmüştür. Uzaklıklar artık sorun değildir, bir profesyonel olarak mimar da artık çok uluslu bir kişiliktir. Kimilerinin *yıldız mimarlar*³ diye adlandırdığı günümüz mimarlığının büyük isimlerinin, sadece yaşadıkları ülkeyle sınırlı olmayıp tüm dünyada iş yaptığı, dolayısıyla varlığını duyurduğu ve bu ülkeler ve yerler tarafından örgütlenen tüm internet sitelerinde yer aldıkları görülmektedir.

Diğer yandan, teknoloji mimarlık yaklaşımlarına yeni ve ilginç araçlar kazandırmıştır. 80li yılların başında çoğunlukla iki boyutlu çizimler için kullanılan CAD yazılımı çabuk çizmek, çoğaltmak ve ulaştırmak için güçlü bir araçtı. Ancak, CAD yazılımı günümüzde artık yetersiz kaldı. Mimarlar istemlerinde her geçen gün daha müşkülpesent olmaya başladığından, mimarlık alanında yeni araçlar üreten dijital teknolojiler güçlü bir endüstri haline geldi. Eskiden sorun olan kolay ve hızlı çizim artık büyütülecek bir sorun olmaktan çıktı. Şu anki asıl talep "imge"dir ve mimarın düşlediğini görünür kılarak, herkesin anlayabileceği bir gerçeklik olarak sunma ihtiyacıdır. Asıl amaçları kuramsal içeriği aktarmak olması gerektiği halde, sayfalarında mimari imge görüntülerine giderek daha çok yer veren günümüz dergi ve gazeteleri bu önemli değişimi oldukça iyi belgelemektedir. Bu gerçek, kimi zaman anlamca boş ve mimari söylemin dışında kalan mükemmel görünen imgelere bakmayı talep eden tüketim toplumunun açık bir göstergesi olmuştur.

Küreselleşen dünyada, mimarlık *gösteriş dünyası* olmuş, mimar *iştah açıcı* şekil ve biçimlerle yaratılan imgelerin üreticisi olarak görülmeye başlamıştır. Uluslararası EURAU⁴ kongresinin "Kültürel Peyzajlara" ayrılan son oturumunda, Peter Eisenman sunuşuna "dün gece buraya vardığımda, düzenleme kurulundakilerin bu konuşmada sunmak niyetinde olduğum resimleri görmek istemesini çok takdir ettim" diyerek başlar. Eisenman mimari konuşmaların görüntüler veya resimlerden ibaret olmaması gerektiğini, buna gerek olmadığını, zira mimarların ciddi

şeylerden konuşması gerektiğini ve projelerini görüntüleri üzerinden kısaca tanımlayarak ve “burada ön kapı var, bu plan, bu vb.” şeklinde anlatarak dinleyicilerini “aptal” yerine koymamaları gerektiğini belirtir. Eisenman tüm dünyaya yayılan ve mimarlığı da etkisi altına alan hiper-medyatik kültürü önemsemektedir. Planlar, kesitler ve cepheler gibi basit çizimleri olan düz yapıların artık bir yarışmayı kazanmak için hiç de yeterli olmadığını söyler. İnsanlar yeni şeyler istemektedir, yeni bina biçimleri, şekiller ve görüntüler bu isteği karşılamalıdır. Mimarlık, parça ile bütün arasındaki ilişkinin yavaş yavaş yitirildiği, seyirlik ve imge egemen bir kültürün içinde kaybolmuş durumdadır. Ayrıca, giderek daha çok imge tasarlama teknolojisinin ürünü haline gelen mimarlık gerisindeki mekândan daha çok cephe tasarımını önemser olmuştur.

Küreselleşmeye bağlı olarak *genius loci* nin kaybedilmesine yol açan sorunların bir kısmı da mimarlık alanındaki yeniliklerin yerlerin doğasına ve kültürüne saygı göstermemesinden kaynaklanmaktadır. Dünyada bu gerçeği yansıtan çeşitli örnekler bulunmaktadır. Çin, Dubai ve hatta Avrupa ülkeleri kendi kültürel ve geleneksel artalanlarıyla çatışan yeni mimari biçim ve şekilleri sadece yeni küresel dinamiklerin bir parçası oldukları veya olmak istedikleri için ithal etmektedirler.

Kimlik sorunu ve kimlik arayışı bu nedenle mimarlığın mesleki ve akademik ortamını yakından ilgilendiren geniş ve çelişkili bir alandır. Mimarlık öğrencileri her gün internet ve diğer kolay tüketim kaynakları aracılığıyla mimarlığın *ready-made* ürün olduğu yanlışlığını aktaran imgeler bombardımana tutulmaktadır. Öğrencilerin dikkatlerini çelmek ve ilgilerinin yeniden temel mimarlık ilkelerine odaklanmasını sağlamak

zorunluluk ve önemli bir görevdir. Mimarlık basit bir iş değildir. Sadece ışık ve hareket değildir. Her ne kadar Salman Rüşdi'ye göre bir çeşit *Mac World* de⁵ yaşasak da öğrencilere mimarlığın *fast-food* olmadığı düşüncesini aşlamak önemlidir.

SEMİNER

Yeni Bir Mimari Kimliğe Doğru başlıklı bir seminer düzenleme düşüncesi, kimlik sorununa duyulan pedagojik ilginin sonucunda, öğrencilere *fast-food mimarlığın* doğru ve gerçek bir çözüm sunmadığını anlatabilmenin bir yolu olarak ortaya çıkmıştır. Seminer, mimarlığın kuramsal ve pratik alanından yaklaşımlarla *ready-made* düşüncesini açıklığa kavuşturmayı ve öğrencileri mimarlık düşüncesinin ve pratiğinin asıl zeminini oluşturan değerler ve ilkeler tartışmasına yöneltmeyi amaçlayan mimari tasarım hocaları ve uygulamacı mimarlar tarafından sunulmuştur. Seminerde iki gün konferans, bir gün Lizbon gezisi ve seminer konusunda hazırlanan öğrenci posterlerinin sunulduğu bir sergi olmak üzere öğrencilerin üç düzeyde katılımlarına olanak sağlayan üç tür etkinlik yer almıştır.

Konferanslar geniş açılımı olan konuları kapsıyordu. Küreselleşmenin zararlı etkileri ile baş etmekte çözüm olarak önerilen sürdürülebilirlik, aynı zamanda nasıl bir mimarlık geliştirme isteğinde olduğumuz tartışmalarını ve yanı sıra mimarca tavırların ardındaki ilkeleri ele alan sunuşların da kilit konusuydu. İki ünlü Portekizli mimarın örnek projeler üzerinden tasarlama yöntem ve yaklaşımlarını ve düşünme biçimlerini açıkladıkları sunuşları oldukça etkiliydi. Öğrenciler program ve mimari çözümler arasında sıkı bir ilişki olduğunu, programın durağan bir ilke değil beklentilere ve yerin ayırıcı özelliklerine göre



sürekli yeniden keşfedilmesi gereken bir araç olduğunu kavrayabilme olanağı buldular.

Lisbon'daki günlük gezi de öğrencilere küresel eğilimler ile mekânlara mimarinin de ötesinde bir kimlik sağlayan yerel gelenekler arasındaki uçurumu göstermeyi amaçlayan seminer planının bir parçasıydı. Yeni mimarlık üretimi ve yakın zamanda yapılan projeler ile Lizbon Katedrali gibi eski yapılar arasındaki zıtlığı vurgulamak gerçekte öğrencilerin parça ile bütün arasındaki ilişkinin önemini ve eski kentin mimari kimliğine başlıca katkının parçaları bütünleştirmek olduğunu kavramaları için bir kışkırtmaydı. Bu temel etkinliklere ek olarak öğrenciler seminerin temasını irdelemeye ve mimari kimlik konusunda kendi görüşlerini yansıtan posterler sunmaya davet edildi. Bu etkinlik öğrencileri seminerin tartışma alanına çekmek ve küreselleşmenin mimarlık üzerindeki güçlü etkilerini düşünmeye / tartışmaya isteklendirmek açısından yararlı oldu.

PEDAGOJİK İLKELER

Mimarlığı öğretmek ve öğrencileri gelecek uygulamalara hazırlamak, sınıf ortamında yer alan formal etkinliklerin ötesine geçen birçok farklı boyutu birleştiren zor bir görevdir. Sorun sadece öğretimin nasıl yapılacağı değil, asıl olarak neyin yapılması ve neden yapılması gerektiğidir. Yaşadığımız an değişim anıdır, kuramcılar buna paradigma değişimi adını verirler.

Eisenman'ın belirttiği gibi, eğer geleceği çok fazla düşünürsek geçmişe takılıp kalmamız olasıdır. Önemli olan şimdiki zamanı düşünmek, anlamak ve geçmişin evrim geçirmiş hali olan şimdiki kavramaktır.

Yeni projelere ve mimari başarıya tutulmak yeterli değildir ve sağlam bir ilke de değildir. Önemli olan diğer mimarlarınkine benzer yapılar tasarlamak değildir. Önemli olan, tasarımların ardındaki nedenleri kavramaktır, tehlikelerin ve olanakların farkında olmaktır. Uygulamanın gerisinde bir kuram olduğunu ve bu kuramın da kültürel artalanın bir ürünü olduğunu anlamaktır.

Mimar aynı zamanda toplumun bir parçasıdır. Mimarın çalışmaları o toplumdaki doğru yerini, toplumun kültürü ve gereksinimleri doğrultusunda almalıdır.

Mimarlık karmaşık bakış açılarıyla ilgilenen oldukça karmaşık bir etkinliktir, ancak aynı zamanda mimarlığın merkezinde insanın yer aldığı unutulmamalıdır. Mimarlık insanlar tarafından insanlar için yaratılmakta ve geliştirilmektedir. Yaratma sürecinin gerisinde doğrudan bir sosyal ve insancıl anlam bulunmaktadır, bu nedenle öğrenciler mimarlığı resim veya heykel gibi ele alma ayarından kurtarılmalıdır. *Yeni Bir Mimari Kimliğe Doğru* semineri ve benzeri etkinlikler mimarlık öğrencilerini şimdiden gelecek senaryolarına hazırlamak, sorunlar ve alışılagelmiş çözümlere karşı

bilinçlendirmek, çalışma, tartışma ve araştırmaların içinde yer almaya isteklendirmek düşüncesini desteklemektedir. Ders programında yer alan konuların dışına çıkarak öğrencilerin mimarlık alanındaki bireysel duyarlılık ve yaklaşımlarını geliştirmesine olanak tanınmalıdır. Mimarlık eğitimi okul ile sınırlı kalmamalıdır. Kentin kendisinden daha iyi bir mimarlık eğitimi kitabı olabilir mi? Mimari proje yapmayı öğrenmede var olan mimarlık örneklerini çözümlenmek ve deneyimlemek, tasarımcıları üzerine okumak ve konuşmak, kullanıcıları ile tartışmaktan daha etkili bir öğrenme biçimi olabilir mi?

Pedagojik olarak değerlendirmek gerekirse, kendi düşüncelerini posterlere yansıtarak öğrencileri mimari kimlik, kimliğin içeriği ve kimlik yorumları ve tartışmaları gibi karmaşık konular hakkında düşünmeye isteklendirmek ardından davetli konuşmacıların sunduğu değişik görüşlerle yüz yüze gelmeye hazırlamak ve kentte gezerek tartışılan görüşlerin gerçekliğini kavrayabilmelerine destek olacak örneklerle pekiştirmek bu seminerin başlıca başarıları olmuştur.

Çeviren: Yrd. Doç. Dr. Pınar Dinç

DİPNOTLAR

¹ Towards a New Architectural Identity Lusofona Üniversitesi tarafından Portekiz, Lizbon'da, 20, 21 ve 22 Mayıs 2009 tarihlerinde düzenlenmiş olan uluslararası bir seminerin başlığıdır. Seminare konuşmacı olarak Jacinto Rodrigues (FAUP, Porto, Portekiz), Nur Çağlar (Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye), Ana Rainha (ULHT, Lizbon, Portekiz), Ado Franchini (Milano Politeknik Üniversitesi, Milano, İtalya); Luca Fabris (Milano Politeknik Üniversitesi, Milano, İtalya) ve Serbest Mimarlar João Pedro Falcão de Campos (Lizbon, Portekiz) ile Nuno Mateus (Lizbon, Portekiz) katılmışlardır. Seminer ile ilgili ayrıntılı bilgiye <http://towardsanewarchitecturalidentity.blogspot.com> adresinden ulaşılabilir.

² IDArq Factor grubu mimarlık ve şehircilik alanında kimlik sorununu irdeleyen ve özellikle küreselleşmenin etkisi altındaki yerel, bölgesel ve geleneksel mimarlık ile mimari/kentsel miras ile ilgili hertürlü bilgiyi derleme ve üretmeyi görev edinmiş bir araştırma grubudur. Araştırma grubu ile ilgili ayrıntılı bilgiye <http://www.idarqfactor.org> adresinden ulaşılabilir.

³ Sözcük İngilizce literatürde starchitects ve/veya archistars olarak kullanılmaktadır. (çevirenin notu)

⁴ EURAU-Cultural Landscape, Ocak 2008 de Madrid, İspanya'da düzenlenen uluslararası kongredir. Kongre kültürel bir değer olarak peyzajı tartışmayı amaçlamaktadır. Peter Eisenman kongreye son gününde Santiago de Compostela'daki Galicia's City of Culture projesini sunduğu bir konuşma ile katılmıştır. Konuşma metni kongre kitabında yer almamaktadır ancak <http://www.youtube.com/watch?v=32aaRDyLPxo&feature=channel> adresinden ulaşılabilir.

⁵ "Mac World" Salman Rushdie tarafından Mart 1999da yayımlanan "Globalization" başlıklı makalesinde kullanılmaktadır. Bu makale yazarın 2002de basılan isimli "Step Across This Line" kitabında yer almaktadır. Kitabın Portekizce çevirisi: Rushdie, Salman - Pizar o Risco. Publicações D. Quixote, Lisboa, 2004. ISBN 972 20 2679 8

EVRENSELLİK VE ÖZGÜNLÜK KAVRAMLARINA MİMARLIK EĞİTİMİ ALANINDAN BAKMAK

Elif Özelgöl, Yüksek Mimar, ODTÜ Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü

Mimarın sahip olması gereken yeterliliklerin tanımı, eğitim alanında her geçen gün biraz daha tartışılır hale gelen en önemli konu başlıklarından bir tanesidir. Günümüzdeki yeterlilik tanımının ise Vitruvius'un tanımından¹ o kadar da uzak olmadığını söylemek yanlış olmaz. Söz konusu yeterliliklerin eğitim kurumları tarafından öğrenciye kazandırılma biçimleri ise bu makalenin üzerinde durduğu ve tartışmaya niyet ettiği asıl alandır. Geçmişte ve günümüzde mimarlık eğitimine, farklı bağlamlarda farklılaşan yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Rönesans'ın güçlü geometri vurgusu; Academia Royale' de birbirinden ayrılmış atölyede tasarım, sınıfta teori eğitimi; Bauhaus'da temel tasarımın eğitiminin gücü, TomásTaveira'nın mimarlık üniversitesi modelleri ilk akla gelen farklı yaklaşım biçimlerinden sadece bazılarıdır.²

Bu makale ise mimarlık eğitim kurumlarının bir yandan evrensel değerlerle varolup global ağda bir bütünün parçasını oluştururken; diğer yandan da kurumsallıklarının bir yansıması olarak kendilerine özgü değerlerini kurma ve yaşatma gereklilikleri arasında yaşadıkları gerilimi irdelemektedir. Şüphesiz küreselleşmeyle birlikte günümüzde evrensellik ve özgünlük kavramları hemen her alanda tartışıla gelmektedir. Eğitim tarafından bakacak olursak; iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi; bilgi üretimi, kullanımı ve transferinde gerçekleş-

şen değişimler; öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği gibi etmenler küresel bir mimarlık eğitim alanı oluşturmaktadır. Küreselleşme tüm bu etmenleri beraberinde getirerek birçok alanda olduğu gibi mimarlık ve mimarlık eğitimi alanında da bazı kavramların yeniden sorgulanır ve tartışılır hale gelmesine neden olmuştur.

Sözü edilen ortak ağda mimarlık eğitim kurumları birbirlerinin farkında olarak ve tüm bu hareketliliği sağlamak adına belirli bir standartı tutturmak durumunda işlev göstermektedir. Mimarlık eğitiminin evrenselliği denildiğinde, evrensellik kavramı "aynılık" ve "minimum standart" arasındaki yelpazede bir yerlerde konumlanabilmektedir. Dolayısıyla bir yandan mimarlık eğitiminde yaşandığı öngörülen aynılığa; bir yandan da okulun sahip olması gereken olmazsa olmaz standartlara referans verebilmektedir.

Mimarlığın disiplinlerarası karakteri, kurumların farklılaşan yerel, kültürel ve kurumsal bağlamlarıyla bir araya gelince öğrenciye sunulan mimarlık eğitim ortamının özgünlüğünden söz etmemek kaçınılmaz olmaktadır. Özgünlük kavramının kurumsal kimlik tartışmalarına kadar kayabilen farklı boyutlara sahip bir konu olduğunu belirtmek gerekir. Aslında küreselleşmeden bağımsız da düşünülse kurumsal kimlik kavramı başlı başına bir

araştırma alanı tanımlar, ancak son yıllarda küreselleşmenin bir getirisi de kimlik tartışmalarının hız kazanmasıdır.

Öğrenci, öğretim üyesi hareketliliğinin artması okulların kendilerini tercih edilir hale getirmesi gerekliliğini doğurmakta; dijital tasarım ve sunum tekniklerinin ilerlemeler kaydetmesi yeni eğitim modellerini de beraberinde getirmekte; kendilerine özgü tavırlarıyla var olma eğiliminde olan özel okulların sayıca gitgide artıyor olmasının doğurduğu yarışmacı ortam; mimarın profesyonel alandaki rolünün belirsizliği ve bunun eğitim alanına yansması; mimarlığın bünyesinde barındırdığı farklı tasarım alanları ve okulların belli alanlara yaptığı vurgular gibi etmenler mimarlık eğitimi alanında özgünlük kavramını tetikleyen etmenlerdir. Buna ek olarak mimarlığa ve dolayısıyla mimarlık eğitimine karşı da farklılaşan yaklaşımlar da okullar arasında farklılıklar doğmasına neden olmaktadır. Mimarlığı sanat dallarından biri olarak, akademik bir disiplin olarak, mimarların yaptığı profesyonel bir iş olarak görmek sözünü ettiğimiz farklı yaklaşım biçimlerinden bazılarıdır.³

Türkiye özeline inildiğinde, mimarlık eğitiminin Avrupa Birliği'ne uyum süreci ile de paralel işleyen kritik bir dönemden geçmekte olduğu düşünülürse, içinde bulunduğumuz dönemde faaliyet göstermekte olan mimarlık eğitim kurumlarına, söz konusu gerilim içindeki konumlanmaları; bu konumlanma için geliştirdikleri stratejilerini anlayabilmek adına bakmak, gerilimi anlamak için alınabilecek en kesin ve açık yol olarak değerlendirilebilir, ancak bunun için bir yöntem geliştirmek gerekliliği kaçınılmazdır. Bu makalede geliştirilmiş olan bir yöntemden ve bu yöntemin uygulamasından kısaca bahsedilecektir.⁴ Sonuçta da elde olan verilerle yöntemin kendisi de eleştirilecektir.

Sözü edilen yöntem; öncelikle kuruma kimlik kazandıran tarihsel ve yerel bağlamı anlamak; kurumun kendini diğerleri arasında dışa vurma biçimini; küresel bağlamda nasıl konumlandığını gözlemlemekle başlanmalıdır.⁵ Kurumun kendine özgü bağlamı hakkında fikir sahibi olmak ilk elden önemi yadsınamaz ipuçları verebilmektedir. Bu ipuçları aracılığı ile okulların eğitim içeriklerine ve kurumsal bileşenlerine bakmak ise son derece yerinde bir okuma şekli olarak benimsenebilir.

Kurumlara, salt eğitim penceresinden bakmak indirgemeci bir yaklaşım biçimi olacağından, okulların eğitim içeriğini ve strüktürünü, kurumsal özellikleriyle paralel okumak daha sağlıklı bir yak-

laşım olarak benimsenebilir. Bu bağlamda ikinci aşamada kurumu oluşturan bileşenler incelenmelidir. Bunlar kurumun akademik kadrosu, misyonu, programı, kaynakları ve kurumsal strüktürü olarak kabul edilebilir.⁶ Bu bileşenlerle kuruma bakmak çok geniş bir çerçeve çizmesine ve konuyu karmaşık hale getiriyormuş gibi görünmesine rağmen aslında birçok konuya ışık tutabilmektedir. Kurumun verdiği eğitimi anlamak için bu bileşenlerin herhangi birinin noksanlığı çok dar bir açıyla bakmak demek olur. Örneğin benzer bir içeriğe ve yapıya sahip bir eğitim modülünün, farklı akademik kadro yapılanmaları tarafından verilmesinden doğması muhtemel farklılıkları göz ardı etmek mümkün olamaz. Kurumsal bileşenlerin eğitim ortamına etkilerinin örnekleri çoğaltılabilir.

Üçüncü aşamada eğitimin içeriği ve strüktürü; zorunlu ve seçmeli dersleri, stüdyo yapısı ve içeriği ve özgün bazı uygulamaları incelenmelidir. Bu bağlamda öğrenciye kazandırılması gereken belli başlı altı adet bilgi ve beceri kümesinden ve dolayısıyla eğitim modülünden söz edilebilir. Bunlar tasarım, tarih, kültür ve sanat, çevre ve kent, yapı bilimleri ve teknoloji, mesleki çalışmalar, yönetim ve ekonomi ve genel eğitimidir. UIA, Unesco, MIAK gibi kuruluşların bu tanımlara karşı yaklaşımlarında farklılıklar vardır, ancak her şekilde bu altı ana alan araştırmanın bu aşaması için referans olarak kullanılabilir.

Kurumsal ve eğitime dair incelemelerin ardından ise kurumun söz konusu gerilimde geliştirdiği stratejilerine bakılmalıdır. Kurumlar içerisinde buldukları şartlara uygun konumlanmak ve varlıklarını devam ettirebilmek için değişimi destekleyen ve koruyan bir yapıya sahiptir.⁷ Evrensellik ve özgünlük gerilimindeki konumlanması da bunun bir parçası olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda konuya yaklaşılar ise, kurumun oluşum ve değişim biçimleri oluşumsal olan, gelişimsel olarak varolan ve bilinçli bir biçimde kurgulananlar diye üç başlıkta gruplanabilir.⁸ Kurumun varoluşunda, içinde bulunduğu bağlamda, kabul edilen değerleri oluşumsal olanlardır. Evrimsel olanlar ise kurumun mevcudiyetini devam ettirebilmesi için değişen koşullara göre sahip olduğu değerlerin değişime uğramasıdır. Üçüncü biçim aslında en çok üzerinde durulması gerektirir, çünkü içinde bulunduğumuz dönem bilinçli kararlara daha çok sahne olmaktadır ve yakın gelecekte de bu yönde devam edecektir. Mimarlık eğitiminin içeriğine ve strüktürüne yönelik tartışmaların gitgide artacağı gelecek dönemde de kurumların gerçekleştirecekleri bilinçli kararlar kendilerini evrensellik ve

özgünlük ikilemi içinde nasıl konumlandıracakları konusunda yönlendirici olacaktır.

Türkiye’de işlev gösteren bazı köklü mimarlık okullarını bünyesinde barındıran İstanbul Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’ne, evrensellik ve özgünlük gerilimindeki konumlanışları çerçevesinde; bahsi edilen yöntemi araç olarak kullanarak bakacak olursak, göze çarpan birkaç önemli “*action pattern*”⁹ yazmaya değer bulunabilir.

Söz konusu dört kurum, gerek kendi üyelerinin ve gerekse mimarlık alanının diğer üyelerinin kolaylıkla tahmin edebileceği üzere tarihsel, yerel ve kurumsal farklılıklar göstermektedir, ancak eğitim modüllerine ve kredi dağılımlarına bakıldığında bu mite karşıt olarak belirgin benzerlikler gözlenmektedir. Bu bağlamda konu farklılığın derecesi ve evrenselliğin geldiği noktanın belirginleşmesiyle ilgilidir. Mesela MIMED ve ARCHIPRIX gibi yarışmalardaki öğrenci projelerine bakıldığında projelerde tasarıma yaklaşım ve sunum teknikleri bakımından öğrencilerin mensup oldukları okullar arasında belirgin farklılıklar gözlenemiyor oluşu evrenselliğin geldiği noktaya referans verirken; kurumların farklı noktalarda özgün uygulamalar içinde olma arayışı özgünlük kavramını anımsatmaktadır.

Her iki kavrama karşı da olumlu ya da olumsuz herhangi bir yargı taşımadan, dört kurumun bu gerilimde nasıl konumlandığını incelemek aslında çok kapsamlı bir araştırma alanı tanımlamaktadır. Geliştirilmeye çalışılan yöntemi denemek adına kapsamı bu kadar geniş olan bir araştırma alanına sadece bir giriş yapmak niyet edilecek olursunsa, dört kurumun geliştirdiği belli başlı “*action pattern*”lardan bazıları yazmaya değer bulunabilir.

Genel olarak üç farklı “*action pattern*” dan söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki kurumun varoluşundan beri süregelen bazı özelliklerini ve yapma biçimlerini bilinçli olarak devam ettirmesidir. Makalenin kapsamı açısından önemli bir stratejidir, çünkü kurumun kendini özgün yapan değerlerini korumaya yönelik çabasıdır.

- ODTÜ’de bir yanı kurumun sosyal misyonuna gönderme yapan; kırsal bir alanda küçük çaplı bir yapının inşasını öğrencinin yapmasının beklendiği özel bir yaz stajı uygulaması; birinci sınıfta temel tasarım eğitimi; jüri sistemi ve uluslararası ilişkilere verilen ağırlık, kurumun

varoluşundan beri süregelen ve bilinçli bir şekilde de devam ettirdiği bazı özellikleridir.

- Ankara Devlet Mühendislik Mimarlık Akademisi geleneğinin bir devamı olarak, GÜ’de meslek alanından eğitim alanına yarı zamanlı öğretim görevlileri aracılığıyla destek alıyor olması,
- MSGSÜ’nün geçmişindeki eğitim tarzından gelen, sanat ve mimarlık arasında kurumun adıyla ve söylemiyle günümüzde de hala kurmaya çalıştığı ilişkiler.

İkinci tip “*action pattern*” ise kurumun varoluşundan beri süregelmiş olan uygulamalarını zaman içinde terketmesi veya eski ağırlığını vermemesidir. Mimarlık eğitiminin evrenselliğinin bir yansıması olarak okunabilecek stratejileri içerebilmektedir.

- MSGSÜ’de sözü edilen sanat ve mimarlık eğitimi arasındaki ilişkilerin eski ağırlığını yitirmesi.
- GÜ’de akademi döneminde varolan güçlü yapı eğitiminin artık eski ağırlığını yitirmesi ve yönteminin değişmesi.

Üçüncü “*action pattern*” ise kurumun zaman içinde bilinçli olarak çeşitli kazanımlar elde etmesidir. Son yıllarda küreselleşmeyle beraber mimarlık eğitiminin çerçevesinin çizilmeye çalışılması, kurumlar arası yarışın hızlanması gibi etmenler kurumları hamleler yapmaya itmektedir. Bu bağlamda gelecekte üzerinde durulması muhtemel en önemli *action pattern* da bu olacaktır.

- İTÜ’de öğrenci ve öğretim görevlisi çeşitliliği ve sayıca fazlalığının kurumun en önemli potansiyellerinden biri olarak kullanılarak, çift anadal programları açılması ve birinci sınıfta temel tasarım eğitimi mimarlığın farklı tasarım dalları arasındaki öğrencilerine ortak olarak verilmesi.
- GÜ’de temalı dikey stüdyo uygulaması sınıfta öğrenilen bilgiyle atölye çalışmasında uygulama yapan ve farklı sınıflardan öğrencileri buluşturması anlamında farklı bir yaklaşımdır.
- MSGSÜ’de kurumun yerel değerlere verdiği önemden doğan, öğrenciye tasarım yapacağı alanı seçme özgürlüğü verilmesi.
- Seçmeli dersler aracılığı ile MSGSÜ’de sanat ve mimarlık arasında ilişkiler kurulmaya çalışılması.

- ODTÜ’de kurumun misyonu ile örtüşen bir yapıya ve içeriğe sahip olan bina bilgisi yüksek lisans programında öğrenci sayısının fazla oluşu ve lisansüstü eğitim kapasitesinin yüksek tutuluşu.

Mimarlık eğitiminde evrensellik ve özgünlük gerilimi küreselleşmenin henüz doğurmuş olduğu bir tartışma ve araştırma alanıdır. Bu nedenle konu derin bir bilgi ve düşünce havuzuna sahip değildir. Bu bağlamda sözü edilen çok yönlü paralel okumalar içeren yöntemin revizyonlara açık olması bakımından konuya giriş niteliğinde olduğunu belirtmek gerekmektedir. Ayrıca Türkiye özelinde evrensellik özgünlük geriliminde önemli rolü olan YÖK ve ÖSS gibi bazı çevresel etmenlere karşı aldıkları tutumlarını da içermemesi bakımından geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu da söylemek yanlış olmaz.

DİPNOTLAR

¹ Vitruvius’un tanımını yaptığı söz konusu yeterlilikler çizim, geometri, tarih, felsefe, müzik, sağlık, hukuk ve astronomi alanlarından bilgi birikimi gerektirmektedir.

Vitruvius Pollio, “The Education of the Architect”, *Vitruvius: the Ten Books on Architecture*, Translated by Morris Hicky Morgan, New York: Dover Publications Inc., 1960, pp. 5-6.

² Geoffrey Broadbent, “Architectural Education”, *Educating Architects*, edited by Martin Pearce, Maggie Toy, Great Britain: Academy Editions, 1995, pp.10-23.

³ Karl Otto Ellefsen, “A Critical Reading of the ENHSA Thematic Network Debates on the Content of Architectural Studies”, *Present Positions (in)forming Future Challenges*, edited by Constantin Spiridonidis and Maria Voyatzaki, Thessaloniki, Greece: Charis Ltd, 2005, pg. 50.

⁴ Elif Özelgöl, “Universality of Architectural Education and Particularity of Educational Institutions of Architecture; a Critical and Comparative Look at Four Educational Institutions of Architecture in Turkey”, Master Thesis, METU, May 2009.

⁵ David Bridges, “Back to the Future: the higher education curriculum in the 20th Century”.

Cambridge Journal of Education, Vol. 30, No. 1, 2000, pp 37 – 55. Cited by Kees Doevendans, Johan Verbeke, Jelena Petric, “A European Curriculum in Architecture How to Organise and Manage the Knowledge of a Dynamic Subject”, *Towards a Common European Higher Architectural Education Area*, edited by Constantine Spiridonidis, Maria Voyatzaki, Thessaloniki : Art of Text S.A., 2002, pg.53

⁶ William J. Sifin, “The Institution Building Perspective: Properties, Problems, and Promise” *Institutions and Their Design*, Cambridge Massachusetts: Schenkman Publishing Company, 1972, pg.115.

⁷ William J. Sifin, “The Institution Building Perspective: Properties, Problems, and Promise” *Institutions and Their Design*, Cambridge Massachusetts: Schenkman Publishing Company, 1972, pg.116.

⁸ Robert E. Goodin, “Institutions and Their Design”, *The Theory of Institutional Design*, New York: Cambridge University Press, 1996, pg. 24.

⁹ “Action pattern” kurumun evrensellik ve özgünlük ikilemi içerisindeki farklılaşan davranış biçimlerine referans vermektedir.

BEKLENMEYENİ GELİŞTİRME–Studio1’de Eğitimler

Alexander Pfanzelt, Araştırma Görevlisi, Leopold Franzens Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Innsbruck Avusturya

Studio1 çoğunlukla inşa edilmiş, yapay ve çağdaş çevrelerle ilgili konuları araştırmaya ve sorgulamaya yönelmiştir. İlgili alanları mimarlığın üretimi ve kentleşmiş çevrelerdeki yığılımı ile ilgili geniş bir yelpazede yer alan konuları kapsar. Bu ilgi alanları peyzaj ve kentsel çevrenin eleştirel değerlendirmelerinden tasarım ve üretimin ilişkisine, sosyal ve kültürel olgulardan onların fiziksel gerçekliğe dönüştürülmesine yayılarak çeşitlenmektedir.¹

Bu bağlamda mimarlığı öğretmek zorlu bir süreçtir; farklı teknikleri ve çeşitli içerikleri tartışmak ve uygulamak öğrencileri gelecekteki çalışma yaşamına hazırlamada ve kendi çalışmalarını yapabilmelerinde yeni fırsatlar sunmalıdır. Eleştirel düşünme ve farklı yöntemler kullanma eğitimi esastır. Sorular sormak ve konularla baş etmenin çeşitli olasılıklarını tartışmak, tamamlanmış cevaplar sunmaktan daha önemlidir.

Amacımız mega-yapılar tasarlamak değil, öğrencilerin var olan bağlamdaki küçük ve gizli niteliklere odaklanmaları ve bu bulguları görselleştirmeleridir. Diğer disiplinlerle kıyaslandığında mevcut kültürel ve sosyal süreçleri eleştirmede en doğrudan rol oynayan şey sanattır. Jane Rendell’e göre mimarlık da bu savı “izlemelidir”: “Eğer mimarlıkla ilintili olarak işlev teriminin genişletilmiş anlamını gözetirsek, mimarlığa başlıca amacı olan eleştirel kavramları ve mekansal ilişkileri yapılandırma fırsatının çok seyrek verildiğini kavrayabiliriz.”²

Her yeni projede çeşitli alt sistemleri yeniden gözetmek çok önemlidir, çünkü bu bulgular “laboratuvarı” ve benimsenen tasarım süreçlerinin çıkış noktasını tanımlar. Bu nedenle mimar yere özel ölçütleri oluşturan sosyal, kültürel, topografyaya ilişkin, tektonik ve çevresel parametrelerin bağdaşan ve birbirlerini kısıktıran dinamik ve ucu açık ağının farkında olmalıdır.

Bugünlerde mimarlık öğrencilerini web siteleri ve dergiler tarafından yayınlanan, hiçbir bağlamı olmayan parametrik geometriler ve gösterişli, yarı şeffaf cepheler sunan, her yere inşa edilebilir mimari imajlardan başka seçeneklerle ilgilenmeye teşvik etmeliyiz.

Keller Easterling ile paylaştığımız görüşe göre bilgisayarın ekranına (cephe uygulaması) bakmayı bırakmalı, bunun yerine sistemi içeriden işleten kodlara yoğunlaşmalıyız.

“HER NE DÜŞÜNÜYORSAN TERSİNİ DÜŞÜN”³

“Yerle ilgili olan tüm şeylerin bir sıralaması var; bu sıralamanın bir ucunda, belirli bir yerdeki algısını peyzaj diye adlandıracağım, doğanın güçleri var. Diğer ucundaysa makine kullanımımızla çözülen yerel sorunlar ve açılan fırsatlar -ikisinin arasında bir yerde, yeterince doğru kavrandığında, sıralamanın her iki ucunu da kavrayacak biçimde genişleyebilecek yapılar var. Peyzaj, binalar ve makineler”⁴

Ölçek ilgilenilen nesneyi anlayabilmenin bir ölçütüdür. Bunun yanında, bölgesel, topografyaya ilişkin, tektonik, tarihsel, sosyal ve kültürel öğelere bağlı olarak çevrenin dikkatli ve yoğun gözlemlenmesi esastır.

Mimarlığın üretiminde genellikle iki tasarım süreci vardır, benim anlatmak istediğim var olan ortamın derin bir çözümlemesiyle ortaya çıkmakta. Bu, sezgilerle değil çalışma ile elde edilir. Araştırma, tasarım önerisi için kesinlikle önemlidir. Araştırmayla, yarar-koşullar meydana çıkmakta ve tasarım çalışması için temeller sunmaktadır. "Mimari Araştırma Yöntemlerinde" Linda Groat ve David Wang'a göre, bu sürecin temel çerçevesini oluşturan yedi strateji vardır, ancak bunun da ötesinde birbirleriyle bütünleşmiş, farklı ve özel birçok yöntem vardır.

- Yorumlayıcı-tarihsel yaklaşım, yakın geleceği anlamak için geçmişini kullanır. Anlatı çözümleme var olanı yorumlama ve yeniyi düzenlemeyi kolaylaştırır.
- Niteliksel yöntem aracılığıyla, gündelik yaşantının geçtiği yer, sosyal bilimlerin teknikleriyle incelenir.
- Korelasyon araştırması iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki kalıplarını açıklığa kavuşturur. Sonuçlar, değişkenlerin belirleyici özelliklerini seçip çıkartmak için, ayrıntılı tartışılmalıdır.
- Deneysel ve yarı deneysel yaklaşımlar var olan sistemin ve/veya özel koşulların denenmesine dayanır. Deneysel olanın temeli rastgeleliktir ve var olan bir durumu saptar. Yarı -deneysel bir araştırmada rastgelelikler yoktur; buradaki kurgu, bilim adamları tarafından yaratılan bir tür laboratuvar ortamıdır.
- Simülasyon ve modelleme araştırmaları çeşitli ölçeklerde maket modeller üretmek insan davranışlarının yapıları çevre ile ilintili olan öznel boyutlarını araştırmakta yararlıdır.
- Mantıksal tartışma yelpazesi formel/matematiksel argümanlardan matematiksel/kültürel argümanlara ve kültürel/tutarsız argümanlara kadar uzanır. İçerik, devam edegelen sürece ilişkin soyut bir bulgu yaratan bir meta-katmana aktarılır.
- Vaka analizleri ve bileşik stratejiler özel durumları çözmek için kullanılan araştırmalardır ve farklılık olağan olduğu için mimarlığa uygundur.

TEMEL UNSURLAR

Bu yöntemleri uygulamak çoklu katmanların dinamik bir sistemi olarak çevremizi daha derinden algılamaya olanağı sağlar. Bu nedenle bir sınıflandırma gereklidir. Bütünü inceleyerek ve her bir katmanı sınıflandırarak temel unsurlar belirlenir. Bir sonraki adımda, bu temel bulgular mekânın özel niteliğini vurgulayan yeni ve/veya alternatif içeriklerle birleştirilir. Edward Tufte'ye göre her bir tekil olgu ayrı tutulmalı ve asıl bilgisi ortaya çıkarılmalıdır.

Neticede, sonuç karmaşıktır, birebirleriyle ilişkilenen tekil mikro ve makro öğelerden oluşur, ya gerçek ya da sanal olabilirler ve de doğrusal olmayan kendi kendini organize etme kurallarını takip ederler. Yukarıda sıralanan çeşitli teknikleri uygulayarak, bu süreçler açığa çıkarılabilir.

Aşağıdaki örnekler, söz konusu yöntemlerle açığa çıkarılan yere özel olguları sunmakta ve eylemsel tasarım için kavramlar sunmaktadır.

- **Ufuk** -Alp bölgesinde tek bir ufuk yoktur. Kayan profillerin ardıllığı görünür ufuklar arasında gizli kalan sonsuz değişkenlerin varlığını hissettirir. Her zaman için bir ufukun ötesinde başka bir ufuk vardır.⁵
- **Bölgesel/bölgesel olmayan** -Manzarayı algılamak gözlem süreciyle, dikkatli tanımlamalarla olguyu filtreleyerek ve biraraya getirerek öğrenilmelidir. Bilgi kanallarının daha geniş bir ortamdaki net bir şekilde eşleştirilmesi bölgeyi sanal ve fiziksel bir olgunun arayüzü olarak, etkileşim için yeni olanaklar sağlayan yaklaşımlar alanı olarak ortaya çıkarır.⁶
- **Ölçüm** -Manzaranın dikkatli bir şekilde betimlenmesi görsel öğenin karmaşıklığıyla saklı kalan bilgi bütünleşmesini ortaya çıkarır. Burada zamanla bağlantılı faktörler (farklı ulaşım biçimleriyle seyahat eden, tektonik katmanların hareketi) manzara görüşümüzü değiştirir. Farklı bağlamları ve ayrıntıları göz önüne çıkararak, aynı mekân için her birinin kendi mekânsal ve zamansal mantığı olan eş zamanlı referans sistemleri oluşturur.⁷
- **Yansıtma** -Özel kurgular için tüm toprak kaynaklarının başlangıç gelişimi sadece en dayanıklı topografik özelliklerle belirlenen farklılaşmamış sürekli bir kasaba oluşturur. Geleneksel ve çağdaş etkinliklerin katmanları yığılmış bir banliyöye dönüşür. Yapay bir nezaket artı kalan uzak merkeziliğin (sinemalar, kafeler, marketler, benzinlikler, araba satıcıları) sürekli akı-

şıyla oluşur. Her ortam kendi yoğunlukları ve sınırları olan bireysel bir kayıt veya bireysel bir ağ ya da sanal bir mekân üretir. Bu kaba verimsizlik modeli hiçbir zaman iletilmeyen vaatlerine ancak beraberlik için motor olarak kentsel alanlar (sosyal ve kültürel alanlar) ve program niteliğinde çeşitlilik sunarak ulaşabilir. Alanlar ancak zihinlerimizde sonsuz kaynaklar olabilir.⁸

- **Bağımlılıklar** -Bir takım karışık eylemleri (bir örnekte analiz edilmiş ve tanımlanmış) bütün bir sisteme uygulamak bir topografyanın varlığını açıklar. Yerel bir facianın bütüne etkisi dinamik bir sistem içerisinde bağımlılıkları ve yankılaşmaları gösterir. Sanal uzaksal modelin ötesine geçmek, çevresel, yapısal ya da sosyal olsunlar ya da olmasınlar tüm sistemlerde etik bir görüşü vurgular.⁹
- **Dönüştürme** -Kartezyen sistemi sadece haritalama aracı değildir. Psikolojik tepkilerin niteliksel ve ardışık evrimi boyunca, bir bölgenin ve o bölgenin topografik verilerinin doğrudan deneyimine uygun olan farklı bir süreklilik tasvir edilir. Bunun içerisinde, bir Kartezyen sistemi içerisindeki uyum işlemeyi bırakır. Tam bir beyaz körlüktür, yeni bir strateji kaçınılmazdır.¹⁰
- **Belirsizlik** -Coğrafi bir araştırma özellikle bir topografyaya Alpler kadar aşırı uygulandığında sınırlarını gösterir. En iyi ihtimalle, bir manzaranın yaklaşıklığı olabilir, sınırlı faktörleri ve lokasyonları tanımlayan bir yaklaşıklık. Bölgeye daha yakından bakmak sert manevralardan özel alanlara kadar ayrıntının üssel derecelerini gösterir, ancak doğası anlaşılması zor olacaktır. Yöntemleri topografik parametrelerden zamansal parametrelere kaydırmak bu belirsizliği bir çeşitlendirme ve bağlama yerleştirme aracı olarak sömüren sürekli, kadastroya ait müdahalelerden ziyade mevsimsel bir formülasyon sunar.¹¹

MADDENİN ŞEKLİ

Paul Arden'ın belirttiği gibi, iyi tasarım ve hatta daha iyi, sıra dışı, çok yönlü tasarım yıldız-mimarların tasarımlarının kopyalayarak, öğretmenin veya yatırımcının isteklerini ve resmi talepleri yerine getirerek yapılmaz. Ancak, bizim alanımız bu duruma benziyor.

Stüdyo1'de, bu senaryoyu izleyen, maddenin şeklini kestirmeye çalışan, beklenmeyen ve eleştirel projeleri zorluyoruz. Öğrencilerimiz için en büyük zorluk sonuçları hiç kimsenin önceden bilmediği

bir sistemde çalışmaktır. Bu deneyimi geçtikten sonra, kendi tasarım yöntemlerini geliştirmiş olacaklardır. Kendi başlarına eleştirel bir bakış açısıyla çalışma yetisini edinmiş olacaklardır. Bu mimari tasarım öğretiminin zorluğudur.

Çeviren: Yrd. Doç. Dr. Pınar Dinç

DİPNOTLAR

¹ de Martino, 2008: www.uibk.ac.at/gestaltung/studio1; 15.06.2009

² Rendell, 2008: 39

³ Arden, 2006: kitap başlığı

⁴ Shephard, 1999:41

⁵ de Martino; Pfanzelt, 2009: 156

⁶ Ibid: 158

⁷ Ibid: 159

⁸ Ibid:161

⁹ Ibid:162

¹⁰ Ibid: 165

¹¹ Ibid: 166

KAYNAKÇA

Arden, Paul: **Whatever You Think Think The Opposite**, Penguin Books, London, 2006

Banham, Reyner: **The Architecture of the Weel-tempered Environment**, The Architectural Press, London, 1969, second edition 1984

de Martino, Stefano; Pfanzelt, Alexander: **Innsbruck, landscape Research and Experiences in Scaglione**, Pino (ed.): High_Scapes alps, LIST, Barcelona, 2009

Easterling, Keller: **Enduring Innocence—Global Architecture and Its Political Masquerades**, The MIT Press, London, 2005

Gleining, Andrea; Vrachliotis, Georg (ed.): **Komplexität –Entwurfstrategie und Weltbild**; Kontext Architektur, Birkhäuser, Basel, 2008

Groat, Linda; Wang, David: **Architectural Research Methods**, John Wiley & Sons, New York, 2002

Rendel, Jane: **Art's Use of Architecture: Place, Site and Setting**, in Wetherilt, Caroline (publisher): Psychobuildings, Hayward Publishing, London, 2008

Tonkis, Fran: **Urban Cultures – Spatial tactics**, in Jenks, Chris, ed.: Urban Culture—Critical Concepts in Literary and Cultural Space, Routledge, Oxon, 2004

Shephard, Paul: **What is Architecture—An Essay on landscapes, Buildings, and Machines**, MIT Press, London, 1994, fourth printing 1999

Whiteley, Nigel: **Reyner Banham—Historian of the Immediate Future**, The MIT Press, London, 2002

TASARIM ATÖLYELERİNİ DENEYİMLEMEK MİMARLIK EĞİTİMİNİN ÖTEKİ YÜZÜ

Giorgio Gasco, Dr., Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü

Gazi Üniversitesinde Tasarım Atölyelerinin düzenlendiğini ilk defa Kasım 2004 senesinde duydum. Prof. Esin Boyacıoğlu'nun odasında idim, Bruno Taut ve *Mimari Bilgisi* adlı kitabı hakkında konuşuyorduk. O sıralar Türkiye'de Bruno Taut üzerine doktora araştırmamın başındayım, Prof. Boyacıoğlu eş-danışmanın olmayı kabul etmişti, ancak bu başka bir hikâye... O konuşma esnasında, bir yığın kitap, dergi ve kâğıt arasında duran bir dosya dikkatimi çekti. Gazi Uluslararası Mimari Tasarım Atölyesinin yeni basımının tanıtım broşürüydü dikkatimi çeken dosya. Aslında, dikkatimi çeken kapak resmiydi: açık beyaz masalar ve masalar üzerine ters çevrilmiş tabureler. "Uyku modundaki" okul atölyelerinden birini betimleyen basit bir resimdi, yine de içerisinde oldukça derin çağrışımları olan bir resimdi. Bu atölye görüntüsü bir çeşit vaat gibi duruyordu, er ya da geç yerleştirilecek bir şeye işaret ediyordu. O tabureler masanın üzerinden indirilip zemindeki yerlerini alacaklar ve masalar bir tasarım sürecini başlatacak tüm ekipmanların gölgesinde kalacaklardı: usul bir atölye ortamı beklentisi. Bu imge aslında bir başlangıç gibi duruyordu, bir hikâyenin, bir deneyim ve onun bir parçası olma isteğiyle doğan diğer tüm başlangıçları, nasıl sonlanacağı merakını önceden uyandırıyordu. Bu merakla hikâyenin bir parçası

olmak istediğimi belirttim ve ilk olarak 2006 yılında Gazi Kış Okulunda bir atölyeyi yürütme daveti aldım.

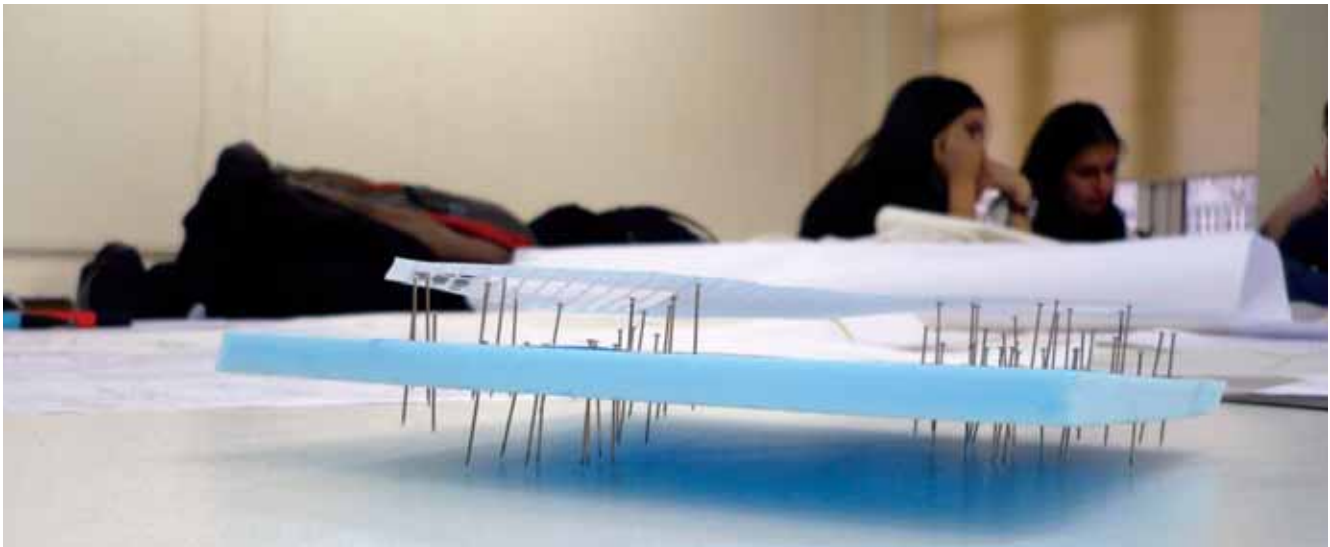
O günden bugüne çok şey değişti, program özellikle bir Erasmus Yoğun Programı (Avrupa Mimari Tasarım Kış Okulu, 2009'da bu formatta, üçüncüsü gerçekleştirildi) olarak daha karmaşık ve çok yönlü bir hal aldı. Bana gelince, en sonunda doktora çalışmamı tamamladım ve kadrolu olarak Gazi'de eğitim vermeye başladım, ancak her zaman için aklımda o görüntü kaldı. Bir atölyenin atmosferini temsil eden oldukça simgesel bir imge: alışılmış eğitim bağlamının tam tersi. Bana göre, atölyelerin özü her zaman radikal değişiklikler empoze eden eşsiz atmosferlerinden oluşmakta. Bu ortamlar, geleneksel eğitim etkinliğiyle bazı deneysel yaklaşımlar arasındaki bir eşik oluştururlar. Bu açıdan, hem eleştirel bakış açısını hem de değerlendirme kriterlerini büyük ölçüde değiştirmeyi gerektirir. Bir başka deyişle, özellikle kısa süreli bir çalışma olması açısından, hem analizde hem de konularla ve mekânlarla ilgilenme biçiminde farklı bir yaklaşım gereği doğar. Son olarak ortam, uluslararası doğasına bağlı olarak, kültürel bütünleşme, diyalog ve karşılıklı güveni kapsayan ilişkilerde de bir değişiklik beklentisi içinde olur. Ancak, atölye

ortamı özellikle tasarım yaklaşımını tüm bir dönemi kapsamaya gereken tasarım atölyelerindeki çok aşamalı mimari öğretim deneyimini ve uzun vadeli analizi kesinlikle daha atik bir dizi düşünce ve yöntemlerle değiştirmeyi öngörür. Bu bakış açısından, atölye formatı mimari eğitim deneyiminin *öteki yüzü* olarak tanımlanabilir. Çünkü en başta artık tek taraflı bir ilişki söz konusu değildir (yani bilgi ve görüşlerin öğretmenden öğrenciye aktarımı), ancak daha çok hem bilgi ve kuşkuyla, hem de veri ve soruların iş birliği bir tasarım bilincinin gelişimini karakterize ettiği ortak bir katkıya dönüşür. Böylelikle, bu formatın olası kıldığı deneysel olanaklara bağlı olarak, alternatif iletişim stratejilerinin test edilmesi, sunulması veya yeni çalışma sistemlerinin oluşturulması gibi araştırma yöntemleriyle, eğitim yöntemi genellikle kendisini zenginleştiren sıra dışı nitelikler kazanır.

Özellikle geleneksel eğitim yaklaşımlarına bağlı olarak atölyelerin ötekiliği amaçların da farklı olduğunu ima eder. Aslında, birincisi için amaç sonuçken, bunun aksine ikincisi için amaç süreçtir. Tıpkı bir yolculuk gibi; deneyimin asıl değeri varış noktası değil, kat edilen yollardır. Öğrencilerin bu tersinden işleyen çalışma ortamının farkında olmalarını sağlamak gerçekten önemlidir. Bu durumda, öğrencilerden sonuca ulaşmak için kendilerine bir takım görüşler verilmesini bekleyen pasif bireyler olmaktansa, sürecin aktif aktörleri olmaları istenmektedir. Tasarım geliştirme sürecine gereken önemi vermek, aslında sürecin yapısını oluşturan gözlem, seçim ve sentez yetilerini keskinleştirmek anlamına gelir. Buna göre böylesi bir deneyimden tam başarı elde etmek için en önemli yeti gözlem yetisidir. Aslında, bir tasarım yaklaşımını geliştirmek mimarlık eğitiminin asıl niteliğidir, tasarım atölyeleri bu yaklaşımı denemek ve geliştirmek

için iyi bir fırsat oluştururlar. Bu yaklaşım “ikiyüzlü/Jenus Face” bir doğaya sahiptir. Öğrenci bir yandan, tasarım alanının benimsenen tasarım yaklaşımına girdi oluşturabilecek özgün özelliklerini araştırmak amacı ile var olan bağlama yöneltilir. Diğer yandan, tasarım alanını yeni baştan biçimlendirmek üzere geleceğe yönlendirilir. Son yıllarda katıldığım bu tip çalışmalarda seçilen alanlar, bu tanıma uyan alanlardı. Ankara’da Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen atölyelerde çalıştığım alanlar: 2006- Emek’te antik bir Frigya tümülüsü, 2008- Zafer Meydanı; 2009- İskitler bölgesi ile İtalya’da Politecnico di Milano tarafından düzenlenen atölyelerde çalıştığım 2009- Antik Cusago Ormanı gibi. (şekil 2a, 2b, 2c, 2d). Tüm bu alanlar doğalarında ortak bir özelliği yitirmiş alanları (Kayıp Mekanlar/Lost Spaces Gazi Mimarlıkta düzenlenen 2007-2009 Kış Okullarının da ana teması) içeriyordu: hiçbir tanımı olmayan, terk edilmiş ve/veya gündelik yaşantının içinde yer alamayan kentsel mekanlar, veya dokunulmamış doğal ortamlar. Bu tür ortamlarda, öğrencilerin gözlem yetisini yaygın ve başarılı bir şekilde test etme olanağı ortaya çıktı.

Bu yaklaşımın iki yönlü eylemi aslında bir tasarım sürecinin asıl bileşenini oluşturmada ve gerek seçme gerekse sentez etkinlikleri sayesinde ilerlemektedir. Bu açıdan gözlem yeteneğine sahip olmak tasarım alanının karmaşıklığı içerisinde, mekansal artikülasyonun asal elemanlarını seçebilmek anlamına gelir: akslar, bakı noktaları, tekrar ve değişim kalıpları, ızgaralar, topografik kurgu ve morfoloji. Seçme aşamasının sonuçlarına dayanarak ilk tasarım diyagramını oluşturan sentez çalışmasını yapmak gerekir. (şekil 3). Genelde, bu diyagram tasarım düşüncesinin, aktif ve uyarıcı bir öge haline gelen bağlamla etkileşimini görselleş-



Şekil 1 Atölye çalışması



Şekil 2a Emek'te tümülüs

tiren çok yalın ve okunaklı bir taslaktır. (şekil 4). Sürecin işlemeye başladığını gösteren ilk ürün ise planimetrik tasarımıdır (şekil 5). Aslında, tasarım sürecinin her adımında, seçim ve sentez arasındaki karşılıklı etkileşimden yararlanmak daha iyi bir tanımlama düzeyine ulaşma olanağı sağlar. Sürecin sonunda her iki aşama, aynı zamanda final sunum için üretilen tüm malzemenin biriktirilmesi ve düzenlenmesinde de etkili olur. Final sunumun görselleştirilmesi aslında bir atölyenin karar anıdır. (şekil 6). Tüm süreci açıklama ve gösterme şansı



Şekil 2b Zafer Meydanı



Şekil 2c İskitler Büyük Sanayi Bölgesi



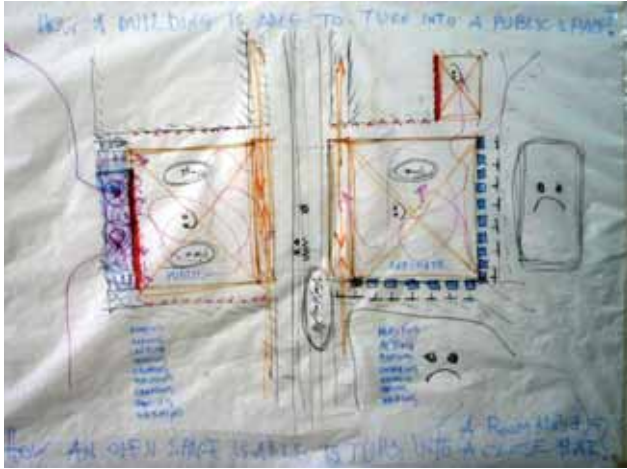
Şekil 2d Cusago Ormanı

sunmaktadır, ancak aynı zamanda da tasarım düşüncesinin test edildiği en önemli adımdır. (Şekil 7a, 7b, 7c). Bu nedenle, özellikle final sunumun hazırlama aşaması, öğrencinin sorumluluk alması ve öz-güven kazanması anlamına da gelir. Her zaman için iyi bir olgunluk düzeyi sınavıdır. Genellikle öğrenci bu sınavdan güçlenmiş olarak çıkar.

Bu geçen yıllarda görev aldığım atölyelerde benim öğretim yaklaşımımı karakterize eden yöntemdir. Elbette öğrencilerin zamana ve bu tasarım strateji-

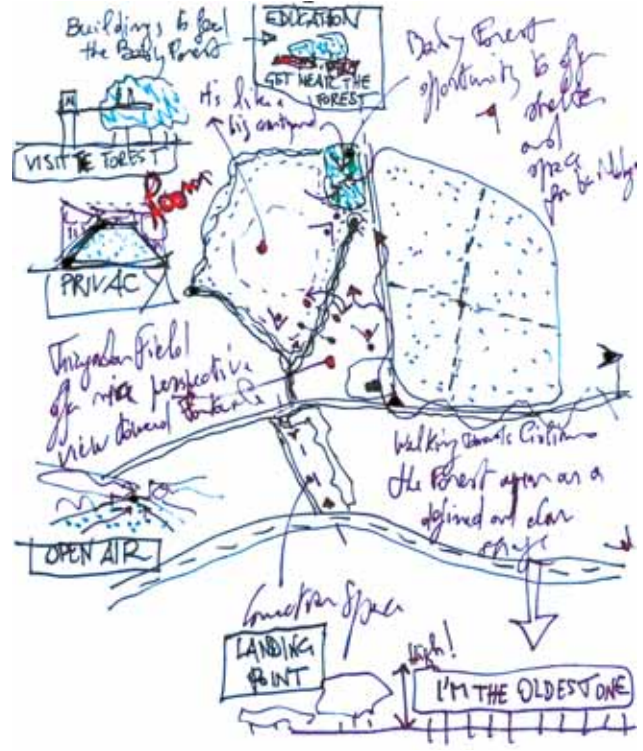


Şekil 7c Final Sunum Maketi



Şekil 8a Söylemsel Harita

sini kontrol etmek için uygulamaya gereksinimleri olacaktır, ancak bir atölye süresince deneyim kazanma fırsatı asla boşa gitmemiş bir çabadır. Ben özellikle daha önce söz ettiğim yetilerle-gözlem, seçim ve sentez- ilgilenmeyi seçtim, zira heterojen bir tasarımcı grubunun uyumlu ve verimli çalışmasını gerçekleştirmeyi amaçlayan benzer kalıplar atölye formatının alışılmış, güvenli sürecine oldukça iyi uymaktadır. Zaman faktörü ise duyarlı, açık ve dakik olmaya zorlar. Bu öğrencilerden çok öğretmenler için geçerlidir. Kararsızlıklar kuşku uyandırır. Öğrencinin güvenini bir an önce kazanmak gerçekten gereklidir. Bir atölyede birlikte çalışmak bir anlaşma yapmak gibidir. Bu anlaşma gerçekleşirse başarı sağlanır. Atölye deneyimlerinden öğrendiğim ilk önemli ders budur. İkinci ders ise bazen yazmanın çizmekten daha iyi bir strateji olabileceğidir. Aslında, bu küçük çeliş-



Şekil 8b Söylemsel Harita



Şekil 9 Atölye Çalışması

kinin nedeni de atölyelerin sunduğu eğitim ortamının tam tersinde aranmalıdır. Mimarlık bazen imgelere kıyasla sözcüklerle daha yakın ilintiler kurar. İmgeler mekan yaratmak için ve bu mekana egemen olmak için gereklidir. Ancak, öncelikle mekan görselleştirilmeli veya içselleştirilmelidir, bu sözcüklerle etkili bir şekilde sağlanabilir. Farklı bir yaklaşımla, mimari tasarım, bölümleri/sahneleri mekan içerisinde şekillenen bir senaryoya benzer. Böylesi bir senaryo çizilmeden önce kolaylıkla yazılabilir. Öğrenci bu bakış açısını kavradığında doğru yolda ilerlemeye başlar. Mekânı anahtar sözcüklerle anlatan bir metin olarak ele almak, çok etkili bir başlangıç noktasıdır. Özellikle öğrencinin duyarlılığını kast ediyorum, öğrencinin hayal gücü ve tasarım yaklaşımının şiirsel doğası asla önemsiz değildir. Bu üç yetiyi keşfedebilmek bana göre mimarlık eğitimde asıl amaç olmalıdır, çünkü bu, öğrencinin çalışmalarını yönlendirmek için kullanılacak önemli bir veridir. Sürecin en başında, öğrencilerden tasarım alanıyla ilgili anlatıcı bir harita çıkarmalarını istemek olağandır. (şekil 8a, 8b). Bu her bir öğrencinin tasarım alanının niteliklerini kişisel ve öznel değerleriyle araştırıp bulduğu, bu nitelikleri en uygun ifade edebilecek anahtar sözcükleri belirlediği ve birbiriyle paylaşarak, tasarımı için etkin bir rehber olarak geliştirdiği bir takım çalışmasıdır.

Bu sunumda ele aldığım atölye çalışmaları çok değerli, çeşitli ve verimli olmuştur ancak, benim mesleğim adına başlıca kazanımım yaptığım işi yeniden ve daha güçlü kavramak olmuştur. Hala öğrenmem ve kavramam gereken şeyler kalmıştır, ancak çok açık görebildiğim bir şey var: Mimari tasarım ortak bir deneyim olmalıdır. Bireysel deneyimlerle sonuca daha kolay ulaşmak olasıdır ancak bu durumda deneyim yararsız olma riskini taşır, çünkü aslında var olan, bilinen bir yolu izlemiştir. Atölye deneyimlerim takım çalışmasının değerini anlamamı sağladı. Tasarım sürecinin, diyalogun ve karşılıklı iş birliğinin ortak bir meyvesi olduğunu anlamak mimarlık eğitiminin öteki yüzünde edindiğim sıra dışı bir olaydı. (şekil 9).

Çeviren: Yrd. Doç. Dr. Esin Boyacıoğlu

RESİMLERİN KAYNAKÇALARI

Şekil 1, 2b, 4, 8a, 9: EWSAD 2008, Ankara

Şekil 2a, 6, 7a, : Gazi WS 2006, Ankara

Şekil 2c, 7d: EWSAD 2009, Ankara

Şekil 2d, 3, 5, 7b, 8b: TDF Workshop 2009, Milano

EĞİTİM ARACI OLARAK BİR BÖLÜ ON

Hakan Sağlam, Yrd.Doç.Dr., Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü

Eğitim, insanoğlunun var oluşundan bu yana sürekli güncelleşerek, değişerek, dönüşerek, farklı bakış açıları kazanarak gelişimini sürdürmektedir. Farklı düşünce biçimlerinin eğitim biçimini değiştirip etkilediği bilinmektedir. Bu görüşler giderek güçlenen radikal eleştirileri de birlikte getirmiştir.² Bu eleştiriler doğrultusunda değişip gelişen, eğitimin nasıl olması konusundaki farklı yaklaşımlar günümüz eğitim modellerinin önemli dayanak noktalarını oluşturmuştur.

Cumhuriyet tarihimiz çok önemli, iddialı ve başarılı bir eğitim süreci başlatarak gelişmiştir.³ Yerli ve yabancı pek çok eğitim bilimci Türk eğitimini felsefî temellerinin yeniden oluşması, yeni bir eğitim politikasının oluşturulması ve eğitime yeni bir anlayış kazandırılmasına katkıda bulunmuştur. Böylece Türk Eğitim Sistemi belirli temeller üzerine oturtulmuştur.

Çağımızın başından beri geliştirilen kavramlar, eğitime ve okula yeni anlamlar yüklemektedir. Bugün eğitimin gereksinim duyduğu değişim, öğrenciyi doğrudan sistemin merkezine yerleştirme gerekliliği M102 atölyesini öğrenci merkezli bir atölye olmaya zorunlu bırakmıştır.⁴ Gazi Üniversitesi atölye çalışmalarını pek çok okulda olduğu gibi “ecole de

beaux arts” ve “bahaus” karışımı diyebileceğimiz bir tashih/kritik geleneğine oturmaktadır. Bu süreç daha çok fonksiyon çözümlmelerine, fonksiyon çözümlerinden sonra form araştırmalarına yönelik bir süreci tanımlamaktadır. Sorun “iyi proje” yapmak biçiminde formüle edilebilir. Oysa sorun sonuç ürün değil, sürecin tümünde geliştirilen düşüncenin biçime aktarılması sorunudur ve atölyede ne yaparsanız yapın kişiler katılmadığı, yaşamadığı, anlamadığı süreci unutmaya hazır olduklarından öğrenci de böyle bir süreçte doğal olarak reddetmeye ve unutmaya hazır olmaktadır. Klasik olarak tanımlanabilecek eğitim biçimi yerine Atölye, araçlarını çoğaltıp, zenginleştirip, daha da ötesi öğrenci ile ilişki kurma biçiminde alternatif yollar arayıp bulmak bir zorunluluk olarak karşımızda durmaktadır. Bu yüzden çalışma ortamında -sınıf, park, sokak olabilir- serbest el, teknik çizim, cad hepsi birden öğrencinin isteğine bağlı olarak kullanılabilir. Bu girdiler öğrencilerin kendilerini anlatmalarında bir araç olmanın dışında herhangi bir etkiye sahip değildirler. Sorun her zaman çalışmaların/tasarımların ardında yatan düşünceye dikkat çekmektir.

M102 mimari proje atölyesi olarak, yalnızca tasarımı, bina bilgisini ve kuramsal altyapıyı değil,

mimarlığın bütünü oluşturarak farklı girdileri, verileri, aktörleri de anlamının ortamını oluşturmak önemli görünmektedir. Bu atölyenin, farklı anlayışlara, kavrayışlara birikimlere sahip öğrenciler ve hocalar için, verimli bir deney ortamı oluşturması gerektiği düşünülmektedir. Genel hatlarıyla bir dönemlik bu çalışma süreci üç eşit zaman dilimine ayrılarak çalışmalar belirlenmiştir. İlk bir aylık süreç final projelerinin temelini oluşturacak soyut-kavramsal çalışmalara, ikinci bir aylık süreç bir bölü on çalışmalarının araştırma ve uygulamasına, son bir aylık süreç ise final projesine ayrılmıştır. Bu süreçler ve ürünleri önceden belirlenmekle birlikte, bir öğretim dönemi boyunca tartışılacak olan mimarlık problemleri, ve bunların çözümünü/tartışılmasını sağlayacak ara çalışmalar, dönem içinde değişebilmektedir. En önemli tasarım aracı olarak kullanılan ara çalışmaların amacı, öğrenciyi sonuç ürüne taşımaktır. Ancak her bir ara çalışma, bitirme projesi gibi ele alınarak, atölye içinde zengin bir tartışma ortamı yaratılmaya çalışılmaktadır. Ortamı canlı ve interaktif kılmak amaçlanmaktadır. Atölye çalışmalarının hedefi, her şeyin önce düşüncede başladığının altını çizse de, düşüncenin gelişim, sosyal değişim, tarih bilgisi gibi araştırmaya, tartışmaya, yeniden yorumlamaya imkan tanıdığını kabul etse de asıl hedefi öğrencinin kendisini mimarlık üzerinden yeniden kurgulayıp, açığa çıkarabildiği bir ortamı yaratabilmesidir.

Bu ortamda, mimarlığın temel sorunları genel içeriği belirlese de, bu içerik atölye sürecinde değişebilir kılındığında, atölyedeki ortam sorgulayıcı, eleştireci, araştırmacı, canlı, dinamik bir yapıya daha kolay dönüşebilmektedir. Atölyenin dinamik yapısını işler kılabilmek için, eğitimci/öğrenci ilişkisi, örgütlenme biçimi ve tasarım alıştırmaları, sürekli değişip, yenilenmek zorundadır. Öğrenciyi her şeyin merkezine aldığımızda, eğitimci de doğal olarak, ortamı paylaşan, öğrenciyi düşündüren, çözümlere olanak sağlayan kişi konumunda olmaktadır. Böylece, atölye, farklı (yaş, deneyim, yetenek, birikim vd) bireylerin, farklı sorunları birlikte çözdüğü bir ortama kolayca dönüşebilmektedir. Bu ortam, atölyedeki herkes için, hem zorunlu bir eğitim, hemde kendi deneyimleri kapasitesinde kuram ve pratiğini sürekli tartıştığı bir platform sunmaktadır.

İlk çalışmalarda biçimsel yaklaşımlar kolaylıkla öne çıkabildiğinden sürekli olarak düşünce ve biçim arasındaki bağı vurgulamak, öğrenciyi aynı soruna farklı gözlüklerle bakmanın zenginliğine, ya da kuram ve pratiğin paralellliğini keşfetmeye zorlamak gerekmektedir. Atölye ortamında çalış-

malar, öğrencinin, yaparak deneyimlemesi, yeniden yorumlaması, bildiklerini unutması, soyutlaması üzerine kurgulanmaktadır. Bir başka deyişle, bu çalışmaların amacı, yapmak; problemi bulmak, buna cevap olarak üretilen biçim ve biçimin ardındaki düşüncenin birbirini destekleyen girdiler olarak tek bir yapı şeklinde oluşması ve bunun her yeni durumda yeni baştan kurgulanması olduğuna dikkat çekmektir. Böylece düşünce ve biçim aynı anda gerçekleştirilen tek bir şeye dönüştürülmüş olur.

Tüm bu çalışmalar sürecinde 1991 yılından beri M102 atölye çalışmalarında "benzeşim oyunları" farklı yöntemlerle önemli eğitim araçlarından biri olarak kullanılmaktadır. Son bir kaç yıldır ise atölyenin kendisi tümüyle bir mimarlık ofisine dönüştürülmüştür. Artık hocalar-öğrenciler yerine mimarlardan oluşan tüm bir grup için program yapılmaktadır. Bu ortam içinde herkes her role soyunabilmekte, ve istendiğinde bu roller hemen değişebilmektedir.

Bundan yararlanarak mimarlık eğitiminde ilk mimari proje deneyiminde oyun içinde tasarımı geliştirmek belli kolaylıklar sağlamaktadır. Başlangıç noktası, temel eğitimde öğrendiklerini (ışık, gölge, dolu, boş, denge vb.) tartışmaya açmakla başlamaktadır. Bu soyut kavramları tek bir yapıya ya da kentsel bütün içinde, yapı gruplarında tartışmaya açarak başlamak daha önceki birikimlerini olumlu/olumsuz kullanmalarını sağlamaktadır. Başlangıç çalışmalarının bir başka amacı da öğrencinin karşılıklı aktivite içinde kendi kendine yapıyı kentsel çevre içinde bir projeyi çözümleyebilmesidir. Bu ortamda açıkça söylenmese de, asıl beklenti, tasarıma yeni başlayanlara bu işi sevdirmek, yaşam biçimi olarak, sürekli bitmeyen bir serüven olduğunu anlatmaktır.

Oyun oynamak her zaman motivasyonu güçlendirmekte, katılımcılar eğlenceli zaman geçirmekte, görüşler karşı görüşleri getirmektedir. Çoğu kez kuralızsızlık daha yaratıcı olabilmektedir. Böylece kurguladığımız oyun kendiliğinden değişip gelişebilme imkanına sahip olmaktadır. Oyunlar mimarlık eğitiminin temelinde vermeğe çalıştığımız hayal gücü, yorum yeteneği, doğaçlama, kural, gereklilik,⁵ gibi pek çok soyut kavramı bünyesinde barındırdığından, tasarımı ve giderek mimarlığı daha kolay anlamının yollarını belirleyip öğrenmenin en iyi yollarından biri olmaktadır.⁶

Her zaman oyunu belirleyen bir senaryo gerekli olmaktadır. Bu oyunun nasıl gelişeceği üzerinde

bir anlaşmadır, önceden seçenekleri ve eylemleri tasarlanmanın bir yoludur. Oyun oynamak daha baştan itibaren ve eylemlerin tüm katılımcılar tarafından daha baştan tasarlanması demektir. Oyunun kendisi başlı başına bir tasarım nesnesine dönüşmektedir. Oyunun gidişi tıpkı tasarımda olduğu gibi zaman ve şartlara bağlı olarak değişebilmektedir. Oyunda ve tasarımda öğrendiğimiz tek bir şey vardır; “yaşanılan süreç asla sabitlemez ve her seferinde yeniden oynamak/tasarlamak zorundasınızdır”. Nasıl her oyunda belirli elemanlar varsa, atölyede de elemanlar önceden belirlenir bu hem eşitliği, hem düzeni hem kısıtlılıkları en iyi biçimde anlatmak içindir. Bu elemanlar ahşap, metal, karton gibi bildiğimiz malzemeler ya da soyutlanarak anlatılmasını istediğimiz kolon, duvar, su, eşik, merdiven, geçiş gibi çok fazla didiklenmesini istediğimiz elemanlar olabilir. Kavramsal çalışmalar yanında, biçimlerin ayakta durması en azından formun kendini taşıması, sonra giderek belirli aralıkları geçme ya da belirli yüksekliğe ulaşma çalışmaları birbirini takip eden çalışmalar olarak atölyede tartışılarak geliştirilir.

Zaman zaman, önemli kentsel problemler bir ya da iki haftalık proje konuları/oyunları olarak gündeme getirilmiştir. Sorun böyle bir kentsel problemde yer alan en önemli aktörleri yeniden tanımlamak onların rollerini üstlenerek probleme farklı bakış açıları yeniden tartışmaktır. Belediye başkanından bir kentliye kadar çok farklı sosyo-kültürel katmanları birer rol olarak içeren oyunlardan bu yarıyıl atölye tümüyle bütün sınıfın ‘tasarımcı’ rolünü üstlendiği bir mimari proje atölyesine dönüşürülmüştür. Çevreyi oluşturan diğer aktörler sanal olarak ele alınırken sınıf tümüyle profesyonel bir mimarlık ofisi gibi iş bölümü yaparak, “bir bölü on” çalışmasına hazırlanmıştır.

Atölye içinde uzun bir sürece yayılan araştırma çalışmaları, (yapılara ilişkin bilgiler mimarların kimliği, dönem özellikleri, dönemi etkileyen aktörler, vs gibi) çok geniş ve detaylı yapılmaya çalışılmıştır. Bu süreç tümüyle öğrencilerin akademik olarak nasıl bir araştırma yapılacağına ilişkin ilk deneyimleridir. Araştırma döneminden sonra iki haftalık bir sürede gerçekleştirilen “bir bölü on” çalışmaları, öğrencilerin soyutlama, inşa etme, malzeme kullanımı, strüktür, ışık, gölge, oran, ölçek, gibi çok uzun sürelerde algılayabilecekleri yoğun bir öğrenme dönemini içermektedir. Böylece mimarlık eğitimi için önemli olan yapı, tanım ve kavramların farkına varmanın yanı sıra, öğrencilere kendi güçlerinin farkına varmalarını

ve mimarlığın yoğun bir biçimde grup çalışması olarak gerçekleştirilebileceğini de göstermektedir.

İkinci sınıfın birinci yarıyılı öğrencisi olan söz konusu grup bu çalışmayı gerçekleştirdiklerinde, okulun diğer öğrencileri arasında önemli bir yer kazanmanın da keyfini yaşamaktadırlar.

Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Mimarlık bölümü koridorları yapılan bu çalışmalarla, içinde mimarlık öğrenilen bir mekan olduğuna dışa vurabilir hale gelmektedir.

“Bir bölü on” çalışmaları uzun bir zaman önce “Bir bölü bir” çalışmaları ile şekillenmiştir. Küçük obje, mobilya gibi en çok bilinen, tanınan tasarım örneklerini atölyede yeniden yapmakla çalışmalar başlamıştır. Daha sonraki yarıyılarda M102 atölyesinde sırasıyla Le Corbusier, Mies Van der Rohe, Frank Lloyd Wright gibi geçen yüzyılın en önemli isimlerinin önemli yapılarının çalışmaları ile devam ettirilmiştir. Bu yarıyıl, çalışmalar erken dönem cumhuriyet yapıları üzerine odaklanmıştır. 2009 Mayıs “Bir bölü on” çalışmalarının da Ernst Egl’inin, İsmet Paşa Kız Enstitüsü, Emin Onat’ın Maliye Evleri, Sedat Hakkı Eldem’in Sıyer Yalısı, Hindistan Büyükelçiliği Konutu, Seyfi Arkan’ın Dr. İhsan Sami Evi, Salih Bozok Villası ve Florya Köşkerleri çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Gerçekte bu süreç bir mimarlık ofisinde olabileceği gibi, elenen projeler, yapılmasına karar verilen projeler, sergilenmeye hak kazananlar, gibi ayrıştırılarak gerçek yaşamdaki yarışma heyecanı, kazanma duygusu gibi herkesi motive edecek ödülleri ile ilgiyi de sürekli kılarak gerçekleştirilmiştir.

M102 atölyesi final projesi öncesi gerçekleştirilen “bir bölü on” ölçekli ara çalışmaları kişisel gözlemlerle değerlendirdiğimizde,⁷ öğrenciler süreç boyunca çok çaba sarf ederek, atölye kapsamında verilmek istenenleri daha çabuk kavrayıp öğrenmişlerdir. Bu çalışma aslında öğrencilerin kendi algıları ve birikimlerini keşfetmeleri ve yeniden yapılandırmasıdır, sonuçta “öğrenmeyi öğrenmek” tümüyle gerçekleşmektedir. Her katılımcı bu süreçte birikimleri ve yeni bilgileri arasında kendine özgü bağlantılar kurmayı başarmıştır. Daha baştan düşünmenin, sorgulama ve yaratıcılığı geliştirdiği kabulü ile bu çalışma öğrencilerin “düşünmeyi öğrenmelerine” olanak tanımıştır. Bir bölü on çalışmaları önemli bir planlama, araştırmadan sonra başladığından öğrencinin her şeyi kontrol etmesi, her adımda başarabildiğini görmesi motivasyonunu arttırmıştır. Çalışma zaman olarak esnek



Sedat Hakkı Eldem'in Sirer Yalısı



Sedat Hakkı Eldem'in Sirer Yalısı



Emin Onat'ın Maliye Evleri



Seyfi Arkan'ın Dr. İhsan Sami Evi



Salih Bozok Villası



Hindistan Büyükelçiliği Konutu



İsmet Paşa Kız Enstitüsü



İsmet Paşa Kız Enstitüsü

tasarlandığı için, olumsuzlukları düzeltme olanağı sunulduğundan öğrenciler olumsuz bir deneyim yaşadıklarında bu kolayca telafi edilebilmiştir. Yavaş yavaş başlayan, giderek yükselen ve gerçek bir yapı gibi duran maketler merak ve ilgiyi körüklemiştir. Zoru başarabildiğini gören öğrenci daha zoru yapmaya heveslenmiştir. Her öğrencinin farklı kapasitesi uzun soluklu bir çalışmada avantaja dönüşebilmiş böylece farklı öğrenme türleri ve hızları atölyedeki herkese hitap edebilmeyi getirmiştir. Atölye içinde farklı özellikleri ile bir araya gelen öğrenciler, mecburen etkileşime girmekte, uyum rekabet gibi farklı girdilerle, grup içinde başarıyı yakalamayı öğrenmişlerdir. Öğrenciler arasındaki yardımlaşma, giderek gelişen olumlu ilişkiler başarıyı desteklemiştir. Her öğrenci kendi yetenek ve isteğine göre çalışmada yer alabildiğinden yapılan her parça, (yazı, çizim, model) en iyi biçimde üretilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler yeteneklerine göre her tür teknolojiyi üretimde kullanabildiği için kolay üretebildiği oranda daha verimli çalışmıştır. Tüm bu süreçte öğrenciler kendilerine verilecek istenenleri, süzgeçlerinden geçirerek kendi özgün sonuçlarını çıkarmayı başarmışlardır.

Sonuç olarak denilebilir ki, kitlesel olarak yapılan geleneksel atölye uygulamalarında bireyin bağımsızlığı ve kişisel farklılıkları unutulup, kendi ihtiyaçlarını karşılamaktan hızla uzaklaşma tehlikesi her zaman vardır. Bunun sonucu olarak atölyeler de kolayca seri üretim merkezlerine dönüşebilme potansiyeline sahiptirler. Kişisel gözlemlerimizle saptayabildiğimiz kadarıyla “bir bölü on” ara çalışmalarının sonucunda öğrenciler her şeyden önce kendi yeteneklerinin ve güçlerinin farkına varmaktadır. Bu onları daha istekli kılmakta, kendilerini gerçekleştirme adına, grup içinde uyumlu bir işbirliğine yönelmektedirler. Gruplar arasındaki rekabet etkili bir iletişim becerisinin gelişimine yardımcı olmakta, birbirlerinden çok fazla şey öğrenerek, kuramsal bilgilerini uygulamaya dökmeye başlamaktadırlar. Çalışmanın başından itibaren aktörlerin zamanı enerji ve ekonomiyi planlamaları, bunları verimli kullanmayı ama en önemlisi, “öğrenmeği öğrenmeleri” grup olarak uyguladığımız yöntemin ve bizim başarımız sayılabilir, daha da önemlisi, ara çalışmadan sonra gelen final proje, bu olumlu enerjinin ivmesi ile başlamış olmaktadır.

DİPNOTLAR

¹ 2008-09 bahar döneminde atölye Hakan Sağlam, Nuçin Çelik, İlhan Kesmez, Aktan Acar ile yürütülmüştür.

² Bu konuda özellikle Francisco Ferrer'in 1901 de yazdığı la Escuela Moderna (The Modern School), İvan Illich) 1971 deki okulsuz toplum'u Deschooling Society yaklaşımları en önemli kilometre taşlarının başında kabul edilmektedir.

³ 1924 yılında John Dewey ve diğer pek çok eğitim bilimci ülkemize davet edilip kurulacak yeni eğitim sistemi hakkında görüşleri alınmıştır. Özellikle John Dewey'nin “çocukların hayattaki ihtiyaçlarına uyum sağlayacak programlar ve öğretim yöntemleri” önerisi bugün de önemini korumaktadır.

⁴ Bugün sıkça gündeme getirilen “ öğrenci merkezli Okul ”, “ Öğrenci Merkezli Eğitim ” kavramları değişen eğitim anlayışına işaret etmektedir. Bu konuda bkz. <http://denizli.meb.gov.tr/mlkurs/dosyalar/ome/02omeum.htm> (son erişim tarihi: 14/07/2009)

⁵ Bunun için bkz. Roger Caillos. Man play and games. The free press of glencoe,inc New York USA.1961.

⁶ Bugün pek çok yayın bunu desteklemektedir. Temel olarak bkz. Johan Huizinga. Homo Ludens Oyunun toplumsal işlevi Üzerine bir Deneme. Ayrıntı yayınları.2006

⁷ Bu değerlendirmede esas olarak öğrenci merkezli eğitimin “on iki ilkesi” temel alınmıştır. Bu ilkeler için bkz. <http://denizli.meb.gov.tr/mlkurs/dosyalar/ome/02omeum.htm> (son erişim tarihi: 14/07/2009)

SÜRDÜRÜLEBİLİR MİMARLIK KAVRAMI ÜZERİNE EĞİTİM/ÖĞRENİM DENEYİMİ¹

Havva Alkan Bala, Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü

1. GİRİŞ

Sürdürülebilirlik teması yalnız gündelik yaşamın değil tüm disiplinlerde profesyonel yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bilimsel çalışmalara bakıldığında dünyanın toplam enerjisinin büyük oranda binaları ısıtmak, soğutmak, aydınlatmak üzere tüketildiği bilinmektedir (Edwards 1999, WCED 1987). Bu anlamda binalarda enerji tüketiminin miktarını belirleyen en önemli parametreler, mimarın tasarım sürecinin başında aldığı kararlarla belirlenmektedir. Bir başka ifade ile “sürdürülebilir mimarlık” bir yaklaşım veya tutum değil, en temelde mimarlığın kendisidir. Sürdürülebilirlik kavramına duyarlı mimarlığın özünü yitirdiği, kendi içeriğini sığlaştırdığını söylemek olasıdır. Dolayısıyla mimarlık öğrencilerinin sürdürülebilirliğe duyarlılık gösteren bir yapıyı içselleştirmesi ve mimari refleks haline getirmesinin gerekliliği tüm dünyada mimarlık eğitimcilerinin uzlaştığı bir görüştür. Mimarlık Okulları Birliği, Amerikan Mimarlık Enstitüsü, Mimarlık Kayıt Kurulları Konseyi, Ulusal Mimarlık Akreditasyon Kurulu ve AIA COTE’ nın iddiasına göre mimarlık eğitimi sürdürülebilir bir dünya görüşünün parçası olarak temellendirilmelidir. Pek çok farklı mimarlık okulunda ve kurumunda “yeşil ve ekolojik stüdyo”² yürütülmektedir. UIA ve UNESCO

(1996) sürdürülebilirlik kavramını mimarlık eğitiminin doğal ve temel bir parçası olarak gördüklerini açıklayan bir bildiri yayınlamışlardır. Metin, Birleşmiş Milletler’in oluşturduğu Dünya Çevre ve Gelişme Komisyonu tarafından “şimdiki kuşakların gereksinimlerini, gelecek kuşakların gereksinimlerini tehlikeye atmadan karşılanmasına olanak veren büyüme politikası” tanımı (WCED 1987) çevresel, sosyal, kültürel, ekonomik ve estetik ihtiyaçların yapıları çevre üzerinde keskin şekilde etkili olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çelebi (2007)’nin yorumuyla Kohler (1999) ekolojik, ekonomik ve kültürel boyutları ile sürdürülebilir mimarlığı tanımlamaktadır. Bu bağlamda *ekolojik sürdürülebilirlik*, kaynakların ve ekosistemin konumuna ilişkin stratejileri, *ekonomik sürdürülebilirlik* kaynakların uzun dönem kullanılabilirliği ve kullanım bedellerinin düşük olabilmesine ilişkin stratejileri, *sosyal-kültürel sürdürülebilirlik* ise insan sağlığı ve konforunun sağlanmasının sosyal ve kültürel değerlerin korunmasına ilişkin stratejileri kurgulamaktadır. Yaşam döngüsünü değerlendirme, kaynakların korunumu ve yaşanabilir çevrelerin tasarımı sürdürülebilir mimarlığın ilkelerindedir. Sürdürülebilir mimarlık ilkelerinin yerel ve kültürel ölçekte mimari tasarım yaklaşımı

olarak benimsenmesi ve uygulanması ancak eğitim programları ile sıkı ilişki ile olasıdır.

Tasarım stüdyosu ve teorik derslerin bütünselliğinde kurgulanan mimarlık eğitimi sürdürülebilir mimarlık kavramına son yıllarda daha büyük önem vermektedir. Stüdyoyu destekleyen detaylandırılmış ve teknik bilgi aktarımı ağırlıklı, zorunlu veya seçmeli derslerin bünyesinde öğretilmeğe çalışanlar, genellikle öğrenciler tarafından tasarım sürecine etkin bir şekilde aktarılmamaktadır. Öğrenciler, teorik ve stüdyo derslerinde öğretilmeye çalışanları entegre etmekte zorlanmaktadır. Sürdürülebilirlik bilinci aktif öğrenme ve birebir deneyimleme gerektirmektedir; dolayısıyla pasif dinleyici olarak teorik derslerde öğrendikleri sürdürülebilir mimarlık ilkelerinin tasarım stüdyosunda bir şekilde yer alması önemlidir. Bu görüşü daha da ileriye götüren Edward Mazria (1979) mimarlık okullarında, stüdyo tabanlı ekolojik mimarlığın teorik bilgileri ve uygulamaları içeren farklı kategoride zorunlu ve tüm yarıyılları içeren bir ders olması gerektiğinde ısrarlıdır (AIA-Ecology and Design 2005). Çağlar ve Uludağ (2006) mimari tasarım stüdyolarının mimarlık eğitimin temelini oluşturdukları ayrıca öğrencinin tasarım problemi, bağlam olgusu, arazi girdilerinin ve iklimin etkilerinin irdelendiği yaklaşımlarla ilk karşılaştıkları ortam olduğunu ifade ederken Mazria (1979)'nın görüşlerine bir şekilde desteklemektedirler. Öğrencilerin fikirlerini aktardıkları, tartıştıkları, fikirleri yeniden ürettikleri, yeni alternatifler aradıkları, lineer değil helezon bir düşünce sistematığının izlendiği mimari tasarım stüdyoları sürdürülebilirlik kavramının irdelenmesine sınıf ortamından daha uygun gibi görünmektedir. Bu düşünce, Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümünde Architectural Design Studio 501 (ADS 501) isimli tasarım stüdyosunda 2008-2009 Güz döneminde yürütülen proje dersinde "Kampus İçinde Akademik Personel İçin Konut Konya-İzmir" olarak sürdürülebilir mimarlık temasına odaklanarak çözümler üretilmesini kurgulamıştır. ADS 501 Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümünde tasarım dersleri içerisinde üçüncü sınıfın birinci döneminde verilen bir stüdyo olarak yeri ve içeriği öğrencilerin sürdürülebilirlik teması ile tanışmalarına uygun ancak kapsam olarak yoğun gibi görünmektedir.

2. SÜRDÜRÜLEBİLİR MİMARLIK TEMALİ TASARIM PROBLEMİ

Farklı yarıyıllarda ve farklı mimarlık okullarında on iki yılı aşkın süredir öğretim deneyimlerimiz göstermiştir ki; öğrenciler çoğunlukla dönemin

başında ne kadar vurgu yapılırsa yapılsın, arazi verilerini göz ardı edebilmekte ve herhangi özel bir yere tasarım yapmaktan çok nereye konulduğunun fark etmediği bina çözümleri üretebilmektedirler. "Yere ait" olmak duygusundan yoksun bina veya bina grupları, eğitimcilerin tüm çabalarına rağmen, üretebilmektedirler. Hâlbuki sürdürülebilirliğin mimari ilkeleri "yere" ait olanın üretilmesi ile ilgilenmektedir. Öğrencileri, sürdürülebilir mimarlığın ilkelerine odaklayabilmek amacıyla "Kampus İçinde Akademik Personel İçin Konut Konya-İzmir" projesi eş zamanlı olarak Selçuk Üniversitesi Alaeddin Keykubat Kampüsü (Konya) ve Dokuz Eylül Üniversitesi Tınaz Tepe Kampüsü (İzmir) için tasarlanması istenmiştir.

2.1. Tasarım İlkeleri

Sürdürülebilirlik kavramının metnin başında vurgulandığı gibi ekolojik, ekonomik, sosyal, toplumsal, çevresel, kültürel ve estetik boyutları bulunmaktadır. Sürdürülebilir mimarlık odaklı tasarım stüdyosu 3. sınıf mimarlık öğrencileri için oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu durumla baş edebilmek için stüdyoda alınan ortak karar, öğrencilerin özellikle enerji verimliliği, binaların yön faktörüne bağlı olarak konumlandırılması, güneşlenmenin avantaja dönüştürülmesi, doğal aydınlatma, doğal havalandırma ve iklime uygun olarak tasarlamaya odaklanmalarıdır. ADS 501 tasarım stüdyosundaki temel beklenti; öğrencilerin çevresel verileri sürdürülebilirlik ilkelerine göre özellikle iklim farkının bilincinde düzenlemeleridir. ADS 501 stüdyosunda odaklanılacak temel kavramların sürdürülebilir mimarlık çerçevesinde denkliği teorik çerçevesi çizilerek netleştirilmiştir. Öğrencilere Andrew (1992), ASES (2003), Brown and DeKay (1985), Bourdeau (1999), CIB (1999), Curran (1996), Givoni (1998), Emmanuel and Robinton (2005), Edwards (1999), Steele (1997), Smith (2001), Szokolay (2004), Mendler (2000), Vale and Vale (1991), WGSC (2004), Papanek (1995), Public Technology Inc. and US Green Building Council (1996), Yeang (1995), WCED (1987) kaynaklarına dayanarak Tablo-1'de belirtilen konuların diğer sürdürülebilirlik mimarlık ölçütlerinden bu stüdyo için ön planda olduğu ifade edilmiştir.

2.2. İki, Birden Fazladır

Sürdürülebilirliğin en temel bileşenlerinden olan takım çalışması ADS 501 stüdyosunda önemsenmiştir. Disiplinler arası çalışmayı gerekli kılan sürdürülebilir mimarlık teması (Public Technology Inc. and US Green Building Council 1996)

uzmanlık bilgilerinin stüdyo ortamına katılmasını zorunlu kılmıştır. Öğrencilerin yalnız uzmanlık alanlarından destek almaları anlamında değil, fakat ayrıca bizzat kendilerinin de takımın parçası olabilmeleri anlamında deneyim kazanmaları hedeflenmiştir. Öğrencilerden ikili gruplar halinde çalışmaları istenmiştir. Bu çalışma yöntemini benimsemeyen öğrenci olup olmadığı sorulmuştur. Otuz sekiz kişilik öğrenci grubundan yalnızca iki öğrenci mazeret belirterek bağımsız çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir ve bu iki öğrenciye bağımsız çalışma esnekliği gösterilmiştir. Ancak öğrencilerden birinin Konya, diğerinin İzmir arsasını çalışarak, jüride diğer öğrenci grupları gibi ekip olarak sunumlarını yapmaları istenmiştir. Öğrenciler, ikili çalışma gruplarını kendi tercihlerine göre oluşturmuşlardır.

2.3. Farklı Fiziksel ancak Benzer Sosyal Çevre

Öğrencilerden, A (35 m²'lik bekâr öğretim elemanları için), B (70 m²'lik evli ve çocuksuz öğretim elemanları için) ve C (140 m²'lik evli ve çocuklu öğretim elemanları için) olmak üzere üç farklı tip

çözmeleri beklenmiştir. Senaryoya göre 200 kişilik yerleşkede Stüdyo tipi olan A grubunun yüksek apartman bloğu, B Tipinin dış mekân (bahçe, teras vb) olanağı sunan apartman ve bağımsız ev bileşkesi bir yapıda çözülmesi ve C Tipinin bahçeli düzende çözülmesi tasarım problemi olarak verilmiştir.

Çevresel, ekonomik, sosyal ve kültürel bileşenler sürdürülebilir mimaride çok boyutlu tasarım paradigmasını tanımlamaktadır. 3. sınıf öğrencilerinin birikim düzeyleri göz önüne alınarak kolaylaştırıcı olmak adına sosyal çevrenin benzer olması kurgulanmıştır. Kent merkezinde veya sıkışık bir yapılarak çevre yerine iklim özellikleri farklı ancak her ikisi de kampus içerisinde dolayısıyla sosyal bileşenlerde benzerlik gösteren çevre tercih edilmiştir. İzmir ve Konya çözümlerinde öğretim elemanları konutlarının sosyal ihtiyaçlarını kampus bütününde karşıladıkları senaryonun bir parçasıdır. Akademik personelin benzer sosyo-ekonomik altyapıya sahip olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin sürdürülebilirliğin çevresel boyutuna odaklanmaları önem kazanmaktadır.

ARAZİ GİRDİLERİ ve ARAZİ KULLANIMI							
Topoğrafi	Bina yönelmesi	Mevcut yapıları çevreye karşı duyarlılık	Mevcut doğal bitki örtüsüne karşı duyarlılık	Toprak yapısı	Toplu taşıma araçları ile arsaya erişebilirlik	Yayaya yönelik düzenlemeler, yaya olarak arsaya erişebilirlik	Bisikletle arsaya erişebilirlik
İKLİME UYGUN TASARIM							
Binalarda mikro iklimsel etkiler		Bölgenin iklim özelliklerini belirlemek ve uygun tasarım yapmak		Yağış ve nem oranı		Hâkim rüzgâr yönü	
BİNADA ENERJİ KULLANIM VERİMLİLİĞİ							
Dolu/Boş oranı		Isı yalıtımı		Cephe karakteri		Hava geçirmezliği	
GÜNEŞ KONTROLÜ							
Şeffaf yüzeylerin kontrolü (yaz gün boyu/kış gece vakti)				Gölgelenen alanların kontrolü			
PASİF ISITMA-SOĞUTMA							
Pasif Isıtma				Dolaylı kazanç sistemleri (veya Hybrid sistem)			
Yaygın veya lineer kütleli sistem	Kompakt kütleli sistem	Thermal efficiency of building envelope	Properly sized and efficient heating	Trombe duvarı	Güneş evi	Çatı havuzu	Alternatif enerji kaynakları
DOĞAL HAVALANDIRMA							
Rüzgâr ve güneş bacaları		Çapraz havalandırma		Havalandırma ve hava sistemleri (HVAC)		Yeterli temiz hava sağlanması	
DOĞAL AYDINLATMA							
Gün ışığına erişim		Atrium		Işık tüpleri		Heliostat	
EKOTEKNOLOJİ							
Güneş kolektörleri		Güneş pilleri		Isı kazanımı		Isı pompası	
YENİDEN KULLANIM, YENİDEN DÖNÜŞÜM ve YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARI							
Yağmur suyunu kullanmak için toplamak	Yeniden kullanım ve geri dönüşüm için yıkım	Geri dönüşüm tesislerine kolay erişim	Alternatif atık su arıtma yöntemlerinin kullanımı	Gri ve siyah suyun işletimi	Mutfak atıklarının geri dönüşmesi	İnşaat atıklarının azaltılması	
EKOMALZEMELER							
Doğal malzemenin kullanımı		Parçalanabilir, geri dönüşebilir ve yenilenebilir malzeme kullanımı		Yöresel malzeme kullanımı		Nontoksik madde içermesi	

Tablo 1 Architectural Design Studio 501'de belirlenen sürdürülebilirlik değerlendirme ölçütleri

3. ÖĞRETME/ÖĞRENME METODU

Bu çalışma sürdürülebilir mimarlık deneyimini tasarım sürecinin bir öğretme/öğrenme metodu olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Metot Tablo-2’de özetlenmiştir.

3.1.Projeye Isınma Periyodu (Warming Period to the Project)

Sürdürülebilir mimarlık gerek içeriğinin karmaşıklığı, gerekse bazı öğrenciler için yeni tanıştıkları bir kavram oluşu sebebiyle stüdyo yürütücüleri tarafından var olan bilgilerin sistematik olarak aktarılması ve bazı parametrelerin ön plana çıkarılması yoluyla projeye bir ısınma dönemidir. Bu dönemde yapılan okumalar, tartışmalar, belirlenen öncelikler Tablo-1’de ifade edilen mimari ölçütler ön plana çıkarmıştır. Tablo-1 stüdyo ortamında öğrenciler, öğretim elemanları ve stüdyoya teknik bilgi vermek üzere davet edilen misafir uzmanların işbirliği ile oluşturulmuştur. Bu ilk aşamada tüm öğretim elemanları birikimleri doğrultusunda sürdürülebilir mimarlık kavramı hakkında, hem de ekolojik mimarlık üzerinde çalışan misafir profesyoneller konu hakkında seminer vermişlerdir. Bu yolla öğrenciler mevcut kuramsal bilgileri ve uygulanmış örnek projeleri tartışarak öğrenme olanağı bulmuşlardır. Bu projeye ısınma döneminde Konya’da ve İzmir’de bulunan arsalar teknik ge-

ziler düzenlenmiştir. Öğrenciler yaşadıkları kent olan Konya’yı ve içlerinde eğitim aldıkları Alaeddin Keykubat kampusunü tanımakta iken, İzmir Tınaz Tepe kampusu için teknik geziden önce çeşitli kaynaklardan araştırılma gereksinimi doğmuştur (Şekil 1).

3.2.Kavramsal Strüktür Oluşturma

Projeye ısınma döneminin bilgi aktarımları ve teknik gezilerle desteklenmesinden sonra öğrencilerden tasarım konseptlerini anlatan poster hazırlamaları istenmiştir. Yalnız sürdürülebilirliğin genel kuralları değil fakat ayrıca Konya-İzmir kenti için iklime duyarlı bina tasarım ölçütleri, enerji etkin binalar üretmekle ilgili ilk düşüncelerin soyut anlatımlarla poster haline getirilmesi projeye ısınma sürecinin devamı niteliğinde olmuştur. Tablo-1’de ifade edilen ölçütlere göre Konya ve İzmir arazilerinin ortak olduğu ve farklılaştıkları yönler ortaya konulmuştur. İzmir teknik gezisinde 9 Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Şehir Bölge Planlama ve Mimarlık Bölümü öğretim elemanları³ öğrencilere yalnız Tınaz Tepe’deki kampüs yaşamı olanakları ve kısıtları ile ilgili değil fakat ayrıca İzmir kenti hakkında da bilgi, deneyim ve görüşlerini aktarmışlardır. Arazi analizleri Konya ve İzmir için sürdürülebilir mimarlık genel ilkele-ri doğrultusunda yapılmıştır. Öğrencilere verilen her iki arazi, kampusun parçası olmaları nedeni-



Şekil 1: Selçuk Üniversitesi Alaeddin Keykubat Kampüsü, Konya ve Dokuz Eylül Üniversitesi Tınaz Tepe Kampüsü, İzmir

ANA BÖLÜM					DEĞERLENDİRME	
PROJEYE ISINMA DÖNEMİ	KAVRAMSAL STRÜKTÜRÜN YARATILMASI	TASARIM SÜRECİ			PROJENİN DEĞERLENDİRİLMESİ	STÜDYO ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ
		SÜRECİN İLK AŞAMASI	SÜRECİN İKİNCİ AŞAMASI	SÜRECİN ÜÇÜNCÜ AŞAMASI	Sınıf İçi Değerlendirme	Anket
Sunumlar (Power point)	Poster concepts Mood boarding	1/500 Ölçek	1/100 Ölçek	1/20 Ölçek	İkinci Jüri	Toplantı
					Final Jurisi	

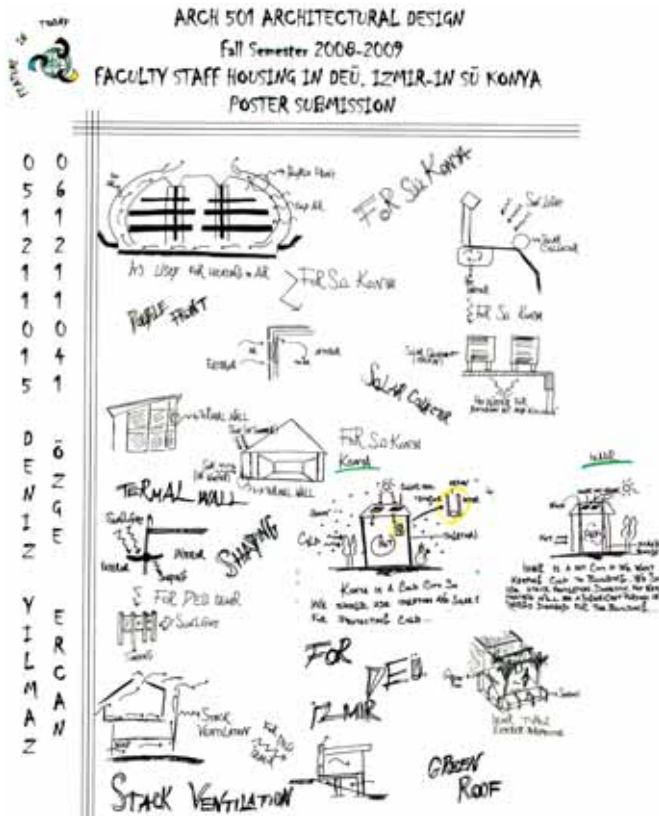
Tablo 2 Sürdürülebilirlik kavramı adına Architectural Design Studio 501’de uygulanan Öğretim/Öğrenme Metodu

le benzer özellikleri içermektedir. Her iki arsanın da üzerinde mevcut ağaçların bulunması, gürültülü bir anayola komşulukları -İzmir arsası Konya arsasına göre daha dik olmakla beraber- orta eğime sahip olmaları diğer bazı ortak özellikleridir. Kampus bütününe parçası olan arsaların bu ortak özelliklere rağmen Anadolu'nun ortasında yer alan Konya ve batısında yer alan İzmir tamamen farklı iklimsel özelliklere sahiptir (Tablo 3).

Kavramsal çerçevenin oluşturulma sürecinde öğretim elemanları ve öğrenciler akademik personel için önerilecek konutların ne tür gereksinimlere

cevap vermesi gerektiği hakkında tartışmışlardır. Tartışmalar projeye ısınma sürecinde verilmiş olan genel ihtiyaç programına yeni açılımlar getirmiştir. Program hakkında tartışma ortamını oluşturmak öğrencilerin ihtiyaç programına katkılarını, yorumlarını ve yeni alternatiflerin elde edilmesini sağlamıştır. Bu süreç öğrencilere sürdürülebilirliğe çok disiplinli olarak sosyal-kültürel ve işlevsel ilişkilerle bakış açısı kazandırmıştır ve her ikili kendi konseptini, bazı ikililer ayrıca kendi senaryolarını oluşturmuşlardır. Fikirlerini anlatan bir logo tasarımı da dahil olmak üzere soyutlanarak, konsept poster halinde sunmuşlardır (Şekil 2).

Öğrencilerin Konya ve İzmir kentinde bulunan arsaların tasarımına değer katacak yönlerini keşfetmelerine gereksinimleri olduğu düşünülmüştür bu zor görevi keyifli bir başlangıca çevirebilmek amacıyla stüdyo yürütücüsü "mood boarding" kavramını ortaya atmıştır. "Mood boarding" çalışması Konya ve İzmir kenti hakkında öğrencilerin izlenim, düşünce, deneyim ve duygularını sembolize edecek bir soyut kolajdır. Öğrencilerden stüdyoya renkli ve farklı konulara ilişkin ve kesilmesinin kayıp olmayacağı nitelikte popüler dergiler getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden renk, doku, geçirgenlik, ışık-gölge gibi temel tasarım elemanları göz önünde bulundurularak magazinlerden kestikleri parçaları 35x50 boyutlarında beyaz karton bir yüzeye yapıştırmaları ve sonuç ürünün Konya ve İzmir kentleri hakkında hissettiklerini anlatmaları istenmiştir. Üretilenler, öğrencilerin açık, anlaşılır ve net olarak bu iki kentte algılama farklılıkları bulunduğunu çarpıcı bir şekilde ifade etmişlerdir. Konya için; soğuk, pastel, renkleri yutucu yüzeyleri, toprak dokusunu seçerken İzmir için; canlı, renkli, yansıtıcı yüzeyleri ve su dokusunu tercih etmişlerdir (Şekil 3).



Şekil 2 Tasarım yaklaşımı (Özge ve Deniz takımı)

	KONYA	İZMİR
İklim	Karasal iklim (Continental climate)	Akdeniz iklimi
Özelliği	Sıcak yazlar Soğuk ve karlı kışlar	Sıcak yazlar Ilık kışlar
Konumlanma	Anadolu'nun merkez ortasında	Anadolu'nun batısında, Ege Bölgesi ve Ege Denizine açılan yarımada
North latitude-longitude East long latitude	36° 41' - 39° 16' 31° 14' - 34° 26'	37° 45' - 39° 15' 26° 15' - 28° 20'
Yıllık ortalama sıcaklık	11 °C	16 °C
Temmuz ve Ocak ayları için Ortalama sıcaklık	23 °C 0 °C	28 °C 10 °C
Etkin rüzgarın yönü	Kuzey batı	Güneybatı ve batı Denizden serin rüzgar
Yağış	%72 kışları ve baharları	%50 kışları ve baharları %45 yazları
Flora	palamut	Palmiye, meşe, ardıç, zeytin

Tablo 3 Konya ve İzmir kentinin yer aldığı bölgesel özellikler

3.3. Tasarım Süreci

ADS 501 stüdyosunda üç temel aşama söz konusudur. Tasarım sürecinin ilk aşamasında öğrencilerden Konya ve İzmir kampus arsasını boyut, yoğunluk, iklim, güneşlenme, rüzgar, gün ışığına en uygun yönelme, mevcut ağaçlar açısından yapıyı çevreyi anlamaları ve analiz etmeleri beklenmiştir (Şekil 4), (Şekil 5).

Yaya, bisiklet, toplu ulaşım ve bireysel araç erişebilirliği için ilk kararları almaları kampus bütününün analizini de gerekli kılmıştır. Arazi düzenlemesinde binalar ve binalar arasında kalacak mekânların organizasyonu aktif ve pasif yeşil ile dolaşım ağını belirlemiştir. Öğrencilerden fikirlerini eskiz, çizim, öneri modeller ile iki ve üç boyutlu anlatmaları istenmiştir. İlk arazi plan çizimleri ve maketleri 1/500 ölçekte, tüm programı içerecek şekilde hazırlanmıştır.

Tasarım sürecinin ikinci aşaması bina önerileridir. Tasarımın her seviyesinde ADS501 stüdyosunda iklim girdisi altı çizilerek tartışılmış ve önemsenmiştir. Konya ve İzmir için iklime duyarlı mimari tasarım yaklaşımı geliştirecek bilgi altyapısı sağlanmaya çalışılmıştır (Tablo 4), (Şekil 6)

Tasarımın son aşaması önerilen binaların sürdürülebilir mimarlık ilkelerine göre malzeme, inşaat tekniği ve üretim özellikleri, yerel malzeme ve kullanımı anlamında detaylandırılmıştır (Şekil 7).

Strüktürel detaylar İzmir ve Konya için yerel malzeme kullanımı, enerji etkinlik bağlamında cephesindeki doluluk-boşluk oranları konut tiplerine göre belirlenmiştir. Getirilen her önerinin teknik detaylarının ortaya konulması istenmiştir. Konya ve İzmir kentinin iklimsel özellikleri güneş kırıcıları, saçakları, pencere konum ve büyüklüklerini, cephede kullanılacak malzemeyi belirlemiştir.

Trombe duvar, güneş evi (glass house), çatı havuzları, çapraz havalandırma, yağmur suyu ve atık su toplama sistemleri 1/20, 1/10 ve hatta 1/1 ölçekte detaylandırılmıştır. Teknik detaylar, bağlamsal paralellikte geliştirdikleri cephe ve maket olarak teslim edilmiştir.

Tasarım sürecinin sonunda final jürisinde sunulan tasarımlar işlev, teknik ve mimari gelişmişlik anlamında sürdürülebilir mimarlık kavramının girdileri ile içerik kazanmıştır. Öğrencilerin teknik olarak

MOOD BOARDS İZMİR

PARLAK, CANLI RENKLER, GÜNEŞİĞİ, YANSITICI YÜZEYLER, YEŞİL DOĞA, PALMIYE AĞAÇLARI



MOOD BOARDS KONYA

PASTEL VE SOLUK RENKLER, GÖLGE YÜZEYLER, TOPRAK RENKLERİ, MEŞE AĞAÇLARI



Şekil 3 İzmir ve Konya Mood Board



Şekil 4 İklimle göre analiz edilerek alınan vaziyet yerleşimi ilk tasarım (Özge ve Deniz takımı tasarımı)



belli bir gelişim düzeyine gelmelerinde stüdyoda dönem boyunca teknik detaylar, malzeme, doku, strüktür ve diğer teknik detayların üzerinde durulmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

3.4. Değerlendirme İşlemi ve Süreci

Projeye ısınma sürecindeki sunumlar, ana fikrin anlatıldığı konsept posterleri ve “mood boarding” çalışması değerlendirerek, sonuçları ve üretilenler üzerine kritikler öğrencilerle paylaşılmıştır. Tasarım sürecinin ilk aşamasında tasarım yaklaşımlarını ortaya koyan ikili gruplar, hazırladıkları eskizleri, çizimleri ve üç boyutlu anlatımları, modelleri panolara asarak diğer öğrencilerle ve öğretim elemanları ile paylaşmışlardır. Bu süreçte sunumunu yapan tasarımcılarda dâhil olmak üzere açık ve dürüst bir iletişim ortamının oluşması sağlanarak, stüdyodaki herkesin üretilenler üzerine beyin jimnastiği yöntemi ile fikirlerini ifade edebilmesi değerlendirme aşamasının önemli bir adımı sayılmaktadır.

İlk tasarım önerileri masa kritiği şeklinde yürütülmüş ve öğrencilerin ürettiklerini geliştirerek ve yönlendirerek eleştirilerin yanı sıra öğrenciye ilan edilmese de performansı takip edilmiştir. Stüdyo içinde katılım, üretim ve verilen sorumlulukları yerine getirmeyi değerlendirmenin yanı sıra, stüdyo atmosferinin sinerjisini arttıracak fikirleri ortaya atan öğrenciler teşvik edici yönde ayrıca değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme notları, stüdyodaki eğitimin yalnız sonuç ürünlere değil, sonuç kadar süreci de önemsemeyi tercih eden düşüncenin yaklaşımıdır. Bu yaklaşım stüdyo atmosferini canlı, takip edilen ve tüm öğrencilerin birbirini zihinsel anlamda beslediği bir yere dönüştürmüştür. İlk jüride öğrenciler vaziyet plan yerleşimleri hakkında görüş ve önerileri almışlardır. İlk jüri notu projeye ısınma aşaması ve kavramsal strüktürün yaratılması aşamasındaki performansı da değerlendirerek ilan edilmiştir.




Tasarım sürecinin ikinci ve üçüncü aşamasının değerlendirilmesi binaların yerleşimine ve vaziyet

MODEL FOTOĞRAFLARI		SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ÖLCÜTLERİNDE
SITE PLAN KONYA		ÖĞRENCİLERDEN 35 M2 STUDYO TİPİ, 70 M2 EVLİ-ÇOCUKSUZ AKADEMİK PERSONEL İÇİN BİRİMLER, 140 M2 EVLİ-ÇOCUKLU AKADEMİK PERSONEL İÇİN BAHÇELİ VE BAĞIMSIZ BİRİMLER
		ARAZİ KULLANIMI : GÜNEŞİ EN TIYI ALACAK ŞEKİLDE BİNALARIN YÖNLENDİRİLMESİ, DOĞAL HAVALANDIRMA, MEVCUT AĞAÇLARIN VE DOĞAL FAUANIN KORUNUMU AÇIK VE SERBEST DÜZENLEME
		İKLİME UYGUNLUK : DOĞAYI İÇİNE ALAN AÇIK SERBEST DÜZENLEME YAZIN GÖLGE VEREN, KIŞIN YAPRAĞINI DÖKEN AĞAÇLAR
		ENERJİ VERİMLİLİĞİ : YAĞMUR SUYUNUN TOPLANMASI ÇATI HAVUZLARI
SITE PLAN İZMİR		ARAZİ KULLANIMI : GÜN IŞIĞINI ALAN DÜZENLEME TOPLU TAŞIT, BISİKLET VE YAYA İÇİN ERİŞEBİLİR OLMA.
		İKLİME UYGUNLUK : KOMPAKT, LINEER VE AZ YÜZEY OLUŞTURMA YÜZEYLERİN POLAR RÜZGARDAN KORUNUMU
		ENERJİ VERİMLİLİĞİ : KALIN DIŞ DUVARLARLA TERMAL ENERJİ OLUŞTURMA GÜNEŞ PANELLERİ İLE SICAK SU ELDE ETME
ÖZGE ERCAN DENİZ YILMAZ		ANALİZ TABLOSU
MODEL FOTOĞRAFLARI		SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ÖLCÜTLERİNDE
SITE PLAN KONYA		ÖĞRENCİLERDEN 35 M2 STUDYO TİPİ, 70 M2 EVLİ-ÇOCUKSUZ AKADEMİK PERSONEL İÇİN BİRİMLER, 140 M2 EVLİ-ÇOCUKLU AKADEMİK PERSONEL İÇİN BAHÇELİ VE BAĞIMSIZ BİRİMLER
		ARAZİ KULLANIMI : YAŞAM MEKANLARININ TEK YÖNDE VE DİZİDE LINEER OLARAK YERLEŞTİRİLMESİ MEVCUT AĞAÇLARIN KORUNUMU
		İKLİME UYGUNLUK : YÜKSELTİLMİŞ VE RÜZGAR KORIDORU OLUŞTURULMUŞ BİNALARIN SERBEST DÜZENDE BİRARAYA GELİŞİ
		ENERJİ VERİMLİLİĞİ : YANSITICI ÇATI YÜZEYLERİ
SITE PLAN İZMİR		ARAZİ KULLANIMI : MINIMUM TABAN ALANI, MEVCUT AĞAÇLARA GÖRE DÜZENLEME, KOMPAKT VE AZ YÜZEY OLUŞTURACAK DÜZENLEME
		İKLİME UYGUNLUK : YALITIMLI İÇ İSİYİ DÜZENLEYECEK TERMAL DUVARLAR ISI KAYBINI EN AZA İNDİRECEK YAPI FORMU
		ENERJİ VERİMLİLİĞİ : TROMBE DUVARLAR, GÜNEŞ KOLLEKTÖRLERİ
FERHAT KARADEMİR MEVLÜT BOYER		ANALİZ TABLOSU

Şekil 5 Özge-Deniz ve Ferhat-Mevlüt takımları tarafından tasarlanan vaziyet düzenlemeleri

	KONYA	İZMİR
Konut Alan Seçimi	Güney ve güneydoğuya bakan yamaçlar güneşten yararlanmak için seçilir. Rüzgârın etkisinden korunmak önemlidir.	Yazın serin rüzgârdan yararlanmaya uygun yerleşme düzeni seçilmelidir.
Genel Düzenleme İlkeleri	Kışın binayı ısıtmak, yaz konforunu sağlamaktan önemlidir. Yaz ve kış arasındaki aşırı ısı farklılıkları için alternatif mekânlar oluşturulmalıdır. Bina dışında açık merdivenler ve dik rampalardan don nedeniyle kaçınılmalıdır.	Yazın sıcağın, kışın soğuktan korunacak önlemler alınmalıdır. Kışın güneş ve radyasyondan yararlanmak için gerekli düzenlemeler yapılır iken yazın da hava ceyranlarından yararlanıcı düzenlemeler yapılmalıdır
Bitki Örtüsü	Kuzeydoğu-güneybatı doğrultusunda her zaman yeşil ağaçlar, yaprağını döken ağaçlar ise konutların hemen yakınında kullanılmalıdır.	Kışın yaprağını döken gölge veren ağaçlar tercih edilmelidir. Böylece yazın gölge, kışın güneşten yararlanma olanağı sağlanmıştır. Yeşil çim alanlar, gruplandırılmış gölgeli ağaçlar olmalıdır. Kamu alanları için minimum yürüyüş mesafesinde ve gölgeli alanlar oluşturulmalıdır
Yönlenme	Soğuk rüzgârın etkisinden kurtulmak için Kuzeybatı-Güneydoğu doğrultusunda serbest düzende yapıların oriyantasyonu için optimum çözüm aranmalıdır	Yazın serin rüzgârları içeriye alacak biçimde yönlenme yapılmalıdır.
Konut Tipleri	Konutlarda minimum taban alanı ile ısı kaybı azaltılmalıdır. Yoğun ve kompakt doku olmalıdır. Minimum taban alanı yanı sıra aynı çatı altında birden fazla birimin tasarlanması önerilir. Sıra evler veya bitişik nizamda yapılmış konutlar ısı kaybını azaltacakları için avantajlıdır. Blok veya nokta düzende konutlar yine kompakt bir biçimde düzenlenmeli ve güneşten azami yarar sağlamaya çalışmalıdır.	Doğaya uyumlu ve doğa ile bütünleşen açık ve serbest düzenlemeler iklim açısından olumludur. Serbest düzenin tüm olanaklarından yararlanılmalıdır.
Kat Planları	Yılın 7-8 ayının konut içinde geçeceği düşünülerek planlanmalı ve soğuk hava koşullarına engel olucu çözümler aranmalıdır. Planlar bu koşulları sağlamak için kompakt yapılmalı ve yaz mevsimi içinde uygun mekânlara yer verilmelidir.	İç ve dış mekân kullanım ilişkisi güçlü tutulmalıdır. Planlar yeterli hava akımını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Odaların cepheleri ile derinlikleri arasında büyük farklılık bulunmamalıdır.
Cephede İklim Ölçütleri	Isı kaybını önlemek için kapı ve pencere açıklıkları küçük tutulmalıdır. İklim özellikleri olarak Cepheler doğu-batı aksında ve 1:1,1 veya 1:1,3 oranında boyutlarda düzenlenirse optimum etki elde edilir	Yaz için güneye bakan veranda, teras ve balkonlar iklimin özelliklerini avantajlı kullanma olanağı sunar
Cephede Yüzeyler	Güneş alan cephelerde orta koyulukta medyum renkler, yazın dahi güneş almayan cephelerde koyu renkler kullanılabilir	Açık ve orta koyuluktaki renkler avantajlıdır. Koyu renkler güneş görmeyen yerlerde kullanılabilir. Teras çatı yüzleri açık renk olmalıdır.

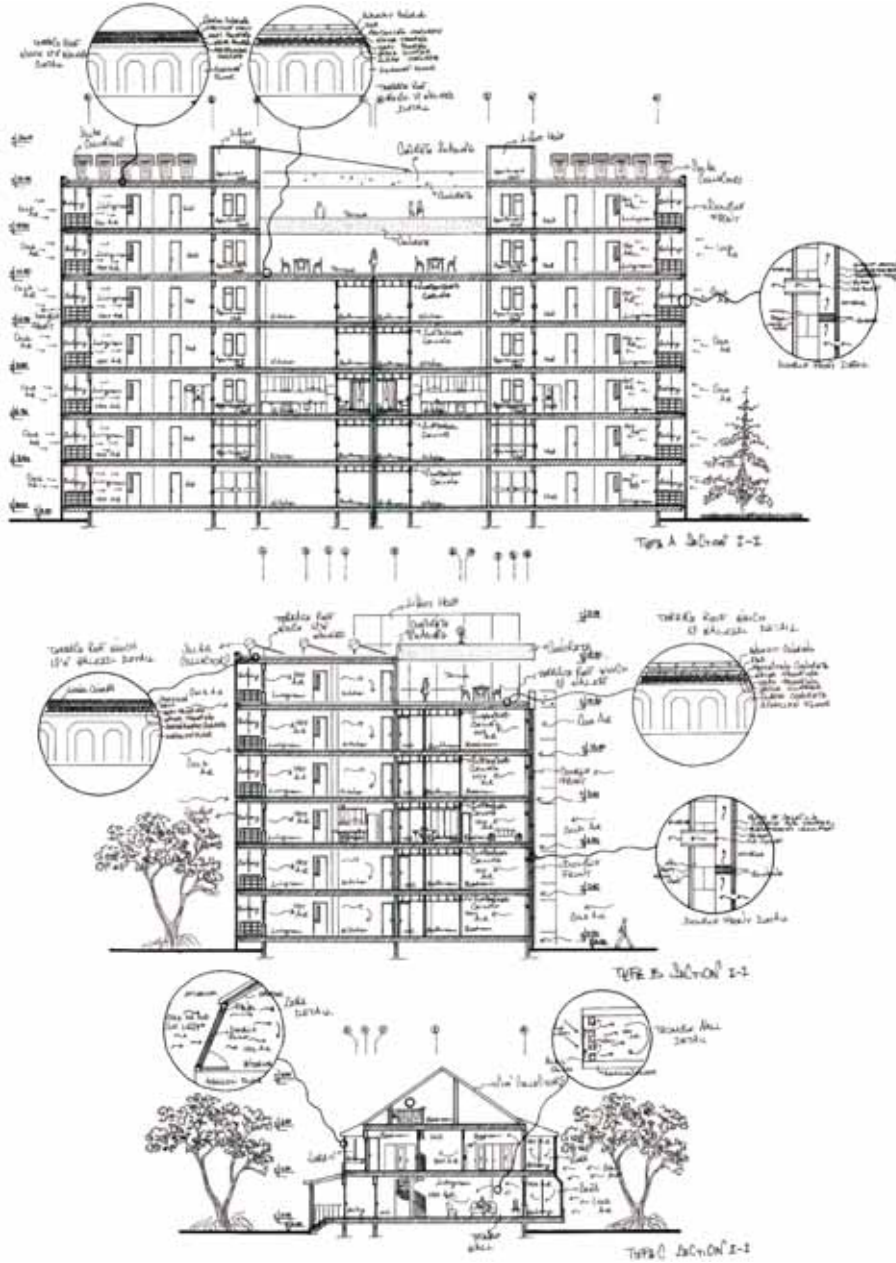
Tablo 4 Konya ve İzmir kentlerinin iklimlerine uygun tasarım genel ilkeleri

MODEL FOTOĞRAFLARI		SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ÖLÇÜTLERİNDE
		ÖĞRENCİLERDEN 35 M2 STUDYO TİPİ, 70 M2 EVLİ-ÇOCUKSUZ AKADEMİK PERSONEL İÇİN BİRİMLER, 140 M2 EVLİ-ÇOCUKLU AKADEMİK PERSONEL İÇİN BAHÇELİ VE BAĞIMSIZ BİRİMLER
TYPE A 35 M ² STUDIO TYPES İZMİR		CEPHE ÖZELLİKLERİ : DOLULUK-BOŞLUK ORANLARI SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ÖLÇÜTLERİNE GÖRE TEK, LINEER, MASIF DUVARLI KÜTLEDE DOĞAL AYDINLATMA İŞLEV ANALİZİ : YOĞUN NEMİN UZAKLAŞTIRILMASI İÇİN BİNANIN YERDEN YÜKSELTİLMESİ GENİŞ TERASLAR KUZEY-GÜNEY CEPHESİNDE YAZIN SERİN RÜZGARINI ALACAK GENİŞ AÇIKLIKLAR
		CEPHE ÖZELLİKLERİ : DAR AÇIKLIKLAR, ÇİFT YALITIMLI CAMLAR, DIŞTAN YALITILAN CEPHE, KALIN DIŞ DUVARLARIN BİNA İÇİNDEKİ İSİYİ DENGELYECEK TERMAL ENERJİ DEPOLAMASINI SAĞLAYACAK DETAYLAR İŞLEV ANALİZİ : RÜZGAR KIRICILAR, HER MEVSİM YEŞİL KALABİLEN AĞAÇ TÜRLERİNİN MİKROİKLİMSEL AVANTAJI DOĞU-BATI YÖNÜNDE HOMOJEN MEKANLAR
ÖZGE ERCAN DENİZ YILMAZ		ANALİZ TABLOSU
MODEL FOTOĞRAFLARI		SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ÖLÇÜTLERİNDE
		ÖĞRENCİLERDEN 35 M2 STUDYO TİPİ, 70 M2 EVLİ-ÇOCUKSUZ AKADEMİK PERSONEL İÇİN BİRİMLER, 140 M2 EVLİ-ÇOCUKLU AKADEMİK PERSONEL İÇİN BAHÇELİ VE BAĞIMSIZ BİRİMLER
TYPE A 35 M ² STUDIO TYPES İZMİR		CEPHE ÖZELLİKLERİ : DOĞU-BATI YÖNÜNE AÇIKLIK YERINE SAĞIR YÜZEYLER, GÜNEŞ KIRICILAR, GENİŞ TERASLAR İŞLEV ANALİZİ : YETERLİ HAVA AKIMINI SAĞLAYACAK DÜZENLEYECEK YERDEN YÜKSELTİLMELER GÜÇLÜ İÇ-DIŞ İLİŞKİSİ VE MEKÂN KULLANIMI TÜM ODALARIN SERİN RÜZGARDAN YARARLANMASI
		CEPHE ÖZELLİKLERİ : KÜÇÜK, TEKRAR EDEN PENCERE YÜZEYLERİ TÜM PENCERE VE AÇIKLIKLARIN MÜMKÜN OLAN EN KÜÇÜK ORANDA DÜZENLENMESİ, YÜKSEK TEKNOLOJİ İLE DESTEKLENEN DUVAR VE PENCERE İŞLEV ANALİZİ : MİNİMUM TABAN ALANI YOĞUN, KOMPACT FORM, BİNALARIN RÜZGARIN OLUMSUZ ETKİSİNE KARŞI TASARLANAN FORMUNUN DİNAMİKLERİ
FERHAT KARADEMİR MEVLÜT BOYER		ANALİZ TABLOSU

Şekil 6 Özge-Deniz, Ferhat-Mevlüt takımlarının bina çözümleri

Öğrenci sayısı	Oran	
21	56	Sürdürülebilir mimarlık hakkında öğrendiklerimi profesyonel yaşamda uygulayabilecek birikime sahibim
8	21	Sürdürülebilir mimarlıkla tanıştım ancak uygulama bilgilerinde daha çok öğrenmeliyim
9	24	Sürdürülebilir mimarlık yaklaşımını anladığımdan emin değilim
38	100	Sürdürülebilir mimarlık yaklaşımında bir projeye başlamak, popüler, evrensel bir konu olma özelliği ile beni oldukça motive etti
38	100	Bu projenin mimari vizyonumu genişlettiğini düşünüyorum
25	66	"trombe wall", "güneş panelleri", "çapraz havalandırma" uygulamasın, detaylarını çizebilirim ve uygulamada geliştirebilirim
19	50	Sera etkisinin, yönlendirmenin sürdürülebilirlik açısından önemini, binalarda yalıtım ve yeniden kullanımının önemini bilincindeyim
22	58	Seçtiğim bir arkadaşım ile ekip halinde proje üretmeyi bana daha iyi analiz yapma, beyin jimnastiği ile yeni olguları tartışma ortamı sunduğu için destekliyor ve onaylıyorum
12	32	Grup halinde çalışmaktan mutlu değilim çünkü çalışma motivasyonunu aynı anda bulamadık ve tasarım yaklaşımlarımız çok farklıydı
30	79	Çok farklı tipi çözmek zorunda olmak tasarıma odaklanmamıza engel oldu
24	63	Sürdürülebilir mimarlık alanında uzman olan hocalarla çalışma benim için heyecan vericiydi ve öğreticiydi

Tablo 5 Stüdyo ortamının değerlendirilmesi



Şekil 7 Özge ve Deniz takımının çözümlerini içeren iklim duyarlı detaylar

planında üretilenlerin yanı sıra konut tiplerine yoğunlaşarak yapılmıştır. Bazı öğrenci ikilileri, geri dönüş yaşamazken, diğerleri konut tiplerinde aldıkları kararlar doğrultusunda vaziyet çözümlerine yeni alternatifler getirmişlerdir.

Final değerlendirmesinde sürdürülebilir mimarlık ilkelerine uygunluk özellikle iklime duyarlılık konusunda dönem başında konulan Tablo-1'deki beklentilerden taviz verilmeksizin vaziyet planı, yaya-araç yolları, konut birimleri dağılımı, konutların iç çözümleri, strüktür, detaylar ve bütün bunların mimari çizim ve anlatım teknikleri ifadelendirilme seviyeleri değerlendirilmiştir.

Jürilerde sürdürülebilir mimarlık üzerine çalışan akademisyen ve diğer profesyoneller yer almıştır. Öğrencilerin bir çoğunluğu jürilerde öneri projeleri ve proje üretim süreçleri ile daha önce tanışıklığı olmayan ancak konusunda uzman kişilerden değerlendirme almalarının kendileri için oldukça verimli ve olumlu olduğunu stüdyo sürecinde ve süreç bitiminde çeşitli ortamlarda ve biçimlerde ifade etmişlerdir. Yalnız jüri üyeleri⁴ değil, stüdyo yürütücülerinin de⁵ sürdürülebilir mimarlık hakkında birikim sahibi olmaları değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılmasını sağlamıştır.

3.5. Stüdyo Ortamının Performans Değerlendirmesi

Öğretme/öğrenme deneyiminin metotlaştırılmasında son adım çıkış noktasında eğitim hedefi olarak konulara ne kadar ulaşılabildiğini, hangi durum ve ilişkilerde olumlu/suz, etkili/siz olduğunu ölçmenin daha sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmüştür. Mimarlık gündemdeki bir konunun stüdyo ortamında alışageldiğimiz yöntemden farklı (iki arsa, iki öğrenci, iki proje bir stüdyoda) yürütülmesi doğal olarak farklı bir stüdyo atmosferi yaratmıştır. Yeni eğitim deneyimi öğrencilerin stüdyoyu yürütmedeki yenilikler hakkında ne düşündüklerini nasıl hissettiklerini ve sürdürülebilir mimarlık hakkında ne tür bir birikime ulaştıklarını öğrenme ihtiyacı doğurmuştur. Dönemin sonunda öğrencilere uygulanan anket sürdürülebilir mimarlığı öğretmede yeni sorular ve açılımlar getiren cevapları içermektedir (Tablo 5).

4. SONUÇ YERİNE...

ADS 510 stüdyosuna devam eden otuz sekiz öğrenci-on dokuz farklı ekiple- Konya İzmir projeleri olmak üzere otuz sekiz sürdürülebilir mimarlık ilkelerine, özellikle iklime duyarlı, tasarım öneri-

si ile sonuçlanmıştır. Sonuçta beklenenlerin yanı sıra sürecin ortaya çıkardığı farklı artı değerler elde edilmiştir. Bu çalışmada bir öğretme/öğrenme deneyimi kendi içsel dinamikleri ile bir eğitim metodu olarak süreç ve sonuçlarıyla ortaya konulmuştur.

a) "Kampusta Akademik Personel İçin Konut Konya-İzmir" projesi bir durum olarak bölgesel ve yerel farklılıkları eş zamanlı düşünme boyutu ile bilinçlilik yaratmıştır. Bu bilinç ve uluslararası standartların farkındalığı öğrencileri daha profesyonelleştirmiş ve sürdürülebilirlik fikrine daha açık hale getirmiştir.

b) İki kişilik tasarım stüdyosu takımlarında aynı özelliğe sahip farklı iklimsel bölgelerdeki iki arsa, öğrencilerin iklime, arsaya, güneş yönüne, hâkim rüzgâr yönüne ve diğer sürdürülebilirlik konularına daha duyarlı olmalarını sağlamıştır.

c) Öğrenciler bu stüdyoyu, çevre ve binalar arasındaki ilişkiyle ilgili daha açık seçik bir vizyon, çevreye karşı duyarlı bir duruşu olan bir mimar sorumluluğu, çevre verilerine geniş bir perspektif, temel enerji modellemesini gerçekleştirecek bir yeti ve yeni bir çalışma metodu edinerek tamamlamışlardır.

d) Öğrenciler sürdürülebilirlik konusunda bilinçlenmişler ve sadece stüdyonun içinde değil dışında da konuyla ilgilenir duruma gelmişlerdir. Sürdürülebilir mimariyle ilgili her çeşit olaya ve aktiviteye odaklandıkları gözlemlenmiştir. Bu çabanın sonunda özellikle mimarlık öğrencileri için hazırlanmış olan sürdürülebilirliğe odaklanan bir yarışmaya katılmışlar ve iki öğrenci ödül kazanmıştır. ⁶ ADS 501'deki ortam yalnız stüdyoya katılanları değil, bu stüdyoyu takip eden alt ve üst yarıyıl öğrencileri için sürdürülebilir mimarlık alanında öğrenme sinerjisi yaratmıştır.

e) Öğrenciler genellikle tasarım stüdyosundaki başlangıç projesini, uygulamayı göz önünde bulundurmadıkları bir aşamada çözerken, sürdürülebilir mimari söz konusu olduğunda öğrenciler önerilerini, materyale, detaylara ve detayların uygulamasına karar verecek duruma gelmişlerdir.

f) Öğrencilerle stüdyo sonrasında yapılan toplantıda kazandıkları bilinçle daha önce ürettikleri projelere baktıklarında sürdürülebilir mimarlık açısından büyük eksikler bulduklarını ifade et-

mişlerdir. Lineer zaman düzleminde öğrencilerin sürdürülebilir mimarlık kavramı ile tanışmalarını söylemek olasıdır.

- g) Sürdürülebilirlik gibi teknik konuları içeren bir stüdyoda duygu, sezgi ve bilinçaltı sondajlamalarına zemin hazırlayan “mood boarding” çalışmasının öğrencilere teknik ve mühendislik bilgilerin sanat ve estetikten ayrı olmadığına bilincini verdiği gözlemlenmiştir. Bu boyutu ile “mood boarding” geliştirmeye açık bir ifade ve düşünme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.
- h) Bu çalışmanın bir diğer artı değeri stüdyoya katılan öğrenciler ve öğretim elemanlarının yanı sıra kurum dışında⁷ mimarlık eğitiminin içindeki meslektaşlarımız bu çalışmanın ikinci etabına odaklanmışlardır. Bu kez yine farklı iki kentte, farklı iki iklimde ancak sosyal bileşenlerin de irdelenmesine olanak veren bir kurgu içinde kent içi projesi yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu durum yurt içi ve yurt dışı farklı mimarlık okullarının iş birliği içinde stüdyo yürütme motivasyonuna sahip olmalarını öngörmektedir.
- j) Süreç öğretimi, özellikle öğrencilerin, tasarım için çoktan kişisel metodolojiler geliştirmiş oldukları durumlarda zorlu bir iştir. Stüdyo formatı, öğretim görevlilerinin süreci, ekolojik tasarım amaçlarına yardımcı gerekli araçları kullanan bir yaklaşıma dönüştürmesine olanak tanımalıdır. Mimarlık okulları ve eğitimcileri durmaksızın sürdürülebilirliğin stüdyolarda ve diğer sınıf çalışmalarıyla bağdaştırılmasının yeni yollarını keşfetmeğe çalışmalıdır.

Bir felsefe olarak insan eylemlerinin olduğu her alanda gittikçe yaygınlaşan sürdürülebilirlik kavramı mimarlık eğitiminin ve sonrasındaki profesyonel yaşamın merkezine alınmalıdır. Sürdürülebilirlik, arazi girdilerine, geleneksel tutumun öngördüğü “yere” ait olanların girdi olarak tasarımda düşünülmesinin yanı sıra yeni teknoloji, malzeme, inşa tekniği ve tasarım detaylarının da düşünülmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluklara ilişkin bilgi ve deneyimin edinilebileceği en uygun ortamlardan birisi mimari tasarım stüdyolarıdır. Bu makale sürdürülebilir mimarlık kavramının gereklilikleri ile uyumlu hale getirilmiş bir stüdyo nasıl tasarlanabilir sorusunu tekrar gündeme getirmeyi amaçlarken, sürdürülebilir mimarlığın stüdyonun bir parçası haline getirmesinin teşvik edilmesi açısından önemli gibi görünmektedir.

DİPNOTLAR

¹ Yazar, Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümünde Architectural Design Studio 5 (ADS 501) Proje dersinin 2008-2009 Güz döneminde stüdyo yürütücüsüdür; Öğr. Grv. Dr. Fatih Canan, Öğr. Grv. Hüseyin Başar ve Arş. Grv. Yavuz Arat ekibin diğer öğretim elemanlarıdır. Ayrıca bu metin, yazarın 26-29 Mayıs Architectural Education Forum 4 kapsamında Kayseri’de sözlü olarak sunduğu çalışması temel alınarak geliştirilmiştir.

² SARUP (School of Architecture and Urban Planning) University of Wisconsin–Milwaukee, University of Tennessee, College of Architecture and Design

University of Virginia, School of Architecture Parsons School of Design at The New School, Department of Architecture Clemson University, School of Architecture Ball State University, College of Architecture and Planning and the Center for Energy Research/Education/Service

California Polytechnic State University-San Luis Obispo College of Architecture and Environmental Design, University of Minnesota College of Architecture and Landscape Architecture,

University of Wisconsin-Milwaukee School of Architecture and Urban Planning

Kansas State University, Department of Architecture

Mississippi State University, College of Architecture

University of Hawaii, School of Architecture

College of Architecture and Design University of Tennessee Rensselaer Polytechnic Institute School of Architecture

The San Francisco Institute of Architecture Boston Architectural Center’s (BAC) Continuing Education program

Gaylord Nelson Institute,

Schlitz Audubon Nature Center

The Ecosa Institute

³ Selçuk Üniversitesi Öğretim elemanlarına ve öğrencilerine gerekli desteği verdikleri için Prof. Dr. Hülya Koç, Yrd. Doç. Dr. Zehra Ersoy, Yrd. Doç. Dr. Hikmet Gökmen, Yrd. Doç. Dr. İlknur Türkseven, Yrd. Doç. Dr. Özlem Arıtan başta olmak üzere bizlere yardımcı olan diğer tüm meslektaşlarımızı teşekkür etmek zevkli bir görevdir.

⁴ Prof. Dr. Gülser Çelebi (Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü ve Karabük Üniversitesi Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü öğretim üyesi) kurum içi jüri üyelerinin yanısıra, Selçuk Üniversitesi dışı uzman jüri üyesi olarak katılmıştır.

⁵ Proje ekibinde bulunan Öğr. Grv. Fatih Canan sürdürülebilir mimarlık üzerine doktorasını tamamlamış ve diğer bilimsel araştırmalarını sürdürmektedir. Proje ekibinde bulunan Öğr. Grv. Hüseyin Başar Yapı Ana Bilim Dalında konu hakkında dersler vermektedir.

⁶ Ecologic House Student Project Competition results <http://www.arkitera.com/y998-ekolojik-ev-ogrenci-proje-yarismasi.html>

⁷ Öğretim görevlisi Marc Bussiere (Sait Poytechic-Canada) Architectural Education Forum 4 toplantısında, ve Prof. Dr. Orcan Gündüz (Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir) Livenarch IV toplantısında ikinci etabın işbirliği içinde yapılabilişliği üzerinde durmuşlardır.

KAYNAKÇA

AIA (2007), **Ecology and Design Chapter-4**, Retrieved May 15 from www.ecosainstitute.org/images/AIA_Ecology_and%20Design

Andrew, S.J (1992), **Sourcebook of Sustainable Design**, Wiley, New York

[ASES] American Solar Energy Society (2003), **Sustainable Environmental Design Education**, National Passive Conference, Austin, TX.

Bourdeau, L. (1999), **National Report: Sustainable Development And Future Of Construction In France**, France: Centre Scientifique Et Technique Du Bâtiment.

Brown, G.Z, Mark DeKay (1985), **Sun, Wind And Light. Architectural Design Strategies**, John Wiley and Sons Inc., New York, NY.

Çağlar, N., Uludağ, Z. (2006), **Architectural Design Education: Designing A Library, Public Communication And Information Center In The Manufacturing Zone Of Central Eskişehir Turkey, A Case Study**, Journal Of Architectural Design 25.2, Blackwell Publishing p.231-240

Çelebi, G., Gültekin, A. 2007, **Sürdürülebilir Mimarlığın Kapsamı: Kavramsal Çerçeveden Bakış**, Mimarlar Dergisi, Sayı 2, Yaz 2007, Mimarlar Odası Konya Şubesi Yayınları, İstanbul.

CIB (1999), **Agenda 21 on Sustainable Construction**. Rotterdam: CIB Report Publication 237.

Curran, M. A. (1996), **Environmental Life Cycle Assessment**, McGraw-Hill, New York

Edward, M. (1979), **The Passive Solar Energy Book**, Rodale Press

Edwards, B. (1999), **Towards Sustainable Architecture: European Directives And Building Design**, Architectural Press, Oxford.

Emmanuel, R. (2005), **An Urban Approach To Climate-Sensitive Design : Strategies For The Tropics / M.**, London :Spon.

Givoni, B. (1998), **Climate Consideration In Building And Urban Design**, Van Nostrand Reinhold, New York.

Kohler, N. (1999), **The Relevance Of The Green Building Challenge:An Observers's Perspective**, Building Research &Information, 27 (4/5):309-320

Mendler, S. Odell, W. (2000), **The HOK Guidebook To Sustainable Design**, John Wiley & Sons, New York; Toronto.

Papanek, V. (1995), **The Green Imperative Ecology And Ethics In Design And Architecture**. Thames and Hudson, Singapore.

Public Technology Inc., US Green Building Council (1996), **The Sustainable Building Technical Manual Green Building Design**, Construction, and Operations, Sponsored by U.S. Department of Energy and U.S. Environmental Protection Agency, USA.

Smith, P (2001), **Architecture In A Climate Of Change**, Architectural Press, Oxford

Steele, J. (1997), **Sustainable Architecture: Principles, Paradigms and Case Studies**, Mcgraw-Hill, New York.

Szokolay, S. (2004), **Introduction to Architectural Science: The Basis Of Sustainable Design**, Elsevier Architectural Press, Great Britain

[UIA] International Union of Architects and [UNESCO] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1996,) **Mimarlık Eğitim Şartı**. (A.Ülkütekin, Çev.), Berlin: UIA.

Vale, B and Vale, R (1991), **Green Architecture: Design for A Sustainable Future**, Thames & Hudson, London

Yeang, K. (1995), **Designing with Nature: The Ecological Basis for Architectural Design**, McGraw-Hill, New York

WGSC-Working Group for Sustainable Construction [WGSC] (2004), **Working Group Sustainable Construction Methods and Techniques Final Report**

WCED -World Commission on Environment and Development (1987), **Our Common Future**., Oxford University Press, London.

KANDINSKY MİMARİ TASARIMIMA NASIL YARDIM ETTİ ?

Pedro Ressano Garcia, Dr., Lusofona Beşeri Bilimler ve Teknoloji Üniv., Mimarlık, Şehircilik, Coğrafya ve Sanat Blm. Lizbon, Portekiz

OKUL

Mimarın eğitimi rasyonel değildir, duygulara seslenmelidir. Duygular bir bina gibi pragmatik değildir, karmaşıklardır, yaşama değer katarlar. Mimarlık sadece bir uğraşı değil, bir yaşam biçimidir. Gereksinmeye dönüşen bir meslektir.

Günümüzde, mimar olma yolundaki her birey mimarlığı yaratmak için araçlar toplamayı, tasarlamayı, inşa etmeyi, malzemelere dokunarak mimarlığı anlamayı öğrendiği bir yer ve zaman olan okula gitmektedir. Burada öğrencinin kendi anılarını gözden geçirmek, bu anıları başka deneyimlerle zenginleştirmek, yüzyıllar boyunca ortaya konmuş alternatifleri araştırmak, dilekler tutmak, mimarlığı düşleyerek yolculuk etmek ve kenti düşünerek mekânları bağlamak olanağı olmaktadır.

Ben mimarlık okullarının öğrencilere neyi yapabileceklerinden çok neyi yapamayacaklarını anlatarak zamanlarını harcadıkları görüşündeyim. Eğer eğitim olumsuz davranışları bastıran, olumlu davranışları yüreklendiren bir olguysa, mimarlık eğitimi ortamında da baskı konusunda direktme eğilimi vardır.

Ancak bu durum çok çekilmez değildir, çünkü gerek öğretmenler gerekse öğrenciler arasında duruşuyla fark yaratan ve özgür ruhun varlığını kavramamıza öncülük eden yaşam dolu kişiler

bulunmaktadır. Bu durum akıllara hiç bir okula gitmemiş, kendi kendilerini eğitmiş mimarların pedagojisini getirmektedir. Bazı okulların duruma göre hazır bir yanıtları yok, kimileri gerçeği bilse de, öğrenim amacı olan ancak belirlenmiş bir yolu olmayan bir süreç veya yolculuktur.

Ben özgürlüğe ve güce inanırım. Rusya'nın ihtişal yıllarında 1919'da henüz bir güzel sanatlar öğrencisi olan Echeistov örneğine bakacak olursak; Echeistov bir mektupta kendisinin Moskova'da neyle uğraştığını anlatır;

“Grigorev'in atölyesinde benim de aralarında olduğum-danışmanı olmayan- bir grup oluşturuldu”. Şöyle açıklayayım: Sovyet reformu ütopyik bir Rönesans atölyesi idealiyle biçimlenen özgür ve deneysel atölyelerin kurulmasına yol açtı.”¹

Echeistov daha sonraları Rus konstrüktivizmi olarak anılan yaratıcı hareketi geliştirenler arasındadır. Konstrüktivistler çoklu yolların olduğunu keşfederler ve bilinmeyen ortamlara girme yürekliliğini gösterirler. Okul artık çalışmanın geliştirilmesi için bir ustanın yol göstermesine gerek duyulmayan ancak özgür ve deneysel bir ortamın geliştirildiği bir buluşma noktası olmuştur.

Mimarlık okulunda öğrencilerin eğitimlerinin sonunda tez adı verilen mimari tasarım ve yazılı anlatımını içeren bir bilimsel araştırma sunmaları gerekir. Çoğu kişiye göre, bu süreç her öğrencinin çevresinde bulunan, saf/berrak, özgür/serbest ve yeni yeşermekte olan bir şeyi keşfederek kendi mesleki yolculuğunu geliştirmesine olanak sağlamalıdır. Çünkü önemli olan çevresindekilere ve/veya öğretim elemanlarına benzerlik değildir, aksine açık yüreklilikle, içtenlikle, yoğunlaşarak ve olanağı olduğu kadar gerçek bir farklı duruş sergilemektir. Louis Sullivan bu durumu *Kindergarten chats and other writings*, adlı kitabında oldukça güzel açıklar;

“Bireyin zekâsının gücünün bazı açılardan insanüstü olduğunu söyleyebilirsek de, diğer yandan olağanüstü insanidir. Eğer alma gücüne sahipse, verme gücü de vardır. Bir su damlası kadar yalın olmak, bu su damlası kadar da karmaşık olmak demektir.”²

Öğrenim bulgunun karmaşıklığıyla gelişir. Okulda bireylerin değişiklikleri izleme değil, verme, alma ve değiş-tokuş etme olanağı vardır, çünkü dürtüler kesintisizdir.

Her yıl farklı kişiliklere sahip öğrenciler mimarlık eğitimi alırlar. Burada gelişimci mimarlar, tarih-bilimciler, sosyal-bilimciler, çevre-bilimciler, kent planlamacıları, teknik elemanlar, tasarımcılar, sanatçılar ve bazı başkaları vardır. Tasarım pratiği, kuram, uygulama deneyimi ve sonuç tartışma ve savunmasını hazırlama arasında, genç mimar kendi eğitim kılavuzunu oluşturma arayışındadır. Çıracılık/acemilik aşamasındaki mimarın kılavuzu kişisel bir istemi izler. Doğaldır ki, bu artalanın karşısında, kuralcı ve baskılayıcı olmayan, her öğrencinin kendi izleyeceği yolu geliştirebildiği okullara da yer vardır.

Bu bireysel yolculuk, kendini arayış Portekizli şair, Fernando Pessoa tarafından şu tümcelerle dile getirilmektedir;

“ İnanın ki içimdekini bütünüyle dışlaştırabilmek/somutlaştırabilmek için, elimden geleni yaparım, hayali dışlaştırılan/somutlaştırılan çelişkileri birleştirmek ona saf hayalin en yüksek gücünü katar.”³

Burada ne yer, ne de zaman vardır, bu hayallerin saf doğasıdır, hiç sonlanmayan bir aktarımdır.

Umberto Eco “*Travels in Hiper Reality*” adlı kitabında şöyle söyler;

“Bir Birleşik Devletler üniversite kampusu kadar ortaçağ manastırına benzeyen başka bir şey yoktur; ; peyzaj içinde kaybolmuş tuğla yapılardan oluşan ve dünyayla hiçbir ilişkisi olmayan kişisel araştırmalarına odaklanmış keşiflerin yaşadığı bir manastır.”⁴

Kentin kendilerine sunduklarından yararlanmak/keyif almak yerine kentte istemedikleri her şeyden arınmış bir çevrede yaşamakta olan binlerce öğrenci ve araştırmacı vardır.

Genç mimar, diğer meslektaşlarından gelen çeşitli multidisipliner katkıları, bir dürtü, esinlenme kaynağı, farklı ve yaratıcı çözümler üretebilme potansiyeli olarak görür ve diğer bilgi türleriyle bütünleştirmeye ilgi duyar. Diğer disiplinleri bağlamaya ve gereksinmelerini bütünleştirmeye hazır olduğunda, genç mimarın kalfalık kılavuzu tamamlanmıştır ve mimarlık pratiğine başlayabilir.

Ben ders vermeye başladığımda Berkeley’deyim ve stüdyoda farklı disiplinlerden gelen öğrenciler vardı. Yüksek lisans öğrencileriyle uğraşmak ve onların farklı bilgi türlerini tasarım sürecine dâhil edebiliyorlar olmalarını görmek onların öğrenciden çok genç mimarlar olduğunu hissetmeme neden oldu. Mimarlık pratiğini sürdüren bir öğretim elemanı olarak sürekli öğrenmek görüşünü sürdürmeyi denedim, çünkü öğretmek aynı zamanda öğrenmektir, bilgiyi paylaşmak, vermek ve almaktır.

UYGULAMA

Kişisel gelişim çok önemlidir, ancak takım çalışması kapasitesini geliştirmez. Mimarın çalışmalarının bir çoğu grup çalışması içinde üretilir ve proje takımı içinde yer alarak konuşma yetisini geliştirmek ile ilgilidir. Birlikte üretim farklı tasarımcıların değişik yaklaşımlarını kavramayı gerektirir.



Kompozisyon VIII Wassily Kandinsky



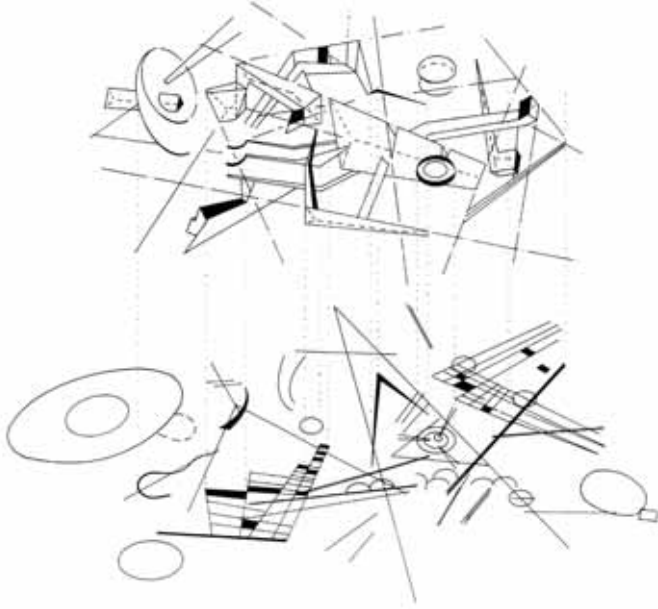
Maket Fotoğrafi



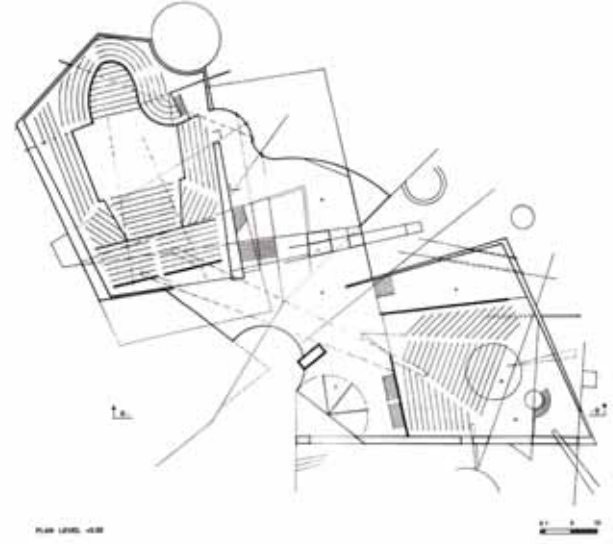
Maket Fotoğrafi



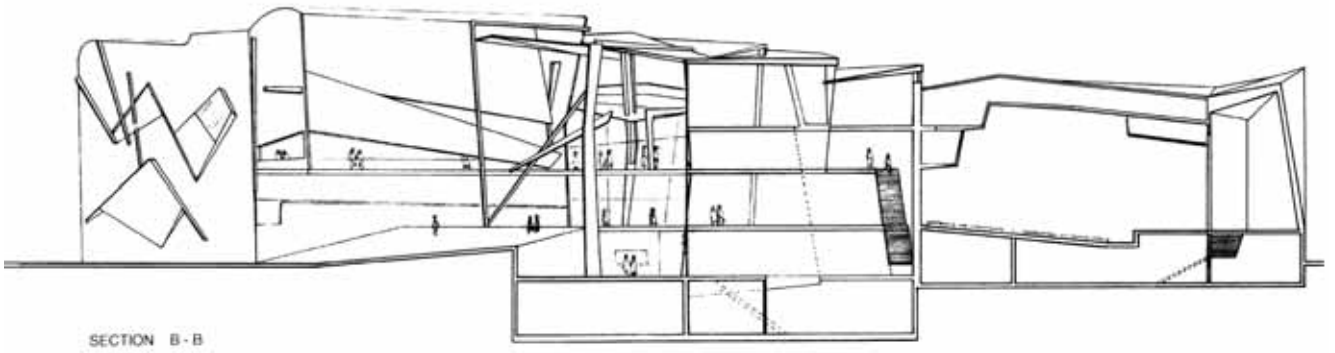
Maket Fotoğrafi



Analizler



Plan



Kesit

Umberto Eco'nun yüksek lisans öğrencilerini keşiflerle karşılaştırmasına benzer şekilde ben de; araştırmalar ve buluşlara dayalı tasarım üreten, yarışmalara katılan, geleceğe yönelik projeler geliştiren, bilinmeyen yüzeyini açmak için eşeleyen bir grup tasarımcı tarafından yürütülmekte olan stüdyo kadar tasarım laboratuvarına benzeyen başka şey olmadığına inanırım.

Ofiste bir proje geliştirirken, tasarım grubunda yer alan genç mimarların tasarım sürecine kendi bakış açılarını yansıtılmalarını bekleriz. Farklı yaklaşımları kavramaya ve tartışmaya yöreklendirilirler. Ofiste bizleri önceden belirleyemediğimiz dolayısıyla, güvenli olmayan, yönlere sürükleyecek kavramlar üzerinde çalışırız. Zorluklardan birisi de belirsizliğin çalkantılı süreçlerinden geçerken serinkanlı kalabilmektir. Ofiste projeler grup tartışmalarından ve katılımcılar arasındaki etkileşim sürecinden doğar. Bilinmeyeni araştırırken, sonraki adımın ne olduğunu anlatabilmek olanaklı değildir ancak, diğer bir deyişle herkesin katılımına açık, bireysel görüşleri dışlamadan tüm tasarımcıları daha önce hiç düşünmedikleri bir çözüm üzerinde birleştiren bir süreci paylaşmak olanağı vardır.

Bu süreci somutlaştırmak için, 2000 yılında savaş sona erdikten sonra Saraybosna'da Belediyenin girişimiyle düzenlenen bir konser salonu projesi yarışmasına odaklanacağım. İç savaşın ardından böylesi bir yapıyı tasarlayanın ne anlama geldiği üzerine çeşitli tartışmalardan sonra, bu projenin kent için çok iyimser bir program olduğu sonucuna vardık; bir müzik dinleme merkezi, sessiz gecelerde hala bomba seslerini duyanların kulaklarını müzikle dolduracak bir yapı.

Projemiz müzikal notalarla inşa edilmiş biçimler, mekanlar ve ritim öneriyordu. Sesler ile inşa edilen bir mimarlık. Müziğin sanatların en maddisi olduğu göz önünde tutularak, Wassily Kandinsky 20. yüzyılın başında resimleri için, ritim, soyut yapılanması, aynı zamanda tekrar ve dinamik algısı olan benzer süreçler arıyordu. Müziğin resim üzerindeki etkisini onun resimleri üzerinden inceleyerek mimarlık alanına taşıdık. Bu süreç önceden hayal bile etmediğimiz mimari tasarım açılımlarını beraberinde getirdi. Kandinsky biyografisinin yazarı Will Grohmann sanatçının Kompozisyon VIII (1923) adlı eserini şöyle anlatır "ortaya çıkan denge her şeye rağmen gizemlidir, veya diyebiliriz ki diğer bütün elemanlar uyum içinde ortada yer alan açığa doğru yaklaşır"⁵ Her ikisinde de yazar ve eleştirmen, resmin tasarım sürecinin başka bir sanat dalından türetildiğinde hemfikirdirler, çün-

kü müziğin görsel sunumunu ele alır. Müzik için, resimden esinlenen, müziğin görsel sunumuyla ilgilenen bir mimarlık. Kendi süreçlerinin sınırlarını zorlayan üç sanat.

Proje yeni bir kamusal mekan, değişik etkinliklerin yer alabileceği, bir üst düzeyde yer alan ana fuayeye bağlanan buluşmalar için görsel bir referans ve müzik merkezinin içindeki çeşitli etkinlikleri yukarı ve aşağı taşıdığı gibi, parka, kent parkına ve merkezi meydana ulaştıran geçidin açıldığı yer olan, hafif eğimli bir meydan, öneriyordu. Merkezi meydana, parlamentoya, istasyona bakan açık alanda geçidin üzerinde yüzen, salonları birbirine bağlayan geniş bir fuayeden yararlanıldı. Bu noktada yapı içeriğini ortaya koyarak, etrafında yer alan geniş mekanlara bir sahne sunmaktaydı, planın keskin sınırlarından bağımsız, mimari öğeler ile peyzajı özgürce buluşturan bir yeşil alan organizasyonu öngörmekteydi.

Sonuçta, genç mimarlar tasarıma farklı bilim dallarının etkisini katmış ve mimar paydaşlarıyla sıra dışı bir potansiyeli paylaşma başarısını göstermiş oldular. Eğer kavram ve düşünce bir buluş anı ise, tasarım süreci neyi içerdiğinin ve içinde saklı olanın açığa çıkarılmasına dairdir. Genç mimarlar, bu süreçte birbirlerinden öğrenmeye ve tasarımlarını hayallerinin ötesine taşıyarak kendilerini bile şaşırtacak noktalara ulaştırabilme yetisine sahiptiler.

Çeviren: Yard. Doç. Dr., Esin Boyacıoğlu

DİPNOTLAR

¹ Shatskikh, Aleksandra (1984), A brief history of Obmoklu, Russian Constructivism – Exhibition catalogue "A century of design, part II: 1925-1950", Metropolitan Museum of Art, New York.

² Sullivan, Louis (1947), *Imagination in Kindergarten chats and other writings*, Wittenborn, Schultz, New York.

³ Pessoa, Fernando (1982), *Educação sentimental in Livro do desassossego*, Ática, Lisboa.

⁴ Eco, Umberto (1986), *Travels in Hyperreality*, Harcourt Brace Jovanovich, New York.

⁵ Grohmann, Will (1959), *Wassily Kandinsky life and work*, Thames and Hudson, London.



TMMOB MİMARLAR ODASI ANKARA ŞUBESİ
KONUR SOKAK 4/3 KIZILAY ANKARA