

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**MİMARLIK EĞİTİMİ DİYALOJİK PEYZAJININ BİR PARÇASI
OLARAK MİMARLIK DERGİSİ'Nİ HARİTALAMA**

DOKTORA TEZİ

Gizem ÖZER ÖZGÜR

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

MART 2024

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**MİMARLIK EĞİTİMİ DİYALOJİK PEYZAJININ BİR PARÇASI
OLARAK MİMARLIK DERGİSİ'Nİ HARİTALAMA**

DOKTORA TEZİ

**Gizem ÖZER ÖZGÜR
(502152008)**

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Aslıhan ŞENEL

MART 2024

ISTANBUL TECHNICAL UNIVERSITY ★ GRADUATE SCHOOL

**MAPPING THE MİMARLIK JOURNAL AS A PART OF THE
DIALOGICAL LANDSCAPE OF ARCHITECTURAL EDUCATION**



Ph.D. THESIS

**Gizem ÖZER ÖZGÜR
(502152008)**

Department of Architecture

Architectural Design Programme

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Aslıhan ŞENEL

MARCH 2024

İTÜ, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün 502152008 numaralı Doktora Öğrencisi Gizem ÖZER ÖZGÜR, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "MİMARLIK EĞİTİMİ DİYALOJİK PEYZAJININ BİR PARÇASI OLARAK MİMARLIK DERGİSİ'Nİ HARİTALAMA" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : **Doç. Dr. Aslıhan ŞENEL**
İstanbul Teknik Üniversitesi

Jüri Üyeleri : **Prof. Dr. İpek AKPINAR**
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Zeynep AYDEMİR
MEF Üniversitesi

Doç. Dr. Funda UZ
İstanbul Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Erdem CEYLAN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Teslim Tarihi : 26 Aralık 2023
Savunma Tarihi : 19 Mart 2024





Taha'ya,



ÖNSÖZ

Tüm sözler, konuşmalar, yazınlar, hayatın içinde maddileşen söylemsel pratikler olarak bir parçamız haline gelir. Tez çalışma sürecimi de bir araştırma, öğrenme, yazma, kendini tanıma; tüm bu süreçte yeniden ve yeniden bir üretim olarak hayatımın en değerli parçalarından biri olarak görüyorum. Dolayısıyla bu çalışmanın sadece bana ait değil aynı zamanda kolektif bir üretimin parçası haline gelmesini; tüm mimarlık eğitimi ortamı içinde sorgulayıcı tavırları teşvik edecek, eleştirel bakış açıları geliştirecek, provokatif tartışmalar üretebilecek bir katkı olmasını umuyorum.

Yüksek lisans eğitimimden beri ilk günkü heyecan ve özveri ile doktora sürecimde de yanımda olan, her zaman çalışmaktan onur duyduğum ve keyif aldığım sevgili danışmanım Aslıhan ŞENEL'e, bu dolambaçlı yolda benimle birlikte yürüdüğü ve pusulam olduğu, titizlikle ve doğrulukla bu süreci yönettiği; daha da önemlisi tüm bu akademik olgunlaşma sürecimde, bir eğitmen ve araştırmacı olarak kendi sözümü ve pozisyonumu bulmama yardımcı olduğu için minnettarlığımı, sevgimi ve saygımı içtenlikle sunuyorum.

Tez izleme komitesinden öte bu tez çalışmasının var olmasını sağlayan; bu çalışma üzerine ilham verici konuşmaları, doğru tavsiyeleri, cesaretlendirici önerileri için İpek AKPINAR'a ve çalışma boyunca gösterdiği anlayış ve ilgi, özellikle de nihai taslak üzerindeki aydınlatıcı ve titiz yorumlarından dolayı Ayşe Zeynep AYDEMİR'e çok teşekkür ediyorum.

Bu çalışma pek çok insanın çeşitli nedenlerden dolayı yardımı ve teşviki olmasaydı kesinlikle mümkün olamazdı: İstanbul Teknik Üniversitesi'nde 2012 yılından beri araştırma görevlisi olarak yer aldığım pek çok proje ve etkinlik içerisinde birlikte çalıştığım sevgili mesai arkadaşlarıma, özellikle süreç yönetimi üzerine uzun ve açıcı konuşmalarımız için, önemli tavsiyeleri ve her türlü desteğinden dolayı hocam Mehmet Murat GÜL'e, Mimarlık Lisans programında girdiğim seçmeli derslerde ve temel tasarım stüdyosundan bitirme projelerine kadar çeşitli yarıyıllarda birlikte çalıştığım başta İpek YÜREKLİ, Meltem AKSOY, Hüseyin KAHVECİOĞLU, Nurbın PAKER, Belkıs ULUOĞLU, Leman Figen GÜL olmak üzere tüm değerli hocalarıma ve sevgili öğrencilerime; öğrenci, eğitmen ve akademisyen olarak sizlerden tahmin edemeyeceğim ve hakkını ödeyemeyeceğim kadar çok şey öğrendim, hepinize çok teşekkür ediyorum.

Stüdyo öğretimi ve tasarım pedagojisi üzerine çalışmalarımı teşvik eden ve araştırmalarımına yardımcı olan, kendi doktora sürecindeki ve görevlerindeki yoğun temposuna rağmen beni hem Virginia Tech. (Washington Alexandria Architecture Center)'da hem de evinde misafir eden sevgili Berrin TERİM'e,

Eğitim, tasarım ve uygulama alanında ufuk açıcı derslere ve konferanslara katılmama imkân veren, kompleks bir dünyada farklı becerileri anlamama ve edinmeme fırsat tanıyan, Stevens Institute of Technology'de beni misafir eden değerli araştırmacılar Elyn LESTER ve Graham CAIRNS'e ve New York'ta kaldığım uzun süre boyunca her konuda yardımcı olan arkadaşım Ecem ÇEPNİLER'e,

Tezden üretilen bilimsel makalenin yayın sürecindeki ilgi ve anlayışı için, yapıcı yorumları ile disiplinlerarası bir alanda hareket etmemi kolaylaştıran History of Education Review dergisi editörü değerli Helen PROCTOR'a,

Tez çalışması sürecimde en başından beri her türlü desteğini, anlayışını, ilgisini, yardımını esirgemeyen ve sevgisini, arkadaşlığını, samimiyetini, güler yüzünü benimle paylaşan; benim için bir hocadan ve çalışma arkadaşından çok daha fazlası olan güzel insan Elif Sezen YAĞMUR KİLİMCİ'ye,

TMMOB Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Şubesi Bakırköy Temsilciliği çatısı altında yaptığımız etkinliklerde bize destekleri için başkan Mustafa FAZLIOĞLU ve tüm oda çalışanlarına; birlikte kurduğumuz gönüllü bir organizasyon ve katılımcı bir platform olan “Günlük Atölyeler Serisi (g.a.s.)” kapsamında alternatif öğrenme sürecini teşvik etmesi için geliştirdiğimiz çalışma metotları, katıldığımız yarışmalar ve aldığımız dereceler, yürüttüğümüz tüm atölye çalışmaları için, bu süreçte bizimle birlikte olan tüm öğrencilerimize ve biricik dostum Ayça YAZICI'ya,

Sadece bu uzun çalışma süreci değil, tüm hayatım boyunca bana sabır ve sevgi gösteren, her türlü konuda yardımcı olan vefakâr annem Behice ÖZER ve canım babam Sinan ÖZER'e, beni örnek alarak kendi ayakları üzerinde duran ve beni gururlandıran kız kardeşlerim Sinem WINTERHOLLER ve Makbule ÖZER'e, tüm süreçteki katkıları, destekleri ve her türlü emekleri için Servet ÖZGÜR, Mehmet Resul ÖZGÜR, Hazel Pelin BALEK, Emrah BALEK, Martin WINTERHOLLER ve tüm sevdiklerime çok teşekkür ediyorum.

Belki de her şeyden ve herkesten önce eşim Tamer ÖZGÜR'e teşekkürden fazlasını borçluyum: entelektüel, duygusal ve daha sayamadığım pek çok desteğin ve yorulmak bilmez çocuk bakımı yardımların olmasa bu çalışmayı bitiremezdim. Sana ne kadar minnettar olduğumu anlatamam. Sabahları kalkmamın sebebi sensin. Araştırma sürecinin tam ortasında ansızın doğan ve nerdeyse bu çalışma ile birlikte büyüyen, Allah'ımın lütfu, uğurum ve şansım Taha ÖZGÜR'e: Her ne kadar “ders çalışmamı” sevmesen de bu çalışma sana ithaf edilmiştir. Hayatıma bir bomba gibi düşmene ve beni darmadağın etmene rağmen, bir tebessümünle beni nasıl hayata bağladığını, nasıl anlam kattığını ve seni ne kadar çok sevdiğimi asla bilemezsin.

Son olarak, kırılmamak içi bükülmeyi öğrenen kendi ruhumu, zihnime ve bedenime, temelindeki yoga felsefesine, pratikleriyle beni şifalandıran tüm yoginilere, ve bu tezi okuyacak olan herkese, ruhum ruhunuzu görüyor ve selamlıyor; namaste!

Aralık 2023

Gizem ÖZER ÖZGÜR
(Mimar)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR.....	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvii
ÖZET	xxi
SUMMARY	xxiii
1. GİRİŞ	1
1.1 Araştırma Soruları ve Motivasyon	6
1.2 Kavramsal Çerçeve ve Yöntem	8
1.2.1 Maddi-söylemsel pratikler	10
1.2.2 Eleştirel söylem analizi	14
1.2.3 Diyaloji kuramı ve diyalojik peyzaj	16
1.2.3.1 Dizisellik	21
1.2.3.2 Ortak inşa	22
1.2.3.3 Eylem-etkinlik karşılıklı bağımlılığı	24
1.2.3.4 Diyalojik peyzajın oluşumu	25
1.2.4 Diyalojik haritalama.....	27
1.3 Tezin Diğer Çalışmalar İçindeki Yeri: Özgünlüğü ve Literatüre Katkısı	29
1.4 Tezin Yapısı	40
2. MİMARLIK EĞİTİMİNDE SÖYLEM, KURAM VE UYGULAMA İLİŞKİSİ.....	45
2.1 Pedagoji Kuramları ve Mimarlık Eğitimi.....	49
2.2 Mimarlık Eğitiminde Maddi-Söylemsel Pratikler ve Diyalojik Peyzajın Oluşumu.....	55
2.2.1 Mimarlık pratiğine uyumlu "profesyonel" yetiştirmek	57
2.2.2 Meslek olarak mimarlığa karşı "disiplin" kurmak	63
2.2.3 Mesleki ve resmi kuruluşlar aracılığıyla "kurumsallaşma"	68
2.3 Bölüm Özeti ve Sonuçları	77
3. DİYALOJİK PEYZAJIN BİR PARÇASI OLARAK MİMARLIK DERGİSİ İNCELEMESİ.....	81
3.1 Maddi-Söylemsel Pratiklerin Eylem Sahası Olarak <i>Mimarlık</i> Dergisi	83
3.2 Diyalojik Etkileşim ile Mimarlık Eğitimi Söylemlerinin Haritalanması	115
3.2.1 “Profesyonelleşme”	127
3.2.2 “Disiplinleşme”	133
3.2.3 “Kurumsallaşma”	139
3.3 Bölüm Özeti ve Sonuçları	143
4. BULGULARIN TARTIŞILMASI VE SONUÇ	147
4.1 Değerlendirme	147
4.2 Öngörüler.....	156

KAYNAKLAR.....	159
EKLER	169
ÖZGEÇMİŞ.....	307



KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AIA	: American Institute of Architect
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ARB	: Architects Registration Board
CDA	: Critical Discourse Analysis (Eleştirel Söylem Analizi)
EAAE	: European Association for Architectural Education (Avrupa Mimarlık Eğitimi Birliği)
ECTS	: European Credit Transfer and Accumulation System
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
MİAK-MAK	: Mimarlık Akreditasyon Kurulu
MOMA	: Museum of Modern Art
MTA	: Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü
NAAB	: National Architectural Accrediting Board
NCARB	: National Council of Architectural Registration Boards
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
RIBA	: Royal Institute of British Architects
TMMOB	: Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UIA	: International Union of Architects (Uluslararası Mimarlar Birliği)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1 : Pedagoji kuramlarının mimarlık eğitimi söylem, kuram ve uygulama alanı ile ilişkisini gösteren tablo.	55
Çizelge B.1 : <i>Mimarlık</i> dergisi veri analiz tablosu (s. 1).	182





ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1 : Mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanını temsil eden diyagramatik anlatım.	3
Şekil 1.2 : Tez kapsamında mimarlık eğitimi söylemlerinin ele alınışı ve sorunsallaştırılması.	5
Şekil 1.3 : Mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanında maddi-söylemsel pratiklerin keşfini anlatan diyagramatik gösterim.	10
Şekil 1.4 : Wodak ve Meyer (2015)'in eleştirel söylem çalışmalarına dair araştırma sürecinin “yinelenen/tekrarlanan doğasını” vurgulayan şablonundan yararlanarak üretilen, söylem, kuram ve uygulama ilişkisini gösteren diyagram.	17
Şekil 1.5 : Diyalojizmin üç temel prensibinin diyagramatik gösterimi.	21
Şekil 1.6 : Araştırma metodolojisinin aşamaları.	30
Şekil 1.7 : Tezin yapısını ve bölümlerin organizasyonunu gösteren diyagram.	43
Şekil 2.1 : Tez çalışmasının kuramsal gelişim süreci.	47
Şekil 2.2 : Mimarlık eğitimi etkinlik ve bilgi alanının görünmeyen temsilcileri ve tarihselliğini ifade eden diyagram.	56
Şekil 2.3 : Kuramsal alandan gelen kavramsal çerçevenin mimarlık eğitimi diyalojik peyzajı ile kurduğu ilişkiyi ifade eden diyagramatik aktarım..	79
Şekil 3.1 : Mimarlık dergisi (1963-2000): Mimarlık eğitimi çerçevesinde gelişen olay ve etkinlikler, eğitim temalı sayılar (kırmızı), seçilen diğer metinlerin bulunduğu sayılar (sarı).	89
Şekil 3.2 : EK A'da tam listesi gösterilen <i>Mimarlık Dergisi</i> 'nde 1963-2000 yılı dahil olmak üzere “eğitim” ve “mimarlık” kelimelerinin geçtiği tüm metinlerin yer aldığı arşiv çalışmasından örnek.	91
Şekil 3.3 : EK B'de tamamı incelenebilir olan eleştirel söylem analizi çerçevesinde hazırlanan tablodan görünüm.	91
Şekil 3.4 : Mimarlık'ta eğitim temalı 14 sayının kapakları (soldan sağa ve yukardan aşağıya artan yıllara göre).	92
Şekil 3.5 : Mimarlık Dergisi'nde 1963-2000 yılı dahil incelenen 296 sayıda yer alan 205 adet metnin yıllara ve türlere göre dağılımı.	93
Şekil 3.6 : Metinlerarası yıkım sürecine dair diyagramatik gösterim.	97
Şekil 3.7 : Mimarlık 69. sayı (1969) ve 86. sayı (1970) kapakları... ..	102
Şekil 3.8 : Mimarlık 155. sayı (1978) ve 218. Sayı (1985) kapakları	107
Şekil 3.9 : Metinlerarası yıkım sürecinde kavramsal ve bağlamsal ilişkileri ifade eden haritalamaya dair ilk temsil.	111
Şekil 3.10 : Diyalojik etkileşimin ilk presibi olan “ardışıklık” ilkesi çerçevesinde yayınlandıkları yıl ve içeriklerine göre metinlerin ilk kategorilerinin belirlenmesi.	113

Şekil 3.11 : Mimarlık eğitimine dair diyalojik peyzajın oluşumunu gösteren; kavramları ve ilişkileri ifade eden diyagram.	118
Şekil 3.12 : <i>Mimarlık</i> dergisinin incelenme sürecinde metodolojik adımları gösteren diyagramatik anlatım (I)	123
Şekil 3.13 : <i>Mimarlık</i> dergisinin incelenme sürecinde metodolojik adımları gösteren diyagramatik anlatım (II)	125
Şekil 3.14 : Mimar (Arkitekt) dergisinin 1933 yılı 8. sayısından bir bölüm.	127
Şekil 3.15 : Diyalojik peyzajın ikinci aşamasına örneklem olarak Balamir'in metninin çözümleme süreci (EK C.6); metnin açılmış sayfaları, açık kodlama ile belirlenen kavramsal ve bağlamsal değişkenlerin diyagramatik anlatımı ve tabloya işlenmesi	152
Şekil 4.1 : Mimarlık dergisi özelinde hazırlanan diyalojik peyzaj görsel anlatımı	150
Şekil 4.2 : Mimarlık eğitimi diyalojik peyzajının bir parçası olarak Mimarlık dergisinin haritalama çalışması	153
Şekil A.1 : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı <i>Mimarlık</i> dergisi dizini, s. 1	171
Şekil C.1 : “Walter Gropius ve mimarın eğitimi meselesi” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 10, s. 5.	229
Şekil C.2 : “Mimarın Eğitimi” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 10, s.7.	231
Şekil C.3 : “Mimarın eğitimi üzerine” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 10, s. 12.	237
Şekil C.4 : “VIII. Uluslararası U.I.A. Paris Kongresi hakkında” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 24, s. 7.	239
Şekil C.5 : “VIII. Uluslararası U.I.A. Paris Kongresi hakkında” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 110, s. 19.	242
Şekil C.6 : “Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 114, s. 22.	244
Şekil C.7 : “Sistemler Üreten Sistemler” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 114, s. 29.	252
Şekil C.8 : “Christopher Alexander ile Yapılan Bir Konuşma” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 114, s. 32.	255
Şekil C.9 : “Hangi Mimar? Hangi Öğretim?” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 148, s. 11.	258
Şekil C.10 : “Tasarım Sürecini Bilimselleştirme Çabaları Üzerine” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 148, s. 59.	263
Şekil C.11 : “Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 218, s. 9.	267
Şekil C.12 : “Yaratıcılık Açısından Mimarlık Eğitiminde Problemler” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 218, s. 16.	275
Şekil C.13 : “Mesleki Eğitimde Sorunlar” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 218, s. 18.	277
Şekil C.14 : “Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İlkeler” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 218, s. 20.	280
Şekil C.15 : “Yükseköğretim ve Mimarlık Eğitimi Üzerine Bazı Görüşler” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 242, s. 37.	283
Şekil C.16 : “Mimarlık Eğitimi Forumunun Düşündürdükleri” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 264, s. 14.	285
Şekil C.17 : “Mimarlık Eğitimi ve Forumu” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 264, s. 15.	286

Şekil C.18 : “Nasıl Bir Mimarlık Eğitimi?” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 264, s. 17.	288
Şekil C.19 : “Akademik Ortam-Mimarlık Ortamı” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 279, s. 53.....	290
Şekil C.20 : “Mimarlık Eğitimi, Mimarlık Eğitimi Değildir” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 280, s. 66.....	294
Şekil C.21 : “Mimarlıkta Uygulamanın Bilgisi Artık Eğitimin Tek Amacı Değil” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 287, s. 20.....	297
Şekil C.22 : “Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 291, s. 42.....	299
Şekil C.23: “Türkiye’de Mesleki Yetkinlik, Etik Yarışma Ortamı ve Kurumsallaşma Zorunluluğu: Mimarlık Örneği” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 291, s. 46.....	302
Şekil C.24 : “Mimarlık Eğitiminde Kalite ve Yeni Yaklaşımlar” metninin açık kodlama çalışması, <i>Mimarlık</i> 295, s. 58.	304





MİMARLIK EĞİTİMİ DİYALÖJİK PEYZAJININ BİR PARÇASI OLARAK MİMARLIK DERGİSİ'Nİ HARİTALAMA

ÖZET

Bu çalışmada, mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanında ortaya çıkan olguları kavramaya ve anlamlandırmaya yönelik ilişkiler bütünü, söylem, kuram ve uygulama ilişkisine dayandırmaktayım. Türkiye’de mimarlık eğitimi tartışmalarının belli bir zaman ve mekan dahilinde hangi konu eksenlerinde şekillendiği ve ilişkisel olarak mimarlık eğitimi üzerine belirli söylemlerin nasıl inşa edildiğinin izini sürerek başladığım çalışmada, üretilen yazınsal kültürün kuramsal alanla ilişkisini keşfetmeyi amaçlıyorum. Özellikle, kavramsal ve bağlamsal değişkenler açısından söylemsel pratiğin ilişkiselliğinin diyaloji kuramının prensipleri üzerinden yorumlanmasının, mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanında yeni bir düşünsel üretim alanı/aralığı açabileceği üzerine değerlendirmelerimi ve öngörülerimi sunuyorum.

Bu tez çalışması mimarlık eğitime dair literatürdeki kuram, söylem ve uygulama ilişkilerini konu alan çalışmaları odağına almaktadır. Bu noktada, tartışmanın ana çerçevesini daha belirgin kılmak üzere mimarlık pedagojisi özelinde gelişen kuramlar, uygulamalar ve temsil ettikleri fikirleri sunmayı önemli buluyorum. Öncelikli olarak maddi-söylemsel pratikleri ilgili literatür içinde tespit etmek, kavramsal gelişimini açıklamak ve hangi bağlamda kullanıldığını anlatmak istiyorum. Böylece incelenen kaynaklar ışığında özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında gelişen eleştirel pedagoji kuramı ve mimarlık eğitimi söylemlerini inceleyerek, bu söylemlerin nasıl kurumsallaştığını, yerleşiklediğini ve gelişen hakim eleştirilere karşı hangi alternatif söylemlerin ortaya çıktığını aktarıyorum.

Çalışma kapsamında önerdiğim yaklaşımın temelini Bahtin’in diyalojizm kuramı ve prensiplerini detaylı olarak ele alarak kuruyorum. Diyalojizmin bir yöntem ve yaklaşım biçimi olarak söylemsel pratikleri çözümlerken ne gibi imkanlar sunabileceğini tartışarak, özellikle çalışmamın bağlamı içinde “diyaloji” ve “peyzaj” kavramlarının temsil ettiği anlamların izini sürerken “diyalojik peyzaj” olarak sunduğum ifadeyle bir metodoloji ve *Mimarlık* dergisi özelinde bir okuma geliştiriyorum.

Türkiye’de mimarlık mesleğinin kurumsallaşma ve disiplinleşme yolculuğunu ele alarak *Mimarlık* dergisinin ortaya çıkmasını sağlayan gelişmelerin, sosyo-politik ve kültürel ortamın tarihsel bir okumasını sunuyorum. Özellikle Mimarlar Odası’nın kurulma sürecini inceleyerek, mimarlık mesleğinin kurumsallaşmasını ve bir meslek odasının çıkardığı derginin kurumsal sese dönüşme sürecini ele alıyorum. Ardından, tezin ana araştırma nesnelerine odaklanarak, mimarlık eğitimi üzerine gelişen maddi-söylemsel pratiklerin diyaloji kuramı çerçevesinde nasıl şekillendiğini keşfetmeye çalışıyorum. Araştırmanın bir başka önemli ögesi olarak yüksek öğretim kurumlarının Türkiye’de gelişimini, özellikle Cumhuriyet dönemi ile birlikte nasıl bir yapıya

kavuştuğunu anlamak, mimarlık eğitime yön veren söylemleri daha etkin bir şekilde anlamlandırmamızı sağlayacaktır. Bu noktada, maddi-söylemsel pratiklerin oluşturduğu diyalojik peyzajın bağlamsal olarak izlenebilirliğini sağlamak üzere üç akslı bir okuma öneriyorum; profesyonelleşme, disiplinleşme ve kurumsallaşma. Önerdiğim bu aksların, her birinin nasıl ortaya çıktığının, bu süreçte söylemsel pratiklerin birbirleri ile kurduğu örtük ve aleni ilişkiler neticesinde nasıl geliştiğinin bir araştırmasını sunuyorum. Böylece, *Mimarlık* dergisi özelinde üretilen diyalojik peyzajın kakofonik bir söylemler kümesi olarak algılanmasının ötesine geçerek, her bir söylemsel pratiğin kendi kavram ve nesneleri, temsil ettiği ideoloji ve içinde bulunduğu sosyo-politik ve kültürel ortam ile önerilen bu üçlü aksın içinde nasıl konumlandığı ve diğer pratiklerle nasıl bir diyalojik etkileşim içerisinde bulunduğunu göstererek, mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanının anlamlı bir yapıya kavuşacağını düşünüyorum.

Bu tez çalışmasının özellikle iki temel açıdan literatür içerisindeki mimarlık eğitimi ve söylem çalışmalarından ayrıldığını söyleyebilirim. Birincisi, Türkiye’de gelişen mimarlık eğitimi söylemlerinin araştırılmasında belirli bir dergide yer alan maddi-söylemsel pratiklerin ele alınarak incelemesi ve bir söylem araştırması özelinde “mimarlık eğitimi” alanına odaklanmasıdır. İkincisi ise, diğer söylem araştırmalarından farklı olarak, söylemsel pratikler arasında örtük bir ilişkiselliğin var olduğunu ve bu ilişkiselliğin Bahtin’in geliştirdiği diyaloji kuramı ışığında çözümlenerek çok sesli ve devingen bir peyzajın farklı maddi-söylemsel pratiklerin birlikteliği ile ortaya çıkartılabileceğini savunmasıdır. Böylece, tez kapsamında geliştirmeye çalıştığım yaklaşım, maddi-söylemsel pratiklerin ele aldığı temaların ve kavramların ortaya konulmasından ziyade bu alanda yapılacak her türlü araştırmanın söylemsel pratikler arası diyalojik etkileşimleri ortaya koyabildiği ölçüde özgünleşebileceği ve araştırmacının sesi ile bağlamsal bir zemine kavuşabileceği üzerinedir.

MAPPING THE MİMARLIK JOURNAL AS A PART OF THE DIALOGICAL LANDSCAPE OF ARCHITECTURAL EDUCATION

SUMMARY

As a medium of discursive practices, journals of architecture are one of the most widespread press formats, as they can bring together a relatively large number of readers and writers from the profession and academia. In the classic and simplest sense, all periodical publications are a collection of messages conveyed in the form of texts, drawings, or images on two-dimensional sheets of paper folded in half and stapled at the fold. If it is a publication in the field of architecture, it takes on a different meaning since architecture is one of the most complex but also the most accessible type of production in connection with cultural forms. In this way, not only can a building archive be created, but also many messages that need to be shared, communicated, and discussed – in other words, create a dialog.

The expression and understanding of tendencies and positions/individualities in architectural education could be possible through the written media of architecture, such as published materials (magazines, journals, periodicals, etc.). These not only reflect what is happening in architecture but also create a dialog due to their reciprocal relationship. Therefore, a study of these publications can contribute to a comprehensive understanding of the theories and practices of architectural education in a given period. The fact that every architectural product and every text produced in architectural journals is also a social product is essential for assessing the fluxional environment of architectural education.

In my research, I argue that the relationships between discursive practices contribute greatly to the understanding and expression of the field of knowledge and activity of architectural education. This study explores the dialogic relationships between discourses on architectural education that open up new discussions about explicit or hidden messages, preferences, and reference points in a dialogic landscape (peysage) within the field of knowledge and activity of architectural education.

By presenting the methodology of selected essays in the *Mimarlık* journal from 1963 to 2000, the aim is to find answers to the question of how material-discursive practices can help to understand/reveal the relationships between discourse, theory, and practice and to show the interconnectivity between different articles, authors, and especially concepts that create discourses on architectural education.

This thesis focuses on studies of the relationships between theory, discourse, and practice in the literature on architectural education. At this point, I consider it important to introduce the theories, practices, and ideas they represent specifically for architectural education in order to clarify the main framework of the discussion. First, I will identify the material-discursive practices in the relevant literature, explain their conceptual development, and explain the context in which they are used. Thus, using

the sources studied, I examine the discourses of critical pedagogical theory and architectural pedagogy that developed primarily in the second half of the 20th century and show how these discourses became institutionalized and established and what alternative discourses emerged against the dominant critique.

I can say that this study differs from the architectural education and discourse studies in the literature in two main aspects. First, the material-discursive practices in a particular journal are examined in order to explore the developing discourses of architectural education in Turkey and to focus on the field of "architectural education" in the context of discourse research. Secondly, in contrast to other discourse studies, it is argued that there is an implicit relationality between discursive practices and that this relationality can be analyzed in light of the dialogic theory developed by Bakhtin, and a polyphonic and dynamic landscape with the unity of different material-discursive practices can be uncovered. The approach I am trying to develop in this thesis is that any research in this area can become original if it not only uncovers the issues and concepts that material-discursive practices deal with but also uncovers the dialogical interactions between the discursive practices and gains a contextual grounding through the voice of the researcher.

Although architectural journals are effective media that transmit and disseminate verbal and visual representations of information, the reader's comprehensive experience within the relational interactions between discourses remains hidden and unknown to others. The main reason for this is that language precedes the subject. What I call the subject is in reality the problematization of a subject, in which language ceases to be a tool and becomes a representative of the discourse that produces static factual situations. However, the idea that discourse is a performative and material cultural production is very important for understanding post-factual situations. The cultural productions that represent architectural education, or that we lack compared to the things that represent architectural education, and the contents of these representations are found in the written media as the place where material-discursive practices are manifested. In this case, the act of writing about architectural education can be described as a material-discursive practice beyond the phenomenon of architectural education itself.

Considering writing about architectural education as a material-discursive practice entails several problems: the production process, the authors and their multiple positions, the readers and their interpretive processes, the space, the time... Discourse theory proposes all of these aspects in order to understand them as cultural production, since this diversity and the obvious/hidden relationships between them make it very difficult to include them all in a rational analysis. Critical Discourse Analysis (CDA) is one of the best-known methods to study the intertextual verbal relationships between discursive practices, but the visual limitations of this method correspond to the degradation of the material relationality of discourses. On the other hand, dialogic mapping as an interdisciplinary method of communication and representation offers unlimited possibilities to visualize materials, be they cities, spaces, or, as in this case, verbal and textual practices. The aim of CDA is to uncover some of the hidden values, positions, and perspectives. CDA examines the use of discourses in relation to social and cultural issues, asking why discourses are used in a particular way and what the implications of this type of use are. Critical analysis examines themes such as ideology and identity and how these are reflected in specific texts. In this sense, CDA can also be seen as a metalinguistic analysis that will guide the dialogic approach to interpreting

and making sense of material-discursive practices. If the information content of discourses about architectural education is revealed through CDA, the discourses can become a potential source of information for a theoretical and practical study of architectural education. In this way, the (re)production of architectural education can become possible through the analysis of texts with CDA and the interpretation of discursive practices within "dialogical" interaction.

The basis of the methodological approach proposed in the study is an in-depth study of Bakhtin's theory and principles of dialogism. First, I discuss the possibilities that dialogism can offer as a method and approach for the analysis of discursive practices. By tracing the meanings of the terms "dialogic" and "landscape", particularly in the context of my work, I develop a methodology and a reading specific to the architecture journal, introducing the term "dialogic landscape".

The selected essays from *Mimarlık*, one of the longest-running architecture magazines in Turkey, are chosen as an example of the application of this methodology. At this point, it should be emphasized that "architectural education" is the main topic of this research and that this research comes from the discourse on contemporary Turkish architecture up to the year 2000. Therefore, it has been preferred to focus on architectural media that are defined and institutionalized by the architectural discourse itself and based on dialogic aspects of architectural education (such as opinion pieces in architectural journals, conference/forum reports, mission statements of architecture schools, etc.) It will also be admitted that architectural discourse carries and reveals symbolic meanings. Rather than applying a single methodology to the selected specific architectural works/products, which would lead to subjective conclusions, the architectural discourse developed in texts was considered within a methodology. It is argued that such an architectural discourse determines both the dialogic aspects and their symbolic meanings.

To examine the education of architects since the beginnings of the profession in Turkey would be an impossible task, as there is an overabundance of concerns, topics and written materials that are interrelated. The study focuses generally on the texts on architectural education in Turkey since the 1960s and specifically on the 2000s. In order to obtain information about architecture and education in a specific period, the methodology of this study aims to examine the written materials in addition to the designed and built projects in order to present the discourses conducted by the educators and to understand the architectural approach in their pedagogy. The study therefore sets out to find all possible traces of connections between the fields of architectural education by analyzing the discursive media in an archival study that covers the period up to the 2000s.

By discussing the path of institutionalization and disciplinarity of the architectural profession in Turkey, I present a historical reading of the developments and the socio-political and cultural environment that led to the emergence of *Mimarlık*. By specifically examining the founding process of the Chamber of Architects, I discuss the institutionalization of the architectural profession and the process of transforming the journal published by a professional chamber into an institutional mouthpiece. By then focusing on the main research objects of the thesis, I try to find out how the material-discursive practices that develop in architectural education are shaped within the framework of dialogic theory. Another important element of the research is to understand the development of higher educational institutions in Turkey, especially

their structure in the Republican period, which will allow us to better understand the discourses that guide architectural education. At this point, I propose a triaxial reading to contextually trace the dialogic landscape that emerges through material-discursive practices: professionalization, disciplinarization, and institutionalization. I present an exploration of how each of these axes has emerged and how they have developed as a result of the implicit and explicit relationships that discursive practices have established with each other in this process. By going beyond the perception of the dialogic landscape produced specifically for *Mimarlık* as a cacophonous set of discourses, we examine how each discursive practice is positioned within these three axes with its own concepts and objects, the ideology it represents and the socio-political and cultural environment in which it is situated, and how it relates to other practices. I think that the field of knowledge and activities in architectural education acquires a meaningful structure when we show that there is a dialogical interaction.

The dialogic mapping of the articles opens up the hidden messages and makes them explicit discourses by showing their relationality within the axes of professionalization, disciplinarization, and institutionalization. It shows the relationality of discursive practices and the formation of axes in the field of knowledge and activities related to architectural education in *Mimarlık* through a dialogical approach. This mapping explains the three axes of professionalization, disciplinarization, and institutionalization and shows how the articles written by different authors in different periods can establish a relationship with the transformation of architectural education. It illustrates how concepts are co-constructed around specific discourses of architectural education and highlights the changing 'role of the architect'.

In this way, it would also be possible to question the power and knowledge relationships between media and education in architecture. This study also argues that the symbolic meanings assigned to particular forms or systems of education are subject to constant change. This means that the medium of architectural education may change and/or new meanings and paths may emerge in the course of social and cultural development. The change in the medium of architectural education can also mean a change in education itself. Furthermore, it is important to find out the limitations of mapping in presenting written arguments and discussions, which would help us to test a trans-disciplinary methodology in the process of visualizing verbal and textual material.

Finally, this dissertation proposes to develop new approaches to uncover hidden dialogical relationships between material-discursive practices and to explore the dialogical landscape of architectural education. The research findings show that three axes of discussion shape the discursive material on architectural education in *Mimarlık's* forty years at different levels. The dialogical landscape depicting the complex relationships between the discourses may provide opportunities to uncover new connections that can change our views and approaches on how architectural education can be (re)produced through the material-discursive practices.

1. GİRİŞ

“Eğitim hakkında konuşmanın kendisi eğitimseldir.” (Teymur, 1997, s. 5)

Eğitime eleştirel bir gözle bakılmaya başladığında dahi, eğitimci olarak kişisel tavırlar ve pozisyonlar hakkında olduğu kadar eğitim politikaları, sistemleri ve söz konusu edilen meseleler hakkında da pek çok bilgi edinilebilir. Özellikle 20. yy’ ın ikinci yarısında dünyada ve ülkemizde, mimarlık ve eğitim ile ilişkili olarak bir çok konuda önemli değişimlerin yaşandığı, eleştiri düzeyi yüksek bir dönemi gözlemleyerek mimarlık eğitimi meselesinin varsayımlardan ve ya içgüdülerden öte kapsamlı bir araştırma alanı olduğu pekala anlaşılabılır (Teymur, 1992; 1997; Salama, 1995; 2015; Dutton, 1987, 1991b; Crysler, 1995). 1960’lı yıllardan 2000’e kadar üretilen türlü eleştirel bakışlara odaklanan bu çalışma, mimarlığı toplumlarda çok çeşitli meselelerle ilgilenen düşünsel, kültürel ve politik bir üretim süreci olarak kabul eden mimarlık eğitimi tartışmalarına dayanmaktadır. Mimarlık eğitimi “bilgi ve etkinlik (knowledge and activity)” alanının, uygulama yanında, üzerine üretilen araştırmalar, tartışmalar ve yazıların bütününden oluşan maddi-söylemsel bir peyzaj olduğu söylenebilir. Mimarlık eğitimi peyzajını yorumlamak; tartışmaların yanı sıra etkinlikleri de deneyim veya salt açıklama düzeyinden, sistematik, (öz)eleştirel, çokdilli, spekülative bir araştırma düzlemine çekmek için, mimarlık eğitiminin öncelikle bir ‘sorunsal’ olarak çalışma alanının tanımlanması gerekir. Bir 'sorunsal' ile başa çıkmak için kuramsal çalışmalara ihtiyaç vardır; bilgi ve anlamaya varma yöntemlerini, kattettikleri yolları, varabildikleri/varamadıkları sonuçları açıkça ortaya koymak için tüm maddi koşulların araştırılması gerekir. Mimarlık eğitimi gibi oldukça geniş bir “bilgi ve etkinlik”¹ alanını kapsayan bir meselenin araştırılması sürecinde hangi kuram ve uygulamaların bir araya gelebileceği ve gelişebileceğinin sorgulanması elzemdir.

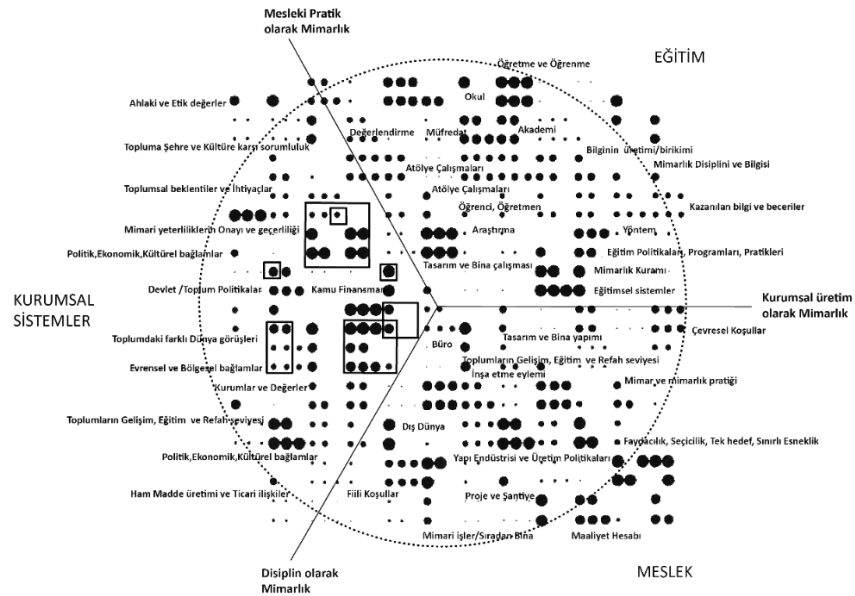
¹ Kendisini bir mimar veya akademisyenden çok, eğitimci olarak niteleyen Necdet Teymur’un dile getirdiği şekilde eğitim, salt “yapılan/uygulanan” değil, aynı zamanda üzerinde durulması, düşünülmesi ve araştırılması gereken bir “bilgi ve etkinlik alanı”dır (Teymur, 1997).

Mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanını tariflemek ve ya sınırlayan çerçeveleri belirlemek için gerekli kavram, kuram ve bilgiler, Şekil 1.1’ de tasvir edildiği üzere mimarlık disiplini, mimarlık pratikleri ve mimarlık içi/dışı kurumsal sistemler içinden gelir. Mimarlık eğitimine dair söylemlerin bağlamlarını ve endişelerini sınırlayan varsayımlar, mesleki pratik, disiplinler alan ve kurumsal üretim olarak mimarlığa dair pek çok farklı meseleye temas eder. Haliyle, tüm bu alanlarda mimarlık eğitiminin tartışma konusu edilmesi düşünsel üretim sürecinde ideolojik, sosyolojik, epistemolojik ve pedagojik anlatılar çıkartır. Eğitim, meslek ve bu alanların yerleşik olduğu kurumsal yapılar, şeklinde üçlü bir okumanın mimarlık eğitiminde meslekleşme, disiplinleşme ve kurumsallaşma söylemlerinin birbirine temas ettiği bir söylemler bütünü geliştirdiği düşünülebilir (Şekil 1.1). Kültürel üretimin önemli bir parçası olarak söylemsel pratik içinde “eğitim” konusunun oldukça geniş bir sosyo-kültürel alana temas etmesinden doğan çeşitliliğin ve zenginliğin yanında, halihazırda söylemlerin farklı toplumsal görüşler, yazar konumları, okuyucu kitleleri, tartışma ve üretim ortamlarıyla şekillenen çoklu doğasından kaynaklı karmaşık yapısı, bu odakta bir analiz çalışmasını zorlu bir uğraş haline getirmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma öncelikle mimarlık dergilerini - özellikle kurumsal sesleri kapsayan – güçlü bir eleştirel söylem üreticisi ve mimarlık eğitim gündeminin etkin katılımcısı olarak kabul etmektedir. Farklı bakış açılarının yer bulabildiği, akademiden ve meslekten geniş kitlelere ulaşabilen alan dergileri, çelişkili ve destekleyici fikirlerin platformu olma potansiyeline sahiptir².

Çalışmanın ana motivasyonu, süreli yayınların editöryel yaklaşımları, yayın dönemleri ve hedef okuyucu kitleleri ile doğrudan ilgili olarak, mimarlık eğitimi üzerine gelişen maddi-söylemsel pratiklerin temsil edildiği önemli bir medya alanı olarak kabul edilmesi üzerinden gelişmektedir. Seçilmiş belli bir mimarlık dergisi özelinde maddi-söylemsel pratiklerin birbirleriyle kurdukları görünür ve örtük ilişkiler, çalışmanın omurgasını/ana araştırma konusunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda, gerek Türkiye’de düşünsel sosyo-politik ve sosyo-kültürel değişimlerin yaşandığı geniş bir dönemine

² 1.3.’te detaylı olarak inceleyeceğim süreli yayınlar üzerine yazılmış bazı önemli tez çalışmaları; İlker Özdel, “Architectural Periodicals as a Reflective Medium of The Agenda: A study on Turkish Architectural Media During the Republican Period”, 1999; Erdem Erten, “Shaping The Second Half Century: The Architectural Review 1947-1971” (Massachusetts Institute of Technology, 2004); Steve Parnell, “Architectural Design, 1954-1972 - The architecture magazine’s contribution to the writing of architectural history”, (University of Sheffield School of Architecture, 2011).

tanıklık etmiş ve neredeyse aralıksız olarak yayın üretmeye devam eden bir süreli yayın olması, gerekse Türkiye Mimarlar Odası'nın resmi yayın organı olarak ülke genelinde etkin olan kurumsal bir mesleki yapıyı temsil etmesi nedeniyle *Mimarlık* dergisi, diğer yayınlardan ayrılan önemli bir arşiv alanıdır. Özellikle mimarlık eğitimi meselesini çok yönlü görüşler ve farklı kurumların etkileşimleri ile ele alabilmiş olması nedeniyle *Mimarlık* dergisi tezin temel araştırma alanı olarak seçilmiştir. İncelemeye aldığım tarih aralığının belirlenmesinde ise öncelikle derginin yayın hayatına başladığı 1963 yılı başlangıç olarak belirlenmiştir. 2000 yılı sonrası ise *Mimarlık* dergisine alternatif olarak yeni dergilerin sayısının arttığı bir dönem olması ve zaman içinde internet tabanlı platformların etkinliğinin artmasıyla geleneksel dergi yayıncılığının değişmeye başladığı bir dönem olmuştur. Maddi-söylemsel pratiklerin üretim arenalarının farklı dinamiklerden etkilenen yeni mecralar oluşturması, okuyucu ve yayıncı etkileşimlerinin yeni bir boyut kazanması ve dergi yayın politikalarının da bu çerçevede dönüşmesi nedeniyle 2000 sonrası dönem çalışma alanının dışında tutulmuştur. Özellikle 1963-2000 yılları arasında Türkiye'nin geçirdiği yapısal dönüşümler de göz önünde bulundurulduğunda *Mimarlık* dergisi, farklı dönemlerde etkileşime girdiği sosyo-politik ve sosyo-kültürel yapılar, değişen yayın kurullarıyla şekillenen yayıncılık anlayışları, temsil ettiği politik görüşler ve eğitim kurumlarının temsilcileri ile kurduğu ilişkilerle, eğitim gibi farklı etkilere açık karmaşık bir meseleyi geniş bir düzlemde ele alabilme imkanı sağlamaktadır.



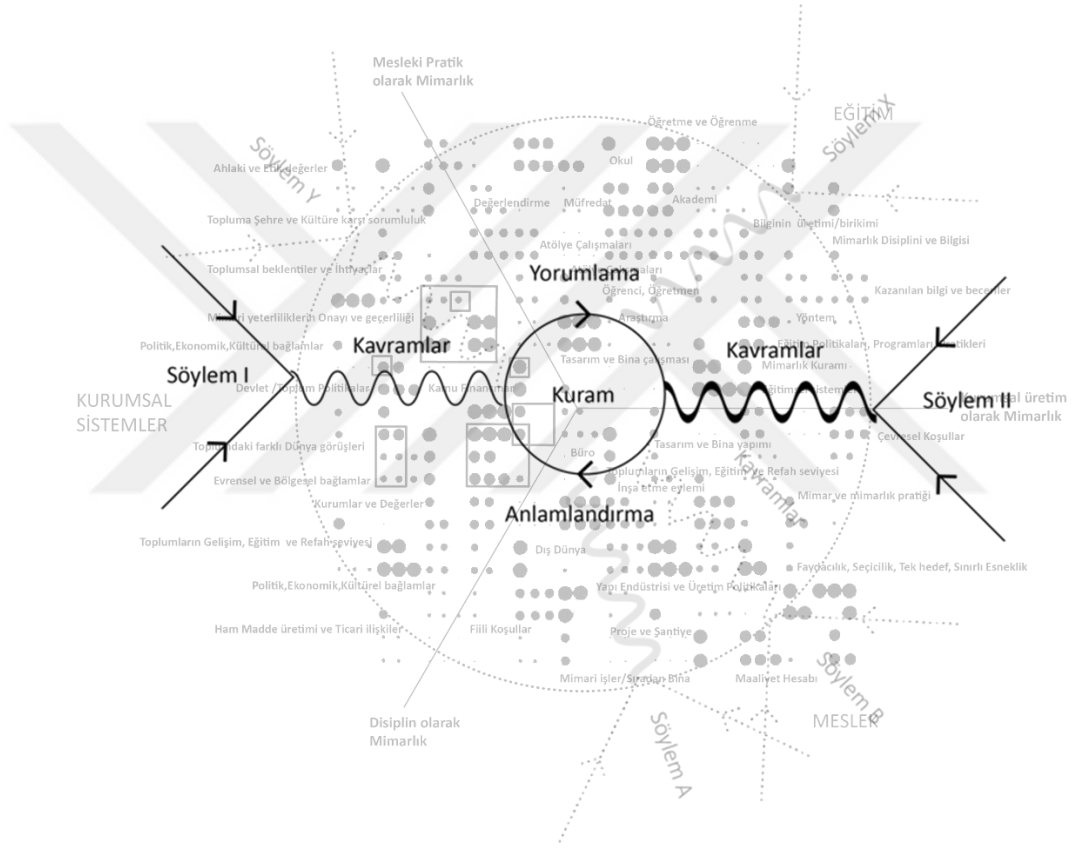
Şekil 1.1 : Mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanını temsil eden diyagramatik anlatım.

İlk etapta, söylem araştırmaları kapsamında sıkça kullanılan *Eleştirel Söylem Analizi* (*Critical Discourse Analysis*) yöntemiyle ele alınan söylemsel pratikler ve dönem özelinde ortaya çıkan belirleyici temaların olup olmadığının anlaşılması ve tespit edilmesi kritik bir aşama olarak görülebilir. Ardından, söylemler arası ilişkiselliğın kurulumunda ise nasıl bir yöntem izleneceğı sorusuna Mihail Bahtın'ın³ söylem çalışmalarını temellendirdiğı *diyaloji* kuramı üzerinden bir cevap aramanın, meselenin karmaşık yapısını, ilişkiler ve sınırlar üzerinden daha belirgin ve anlaşılır hale getireceğı öngörülmektedir. Bu bakış açısını oluşturduğunu düşündüğüm, *Diyalog mekanları: Diyalogun mekan üretimi ve gündelik hayattaki mekansal pratiklerinin deşifre edilmesi* başlıklı yüksek lisans çalışmamda fiziki bir mekandaki eylem ve aktörlerin birbirleri ile kurduğı ilişkiselliğı haritalarken Bahtın'ın diyalojizm kuramı üzerinden bir yaklaşım geliştirmiştim (Özer, 2015). Gündelik hayat pratiklerinden diyalogun oluşumunda söylemlerin kurucu bir eylem olarak mekanın üretiminde oynadığı rolü araştırmalarıma konu edinmiştim (Özer Özgür, 2018). Bu araştırmamda ise, diyalojik etkileşimin bir gereğı olarak sadece söylemsel pratikler ve bunların ilişkiselliğının örnekler üzerinden incelenmesinin ötesine geçmek; kurulan özgün bağlamlar, anlamlar ve semboller ile metinlerin üretildiğı dönemin yüklediğı sosyo-kültürel ve politik öğeleri çalışmanın kapsamına dahil ederek, mimaralık eğitime dair *peyzajı* olabildiğince açınmak çalışmanın aslı amaçlarından biri haline gelmektedir.

Özetle araştırmanın seyri, belirli bir süreli yayında mimarlık eğitimi üzerine üretilen söylemler arasındaki diyalojik etkileşimi ortaya çıkarmak ve bu sayede Türkiye'deki mimarlık eğitimi tartışmalarına eleştirel bir bakış açısı geliştirme yönünde şekillenmektedir. Maddi-söyleysel pratikler olarak ifade ettiğim mimarlık eğitimi alanına yönelik eleştirel bir tavırla üretilmiş metinleri, kuramsal alanın uygulamaya yansıdığı söylemsel pratikler olarak pekala düşünebiliriz. Bu pratikler, mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanında diğır metinlerle kurduğı ilişkiler ve geçirdiğı anlamsal dönüşümler ile kuramsal alanı yeniden biçimlendirebilmektedir. Maddi-

³ Mihail M. Bahtın (1895-1975) Rus düşünür ve eleştirmendir. Yirminci yüzyıl Rus aydınlanma hareketinin içerisinde yer alan Bahtın, dönemin bazı entelektüelleri ile bir araya geldiğı bir dönemde düşünceleri nedeniyle tutuklanarak sürgüne gönderilmiştir. Kendi çağında çalışmaları hükümet tarafından birçok kez sekteye uğratarak yasaklandığı için ancak, ölümünden sonra Batılı araştırmacılar tarafından keşfedilebilmiştir. Sosyal bilimler alanında ortaya attığı kavramların sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması ile bilinirliğini artmıştır (İlim, 2017).

söylemsel pratikler arası diyalojik etkileşim, mimarlık eğitiminde kuram-söylem-uygulama ilişkisine dair yeni bir bakış açısı geliştirmemizi sağlayabilir. Şekil 1.2’de görüldüğü gibi mimarlık eğitime dair üç akslı okuma (Şekil 1.1) daha arka planda tutulduğunda söylemlerin ürettiği kavramların ilişkiselliği, anlamlandırma ve yorumlama süreçleri ile kuramsal pratikler ve söylemsel üretimler arası etkileşim anlamlı hale gelebilir. Böylece, mimarlık eğitiminde maddi-söylemsel pratiklerin ilişkileri üzerinden ve *Mimarlık* dergisi içinden bir *diyalojik peyzaj* oluşumunun izini sürerek, eleştirel söylemlere dair özgün bir değerlendirme sunmayı planlıyorum.



Şekil 1.2 : Tez kapsamında mimarlık eğitimi söylemlerinin ele alınışı ve sorunsallaştırılması.

Diyalojik peyzaj, mimarlık eğitime dair birtakım konular, söylemler, alt söylemler, kavramlar tarafından oluşturulan bir 'mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik' alanı içerisinde, eleştirel bir araç olarak söylemsel pratiklerin, kuram ve uygulama ile ilişki sürecini temsil edebilir. Diyalojik peyzaj yaklaşımıyla maddi-söylemsel pratiklerin devingen bir anlatı ağının parçaları olduğu kabul edilirse; bu anlatı ağını, söylemsel pratiklerin belli şartlarda ve zaman aralıklarında ona dahil olduğu sınırları belirsiz bir açık sistem olarak değerlendirmek de mümkündür. Bu araştırma ile Türkiye mimarlık

eğitimi sylemlerini özgün bir yaklaşım ve kapsayıcı yöntemlerle inceleyerek ve bu alanda yayınlanmış metinler arası ilişkiselliklerin ortaya çıkarılmasını sağlayarak farklı seslerin sosyo-politik ve kültürel bağamları ile birlikte değerlendirildiği bir çalışma sunmayı hedefliyorum.

1.1 Araştırma Soruları ve Motivasyon

Araştırmanın temel nesnesi olarak *Mimarlık* dergisinin seçiminden önce, Türkiye’de ve dünyada mimarlık eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar, pedagoji kuramları ve bunların mimarlık eğitimine yansısı ile eğitim sylemlerinin yıllar içinde geçirdiği dönüşümü incelerken temel araştırma sorusu ve onu destekleyen alt soruların neler olabileceği de belirginleşmeye başlamıştı.

Tez çalışmasını yönlendiren temel soru “Maddi-sylemsel pratikler ile mimarlık eğitimi kuram, sylem ve uygulama ilişkisi nasıl kurulur?” şeklinde ortaya çıkmakta, buna bağlı olarak böyle bir sorunun nasıl bir yöntemsel yaklaşım ile araştırılabileceği ve bu ilişkinin kurulmasında hangi unsurların etkinleştiği meseleleri, eş zamanlı olarak araştırmayı beslemektedir. Öte yandan, çalışmanın bu temel sorularının açılımlı olarak geşişen ve çoğunlukla tek bir yanıtı olmayan şu alt sorular çerçevesinde ilerlediğini söylemek mümkündür;

- Türkiye’de mimarlık eğitimi üzerine geşişen maddi-sylemsel pratikler hangi konu eksenleri etrafında şekillenmektedir?
- Metinler arası “gizli/aleni ilişki ve örtük mesajlar” takip edilen dünya literatüründeki hangi gelişmeler, kuramlar ve sylemsel pratiklerle temas kurmaktadır?
- Sylemsel pratiklerin bağlamsal nitelikleri, Türkiye’de geşişen hangi olay, haber ve içerikler ile ne ölçüde etkileşim kurmaktadır?
- Çeşitli maddi-sylemsel pratiklerin ilişkiselliği, spekülatif bir tartışmadan, detaylı, yöntemli ve kısmen sistematik bir çalışmaya nasıl dönüşebilir?
- Maddi-sylemsel pratikler dışlayıcı/münhasır sylem gerçekliğine(realm) yol açarlar mı?

- ‘Söylemler arası/içi ilişkiler’ (inter/intra-discursive relationships), mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanının sınırlarının anlaşılmasına nasıl katkıda bulunur?
- Mimarlık eğitimine dair söylemlerin bağlamlarını ve endişelerini sınırlayan varsayımlar, bir bilgi ve etkinlik alanı olarak mimarlık eğitiminin yapısını nasıl etkiler?
- Birden fazla mimarlık “eğitimi” var mıdır? Mimarlık eğitimi üzerine gelişen farklı söylemsel pratikler, farklı kuramlar ya da eğitim modelleri geliştirebilir mi?

Bu soruların yanıtlarını ararken *Mimarlık* dergisi arşivinde sürdürdüğüm araştırmalarla birlikte çalışmamın çerçevesi de netleşmeye başlamıştı. Yıllar içinde mimarlık eğitimi meselesinin farklı söylemsel ifadeler ve yönelimlerle ele alınmış olması bir yana meselenin farklı kurumsal yapılar tarafından bir çeşit sosyo-politik hakimiyet aracı olarak kullanılması, aslında kuramsal ve pedagojik boyutların ötesinde bir yaklaşımı zorunlu kılmıştır. Bu noktada söylem-kuram-uygulama arasındaki ilişkinin yeniden sorgulanması; birbirinden kopuk, basit ve doğrusal bir üretim ilişkisinden ziyade, birbiri içine geçmiş ve birbirinden beslendikçe zenginleşen, derinleşen ilişkisel süreçlere sahip olduğu gerçeğinin açıklaması kritik bir hal aldı. Kuramın söylemi meydana getirdiği varsayımının ötesinde, söylemin kuramı etkileme gücünün yadsınmaması gerektiği kanaatine vardım. Öte yandan söylemsel pratiklerin, kuramsal alana ve uygulamaya etkisi, bu üretimlerin birbirleri ile kurdukları diyalog ve etkileşimler üzerinden bir takım kilit kavramların anlamlarını dönüştürebilmesi ya da yeni bağlamsal yapılar meydana getirebilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Öte yandan, *Mimarlık* dergisi metinlerine paralel olarak, dünyada öne çıkan eleştirel pedagoji ve onunla ilintili pedagoji kuramları üzerine okuduğum metinler, mimarlık eğitimine daha geniş bir perspektifle yaklaşabilmemi sağladı. Özellikle eğitim uygulamalarına dair eleştirel yaklaşımların kuramsal altyapısını anlamaya çalışırken, Türkiye’deki mimarlık eğitiminin bu pedagojilerden ne ölçüde etkilendiği sorusu önem kazanmaya başladı. Öyle ki dergi metinlerine sızan bazı yorumların doğrudan referans vermese de o dönem için dünyada popülerlik kazanmış bir kuramsal ya da söylemsel yapıyı temsil ettiği, bu yaklaşıma karşı eleştirel bir tavır alan başka bir metnin ise daha farklı bir pedagojik yaklaşımın izlerini taşıdığı, çapraz okumalarım

rahatlıkla görünür bir hal aldı. Dolayısıyla, yıllar içinde Türkiye’deki mimarlık eğitimi anlayışının nasıl evrildiğini gösterebilmek için nitelikli bir arşivin materyallerini araştırmak, burada yer alan söylemlerin dünyadaki karşılıklarına ulaşmaya çalışmak ve çok yönlü bir çalışma yürütmek anlamlı bir yol olarak belirmektedir.

1.2 Kavramsal Çerçeve ve Yöntem

Çalışmamın kavramsal çerçevesinin netleştirilmesi için temel araştırma nesnesi olarak ele aldığım süreli yayın metinlerinin kategorize edilmesi, kuramsal olarak nasıl tanımlanması gerektiği ve bu tanımın hangi literatür odaklarından beslendiğini ortaya koymak önemlidir. Bu noktada öncelikli olarak “maddi-söylemsel pratikler” ile ne ifade etmek istediğimi; dergi metinlerini neden söylemsel pratikler ve maddi bir üretim parçası olarak düşündüğümü açıklamak gerekir. Akabinde, birbirinden bağımsızmış gibi görünen ve aslında geniş bir diyalojik peyzajın parçaları olarak okuduğum söylemsel pratikler üzerinden kurulan ilişkiselliği ifade etmek üzere iki aşamalı bir araştırma yöntemi öneriyorum. Birincisi; eleştirel söylem analizi yöntemine dayanan, metin okumaları üzerinden hangi bağlamda nasıl üretildiği ve ne gibi sosyo-kültürel mesajlar içerdiğini anlayabilmek üzere bir yaklaşımdır. Bu yöntem ile araştırma için seçilen metinlerin ilk çağrışımlarını, üretilen söylemler ile temsil ettikleri eğitim kuramları ve birbirleri arasında kurmaya çalıştığım ilişkiselliğin ilk girdilerini, metin bazında anlayabileceğimizi düşünüyorum. İkinci aşamada ise metinlerin üretildikleri dönem ve üreticilerinden bağımsız olarak, *mimarlık eğitime dair tartışılan ya da mimarlık eğitimi söylemlerinin ürettiği iddia edilen kavramsal setler ve ortaya çıkan akşlar; mesleki pratik, disiplin ve kurumsal üretim olarak mimarlık* üzerinden, birbirleri arasında kurduğum metinler-arası ilişkiselliği ortaya koymak üzere, diyalojizm kuramından nasıl faydalanabileceğimizi aktarmaya çalışıyorum. Son olarak ise, oldukça geniş bir zaman dilimini kapsayan bu çalışmamın takibini ve okunmasını kolaylaştırmak, bulguların bağlamsal ilişkilerini kaybetmeden ilerleyebilmek üzere haritalama yöntemini nasıl kullanabileceğimi anlatıyorum. Böylece, kurguladığım bu yöntemsel yaklaşım modeli ile tez boyunca, *Mimarlık* dergisi metinleri arasında kurmaya çalıştığım ilişkiler ve mimarlık eğitimi üzerine

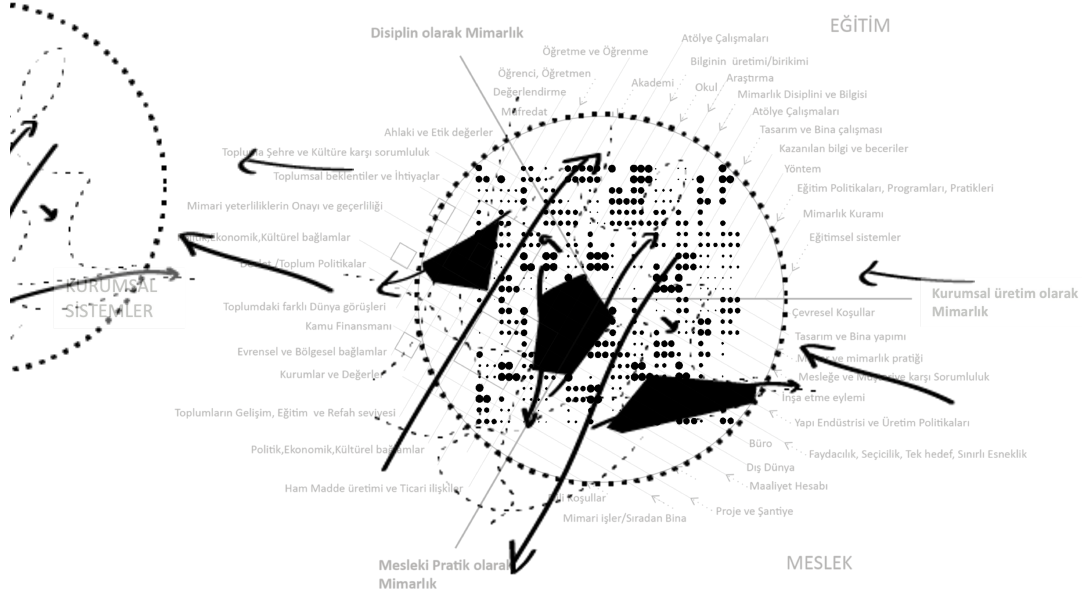
süregelen tartışmaların kuramsal çıktılarının anlaşılabilirliği ve görünebilirliğinin sağlanacağını umuyorum.

Çapraz okumaların sistemli bir yapıya bürünebilmesi ve metinler-arası ilişkiselliklerin anlaşılabilir bir şekilde aktarılabilmesi için bir dizi kavram ve metodolojik kurguya ihtiyaç duyuyorum; bu noktada, eleştirel söylem analizi çalışmalarının önemli etkisi olmuştur. Fakat tüm bu yapıyı aktarırken, metinlerin kendi dönem ve bağlamlarında dondurulmuş söylemsel pratikler olarak ve sadece etkilendikleri düşünsel arka planları ile sınırlı bir okuma yapmanın, günümüzde sorunsallaştırdığımız eğitim meselelerine dair özgün bir okuma sunamayacağını düşünüyorum. Tez çalışmamda, daha kapsayıcı, zamanlar arası ve diyalogun çok yönlü yapısından ilham alan, farklı görüş ve pozisyonları bir araya getirerek mimarlık eğitimi üzerine yeni bir okuma ve bir düzlemin yaratılabileceğini öngörmekteyim.

Araştırmanın özgün içeriğini oluşturan ilişkiyel yaklaşımın Bahtin 'in ortaya koyduğu *diyaloji* kuramı ile geliştiği söylenebilir. Özellikle Bahtin'in söylem üretimini ele alırken ortaya koyduğu, durağan, zamanda donuklaşmış, parçalı ve diyalektik yaklaşımdan ziyade; farklılık, çeşitlilik ve sürekli devinimi ön plana çıkaran çoğulcu bir anlayış, diyalojinin temel nitelikleri olarak görülebilir (Folch-Serra, 1990; İlim, 2017). Bununla birlikte diyalojik yaklaşım, söylemler arasındaki ilişkileri kavramaya yönelik nasıl bir yol izleneceği konusunda araştırmanın temel dayanaklarından biri haline gelmektedir. Özellikle *1.2.3. Diyaloji Kuramı ve Diyalojik Peyzaj* başlıklı bölümde detaylı bir incelemesini sunduğum kuramsal yapı söylemsel pratiklerin ilişkiselliğini çözümlemek ve sistemli bir şekilde aktarabilmek için kritik bir metodoloji haline gelmektedir. Mimarlık eğitimi üzerine üretilen söylemlerin birbirinden bağımsız, kendi bağlamında ve zamanında değerlendirilebilen ayırık nesneler olarak değil, sürekli bir değişimin parçası olarak birbirini takip eden, karşı çıkan, çatışan veya destekleyen, etkileşimlere açık, söylemsel pratikler üzerinden gelişen bir anlatılar ağı; bir çeşit '*diyalojik peyzaj*' ın parçası olarak düşünebiliriz.

Şekil 1.3'te görüldüğü üzere mimarlık eğitimi söylemleri demeyi önerdiğim bir iletişim ağını kuran 'mimarlık eğitimi' ile ilgili terimler, kavramlar, olaylar ve ifadeler topluluğunun, işte bu gerçekliği zaman içerisinde yeniden ve yeniden ürettiğini savunuyorum. Mimarlık eğitimi diyalojik peyzajını haritalayarak söylem, kuram ve uygulama arasındaki ilişkileri kurmayı ve birbirinden bağımsız gibi görünen bu

kavramların aslında birbirlerinin üreticisi olarak mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanını nasıl etkilediğini anlayabileceğimizi düşünüyorum.



Şekil 1.3 : Mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanında maddi-söylemsel pratiklerin keşfini anlatan diyagramatik gösterim.

1.2.1 Maddi-söylemsel partikler

Söylemsel pratik ister sözselsel ister yazınsal olsun, bilgi üretiminin bir parçası olarak toplumsal pratiklerin ve güç ilişkilerinin yapısı ile doğrudan etkileşim halindedir. Foucault, bir anlam ve bilgi üretim faaliyeti olarak söylemsel pratiğin hakim dilin kurduğu ve kontrol ettiği sosyal yapının bir parçası olduğunu ifade ederken, söylem analizi alanında yapılmış çalışmaların geneli açısından önemli bir kuramsal arka plan oluşturmaktadır (Foucault, 1972).

Antropolog Shannon Christine Mattern (2017), Foucault'nun, söylemi (eylemlerin kendisini) otoriter bir tanımlama yolu olarak “iktidar ve bilgiye” nasıl bağladığını şu şekilde açıklar: Söylemler belirli kurumlar tarafından yayılır ve dünyayı belirli şekillerde böler. Foucault terminolojisinde, her tanımlamanın aynı zamanda tanımladığı şeyi, daha doğrusu tanımlayarak düzenleme sürecini/pratiğini de düzenlediğini vurgulamak için iki temel kavram/terim olan “güç” ve “bilgi”yi kullanır.

Sorun sadece her tanımlamanın biraz "önyargılı" olması değil, aynı zamanda bir şeyi tanımlamak için kullanılan terimlerin kendisi de güç ilişkilerini yansıtır. Söylemler, genellikle söylemi kullanan "tarafsız" kişiyi veya profesyoneli tercih ederek belirli türden güç ilişkilerini teşvik eder. Başka bir deyişle bilmek, karmaşık güç ağlarına katılmaktır (Mattern, 2017).

Foucaultçu bir perspektiften bakıldığında, mimarlık eğitimi hakkında okuduğumuz ve kanıksadığımız meselelerin, kimliklerin, ve ikilemlerin bir tarihi vardır ve bu tarihler belirli söylemlerle ilişkilidir (Foucault, 1980). Bu açıdan, kendi döneminin söylemleriyle ilişkili mimarlık eğitimi söylemleri, bu tanımlama ve düzenleme sürecine katılmaktadır. Örneğin, mimarlık eğitimi söylemlerinde baskın bir ses, mimar olan bir karakteri anlatırsa, bu, o dönemin kültürünün mimarlık tanımını daha da geliştirecek ve düzenleyecektir. Bu doğrultuda, Foucault'nun söylem çalışmalarına en değerli katkısının, söylem üretiminin ve üreticisinin, bir başka deyişle söylemsel pratiğin tanımı veya sınıflandırması yapılırken tamamen tarafsız olmadığı konusunda bizi tekrar düşünmeye teşvik etmesi olduğunu söyleyebilirim. Bunun yerine, yazarların kendi zamanlarının söylemlerini nasıl daha da ileri götürdüğü, karmaşıktırdığı veya onlara meydan okuduğunu ve bu yolla kuramsal alanı beslediklerini iddia edebilirim. Ve elbette bu iddiayı mimarlık eğitimi söylemleriyle uğraşan tüm mimarları, eğitimcileri, araştırmacıları kapsayacak şekilde genişletebilirim.

Bu noktada, Mattern, Habermas'ın "Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü" çalışmasını hatırlatır. Çeşitli söylem biçimlerinin yükselişi, yeni mimari biçimleriyle, yeni mahremiyet ve kamusal kavramlarıyla, yeni öznellik biçimleriyle ilişkilendirilebilir. Söylemler kişinin öznelliğinin/sesinin yeni temsillerini mümkün kılmış olabilir ve bunlar, yeni ev ve kamusal mimari biçimleri, bunların somutlaştırdığı yeni mahremiyet ve kamusal türleri ve bu yerlerde devam eden yeni konuşma türleri ya da söylemler tarafından aynı derecede "inşa edilmiş" veya güçlendirilmiştir (Mattern, 2017). Benzer bir bakış açısıyla, mimarlık eğitime ilişkin çeşitli söylemlerin ortaya çıkışı ve tespiti, yeni eğitim uygulamalarıyla, yeni profesyonel, disiplin ve kurum kavramlarıyla, bunların maddileştiği yeni yazınlar ve kuramsal alanlar ve bu yerlerde devam eden yeni eleştirel yaklaşımlar ve sesler tarafından sürekli ve mimarlık eğitiminin farklı şekillerde yorumlanabileceğine inanıyorum.

Öte yandan dilin, bir konunun sorunsallaştırılması noktasında bir araç olmaktan çıkıp söylemin temsilcisi halini alması, dilsel gücün gerçek anlama ulaşmada bir engel teşkil etmesi meselesi dikkat çekmektedir. Halbuki söylemlerin edimsel (performative) ve maddi bir kültürel üretim olduğu fikirleri, olgular ötesi durumların kavranışında oldukça önemsenmektedir (Barad, 2007; Hardy ve Thomas, 2014). Fizik kuramcısı Karen Barad (2007)'ın *Meeting the Universe Halfway* isimli – kurduğu ilişkiler sebebiyle okuması oldukça zor fakat bir o kadar ufuk açıcı – kitabında, özellikle kültürel pratikler ve içeriklere doğrudan erişilebilirlik noktasında dilin engeli ile karşılaşıldığını belirtmektedir. Meselelerin anlaşılması için söylem üretiminde yapılan “kelime oyunları”, bir konunun sorunsallaştırılmasında maddesel ve anlamı taşıyan anahtar kavramların ve bunlar arasındaki ilişkilerin yeniden düşünülmesine işaret etmekten ziyade (deyim yerindeyse) "gerçek (fact)" meselelerinin ne ölçüde “anlam (signification)” meseleleriyle değiştirildiğinin belirtileri gibi görünmektedir (Barad, 2007: 132). İşletme ve organizasyon teorisi araştırmacıları Cynthia Hardy ve Robyn Thomas (2014) ın söylemin maddileşerek edimsel bir yapıya kavuşması fikrini aktarırken maddileşmenin dört unsuru olarak bedenler, nesneler, mekanlar ve pratikler (bodies, objects, spaces, practices) başlıklarını sunmaktadır. Buna ek olarak, yine işletme yönetimi üzerine araştırmalar yapan Wanda J. Orlikowski ve Susan V. Scott (2015)'ın internet çağında web tabanlı ara yüzler ile üretilen söylemler bağlamında yaptığı çalışmayı, maddi-söylemsel pratiklerin uygulama üzerindeki etkisinin araştırılması açısından ilginç buluyorum.⁴ Orlikowski ve Scott (2015) bu noktada Hardy ve Thomas'tan (2014) devraldığı tartışmayı daha ileri götürerek pratiklerin, maddileşmenin bir unsuru olarak ayrı düşünülmemeyeceğini savunmaktadır. Öyle ki yazarların ortaya koyduğu edimsellik “dünyanın maddi-söylemsel pratikler dahilinde sürekli bir yeniden şekillenme ve oluşum” içinde devindiği fikrini açıklamaktadır (Orlikowski ve Scott, 2015, s. 698). Dolayısıyla, söylem üretiminin yalnızca bir dil

⁴ Wanda J. Orlikowski ve Susan V. Scott (2015)'ın “Exploring Material-Discursive Practices (Maddi-Söylemsel Pratikleri Keşfetmek)” çalışması özellikle web tabanlı verilerin, maddi-söylemsel pratikleri araştırılması kapsamında ele alınmasına iyi bir örnek olarak verilebilir. Özellikle internet çağında, otel kullanıcılarının değerlendirmelerinin web ortamına taşınması ile birlikte, otelcilerle misafirler arasında kurulan iletişim ve otel işletmeciliğinin dönüşümü bağlamında maddi-söylemsel pratikler incelenmektedir. Bu pratiklerin, önceden otelcilerin yaptığı anket ya da yüze-yüze kurulan iletişim ile mümkünken, artık büyük ölçüde misafirlerin deneyimlerini aktardığı sosyal medya platformları ile yürütülmesi ve bu durumun tüm otelcilik pratiklerini dönüştüren bir etki yarattığını savunmaktadır. Dolayısıyla maddi söylemsel pratiklerin uygulama üzerindeki etkisinin oldukça arttığı bir dönem yaşadığımızı ortaya koymaktadır.

meselesine veya başka bir “kültürel temsil” biçimine dönüşmesi, yani bir gerçeklik üretimi halini alması, kuramsal çalışmalar açısından meselelerin anlaşılmasına yönelik toplumsal bağlamın başlı başına somut varlığını ortadan kaldırdığı bile söylenebilir. Söylem üretimi, dilsel bir alan içinde ve dilin olasılık koşulu olarak düşünülürken kuramsal çalışmalar için yarasızdır. Söylemler tarafından temsil edilen şeylere karşı sahip olmadığımız kültürel temsiller ve bunların içeriği ancak söylemsel pratikler üzerinden maddi koşulların araştırılması ve edimsellik yoluyla kültürel bir üretime dönüşür ve kuramsal bir çalışma halini alır (Orlikowski ve Scott, 2015). Araştırmamda, süreli yayınları, ele aldığım yıllar içinde bugünün internet medyasının işlevini gören maddi-söylemsel pratiklerin etkileşime geçtiği bir ortam sunduğu fikriyle incelerken, Orlikowski ve Scott’ın da iddia ettiği özellikle uygulamanın, maddi-söylemsel pratiklerden ayrı düşünülmemeyeceği görüşünü savunmaktayım. Geliştirmeye çalıştığım bu araştırma yaklaşımı, mimarlık eğitimi üzerine yazılan metinlerin, eğitimin gündemini, çerçevesini, yaklaşım metotlarını edimsellik içinde etkileyen dolayısıyla uygulamanın bir parçası haline gelen maddi-söylemsel pratikler olduğu fikrine dayanmaktadır.

Foucault’nun söylemsel pratikler üzerine geliştirdiği teori, Barad’a göre bilginin üretimi açısından önemli bir eşik olarak görülse de söylemin madde ile ilişkisini açıklamadığı için madde ve anlam birlikteliği açısından eksik kalmaktadır. Barad, söylemi sözsel bir eylem ya da dil sisteminin bir parçası olarak görmemektedir; söylemsel pratik, “statik ve tekil olmayan” çoğulun ve dinamiğin etkinliğiyle gelişen anlamlı bir ifade üretimidir. Bu noktada, bilimsel teorilerin gelişiminde kullanılan yöntemlere başvurur. Bohr⁵’un atom modelini ortaya koyan çalışmaları aygıt ve modellerin bilimsel bilginin üretimindeki yerini temsil etmesi açısından kritiktir. Barad bu aygıtları maddi söylemsel pratikler olarak tanımlamaktadır. Dünyayı anlamak amacıyla kullanılan aygıtlar bilginin üreticisi ve aynı zamanda bir parçası olarak söylemsel üretimin nesnesi haline gelmektedir. Bu aygıtlar, araçlar ya da laboratuvar ortamları bilginin anlaşılabilir, aktarılabilir bir konsept haline gelmesini sağlayan, bilginin sınırlarını belirleyen birincil unsurlardır. Barad’a göre (2007) bu

⁵ Danimarkalı bilim adamı Niels Henrik David Bohr(1885-1962) atomun yapısı ve quantum teorisinin anlaşılması yönünde yaptığı çalışmalar ile tanınmış ve 1922 yılında atom çekirdeği ve çevresindeki elektronların yapısına dair oluşturduğu model ile Nobel ödülünü kazanmıştır.

yaklaşım “bilen-bilinen”, “özne-nesne”, “doğa-kültür” ve “söz-dünya” ikiliklerini sorgulayan yeni bir epistemoloji önermektedir.

Bu tez çalışması ve diğer tüm akademik çalışmalar, makaleler vb. tüm yazınsal üretimler gibi, aslında bilginin aktarılmasını sağlayan dilsel araçlar ya da söylemsel pratikler olmanın ötesine geçmekte; bilgiyi üreten, anlamlandıran ve sınırlarını belirleyen teknik aygıtlara (apparatus) evrilerek maddileşmektedir. Bu noktada “maddileşme” ifadesinden statik ve durağan bir yapıyı ya da fiziksel nesneyi anlamak yanlış bir yorum olacaktır. Barad (2007), maddileşmenin dünyadaki tüm diğer unsurlar gibi dinamik, sürekli değişime açık olduğunu fakat bir olgunun gerçek anlamda sınırlarının belirginleşmesi, semantik bir yapıya kavuşabilmesinin maddileşmesi ile mümkün olacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla tez kapsamında maddi-söylemsel pratikler, bir söylemin temsil edildiği yazınsal üretimler ve bu üretimlerin işaret ettiği ve/veya savunduğu, düşünsel, sosyo-kültürel ve politik tüm konumlanmaları kapsayan dinamik bir yapıyı ifade etmektedir. Tezin araştırma nesneleri özelinde seçilen mimari eğitim metinleri ise üreticisi olan yazar ya da düşünsel yapı ile kurduğu görece statik ilişkilerin ötesine geçmiş; söylem üretimlerinin, kavramların sınırları belirsiz peyzajı içinde mimarlık eğitimi anlaşılabılır ve aktarılabilir bir yapıya kavuşturan maddi-söylemsel pratiklerdir.

1.2.2 Eleştirel söylem analizi

Çalışma boyunca, veri toplama, analiz ve sentez için iki aşamalı bir yöntem izlenmiştir. Bunlardan ilki, çalışmayı, söylem üretiminin arka planını eleştirel bir tavırla ele almaya ve mimarlık eğitimi metinlerindeki örtük bilgileri değerlendirmeye yardımcı olan araçlara bağlayan *Eleştirel Söylem Analizi (Critical Discourse Analysis)*’dir. Seçilen bu yöntemde kuram ve söylem arasında destekleyici bir bağlantı vardır; bir tarafta kuram, veri seçimine, veri toplamaya, veri analizine ve yorumlamaya rehberlik eden araştırma sorularını formüle etmek için aracılık ederken, diğer tarafta söylem analizi kuramsal yaklaşımı sorgulama ve güncellemeye yardımcı olur. Dilbilimci Ruth Wodak’a göre Eleştirel Söylem Analizi yöntemi, Şekil 1.4’te görüldüğü üzere kuram ve söylem arasında “döngüsel ve tekrarlanan çıkarımsal” bir ilişki vardır (Wodak, 2003:13). Mimarlık eğitime ilişkin söylemlerin bilgi içeriği

Eleştirel Söylem Analizi yoluyla açığa çıkarıldığında, söylemler mimarlık eğitime dair kuramsal bir çalışma yapabilmek adına olanaklı bir bilgi kaynağı haline gelebilir.

Eleştirel Söylem Analizi, dilin sosyo-politik içerimlerinin incelenmesi (metinlerin seçimi ve çözümlenmesi) için kullanılmış ve çalışmanın araştırma nesnesine yaklaşımını belirlemiştir. Fakat bu yaklaşım, sosyal bilimler alanında nitel bir araştırma yöntemi akademik anlamda metinsel analizin başka bir biçimi olarak görülmemelidir. Belirli bir yöntem sağlamaktan çok, bir soruna yaklaşmanın ve düşünmenin bir yolu olarak nitelendirilebilir (Rose, 2006). Eleştirel Söylem Analizi içinde iki ana yaklaşımı tanımlamak mümkündür: İlk yaklaşım, esas olarak dilsel özellikler ve performansla ilgilenir (Fairclough, 1995)⁶, diğeri ise tarihsel, sosyolojik, psikolojik veya diğeri meselelerle başa çıkmak için söylem analizini kullanır (van Dijk 1993; Wodak 1989; Wodak ve Meyer, 2009; 2015). İkinci yaklaşımda dikkat çekilen, dönemin sosyoloji, psikoloji ve kültür alanlarında yürütülen çalışmalarda genel yaklaşıma bir atıftır. Buna göre söylem çalışmalarında dilsel çözümlemelerin ötesinde, öncelikle bir mesele sorunsallaştırılır ve çözüm önerileri için Eleştirel Söylem Analizi yöntemi kullanılarak meselenin arka planı açıklanır. Bir başka deyişle, tarihsel, sosyolojik, psikolojik, toplumsal anlamları ortaya çıkarmak ve ilişkilendirmek için, söylemler analiz edilir ve kuramsal çalışmaların bir parçası olur. Şekil 1.4'te görüldüğü gibi, söylem çalışmalarının belirli kavramların araştırılması ile yalnızca olguları çözümlemek için kullanılmadığı, aynı zamanda yorumlama ve anlamlandırma süreçleri üzerinden kuramsal çalışmaların da bir parçası olabileceği iddiasından ileri gelmektedir. Sorunsallaştırma, bir meseleye dair “eleştirel düşünme, pedagojik bir diyalog veya bir süreçtir ve mitten (ortak bilgidен) arındırma olarak kabul edilebilir. Bir durumun mitini (ortak bilgisini) verili kabul etmek yerine, sorunsallaştırma, bu bilgiyi bir problem olarak ortaya koyarak yeni bakış açılarının, bilincin, yansımanın, umudun ve eylemin ortaya çıkmasına izin verir” (Crotty, 1998, ss. 155-156). Söylemsel pratikler ve kuramsal yaklaşımların “sorunsallaştırılması” eleştirel analizi salt bir değerlendirme eyleminin ötesine taşıyarak aktif bir yeni bilgi, söylem ve kuram pratiğine doğru evrilmesini sağlayabilir. Bu çalışma, "belirli söylemlerin gerektirdiği pratiklerden çok, çeşitli imgeler ve sözlü metinler aracılığıyla eklemlenen söylem”

⁶ Aynı zamanda “dilbilimsel-söylemsel tahakküm ve sömürü biçimlerinden muzdarip olanların payını alma özlemleri” olarak da tanımlanmaktadır (Fairclough, 1995:186).

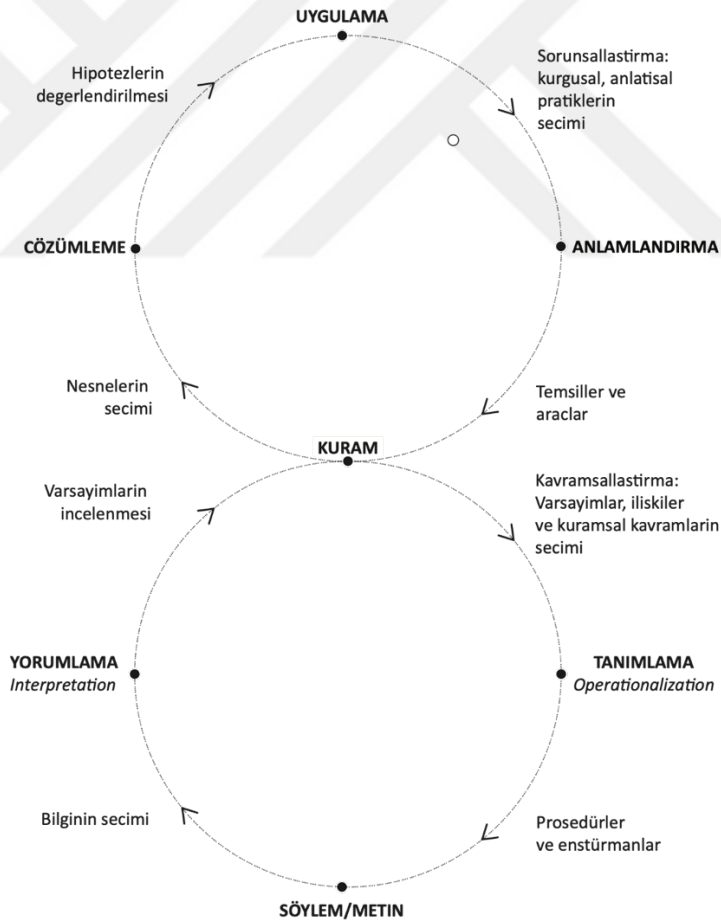
(Mattern, 2017) kavrayışıyla mimarlık eğitiminin söylemler üzerinden sorunsallaştırılmasını önermektedir. Metinlerde belli kavramların kullanılma biçimleri üzerinden, kavramın tek bir metnin ötesindeki ilişkilerini inceleyerek, söylemin kuramla olan bağı ve bu bağın uygulamaya yansıdığı performatif özelliklerini göz önünde bulundurur. Rosalind Gill'e göre bu yaklaşım, söylemi, tüm konuşma ve metin biçimlerine atıfta bulunmak olarak kabul eder. Ona göre söylem, “söylemsel oluşumlar ve bunların üretkenliği” ile ilgilidir (Gill, 1996, s. 141). Gillian Rose için de benzer şekilde söylem "bir bilgi biçimi olarak sosyal pratiği temsil etmenin bir yolu"dur ve Eleştirel Söylem Analizi “iktidar ve kontrol aracı olarak söylemle olduğu kadar, gerçekliğin toplumsal inşasının aracı olması” ile de ilgilenmelidir (Rose, 2006, s. 139). Dolayısıyla, yöntemin dilbilim ve diğer disiplinler içindeki (veya sınırlarındaki) rolü üzerine oldukça indirgemeci düşünce tarzından kurtulmak için, eleştirel söylem çalışmaları hakkında, disiplinler-arasılığın araştırma sürecinin farklı aşamalarında vurgulanması gerekliliği ile başlamayı öneriyorum.

1.2.3 Diyaloji kuramı ve diyalojik peyzaj

Çalışma kapsamında Eleştirel Söylem Analizi, yazılı metinlerin ayrı ayrı veya karşılaştırmalı olarak incelenmesi, kavramsal değişkenlerin belirlenmesi ve tüm bunlardan ayırık sonuçlar dizisi çıkarılmasına olanak sağlarken, metinler arasındaki ilişkiselliğin, çoklu bakış açılarının ve birlikteliklerin ortaya konulabilmesi konusunda yetersizdir. Yazılı metinleri ilişkisellikleri içinde incelemek ve “diyaloglar” gibi söylemler arasındaki dönüştürücü ve etkileşimli ilişkiyi ortaya çıkarmak üzere kurgulanmış olası araştırma yolları için daha geniş bir perspektif ihtiyacı doğmaktadır. Bu noktada çalışmanın yöntemi, Bahtin'in “diyalojik birliktelik (dialogical communion)” kavramından yola çıkarak kurgulanan diyalojik etkileşim ile zenginleşebilecektir.

Diyalojizmin söylemsel pratiklere bakışı aslında söylemlerin birbirini dönüştürme, yeniden üretme ve anlamlandırma süreçlerini de göz önüne alan açık uçlu bir yaklaşımdır (Holquist, 1990). Yıllar içinde farklı disiplinlerde çalışan araştırmacı ve yorumcuların ilgi alanına girmiş olan diyalojizm kuramı, söylemsel pratiği, üretici – üretim (nesne/söylem) - tüketici ile kurulan doğrusal bir ilişkinin ötesine taşımaktadır. Bunu söylemsel pratiklerin sosyo-kültürel bağlamları ve birbirleriyle kurdukları

ilişkiseliliği ile desteklemektedir (Bakhtin, 1986b ; İlim, 2017). Çalışmada “Diyalojik peyzaj” kavramı ile ne kastedildiğini anlayabilmek için öncelikle diyalojizm kuramını söylemsel pratikler kapsamında *Mimarlık* dergisi metinleri üzerinden kurulan güncel bir çerçeveye oturtmak, bununla birlikte “peyzaj” kelimesinin özellikle kültür çalışmalarıyla kazandığı anlamı ortaya koymak uygun olacaktır. Bunun için kavramın çıkış noktasında diyalog ile diyalojizm arasındaki ilişkinin nasıl kurgulandığını ortaya koymak, diyalojik yaklaşımın, diyalektik ve diğer söylemsel analiz kuramları ile ilişkisi, başka yöntem ve kuramlardan nasıl ayrıştığını tartışmaya açmak istiyorum. Bu noktada mimarlık medyası olarak dergi üzerinden yürütülen bu araştırmanın, ele aldığı maddi-söylemsel pratikleri diyalojik peyzaj içinde nasıl tarifleyebildiği; bu sürekli dönüşen, statik olmayan yapının nasıl kavramsallaştırabildiği konularını açıklamak faydalı olacaktır.



Şekil 1.4 : Wodak ve Meyer (2015)' in eleştirel söylem çalışmalarına dair araştırma sürecinin “yinelenen/tekrarlanan doğasını” vurgulayan şablonundan yararlanarak üretilen, söylem, kuram ve uygulama ilişkisini gösteren diyagram.

Bahtin, “diyalojizm” kuramını en basit tabiriyle dilin yapısal öğeleri üzerinden söylemin oluşumu bağlamında tanımlamaktadır. İlk olarak, sözcük ve cümle dilin semantik temel birimleridir. Her ikisi de nesneldir ve dilin dışı vurumundaki gramatik yapıyı oluşturan öğeler olarak düşünülmelidir. “Cümlelerin bağlamı konuşan bir öznenin (konuşmacının) söyleminin bağlamı içinde sözce biçimini kazanır” (Bakhtin, 1986b). Bahtin buna, tüm söylemlerin diyalojik bir yönelime sahip olduğu "söylemin ilksel diyalojizmi (the primordial dialogism of discourse)" adını verir. Cümlelerin sözce halini alması, onun bir yazara sahip olması ve bu yazarın çerçevesini çizdiği bağlam içerisinde değerlendirici bir nitelik kazanması ile mümkündür. Cümle bu yolla nesnelliğini yitirerek yazarına ait olur ve onun pozisyonunun dışı vurumu haline gelir. Bu noktada cümle ile sözce arasındaki farkın belirginleşmesi, Bahtin’in söylem ve söylem türleri üzerine geliştirdiği fikirlerin anlaşılabilirliği açısından önemli görülmektedir. Sözcüğün bir söylem haline gelmesi ise sadece özne ile ilişkisini aşarak toplumsal koşulların, ortaya konduğu zamansal ve mekansal uzamlarının etkisiyle semantik yapısını var edebilmesidir. Fırat İlim, Bahtin’in bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Bahtin’e göre dil, bireysel sözce formu içerisinde gerçekleştirilir ve her bireysel sözce, çeşitli insan etkinliklerinin belirli koşullarını ve hedeflerini üç ana yön üzerinden yansıtır: Tematik içerik, dilbilimsel biçim ve kompozisyonel yapı. Sözcüğün kuruluşunda, bu üç ana yön kadar, sözcüğün içerisinde kullanıldığı tikel iletişim katmanları, sözcüklerin kendi göreceli sabit (stable) tiplerini, yani söylem türlerini (speech genres) geliştirmesini sağlar. (İlim, 2017, s. 89)

İlim’e göre Bahtin, söylem türlerini birincil (basit) ve ikincil (karmaşık) olmak üzere iki sınıfa ayırmaktadır: Birincil (basit) söylem türleri değişik türden edebi, bilimsel ve yorumsal türler, resmi ve gündelik mektuplar, diyalog replikleri gibi beşeri etkinlik ve iletişimin farklı alanlarına ilişkin pratik ağırlıklı olarak sözlü ve yazılı sözcüklerdir. İkincil (karmaşık) söylem türleri ise, romanlar, dramalar, her türlü bilimsel araştırmalar, vb. daha karmaşık, görece gelişmiş ve kültürel iletişimin organize olduğu koşullarda ortaya çıkan yazınsal metinler olarak nitelendirilir. İkincil tür söylemler doğası gereği birincil türleri yutabilir, birincil türü başkalaştırarak karmaşık bir yapıya doğru evrilmesini sağlayabilir (Bakhtin, 1986b; İlim, 2017). Bu tez araştırmasında, ele

alınan metinlerin ikincil tür söylemler sınıfına dahil olduğu ve araştırmanın bu söylemlerin ortaya koyabildiği bir iletişim türüne odaklandığı söylenebilir.

Bahtin, söylemin doğası gereği diyalojik olduğunu ifade ederek aslında dilbilimin sınırlarını aşan bir çalışma konusu olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle diyalojizmi açıklarken söylem tipolojilerinin daha geniş anlamda ortaya konulmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Nesne-yönelimli söylemler ve bir başkasının söylemine yönelmiş söylemlere ek olarak, çift-yönelimli söylem tipine dikkat çekmektedir. Araştırmanın asıl konusu olan üçüncü tip söyleme (çift-yönelimli söylem) gelmeden önce ilk iki tipin özelliklerini aralamak faydalı olacaktır. İlim, Bahtin'in söylem tipolojilerini şu şekilde özetlemektedir: “(1) Yazarın nihai anlamsal otoritesinin bir ifadesi olarak, dışlayıcı bir imleme (referant) ya da kastedilen nesneye/ima edilen kavrama yönelmiş dolaysız söylem; (2) temsil edilen bir kişinin söylemi olarak nesneleşmiş söylem; ve (3) bir ötekinin söylemine yönelmiş çift sesli söylem” (İlim, 2017, s. 54).

Bir başkasının söylemine yönelmiş söylem (çift-yönlü) ya da çift-sesli söylemlerde özellikle farklı sözcelerin birbiriyle kurduğu ilişki ön plana çıkmaktadır (Bahtin, 1986b). Bahtin'in Dostoyevski romanlarındaki kahramanların parodi ve diyalog kurguları üzerinden geliştirdiği bu söylem tipinin nasıl geliştiğini anlamak, hem yazarın ortaya koyduğu diyalojizm kavramını tezin kurgusu içinde açıklayabilmek hem de çalışmanın ana konusu olan maddi söylemsel üretimlerin nasıl bir yaklaşım üzerinden değerlendirildiğini kavramak açısından önemli görülmektedir. Özetle bu tip söylemlerin varlığı monolojik söylemden farklı olarak, başka özneler tarafından üretilen sözcelerin etkileşimine bağlıdır. Tam da bu noktada mimari eğitim söylemlerinin bir aradalığı ve iletişimi konusunda gelişen çalışmamın aslında Bahtin'in çift-sesli söylem tipolojisi olarak sınıflandırdığı üretimlerin bir örneği olduğu görülmektedir. Bahtin'e göre söylemde nesneleştirmenin azalıp, karşılıklı yanıt verilebilirliğin sağlanması durumunda “içsel diyalojikleşmenin” gerçekleştiği, bir başka deyişle, dolaysız söylemden, çift sesli söyleme doğal bir geçiş vardır. Bu geçiş sürecinde monolojik bir tavırla üretilen dolaysız söylemlerin, diyalojik bir etkileşim ile çift sesli söylemler haline gelmesi mümkün olabilir (Bahtin, [1984] 2004, s. 272).

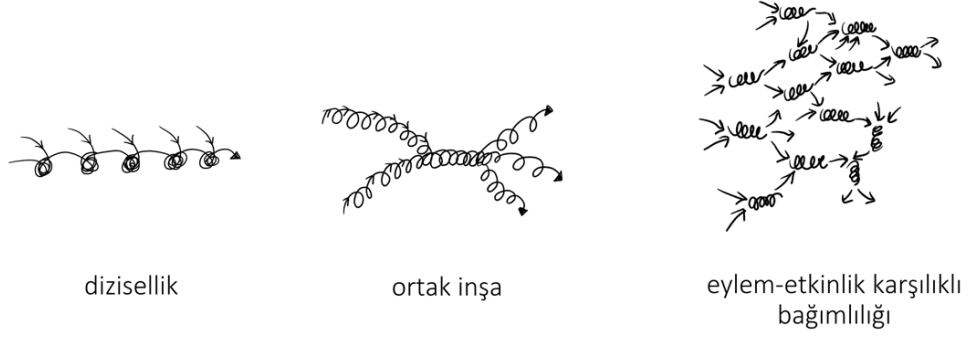
Özetle, diyalojik oluşum ya da “diyalojizm (dialogism)”, insan söylemi, eylemi ve düşüncesinin etkileşimli ve bağlamsal özelliklerini vurgulamaktadır (Bahtin, 1986a).

Öte yandan, Bahtin'in "diyaloji" kuramsallaştırması, sadece sözceler, söylemler arası bir iletişimle sınırlı kalmamaktadır, aynı zamanda birlikte olmak ve birlikte yaşamak yoluyla kurulan bir "topluluk" kavramı üzerinden geliştirilir (Pesmen, 2000). Bu nedenle diyalojizm, söylem, eylem ve fikrin etkileşimli ve bağlamsal yönlerini ima eder. Diğer bir deyişle söylemsel bir nitelik olarak diyaloji, bağlamsal farkındalığı yüksek, etkileşimli ve çoklu bir iletişimi ifade eder:

Sahici insan hayatının sözel olarak ifade edilmesinin tek yeterli biçimi açık-
uçlu diyalogdur. Hayat doğası gereği diyalojiktir. Yaşamak diyaloga katılmak
demektir: sorular sormak, kayıtsız kalmamak, karşılık vermek, uzlaşmak, vb.
Bu diyaloga kişi bütünüyle katılır: gözleri, dudakları, elleri, ruhu, tını ile, tüm
bedeni ve edimleri ile. Tüm benliğini söyleme yatırır ve bu söylem insan
hayatının diyalojik dokusuna, dünya sempozyumuna yerleşir. (Bahtin,
2004[1984], s. 383)

Maddi-söylemsel pratiklerin ilişkisel bağlarının analizinde diyalojik yaklaşımın üç ana
ilkesi ön plana çıkmaktadır; dizisellik (sequentiality), ortak inşa (joint construction) ve
eylem-etkinlik karşılıklı bağımlılığı (act-activity interdependence) (Bahtin, 1986a;
Markova ve Foppa, 1990; Linell ve Markova, 1993). Şekil 1.5'te görüldüğü üzere,
dizisellik, diyalojizmin birinci ilkesi olarak söylemsel eylemin meydana geldiği belirli
bağlamlar içinde anlamlı olması ya da anlamını yerleşik hale getirebilmesini ifade
etmektedir. Söylemsel pratikler, dilsel üretimler olarak bağlamından kopuk ve
diziselliği göz ardı eden bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda gerçek anlamını
bulamayacaktır. Diyalojizmin bir diğer ilkesine göre diyalog, ortak bir inşa sürecidir;
katılımcıların (değişen derecelerde) söz sahibi olduğu, etki ettiği, deneyimlediği ve
birlikte ortaya koyduğu bir eylemdir. Bu ortak inşa, mimarlık eğitimi söylemleri
açısından farklı yazarların karşılıklı olarak koordine edilen eylemleri ve etkileşimleri
ile mümkün olmaktadır. Başka bir deyişle, genellemeler, paylaşılan bağlamlar ve
görüşler oluşturan ayırık söylemlerin ortaklıklarına, birlikte kurdukları kavramlar,
yaklaşımlar ya da ifadelere işaret eder. Üçüncü olarak, eylem-etkinlik karşılıklı
bağımlılığı ilkesine göre söylemsel pratikler içinde bulundukları ya da bir parçası
haline geldikleri eylemlere bağlıdır. Kurucu eylemler ve etkinlikler, birbirini karşılıklı
olarak tanımlar ve temsiliyette var oluşları birbirine bağlı bir hal almaktadır. Diğer bir
ifadeyle, diyalojizme göre bir söylemsel pratiğin(act) hangi etkinlik(activity) içinde

temsil edildiği, var olduğu anlamın yerleşikleşmesini sağlayan önemli unsurlardan biridir. Dolayısıyla diyaloji kuramının söylem analizine uygulanması, bu üç ilkenin izini sürebilmek ve maddi-söylemsel pratikler arasındaki diyalojik ilişkinin temel unsurlarını ortaya koyabilmekle mümkün olabilecektir (Şekil 1.5).



Şekil 1.5 : Diyalojizmin üç temel prensibinin diyagramatik gösterimi.

1.2.3.1 Dizisellik

Diyalojizmin dizisellik ilkesi, sözsöz dizilimin birbirini takip edecek şekilde, bir sözün diğerine cevap niteliğinde adreslenerek sıralanmasıdır. Diyalog içindeki sözel ifadeler birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirildiğinde gerçek anlamını bulamaması bunun örneğidir. Tiyatro ve sinema senaryoları ya da diğer edebi metinlerdeki diyaloglarda bu özellik açıkça okunabilmektedir. Söylemsel pratikler kapsamında bu özelliğin tespiti, ortaya çıkan metinsel iletişimin örtük ya da açık mesajlarının başka bir pratik tarafından karşılanması veya desteklenmesi ile açığa çıkabilmektedir. Dizisellik, kelime olarak temel bir “ardaşık organizasyon” (sequential organization); sıralı bir şekilde ortaya çıkma/gerçekleşme süreci; ardışık/birbirini takip eden olgular, reaksiyonlar, örgütlenmeleri ifade ederken, diyalojik sürece dair her kurucu söylem, eylem, katkı veya sekans (ilgili olayların, hareketlerin veya şeylerin birbirini takip ettiği belirli bir düzen, ya da belirli bir sırada birbirini takip eden ilgili olaylar, hareketler veya şeyler), anlamının önemli kısımlarını bir sekanstaki pozisyondan alır (ki bu gerçek zamanlı etkileşimde doğal olarak zamansaldır).

Bahtin’i yorumlayan dilbilimci Per Linell (2000)’e göre diyalojizm kuramında dizisellik, hiçbir söylemin bağlamından ve diğer söylemlerle kurduğu ilişkiden ya da

yaratımına katkıda bulunduğu ilişkisellikten bağımsız bir şekilde değerlendirilmemesi gerektiğini, her zaman kendinden önce söylenen ve kendinden sonra sayılacak olan ya da lineer bir zaman-mekan tezahürünün de ötesinde diğery söylemlerle kurduğı bilişsel bağdan ayrı düşünölemeyeceğini ifade etmektedir.

Mimarlık dergisi özelinde maddi-söylemsel pratiklerin üçlü bir aks sistemi üzerinden değerlendirilmesi konusu diyalojik yaklaşımın dizisellik prensibine bir örnektir. Aksların belirleyicisi olan söylemsel pratikler konu, bağlam, kelime ve ifade yöntemleri ile birbirlerinin ardılı olarak bir araya gelerek kendi dizisel niteliklerini ortaya koyabilirler. Bunlar bazen metinlerin birbirine doğrudan referansı bazen çağrışımlar ile kendini gösterirken, fikirsel ayrılıklar ya da eleştiriler de ardışıklık örneğı olarak görölebilir. Öte yandan metinlerin belli bir zaman aralığında yoğunlaşması da onların dizisel ilişkilerini okuyabilmemizi sağlar. Örneğın, bilimselleşme, çağdaşlaşma temalı metinlerin 1970 sonrası bir aralıkta yoğunlaşması bu metinler arasında bir dizisellik doğurmaktadır. Yine, standartlaşma, Batılılaşma temalı argümanların 1985-1990 yılları arası tartışmalarda görölmesi, bu dönemde oluşan bir diyalojik birlikteliğe işaret edebilir. Bu sınırları kesin olmayan, yorumcunun müdahil olması ile dönüşen bir yapı olmakla birlikte göz ardı edilmesi halinde oluşmuş olan diyalojik peyzajı ve bu peyzaj içinde anamlanan söylemsel ifadeleri eksik bırakacak bir ilkedir. Süreli yayın incelemesi özelinde bir grup maddi-söylemsel pratiğın birbiri ile etkileşim halinde, ortak konu, konum, bağlam ve zaman içinde bir araya gelmesi dizisellik unsurunun bir örneğı olarak görölebilir.

1.2.3.2 Ortak-inşa

Diyalog özünde, “müşterek inşaa (joint construction)” ya da “ortak/birlikte inşaa (co-construction)” dır; katılımcıların (değişen derecelerde) sahip oldukları, deneyimledikleri ve birlikte gerçekleştirdikleri bir eylemdir. Bu kollektif yeniden üretim, farklı aktörlerin müşterek ve karşılıklı olarak koordine edilmiş eylemleri ve etkileşimleri ile mümkün olmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi, aktörlerin mekansal ve zamansal bir ortak düzlemde bir araya gelmesi anlamına gelmektedir (Linell, 2000).

Linell’e göre diyalogun önemli özelliklerinden bazıları, taraflarının konuyu karşılıklı olarak bir arada geliştirmesi, konunun nasıl ve nereye evrileceğine tarafı oldukları

süreç ile yön vermeleri, katılımcıların birbirlerinin düşüncelerini ve söylemlerini tamamlamalarıdır. Yazar daha da ileri giderek aslında bir okuyucu ya da dinleyiciye yönelik olarak üretilen ve monolog niteliği taşıyan tüm söylemlerde dinleyici ve okuyucu doğrudan bir katkı sunmasa da (söz ya da yazıyla karşılık vermiyor olsa da) gerçek olmayan sanal (virtual) bir ortak üretimin paydaşları olduğunu savunmaktadır (Linell, 2000). Bu argümanın tersi de geçerlidir. Söylem, eğer karşılıklı tarafların pasif ya da aktif, sesli ya da sessiz etkileşim kurması yoluyla şekilleniyorsa diyalogun dinamiklerini taşımaktadır. Bu durumda fikirler, konular ve ortaya atılan argümanlar tekil bir aktöre ait değildir, diyalogun taraflarının müşterek üretimidir.

Sürekli yayınlar farklı aktörlerin maddi-söylemsel pratiklerine imkan vererek, karşılıklı etkileşimi ve söylemin ortak inşası için gerekli bir aradılığı sağlayabilmeleri nedeniyle diyalojik kuram üzerinden ilerletilebilecek söylem çalışmaları için ayrıca değerli görülmektedir. Ortak inşa ilkesine örnek olarak; bölüm 3.1’de detaylandırılacağı üzere, *Mimarlık* dergisinde görece kısa bir dönemde (1973-1978) tartışılmış olan “mimarlıkta bilimselleşme” ya da “mimarlık bilimi” söylemlerinin (mimarlığı metotları ile bir bilim dalı olarak gören düşünce) yeniden ürettiği bir diyalog kurgusu sadece başlıklar üzerinden bir okuma yaptığımızda derginin 148. sayısında yayınlanan *Tasarım Sürecini Bilimselleştirme Çabaları Üzerine* başlıklı makale ile ilişki kurmaktadır (Tekeli, 1976). Fakat tartışmanın içeriği, tasarım sürecinin bilimsel verilere dayanarak yürütülmesine uzandığı için mimari tasarımda metodoloji tartışmaları ile de doğrudan ilgilidir. Bu da bizi, mimarlıkta metodoloji ve sistemli tasarım yaklaşımlarının yoğun bir şekilde tartışıldığı 1973 tarihli 114. sayıya yönlendirmektedir. Daha ileri bir tarihe, 1978 yılına baktığımızda ise *Mimarlık Eğitiminde Çağdaşlaşma Demokratikleşme ve Bilimselleşme Koşutunda Olacaktır* başlıklı bildiriyle tartışmanın disiplinler bir eksenden politik bir alana doğru evrildiği, yani eylem-etkinlik ilkesi içinde farklı bir bağlama kavuştuğu görülmektedir (Nişancıoğlu ve diğ., 1978). Aynı sayıda yayınlanan *Mimarlık Bilimi İçin Bir Tartışma Çerçevesi* başlıklı makale ise yine meselenin disiplinleşme konusuna odaklansa da sayının geneline sürdürülen eğitim politikalarına dair eleştirel yazılar hakimdir (Pultar, 1978). Bu örneklerde, söylemsel pratiklerin paydaş oldukları diyalogun ortak-inşasının bir etkileyeni ve üreticisi olduğu görülmektedir.

1.2.3.3 Eylem-etkinlik karşılıklı bağımlılığı

Bir söylemdeki “etkiler ya da etkileşimler (acts or interactions)” ya da doğrudan eylemler her zaman esasen etkileşimcilerin (eylemi gerçekleştiren kişilerin) “ortaklaşa ürettikleri (interactants jointly)” yerleşmiş bir etkinlik (diyalog, karşılaşma, vs.) içinde konumlandırılır. Kurucu eylemler ve etkinlikler bir “parça-bütün ilişkisi (part-whole relationship)” içinde birbirini karşılıklı olarak tanımlar veya “birlikte yapılandırır (co-constitute)” (Bakhtin, 1986b).

Eylem-etkinlik karşılıklı bağımlılığı prensibinin niteliği ya da varlığı, en kolay şekilde görev odaklı ve belki de kurumsal olarak donmuş/katılaşmış, iletişimsel türlerde ispat edilir (Linell, 2000). Dolayısıyla bu nitelik, diyalogun içinde bulunduğu eylemden bağımsız olarak düşünüldüğünde yanlış anlamalara sebebiyet vereceğini ifade eder. Diyalogun geçtiği yer, referans verdiği etkinlik içinde değerlendirilmediği takdirde bağlamından kopuk ve doğru anlamlanması imkansız hale gelmektedir. Örneğin, 3.2 *Diyalogik Etkileşim ile Mimarlık Eğitimi Söylemlerinin Haritalanması* başlıklı bölümde tartışılacağı üzere, eğitimci-öğrenci ilişkisinin konu edildiği bir makale 1970’li yıllarda yazıldığında dönemin hakim ideolojisi ve Mimarlar Odası’nın politik duruşu içinde varolmuştur. Bu anlamda, içinde bulunduğu sosyo-kültürel etkileşimler, daha özgürlükçü ve katılımcı eğitim sistemlerine duyulan ihtiyaçların yoğunlaştığı bir fikrîsel eksen içinde değerlendirilmelidir. Dolayısıyla, söylemsel pratik yayınlandığı medyanın politik görüşü ve savunduğu düşünsel yönelim ya da etkinlikler ile hakim siyasi yapının temsil ettiği yaklaşımlarla birlikte analiz edildiğinde gerçek anlamda bir “parça-bütün ilişkisi” anlaşılabilecektir.

Daha somut bir ifade ile örneklersek, *Mimarlık* dergisinde yayınlanmış bazı makaleler, gerçek anlamını makalede geçen ifadelerden ziyade makalenin savunduğu ve/veya karşı durduğu düşünsel yaklaşımlar ya da temsil ettiği söylemler üzerinden bulabilir. Örneğin, 1970’lerin sonunda etkinliği iyice artmış olan mimarlık eğitiminde “bilimselleşme” ve “standartlaşma” söylemlerinin birçoğu “modernleşme” ve “Batılılaşma” anlamlarına karşılık gelmektedir. “Standartlaşma” ifadesi yabancı kaynaklardaki gibi mesleki yetkinliklerin eğitim sisteminde etkinleştirilmesi anlamı taşımamaktadır. Bunun yerine, çok daha farklı bir bağlam içinde Türk eğitim sisteminin Batılı örneklerdeki eğitim koşullarına ulaşma gayesi, gelişme ve kalkınma

anlamları taşımaktadır. Bu örnekte olduğu gibi, üretilen söylem kendi etki-etkinlik bağlamı içinde değerlendirildiği taktirde duruma özgü anlamları dikkate alınabilir.

1.2.3.4 Diyalojik peyzajın oluşumu

Bahtin'in geliştirdiği kuramsal yaklaşımların söylem araştırmaları için açtığı bu yeni yolun ışığında, kültürel coğrafyacı Mireya Folch-Serra (1990)'nın *Place, voice, space: Mikhail Bakhtin's Dialogical Landscape* adlı makalesinde ortaya koyduğu “diyalojik peyzaj” kavramı özellikle belirli bir etkileşim içinde bulunan maddi-söylemsel pratiklere kapsayıcı bir yaklaşım geliştirmesiyle bu çalışma boyunca geliştirmeye çalıştığım diyalojik haritalama yöntemlerimin kuramsal arka planını desteklemektedir. Folch-Serra'nın ortaya koyduğu diyalojik peyzaj kavramı birbiri ile doğrudan ilişkili görülmeyen ya da pozisyonları itibariyle aynı şart ve ortamlarda ses bulamayan farklı her türlü ses, görüş, aktör v.b. unsurun diyalojik peyzajın sunduğu sosyal, tarihsel ve coğrafi şartlar altında yeni bir düzlemde birbiri ile ilişki kurarak ifade edilebildiği metaforik bir ortamı işaret etmektedir (Folch-Serra, 1990).

Fransızca “peysage” kelimesinin Türkçe'ye aktarımı ile dilimize yerleşen “peyzaj” kelimesinin Türk Dil Kurumu'nun çevirimiçi sözlüğündeki karşılıkları “kır resmi (birincil anlam)” ve “bir yerin doğal görünüşü (ikincil anlam)” olarak belirtilmiştir (Url-1). Bu tanımlar çalışma kapsamında ilgili literatürün işaret ettiği anlamların uzağında kalmaktadır. Öte yandan sözcüğün İngilizce karşılığı olan “landscape” kelimesine bakmak çalışmamın dayandığı yakın anlamların tespiti için daha uygun olacaktır. Cambridge sözlüğünde “landscape” kelimesinin karşılığı olan “bir durumun tüm özellikleri⁷” gibi ikincil anlamlar ile tezin odağına daha yakınlaştığımızı görürüz (Url-2). Öte yandan Merriam-Webster sözlüğünde kelimenin ikincil anlamları “eylemin belirli bir alanı: sahne⁸” ya da “bir anlığına ve bir yerden görüntülenebilen bölgenin bir bölümü⁹” olarak geçmektedir (Url-3). Bu tanımlar, *Mimarlık* dergisi arşivinde yürüttüğüm, mimarlık eğitime ilişkin söylemsel pratik araştırmasını neden bir peyzaj açılımı olarak tarif ettiğimi daha anlaşılır hale getirmektedir. Aslında meseleye bakan kişinin ya da araştırmacının konumu ve içinde bulunduğu zaman

⁷ all the features of a situation

⁸ a particular area of activity scene

⁹ a portion of territory that can be viewed at one time from one place

dilimi ile gözlemde bulunduğu dönemin özellikleri bir bütün olarak peyzajın niteliklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, peyzaj pozisyon/konum (nereden bakıldığı) göz önünde bulundurulduğunda geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantılar kurarak kültürel değerler sisteminin verilerini kompozisyonel bir görünüm olarak sunar.

Kenneth R. Olwig, özellikle 1980 sonrası kültürel coğrafyacıların çalışmalarında önemli bir tartışma konusu haline gelen peyzaj kavramının toplum ve çevre ilişkisinin anlaşılması konusunda nasıl bir derinlik üretebildiğini detayları ile tartışmaktadır. Fiziki peyzaj ile onu deneyimleyen, üreten insan kültürünün yarattığı peyzaj arasındaki fark ve ilişki üzerine gelişen bu anlamlar, bu çalışmanın da dahil olduğu çerçeveyi açıklamaktadır (Olwig, 1996). Kültürü yaşayan ve sürekli dönüşen bir meta olarak kabul eden bu görüşe göre örneğin yapılı çevre, mimari eserler ve onların üreticileri ve kullanıcıları ile birlikte kültürel peyzajın bir parçasını oluştururlar (Cosgrove, 1985). Bu örnekler yazılı ve sözlü eserler, çeşitli söylemsel pratikler ve kültürü oluşturan tüm öğeleri içine alacak şekilde genişletilebilir (Folch-Serra, 1990). Diyalojik peyzaj, fiziksel ilişkiselliğe işaret etmenin yanında insan deneyimlerinin biriktiği bir anlatılar örüntüsünü de ifade eder. Buradan hareketle mimarlık eğitimi tartışmalarının bir parçası olan yazınsal üretimlerin, dergide basılan metinlerin işledikleri konular, yazarlar, yayımlandıkları dönemin sosyo-kültürel ve sosyo-politik ortamı ve meseleyi ele alış biçimleriyle mimarlık eğitime dair maddi-söylemsel pratikler olarak diyalojik bir peyzaj ürettiğini düşünebiliriz. Bu araştırma, söz konusu tartışmaları belli metinler üzerinden analiz ederek, eğitim alanındaki çoksesliliğin izini sürmeyi, söylemler arasındaki ilişkileri kavramayı ve bunları karşıtlıklar olarak sunmak yerine, aralarındaki diyalojik etkileşimi ortaya çıkaran yeni bir anlatı kurmayı; bir başka deyişle diyalojik peyzajı açmayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, mimarlık dergileri, sosyo-politik ve sosyo-kültürel tartışma ortamları içerisinde gerek arşiv niteliği, gerekse güncel meseleleri işleme özelliği ile söylemsel pratikler için önemli veri toplama kaynaklarıdır. Türkiye örneğinde ise, Mimarlar Odası'na bağlı olarak 1963 yılında yayın hayatına başlayan *Mimarlık* dergisi (1963-), oldukça geniş bir mesleki ve akademik topluluğa yönelik olması ve görece uzun bir döneme ışık tutması sebebiyle mimarlık eğitimi üzerine gelişen fikirlerin; maddi-söylemsel pratikler olarak metinlerin araştırılmasında kapsamlı arşivsel kaynaklardan

biridir. Paralel olarak, çok sayıda yeni mimarlık dergisinin sahneye çıktığı 1990'lı yıllara kadar derginin çağdaşları sayılabilecek, *Arkitekt* (1931-80), *Mimarlık ve Sanat* (1961-64), *Yapı* (1973-) ve *Çevre* (1979-80) gibi dergiler Türkiye'de belli bir okuyucu kitlesine ulaşmış ve mimarlık yayıncılığı üzerinde önemli etkilerde bulunmuş örneklerdir. *Arkitekt*, erken Cumhuriyet dönemi ile yayın hayatına başlayan ilk mimarlık dergisi olarak 1960'lı yıllara kadar Türk mimarlarının alternatifsiz önemli bir iletişim ortamı olmuştur. *Mimarlık ve Sanat*, kurucuları Bülent Özer ve Doğan Hasol'un kişisel çabaları ile 1961 yılında yayınlanmaya başlamış ancak yaklaşık dört yıl sonra maddi yetersizlikler neticesinde yayın hayatını sonlandırmak zorunda kalmıştır. Buna rağmen, döneminde mimarlık ve sanat anlamında entelektüel seviyesi yüksek yayınlar ile dikkat çekmiş önemli bir girişim olarak kabul edilmektedir. 1973 yılında yayın hayatına başlayan *Yapı* dergisi ise özel girişimlerin desteğiyle sürdürülen dergilerin ilki olarak inşaat endüstrisi, sanat, kültür ve mimarlık alanlarında yayınlar veren uzun soluklu dergilerden biridir (Özdel, 1999). *Mimarlık* dergisinin diğer örneklerden ayrılan en temel özelliklerinden biri, mesleki bir disiplinin kendini toplumsal olarak var edebilmesi adına bir araya gelen bir topluluğun kurumsal sesi ve iletişim aracı olarak değerlendirilebilmesidir.

Mimarlık'ta yayınlanmış metinlerin çözümlenerek yorumlanması üzerine gelişen bu çalışma, Türkiye'de 1960'lardan 2000 yılına kadar gelişen eleştirel yaklaşımların yön verdiği ve eğitim tartışmaları alanında belirli akslar ortaya koyan mimarlık eğitimi söylemlerine odaklanmaktadır. Farklı ve benzer meseleleri çeşitli üslup ve yöntemlerle ele alan bu metinlerin, yazıldığı dönemin sosyo-kültürel ve politik ortamını yansıtması da ayrıca önemlidir. Dolayısıyla, bu çalışmanın dikkat çektiği kritik noktalar, (1) ele alınan maddi-söylemsel pratikler, (2) çokselsliliğin, metinler arası diyalogun ve etkileşimli bir düşünsel gelişimin belirli bir platform içinde üretilmesi ile (3) 'diyalojik peyzaj'ı meydana getiren parçalar olarak düşünülebilir.

1.2.4 Diyalojik haritalama çalışması

Araştırmada gerek belirlediğim dönem ve konu dahilinde üretilen maddi-söylemsel pratiklere dair sistemli bir çalışma yürütebilmek, gerekse konuya yeterli hakimiyeti sağlayarak anlaşılabilir şekilde aktarımda bulunabilmek için haritalama yönteminden faydalanıyorum. Öncelikle çalışmada kurguladığım haritalama yaklaşımının, coğrafi

veya siyasi haritalarda olduğu gibi konu edilen bölgenin özelliklerinin gerçeğe en yakın şekilde temsil edilmesine odaklanan geleneksel haritacılıktan farklı olduğunu belirtmeliyim. Kültürel coğrafyacı J. B. Harley, nesnel niteliklerine rağmen haritaların, kişisel bakış açılarını, yorum ve ifadeleri temsil eden ve başka okuyucu ya da katılımcılar tarafından yeni veri ve yaklaşımlarla geliştirilebilir açık sistemli bir yapıda kurgulanabilmesinin mümkün olabildiğini gösterir (Harley, 1988). Böylece haritalama çalışmaları dinamik, katılımcı, yeni girdilere ve sürekli değişime açık bir yön bulma ve aktarım aracı olarak kullanılabilir.

Bu açıdan, özellikle üretim süreci ve temsil aşamasında, Aslıhan Şenel'in ortaya koyduğu kavramsal ve söylemsel materyali haritalamaya yönelik eylemsel haritalama çalışmaları örnek verilebilir. Haritalamayı, baskın ve eril bilgi odaklarına karşı yaratıcı, eleştirel bir pozisyon geliştirme aracı olarak kullanması ve böylece salt bir bilgi aktarım ya da temsil aracı olarak görmenin ötesinde çok yönlü, eleştirel bilgiyi yeniden üreten bir edimsel yaklaşım olarak kurgulaması, bu çalışmanın da söylem odağında geliştirdiği "haritalama" tanımını desteklemektedir (Şenel, 2014). Bir açıdan, Şenel'in yerle ilişki kurarak mimari ve kentsel unsurlar üzerinden geliştirdiği haritalama çalışmalarını, bu tez kapsamında mimarlık eğitime dair üretilen maddi-söylemsel pratikler alanına aktarma fikri ile söylemlerin ürettiği anlamları yeniden yorumlayan edimsel bir haritalama alanı ortaya koyduğumu düşünüyorum. Diğer bir açıdan incelenen maddi-söylemsel pratikler arası ilişkiselliğin kurulması ve bunun bir diyalojik peyzaj içinde tanımlanabilmesi için Bahtin'in ortaya koyduğu diyaloji kuramının dergi metinleri üzerine yürütülen söylemsel analize uygulanması ve bu uygulamanın performatif bir haritalama yöntemi ile temsili ve aktarımını diyalojik haritalama olarak tarif etmeyi öneriyorum.

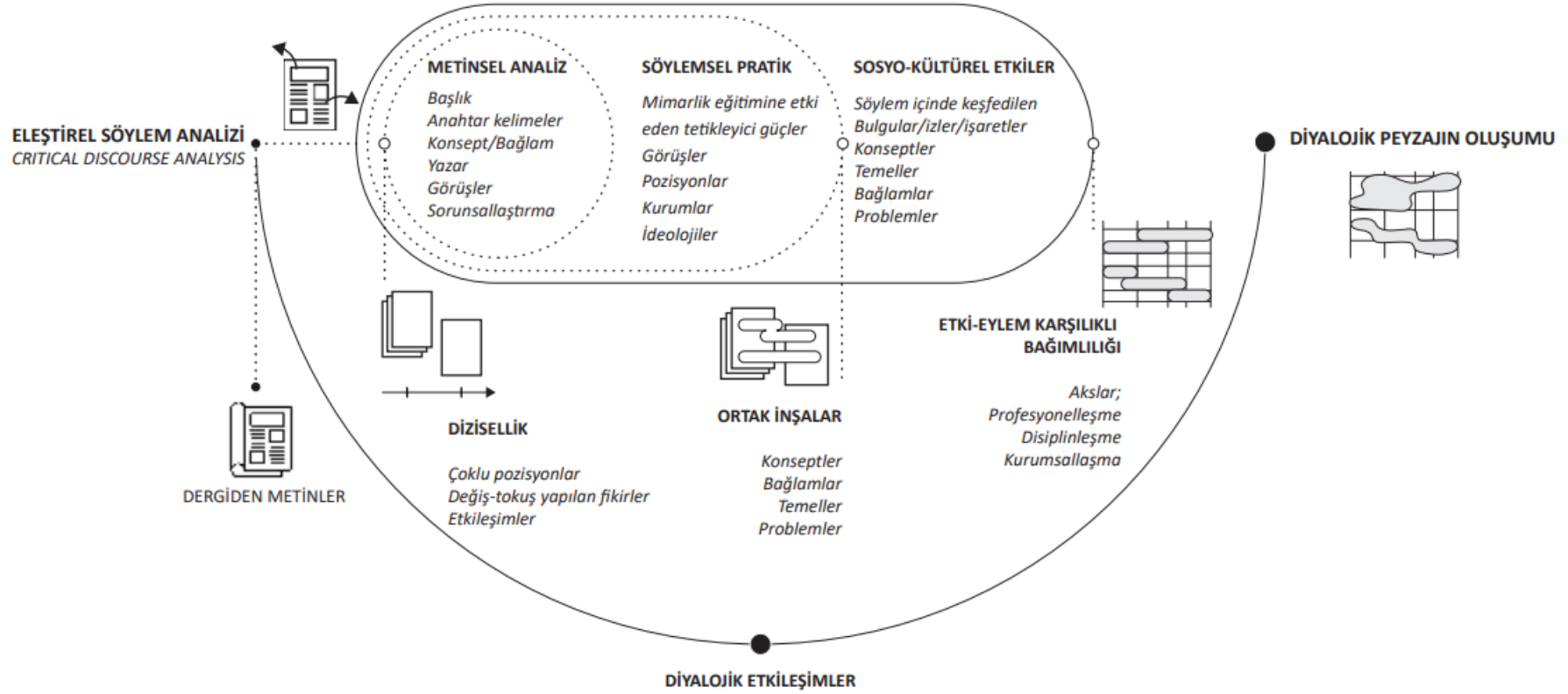
Diyalojik haritalama, söylemler arası karmaşık ve örtük ilişkisellikleri, sosyo-kültürel ve sosyo-politik gelişmelerin söylemsel pratiklere etkisini eleştirel ve katılımcı bir bakış üzerinden keşfetme, analiz etme, yorumlama ve aktarma yöntemi olarak görülebilir. Genellikle farklı katılımcılar, söylem üreticileri ve temsilcileri arasındaki diyalog ve işbirliği yoluyla gelişen kavram setleri ve bu setlerin ilişki kurduğu kuramsal yapıları görünür kılan diyalojik haritalama çalışmaları, anlamın diyalog ve aktörler arası etkileşim ile yaratıldığı fikrine dayanmaktadır. Diyalojik haritalamalar

bu etkileşimlerin görsel temsilleridir ve kilit aktörleri, bunların birbirleriyle ilişkilerini ve güç dinamiklerini tanımlamak için kullanılabilirler.

Şekil 1.6’da görüldüğü ve ilerleyen bölümlerde detaylı olarak tartışılacağı üzere, *Mimarlık* dergisi arşivinden araştırma için metinlerin seçilmesi ve bunların bir harita temsiline aktarılması bir dizi sistemli veri toplama, analiz ve değerlendirme aşamalarını içeren kapsamlı bir süreçtir. Seçilen mimarlık eğitimi odaklı metinleri, 3.1.’de daha detaylı olarak aktaracağım bir dizi yöntem ile belli tema ve yazın türleri altında gruptama, açık kodlama (open coding) yoluyla metin içinde geçen anahtar sözcükleri belirleme, kategorize etme, sıralama ve metinlerin dahil olduğu tartışma akıllarının ortaya konması ve metinlerarası ilişkisellikleri görselleştirme aşamalarını içermektedir. Tüm bu süreç, farklı maddi-söylemsel pratikler ve temsil ettikleri pedagojik yaklaşımlar arasında yeni bağlantıların keşfedilmesini sağlayabilmektedir. Farklı seslerin dahil edildiği kapsayıcı bir haritalama yaklaşımı olarak önerdiğim diyalogik haritalama ile ilk bakışta statik gibi görünen veri kümeleri arasında gelişen etkileşimli ilişkiler görünür hale gelebilecektir.

1.3 Tezin Diğer Çalışmalar İçindeki Yeri: Özgünlüğü ve Literatüre Katkısı

Araştırmamda, Türkiye’de ve dünyada mimarlık eğitimi üzerine yapılmış çalışmalar ve bunların da bir parçası olduğu daha geniş çapta gelişen pedagoji kuramlarına ve pratiklerine odaklanırken, belirli bir süreli yayında üretilen söylemsel pratiklere yönelik kurgulandığı için mimarlık dergileri ve mimari söylem araştırmalarından da faydalanmaktayım. Öte yandan mimarlık pedagojisinin söylemsel gelişimini/değişimini dergi metinleri üzerinden analiz ederek özgün bir araştırma alanı ortaya koyduğumu düşünüyorum. Bu bölümde özellikle tez çalışmamın, diğer akademik çalışmalar içinde “mimarlık eğitimi” üst başlığı altında nasıl bir yer edindiği, hangi literatür içinden nasıl beslendiği ve hali hazırda mimarlık eğitimi söylemlerinin bir parçası olan geniş üretim sahasında kendi özgünlüğünü nasıl kurguladığı sorularına cevap aranmaktadır.



Şekil 1.6 : Araştırma metodolojisinin aşamaları.

Mimarlık eğitimi üzerine yapılan araştırmaları incelediğimizde, meselenin farklı alanlarında geliştirilmiş çalışmaların oldukça çeşitli temalar üzerinden ele alındığını söyleyebiliriz. Araştırmaların geneline baktığımızda, örneğin *tasarım stüdyosunun nasıl kurgulanması gerektiği* gibi öne çıkan eleştirel soruların zaman içerisinde ele alınış biçimi ve araştırma yöntemleri değişse de sorunsalın çıkış noktasının temelde mimari tasarım becerilerinin aktarılması ekseninde geliştiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte mimarlık eğitimini mimar kimliği, yetkinlik-yeterlilik meseleleri ve formel-enformel eğitim ikiliği üzerinden değerlendiren araştırmalar genel anlamda akademik üretimlerin dikkat çeken konuları olarak sayılabilir (Balamir, 1996; Yürekli, 2003; Ciravoğlu, 2003; Yücel, 2015; Türkkan, 2016; Aydemir, 2017; Şenel, 2019). Böylece, mimarlık eğitimi üzerine olan tüm bu araştırmaları tarihsel bağlamda ele alıp; Türkiye’de eğitim araştırmalarının bağlamını oluşturmaya çalışıyorum ve bu bağlama kendi çalışmamı oturtmayı planlıyorum.

Mimarlığın birçok disiplinle ilişkili yapısının yarattığı özellikli durumun mimarlık eğitiminin içeriğini belirlemede önemli sorunlara yol açarken bir disiplin olarak tarifini diğer akademik alanlardan çok daha karmaşık bir mesele haline getirmektedir. Bu anlamda, mimar kimliğinin tarih içinde geçirdiği dönüşümün mimarlık eğitime yansımaları ele alan Aydan Balamir (1996)’in *Changes in the Discipline and Identity of the Architect: Classical-Academic and Modern Approaches to Profession, Education, Design* (Mimarın Kimliği ve Disiplininde Değişimler: Mimarlık Mesleği, Eğitimi ve Tasarımda Klasik-Akademik ve Modern Yaklaşımlar) isimli doktora çalışması özellikle mimarlık gibi meslek eksenli bir disiplinin eğitiminin tarihsel dönüşümüne dair yaptığı okuma aracılığıyla, eğitime dair gelişen kuram ve uygulamaların ilişkisini anlayabilmem açısından önemli kaynaklardan biri olmuştur. Balamir (1996) araştırmasına temel oluşturması açısından mimarlık eğitim tarihinde öncü kurumlar olarak ortaya çıkmış ve yıllarca birbirinden çok farklı eğitim anlayışlarını temsil etmiş olan Ecole des Beaux-Arts ve Bauhaus mimarlık okullarını karşılaştırmalı bir inceleme alanı olarak tayin etmektedir. Mimar kimliğinin ve mesleğinin tarifinde karşılaşılan belirsizliğe dair daha geniş bir fikir edinmek üzere eğitim kurumları ile onların temsil ettiği yaklaşımları araştırması açısından Balamir’in tezi, *Mimarlık pratiğine uyumlu “profesyonel” yetiştirmek* başlığı altında mimarlık eğitime dair kuram ve uygulama alanında etkili bir bakış açısı olarak ele alınabilir. Ancak, Balamir’in çalışmasından farklı olarak, doğrusal bir tarih kurgusu ve mimarlık

eğitimini temsil ettiği düşünölen kurumlar üzerinden değil; tez çalışmamda yaptığım gibi, mimarlık eğitiminin temsil ettiği ya da edildiği söylemlerin de dahil edildiği, daha zamanlar arası ve ilişkisel bir kurgu üzerinden okuma yapmanın, söylem, kuram ve uygulama ilişkisine daha kapsamlı bir bakış aralığı açabileceğini düşünüyorum.

Mimarlık eğitiminde müfredat dışı eğitsel uygulamaların güçlenmesi ve müfredatın bir parçası olarak tasarım stüdyosunun öğrenme deneyimine odaklanması mimarlık eğitiminde eleştirel pedagojinin temel meselelerinden biri haline gelmektedir. Özellikle enformel eğitim yaklaşımlarını araştıran çalışmalar, mimarlık pedagojisi ve maddi-söylemsel pratiklere dair daha geniş bir çerçeve çizmemi sağlamaktadır. İpek Yürekli (2003)' nin, *Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun* başlıklı çalışması tasarım eğitiminin enformelleşmesi yönünde oyunun bir yöntem olarak kullanılması ve bu sayede elde edilebilecek olumlu etkiler üzerine bir araştırmadır. Mimarlık eğitiminde oyun kavramını irdeleyen çalışma özellikle tasarım eğitimi merkeze alan bir yaklaşımla enformel eğitimin mimar adaylarına sağlayacağı katkıların önemine dikkat çekmektedir. Bu anlamda öğrencinin öğrenme deneyimini olumlu yönde geliştirecek bir yöntem olarak oyunun kullanım potansiyellerine vurgu yapan araştırma, mimari tasarımda oyunun katkılarını “yabancılaşma, kurallar, motivasyon, kendine güven, sezgiler, esneklik, koordinasyon, raslantısallık, yetenek kazandırma ve insan ilişkileri” kavramları çerçevesinde ele almaktadır (Yürekli, 2003). Tez çalışmamda, maddi-söylemsel pratiklerin kavramsal özömlmeleri esnasında, özellikle “disiplinleşme” aksında ortaya çıkan kavram setleriyle paralellik göstermesi açısından Yürekli'nin çalışması, bu çalışmaya yol göstermiştir. Yürekli'nin formal mimarlık eğitime karşı geliştirdiği eleştirel yaklaşım, bu tez çalışmasında vurguladığım “Meslek olarak mimarlığa karşı “disiplin” kurmak” başlığı altında değerlendirirken kuram, söylem ve uygulama ilişkisine dair daha geniş bir çerçeve içinden bakmama yardımcı oluyor. Yürekli'nin oyun kavramı çerçevesinde ele aldığı kavramları, “disiplinleşme” aksı üzerinden metinler-arası, zamanlar-arası ve farklı bağlamsal süreçler içerisinde de inceleyebiliyorum.

Farklı dönemlerde araştırmacı ve yazarların dikkat çektiği, incelediğim süreli yayınlarda da birçok kez ele alınmış meselelerden biri ise “mimarlık eğitimi” ile “mimarın eğitimi” söylemleri arasında olduğu varsayılan bir karşıtlık ve bunun eğitim ve meslek alanına olan yansımalarıdır. Seven Yücel (2015)'in *Türkiye’de*

Mimarlık Ortamı ve Mimarın Eğitimi başlıklı doktora çalışması bu konuda yapılmış çalışmalara örnek gösterilebilir. Tez, meslek alanı ile eğitim arasındaki ilişkiye odaklanırken, uzunca bir dönem eğitim tartışmalarına konu olmuş ve meslek profesyonellerinin bakış açılarıyla şekillenmiş bir eğitim yaklaşımını savunmaktadır. Bu düşünceye göre “mimarlık eğitimi” ile “mimarın eğitimi” birbirinden farklı odakları, amaçları ve içerikleri olan çatışma halinde iki zıt pedagojik yaklaşımı temsil etmektedir. Gerek müfredatın şekillendirilme biçimi gerekse mimari tasarım stüdyosunun kurgusu ve genel müfredat içindeki ağırlığı eğitimin odağının nasıl geliştiğini gösteren temel öğeler olarak değerlendirilmektedir (Yücel, 2015). Yücel’in bu çalışmasını benim de araştırmamın ilerleyen bölümlerinde, “kurumsallaşma” ve “disiplinleşme” aksları etrafında tartıştığım mesleki eğitim söylemleri ile disiplinler eğitim söylemleri arasında yaşanan etkileşimi, bu iki fikrin karşıtlıkları üzerinden gelişen mimarlık eğitimi düşüncesini aktarması açısından ilginç ve faydalı buluyorum. Fakat, Yücel’in “mimarlık eğitimi” ve “mimarın eğitimi” iddiasına bir antitez olarak bu tez, mimarlık eğitimi söylemlerinin herhangi bir mesleki ve bilimsel eğitim alanında karşılaşılabilecek benzeri karşıtlıklardan çok daha kapsamlı ve devingen tartışmalar içerdiğini göstermeye çalışmaktadır.

Bununla birlikte mimarlık eğitiminin en çok üzerinde durulan ve “ana omurgası, kalbi” gibi vurgulanan bir dersi olarak kabul görmüş mimari tasarım stüdyoları¹⁰ literatürde yer alan çalışmaların nicel ve nitel olarak önemli bir kısmının ana teması olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle mimari stüdyo ortamının kendine özgü yapısı, mentor-öğrenci ilişkisinin tarihten beri gelişen usta-çırak ilişkisi ile kurduğu yakın bağ ve bunun yarattığı güç ilişkileri bir yandan, mimari tasarımın bireysel özgünlük, yaratıcılık ile kolektif düşünme ve problem çözme unsurlarına bağlı gelişmiş bir çatışma ortamını tetikleyen doğası araştırmalarda ele alınan konu odaklarının çeşitliliğinde önemli bir etken olarak görülebilir.

Disipliner kimlik meselesini ve tasarım stüdyosunu daha farklı bir düzlemde ele alan bir başka araştırma olarak Sevgi Türkkan (2016)’ın *Making and Breaking Authorship, Potentials in Architectural Design Studio* (Müellifliğin İnşası ve Bozulmasında Mimari Tasarım Stüdyosunun Potansiyelleri) başlıklı doktora çalışması gösterilebilir.

¹⁰ Eğitim kurumlarında mimari tasarım pratiğine yönelik düzenlenen stüdyo dersleri yıllar içinde tasarım stüdyosu, design studio, proje dersi, tasarım atölyesi gibi farklı isimler almıştır.

Araştırmacı, mimarlık eğitiminin tarihten günümüze uzanan tekil bir müellif mimar, tasarımcı kimliğine odaklı bir anlayış ile gelişimini incelemektedir. Çalışma özellikle 15. yüzyıldan günümüze müellif mimar öznesinin nasıl bir gelişim sergilediğini, mimari eğitimin bu gelişimde üstlendiği rolü detaylı bir şekilde aktarmaktadır. Türkkan, bu “tekil-otoriter” mimar anlayışına yönelik olarak gelişen eğitimin yarattığı problemlere dikkat çekmektedir. Mimarlık eğitiminin merkezinde bulunan tasarım stüdyosunun özellikle yaratıcılık, özgünlük gibi kavramlar üzerine geliştirdiği hakim mimar figürüne alternatif olabilecek yeni bir müellif mimar gelişiminin incelenmesi ve egemen anlayışa karşı geliştirilecek kapsamlı bir eleştiri ortaya koymaktadır (Türkkan, 2016). Özellikle “mimarın rolü” ve “mimarın eğitimi” temaları ile ilişkili olarak incelediğim söylemsel pratiklerin, mimarlık eğitiminde yaşanan değişimleri, mimarın toplumsal gelişmeler etkisinde geçirdiği dönüşüm ve edindiği yeni kimlikler üzerinden ele alması ile Türkkan’ın çalışmasında ortaya koyduğu yaklaşım arasında yakınlık kuruyorum. Bu doğrultuda tez çalışmasının Türkkan’dan, araştırma sürecinde incelenen süreli yayın, söylemsel pratikler ve bunları ele alma biçimi, ve yöntemsel kurgu özelinde ayrıştığını; ancak, söylem, kuram ve uygulama ilişkisine dair farklı bir eleştirel katman olarak çalışmasına rahatlıkla eklemenebileceğini düşünüyorum.

Mimari tasarım stüdyosuna odaklanan bir başka önemli çalışma ise Zeynep Aydemir’in *Experiments, Practices and Positions in Architectural Design Studio* (Mimari Tasarım Stüdyosunda Deneyler, Pratikler ve Pozisyonlar) adlı doktora çalışmasıdır. Aydemir, stüdyo pratiklerine odaklanarak öğrencilerin yaratıcılıklarında etkili olan üç önemli süreci “tasarım sürecinin başlatıcısı olarak: *tetikleyici kavramlar*”, “alternatif tasarlama aracı olarak: *temsiller*” ve “sorgulama aracı olarak: *stüdyo ortamının yeniden organizasyonu*”¹¹ başlıkları üzerinden incelemekte ve uygulamada bu süreçlerin “sistematiçlik, lineerlik, eşzamanlılık, katılımcılık, sınırlılık ve karmaşıklık” gibi araştırmanın genel çerçevesini oluşturan “tematik örüntüler” ile geliştiğini ifade etmektedir. Özellikle bu üçlünün, mimari tasarım stüdyosu pratiklerine (tasarlama ve öğrenme süreçlerine) katkısının keşfedilmesi, araştırmanın en temel meselesi olarak belirlemektedir. Bu kapsamda seçilen üniversite stüdyoları üzerinden, ve vaka analizleri, deney ve raporajlar gibi çeşitli metodolojik yaklaşımlar ile tasarım stüdyosu eğitime dair yeni tartışmalar ortaya çıkmaktadır (Aydemir,

¹¹ Yazarın italik olarak belirttiği kelimeler aynı şekilde aktarılmıştır.

2017). Aydemir'in çalışmasını, özellikle mimarlık eğitiminin "disiplinleşerek" belirli müfredat standartları içinde tasarlanmasının yarattığı problemleri ortaya koyması ve stüdyo merkezli eğitimde yeni yaklaşımları sistemli, nicel ve nitel verilerin eşlik ettiği farklı araştırma yöntemlerini bir araya getirerek keşfetmesi açısından kıymetli buluyorum. Mimarlık eğitimi alanında sistematik bir araştırma yapabilmenin güçlüklerini aşma, böylesi bir araştırmanın mimarlık eğitime dair bilgi ve etkinlik alanına olan katkısı ve benim de dahil olduğum ardından gelen araştırmacılara yol göstermesi noktasında kritik bir örnek teşkil ettiğini düşünüyorum. Kurguladığı üçlü sürecin, bu tez çalışması içinde tartıştığım "mesleki" ve "kurumsal" seslerin biçimlendirdiği yaklaşımlara alternatif olarak beliren, eğitim pratiğinden beslenen ve mimarlığı bilimsel bir disiplin olarak gören; baktığım dönem aralığında etkili olmuş "enformal" olarak sayılabilecek söylemsel pratikler ile gösterdiği paralellik ayrıca dikkate değerdir.

Tez çalışmalarının yanı sıra İstanbul Teknik Üniversitesi odağında yürütülen araştırmalar ve bunların yayınlandığı kitap ve makaleler, özellikle mimarlık eğitiminin gelişimini sorgulayan ve mimarlık stüdyosu pedagojisinin deneysel örneklerini ele alan çalışmalar olarak dikkat çekmektedir. Hülya Yürekli ve Ferhan Yürekli tarafından yazılan *Mimarlık: Bir Entelektüel Enerji Alanı* adlı kitap 1970'lerden günümüze İTÜ'de mimari tasarım stüdyoları ve mimarlık eğitiminin geçirdiği dönüşümleri özetlerken, gelinen noktada eğitimin piyasa tarafından kontrol edilmesi, tasarım stüdyosunun mimarlık ofisinin bir replikası ve piyasanın beklentilerini karşılamaya adanmış bir eğitim alanı haline gelmesini eleştirmektedir (Yürekli ve Yürekli, 2004). Hülya ve Ferhan Yürekli'nin bu çalışmasını, kendilerine ait *Mimarlık* dergisinden seçerek incelediğim metinlerde de gördüğüm ve tez içinde ele aldığım tartışmalarda "akademi-piyasa" ya da "ofis-stüdyo" karşıtlığı vs. uyumu üzerine gelişen fikir ve söylemleri temsil etmesi açısından bu tez için faydalı buluyorum. Semra Aydın ve Burçin Kürtüncü (2014)'nin kaleme aldığı *Paralaks Oda* ile Ayşe Şentürer ve Erenalp Büyüktopcu (2022) tarafından yazılan *Trans.Studio: Via İstanbul / İstanbul Aracılığında* isimli kitaplar mimari tasarım stüdyosunun sonuç çıktılarından çok, eğitim sürecinin nasıl ilerletildiği, stüdyonun hangi vizyonla tasarlandığı meselelerine odaklanan, dolayısıyla alışlagelmiş stüdyo pratiklerine karşı geliştirilen eleştirel tavırların ve eğitim metodolojilerinin uygulama sonuçlarını araştıran çalışmalardır. Öte yandan Türkiye'deki çeşitli mimarlık okullarında yürütücü ve öğrenci olarak

bulunan bireylerin birinci sınıf tasarım stüdyosu hakkında görüşlerinin derlendiği ve yorumlandığı Aslıhan Şenel, Nizam Onur Sönmez, Hülya Ertaş tarafından hazırlanan bir kitap çalışması olarak *Bir Derdimiz Var! Mimarlık Başlangıç Stüdyosu*, mesleki bir eğitimden ziyade sorgulayıcı bireyin gelişimi vurgusuyla öne çıkmaktadır. Çalışma ile, farklı eğitim ortamlarıyla ilişkilenen bireylerin mimarlık eğitiminde giriş niteliği taşıyan birinci sınıf tasarım stüdyosu eğitiminin hedefleri, problemleri, açmazları üzerine fikirleri kendine özgü nitelikleriyle çok-sesli, kapsayıcı, özgürlükçü bir anlayışla bir araya getirilmektedir (Şenel ve diğ., 2017). Bunu yaparken, farklı okullardaki tasarım stüdyoları, yürütücüleri ve öğrencilerini formel eğitim ortamının dışına çıkararak birikim ve deneyimlerin bir araya gelebileceği yeni bir ortamda buluşturmaktadır. Bu noktadan bakıldığında, tez araştırmasında kurmaya çalıştığım çok sesli ve etkileşimli söylemsel pratik ortamı ile paralellik gösterdiğini ve böylesi deneysel araştırmaların tezde savunduğum gibi mimarlık eğitime dair diyalojik peyzaj örneği sunduğunu düşünüyorum.

Bununla birlikte, Aslıhan Şenel (2019), *Mimarlık Eğitiminde Haritalama: Geleneksel Eril Mimarlık Üretiminde Yaratıcı Bir Eleştiri* başlıklı makalesinde haritalama yöntemlerini kullanarak öğrencilerle birlikte geliştirdiği deneysel çalışmalarda resmi müfredat üzerinden hakimiyet kurmaya çalışan formel eğitim metot ve söylemlerine karşı alternatif pratiklerin potansiyellerini araştırmaktadır. Şenel'in yürüttüğü çalışmalarda, özellikle mevcut eğitim yöntemlerine karşı alternatif bir pedagoji arayışı için sürekli devinime açık, tamamlanmamış, yeni veriler ve yaklaşımlarla güncellenebilen, üretici özneleriyle sınırsız özgünleşme potansiyeli taşıyan ve bu sayede yaratıcı, sorgulayıcı düşünme reflekslerinin gelişimine katkı sunan haritalama yöntemlerinin kullanılması; geliştirdiği eleştirel yaklaşımları farklı bir metodoloji ile desteklemesi açısından ilham vericidir (Şenel, 2018; 2019; 2022). Tartışılan konular, özellikle stüdyo merkezli eleştirel söylemler üreten tüm bu çalışmalar ve geliştirdikleri metodolojilerle, araştırmamı nasıl bir bağlam üzerinden ele almam gerektiği, bir arşiv çalışması yürütürken güncel eğitim meselelerine nasıl yaklaşabileceğim konusunda yol göstermekte ve maddi-söylemsel pratiklerin günümüz eğitim meseleleri ile ilişkilerini aktarabilmemi sağlamaktadır. Ayrıca tüm bu çalışmalar bize şunu göstermektedir: Belirlediğim dönem aralığında ortaya çıkan söylemler, hala tartışmakta olduğumuz, muhtemelen tartışılmaya devam edilecek ve hatta sürekli tartışılması/gündeme getirilmesi gereken konular ile ilgilidir. Bu nedenlerle, her ne

kadar bu tez çalışmasında 1960lar'dan 2000ler'e kadar belirli bir dönem aralığına ve bir süreli yayına baksam da, araştırmamın mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanında gerekli ve geçerli görünüyor. Temelde söylem, kuram ve uygulama ilişkisini mimarlık eğitimi içinden okuduğum bu tez çalışmasının, incelediğim tüm bu çalışmalarla zenginleştiği, öte pek çok yönden ayrıştığı, farklılaştığı ve özgünleştiği gerçeğinin yadsınamaz olduğunu düşünüyorum.

Mimarlık eğitimi alanındaki tüm bu araştırmaların yanı sıra bu tez çalışmasının, bir süreli yayın ve söylem araştırması olması ve özellikle *Mimarlık* dergisindeki yazınsal metinlere odaklanması nedeniyle, mimarlık alanında dünyadaki ve Türkiye'deki süreli yayınları inceleyen çalışmaları kapsayan literatürün bir parçası olduğunu ve katkı sağladığını belirtmek isterim. Bu araştırmalar içinde Türkiye dışı değerli bir örnek olarak Erdem Erten (2004)'in *Shaping "The Second Half Century": The Architectural Review 1947-1971* (Yüzyılın İkinci Yarısını Biçimlendirmek: The Architectural Review dergisi 1947-1971) başlıklı doktora çalışması İngiltere merkezli ve mimarlık alanında dünya süreli yayın literatüründe önemli yer tutan, *The Architectural Review* dergisinin özellikle 20. Yüzyılın ikinci yarısında yaşanan gelişmeler ışığında değişen editör kadroları ve yayın politikası hakkında yapılmış nitelikli bir araştırma olarak dikkat çekmektedir. Bir başka yabancı örnek olarak mimarlık süreli yayınlarının modern mimarlık tarihi yazımına katkısını inceleyen ve bu kapsamda *Architectural Design* dergisinin 1954-72 yılları arasındaki yayın hayatını araştıran Steve Parnell'in *Architectural Design, 1954-1972: The architectural magazine's contribution to the writing of architectural history* (Architectural Design Dergisi, 1954-1972: Mimarlık dergisinin mimarlık tarihi yazımına katkısı) çalışması gösterilebilir (Parnell, 2011). Elbette ki bu değerli çalışmalardan süreli yayınların oldukça önemli ve incelenmesi gereken arşivsel araştırma kaynakları olmaları nedeniyle ilham alınmıştır, fakat mimarlık tarihi özelinde doğrusal okumalar gerçekleştirdikleri için en temelde söylemler arası ilişkiselliğin anlaşılabilmesi için zamanlar arası bir okuma yapılması gerektiğini savunan bu tez çalışmasından yaklaşım, yöntem ve uygulama açısından fazlasıyla ayrışmaktadırlar. Aynı zamanda odaklanılan konular, yer ve kuramsal çalışma alanı tanımlarının da tamamıyla farklı olduğu gözden kaçmamalıdır.

Öte yandan, İlker Özdel (1999)'in *Architectural Periodicals as a Reflective Medium of the Agenda: A Study on Turkish Architectural Media During the Republican Period*

(Mimarlık Gündemini Yansıtan Bir Araç Olarak Mimarlık Dergileri: Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye Mimarlık Medyası) başlıklı tez çalışması Türkiye'de mimarlık dergileri ve medyası üzerine yayınlanmış çalışmalar içinde en geniş kapsamı ve öncülüğü ile önem kazanmaktadır. Hasan Tahsin Selçuk'un *Türkiye Mimarlığının Sınırları 1990-2000* başlıklı doktora tezi ele aldığı dönem itibariyle önde gelen *Mimarlık*, *Yapı* ve *Arredamento* dergilerindeki yazıları, konularına ve yayınlarına göre gruplandırılarak araştırmaktadır. Tezin ön plana çıkardığı dört konu başlığı şunlardır; (I) çevre-kent-konut, (II) koruma, gelenek, tarihi çevre, tarihi yapılar, (III) tarih, kuram ve eleştiri yazıları, (IV) mimarlık eğitimi. Konu başlıklarına göre ayrıştırılarak ele alınan yazılar, alt başlıklarla da yayınlandığı dergiye göre sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır (Selçuk, 2011). Bahsi geçen tez çalışmasında olduğu gibi söylemsel pratikleri münferit olarak analiz eden yaklaşımlarda, analize konu edilen nesnelerin tekil, durağan ve diğerlerinden bağımsız, ilişkileri göz ardı edilmiş bir şekilde değerlendirilebilmektedir. Bu durum karmaşık ilişkiler ağının ve dinamik dönüşümlerin takip edilememesi ile sonuçlanabilmekte, eleştiriye konu olan nesnenin indirgenmiş özelliklerini katılaştıran ve sınırları keskin bir şekilde belirlenmiş bir zaman ve mekan diliminde anamlanabilen bir okumaya yol açabilmektedir.

Yalnızca *Mimarlık* dergisini konu alan çalışmalara baktığımızda, örnek olarak Özge Evirgen (2018)'in *Sürekli Yayınlarda Mimarlık Eleştirisi: "Mimarlık" Dergisi Örneği* başlıklı yüksek lisans çalışması ele alınabilir. Parçacıl bir yapı kurgulayan Evirgen, derginin kuruluşundan bu yana geçen yılları altı döneme ayırarak kronolojik bir çizgi üzerinde eleştirel söylemin geçirdiği dönüşümleri ele almaktadır. Genel olarak sürekli yayın özelinde gelişen mimarlık eleştirisi ve medyasını konu alan çalışma lineer bir tarihsel yöntem seçimi ve konu odağı itibariyle bu araştırmadan ayrılmaktadır. Türkiye bağlamında, bir başka önemli sürekli yayın çalışması olarak Sabiha Göloğlu (2011)'nin *Analyzing the Mimarlık Journal: A Study on Architecture in Turkey in the 1980s* (Mimarlık Dergisinin Analizi: 1980'lerde Türkiye'de Mimarlık Üzerine Bir Çalışma) isimli doktora tezinde ise 1980'li yıllarda Türkiye mimarlığı ve mimarlık söylemi, *Mimarlık* dergisinde yayınlanan içeriklerin *pratik* ve *kuram* ana başlıkları üzerinden analiz edilmektedir. Tezde gerçekleştirdiğim çalışmadan farklı olarak, özelleşmiş bir tema etrafında şekillenmek yerine Türkiye'nin önemli sosyo-politik dönüşümler geçirdiği bir dönemin mimarlık söylemlerine odaklanmıştır. Özellikle belirli bir konu başlığı çerçevesinde üretilen söylemlere odaklanan ve çalışmam ile paralellik kuran

başka bir araştırma olarak Sinem Demirel Özer (2014)'in *Environmental Discourse in Turkish Architecture* (Türk Mimarlığı'nda Çevre Söylemi) isimli doktora çalışması örnek gösterilebilir. Özer'in araştırması, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de yoğunlaşan bir tema olarak "çevre"nin söylemsel pratiklerde nasıl ele alındığını tartışması ve analiz etmesi açısından mimarlık alanına dair bir söylem araştırması olarak dikkat çekmektedir. Çalışmamın konu başlığı haricinde Özer'in çalışmasından ayrılan kritik tarafı, söylemsel pratiklerin birbiri ile olan ilişkileri ve etkileşimlerine odaklanarak daha kapsayıcı bir yol ve yöntem modeli önermesidir.

Bununla birlikte, Funda Uz (2007)'un *Seksenler İstanbul'u Kentsel Söylemini Popüler Yazılı Medya Üzerinden Okumak* isimli, söylem araştırmalarında 1980'lere ait yazılı medyaya odaklanması ve ele aldığı üretimler üzerinden İstanbul'a dair kentsel söyleminin gelişimini inceleyen doktora çalışması, sınırlı bir dönem içinde belli bir konuya odaklı söylemsel pratikler üzerine yürütülmüş bir çalışma olarak geliştirdiği yöntem ve yaklaşımlar açısından kendi tez çalışmamla paralellik kurduğum ve faydalandığım araştırmalardan biridir. Ayrıca, yöntemsel bağlamı çalışmamın yakın bulduğum, her ne kadar süreli yayınlara ya da mimarlık eğitime odaklanan bir araştırma olmasa da mimarlığı kültürel peyzajın bir öğresi olarak ele alan ve söylemsel ve fiziksel üretimlerin birbirine bağlı olduğu fikrini savunan *Turkey's Jewish Heritage Revisited: Architectural Conservation and the Politics of Memory* (Türkiye'nin Yahudi Mirasını Yeniden Sahnelemek: Mimari Koruma ve Hafıza Politikaları) başlıklı çalışma, özellikle bu tezin de savunduğu ve içinde bulunduğu diyalojik ilişkilerin kurduğu peyzaj kavramına işaret etmesi açısından dikkat çekicidir (Ojalvo, 2016).

Özetle, bu tez çalışmasının özellikle iki temel açıdan yukarıda bahsi geçen çalışmalardan (mimarlık eğitimi ve söylem çalışmaları) ayrıldığını söyleyebiliriz. Birincisi, Türkiye'de gelişen mimarlık eğitimi söylemlerinin araştırılmasında belirli bir dergide yer alan maddi-söylemsel pratiklerin ele alınarak incelenmesi ve bir söylem araştırması özelinde "mimarlık eğitimi" alanına odaklanmasıdır. İkincisi ise, diğer söylem araştırmalarından farklı olarak, söylemsel pratikler arasında örtük bir ilişkiselliğin var olduğunu ve bu ilişkiselliğin Bahtin'in geliştirdiği diyaloji kuramı ışığında çözümlenerek çok sesli ve devingen bir peyzajın farklı maddi-söylemsel pratiklerin birlikteliği ile ortaya çıkartılabileceğini savunmasıdır. Böylece, tez kapsamında geliştirmeye çalıştığım yaklaşım, maddi-söylemsel pratiklerin ele aldığı

temaların ve kavramların ortaya konulmasından ziyade bu alanda yapılacak her türlü araştırmanın söylemsel pratikler arası diyalojik etkileşimleri ortaya koyabildiği ölçüde özgünleşebileceği ve araştırmacının sesi ile bağlamsal bir zemine kavuşabileceği üzerinedir.

1.4 Tezin Yapısı

Tezin yapısını kurgularken kapsamı genişletmekten ziyade, olabildiğince derinleştirmek üzerine Şekil 1.7’de görüldüğü gibi bölümlerin organizasyonunu ve çerçevelerini çizmeye çalışıyorum. Her bir bölümün birbirini takip etmesi, aynı zamanda kendi içerisinde tutarlı bir şekilde ele alınabilmesi için tezi dört ana bölüm olarak kurguluyorum. Giriş, kuramsal altyapı, ardından gelen uygulaması ve sonuç bölümü ile araştırma sürecini çok parçalamamak adına taktiksel bir hamle planlıyorum. Öte yandan, her bir bölümün kendi içinde değerlendirilebilir olması açısından her bölüm sonunda bölüm özeti ve değerlendirmesi yapıyorum.

Tezin ilk bölümü olan giriş bölümünde, aktarım şekli olarak tezin yapısının oluşumu; genel çerçeve ve bölümlerin organizasyonu hakkında bilgiler veriyorum. İlerleyen bölümlerin daha anlaşılır, kendi içerisinde derli toplu ve odaklı olabilmesi için gerekli gördüğüm tüm kavramlar, tanımlamalar ve bağlam üzerine verdiğim bilgilerin, okuyucuyu konuya daha aşina ve hazır hale getireceğini düşünüyorum. Bu sebeple, ilk alt başlık olarak “araştırma soruları ve motivasyona” geçmeden önce dahi kısa bir girizgâh yapmayı uygun gördüm. Ardından, bir konunun sorunsallaştırılması ya da bir keşif aracı olarak sorunsalın analizi olarak tanımlayabileceğim araştırma sorunlarının nasıl belirlediği, geliştiği ve gruplanabileceğini anlattığım bir alt bölüm geliyor. Soruların önemi; olası nesnelerin ya da mevzu bahis olan şeylerin birer “sorun” ya da “sorunsal” olarak ön tanımlarının yapılabilmesinden ziyade, bu sorulara neden cevap aranması gerektiği ve bunu neyin motive ettiğidir. Araştırma kısmını tasarladığım bir diğer alt başlık olan “kuramsal çerçeve ve yöntem” içeriğinde, bir araştırma stratejisi olarak yöntemin oluşumu ve kavramsal çerçeveyi çizmeyi uygun gördüm. Bu bölümde yer alan “maddi-söylemsel pratikler”, “eleştirel söylem analizi”, “diyaloji kuramı ve diyalojik peyzaj” ve “haritalama çalışması” başlıkları altında kurguladığım sistematik araştırma sürecinin her bir aşamasını detaylı olarak görülebilir ve tek tek incelenebilir olarak sunuyorum. *1.3. Tezin Diğer Çalışmalar İçindeki Yeri: Özgünlüğü ve Literatüre*

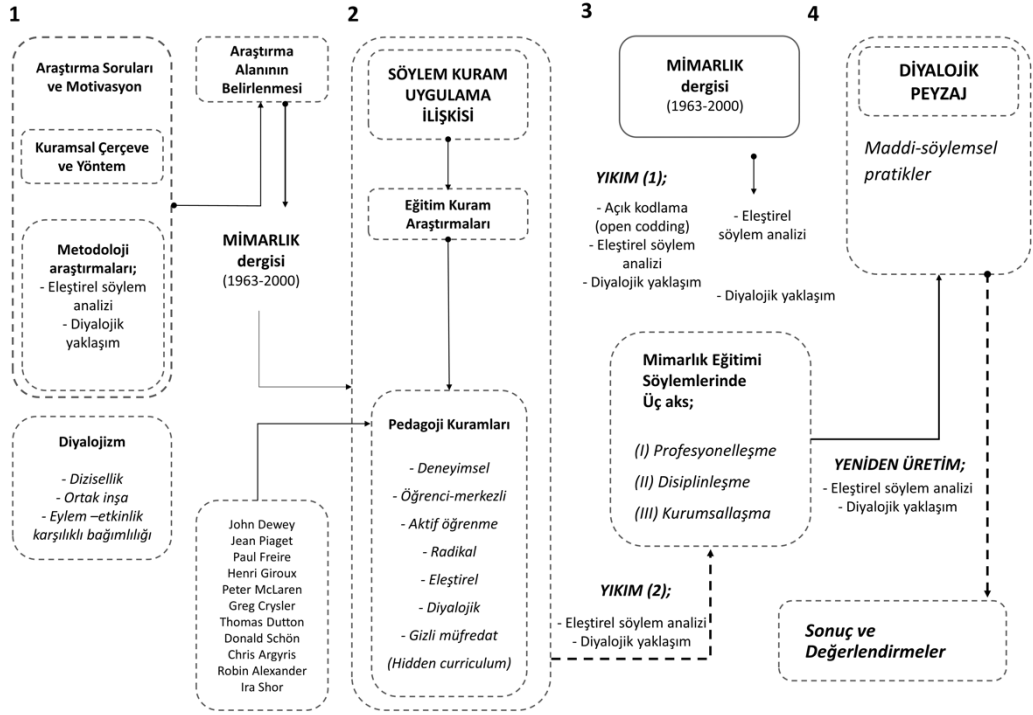
Katkısı başlıklı bölümde ise bir derinleşme taktiği olarak kapsamın oluşumunu, literatür örüntülerini ve bunlara nasıl dahil olduğumu, bunlar ışığında tezin hangi açılardan özgünlük kazandığını göstermek istiyorum. Çalışmanın önemini ayrıca bir bölümde açıklamak yerine, giriş bölümünün içine yayılmış olarak yeri geldiğinde ne yönden etkin, geçerli ve gerekli görülmesi üzerinden vurguluyorum. Tezin nasıl yapılandırıldığını ve içeriğinin ne olacağını anlattığım bu alt bölüm ile sonlandırıyorum.

Tezin ikinci bölümü, çalışmayı temellendirdiğim kuram, söylem ve uygulama arası ilişkilere dair detaylı bir literatür taraması olarak görülebilir. Bir başka deyişle, bu tez çalışması mimarlık eğitime dair literatürdeki kuram, söylem ve uygulama ilişkilerini konu alan çalışmaları odak almaktadır. Bu noktada, tartışmanın ana çerçevesini daha belirgin kılmak üzere, mimarlık pedagojisi özelinde gelişen kuramlar, uygulamalar ve temsil ettikleri fikirleri sunmayı önemli buluyorum. Devamında öncelikli olarak, maddi-söylemsel pratikleri ilgili literatür içinde tespit etmek, kavramsal gelişimini açıklamak ve hangi bağlamda kullanıldığını anlatmak istiyorum. Böylece incelenen kaynaklar ışığında özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında gelişen eleştirel pedagoji kuramı ve mimarlık eğitimi söylemlerini inceleyerek, bu söylemlerin nasıl kurumsallaştığını, yerleşikleştiğini ve gelişen hakim eleştirilere karşı hangi alternatif söylemlerin ortaya çıktığını aktarıyorum. Yine bu bölüm içinde, çalışma kapsamında önerdiğim yaklaşımın temelini kurmamı sağlayan Bahtin'in diyalojizm kuramı ve prensiplerini, ilgili referanslar ışığında açıklıyorum. Ardından, diyalojizmin bir yöntem ve yaklaşım biçimi olarak söylemsel pratikleri çözümlerken ne gibi imkanlar sunabileceğini tartışarak özellikle çalışmamın bağlamı içinde “diyaloji” ve “peyzaj” kavramlarının temsil ettiği anlamların izini sürerken “diyalojik peyzaj” olarak sunduğum ifadeyle *Mimarlık* dergisi özelinde nasıl bir okuma geliştirdiğimi açıklamış olmayı umuyorum.

Üçüncü bölümde ise, öncelikli olarak Türkiye’de mimarlık mesleğinin kurumsallaşma ve disiplinleşme yolculuğunu ele alarak *Mimarlık* dergisinin ortaya çıkmasını sağlayan gelişmelerin, sosyo-politik ve kültürel ortamın tarihsel bir okumasını sunuyorum. Özellikle Mimarlar Odası’nın kurulma sürecini inceleyerek, mimarlık mesleğinin kurumsallaşmasını ve bir meslek odasının çıkardığı derginin kurumsal sese dönüşme sürecini ele alıyorum. Ardından, tezin ana araştırma nesnelerine odaklanarak,

mimarlık eğitimi üzerine gelişen maddi-söylemsel pratiklerin diyaloji kuramı çerçevesinde nasıl şekillendiğini keşfetmeye çalışıyorum. Araştırmanın bir başka önemli ögesi olarak yüksek öğretim kurumlarının Türkiye’de gelişimini, özellikle Cumhuriyet dönemi ile birlikte nasıl bir yapıya kavuştuğunu anlamak, mimarlık eğitimine yön veren söylemleri daha etkin bir şekilde anlamlandırmamızı sağlayacaktır. Bu noktada, maddi-söylemsel pratiklerin oluşturduğu diyalojik peyzajın bağlamsal olarak izlenebilirliğini sağlamak üzere üç akslı bir okuma öneriyorum; *profesyonelleşme*, *disiplinleşme* ve *kurumsallaşma*. Önerdiğim bu aksların, her birinin nasıl ortaya çıktığı, bu süreçte söylemsel pratiklerin birbirleri ile kurduğu örtük ve aleni ilişkiler neticesinde nasıl geliştiğinin bir araştırmasını sunuyorum. Böylece, *Mimarlık* dergisi özelinde üretilen diyalojik peyzajın kakofonik bir söylemler kümesi olarak algılanmasının ötesine geçerek, her bir söylemsel pratiğin kendi kavram ve nesneleri, temsil ettiği ideoloji ve içinde bulunduğu sosyo-politik ve kültürel ortam ile önerilen bu üçlü aksın içinde nasıl konumlandığı ve diğer pratiklerle nasıl bir diyalojik etkileşim içerisinde bulunduğunu gösteren anlamlı bir yapıya kavuşacağı düşünüyorum.

Araştırma sonuçlarını değerlendirme olarak ele aldığım son bölümde, bu çalışmada, mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanında ortaya çıkan olguları kavramaya ve anlamlandırmaya yönelik ilişkiler bütünü, söylem, kuram ve uygulama ilişkisine dayandırmaktayım. Türkiye’de mimarlık eğitimi tartışmalarının belli bir zaman ve mekan dahilinde hangi konu eksenlerinde şekillendiği ve ilişkisel olarak mimarlık eğitimi üzerine belirli söylemlerin nasıl üretildiğinin izini sürerek başladığım çalışmada, üretilen yazınsal kültürün kuramsal alanla ilişkisini keşfetmeyi amaçlıyorum. Özellikle, kavramsal ve bağlamsal değişkenler açısından söylemsel pratiğin ilişkiselliğinin diyaloji kuramının prensipleri üzerinden yeniden yorumlanmasının, mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanında yeni bir üretim ortaya koyabileceği üzerine öngörülerimi sunarak bu bölümü bitiriyorum (Şekil 1.7).



Şekil 1.7 : Tezin yapısını ve bölümlerin organizasyonunu gösteren diyagram.



2. MİMARLIK EĞİTİMİNDE SÖYLEM, KURAM, UYGULAMA İLİŞKİSİ

Magali S. Larson (1993), postmodern çağda mimarlığın bir mesleki disiplin olarak geçirdiği dönüşüm ile belirli bir kuram etrafında şekillenemeyen tasarım ve söylem pratiklerinin kapitalist ekonomik koşulların da etkisiyle modernizmden kopuk yeni bir döneme girdiğini ortaya koyarken bu dönüşümün arka planını söylem ve uygulama arasındaki ilişkiler üzerinden inceler. Ona göre pek çok eleştirmen, tarihçi, mimarlık mesleğini icra eden kişiler, meşrulaşmış eserler üzerinden mimarlık söylemine dahil edilmeyi hak ettiği varsayımıyla hareket eder. Larson, “ideolojik tasım/kıyas (ideological syllogism)” adını verdiği bu temel dışlayıcı ilkeye dayanarak, “mimarlığı yalnızca mimarlar üretir” gibi bir gerçekliğin yakınsandığını vurgular. Böylece, mimarlara ve mimarlık mesleğine duyulan ihtiyaç, disiplinin söylemini kurmak için olgusal bir durum olarak mimarlık içine yerleştirilmiş olur. Yazara göre bu dışlayıcı tutum mesleğin çelişkili tutumuyla uzlaşmaya varmış olur; “Mimarlık söylemi, yalnızca diğer uzmanlara karşı sorumlu olan uzmanlar tarafından özerk bir şekilde inşa edilir” (Larson, 1993, s. 5).

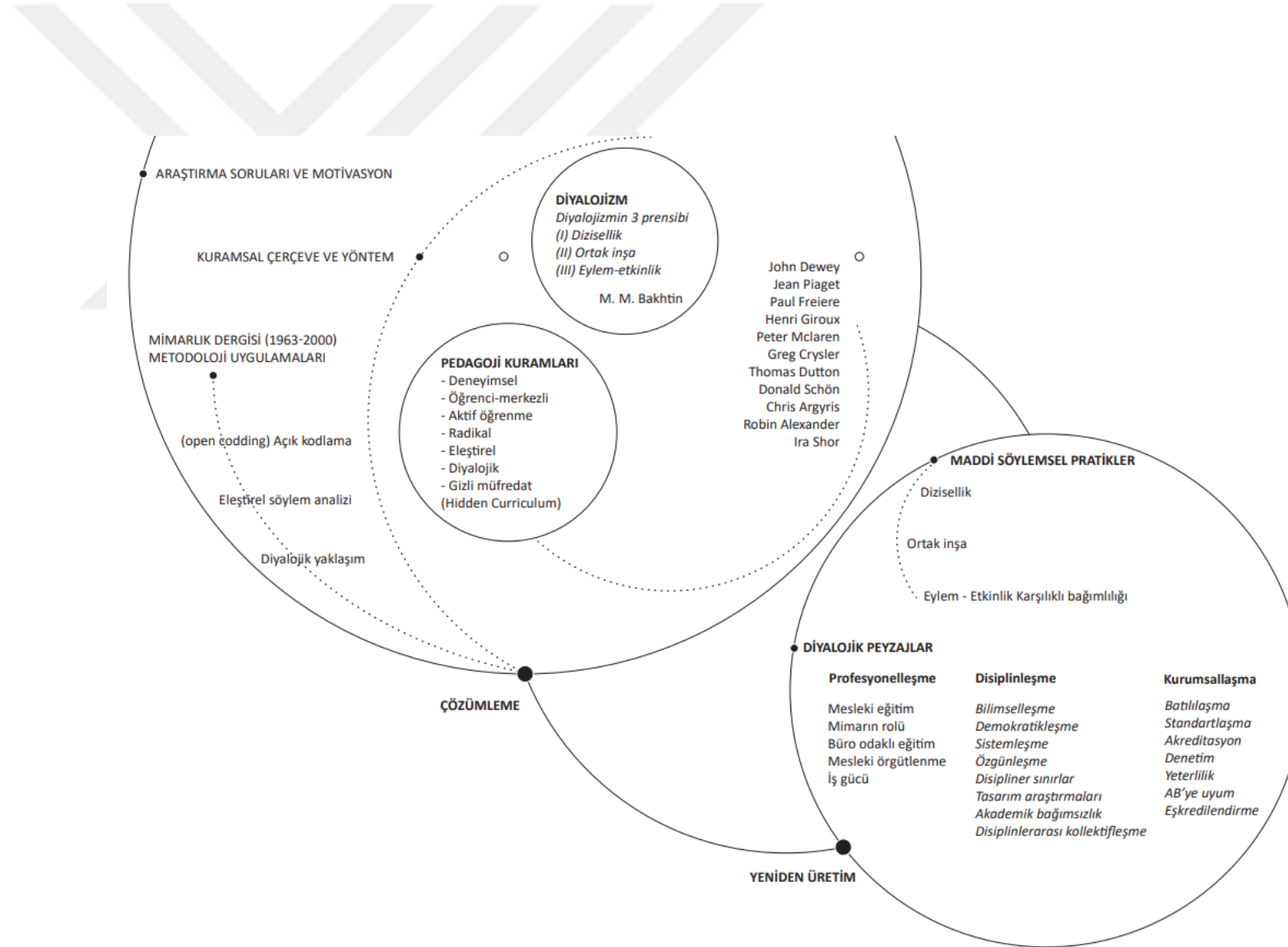
Mimar Steve Parnell (2011)’a göre, mimarlık söylemlerinin sıklıkla yer aldığı yayınlar, yaygın olarak "alanlar", "siteler" ve hatta "savaş alanları" olarak anılır. Parnell’e göre bu “topografik metaforlar”, dergiyi yayıncısının elinden alıp, daha çok “yüksek sesle konuşan/tantanalı (vociferous)” aktörlerin 'kendi' disiplinlerini yapılandığı pasif bir aracı haline getirme riskini taşır. *Clip, Stamp, Fold: The Radical Architecture of Little Magazines 196X-197X* başlıklı çalışma, süreli yayınların aktif bir şekilde mimarlık kültürüne etki ettiği bir dönemde ortaya çıkmış ve genelde kısa soluklu olmuş “radikal” mimarlık ve kentsel planlama dergilerini ve bu dergilerin ortaya çıkmasını sağlayan öncü kişilerin söylemlerini gün yüzüne çıkarır (Colomina ve Buckley, 2010). Söylemsel pratikler, ister özel ister ana akım süreli yayınlarda olsun, mimarlık etrafındaki yazınsal kültür üzerine çağdaş araştırmalarda önemli kaynaklar haline gelmiştir. Çeşitli maddi-söylemsel pratikleri bir araya getirerek, zamansal geçişleri, varsayımları, konu eksenlerini ve manifestoları belirlemek mümkündür. Mimarlık dergileri üzerine yapılan çalışmalar bu diyalojik peyzajdaki

paradigmaları, hareketleri, bağlamları ve içerikleri haritalandırmaya çalışan öneriler olarak ele alınabilir.

Özellikle mimarlık eğitim ortamına katkısı bağlamında yayınların kültürel, hatta proaktif değişim ajanları olarak işlediği pek çok eğitimci tarafından vurgulanmaktadır. Amr Abdel Kawi (2002), bir eğitimci-mimar ve 1997-2002 yılları arasında yayın yapan Medina dergisinin kurucusu olarak bu konudaki deneyimlerini mimarlık eğitiminde dergilerin rolü üzerinden paylaşır. Kawi, derginin, profesyoneller, öğrenciler ve kamu toplulukları karşısında iddialı eğitim hedefleri belirlediğini dile getirir. Yazara göre dergi yayıncılığı, profesyonel bir söylem forumunun yeniden canlandırılması için bir tohum ekmek, ülke içinde bilgi yayımı için etkili bir araç olarak hareket etmek, öğrenci topluluğuna alternatif ve erişilebilir bilgi kaynakları ve referans çerçeveleri sağlamak, mimari, tasarım ve sanat konusunda halkın farkındalığını etkilemede bir rol oynamak gibi hedefler içerir (Kawi, 2002).

Çalışmanın bu bölümünde Şekil 2.1’de görüldüğü üzere öncelikle, söylem, kuram ve uygulama ilişkisi olarak ifade edilen ve bu üç olgunun birbirini dönüştürme, yeniden kurgulama, anlamı ve dolayısıyla eylemsel alanı yeniden üretme süreci inceleniyor. Tezin genel olarak maddi-söylemsel pratiklere yaklaşımı bu ilişkiyel gücün varlığına ve etkinliğine dayanıyor. Böylece, mimarlık eğitimi ile ilişki kuran farklı pedagojik kuram ve söylemlerin anlamı ve pratiği nasıl etkilediği daha açık bir şekilde görülüyor. Mimarlık eğitime dair bilgi ve etkinlik alanı, bu alana dair üretilen söylem, kuram ve uygulama ilişkileri ile tarif edilmesi mümkündür. Bu ilişkilerden bağımsız bir yaklaşım, tarihte donuklaşmış, durağan ve eksik bir bakışa neden olacaktır.

2.1 Pedagoji Kuramları ve Mimarlık Eğitimi başlığında *Mimarlık* dergisinin incelendiği tarih aralığında dünyada etkinleşen pedagoji kuramlarını açarken mimarlık eğitimi ile ilişki kurabilen ve bir şekilde mimarlık eğitimi söylemlerine yansımış kuramsal çalışmaların izini sürüyorum. Özellikle eleştirel teorinin bir parçası olarak kabul edilen eleştirel pedagoji kuramları ile mimarlık eğitimi özelinde gelişen ve stüdyo içi eğitimin kendine özgü pedagojik problemlerini ele alan çalışmalara dikkat çekiyorum.



Şekil 2.1 : Tez çalışmasının kuramsal gelişim süreci.

Eleştirel pedagoji bu noktada eğitimle ilgili geniş bir alana etki eden teorik bir yaklaşım olarak, sadece eğitimci-öğrenci ilişkisine değil eğitim enstitülerinin toplum üzerindeki etkisinin sosyo-politik yönlerine dikkat çeken ve geleneksel eğitimin sınıflar arası hiyerarşiyi etkin kılan yöntemlerine karşı duran söylemler ürettiğini düşünüyorum. Bu açıdan, eleştirel pedagoji kuramları mimarlık eğitime ve onun temsil edildiği kurumlara dair sorgulayıcı bir pozisyon geliştirmeme katkı sunmaktadır. Öte yandan mimarlık eğitiminin kendine özgü unsurlarını da içine alan diğer pedagojik tartışmalara da değinmek gerektiğini savunuyorum. Bu noktada başta tasarım stüdyosu pedagojisi, stüdyo yürütücüsü ve öğrenci arasındaki ilişkiler ile pratiğe yönelik bir meslek eğitimi destekleyen yaklaşımlara karşı disipliner eğitim anlayışını ortaya koyan fikirler arası çatışmaların kuramsal gelişimini ve bunların söylemsel üretime yansımalarını keşfediyorum.

Bir sonraki kısımda, 2.2 *Mimarlık Eğitiminde Maddi-Söylemsel Pratikler ve Diyalojik Peyzajın Oluşumu* başlığı altında ise mimarlık eğitiminde kuram, söylem ve uygulama arasında gelişen etkileşimlerden ilham alarak strüktüre etmeye çalıştığım “profesyonelleşme”, “disiplinleşme” ve “kurumsallaşma” akslarının mimarlık eğitimi üzerine nasıl bir diyalojik peyzaj kurduğunu inceliyorum. Özellikle tezin üçüncü bölümünde *Mimarlık* dergisi özelinde derinleşecek söylemsel pratikler arası ilişkiselliklerin dünyada ve Türkiye’de nasıl geliştiğini gösteren bu kısımda, mimarlık eğitiminde süregelen tartışmaların tarihsel gelişimini aktarmaya, farklı söylemlerin uygulama ile nasıl bir ilişki kurduğunu ortaya koymaya çalışıyorum.

Tüm bu çalışmalar bu tezin arka planını oluştururken, araştırma sürecine dair söylem, kuram ve uygulama ilişkisi üzerine kurduğum kuramsal yaklaşımı da temellendirmektedir. Maddi-söylemsel pratiklerin kuramı nasıl şekillendirebildiğini ya da tam tersi yönde bir etkiyi anlamak, özellikle dergi gibi sürekli dönüşen, zamanın akışı içinde farklı etkiler altında kalan bir söylemsel üretim alanını, araştırmanın ana nesnesi olarak doğru konumlandırmamı sağlamaktadır. Böylece dünyada gelişen pedagoji kuramlarının geniş çerçevesinden *Mimarlık* dergisi özelinde Türkiye’de gelişen tartışma akslarına doğru bir kuramsal strüktür ortaya koyarken, söylem, kuram, uygulama arasındaki ilişkiselliği yorumlayabileceğimi umuyorum.

2.1 Pedagoji Kuramları ve Mimarlık Eğitimi

“Gerçekten özgürleştirici olan hiçbir pedagoji, onlara talihsizler muamelesi yaparak ve ezenlerin safları arasından öykünecekleri modeller sunarak ezilenlerle arasına mesafe koyamaz. Ezilenler kendi kurtuluş mücadelelerinde kendi kendilerinin örneği olmalıdırlar” (Freire, 1970, s. 38).

Eğitim, yalnızca sosyal ilişkilerin - temsil ve kimlik oluşumu da dahil olmak üzere - yeniden üretilmesi için değil, aynı zamanda değişim olanakları için de önemli bir alan olarak görülmektedir. Eğitimde meydana gelecek değişiklikler sosyolojik, kültürel ve kuramsal keşiflerdeki belirleyici bulguları pekala yansıtabilir. Dolayısıyla mimarlık eğitimdeki değişimleri, yaklaşımları ve tartışmaları tespit edebilmek için öncelikle eğitimsel söylemlerin kendine yer bulduğu, kendini gösterdiği/sakladığı pedagoji kuramlarını incelemek ve bu kuram ve söylemlerin araştırmaya katkısını anlamak faydalı olacaktır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası yıllarda ağırlık kazanmaya başlayan geleneksel eğitim metotlarına karşı geliştirilen pedagoji kuramları, mimarlık da dahil birçok farklı disiplin ve seviyede uygulanan eğitim metotlarının sorgulanmasına yol açmıştır. Eleştirel pedagoji ve bağlantılı olduğu diğer kuramlar haricinde başlıca pedagoji kuramlarından “Öğrenci merkezli eğitim (student-centered learning)” olarak adlandırılan ve John Dewey ve Jean Piaget gibi psikolog eğitim kuramcıları tarafından teorileştirilen yaklaşım, eğitimde “deneyim” ve “aktif öğrenme” kavramlarını öncüleyerek yenilikçi eğitim metotlarını savunmaktadır (Dewey, 1938; Piaget, 1950). Bununla birlikte, eğitimci Robin Alexander (2018) tarafından geliştirilen ve sınıf ortamında diyalogun öğrenim deneyimindeki etkisini araştıran çalışmaların “diyalojik öğrenim (dialogic learning)” başlığı altında geliştirdiği kuram ve metodolojiler bu tezin de dayandığı Bahtin’in diyalojizm kuramından beslenmektedir. Eğitim kurumlarının kitlesel eğitim modelleri ve müfredatlar ile hakim kıldığı hiyerarşik yapının güç ve bilgi ilişkilerine eleştirel bir bakış getirerek, sosyo-kültürel sistemin sorunlu yönlerini ortaya koyan “eleştirel pedagoji” alanında ise başta eğitim kuramcıları Paulo Freire, Henri Giroux ve Peter McLaren gibi isimlerin 1960’lı yılların sonundan 1990’lı yılların ortalarına kadar etkin bir şekilde sürdürdükleri çalışmaları, mimarlık eğitimi alanında da tasarım eğitimi kuramcıları Thomas Dutton ve Greg Crysler tarafından

tartışılmış, bu teorilerin mimarlık eğitimi müfredatı ve mimari tasarım stüdyosu pratiklerine yansımaları incelenmiştir (Dutton, 1987; Crysler, 1995).

Bir eğitimci olarak Freire, eleştirel pedagoji kuramına yön veren fikirlerini, ilk etapta dönemin pedagojik ortamını gözlemleyerek ve eğitimci-öğrenci arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi ile belirleyebilmiştir. *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı kitabında eğitim alanına yönelik eleştirel yaklaşımlarını kuramlaştırmış, eğitimde öğretmen ve öğrenci arasındaki sorunlu güç-otorite ilişkisine açıklık getirmiştir (Freire, 1970 [1968]). Eleştirel pedagoji alanındaki bu kuramsal yaklaşımlara göre bilgi hiçbir zaman iktidar öznesinden bağımsız olamayacağı için öğretme eylemi apolitik bir yaklaşımla gerçekleştirilemez. Öğretim kurumları, eğitime dair konuları kabul etse de etmese de okullaşma gündemi, kültür ve siyasetin toplumsal boyutları pedagojiyi temelden etkiler. Bu nedenle, eleştirel pedagojide söylemsel pratiğin bir tür kültürel politikayı temsil ettiği açıkça ileri sürülmektedir (Giroux, 1985). Özgürlük talebi ve toplumun farklı kesimleri arasındaki sosyal denge, çeşitli entelektüel alanlarda eleştirel düşünceyi güçlendirmektedir. Doğal olarak önyargılı ve sosyal olarak başarısız olan eğitim gündemlerine odaklanan tartışmalarda yapıcı fikirler, bu sürekli mücadele alanının ana kaynağı olmuştur. Henry A. Giroux, Freire'nin fikirlerine atıfta bulunarak, eleştirel pedagojiyi şöyle açıklar: “...öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel bir faillik¹² ve yetkilendirme duygusu sergiledikleri deneyim biçimlerini içeren bir pedagojinin, nasıl kuramsallaştırılacağı ve uygulanacağı/geliştirileceği meselesidir” (Giroux, 1985). Giroux’a göre söylemsel pratiğin temel gücü kuramın uygulama üzerindeki dönüştürücü kabiliyetinde/etki alanında yatmaktadır. Bununla birlikte, eğitimcilerin eleştirel bir kavrayışı elde edebilmesi için, kuramsal alandan söylemsel pratiğe geçişi teşvik etmektedir:

“...eleştirel eğitimcilerin, okulları, bir yandan karmaşık bir kültürel iktidar ilişkileri ağının ideolojik ve maddi düzenlemeleri, öte yandan yaşananların üretiminde aktif olarak yer alan, toplumsal olarak inşa edilmiş mücadele alanları olarak sorgulamak için kullanılabilecek bir söylem geliştirmeleri gerekir” (Giroux, 1985, s. 23).

¹² Buradaki ‘eleştirel faillik’ sözüyle, eleştiri yapabilme olanağı, imkanı veya yeteneği olmayan bir kişiyi, eleştiri yapabilmek için maddi araç olarak kullanmak anlaşılmaktadır.

Böylece okulun eleştirel yaklaşım açısından temsil ettiği konum, öğrenci ve eğitimciler açısından otorite ile yüzleşme ve deneysel pedagojilere yer açılabilmesi için önemli bir uygulama alanı niteliği taşımaktadır.

Eleştirel pedagojinin ilk dönem argümanları temelde sınıfsal bir toplum düzenine karşı çıkan sorgulayıcı politik bir tavır üzerine gelişmiştir. Retorik eğitimcisi ve Paul Freire'nin eğitimsel pratiklere yönelik çalışmalarının A.B.D.'deki eğitim ortamına nasıl adapte edilebileceği üzerine çalışan Ira Shor, *Empowering Education* başlıklı kitabında eleştirel pedagoji kuramının sınıf ortamında uygulamaya aktarımı konusunda yetersiz kaldığını vurgular (Shor, 1992). Özellikle kuramdan yola çıkarak eğitimde dönüştürücü söylem üretimini irdeleyen Shor'a göre kuram, uygulamada birçok temel çıkmaz ile karşılaşır. Eğitimci ve öğrenciler belirli bir politik motivasyon ya da görüş etrafında toplanmış bir topluluk değildir, dolayısıyla, farklı etnik ve kültürel kökenlere sahip, çoğunlukla farklı sosyal çevrelere mensup, toplumun farklı sınıflarını temsil eden öğrencilerin, bu tip bir eğitsel ortam içinde kendi politik duruş ve yönelimlerini tartışmayı veya okul sisteminin dayatmalarını sorgulamayı tercih edip etmeyeceği konusu belirsizdir. Bu durum, tamamen özgür katılıma dayalı, başta öğretmen ve öğrenci arasındaki hegemonik ilişkiyi reddeden bir yaklaşımın ortaya konulmasında güçlükler neden olur. Yazar bu noktada, eğitimcinin içinde bulunduğu şartlara özgü söylemler, strateji ve taktikler icad etmesi gerektiğine dikkat çekmekte ve böylece öğrencinin diyalog merkezli eğitim ortamının aktif bir bileşeni haline gelebileceğini savunmaktadır (Shor, 1992; 2009).

Öte yandan, pedagojik kuramların genel olarak mimarlık eğitimi ve daha özelden mimari tasarım stüdyosu gibi kendine özgü dinamikler barındıran bir öğrenim ortamı sunan ve farklı deneyimlere açık hale gelebilecek bir alanla ilişkisi maddi-söylemsel pratikler açısından da ilgi çekicidir. Mimari tasarım stüdyosunun mekânsal ve sosyal organizasyonu, öğrencilerin çeşitli beceriler üzerinde yeteneklerini geliştirmelerinin beklendiği bir uygulama ortamı yaratır. Stüdyo, öğrencilerin kendi çalışma mekanlarını ve tarzlarını oluşturabileceği, deneyler organize edebileceği ve üretimlerini çeşitli etkileşimlerle sınayabileceği bir alandır. Crysler'a göre, eleştirel pedagoji perspektifinden mimarlık stüdyosu, yürütücünün insiyatifine bağlı kalmak şartıyla, hiyerarşik ilişkilerin sekteye uğradığı ve sürekli olarak sosyo-kültürel çatışma

risklerinin bulunduğu çok sesli tartışmalara imkan tanıyabilen bir arena olarak görülebilir:

Eleştirel pedagoji söylemleri, üniversite içinde hegemonya karşıtı analitik alanlar imkanı yaratsa da, onların bu başarıları, üretim ve algılanma bağlamlarıyla iç içe olma biçimlerini anlama yetenekleriyle bağlantılıdır. Tek taraflı sabitlik anlatılarına (örneğin, öğrencileri özgürleşmeye doğru yönlendiren öğretmenin kahramanlık anlatısı) düşmekten kaçınmak için eleştirel pedagoji, bozmaya çalıştığı hegemonik söylemlere ve kurumlara olan bağımlılığını ve onlara karşı ikircikliliğini kabul etmelidir. (Crysler, 1995, s. 215)

Özellikle, 1990’larda öne çıkan mimarlık eğitimi kuramlarında, eleştirel pedagojiler kapsamında üretilen söylemler, genellikle ‘formel/örgün eğitim’in iyileştirilmesi, daha katılımcı, farklı fikirlere açık ve çok-disiplinli eğitim yaklaşımlarının önerilmesi veya mevcut sistemin yarattığı çıkmazlara çözüm olabilecek yeni fikirler etrafında gelişir (Crysler, 1995; Dutton, 1991b). Bu kapsamda söylemler, kurumsal standartlar, müfredat başarısızlıkları, projelerdeki yetersizlikler, öğrenci sayılarının eşit olmayan coğrafi konsantrasyonu, eğitim sonrası istihdam problemleri gibi popüler sorunsallar üzerinden şekillenir (Crysler, 1995; Stevens, 1998).

Ortaya çıkan bu kuram ve söylemsel pratikler, mimarlık eğitiminde çeşitli kapsayıcı ve dönüştürücü modelleri teşvik ettiğini, özellikle eğitim ortamında geleneksel modellere karşı daha diyalojik, çok yönlü, katılımcı yaklaşımların yollarını aramaktadır. Başta eleştirel pedagojinin ortaya koyduğu söylemler ile alternatif pedagojik yaklaşımların mimarlık eğitime nasıl yansıdığını araştıran Dutton (1987; 1991a) ve Crysler (1995; 2003) gibi kuramcıların savunduğu eleştirel yaklaşım, çoğunlukla eğitimin sosyal bir bağlamda kuramlaşmasına odaklanırken, toplumsal iktidar ilişkilerinin stüdyo eğitime etkilerini incelemektedir. Dutton’un ele aldığı “gizli müfredat (hidden curriculum)” kavramı, resmi olarak belirtilmeyen fakat stüdyo eğitime doğrudan etki eden örtük değerler, normlar ve tutumları ifade ederken, bilginin ideolojisine odaklanan teorik bir yaklaşımdır. Mimarlığın sosyo-politik gelişmelerden bağımsız olamayacağına dayanan bu kuramsallaştırma mimarlık eğitimini dönüştüren görünmeyen gündemlere işaret etmektedir (Dutton, 1987).

Bu tür bir eğitim, mimarın toplumsal bağlardan kopmayı kabul etmemesini, toplumunun ve kültürünün ayrılmaz bir parçası olarak konumlanmasını sağlar. Ancak mimarlık eğitiminin kuramsallaşması, özellikle meslek odaklı bir eğitim olmasının da etkisiyle akademideki diğer alanlara kıyasla ikincil planda görülmüştür. Dutton, mimarlık okullarında akademik kadroların, mimarlık eğitiminin pratik ve teorik gelişiminden ziyade mimarlığın teorik gelişimini öncelediğini belirtir (Dutton, 1991b). Bu da, teori ve pratik arasındaki farklılıkları derinleştirerek eğitimin meslek odaklı gelişimine alternatif olabilecek yönelimlerin kalıcılık sağlamasında önemli bir engel olarak görülür.

Öte yandan mimarlık eğitiminde eleştirel yaklaşımın tartışma odaklarından bir diğeri özellikle profesyonelleşme başlığı altında detaylı olarak incelediğim “mesleki eğitim (vocational training)” kavramı çerçevesinde gelişmektedir. Mimar ve eğitimci Donald A. Schön (1984), *The Architectural Studio as an Exemplar of Education for Reflection-in-Action* adlı makalesinde mimarlık eğitiminin başka mesleki alanlardan farklılaşan yönlerini açıklayarak, mimari tasarım pratiğinin, hukuk ve tıp gibi teknik bilginin pratiğe hakim olduğu mesleklere benzemediğini savunmaktadır. Tasarım eyleminin spontane yönünü ima ederek bir stüdyo ortamında öğrenme deneyimini anlamak için “eylemde yansıtma” kavramını açıklamaktadır. Kelime ve performans alışverişi ile yürütülen öğrenme sürecinin benzersizliğini usta ve öğrenci arasındaki tasarım stüdyosu diyaloglarından örneklerle ilişkilendiren Schön, mimarlık eğitiminde tasarım stüdyosu öğretimini profesyonel dünyanın bir simülasyonu olarak merkezileştirmektedir (Schön, 1984). Fakat ilerleyen yıllarda, mimar Helena Webster (2008)’ın işaret ettiği üzere, Schön’ün bu söyleminin mimarlık eğitiminin kalitesine önemli ölçüde olumsuz etkileri olabileceği yönünde çeşitli tartışmalar ortaya atılacak, stüdyo merkezli yaklaşımın diğer dersleri göz ardı etmesi ve tasarım merkezli hegemonik söylemi aktif hale getirmesi eleştirilecektir.

Tıp, hukuk, mühendislik ve mimarlık gibi disiplinler, pratiğe dayalı eğitim süreçleri nedeniyle uygulama-kuram ikiliğini sorunsallaştıran pedagojik tartışmalara konu olmuştur. Bu eğitim alanları uygulama laboratuvarında çalışma, staj yapma, meslek profesyonellerinin eğitime katılımı gibi yollarla mesleğin icra edilmesiyle güçlü bir şekilde ilişkililikten, bazı tartışmalar eğitimin profesyonel ortamları simüle etmekten daha fazlasını sunması gerektiğini öne sürmektedir (Gutman, 1985; Schön, 1987).

Örneğin, Webster (2008), *Architectural Education after Schön: Cracks, Blurs, Boundaries and Beyond* adlı makalesinde, Schön'ün "bir disiplin ya da konuyu öğrenmek"ten ziyade "disiplin pratiği için öğrenmek" düşüncesi üzerine geliştirdiği yaklaşımı eleştirmektedir. Bu yaklaşımı, stüdyo öğrenme deneyimine aşırı vurgu içerdiği ve "öğrenmenin diğer bilişsel, duyuşsal ve bedensel boyutları" ile ilgili gelişimin önemini gölgelediği için eleştirmektedir. Ayrıca, Schön'ün pedagojik fikirlerinin, disiplinin karmaşıklığını ve öğrencinin profesyonelleşme yolculuğu boyunca edindiği bütün bir deneyimi anlamada başarısız olduğunu savunmaktadır.

Mimarlık eğitimi söylemlerinde son yıllarda etkisi daha çok hissedilen "Sürekli öğrenme programları", "çok disiplinli çalışma ortamları" ve "uzmanlık becerilerine artan ihtiyaç" gibi söylemlerle birlikte, mimarın eğitimi ve meslekteki rolüne ilişkin farklı yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Örneğin, mimarların çalışma ve eğitim ortamları üzerine yaptığı araştırmalarla tanınan eğitimci mimar John Worthington, "yeni profesyonellik" olarak tanımladığı durumun mimarların rolünü iki farklı kategori tarafından yönetilen uygulama türlerine göre çeşitlendirdiğini ileri sürmektedir: "uygulama odaklı işletme" ve "işletme odaklı uygulama". Bu noktada, eğitim ve uygulama arasındaki kopukluğu (gap between education and practice) sorunsallaştırarak, yeni bir profesyonellik ve bununla beslenen bir eğitim anlayışı üzerinden mimarın sürekli eğitimine odaklı kişilerin kariyer fırsatlarını zenginleştirebilecek eğitim programları önermektedir (Worthington, 2000).

3. bölümde daha detaylı ele aldığım, farklı eğitim kuramcılarına göre, 21. yy'ın mimari söyleminde mimarın profilinin "sanatçı", "dahi" veya "kahraman"dan "çevirmen", "bütünleştirici" veya "toplumsal değişimin aracısı"na kaydırdığı iddia edilmektedir (Cuff, 1991; Lewis, 1998; Worthington, 2000; Hyde, 2012). Buna rağmen, eğitimci ve mimar Peter Buchanan'a göre mimarlık eğitimi, günümüzün "işbirlikçileri" yerine "yalnız deha" üretmeye odaklanmaya devam etmektedir (Buchanan, 2012). Özellikle 2000 sonrası gelişen söylemlerde mimara atfedilen yeni, çok disiplinli, farklı uzmanlıklarla ortak çalışmalar yürütebilen beceri ve roller devreye girse de "mesleki eğitim" söylemi maddi-söylemsel pratikler içinde yeni biçimler alarak hakimiyetini sürdürmekte, iş imkanları konusundaki kısıtları sorunsallaştıran yaklaşımlar, mimarlığın bilgi ve beceri alanları ile ilişki kurabilen farklı meslek gruplarını da içine alan daha geniş kapsamlı ve esnek eğitim modellerini desteklemektedir (Harriss ve diğ., 2020).

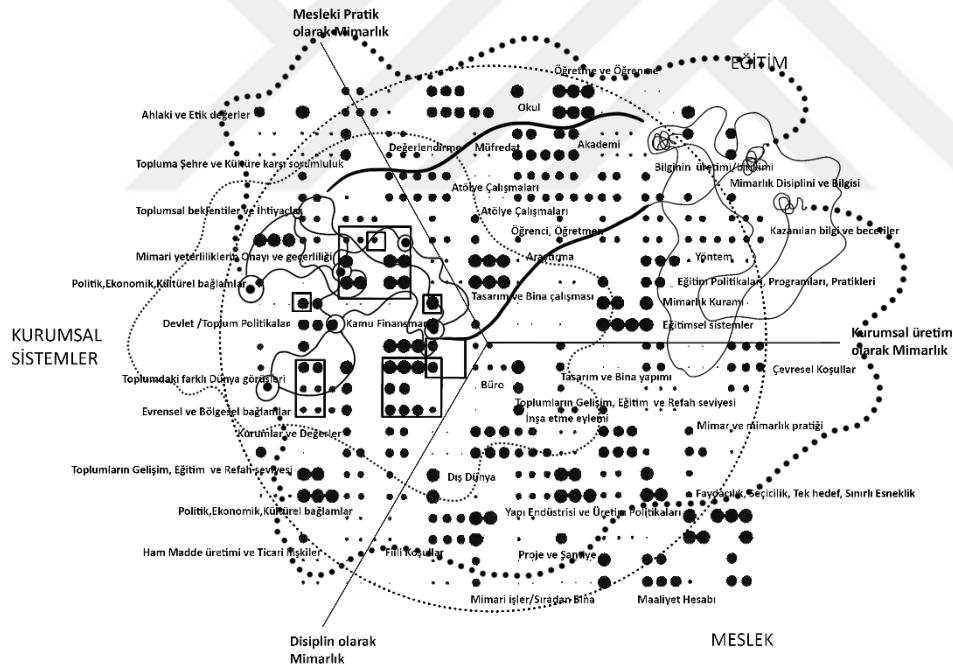
Çizelge 2.1 : Pedagoji kuramlarının mimarlık eğitimi söylem, kuram ve uygulama alanı ile ilişkisini gösteren tablo.

Yıl	Pedagoji	Kuramcı	Uygulama
1950 sonrası	İlerlemeci pedagoji; geleneksel metotlara dair kuramsal eleştiriler	Dewey, Piaget	deneyim ve öğrenci merkezli eğitim
1960 - 1980	Eleştirel pedagoji; eğitimde güç-otorite ilişkisine karşı çıkış	Freire, Giroux, Shor	sosyo-politik argümanlar ile eğitim
1980 – 1990	Tasarım ve mimarlıkta eleştirel pedagoji; stüdyo eğitimine dair alternatif yaklaşımlar	Dutton, Crysler, Schön, Gutman	disipliner eğitim
2000 sonrası	Mimarlık eğitiminde tasarım merkezli yaklaşıma karşı eleştirel söylemler	Worthington, Webster, Alexander	sistemli eğitim

2.2 Mimarlık Eğitiminde Maddi-Söylemsel Pratikler ve Diyalojik Peyzajın Oluşumu

Çalışma kapsamında mimarlık eğitiminde söylem, kuram ve uygulama ilişkisi, özellikle 20. yy’da gelişen ve mevcut eğitim anlayışlarına karşı eleştirel pozisyonları temsil eden kuramsal yaklaşımlar, söylemler ve alternatif eğitim model ve pratiklerinin (uygulamaların) ilişkiselliğinin araştırılmasına işaret etmektedir. Çizelge 2.1’de görüldüğü üzere, yıllar içinde gelişen farklı pedagojik tartışmalar ve mimarlığın kendi bilgi alanını tarfileme serüvenini göz önünde bulundurarak, üretilen kuram, söylem ve pratikleri, dönemsel olarak farklı biçimlerde gelişmiş olmaları ile birlikte temelde üç ana aks; (I) profesyonelleşme, (II) disiplinleşme ve (III) kurumsallaşma üzerinden okumak mümkündür. Profesyonelleşme başlığı altında ele alınan materyaller, meslek odaklı eğitimin daha çok ön planda olduğu, mimarlığın farklı disiplinleri koordine edebilen, çok yönlü ve bina üretimine yönelik bilgi ve becerilerle tanımlı bir alan

olarak tanımlandığı 2. Dünya Savaşı sonrası dönemin söylemsel pratikleri ile gelişmektedir. 1960’lardan itibaren tasarım metodları üzerine gelişen tartışmalar, mimarlık disiplininin bilimsel tasarım araştırmaları ile güçlenmesi ve kendi özgün sesini ortaya çıkarması, eğitim söylemlerinde de karşılık görerek “disiplinleşme” kuram ve söylemlerinin etkinleşmesini sağlamıştır. Bununla birlikte, mimarlık eğitimi tartışmalarına yön veren bir başka mesele olarak, mimarlığın sosyo-ekonomik problemlerine karşı mesleki ve akademik kurumların öncülüğünde gelişen, eğitimin standartlaşması ve kurumların akreditasyonu eksenli söylemler dikkat çekmektedir. Bu söylemlerin mimarlık eğitimi ister pratiğe ister araştırma ve geliştirmeye yönelik olsun, belirli yöntemlerle ölçülebilir ve kontrol edilebilir bir yapıya büründüren bir süreci tariflemesi, meseleyi iş gücü problemlerine indirgerken, buna karşı çıkan görüşlere göre “kurumsallaşma” odaklı söylemsel pratikler, eğitim kurumlarının işleyişi üzerinde bir hakimiyet alanı kurulmasını da beraberinde getirmektedir.



Şekil 2.2 : Mimarlık eğitimi etkinlik ve bilgi alanının görünmeyen temsilcileri ve tarihselliğini ifade eden diyagram.

İlk başta tarihsel bir okuma ve dönemsel sınıflandırmalara işaret ediyormuş gibi görünen üç aksın ilişki kurdukları söylemsel pratiklere ve kuramsal çerçeveye daha yakından bakıldığında, aslında Şekil 2.2’de görüldüğü üzere farklı ağırlık ve yoğunluklar içermek ya da farklı ifade ve yaklaşımlar altında yeniden üretilmek

suretiyle zamanda doğrusal bir akış yerine dairesel döngüler çizerek tekrar tekrar üretildiğini görmek mümkündür. Örneğin, ne mimarlığı meslek odaklı bir pratik olarak gören anlayış ve söylem gelişen bilimsel araştırma faaliyetleri ile terk edilmekte, ne de mimarlığın disipliner söyleminin, mesleki söyleminden kesin bir şekilde ayrılabilirdiği konusunda bir fikir birliği oluşabilmektedir. Dolayısıyla, okumalar derinleştikçe mimarlık eğitimi söylemlerinin daha diyalojik, kapsayıcı ve çok sesli bir yaklaşım ile ele alınması ve tüm bu sürecin söylemsel pratiklerin gelişimine dair genel bir özet sunmaktan öte, yeni tartışma kanalları, yaklaşım ve sorular önermesi mümkün olabilir.

2.2.1 Mimarlık pratiğine uyumlu “profesyonel” yetiştirmek

"Mimarlık sanatının en gerçek ve doğru kuralları... en büyük ustaların doktrinlerine ve antik dönemden kalan o en güzel yapılara dayalı olarak... haftada iki kez, halka açık olarak öğretiliecektir... Majesteleri bunu, *mimarlığı kötü süslemelerinden kurtarmak ve uygulamacılarının suistimal ve cehaletini basturmak* için tek çıkar yol olarak görmektedir." (Vidler'den alıntı yapan Balamir, 1985, s. 12)

Mimarlık tarihçisi Joan Ockman (2012), 17. Yüzyıl'da kurulan Ecole des Beaux-Arts'tan bu yana mimarlık eğitiminin temel amacı, uygulamacı mimarın, özellikle de “usta/becerikli (skillfull) meslek mensubunun yetiştirilmesi” üzerine gelişmiş olduğunu iddia eder. Batı kültüründeki usta-çırak ilişkisine dayalı meslek eğitimi modelini yönlendiren bu ilksel söylem, Avrupa ülkelerinin çoğunda devlet destekli sanat akademilerinin yaygın olarak kurulduğu 17. ve 18. yüzyıllara kadar devam etmiştir. Öyle ki, 18. yüzyılın sonunda, her büyük Avrupa devleti en az bir sanat akademisine sahiptir. Akademilerdeki eğitim büyük ölçüde Beaux-Arts öncülüğünde oluşturulmuş bir model ile klasik form ve sanatsal konulara dayanmaktadır (Crimson ve Lubbock, 1994; Ockman, 2012).

20. yy'ın ortalarına doğru Walter Gropius, “okulla endüstriyel bağların kurulması” vurgusuyla klasik eğitimi eleştirmiş ve Bauhaus'u kurarak “mimar'ın eğitimi” üzerine söylemlerini ortaya koymuştur. Aslında burada “mesleki eğitim ve zanaat işlerinin eğitimsel değerleri”ne doğrudan bir gönderme yapılmaktadır (Wick, 2000). Böylece mesleki pratiğin mimarlık eğitiminin kurgusuna dahil edilmesi meşrulaşmıştır. Bu

durumla birlikte, modern mimarlığın, günün koşullarında bütünsel olarak ürettiği çözümlerin mimarlık eğitimindeki yansıması haline geldiği de söylenebilir. Süregelen bu eğitim kurgusunun, mimarlık eğitiminin meslek odaklı bir eğitim olduğu söylemi üzerinden, farklı eğitim kurumlarında benzer şekillerde yeniden üretildiği söylenebilir.

19. yüzyılın ikinci yarısı Amerika Birleşik Devletleri'nde özellikle teknik uygulamanın ön planda olduğu disiplinlerin kuralları ve standartları belli meslekler haline geldiği bir dönemdir. Bu mesleklerin resmi eğitim kurumlarında öğretilmeye başlandığı dönemlere gelmeden önce mesleği icra eden toplulukların kurumsal bir çatı altında toplanması ile geliştiği görülmektedir. Tarihçi Burton J. Bledstein (1976)'a göre bu dönem, meslek odaları ve eğitim enstitülerinin temellerinin atıldığı böylece meslek ve diploma sahibi profesyonellerin oluşturduğu yeni bir sosyal sınıfın güçlenerek diğer sınıflar üzerinde hakimiyet kurmaya başladığı bir dönemdir. Bledstein'in "profesyonel" kavramı, toplumun ihtiyaç duyduğu belirli bir mesleki faaliyete dair formasyona sahip ve geçimini mesleki yetkinliğiyle sağlayan, tanınmış bir enstitü ya da kurum tarafından sertifikalandırılmış (diploma sahibi) kişileri ifade eder. Bu sosyal tabaka, yalnızca sahip olduğu pratik ve teorik bilgilerle değil, bu bilgi ve becerilere sahip olduğunun resmi organlar tarafından tesciliyle, devlet kurumları ve mesleki örgütlenmelerin birbirini desteklemesiyle diğer sınıflar üzerinde hakimiyet kurabilmektedir. Dolayısıyla bu hakim sınıfın ortaya çıkması mesleki kurumlar ile birlikte yüksek öğrenim diploma sisteminin devreye girmesi ile mümkün olabilmiştir.

Öte yandan Magali S. Larson (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis* adlı kitabında "profesyonelleşme"yi Bledstein'in tarihsel okumasında olduğu gibi sadece meslek örgütlenmeleri ve enstitüler ile yeni bir orta sınıfın kendini var etme süreci olarak değil, bilginin üretimi ve aktarımı üzerinde hakimiyet kuran burjuvanın sosyal eşitsizliği sürekli kılma mücadelesinin bir aracı olarak görür. Mimarlık mesleği alanında da önemli araştırmalar ortaya koyan Larson, kapitalizmin "Profesyonel Projesi"ni mümkün kılmak üzere, "bilgi"yi dağıtım ve erişim noktasında tekelleştirme amacını mimarlık mesleğinin tarihsel ve toplumsal gelişimi içinden tartışmaya açar.¹³

¹³ Mimarlık dergisinin 176. (1982/2), 177. (1982/3), ve 178. (1982/4) sayılarında yayınlanmış olan "20. Yüzyıl Başlarında Mimarlık Mesleği (The Profession of Architecture in the Early Twentieth Century)" adlı makalesi, mimarlık tarihini "bir mesleğin oluşumu ve gelişimi" kavramları üzerinden

Mimarlık dergileri 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren mimarlıkta profesyonellik söylemlerinin kurulması ve yaygınlaştırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle süreli yayınlar eksenli gelişen söylemlerin ağırlıklı bir kısmı mesleki üretimleri konu edinirken “profesyonelleşme” söylemlerine de katkı sunmakta, mimarlık mesleğinin toplum üzerindeki anlamını tariflemektedir (Larson, 1993). Bunun bir sonucu olarak da üniversiteleri temsil eden aktörlerin söylemsel arenada etkinleşmediği dönemde, mimarlık eğitimi söyleminin ağırlıklı olarak “mesleki eğitim” ya da “mimarın eğitimi” ifadeleri ile temsil edildiğini ve ancak 1960’lı yılların sonuna doğru “mimarlık eğitimi” ifadesinin yerleşikleştiğini o dönemde yayınlanan süreli yayınlarda görebiliriz.

Türkiye’deki meslek odaklı söylemlerin, 1970’lerde dönemin siyasi tartışmalarının etkisiyle mimarlık mesleğini konut üretim biçim ve politikalarını eleştirerek toplumsal sorunlara yeni çözümler geliştirebilecek, ilişki kurduğu diğer bilim ve meslek alanlarına ve hatta siyasi kurumlara bir üst akıl sağlayabilecek bir pozisyonda değerlendirdiği görülür (Erman ve diğ., 2004). Bu söylemsel pratiklerin gelişiminde, ülkenin içinde bulunduğu kentleşme ve konut sorunları ile yabancı sermaye etkisiyle gerçekleşen ekonomik dönüşümünün ilişkisine odaklanan söylemler etkindir.¹⁴ Bu gelişmeler ışığında, *Mimarlık* dergisindeki eğitim temalı metinlerde, üniversitelerin “egemen güçler” tarafından kontrol edilmeye çalışılan fakat halen belli ölçüde “özerk” yapısını koruyabilen ve bu sayede toplumsal sorunlara “demokratik” ve “bilimsel” cevaplar arayabilecek araştırma kurumları olarak tarifleyen pratikler okunur (Nişancıoğlu ve diğ., 1978). Böylece, mimarlık mesleğini sadece “proje yapımcısı” olarak değil, ağırlaşan toplumsal meselelere çözüm bulabilecek, farklı uzmanlaşmalarla gelişmesi gereken bir alan olarak yeniden tarifleme yönünde gidildiği anlaşılmaktadır. Bu ve benzeri yaklaşımlar, mimarlığın modernizm ile birlikte özellikle 1950 öncesi dönemde kendine biçtiği kapsayıcı, üstün görev ve tanımların dönüşen bilgi ve teknoloji ile giderek diğer disiplinler lehine silikleşmesine ve dönemin sol eğilimli görüşler tarafından sermaye odaklı güçlerin modern

ele alması ve özellikle “bir meslek adamı olarak mimarın varoluşu” meselesini tartışması açısından Larson, dergi içerisinde de oldukça önemli bir yer bulmuştur.

¹⁴ Bu pratiklere örnek olarak şu yazılar gösterilebilir; Y. Gürsel’in (1975) *Dışa Bağımlılığın Kentleşme, Yapı Üretimi ve Konuta Yansıması* (Mimarlık 135, ss. 5-10), İ. Tekeli’nin (1978) *Kapitalistleşme Süreci İçinde Türkiye’nin Konut Üretimine Bir Bakış* (Mimarlık 154, ss. 34-38), E. Acar ve M. Adam’ın (1978) *Kapitalistleşme Sürecinde Gecekondu* (Mimarlık, 156, ss. 32-34).

mimarlığın normlarını ve mesleki etkinlik alanını topyekun dönüştürmesine karşı yeni bir çıkış arayışı olarak da değerlendirilmiştir (Larson, 1993).

1960'lı yıllarda, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde de planlamacılar tarafından kontrol edilen ve kullanıcıların söz sahibi olamadığı kentsel dönüşüm süreçleri eleştirilir. Profesyonel mesleklerin (mimar, tasarımcı, planıcı) hegemonyasına karşı bir pozisyon olarak “mimarsız mimarlık”, “katılımcı mimarlık ve kentsel planlama/yenileme” söylemleri tartışılır. 1964 yılında MoMA (The Museum of Modern Art)'da düzenlenen “Architecture Without Architects” sergisi, yer, tarih ve sosyal bağlamına göre sınıflandırılmadan dünyanın çeşitli bölgelerinde özellikle Batı dışındaki coğrafyalarda üretilmiş yerel mimari oluşumları incelerken modern dünyada yapılı çevre ile ilgili meselelere yerleşikleşmiş mesleki yaklaşımın ortaya koyduğu bakış ve düşünce biçimini eleştirir (Rudofsky, 1964). Modern mimarlık ile birlikte gelişen planlama ve tasarım ilkelerinin “tepeden inme”, “hegamonik”, “anti-demokratik” ve kullanıcı tercihlerini hiçe sayan yaklaşımlara karşı, “kapsayıcı”, “demokratik” ve kullanıcı odaklı planlama ve mimarlık anlayışı öneren yaklaşımlar söylemsel pratiklerde geniş yer bulur. Bu ve benzeri mesleki eğitime dair eleştirel yaklaşımlar, Türkiye ve diğer gelişmekte olan ülkeler özelinde, içinden çıkılamayan kentleşme ve konut problemlerine dair kullanıcı merkezli ve çok disiplinli alternatif planlama ve mimari tasarım yöntemleri araştırmalarına kaynaklık edebileceği tartışılır. Böylece mesleki söylem, halkın çıkarlarını karar verici teknokrasi ve sermaye odaklarından korumak üzere mimarlık için yeni bir görev alanı bulmaya çalışmakta, bu alanı yaratırken de mimar kişiyi “yalnız insan” ve “sanatçı” olarak değil, “katkı yapıcı” ve “kümenin bir parçası” olarak tanımlanmaya çalışmaktadır (Querrien, 1976). Mimarın rolündeki bu dönüşümü iki yönlü okumak mümkündür: birincisi; Bauhaus dönemi ile birlikte mimarın toplumsal dönüşümün tetikleyici ve yöneticisi olarak edildiği pozisyonu aynı konumda sürdüremeyeceğini anlayarak etkinliğini idame edebilmek için çağın getirdiği dönüşümlere adapte olmak ve fakat “koordinatör” kimliğinden vazgeçmemek üzere yeni, daha yerel ve uzlaşmacı bir perspektif edinmesi, ikincisi ise; mimarlığın gittikçe artan farklı disiplin ve bilimsel alan içinde sosyal dönüşümleri tetikleyebilme gücüne dair inancın terkedilerek tarihten günümüze değişmeyen yapı tasarım alanının problemlerine odaklanması.

Bu dönüşümün de etkisiyle 1980 sonrası dönemde, Türkkın (2004)'ın gösterdiği üzere, mimarlık eğitiminde özellikle stüdyo derslerinin öğrenciler ve disiplinler arası ortak çalışmaların teşvik edilmesi ile nasıl dönüşebileceğine dair tartışmalar ağırlık kazanmaktadır. Stüdyo dersleri ve müfredat planlamasında geliştirilen yaklaşımların mesleki pratiğin daha etkin ve çağın gereklerine uygun bir şekilde yürütülmesi gibi profesyonel bir bakış açısına sahip olması, akademinin profesyonel yapılar tarafından yönlendirilmesi, dizayn edilmesi problemlerini de beraberinde getirmektedir.

Bu noktada, mimarlığın disipliner alanını tarifleme çabasına dair şu soru sorulabilir; mimarlık ilişkide olduğu diğer disiplinlerle daha işbirlikçi bir alana çekildiğinde, kendi ana mecrasına dair yetkinliğini paylaşmak ve/veya kaybetmek zorunda kalır mı? Bu sorunun tek yönlü bir cevabı olmamakla birlikte mimar-yazarlar tarafından farklı dönemlerde farklı bakış açılarıyla ele alınmış bir problem olarak değerlendirildiği görülür. Örneğin, 1960'lı yıllarada toplu konut alanlarının tasarımında katılımcı bir mimarlık modeli öneren eğitimci ve mimar N. John Habraken'in 2000 sonrasında geliştirdiği söylemler meseleye farklı bir bakışa işaret etmektedir. Ona göre, toplumların kültürel ve toplumsal altyapılarına uygun olarak yarattığı sıradan ve gündelik ihtiyaçlara yönelik gelişen çevrenin tasarım ve inovasyon ile çözülmesi gereken bir problem olarak düşünülmesi mimarlığı tarihten beri süregelen gerçek disipliner problemlerinden uzaklaştırmakta, radikal ve dönüştürücü gücünü ortaya koyabilmesinin önünde engel teşkil etmektedir (Habraken, 2006).

Mimarlık mesleğinde yaşanan dönüşümlerin yanında, 1980 sonrası dönemin mimarlığın disipliner alanını ile mesleki alanı arasındaki çatışmanın mimarlık eğitimi söylemlerine daha yoğun bir şekilde yansıdığı anlaşılr. Özellikle 2.2.3'te detaylı incelediğim Bologna süreci ile mimari tasarım araştırmalarının akademik ve bilimsel bir alan olarak kabul edilmesi ve buna paralel olarak Avrupa'daki üniversiteler arası kredi transferleri ve mesleki yeterlilikte ortak standartların oluşturulması gibi konular, bir yandan mimarlığı sadece mesleki bir eğitim olarak görmeyen söylemsel pratiklerin yaygınlaşmasını sağlarken, bir yandan da eğitim kurumlarının meslek standartlarına uygun olarak şekillenmesi yönünde etkinliklerin yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

Necdet Teymur (1985)'un "Mesleki Eğitimde Sorunlar" makalesinde, "mesleki yeterlilik" kavramı altında toplanan mesleğin faydacı beklentilerinden doğan "meslek" ile "eğitim" arasındaki sorunlu gerilimler öne çıkartılmaktadır. Eleştirileri, mimarlık

bürolarının eğitim konusundaki algıları etrafında gelişerek, mimarlığın akademik alanının mesleğe göre çok daha geniş ve kapsayıcı olarak anlaşılması ve sosyo-ekonomik içerikle olan ilişkisine daha fazla saygı duyulması gerektiğini açıklamaktadır. Buradan hareketle Teymur, eğitim ve meslek pratiği arasında hiyerarşik bir güç sorununa dikkat çekmeye çalışmaktadır. Eğitim ve pratiğin farklı objeleri, amaçları, içerikleri, bağlamları ve organizasyonları olduğunu belirtirken, bu ikisi arasındaki sınırların açıklığa kavuşturulduğu yeni bir ilişki kurmanın yollarını aramaktadır. Böylelikle, ilişiksiz beklentiler pedagoji ve profesyonellik rollerinin netleşmesi ile engellenebilir (Teymur, 1985). Mimarın hizmet verdiği, işveren statüsündeki kurum ve kişilerin piyasa koşullarına göre şekillenen beklentilerine karşı mimarlık eğitiminin öncülediği değer ve öğretiler arasındaki uyumsuzluk günümüze dek süren tartışmalar arasındadır. Öyle ki bu uyumsuzluk, “mimarlık eğitimi sadece işveren beklentilerini karşılayan mesleki bir eğitim olarak değil, daha bütüncül ve disiplinler arası bir bilgi ve beceri setinin aktarılmasıdır” şeklinde savunulduğu tartışmaların kaçınılmaz olarak “mimarlık kimin için” sorusu ile sürdürülmesi ile sonuçlanır. Mimarlık eğitimcisi Nasser Rabbat, mesleki pratiğin radikal bir şekilde dönüşebilmesi için yerleşik patron-mimar ilişkisinin ötesinde mimarlık hizmetinden yararlanamayan, yeterli fiziksel çevre ve altyapıya ulaşamayan kitlelerin problemlerini çözmek üzere faaliyet gösteren “devrimsel” bir mimarlığın imkanlarını sorgular (Rabbat, 2013).

Günümüz tartışmalarının üniversitenin disipliner ve entelektüel gücüne vurgu yapan “mimarlık eğitiminin tek gayesi mimar yetiştirmek midir?” sorusunu aşarak “nasıl bir mimar yetiştirmek gerekir?” sorusu ile yeni tip bir meslekçi yapıya kavuştuğunu görüyoruz. Özellikle mezunların bina tasarımı ve yapı inşa sürecinin idaresi gibi görevler dışında istihdam edilmesi, birçok mimarlık firmasının ise bina tasarım ve inşa faaliyetleri dışında pazarlama, gayrimenkul geliştirme, proje yönetim ve finansmanı gibi farklı alanlarda hizmet vermesi mimarın yetkinlik alanlarının dönüşümüne dair fikir vermektedir. Sosyolog Robert Gutman’ın belirttiği üzere, eğitim sisteminin bu dönüşüm karşısında nasıl konumlanacağı, kendini yeni durumlara nasıl adapte edeceği soruları önem kazanmaktadır (Gutman, 2000). Ayrıca, okulların öğrencilerin formel ve enformel niteliklerde mesleki beceriler geliştirmesi yönünde ne gibi destekleyici katkılar sunabileceği konuları da tartışmalar içinde öne çıkmaktadır (Potts, 2000). Avrupa’da 2019-2023 yılları arasında yapılan *Architecture's Afterlife: The Multi-*

sector impact of an architectural qualification başlıklı araştırma raporu mimarlık eğitimi almış yeni mezunların %40'ının mimarlık dışı mesleklerde çalışmayı tercih ettiğini ortaya koymaktadır (Url-4). Harriet Harriss ve diğerleri, bu durumun mimarlık eğitiminin meslekler arası geçişi mümkün kılan daha geniş kapsamlı bilgi ve beceriler edindirme yönünde gelişme ihtiyacını doğururken, meslek odaklı eğitim söylem ve uygulamalarından uzaklaşan bir yaklaşım gibi görünse de aslında benzer bir problemi, “mimarın istihdamı” meselesini merkeze almaktadır (Harriss ve diğ., 2020). Belki bu yeni söylemsel pratiklerin mimarların maruz kaldığı düşük ekonomik koşullar ve zorlu çalışma şartlarına karşı, alternatif tasarım alanlarındaki iş gücü fırsatlarının değerlendirilebileceği farklı beceri setlerinin müfredatın bir parçası haline gelebilmesi ile mesleki eğitim söylemlerine karşı farklı bir yaklaşım getirdiğini düşünebiliriz. Fakat sorunsalın ekonomik koşul ve istihdam problemleri üzerinden kurulması, ister mimarlık ister başka meslek ve sektörlerle yönelik olsun, yeniden mesleki beceri ve istihdam odaklı eğitim söylemlerini besleyen bir bakış açısı sunmaktadır.

2.2.2 Meslek olarak mimarlığa karşı “disiplin” kurmak

Özellikle, 1960’larda tasarım araştırmaları ve mimarlık disiplininin bilimselleşmesi üzerine başlayan tartışmalar, zaman içerisinde tasarım süreçlerinin kendine özgü, birbirinden oldukça farklı biçim ve metotlar ile gelişebilen yapısı nedeniyle diğer disiplinlerden farklı olarak tek bir doğru yöntem ile anlaşılamayacağı konusunda hem fikir hale gelmiştir. Bu ekseninde üretilen kuram ve söylemler, 3. bölümde *Mimarlık* dergisinin 1970’li yıllardaki yayınlarında da okuyacağımız gibi, Nigan Bayazıt’ın bahsettiği üzere, mimari tasarımı içgüdüsel, ilhama ve pratik tecrübeye dayalı bir bilgi ve beceri seti üzerinden aktarımı zor ve tanımlanamaz olmaktan çıkartırken, tasarım araştırmalarının sistemli ve bilimsel bir yapıya doğru evrilmesine öncü olabilmektedir (Bayazıt, 2004).

Mimarlığın disiplinleşmesi veya diğer bilgi ve beceri alanlarından ayrı bir disiplin olarak tanımlanması üzerine gelişen söylemler, mimarlığın hangi alanları kapsayıp hangi alanları kapsamadığı, kendine özgü ne tür bir bilgi üretimi sağladığı gibi sorulara cevap ararlar. Şüphesiz, bir disiplinin en özgün vasıflarını ve bilgi üretim sürecinin tanımlanabilir, dolayısıyla sistematik olarak geliştirilebilir ve aktarılabilir niteliklerini ortaya koymak eğitim söylemleri içinde önemli bir tartışma aksı üretir. Mimarlık, çeşitli sanat alanları, fenni ve sosyal bilimlerle konu odaklı bazı ortaklıklar

kurulabilse de yöntem ve yönelimleri benzeşmemektedir. Mimarlığın ve eğitiminin diğer uygulamalı araştırmalardan ayrışan özgün bir alan olarak ele alınması gerektiği düşüncesiyle geliştirilen yaklaşımlar özellikle “disiplin” kavramının nasıl tanımlandığı sorusunu ortaya çıkartır. Mimarlık ve sanat kuramcısı ve eleştirmeni Jane Rendell (2004)’a göre mimarlık, farklı disiplinler yaklaşımları aynı hedef üzerinde bir araya getiren, çoklu ve disiplinlerarası çalışmalara olanak sunan bir uygulamalı araştırma alanı olarak tanımlandığında diğerlerinden farklı özgün bir alan olduğu kabul edilebilir. Mimarlığın “disiplinleşmesi” ve kendine özgü bir bilgi alanı oluşturması, diğer disiplinlerde olduğu gibi bilginin araştırmalar yoluyla geliştirilmesi ile mümkün olduğu görülür (Rendell, 2004).

Mimarlık tarihçisi ve kuramcısı David Leatherbarrow (2011), hali hazırda mimarlık disiplinin yüzleştiği krizin mesleğe özgü bilgi ve becerilerin, ilişkide olduğu diğer disiplinler tarafından kullanılmasına ve mimarlık disiplinini diğer disiplinlerden ayıran özelliklerin silikleşmesine dayandırmaktadır. Yazara göre mesleğin kadim ve değişmeyen becerilerinin başında bir temsil ve disiplinlerarası iletişim aracı olarak kullanılan mimari çizimleri üretebilme yetisi gelmektedir. Öyle ki bu yeti sadece estetik bir tahayyül ya da inşaya yönelik hazırlanan bir projenin teknik özelliklerini temsil etmekle kalmaz, kuram ve uygulama arasındaki köprüyü mimarın ideali ile gerçek dünya arasında kurar ve böylece mimarın dünyayı görme biçimini başkaları ile paylaşabilmesini sağlar (Leatherbarrow, 2001).

Jeremy Till (2008), *Architectural Research: Three Myths and One Model* adlı makalesinde mimarlık araştırmaları etrafında gelişen ve mimarlık bilgisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen “mitler” olduğunu belirtirken, mimarlığın disiplinleşmesi yolunda da temel düşünsel prensiplere işaret etmektedir. Üç başlık altında ele aldığı bu mitlerden birincisi mimarlığı diğer disiplinlerden ayıştıran, onu diğer araştırma alanlarından tamamen farklı, otonom bir disiplin olarak gören ve mimarlığı marjinalleştiren bir yaklaşımdır. Till’e göre bu durum mimarlığın amaçları, hedefleri ve yöntemleri açık bir araştırma alanı olarak tanınmasını güçleştirmektedir. Yazara göre “deha” ve “otonomi” fikirlerinden beslenen bu yaklaşım, mimarlık bilgisinin araştırmalar yoluyla gelişiminde önemli bir engel teşkil etmektedir. Bir diğer önemli mit ise mimarlığın bilim ve sanat arasında bir disiplin olarak sınıflandırılmasıdır. Mimarlık her iki alandan farklı disiplinlerin etkisi altında gelişen bir alan olarak kabul

edilmesi ile kendi otonomisine ve özgün bilgi alanına ulaşamayan bir disipline dönüşmektedir. Mimarlık araştırmaları üzerine gelişen üçüncü mit, bina tasarımının bir çeşit araştırma olduğunu ileri süren görüşe dayanmaktadır. Buna göre, mimarlık bilgisi yapı tasarımı ve inşası ile gelişmektedir ve her yapı kendine özgü bir bilgi üretimi olarak görülmelidir. Bina tasarlamak ve inşa etmek başlı başına yeterli bir araştırma faaliyeti olarak kabul edildiğinde, bu görüşle çelişen hususların başında bina tasarım süreci gelmektedir. Yazar, bina tasarım faaliyetlerinin çoğunlukla sistematik olmayan ve birbiriyle benzeşmeyen çeşitli karar alma süreçlerine tabi olduğu gerçeğine dikkat çekmektedir. Bunlara örnek olarak gıda dağıtım merkezleri olarak tasarlanan yapıları göstermektedir. Bu merkezler teknolojileri ve inşa süreçleri ile sistematik tasarımın başarılı örnekleri olarak görülürken, iyi bir estetik anlayışa uymayan sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Makalenin sonuç bölümünde yazar, mimarlık araştırmaları için tüm bu mitlere karşı yeni bir model önerisi sunmaktadır. Buna göre, mimarlığın özgün temel bilgi ve yöntemleri ile bir araştırmadan beklenen niteliklere uygun olarak kendi alanına özgü bir bağlam ve kapsam çerçevesinde yürütülmesi ve böylece mimari araştırmanın sınırlarının ortaya konulması gerekliliğine dikkat çekmektedir (Till, 2008).

Mimarlığa özgü bilgi alanının sınırlarının belirlenebilmesi, mimarlıkta kuram ve tasarım yöntemleri meselelerinin mesleki problemlerden daha öncelikli olduğu kanaatine dayanan disiplinleşme söylemlerinin temelini oluşturmaktadır. Mimarlık kuramı tartışmalarının mimarlığın disipliner söylemini kurmakta güçlük çektiği, özellikle bir meslek alanı olarak gittikçe azalan hakimiyet alanına karşı yetersiz kaldığı gerçeği yeni arayışların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öte yandan çeşitli felsefi ve ideolojik yönelimlerin dışında, mimarlık tarihçisi Uğur Tanyeli'nin iddiasına göre "mimarlık bilimi" gibi mesleki bir disiplini pozitif bilimlerin kurallarına adapte etme girişimlerinin aslında disiplinin varsayılan özgün bilgi ve pratik alanını reddeden söylemsel pratikler olduğu görülür (Tanyeli, 1998). Türkiye'de "mimarlık bilimi" ile kastedilen çalışmaların Avrupa ve Amerika'da ağırlıklı olarak "tasarım bilimi" başlığı altında "tasarım yöntemleri" (design methodologies) araştırmalarının dahil olduğu tasarım içeren her disiplini ilgilendiren fakat söylemsel alanı daha çok mühendislik branşları tarafından şekillenen bir meselenin mimarlık alanına adapte edilmesi şeklinde yorumlamak mümkündür (Bayazıt, 2004). 1980'ler ve sonrasında mimarlığın disipliner yapısını pozitif bilimlere benzetme çabasının zayıfladığı görülür. Bunun

yerine, mimarlığın kendine has bir terminoloji ve bilgi alanı içinde, mimari tasarım araştırmalarının yükseköğretim kurumlarında yürütülmesi beklenen bilimsel çalışmalar olarak kabul görmesiyle birlikte, meslekçi söylemlere karşı akademik özgürlüğün savunulduğu söylemsel pratikler yoğunlaşır. Bu pratiklerin 2000’li yıllara kadar geçen süreçte önce daha kuramsal ve entelektüel nitelikte geliştiğini, daha sonraları ise tasarım stüdyosu eğitim metotları ve çıktılarının bilimsel araştırma nesnesi olarak ele alındığı yaklaşımlarla mesleki söylemin eğitim üzerine ürettiği argümanların sesini baskılayabilecek seviyeye ulaştığı görülebilir.

Chris Argyris ve Donald Schön’ün gerçekleştirdiği gibi tasarım stüdyosuna dair pedagojik araştırmalar, bir yandan tasarım bilgisinin ne olduğu, tasarım sürecinin ve nesnesinin nasıl oluştuğu gibi araştırma sorularından beslenirken, kendi temel problemini tasarıma dair bilgi ve beceri setinin aktarımının nasıl sağlanabileceği sorusu üzerine kurmaktadır (Argyris, 1981; Schön, 1984). Bir başka açıdan, eğitimci tarihçi ve kuramcı Christopher Frayling (1993)’in *Research in Art and Design* adlı, tasarım ile araştırma (research) kavramları arasında kurulabilecek ortaklıkları “tasarım içinde/üzerine/için (research into/through/for)” şeklinde üç kategoride açıkladığı çalışması tasarım araştırmaları söylemlerinin gelişiminde etkili olmuş referanslardandır. Rendell (2004) ve Till (2008)’ e göre de, tasarım ile araştırma arasındaki ilişki biçimlerini inceleyen çalışmalar, mimarlık eğitiminin disiplinler söyleminin gelişiminde daha tanımlı yollar önermektedir.

Takip eden süreçte tasarım araştırmalarının mimarlığın kendi disiplinler yapısını ortaya koyabilmesi ve sadece mesleki pratiklerle derinleşmesi mümkün olmayan bilgi türlerine dair bir akademik yapı inşa ettiği bir döneme girilmektedir. Tıpkı tasarım sürecinde olduğu gibi tasarım eğitiminin de tek bir yöntemle ele alınamayacağını, gelişen koşullar, mesleki ve kültürel dönüşüm ile stüdyo pratiklerinin de yeniden kurgulanması gerektiği söylemi yaygınlaşmaktadır. Eğitim pratiği içinde tasarımın düşünce ve eylem süreçleri arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar özellikle tasarımda teori ve pratik arasındaki uyumluluğa dikkat çekmektedir. Uluoğlu, tasarım bilgisinin aktarımı için eğitimde “düşünme/eylem (thinking/doing)” ve “soyut/somut (abstract/concrete)” kavramlarının birbirinden kopuk bir süreç yaratmadığı, eylemin ve somutlaşan tasarımın her zaman çıkış noktası ile uyum içinde olması gerektiğine

vurgu yapmakta ve etkin bir tasarım öğreniminin böyle bir deneyim ile sağlanabileceğini savunmaktadır (Uluoğlu, 2000, s. 35).

Özgen Osman Demirbaş ve Halime Demirkan (2003)' ın , David Kolb'un “öğrenme biçimleri”nin¹⁵ tasarım öğrencileri üzerindeki etkilerini inceledikleri “Focus on architectural design process through learning styles” isimli çalışma, eğitim araştırmalarının, mimarlığın disiplinler sınırlarını keşfetmek açısından etkin bir yöntem olabileceğini gösterir. Tasarım stüdyosu, teori ve pratik arasında uyumlu bir ilişkisellik kurmaya çalışırken, gerçek dünyanın bir simülasyonunu yaratarak, katılımcılar arası yoğun sosyal etkileşim gerektiren bir pedagojik uygulama sunabilir. Buna paralel olarak, tasarım sürecindeki etkileşim, mimarlığın diğer disiplinler içinde nasıl konumlandığı sorusuna da cevap aramakta, mimarlığın epistemolojisine dair bir araştırma alanına dönüşebilmektedir (Demirbaş ve Demirkan, 2003). Bu noktada tasarım yöntem araştırmaları ile mimari tasarım odaklı pedagojik araştırmalar iç içe girer ve birbirlerini dönüştüren unsurlar olarak mimarlık bilgisinin gelişimine katkı sunar. Dolayısıyla tasarım stüdyosu, mimarlık araştırmaları için bir deney alanı, laboratuvar olarak tanımlanır. Bu söylemin akademik kurumsal yapı içinde maddileştiğini gözlemlemek mümkündür. Zeynep Dünder ve Gökçeçiçek Savaşır (2022), Frayling'in tasarım araştırmaları üzerine geliştirdiği üçlü kategoriden hareketle mimarlık araştırmalarının üç biçimi olan “mimarlık hakkında araştırma”, “mimarlık aracılığıyla araştırma” ve “mimarlık için araştırma”nın Türkiye özelinde nasıl geliştiğinin bir incelemesini sunmaktadır. Türkiye’de üniversiteler bünyesinde kurulan ve mimari tasarım özelinde pratiğe yönelik uygulama ve araştırma merkezlerini inceleyen yazarlar, ülkemizde belli uygulamaların bir araştırma olarak ele alındığını göstermekte ve mimarlıkta araştırma merkezli disiplinler söylemlerin gelişimine ışık tutmaktadır (Dünder ve Savaşır, 2022).

Mimari tasarım araştırmaları ile mimarlığın disiplinler bilgi alanının gelişebilmesi ve eğitim kurumlarının piyasa taleplerine doğrudan hizmet etmek yerine pratiğin

¹⁵ David A. Kolb (1984)' un *Deneyimsel Öğrenme Teorisi (Experiential Learning Theory)* olarak isimlendirdiği, deneyimsel öğrenme üzerine yaptığı çalışmalarda öğrenme biçimlerini; aktif deney (yaparak öğrenme), yansıtıcı gözlem (yansıtarak öğrenme), somut deneyim (deneyim ile öğrenme) ve soyut kavramsallaştırma (düşünerek öğrenme) şeklinde tanımlamaktadır. Kolb'a göre her öğrenci kendine özgü bir deneyim yaşayarak bu öğrenme biçimlerine farklı seviye ve ölçeklerde dahil olabilmektedir.

yaklaşım ve imkanlarını dönüştürebilecek bilimsel çalışmalara öncülük etmesi, mimarlığın akademik ve uygulamalı bir disiplin olarak özgünleşebilmesi için yollar sunan bir söylemsel pratik olarak gelişmektedir. Buna karşı olarak, mimari tasarım araştırmalarının sadece akademik bilginin yeniden üretimi ve geliştirilmesi ile sınırlı kalması, yapılan çalışmaların pratikle ilişkisini yeteri kadar kuramaması da gerçek anlamda bu yapının inşasında önemli bir engel teşkil ettiğine dair eleştirel söylemsel pratikler gündemdeki yerini korumaktadır.

2.2.3 Mesleki ve resmi kuruluşlar aracılığıyla “kurumsallaşma”-kurum üretmek

Diğer disiplinlerde olduğu gibi, mimarlık eğitimi de küreselleşmenin getirdiği hızlı değişimlere maruz kalmıştır. Sosyolog Saskia Sassen’in gösterdiği gibi, 1980 sonrası dönemde ülkeler arası ticari ilişkilerin artması ve küresel ekonominin güçlenmesi sadece üretilen mal ve hizmetlerin transferi değil, yetişmiş meslek kişilerinin de farklı ülkelerde faaliyet göstermesine duyulan ihtiyacı arttırmıştır (Sassen, 1999). Teymur’un işaret ettiği üzere, mimarlık okulları da, meslek odaklı bir eğitim ile, mimarlık diploması sağlamakla yükümlü kurumlar olarak müfredatlarını uluslararası standartlara uygun hale getirme vazifesi üstlenmektedir (Teymur, 1992). *Mimarlık* dergisi özelinde, eğitim kurumlarının müfredatlarını konu eden söylemlerin gelişiminde Oda’nın uzun bir süre ortak organizasyonlar ile iletişim içinde olduğu Uluslararası Mimarlar Birliği’nin (International Union of Architects-UIA) düzenlediği toplantılar ve yayınladığı bildiri metinlerinin etkisini görmek mümkündür. UIA’nın dünya genelindeki eğitim standartlarının belirlenmesi hususunda farklı ülkelerdeki meslek odaları ve üniversitelerle birlikte çalışmalar yürüttüğünü, gerek yayınlanan komisyon raporları, gerek kongrelerde ele alınan meselelere ait çıktılar üzerinden okuyabiliriz. Türkiye’de ise, Avrupa Birliği üyelik sürecinden de etkilenen eğitimde müfredatın yeniden yapılandırılması ve geliştirilmesi husunda hakim söylem, “uluslararası standartlara ulaşmak”, “küreselleşme”, “batılılaşma”, “demokratikleşme”, “bilimselleşme” gibi öne çıkan başlık ve ifadeler etrafında şekillenmektedir.¹⁶

¹⁶ *Mimarlık* dergisi 1978 yılı 2. sayısında yayınlanan TMMOB Mimarlar Odası’nın “Mimarlık Eğitiminde Çağdaşlaşma, Demokratikleşme ve Bilimselleşme Koşutunda Olacaktır” başlıklı bildirisi açıklayıcı örneklerden biridir. Diğer örneklerle birlikte söylemin çözümlenmesi üzerine çalışmalar tezin 3. bölümünde detaylandırılacaktır.

1999 Bologna deklarasyonu ile Avrupa ülkelerindeki yüksek öğrenim kurumlarının birbirlerine adapte edilmesi yolunda önemli kararlar alınmış ve eğitim kurumlarının uluslararası standartlarla meşruiyetlerini güçlendirmesi sağlanmıştır. Öncelikle lisans ve yüksek lisans programlarının mahiyeti ve birbirleri ile ilişkisi konularında ortak tanımlar getirilmiştir. Bu sayede farklı kurumların diplomalarının okunabilirliği ve denkliği hedeflenmektedir. Buna paralel olarak yine üniversiteler arası ortak kredi sistemi (ECTS-European Credit Transfer and Accumulation System) kurularak öğrencilerin kurumlararası hareketliliğinin kolaylaştırılması, ‘mobilize’ olabilmelerinin sağlanması kararı alınmıştır. Deklarasyon içinde özellikle ‘hareketlilik (mobility)’ vurgusu önemli bir yer tutmakta, sadece öğrencileri değil, öğretim üyeleri ve araştırmacıları da kapsayan kurumlar içinde geniş bir etkileşimin sağlanması hedeflenmektedir. Tüm bu girişimler ile bir Avrupa Yüksek Öğrenim ağı ortaya koymak ve Avrupa ülkeleri arasında eğitim ve iş kurumları arası, öğrenci ve çalışan devingenliğinin sağlanması temel amaç olarak belirtilmektedir (Url-5). Mimarlık eğitiminde ise Bologna Deklarasyonu, araştırma çalışmalarının sadece fen ve sosyal bilimlerde değil, tasarım odaklı disiplinlerde de yaygınlaşmasını ve kabul görmesini sağlamıştır (Aydemir ve Jacoby, 2022). Bu durum mimarlık eğitiminin disiplinleşmesinde ve mimari tasarımın meslek pratiğinin ötesinde disiplinler bir araştırma alanı olarak tanınmasında etki etmektedir. Bologna sürecinin onuncu yılında alınan kararlar ve uygulamaların mimarlık eğitimini nasıl etkilediği konusu 2009 yılında düzenlenen 12’inci Avrupa Mimarlık Okulları Başkanları Buluşması (12th Meeting of Heads of European Schools of Architecture) ‘sında tartışmaya açılmış ve düzenlenen toplantının çıktıları *Bolonya’dan 10 Yıl Sonra: Avrupa Yüksek Mimarlık Eğitimi Alanına Dair Eleştirel bir Haritalama (Bologna 10 Years After: A Critical Mapping of the European Higher Architectural Education Area)* başlıklı çalışmayla yayınlanmıştır. Buluşmanın katılımcıları, Bologna Deklarasyonu ile başlayan sürecin siyasi ve ekonomik gereksinimler neticesinde alınan bir karar olduğunu belirtirken, bu kararlar öncelikli olarak Avrupa’daki iş gücünü uluslararası dolaşıma açarak küreselleşmeyi güçlendirmeyi amaçlandığını belirtmektedir (Spiridonidis ve diğ., 2010, s. 28). Çalışmanın, Bologna sürecinin mimarlık eğitime etkilerinin değerlendirildiği *Tartışmalar* başlıklı bölümü, Avrupa’da deklarasyondan bu yana geçen yaklaşık 10 yıla rağmen mimarlık eğitim ve staj sürelerinde farklı uygulamalar sürdürülürken, bu sürecin ağırlıklı olarak profesyonel mimar yetiştirme ve meslek

odaklı bir söylem ekseninde eğitimin süresine indirgenen tartışmalar üzerinden ele alındığını göstermektedir (Spiridonidis ve diğ., 2010, ss. 28-34).

Mimarlıkta kuram, araştırma ve eğitim bağlamında ilgilendiği epistemolojik ve etik meseleler üzerine çalışmalar yapan Emel Aközer (2013)'in aktardığı üzere, Bologna sürecinin Türkiye'deki eğitime somut etkisi 2009 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)'nin benimsenmesi ve 2010 yılında yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına karar verilmesi ile başlamaktadır. Aközer'in TYYÇ'nin mimarlık eğitimine etkisini ele aldığı makalesinde, özellikle eğitim programları içinde mimarlık eğitiminin diğer programlar içinde sınıflandırılması konusundaki belirsizliklere dikkat çekmektedir. TYYÇ'nin “bilgi ağırlıklı” ve “uygulama ağırlıklı” eğitim programları arasında yaptığı “yükseköğretim yeterlilikleri” ile “mesleki yüksek öğretim yeterlilikleri” ayrımı içinde mimarlığın nasıl konumlanacağı konusu açık değildir. Öte yandan Bologna süreciyle Avrupa'da mimarlık eğitime dair alınan sonuçların başında eğitim süresi ile ilgili 5 yıllık modelin (3+2) yaygınlaşması ve mesleki yeterliliğin bir parçası olarak zorunlu staj sürelerinin resmileşmesi gibi daha çok meslek odaklı konuların geldiği anlaşılmaktadır (Aközer, 2013). Fakat, Türkiye açısından henüz 4 yıllık eğitim süresini değiştiren bir uygulama söz konusu olmamakla birlikte, kişinin mimarlık faaliyetinde bulunması için herhangi bir yükseköğretim kurumunun 4 yıllık mimarlık lisans programından mezun olması yeterli görülmektedir.

Mimarlık eğitimi söylemlerinde gelişen “kurumsallaşma” aksının mesleki yetkinlik ve yeterlilik tartışmalarının bir uzantısı olarak “profesyonelleşme” aksı ile güçlü bir ilişki kurduğunu söylemek mümkündür. Bir anlamda eğitimde kurumsallaşma olgusu, standartlaşma, eşkredilendirme, yetkin eğitim kurumu vasfına erişme özelliklerini ön plana çıkarma yolunda, özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ta meslek odalarını eğitim kurumlarının bir üst denetçisi konumuna getirdiği görülmektedir. Bu tip bir yapıda mimarlık eğitim kurumları, onların yeterliliklerini denetleyen, geçerliliğini tescil eden kurumlar ile bir arada çalışarak sektörün profesyonel ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir eğitim programı üzerine mutabık kalmış bulunmaktadır.

Bu ilişkilerin açık örneklerini Amerika'da National Architectural Accrediting Board (NAAB) ve American Institute of Architects (AIA) arasındaki ilişkide, Birleşik

Krallık'ta ise Royal Institute of British Architects (RIBA) ve Architects Registration Board (ARB) arasındaki ilişkilerde görmek mümkündür. Meslek odaları bağlı oldukları yasalarla mezun adayların yetkinliklerini tescil etme otoritesine kavuşurken, oluşturdukları eğitim standartları ile kurumların müfredatlarını denetleme, akredite etme yetkisini, bir anlamda üniversitelerin ve mezun öğrencilerin yeterliliklerini ölçme gücünü elinde bulundurur.

Amerika Birleşik Devletleri'nde mimarlık eğitimi üzerine ilk standartların oluşturulması bir grup mimarlık okulu öncülüğünde 1912'de kurulan ACSA (Association of Collegiate Schools of Architecture) ile başlamıştır. Bu birlik 1932 yılına kadar, Amerika'da mimarlık eğitimi standartlarının belirlenmesi konusunda ilk öncü çalışmaları yürütmüş ve ortaya koyduğu eğitim standartlarını sağlayan okullar birliğe üye olarak kabul edilmeye başlamıştır. 1940 yılında, üç ayrı kurum; ACSA, AIA ve National Council of Architectural Registration Boards (NCARB) tarafından eğitimde akreditasyon faaliyetlerinin yeniden başlatılması ve mimarlık okullarındaki eğitimin ortak standartlara kavuşturulması hedefiyle NAAB (Ulusal Mimarlık Akreditasyon Kurulu) kurulmuştur. Buna paralel olarak, Amerika'da yasalar gereği bir mimarın profesyonel olarak faaliyet gösterebilmesi için bulunduğu eyaletin tescil kurulu (registration board) tarafından düzenlenen sınavda başarılı olması gerekmektedir. NAAB'ı oluşturan kurumlardan biri olan NCARB'ın eyalet bazındaki tescil kurulları, mimarların resmi olarak tanınması ve yetkilendirilmesinden sorumlu organlardır. Bir anlamda NAAB, okullar için oluşturduğu eğitim standartları ve denetim yapılarıyla, NCARB'ın mimarlık okulu mezunlarından beklediği niteliklerin karşılanmasında eğitim kurumlarını denetleyen bir yapıya sahiptir. Resmi internet sitesinde öğrenci adaylarına yönelik olarak "Neden Akredite Bir Eğitim Programı Seçmeliyim?" başlığı altında NAAB tarafından akredite edilmiş okullardan mezun olan adayların aldıkları eğitim gereği tescil kurulu sınavlarında başarılı olma şansının daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Url-6).

1956 yılında *Journal of Architectural Education* dergisinde yayınlanan makalesinde dönemin Southern California Üniversitesi Mimarlık Fakültesi dekanı Arthur B. Gallion (1956), NCARB tarafından ortaya konan tartışmalara dikkat çekmektedir. Makalede, mimar adaylarının mesleki faaliyette bulunabilmeleri için NAAB tarafından akredite edilmiş bir okuldan mezun olma şartının aranmaması, hatta yeterli

süre profesyonel olarak çalışmış fakat bir mimarlık okulunda eğitim görmemiş kişilerin NCARB tarafından düzenlenecek sınavlarda başarılı olması durumunda mimar statüsü kazanması konusu tartışılmaktadır. Gallion, eğitim enstitülerinin fonksiyonunu ve yükseköğrenimin önemini boşa çıkartacak bu yaklaşımı eleştirirken, profesyonel tecrübe ile üniversite eğitimi arasındaki farka dikkat çekmektedir:

Belki de en endişe verici durum, eğitimin hala mesleğin bir gereği olarak pratik deneyimin yedeği olarak görülmesidir. Eğitim kesinlikle onaylanmakta ve hatta teşvik edilmektedir, ancak bu belirsiz "eşdeğer" ifadesi kabul edilebilir alternatif olduğu sürece zayıf bir övgüdür. Eğitimin kültürel varlığımız kadar, materyalimizi de geliştirmek için gerekli olduğu hemen hemen her yerde kabul edilirken, mimarlıkta yükseköğrenimin "eşdeğeri" nedir? (Gallion, 1956, s. 32)

Tartışmanın geçtiği dönemde ABD’de mimarlık eğitiminin gerçek anlamda kurumsallaşabilmesi eğitim kurumlarının meslek odaları tarafından meşru görülmesine bağlıdır. Öte yandan, mesleki tescil sürecinde yükseköğrenim şartı aranmaması fikrinin üniversiteler açısından bir tehdit unsuruna dönüştüğü görülmektedir. NAAB’da görevli bir yönetici mimar olan Perry B. Johanson (1956), *Journal of Architectural Education* dergisinin aynı sayısında NAAB’da görevli bir yönetici mimar olarak akreditasyonun tescil kurullarının değerlendirme süreci için sağladığı teknik faydaları aktarırken özellikle eğitimin standartlaşması hususundaki hassasiyetlere dikkat çekmektedir. Bu dönemde eşkredilendirme çalışmalarının mimarlık gibi yaratıcı ve deneysel üretim sürecini destekleyen bir eğitim anlayışının ön planda olduğu bir disiplin üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar “tek tipleşme” ve “standartlaşma” gibi olgular üzerinden eleştirildiği tartışmalar söylemsel üretimde de karşılık bulmuş olmalı ki Johanson açık bir şekilde NAAB’ın temel kuruluş prensibini şu şekilde aktarmaktadır: “Amaç, eğitim felsefelerinin veya uygulamalarının standartlaşmasına neden olacak koşullar yaratmak ya da yaratmış olmak değil, daha ziyade her bir okula özgü koşullara uygun uygulamaların gelişimini teşvik edecek şartları oluşturmak ve sürdürmektir” (Johanson, 1956, ss. 30-31).

1950’li yıllar Amerika’da meslek odalarının öncülüğünde kurulan kurulların eğitim kurumlarını denetleme pozisyonu ile ilgili avantaj ve dezavantajların tartışıldığı bir dönem olduğu anlaşılmaktadır. Bugüne geldiğimizde ise artık üniversite eğitimi olmayan bir kişinin herhangi bir kurul tarafından tescil kaydının yapılmasının

mümkün olmadığı gibi, birçok eyalette NAAB tarafından akredite edilmiş programlardan mezun olma şartı arandığı görülmektedir (Url-7). Bu durum akreditasyonun zaman içinde Amerikan eğitim sisteminde doğrudan profesyonelleşmenin ön şartı haline geldiğini göstermektedir. NAAB'ın okulların eğitim programlarının standartlarını belirlemesindeki rolü düzenli aralıklarla yayınlanan raporlarda net bir şekilde ortaya konmaktadır. Özellikle müfredatlarda mesleki çalışmaların yer alması, bu çalışmaların isimleri, kapsamaları ve kredi ağırlıklarının belirtilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Birleşik Krallık'ta ise akreditasyon faaliyetlerini sürdüren RIBA (Royal Institute of British Architects), mesleki tescil kurulu ARB (Architects Registration Board) ile koordineli olarak eğitim müfredatlarını 'profesyonel gereklilikler' ışığında belirli standartlar ile şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Yasalarla yetkilendirilmiş olan ARB, Birleşik Krallık'ta mimarların resmi faaliyetlerine başlayabilme koşulu olarak lisanslama görevini üstlenmektedir. Lisanslama koşulu olarak adayların RIBA tarafından akredite edilmiş mimarlık eğitim programlarının başarı ile tamamlamış olması gerekmektedir. Dolayısıyla mimarlık okullarının öğrencilerine mesleki yetkinlik sağlayabilmek ve profesyonel sistemde meşrulaşabilmek için RIBA tarafından akredite edilmeleri gerekmektedir.

1834 yılında dönemin önde gelen mimarları tarafından kraliyet izni ve yetkisiyle (Royal Grant) Royal Institute of British Architects (RIBA)'in kurulması Birleşik Krallık'ta mimarlık mesleği ve eğitiminin standardize edilmesi yönünde ilk girişim olarak değerlendirilebilir (Url-8). Birleşik Krallık'taki bir mimarlık okulundan mezun olmuş bir öğrencinin mimar olarak tanınması ve resmi bir şekilde çalışabilmesi için öncelikle RIBA tarafından akredite edilmiş okullardan başarı ile mezun olma şartı aranmaktadır. ARB, mimar adayların mesleki faaliyetleri için gerekli tescil işlemlerinden sorumlu kurum olarak "Part 1, 2 ve 3" şeklinde belirlenen üç aşamalı yeterlilik kriterlerini ve asgari profesyonel tecrübe süresini belirlemekle yetkilidir. Bu sisteme göre Part 1, yeterliliğe sahip okullarda eğitim görerek başarıyla lisans diploması almış olmayı kapsamaktadır. Part 2, yine yeterliliğe sahip okullardan yüksek lisans derecesine sahip olmayı içermektedir. Part 3 ise lisansüstü olarak nitelenen yüksek lisans sonrası profesyonel faaliyet odaklı daha uzmanlaşmış bir eğitimi ve RIBA-ARB işbirliği ile düzenlenen Part 3 sınavında başarı göstermeyi

gerektirmektedir. Bu anlamda RIBA'nın mimarlık eğitimindeki standartların belirlenmesinde rolü, ARB'nin mimar adaylarını tescil etme yetkisi ile bir araya gelerek eğitimde kurumsallaşma yönünde güçlü bir otoritenin oluşmasını sağlamaktadır.

Mimarlık tarihçisi Gülsüm Baydar Nalbantoğlu (1989)' nun aktardığı üzere, Türkiye'de bugünkü anlamda mimarlık mesleğinin örgütlenmesi ve kurumsal bir yapıya kavuşması yönünde ilk adımlar 1954 yılında yürürlüğe giren Odalar Kanunu'na dayanmakla birlikte özellikle Cumhuriyet dönemi öncesi mimarlık mesleğinin gelişiminde farklı kurum ve yapıların etkisi görülür. Osmanlı Devleti içinde saraya bağlı bürokratik bir yapı olarak işleyen Hassa Mimarlar Ocağı, bilinen ilk meslek örgütlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Nalbantoğlu, 1989). Bu yapı, medrese gibi herhangi bir eğitim birimi ile ilişkisi olmayan, genelde devşirme ve Enderun eğitiminden geçmiş kişiler tarafından yürütülen, imparatorluk genelindeki sivil ve askeri yapıların yapım faaliyetlerini sürdürmekle görevli bir organizasyondur. Batılı coğrafyada sivil girişimlerle meslek kural ve standartlarını geliştirmeye odaklı gelişen profesyonelleşme süreci, yeni bir sınıf ve o sınıfa ait söylemsel pratikleri ortaya çıkartırken, Osmanlı'da tamamen devlet merkezli bu yapının sarayın bir uzantısı olarak var olabildiğini dolayısıyla toplum içinde ayrı bir profesyonel yapı olarak gelişmediğini görürüz (Nalbantoglu, 1989). Cüneyd Okay'a göre, Mimar Kemalettin Bey öncülüğünde 1908 yılında kurulan Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti ise Cumhuriyet Dönemi öncesinde kurulmuş modern anlamda ilk mimarlık örgütlenmesi olarak günümüz Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği'nin öncüsü olarak kabul edilebilir (Okay, 2008). Ayrıca, bu derneğin *Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti Mecmuası* adıyla yayınladığı 12 sayılı dergi de ilk mesleki süreli yayınlardan biri olarak dikkat çekicidir.

Mimarlık tarihçisi Müge Cengizkan (2009)'ın aktardığı üzere, 19. Yüzyılda gelişen modernleşme hareketleri ve modern eğitim kurumlarının hayata geçmesiyle Hassa Mimarlar Ocağı'nın etkisini yitirir. Sibel Bozdoğan (2001), 1776'da kurulan Mühendishane-i Bahri Hümayun, 1795'te kurulan Mühendishane-i Berri Hümayun ve 1882 yılında kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi dönemin ilk modern mimarlık ve mühendislik okulları olarak bilindiğini söylemektedir. Sanayi-i Nefise Mektebi, özellikle 1920'li yıllara kadar Paris Ecole des Beaux-Arts modelini örnek almış ve

zaman içinde yönetim kadrolarının dönüşümüyle yenilenerek çağdaşı olan Batılı enstitülere yakın bir estetik ve eğitim anlayışıyla faaliyet yürütmeye başlar, Yeni Cumhuriyet'in kurulması ve modernleşme faaliyetlerinin de hızlanmasıyla, mimarlık eğitiminin diğer sanat ve mühendislik dallarından ayrı olarak fakülteleşme süreci hızlanır.

Sanayi-i Nefise Mektebi ile paralel olarak Osmanlı'nın modernleşme sürecinde Mühendishane-i Bahri Hümayün (1776)' dan sonra 1795'te kurulan Mühendishane-i Berri Hümayun başta Osmanlı askeriyesine inşaat, gemi ve topçu mühendis yetiştirmek üzere faaliyetlerini sürdürür. 1883 yılında ise Mühendishane-i Berri Hümayun'un içinden ayrı bir bölüm olarak kurulan ve Yol, Demiryolu, Su İşleri ve İnşaat-Mimarlık şubelerinde mühendis ve mühendis-mimar yetiştiren Hendese-i Mülkiye kurulur. Bu kurum 1944 yılında ise üniversiteler kanunu ile İstanbul Teknik Üniversitesi adını almış ve Mimarlık şubesi İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi'ne dönüşmüştür (Cengizkan, 2009).

Mimarlık tarihçisi Özlem Erkaslan (2007), Türkiye'de ilk defa kadınların yüksek öğrenim ile tanışması 1914'te kurulan İnas Sanayi-i Nefise Mektebi ile mümkün olduğunu söylemektedir. Kadınların özellikle güzel sanatlar eğitimi alabildiği bu kurum 1928 yılları itibariyle Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi) ismini almış ve kadınların mimarlık eğitimi de alabildiği bir yüksek okul haline gelmiştir. Türkiye'nin bilinen ilk kadın mimarları Leman Cevat Tomsu ve Münevver Belen, 1930-34 yılları arasında Sanayi-i Nefise Mektebi'nden mezun olmuşlardır (Erkaslan, 2007). Öte yandan Türk mimarlığı kendi medya alanını oluşturma girişimleri de bu dönemlerde başlamış ve 1931 yılında ülkenin ilk mimarlık dergisi *Mimar* (daha sonra adı *Arkitekt* olacak) yayın hayatına başlamıştır. Bu gelişme, mimarlık mesleğinin söylemsel pratiklerini yansıtan bir mecraya kavuşması, kendi profesyonel dilini kurması, mesleğe dair taleplerini iletmesi ve resmi bir meslek örgütlenmesi ihtiyacını dönemin mimarları arasında yaygınlaştırması açısından önemli bir adım olarak görülmelidir.

ABD ve Birleşik Krallık'taki uygulamalardan farklı olarak, Türkiye'de mimarlık mesleğini icra edebilmek için dört yıllık lisans eğitimini tamamlamış olmak yeterlidir. Mimarlar Odası'nın ise mezun olmuş bir mimarın mesleki yeterliliğini değerlendirmek ya da zorunlu olarak mimarlık okullarını akredite etmek gibi bir yetkisi

bulunmamaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de mesleki kurumsal yapının eğitim kurumları üzerinde müfredatı belirleyici bir güç sahibi olduğu söylenemez. Bununla birlikte Türkiye’de bazı mimarlık okulları kendi inisiyatifleri ile ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşları ile çalışmalar yürüterek sundukları eğitim programını tescillendirmektedir. 2006 yılında Mimarlar Odası çatısı altında oluşan akreditasyon kurulu 2019 yılında MİAK-MAK (Mimarlık Akreditasyon Kurulu) adıyla Türkiye’deki üniversitelerde yer alan mimarlık programlarının standartlarının belirlenerek denetlenmesi konusunda faaliyet gösteren bir tescil kuruluna dönüşmüştür. İnternet verilerine göre 22 üniversitede yer alan 25 mimarlık programı hali hazırda MİAK tarafından akredite edilmiştir¹⁷ (Url-9). Öte yandan Türkiye’de eğitimde akreditasyon konusu sadece mimarlık programları ile sınırlı değildir. YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu) farklı kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenen 13 üyeden oluşan ve yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi, programlarının tanınması ve kurul tarafından belirlenen standart ve kalitelerinin sağlanması konusunda faaliyet göstermektedir (Url-10). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na göre yükseköğretim kurumlarının YÖKAK’ın değerlendirme programlarına dahil olmaları gerekmektedir.

Türkiye’nin de takip ettiği Bologna süreci gibi Batı merkezli eğitimsel karar ve reformları, kurumsallaşma söylemini akademik açıdan güçlendiren, yükseköğretimi mesleki eğitimin ötesinde, araştırma-geliştirme, sürekli eğitim gibi geniş kapsamlı faaliyetler olarak değerlendirebiliriz. Öte yandan bu süreçlerin ülkemizdeki mimarlık eğitimi uygulamalarına yansımaları, akreditasyon ve mesleki yeterlilik standartlarının söylemsel alanda tartışılması Batılı örneklerle karşılaştırılabilir. Mesleki kurumlar ile akademik kurumların eğitimden farklı beklentilerinin olduğu ve “kurumsallaşma” ekseninde gelişen söylemsel pratiklerin bu farklılıkları ön plana çıkaran tartışmalar doğurduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada kurumsallaşmanın farklı katman ve yüzlerle ifade edilmesi, eğitim standartlarını etkinleştirirken mimarlık kuram ve

¹⁷ 23.12.2023 tarihinde miak.org adresinden erişim sağlanan verilere göre MİAK tarafından akredite edilmiş programların bulunduğu üniversiteler şunlardır: TED Üniversitesi, Medipol Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Haliç Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Atılım Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Çankaya Üniversitesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi (2 program), Maltepe Üniversitesi (2 program), İzmir Yüksek Tek. Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi (2 program), Yaşar Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi.

söylemlerine dair daha az ve etkisiz bir yönelimle ilerlediğini söylemek mümkün müdür?

Sadece mimarlık alanına özgü olmayan, diğer mesleki ya da farklı akademik eğitim standartlarının geliştirilmesi konusu eğitim söylemlerinde önemli bir sorunsal olarak gündemdeki yerini korumuştur. Özellikle Türkiye'nin Avrupa Birliği üyelik sürecine dahil olması ile eğitim söylemleri içinde daha çok yer bulan mesleki standartlar ve ortak müfredatların geliştirilmesi konusu eğitim söylemlerinde “kurumsallaşma” vurgusunun arttığı bir döneme işaret etmektedir. Dönemsel olarak hakim hale geldiği görülen ve eğitim sorununa çözüm iddiası taşıyan söylemlere karşı olarak üniversite eğitimi ile mesleki öğretim arasındaki çizginin belirginleşmesi gerektiğini savunan eleştirel yönelimleri okumak mümkündür. Özellikle süreli yayınlarda yer alan görüşlerin konunun mesleki standartların nasıl oluşturulması ve eğitim sistemine nasıl aktarılması gerektiği gibi teknik meselelerden ziyade akademi-büro çatışması odaklı ve genelde akademik sesin kurum dışı müfredat denetimlerini üniversitenin “bağımsız” ve “özgür” düşünce sistemine karşı bir tehdit olarak algılandığı söylemsel pratikler öne çıkmaktadır.

2.3 Bölüm Özeti ve Sonuçları

Mimarlık eğitiminde kuram, söylem ve uygulama ilişkileri, 20. yüzyıl içinde gelişen pedagoji kuramları ve bu kuramların üniversiteler bünyesinde yürütülen eğitime dair söylemleri üzerindeki etkilerden bağımsız düşünülemez. Bu durum şüphesiz ki, farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik gelişmelerin etkisine açık, mesleki bir alanın kendi iç dinamikleri ve geçirdiği dönüşümlerle de yakından ilişkilidir. Mimarlık eğitimi üzerine üretilen maddi-söylemsel pratikler, Şekil 2.3' te aktarıldığı üzere birçok farklı söylem ve pozisyonun bir araya gelmesi ile oluşan dolaylı ve dolaysız bağlantılar, çelişkiler, olumlamalar, örtük ve aleni ilişkilerle ilk bakışta oldukça karmaşık bir ‘söylem ağı’ oluştururken bazı ortak ifade, söz ve eleştirel yaklaşımlar ışığında bakıldığında anlamlı akslar ortaya çıkabilmektedir. Çalışma kapsamında “profesyonelleşme”, “kurumsallaşma” ve “disiplinleşme” kavramları üzerinden önerilen ve pedagoji kuramlarına paralel olarak gelişen bu üç akslı okuma mimarlık eğitime dair bağlamsal bir kurgu üretirken, bu kavramların hangi meselelere nasıl temas ettiğini de göstermektedir. Bu tezde, diyalojik yaklaşım üzerinden araştırmanın derinleşebilmesi ve maddi-söylemsel pratiklerin diyalojik peyzajı hangi ilişkisellikler,

ortak yaklaşım ve karşıtlıklar ile kurabildiğinin anlaşılabilmesi için bu üç aksın sadece ilişkide olduğu pedagojik kuramlarla değil, ele alındığı dönemin sosyo-kültürel şartları ve söylem üreticilerinin temsil ettiği kurumsal ve düşünsel yapılarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini iddia ediyorum.

Mimarlık eğitimi söylemleri özellikle meslek odaklı söylemsel pratiklerini kurarken mimarın rolünün ne olduğu, mimarın mesleki pratikle nasıl ilişki kurduğu ve mesleki bir zümre olarak yapısal çevre ve toplumsal ihtiyaçlar üzerindeki etkinliğinin nasıl geliştiği gibi aslında her biri kendi kuramsal derinliklerini üreten konu öbekleri ortaya çıkarmaktadır. “Profesyonel” anlamda mimarı tanımlamaya ve böylece mesleğin disipliner yapısını ortaya koymaya çalışan bu söylem aksı, üretildiği dönemin popülerleşen politik söylemlerinden etkilenmektedir. Zaman içinde akademi merkezli söylemsel pratiklerin gelişmesi ile birlikte mimarlık disiplinini bilimsel bir çerçevede değerlendiren söylemsel pratikler tarafından eleştirilmiştir. Öte yandan, mimarlığın özgün bir akademik alan olarak tarifi, başta tasarım araştırmaları olmak üzere kesiştiği diğer disiplinlerin etkisiyle akademik çalışmaların gelişmesi, mimarlık eğitiminin yalnız meslek odaklı düşünülmemeyeceğini savunan söylemsel pratiklerin yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bunlara paralel olarak, Türkiye ve takip ettiği Batı merkezli coğrafyada mesleki standartların gelişmesi ve eğitimde kalite standartlarının mesleki kurumlar ve Bologna süreci ile denetim altına alınması yönünde çalışmaların söylemsel pratiklerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kurumsal sesler, eğitim enstitülerinin yerleşik, tutarlı ve geçerliliği kabul gören bir yapıya doğru evrilmesini savunurken, formel eğitimin sıradan ve olağan bilgiye odaklanarak mimarlığın yaratıcı, çok-disiplinli ve spekülasyon özellikleri için yetersiz eğitim modelleri ürettiğine dair eleştirilerin gelişmesini sağlamıştır.

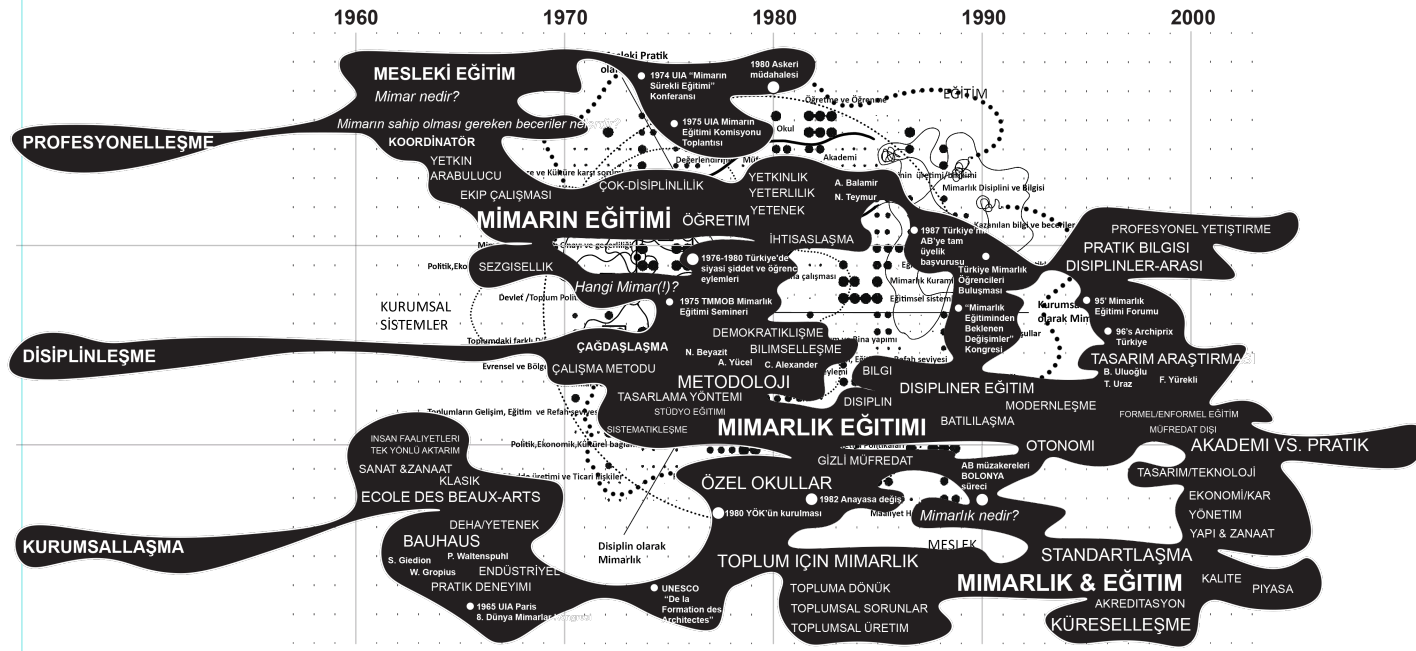
Mesleki eğitim, mimarın rolü,
büro odaklı eğitim, mesleki
örgütlenme,
iş gücü

Disiplinleşme

**Bilimselleşme, demokratikleşme
sistemleşme, özgürleşme,
disipliner sınırlar, tasarım
araştırmaları, akademik
bağımsızlık, disiplinler-arası
işbirliği**

Kurumsallaşma;

**Batılılaşma, standartlaşma,
akreditasyon, denetim, yeterlilik,
AB'ye uyum, Eş kredilendirme**



Şekil 2.3 : Kuramsal alandan gelen kavramsal çerçevenin mimarlık eğitimi diyalojik peyzajı ile kurduğu ilişkiyi ifade eden diyagramatik aktarım.



3. DİYALOJİK PEYZAJIN BİR PARÇASI OLARAK MİMARLIK DERGİSİ İNCELEMESİ

Tezin önceki bölümlerinde geliştirmeye çalışılan kuramsal çerçeveyi bu bölümde diyalojizm ekseninde derinleştirerek, söylemler arası ilişkiselliğe dair detaylı bir inceleme sunulmaktadır. Bu çerçevede, Türkiye’deki mimarlık söyleminin önemli bir alanı olarak *Mimarlık* dergisinde yayınlanan, mimarlık eğitimi ve doğrudan ilişkili olduğu konuları işleyen söylemsel pratikler, tıpkı diğer yayınlarda olduğu gibi belli bir müelliflik çerçevesinde, özgür düşüncenin ürünü olarak, birbirinden bağımsız nesneler gibi sunulurken, aslında birçok gizli/aleni ilişki ve örtük mesajların merkezi haline gelirler. Araştırma kapsamında öncelikle bu ilişkilerin ortaya çıkartılması, maddi-söylemsel pratiklerle gelişen diyalojik peyzajın bulgularının tartışılması ve böylece ortaya konulan yaklaşımın sınırlarının belirlenmesi hususunda aşağıdaki sorular gelişmektedir:

- *Mimarlık* dergisinde yer bulmuş mimarlık eğitimi söylemleri, Türkiye’de mimarlık eğitimine dair belirli bir dizi fikrin temsili ve söylem alanında yerleşikleşmesinde nasıl bir rol oynamaktadır?
- Dünyada ve Türkiye’de mimarlık pedagojisi ile ilgili belli bir takım ideolojik konum ve varsayımı temsil eden çeşitli maddi-söylemsel pratikler (mesleki, disipliner ya da kurumsal) arasındaki tartışma Türkiye’de gelişen mimarlık eğitimi söylemlerinde nasıl şekil alır?

Temelde bu ve benzeri sorular ile yönlendirilen bu bölümde, nihai bir sonuç ya da kesin çıkarımlara ulaşmaktan ziyade dergi özelinde üretilen söylemsel pratiklerin ortaya çıkardığı diyalojik peyzajın bir fotoğrafını sunmak ve eğitim sorunlarına dair gelişen farklı yaklaşımların çok yönlü diyalojik bir model ile ele alınması amaçlanmaktadır.

Farklı bağlamsal değişkenlerin etkisi altında ortaya çıkan maddi-söylemsel pratiklerin hangi kişiler ve kurumlar tarafından ne amaçla üretildiği, örtük ve aleni mesajlarının ne olduğu, dönemin sosyo-kültürel şartlarını ne ölçüde temsil ettiği sorusu peyzajın olabilecek en kapsamlı şekilde ortaya konulabilmesini sağlayacak başlıca unsurlardır. Bu noktada metinlerin farklı ölçeklerde hangi yöntemlerle ele alındığı, nasıl sınıflandırıldığı ve metinler arası ilişkiselliklerin nasıl kurulduğu gibi sorular önem kazanmaktadır. İzlenen araştırma yöntemleri ve çıkarılan sonuçların değerlendirilmesi sürecindeki yaklaşımların ana motivasyonu çalışmanın olabildiğince farklı ses ve görüşlere yer verebilmesi, mimarlık eğitimi ile ilişkili olabildiğince geniş bir perspektifi dahil ederek tartışmaya açabilmesine dayanmaktadır. Diyalojik yaklaşımın el verdiği ölçüde açık uçlu ve kapsayıcı söylem analizleri ortaya konulmasıyla söylem araştırmaları alanında benzeri yaklaşımlarla elde edilebilecek yeni analiz yöntemlerine ışık tutması umulmaktadır.

Mimarlık dergisi, Mimarlar Odası'nın resmi yayın kuruluşu olarak günümüze kadar süren yaklaşık altmış yıllık geniş bir dönemin tanıklığını yaparken, mimarlık eğitimi meselesinin de tarihsel süreçte nasıl bir söylemsel dönüşüm geçirdiği, yazılarda hangi temaların hangi dönemlerde ağırlık kazandığı ve ne gibi farklı bakış açıları, tartışma ve argümanlarla Türkiye'deki söylemsel üretimin bir parçası haline geldiğini anlamak açısından önemli bir kaynaktır. Öte yandan söylemsel üretimin görece özelleşmiş bir alanı olarak mimarlık dergileri, mesleki ve disipliner odakları ile diğer medya araçları ve söylemsel pratiklerden ayrılmaktadır. Öyle ki bir alan dergisi incelemeye karar verdiğimizde, okuyucu ve yazarları (birkaç istisna hariç) ait olduğu disiplinden gelen kişilerle sınırlandırılmış bir yapıyı incelediğimizi peşinen kabul etmiş oluruz. Bu noktada söylemler arası diyalogun da belirli sınırları olduğunu belirtmek gerekir. Dolayısıyla çalışmanın kendisi bazı sınırlar ve varsayımlarla şekillenirken, geliştirilen yöntemler söz konusu limitleri aşabilmek için fırsatlar sunabilecektir.

Genel anlamda tezin ana başlığına ismini veren bu üçüncü bölümde, dergi özelinde şekillenen söylemleri diyalojik peyzajın öğeleri olarak metinler arası yeni bir okuma ile kelime, söz grubu ve paragraf gibi alt açılımlarla çözümlenmesi, akabinde ortaya konan ilişkiyel etkileşim ve bağlar üzerinden açığa çıkan akslar ile kapsamlı fakat sınırları muğlak bir diyalojik peyzajın haritalaması amaçlanmaktadır. Buradan hareketle, ilk aşamada, bölüm 3.1'de araştırma alanı olarak seçilen *Mimarlık*

dergisinde yer alan “mimarlık” ve “eğitim” kelimeleri bir arada geçen metinler aracılığıyla söylemlerin kronolojik bir okuması ortaya konularak maddi-söylemsel pratiklerin hangi odaklar üzerinden nasıl ortaklıklar kurduğu incelenmekte, derginin Türkiye’de, mimarlık eğitimi söylemi içinde edindiği yer ve geçirdiği dönüşümler ele alınmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen maddi-söylemsel pratiklerin nasıl bir yöntemle seçildiği aktarılmakta ve eğitim meselesinin söylemsel tezahürünün gelişim süreci okunmaktadır. Bölüm 3.2’de ise bu bölüme kadar yapılan tüm veri toplama, analiz, kavramsallaştırma ve çözümlemeler ışığında, diyaloji kuramının metodolojik yaklaşımları da etkinleştirilmesiyle, daha evrensel bir diyalojik peyzajın bir parçası olarak *Mimarlık* dergisi açılanmaktadır. Bu noktada çözümlemenin ve yorumlamanın sistemli bir yapıya kavuşabilmesi; daha önceki bölümde de aktarıldığı üzere ön plana çıkan tartışma odaklarından gelişen *profesyonelleşme, disiplinleşme ve kurumsallaşma* akıllarının doğrudan söylemsel pratiklerin diyalojik etkileşimlerinin ortaya konulması aracılığıyla açıklanmaktadır.

Böylece, tezin ortaya koyduğu yöntemsel yaklaşımların ve çizdiği kuramsal çerçeve içinde *Mimarlık* dergisindeki metinlerde ifade bulmuş maddi-söylemsel pratiklerin anlaşılması, bunların bir araya gelerek oluşturduğu diyalojik peyzajın nitelikleriyle ortaya konulması bu bölümün nihai hedeflerinden biri olmaktadır. Ayrıca bu bölümde görülecektir ki, bir inceleme sahası olarak dergide yayınlanan metinlerin ele aldığı temalar ve sorunsallaştırdığı konulardan bazıları dünya literatürü ile paralellik gösterirken, bazıları Türkiye’ye özgü politik gelişmelerin etkisiyle gündem haline gelmiş meselelerdir. Bu paralellikler kimi zaman doğrudan yapılan alıntılar ve gösterilen referanslarla zaten aşık bir biçimde ortaya konulmakta, kimi zaman ise bir dergi metni yazım tarzının serbestliği içinde o dönemde popülerleşmiş olduğu anlaşılan temaların mimarlık eğitimi kapsamında işlenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Sonuçta, açık uçlu, sınırları muğlak bir diyalog penceresinden mimarlık eğitiminin söylemsel gelişiminin okunabilmesi ve bu muğlaklık üzerinden türetilen diyalojik peyzajlarla eğitim tartışmalarına çok-dilli ve açık uçlu ufuklar kazandırmak mümkün olabilecektir.

3.1 Maddi-Söylemsel Pratiklerin Eylem Sahası Olarak *Mimarlık* Dergisi

Sosyolojik bir bakış açısına göre söylem, belirli bir temsilci sınıfının spesifik bir kapasitede ve tanımlanabilir bir tematik alan içinde söylediği (veya

yazdığı) her şeyi içerir. Söylem genellikle diyalogu çağırır. Ancak mimaride (tüm mesleklerde olduğu gibi) söylem herkese açık değil, sosyal tahsis ve dışlama ilkesine dayalıdır. Meslekten olmayan kişiler, mesleğin üretimine disiplin olarak katılma hakkına sahip değildir. (Larson, 1993, s. 5)

Çalışmanın bu bölümünde bir araya getirilen metinler, 20. yüzyılın ikinci yarısında, Türkiye’de mimarlık eğitimi ve çevresindeki çeşitli olaylara ve gelişmelere dair yazılmış, dönemin mimarlık ve eğitim tartışmaları açısından en etkin yayınlarından biri olan *Mimarlık* dergisinde yer alan çalışmalardır. Yerel endişelerin ötesine geçmeye çalışan bu metinlerde yer alan fikirler, tartışmalar, gözlemler ve önerilerin kökenleri, yazarların eğitim, uygulama ve araştırmalarına dayanır. Araştırmaya dahil edilen ve dergide yayınlanmış olan her çalışma, mevcut eğitim politikasının oldukça sınırlı ve çeşitli şekillerde çarpık parametrelerine referans vermenin ötesinde, kuramsal tartışmaları da tetikleyebilmiş çalışmalardır.

Mimarlık dergisinin genel yayın politikası, derginin Türkiye’de ve dünyada eğitimi etkilemiş/etkileyen gelişmeleri olabildiğince paralel bir şekilde okuyucuları ile paylaşmasına olanak tanımaktadır. Bir tarafta, Mimarlar Odası’nın UIA(Union of International Architects)’nın faaliyetlerinde yer almasıyla beraber uluslararası mesleki seminerler, raporlar ve makalelerle şekillenen bir söylemsel pratik dikkat çekmektedir. Diğer tarafta ise Türkiye’de yaşanan ve üniversite eğitiminin merkezinde yer aldığı çalkantılı politik gelişmelerle şekillenen bir dönemin dergiye yansıyan unsurları araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece, mimarlık eğitimi üzerine gelişen maddi-söylemsel pratiklerin tarihsel süreç içinde hangi ana temaları ön plana çıkardığı ve bu konuların nasıl evrildiği genel hatlarıyla ortaya konmaktadır.

Mimarlık dergilerinin geneli, zaman içinde oluşturduğu bir editöryel üslup ve seçimlerle yarattığı gündem ve tartışmalarla kendine özgü bir okuyucu kitlesi edinir. Fakat söz konusu araştırma alanı uzun bir döneme yayıldığında, kaçınılmaz olarak dünyada yaşanan gelişmelerin etkisi ve okuyucu kitlesinin dönüşümü ile derginin yayın anlayışının da değişmek zorunda kaldığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın kapsamı mimarlık eğitimi söylemi ile ilişkili yazılarla sınırlı olacağı ve yıllar içinde söylemin nasıl dönüştüğünü anlayabilmek için, kalıcılık gösteren ve eğitim tartışmalarına düzenli olarak yer veren bir yayının belirlenmesi önem kazanmaktadır. *Mimarlık* dergisi, 1963’ten bu yana Türkiye’deki mimarlık söylemleri ve söylem araştırmaları

açısından oldukça etkili bir arena olmuştur.¹⁸ Mimarlar Odası, ülkedeki mimarların en büyük kurumsal yapısını oluşturmaktadır¹⁹ ve buna bağlı olarak dergi, Türkiye'nin her yerinde çok çeşitli öğrenci, akademisyen ve profesyonel kişilerin birbiriyle iletişimini sağlarken kendi sesini de geniş bir kitleye ulaştırma imkânı bulmaktadır. Yayıncılık tarihinde akademiden, öğrenci temsilcilerinden ve meslekten farklı yazarlara yer veren *Mimarlık*'ın, mesleği ve mimarlık akademisini uzunca bir süre temsil etmiş bir dergi olarak yayınladığı çeşitli çevirilerle de dünyadaki çağdaş mimarlık tartışmalarını gündeme taşıdığı anlaşılmaktadır.

Çalışmanın odaklandığı 38 yıllık bir süreçte, Türkiye ve dünyanın geçirdiği çeşitli dönüşümler derginin kültürel ortamının biçimlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. 27 Mayıs darbesinden sonraki dönemde yayın hayatına başlayan dergi Türkiye'nin verimli sayılabilecek bir kültürel dönemine denk düşmektedir. 12 Eylül 1980 askeri darbesine kadar geçen süreçte, derginin politik ortam içinde mesleki ve akademik konularla ilgili ulusal ve uluslararası birçok güncel tartışmaya yer verdiği görülmektedir. Bu dönemde Oda'nın UIA ile etkileşiminin yansımaları, dünya genelinde öğrenci hareketleri ile hızlanan üniversite eğitiminin özerkliği üzerine gelişen tartışmalar ile Türkiye'de özel yüksek okullar meselesi dikkat çekmektedir. 1974 yılında dergi merkezinin İstanbul'dan taşınması ile birlikte yayın işleri çoğunlukla Ankara'daki mimarlık okullarında eğitim görmüş ve/veya görevli mimar ve eğitimciler tarafından yürütülmüştür. Ağırlıklı olarak konut gibi toplumsal sorunların işlendiği bu dönemde, mesleki örgütlenme ve çalışan hakları gibi meselelere de sıkça değinildiği görülmektedir. 1980 yılında yayın yasaklarının gelmesi, yeni anayasanın ilanı ile özel yüksek okulların kanunen tanınması ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nin kurulması derginin bundan sonraki yayın hayatı için önemli bir dönüm noktası olmuştur. Yine bu dönemde, Mimar Zeki Sayar²⁰'ın

¹⁸ Araştırma materyali olarak seçilen *Mimarlık* dergisi birçok tez çalışmasına konu olmuştur. Derginin özellikle söylemsel özellikleri inceleyen kapsamlı tez çalışmaları şunlar örnek olarak verilebilir; Sabiha Göloğlu, "Analyzing The Mimarlık Journal: A Study On Architecture in Turkey in the 1980's", Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eylül 2011; Özge Evirgen, *Sürelî Yayınlarında Mimarlık Eleştirisi: Mimarlık Dergisi Örneği*, İstanbul Teknik Üniversitesi, Nisan 2018.

¹⁹ Türkiye'de kanun gereği mimarlar, mesleki faaliyetlerini sürdürebilmek için mezuniyet sonrası Mimarlar Odası'na kayıtlı olmaları gerekmektedir. Mimarlar Odası'nı bu denli güçlü kılan unsurların başında bu kanun görülmektedir.

²⁰ Mimar Zeki Sayar (1905-2001), Türkiye'de basılmış ilk mimarlık dergisi olan *Arkitekt*'in kurucularındandır. Dergi 1931 yılında Zeki Sayar, Abidin Mortaş ve Abdullah Ziya Kozanoğlu girişimleriyle kurulmuş, 1941 yılında diğer kurucuların ayrılmasıyla 1981 yılında yayınlanan son sayısına kadar Zeki Sayar tarafından yürütülmüştür.

öncülüğünde neredeyse 50 yıldır yayın hayatını sürdüren *Arkitekt* dergisi ekonomik nedenlerden dolayı yayın hayatını sonlandırmıştır. 1980 sonrası modernizm eleştirisinin arttığı bir dönemde ‘mimarlık eleştirisi’ odaklı yazıların dergi yayınlarında yoğunlaştığı görülmektedir. 1980’li yılların ikinci yarısını takip eden dönemde Türkiye’de özel sektörün güçlenmesiyle birlikte üretilen yapı ve düzenlenen mimari proje yarışması sayısının artması ile derginin yayın içeriğinde proje incelemelerine daha çok yer verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, çeşitli özel girişimlerin desteğiyle mimarlık alanındaki süreli yayınların sayısında da önemli bir artış yaşandığını gözlemlemek mümkündür. 1990’lı yıllarda hızını arttıran şehirleşmenin etkisiyle kentlerde yaşanan yapısal dönüşümlerden kaynaklı problemler, yaşanan kentsel ve çevresel tahribatlar ile ilgili eleştirel yazılar ve tespitler söylemsel üretimin odağı haline gelmiştir. Tüm bu süreç içerisinde özellikle gündemin ve editör kadronun birçok kez değiştiği bir yayın hayatında ‘mimarlık eğitimi’ konusunun önemini yitirmediği, bazı dönemlerde yoğunluğu azalsa da düzenli aralıklarla yayınlanan tematik sayılarla eğitim meselenin ele alındığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla, bu genel çerçeveyi dikkate aldığımızda, Türkiye’de son yıllarda uluslararası bağlamla etkileşimli olarak eğitim üzerine üretilen söylemleri ve ilişkiselliğini gözlemlemek üzere, *Mimarlık* dergisi, Türkiye’de eğitim alanında üretilen maddi-söylemsel pratikler üzerine yürütülecek herhangi bir araştırma için değerli bir veri kaynağıdır. Derginin eleştirel söylemlere ve fiktisel çeşitliliğe açık, mimarlık alanı ile ilgili güncel gelişmelere duyarlı ve bazı dönemlerde oldukça politikleşebilen üslubu da çalışma alanı olarak seçilmesinde önemli etkenlerdir.

İlerleyen bölümlerde öncelikli olarak tezin araştırma sınırlarını netleştirmek adına dergi kapsamında geniş bir tarih aralığında gelişen söylemsel pratiklerin konu başlıkları tarihsel bir özet şeklinde sunulmaktadır. Bu özette sadece yayınlanmış makaleler incelemekle kalmayıp söylemsel gelişimin kaçınılmaz olarak etkilendiği Türkiye’de yaşanan önemli sosyo-kültürel olaylar ve Oda’nın ya da ilişkili olduğu, takip ettiği kurumlarca yürütülen seminer, toplantı ya da çalıştay gibi faaliyetler de metinlerin bağlamsallığını anlayabilmek açısından dikkate alınmaktadır.

Araştırma kapsamında *Mimarlık* dergisinde 1963 yılından 2000 yılına kadar mimarlık eğitimi konusunda yayınlanan makale, bildiri, haber, söyleşi, rapor, tartışma, oturum ve benzeri tüm yazılı içeriklere derginin internet arşivi üzerinden ulaşılmaktadır (Url-

11). Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, ana teması eğitim olarak belirlenen sayılarda daha yoğun olmak üzere çeşitli yıllarda, dönemin güncel meselelerine paralel olarak değişen konu başlıkları ve ilgi odakları ışığında mimarlık eğitimi üzerine gelişen tartışmaların dergiye yansıyan bölümleri incelenmektedir. Yine belirlenen dönem aralığında dergide yayınlanmış çeviriler, eğitim tartışmalarını yönlendiren toplantı, konferans, sempozyum, atölye çalışmaları vb. etkinlikler de listeye katılmaktadır. Oluşturulan dizine paralel olarak, Türkiye’nin eğitim politikalarını, mimarlık fakültelerini, sosyo-ekonomik ve sosyo-politik yapısını etkileyen doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim alanında yankı bulan haber ve gelişmeler derlemeye eklenmektedir (Şekil 3.1). Tüm bu araştırma çalışmaları yürütülürken başlığında doğrudan “eğitim” ve benzeri çağrışımlar üretecek kelimeler geçmeyen fakat içeriğiyle mimarlık eğitimi ile ilişkili söylemsel pratiklerin tespiti ve araştırmaya dahil edilmesine ayrıca hassasiyet gösterilmektedir.

Bu araştırma ile Şekil 3.2’de yer alan örnek sayfada görülebileceği gibi, *Mimarlık* dergisinin 1963 yılında yayınlanan ilk sayısından 2000 yılında yayınlanan tüm sayıları dahil olmak üzere toplam 296 sayı içerisinde 205 adet yazınsal üretim tespit edilerek, yayınlandığı yıl, sayı, yazar isimleri, yazı türü ve başlıkların belirtildiği bir *Mimarlık* dergisi dizini oluşturulmaktadır (EK A). Uzun bir arşiv çalışmasının neticesi olarak ortaya dökülen ve EK A’da detaylı olarak incelenebilecek bu dizinde 1963’ten 2000’e kadar “eğitim” ve “mimarlık” anahtar kelimeleri üzerinden derlenmiş tüm metinler bulunmaktadır. Kronolojik kırılmalar, derginin yayın sahibi, ekibi veya basım yerinin değişmesini belirtmektedir. Dizinde dikkat çekici olan, editöryal ekibin değişimiyle dergideki yayın politikalarında, yazarlarda ve özellikle eğitim odaklı metinlerin yoğunluğundaki değişimin rahatlıkla gözlemlenebiliyor olmasıdır. Ardından, Şekil 3.3’te görülen, *Mimarlık* dergisinde belirlenen tarih aralığında mimarlık ve eğitim kelimelerini içeren metinlerin, eleştirel söylem analizi çerçevesinde ele alındığı EK B’de detaylı olarak verilen tabloda işlenmektedir. 296 sayı içerisinde belirlenen 205 adet yazınsal üretim türlerine göre farklı renk kodları ile ayrıştırılmıştır; *makale* (mavi), *öğrenci atölye/proje çalışması metinleri* (kırmızı), *bildiri* (açık yeşil), *rapor/değerlendirme* (turuncu), *haber* (pembe), *söyleşi/forum/tartışma* (koyu yeşil) başlıklarında toplanmaktadır (EK B). Yatayda okunabilen farklı renk kodlarına içkin her bir metnin, düşeydeki sütunlar aracılığıyla analiz süreci gerçekleştirilmektedir: soldan sağa doğru ilk sütun dergi sayısını, yayın yılını ve tematik içeriğini (eğer eğitim

temalı ise bu sütun gri renk ile vurgulanmıştır), ikinci “sayfa” sütunu metnin hangi sayfa aralıklarında yer aldığını, üçüncü “kişiler” sütunu metnin yazar(lar)ını veya kim/ne tarafından üretildiğini, dördüncü “başlık” sütunu metnin başlığını, beşinci “bağlantı” sütunu metnin ilgili olduğu bağlantı, kurum, pozisyon ve ya özgün kaynağını, altıncı “kategori” sütunu metnin türünü göstermektedir (EK B). Bu kısım, metinler-arası yıkım sürecine geçmeden önce araştırmaya dair ilk verileri elde edebilmek ve derinleşmesini sağlamak açısından değerlendirilmelidir. (EK B.).

Oluşturulan dizin ve tablo dergi içinde eğitim meselesinin ağırlığına dair bize bazı dikkat çekici veriler sunmaktadır. Öncelikle 1963-2000 yılları arasında yayınlanan toplam 296 sayı arasından şekil 3.4’te kapakları görülen yalnızca 14 sayıda ana tema eğitim ve/veya öğretim olarak belirlenmiştir²¹. Şekil 3.5’te yer alan grafikler aracılığıyla rahatlıkla okunabilceği üzere, toplamda tüm sayılar içinde yaklaşık % 4,7 gibi oldukça küçük bir orana tekabül eder ki 14 sayının ikisi ise “Temel Dizayn” (33. Sayı) ve “Temel Tasarım Eğitimi” (293. Sayı) gibi mimarlık eğitiminin oldukça özelleşmiş bir alanına odaklanmıştır. Dikkat çekici bir başka nokta ise 14 tematik sayının 7’sinin (%50) derginin ilk 10 yılında (1963-1972), yani incelenen 38 yıllık aralığın %25’i sayılabilecek bir süre içinde yayınlanmış olmasıdır. Bu durumun oluşmasında önemli rol oynayan etkenlerin başında dönemin siyasi konjektürü ve özel yüksek okullar yasası etrafında yoğunlaşan politik tartışmaların dergi yayınlarında geniş yer bulması ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, incelenen toplam 296 sayı arasında içeriğinde en az bir adet mimarlık eğitimi konulu herhangi bir türde metin bulunan yayın sayısı ise 65’tir. mimarlık eğitimi ile ilişkili ve söylemsel pratikler anlamında çalışmaya katkı sunabilecek olduğunu düşündüğüm 205 adet metnin %49,3’ü makale, %16,6’sı öğrenci proje çalışması, %11,2’si bildiri metni, % 10,7’si rapor veya değerlendirme yazısı, %7,3’ü haber, %4,9’u söyleşi veya tartışma olarak yayınlanmıştır. Dolayısıyla söz konusu metin türleri içinde makaleler ağırlık kazanmakta, ikinci olarak öğrenci çalışmaları ve yarışmalar, üçüncü sırada ise ulusal veya uluslararası konferans, forum v.b. etkinliklere dair yayınlanan rapor metinleri gelmektedir (Şekil 3.5, EK B).

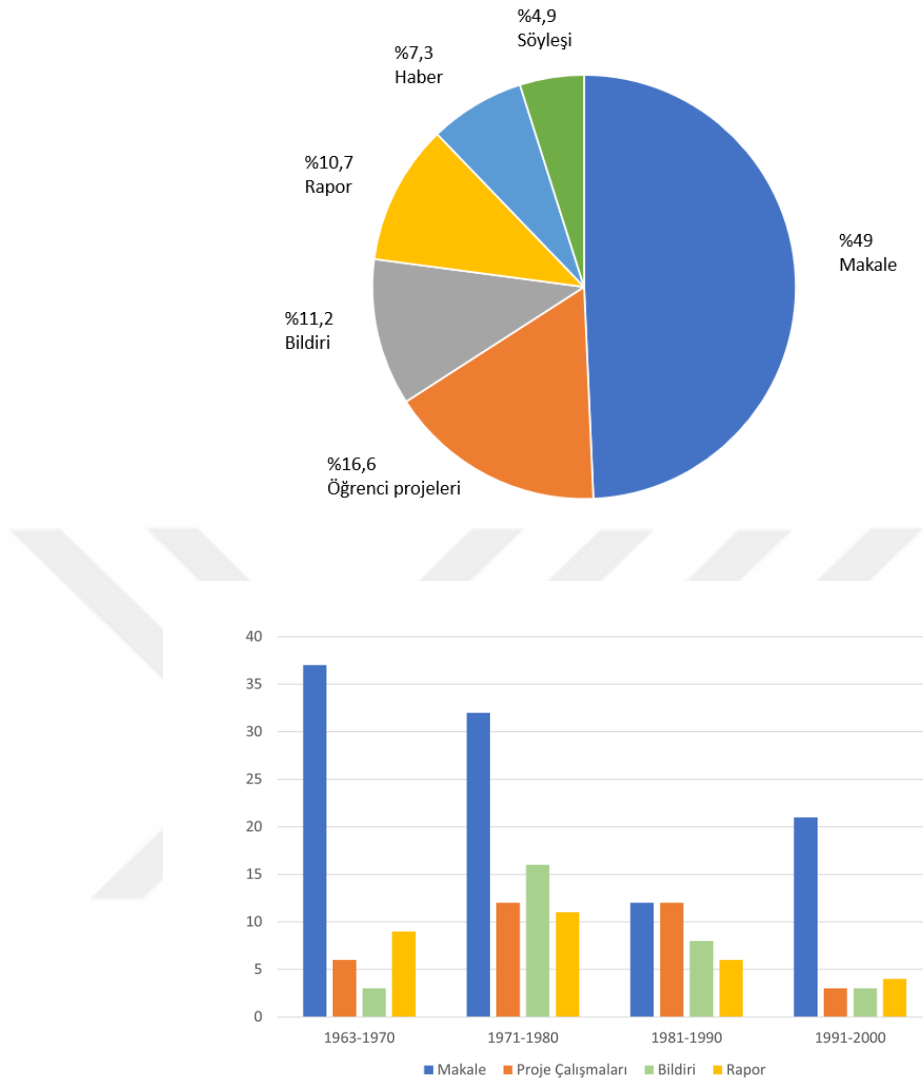
²¹Eğitim temalı sayılar ve yılları şu şekildedir: 1. Sayı: 10 (1964), 2. Sayı: 33 (1966), 3. Sayı: 69 (1969), 4. Sayı: 71 (1969), 5. Sayı: 87 (1971), 6. Sayı: 94 (1971), 7. Sayı: 110 (1972), 8. Sayı: 133-134 (1974), 9. Sayı:148 (1976), 10. Sayı: 155 (1978), 11. Sayı: 218 (1985), 12. Sayı: 242 (1990), 13. Sayı: 264 (1995), 14. Sayı: 293 (2000).

1963	UİA Mesleği İcra Komitesi Toplantısı, 2-3 Haziran 1964																									
1964	VIII. UİA. Paris Kongresi , 5-9 Temmuz 1965 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 10.6.1965 «Paralı oÖzel Yüksek Okullar» meselesi.																									
1965	ÖZEL OKULLAR SORUNU																									
1966	«Devrimci Eğitim gurası» 4.-8. Eylül 1968																									
1967	" Mimarlık Semineri" 15-18 Aralık 1969																									
1968	" Öğrenciler Yüksek Okul Kuracaklar" , " Cumhuriyet" gazetesi, 17 Temmuz 1970																									
1969	YÜKSEK ÖĞRETİM SORUNU; 1472 Sayılı Yasa , 1.9.1971																									
1970	" Büyükkent Dışı Üniversiteler Sorunu" Semineri " Üniversite Kanun Tasarısı"																									
1971	ÖZGÜRLÜK, BAĞIMSIZLIK ve DEMOKRASİ MÜCADELESİ																									
1972	UİA ve Yugoslavya Mimarlar Birliğinin UNESCO ile ilişkili olarak düzenledikleri "MİMARIN SÜREKLİ EĞİTİMİ" konulu uluslararası seminer, 1974, Ekim, Belgrad																									
1973	UİA " De La Formation Des Architectes" studies made on six World reports at the request of UNESCO																									
1974	Mimarlık Eğitimi Semineri, Aralık KTÜ,																									
1975	Uluslararası Mimarlar Birliği UİA II. Bölge "Mimarın Eğitimi" Komisyonu Toplantısı, 12-15 Ekim 1977,İstanbul																									
1976	" Mimarî Tasarım" Semineri , 15-17 Mayıs, İTÜ, Mimarlık Fakültesi																									
1977	4. Üniversiteler Arası Mimarlık Eğitimi Emineri, 4-7 Aralık 1979, İDGSA																									
1978	12 Eylül 1980 darbesi																									
1979	Mimarlık söylemi...																									
1980	Yeni Hükümet & İmar Afı																									
1981	mimarlık söylemi																									
1982	KIRILMA-- GÖLER 7ÖLER 8ÖLER DEĞERLENDİRMELERİ--mimal ve mimari SINIFLAMALARI Post-MODERN Mimarlık Tartışmaları																									
1983	TAŞKINLA Olayı (aka La Plaza Otel)																									
1984	ÇERNÖBİL Faciası, 36 Nisan 1986																									
1985	Uygulama vs. Kuram : 2000li yıllarda mimarlık tartışmaları; UİA Mimarlık Mirası Çalışma Grubu Atölye Çalışması																									
1986	Frank Ghery Konferansı, 3 Şubat 1992; Mimarlık Eğitimi Sempozyumu Nisan																									
1987	" Mimarlık Eğitiminden Beklenen Değişimler" Kongresi, 24-27 Kasım 1993																									
1988	Forum I: " Mimarlık Eğitimi" , 19-21 Nisan 1995, İTÜ KÖPÜŞLAR...KENTLEŞME,MEKANSALLAŞMA; ZAMANSALLIK																									
1989	Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşmeleri Konferansı HABİTAT II, 3-14 Haziran 1996																									
1990	Buluşma: Mimarî Tasarımda " Söylem" , " Söylemsizlik" Atölye Serisi, 23-25 Haziran, 1997; 'Culture & Space in Home Environment'																									
1991	Forum II: "2000'li yıllarda nasıl bir mimarlık ve eğitimi" Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAT) ve İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) işbirliği ile Gazimağusa.																									
1992	MİMARİ TASARIM Bilgisi, Modelleri, Dili ...																									
1993	İstanbul Üniversitesi, 17 Ağustos 1999																									
1994																										
1995																										
1996																										
1997																										
1998																										
1999																										
2000																										





Şekil 3.4 : Mimarlık'ta eğitim temalı 14 sayının kapakları (soldan sağa ve yukardan aşağıya artan yıllara göre)



Şekil 3.5 : Mimarlık Dergisi'nde 1963-2000 yılı dahil incelenen 296 sayıda yer alan 205 adet metnin yıllara ve türlere göre dağılımı.

Maddi-söylemsel pratiklerin çözümlemesi yönünde atılan ilk adımlar ve izlenen yöntemlerde ise Şekil 3.2'de ifade edilen metin seçkisi devreye girmektedir. Tez kapsamında *Mimarlık* dergisinde yer alan 205 adet metnin ele alınması, araştırmanın yüzeysel kalabileceği endişesiyle ve zamansal olarak neredeyse imkansız bir uğraş olacağı için böylesi bir eleme yoluna başvurulmuştur. Bu seçki sayesinde, diyalojik peyzajın öğelerini oluşturacak olan belirli yazınsal üretimlerin ilişkiselliğini ortaya koymamızı sağlayacak analiz yöntemleri ve bu analizlerin uygulanması ile elde edilen sonuçlar detaylarıyla tartışılabilmektedir. Tüm bu aşamaların neticesinde, artık diyalojik etkileşimle belirginleşen peyzajın ana unsurlarını oluşturan verileri bir araya

getirmek amaçlanmaktadır. Bu noktada EK C’de yer alan, seçilen örnek metinler üzerinden yürütülen bir çözümleme aşamasının akabinde maddi-söylemsel pratiklerin diyalojik ilişkiselliğinin izini sürebilmek, metinlerin bağlamsal birlikteliklerini ve konu odaklarını anlamlandırabilmek adına ikinci bölümde ortaya çıkarılan profesyonelleşme, disiplinleşme ve kurumsallaşma aksları içinden yorumlanmaktadır. Bu bölüm içinde bu akslar ve ortaya çıkardıkları peyzaj öğeleri detaylandırılarak, *Mimarlık* dergisinin; yıllar içinde üretilen maddi-söylemsel pratiklerin geliştirilen kavramsal ve bağlamsal metodolojik yaklaşım eşliğinde daha evrensel bir mimarlık eğitimi diyalojik peyzajının neden ve nasıl bir parçası olduğu araştırılmaktadır.

Bu noktada seçilen metinlerin nasıl bir yöntemle derinlemesine analiz edileceği ve hangi pratiklerin araştırmanın doğrudan bir parçası haline geleceği sorusu devreye girmektedir. Öncelikle söylemsel pratiklerin üreticileri geniş çaplı diyalojik bir yapının tarafları olarak kabul edildiğinde, yazınsal üretimlerin her birini öncesi ve sonrası bir başka üretim(ler) ile bağlanan bir diyalog kesiti olarak nitelemek mümkündür. Çalışma için ilk kritik aşama, teoride var olduğunu kabul ettiğimiz bağları bulup ortaya çıkarmak üzerine kurulmaktadır. Bu aşama metinlerin yoğun bir yıkım süreciyle alt parçalarına, ifade, sözcük ve çağrışımlara ayrılmasını içermektedir (EK C). Söylemsel pratiklerin ana omurgasını oluşturan anahtar kelimelerin kodlanması ve bu anahtar kelimelerin birincil, ikincil anlamlarının tespit edilerek, dönemsel ya da ifadesel farklılıkların çözümlenmesi gerekmektedir. Örneğin, ilk yıllarda sıkça kullanılan “mesleki eğitim” ifadesi genel anlamıyla “mimarlık eğitimi” ifadesine karşılık gelirken ilerleyen dönemlerde mimarlık eğitimi mimarlık ofisinin bir simülasyonu olarak gören anlayışı temsil edecek ve eleştirel söylemin sıkça başvurduğu bir ifade haline gelecektir. Bunun gibi birçok ifade ve kelime, metinlerin anlam odaklı analizlerinin yanı sıra dönemin söylemsel eğilimlerinin de anlaşılabilmesiyle mümkündür. Özellikle bu noktada metinlerin çözümlenmesinde Anol Bhattacharjee (2012)’in önerdiği sosyal bilimler araştırmalarında sıklıkla kullanılan “açık kodlama (open coding)” yöntemi ile kelimeleri, söz grupları, başlıkları, cümle ya da paragrafları işaret ettikleri anlam ve konseptlere göre kategorilere ayırma ve bunları belirli renk kodlarıyla ilişkilendirerek daha sistematik bir sınıflandırma yoluna gitmek uygundur (Bhattacharjee, 2012).

Metodolojik yaklaşımda başlangıç olarak, “mimarlık eğitimi/öğretimi”, “mimari eğitimi”, “mimarlık öğrenimi”, “mimarın eğitimi”, “tasarım eğitimi”, “eğitim raporu”, “eğitim problemleri/sorunları”, “eğitim reformu” gibi kelime gruplarının sıkça geçtiği metinler üzerinden EK A’de gösterildiği üzere bir arşiv çalışması sunulmaktadır. Şekil 3.2’ de görüldüğü üzere hazırlanan bu dizin öncelikle, en üst ölçekten bakıldığında dergide mimarlık eğitimi konusunun hangi yıllarda yoğunlukla tartışıldığını ve hangi sayıların eğitim temasında yayınlandığını gösteren nicel veriler sunmaktadır. Şekil 3.3’de örneklendirilen bir sonraki adımda, seçilen metinleri yazarları ve türlerine (makale, röportaj, rapor v.b.) göre sınıflandırarak ilk temel kategoriler oluşturulmaktadır. EK B’de yer alan excel tablosuna işlenen metinlere, türlerine göre farklı renkler atanarak, analizlerde daha sistematik olarak kullanmak üzere hangi metinlerin ağırlıklı olarak seçileceği görülebilir. Bu sınıflandırmalara ilave olarak, yazarların fıkırsel yönelimlerine dair daha nitelikli bir arka plan oluşturacağı düşünülerek ilişkili oldukları enstitü ve kurumlar belirtilir. Özellikle eğitim tartışmalarında yazarların mesleki konumları, bağlı oldukları kurum ve kuruluşlar ile üstlendikleri görevler, tavır ve pozisyonlarını etkileyen unsurları anlamaya yardımcı olmaktadır. Metinlerin doğru bir bağlamda analiz edilebilmesi için gerekli görülen bir başka önemli kategori ise rapor ya da bildiriler için hangi toplantı ya da çalıştay kapsamında hangi kurumu temsilen hazırlandığı, çeviri metinler için orijinal metnin yazar, tarih ve başlığının ne olduğu, stüdyo çalışmaları için ise hangi üniversitede kimler tarafından yürütüldüğü gibi bilgiler tabloya aktarılmaktadır. Böylece tabloda, ilk aşamada görünür olan verilerin bir adım ötesine geçerek metinlerin kendisini incelemenden önce, daha nitelikli bir üst değerlendirme ve kategorizasyon oluşturulması amaçlanmaktadır.

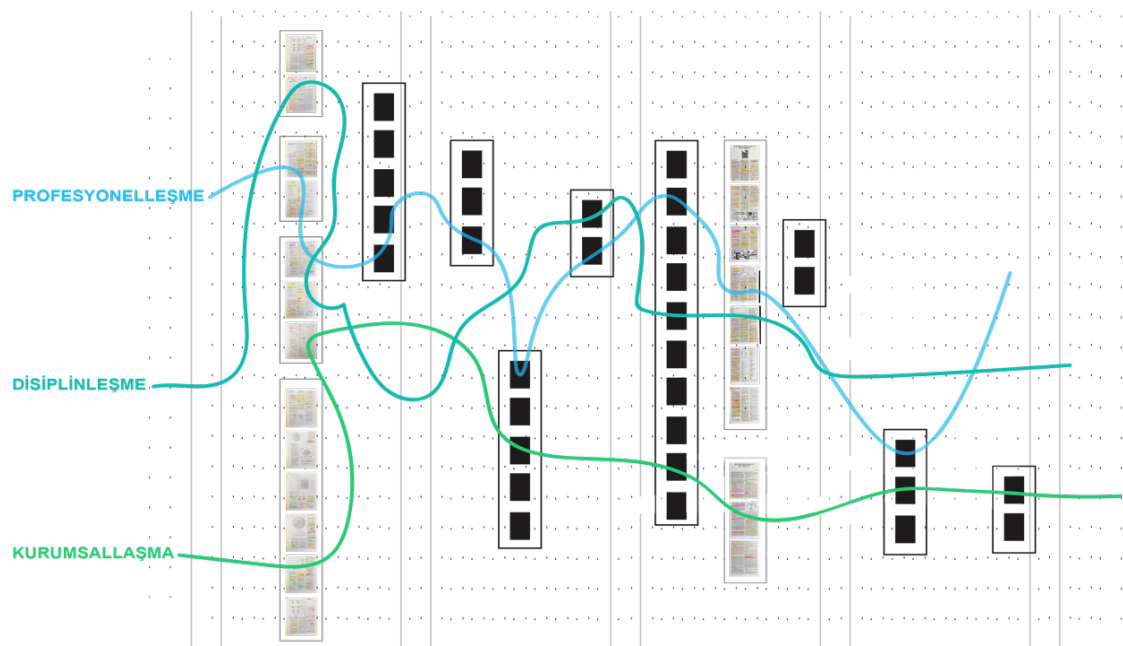
Metinler-arası yıkım sürecinde ilk başta, temsil ettiği fikir, ifade gücü ve metin içinde kullanım sıklığına göre öne çıkan anahtar kelimeler açık kodlama yöntemi ile belirlenmektedir. Metinsel değerlendirme sürecinde anlamsal derinlik ve diğer metinlerle kurdukları diyalojik ilişkisellik üzerinden tanımladığım üç temel aşama oluşmaktadır: (I) *Esas Konum/Mesele*, (II) *Metinsel Analiz – Alt Konular*, (III) *Söylemsel Analiz – Bağlamsal Değişkenler*. EK B’de yer alan tabloda görüldüğü üzere, birinci aşamada, *Esas Konum/Mesele* sütunu altında metnin temsil ettiği herhangi bir kuram, ideoloji ya da örtük anlam ve ifadeleri dikkate almadan, doğrudan doğruya iletilen mesajlar sınıflandırılır. Bu aşamada yazarların mimarlık eğitimini nasıl

tanımladıkları ve sorunsallaştırdıkları temel alınırken, geliştirdikleri eleştirel yaklaşımlarla, eğitim odaklı problemlere dair sundukları çözüm yolları kısa özetlerle aktarılır. İkinci aşamada, *Metinsel Analiz – Alt Konular* sütunu altında söylemsel pratiklerin yazarları tarafından nasıl kurgulandığını açığa çıkarmak üzere metnin doğrudan aktardığı mesajları besleyen alt konular, kavramsal ifadeler ve kilit sözcüklere odaklanılmaktadır. Bu kısım ile birlikte cümleler yerine temsil gücü ve bağlamla ilişkisi dikkate alınarak seçilen sözcükler, ilişkide olduğu görüş, ideoloji ve kurumlarla birlikte ele alınırken bu ifadelerin temsil ettiği anlamlar daha geniş bir ölçekten değerlendirilerek, metinler arası ilişkiselliği kurmaktadır. Son aşamada ise, *Söylemsel Analiz – Bağlamsal Değişkenler* sütunu altında, metinleri birbiri ile konu ve söylem odaklı sınıflandırmak yerine, diyalojik yaklaşım ile gelişen karşılıklı etkileşimlerini açığa çıkarmak, farklı taraf ve görüşlerdeki söylemsel pratikleri aynı düzlemde bir araya getirip konuşturmak için gerekli görülen kilit sözcükler sıralanır (EK B). Şekil 3.3'te görüldüğü üzere oluşturulan bu tablo, söylemsel pratikler arası diyalojik ilişkiselliğin ortaya çıkartılabilmesi için bir altyapı sunmakta ve dergi metinlerini sistematik bir analiz ile bir araya getirmektedir. Böylece metinler arası ilişkiler daha görünür ve takip edilebilir hale gelmektedir.

Metinler-arası yıkım sürecinin sonunda seçilen zaman aralığında mimarlık eğitimi tartışmalarının hangi eksenlerde sürdürüldüğü, eksenler arası nasıl bir ilişkisellik görülebildiği ya da hangi sosyo-kültürel gelişmelerin eksen kaymalarına, dönüşümlere neden olduğu daha da netleşebilmektedir. Tüm bu araştırmalar sonunda ulaşılmak istenen özgün peyzajın nasıl bir görüntüsü olabileceğine dair ilk tahayyüller Şekil 3.6'da görüldüğü üzere bu noktada ortaya çıkmaktadır; kuramsal alanla ilişkilendiren *profesyonelleşme, disiplinleşme ve kurumsallaşma* akıllarının metinlerdeki söylemler aracılığıyla izlenebilirliği sağlanmaktadır.

Metinleri olabildiğince eşit zaman periyotlarında türlerine göre sınıflandırdığımızda ise Türkiye'deki sosyo-politik olayların *Mimarlık* dergisi özelinde eğitim söylemlerine etkilerini izlemek mümkün olabilir. Özellikle 1960'lı yılların sonu ile 1980 yılında gerçekleşen askeri darbeye kadar geçen dönem öğrenci olayları, askeri müdahaleler ve ekonomik çalkantılar ile evrilen çeşitli sosyo-politik mücadelelere sahne olmuştur. *Mimarlık* dergisi, ilk 17 yıllık süre içinde özellikle Mimarlar Odası'nın politikleşen konumu ile birlikte kaçınılmaz olarak siyasi söylemlerin arenasına dönüşmüştür.

Diyalojizmin araştırmaya katkısı analiz edilmeye çalışılan söylemsel pratiklerin fıkırsel çeşitliliğini, zenginliğini ortaya koyması değildir. Benzer ideoloji ve politik görüşten beslense de, söylemler, farklı ifade biçimleri ile kimi zaman isimsiz bir bildiri metni şeklinde, kimi zaman bilimsel makale üslubuna uygun sorgulayıcı, örtük ve entelektüel bir ifadeyle, kimi zaman tartışmacı ve doğrudan hedef gösteren eleştirel yaklaşımlarla kısacası diyalogun doğası gereği farklı dilsel ve söylemsel niteliklerle oluşabilmektedir. Dolayısıyla dönemsel olarak hakim hale gelen maddi-söylemsel pratiklerin diyalojik yapısını değerlendirmemiz, Bahtin’in de işaret ettiği “ok-dillik (heteroglossia)” özelliğini ortaya koyması açısından önemlidir.



Şekil 3.6 : Metinlerarası yıkım sürecine dair diyagramatik gösterim.

1980 sonrasına geldiğimizde ise özellikle küreselleşme öncülüğünde hızlanan sosyo-kültürel değişimin etkisini *Mimarlık* dergisi genelinde keşfetmek mümkündür. “Modernleşme”, “batılılaşma”, “demokratikleşme” ve “bilimselleşme” söylemlerinin ağırlık kazanmasına paralel olarak Türkiye’nin Avrupa Birliği ile geliştirdiği münasebetlerin mesleki ve eğitim standartlarına yansımaları, eğitim gündeminin temel meseleleri haline gelmektedir. Şekil 3.1’de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen makale ve haberler ile Türkiye gündemini etkileyen ulusal ve uluslararası olayların ve etkinliklerin bir arada sunulduğu kronolojik bir haritalama ile mimarlık eğitimi temalı dergi sayıları ve haber başlıklarının dönemsel olarak nasıl bir dönüşüme uğradığı ve yayınlanan yazıların hangi dönemde seyrekleştiği ya da sıklaştığı gözlemlenebilir.

Mimarlık dergisi arşivlerini üst ölçekten genel bir bakış ile değerlendirdiğimizde 1960’lı yılların hakim söyleminin “toplum odaklı yetkin mimarın yetişmesi/yetiştirilmesi” odağında geliştiğini görebiliriz. Mimarlığın toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak icra edilmesi gereken bir meslek olduğuna dair vurgular “ideal mimar”ın nasıl yetişmesi gerektiği sorusuna evrilerek bir eğitim problemi haline gelmiştir. Öyle ki bugün “mimarlık eğitimi” diye tabir ettiğimiz mesele, o yıllarda ağırlıklı olarak “mimarın eğitimi” olarak ifade edilmekte ve yazınsal üretimin referans kaynağını oluşturan fikirler mesleki üretimleri ile de ön plana çıkabilmiş “eğitimci-mimar” figürlerine dayanmaktadır. Derginin 1964 yılında yayınlanan 10. sayısı mimarlık eğitimi temasının işlendiği ilk sayı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sayıda özellikle Walter Gropius, Paul Waltenspuhl, Sigfried Giedion gibi isimlerin mimarlık eğitimine dair yazıları akademisyen mimarlar Bülent Özer, Atilla Yücel ve Yıldız Sey tarafından Türkçe’ye çevrilerek yayınlanmıştır. Bunlarla birlikte derginin çıktığı döneme yakın tarihte Türkiye’de gerçekleşen UIA Mesleği İcra Komisyonu’nun *Mimarın Eğitimi Raporu* dergide yer almaktadır. Sonraki yıllarda da örnekleri görülmektedir ki UIA toplantılarını takip eden ya da öncesinde yayınlanan sayılar derginin mimarlık eğitimi temasını yoğun olarak işlediği dönemler olarak seçilmiştir. 1965 yılında yayınlanan 22. sayıda VIII. UIA Kongresi’nden haberler sunulmuş, akabinde aynı yıl içinde 1965 UIA Kongresi’ni tema olarak alan 24. sayıda kongrenin sonuç raporu yayınlanmış ve bazı yabancı katılımcıların mimarlık eğitimi üzerine görüşlerine yer verilmiştir. UIA Komisyonu tarafından hazırlanan sonuç raporunu mesleki eğitimin standartlaşması üzerine kapsamlı bir söylem üretiminin ilk örneği olarak okumak mümkündür (*Mimarlık*, 24, ss. 7-9).

Eğitim konusundaki tartışmaların yoğunlaştığı derginin 1969 yılı 71. sayısında görülmektedir ki, söylemlerin yukarıda bahsi geçen genel yapısında pek bir değişiklik olmamıştır. Mimarlık eğitiminin toplumsal ihtiyaçlara yönelik olarak geliştirilmesi konusu yoğun bir şekilde gündemdedir. *Mimarlık Eğitiminde Topluma Dönük Olma İlkeleri* başlıklı yazı ve içinde kalınlaştırılmış puntolarla belirtilen sloganlar dikkat çekicidir²². Akademi ile uygulama arasındaki ayrımın eğitimde dengeli bir şekilde yürütülmesi gerektiği uyarısı yazarların geneline yayılmaktadır. Eğitimin uygulamada karşılık bulamaması ve mimarlığın toplumsal ihtiyaçlara cevap veremeyen fonksiyonsuz bir yapıya bürünmesi korkusu yerleşikleşen bir maddi-söylem üretimi haline gelmektedir. Mimarın birbirinden farklı uzmanlıkları koordine eden oldukça çeşitli donanımlara hakim nitelikler edinebilmesi için gerekli eğitim metodolojisi üzerine bazı fikirler gelişmiştir. Örneğin, mimarlık eğitimi (I) genel kültür, (II) teknik ve bilimsel konular ile (III) sanat ve estetik konuları şeklinde üç ana kategoriye ayıran yaklaşım söylemlerde ağırlık kazanmaktadır. Özellikle pratik arenada karşılaşılan problemlerin çeşitliliği ve karmaşıklığı, mimarın tek başına tüm bu problemlerin üstesinden gelemeyeceği (mimarın herşeyi bilemeyeceği) vurgusunu öne çıkarır. Bu aşamada mimarın kendine sınırları daha makul ve belirli, yeni bir koordinatörlük görevi arayışı söz konusudur.

Derginin 33. sayısı (1966) farklı eğitim kurumlarındaki “Temel Dizayn” derslerine odaklı incelemeler sunmaktadır. Bülent Özer’in *Mimarlık Eğitiminde Temel Dizayn: Tarihçe, Felsefe ve Gerekçesi* adlı makalesi ile başlayan seride sırasıyla Lütfi Zereni’nin “temel dizayn” dersinin mimarlık eğitimindeki yerini anlatan yazısı, Hulusi Güngör’ün Almanya’da temel tasarım stüdyo projelerini değerlendirdiği yazısı ve İTÜ’deki örnekleri ele alan sunumu yer almaktadır. Takip eden 34. sayıda, Orhan Özgüner’in ODTÜ’de “basic design” çalışmalarını anlatan yazısı ile söz konusu seri tamamlanmıştır. Ardından, 35. sayıda ise farklı üniversitelerin eğitimcileri tarafından hazırlanmış *Mimarlık Eğitimi Konusunda Düşünceler* üst başlıklı yazı ve takip eden sayfalarda farklı üniversitelerin öğrenci projeleri sunulmuştur. İTÜ Mimarlık Fakültesi Asistanı imzasıyla Erol Kulaksızoğlu’nun *Mesleki Eğitimi Geliştirme Çabaları* başlıklı yazısı dönemin meslek eğitimi tartışmaları dahilinde dikkat çekmektedir.

²² Enis Kortan tarafından yazılan makalede dikkat çekilmiş ifadelerden bazıları şunlardır: “Topluma dönük”, “Mimarlık toplum içindir!”, “çevre düzenleyicisi”, “yaşantılı iklim” (Kortan, 1969, s. 15).

1968 yılından 1970'li yılların sonuna doğru olan dönem dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de öğrenci hareketlerinin yoğun bir şekilde etkisini gösterdiği, birçok eğitim kurumunda öğrenci kurultayları ve toplantılarının düzenlendiği, çeşitli konu odakları üzerinden yürütülen eğitim tartışmalarının gündemde yoğun bir şekilde yer edindiği bir ortama sahne olmuştur. 1968 yılı sayılarında derginin de Mimarlar Odası'nı temsilen üniversite olayları hakkında çeşitli yazılı açıklamalar yayınladığı ve bazı öğrenci toplantılarına katıldığı görülmektedir²³. Bununla birlikte bu yıllar, mimarlık, mühendislik ve daha başka dallarda eğitim vermek üzere yeni özel enstitü ve yüksek okulların kurulduğu bir dönemdir. Eğitimin özelleşmesi ile eğitim standartlarının gerileyeceği, yeterli fiziki ve entelektüel imkanların sağlanamadığı ticari amaçla kurulan yapıların eğitime zarar vereceği yönünde yoğun bir tartışma ortamının *Mimarlık* dergisine de yansıdığı anlaşılmaktadır. 1967 yılında özellikle Mimarlar Odası'nın bu konudaki hassasiyetini gösteren bir basın toplantısı tertip edilmiş ve aynı yıl yayınlanan 50. sayıda basın bildirisinde şu ifadeler geçmiştir:

- Sonuç olarak; Devlet Okullarının imkânlarını belirli bir plana ve amaca yönelmiş olarak eşit şartlarla genişletmek; eğitim, araştırma ve uygulama arasında bağlantı kurulmasını sağlamak,
- Özel okulların açılma yolunu kapamak, mevcut özel okulları bir plana bağlı olarak kamulaştırmak gerekli ve Anayasaya uygun olacaktır. (1967, s.2)

Bu noktada tartışmanın Anayasa'nın 120. maddesi²⁴ çerçevesinde şekillendiği, özel okulların açılmasının bu yasaya aykırı olduğuna dair bir söylemin ağırlık kazandığı anlaşılmaktadır. 1968 yılında yayınlanan sayılarda çıkan haber, bildiri ve makalelerde de Oda'nın konuya karşı hassasiyeti izlenebilmektedir. Burada dönemin siyasi iradesi ile Mimarlar Odası arasındaki fikirsel ayrılığın açık bir tezahürü vardır. Derginin 65. sayısında Mimarlar Odası'nın görüş talebine karşılık olarak Anayasa Hukuku Profesörü Muammer Aksoy'un (1969) *Özel Yüksek Okullar Konusunda Rapor* başlıklı metni, konunun hukuki ve toplumsal boyutunu bir arada ele almaktadır. Aynı sayının haberler kısmında ise “*özel mimarlık okulu mezunu, diploması yakada ayakkabı*

²³ Yayınlanan haber başlıklarından bazıları: “Mimarlar Odası'nın Üniversite Olayları ile İlgili Basın Toplantısı” (1968/6), “Mimarlar Odası Devrimci Eğitim Şurasına Katıldı” (1968/9).

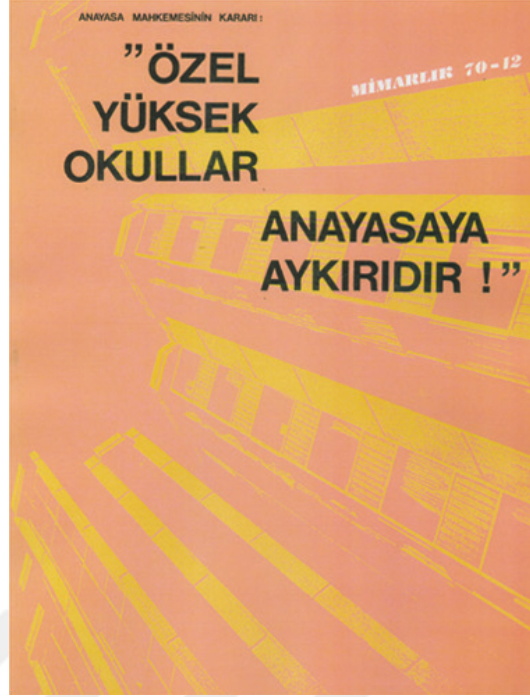
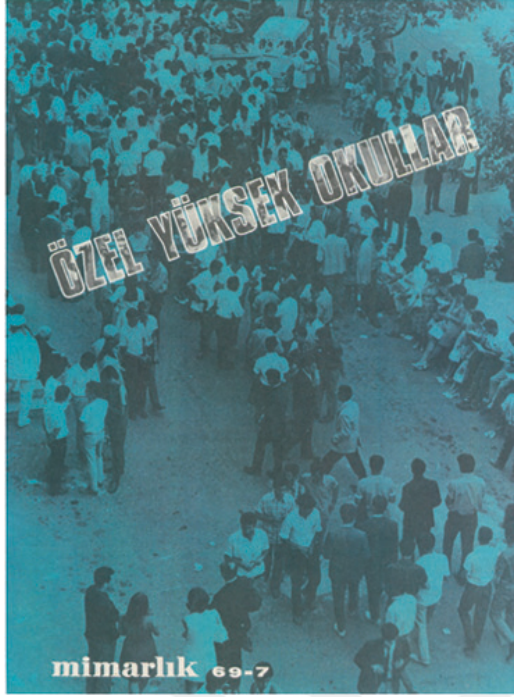
²⁴ Burada kastedilen 1961 yılı Anayasa'sında geçen “Üniversiteler ancak Devlet eli ile ve kanunla kurulur” hükmüdür.

boyuyor” başlığı dikkat çekmektedir. Cumhuriyet gazetesi tarafından yayınlanmış ve dergide aktarılan haberin içeriğinde özel okullardan mezun mühendis ve mimarların mezuniyet belgelerinin ilgili odalar tarafından kabul edilmediği ve iş bulamadıkları, bu okullarda eğitim veren öğretim görevlilerinin de Oda’nın baskısı ile görevlerinden ayrılmak durumunda kaldığı belirtilmektedir (Mimarlık, 65, s.3).

1970 yılı 81. sayı, sayfa 16’da yayınlanan Işık Özel Okulu’nun Mimarlar Odası Eğitim Komisyonu’na yaptığı başvuru ile ilgili bir habere göre İstanbul Valisi, Işık Özel Okulu Vakıflaşma statü ve dökümanlarını Eğitim Komisyonu’na ileterek müracaatta bulunmuştur. Oda, okulun “vakıflaşarak yeni bir statü kazanması” konusuna (belli ki bu statüden hareket ederek mezuniyet belgelerinin odalar nezninde geçerlilik kazanması beklenmektedir), Avukat Abdullah Sert’in yazısı ile cevap vermektedir (1970): “Belirttiğimiz görüş içinde özel yüksek okulun bir ticarî şirket ya da vakıf tarafından kurulması hiçbir farklılık yaratmaz. Vakıf nitelikte de olsa, yüksek okul mezunlarına fakülte mezunlarına tanınan hak ve yetkiler tanındığı sürece 120. maddeye aykırılık da söz konusu olacaktır” (Mimarlık, 81, s. 16).

Mimarlık’ın 86. sayısının (1970) kapağı tartışmanın oda nezdinde geldiği noktayı göstermesi açısından ilginçtir. Kapakta büyük puntolarla “Anayasa Mahkemesinin Kararı: Özel Okullar Anayasaya Aykırıdır!” yazısı dikkat çekmektedir. Derginin kapağa taşıdığı haber T.C. Anayasa Mahkemesi’nin Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nun bazı maddelerini Anayasa’ya aykırı bularak iptal etmesidir (Şekil 3.7). Derginin bahsi geçen sayısından sonra özel yüksek okullar meselesinin artık söylemsel gündemde daha seyrek olarak yer bulduğunu görmekteyiz. Öte yandan 1980 darbesi Türkiye sosyo-politik ortamı açısından önemli bir milad olarak kabul edildiği gibi akabinde çıkan 1982 Anayasası’nın ilgili maddeleri özel eğitim kurumlarının açılmasına serbestlik getirmiştir.

Mimari tasarım eğitimi metotları, derginin 1968-78 yılları arasında bazı sayılarda yoğunlaşarak ele aldığı önemli konu odaklarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Disipliner söylemin akademik alandaki çalışmalara etkisinin yoğunlaşması ve teknolojik gelişmeler neticesinde bilgisayarların özellikle mühendislik odaklı tasarım alanlarında araçsallaşması ile birlikte mimarlıkta yeni, bilimsel ve sistematik metotların tasarım sürecine dahil edilmesi yoğun bir şekilde tartışılmaktadır.



Şekil 3.7 : Mimarlık 69. (1969) ve 86. sayı (1970) kapakları.

1968 yılı 56. sayısı ağırlıklı olarak tasarım metotları ile ilgili metinlere yer vermektedir. Her ne kadar “eğitim” kelimesi başlıklar içinde geçmiyor olsa da, pratikteki tasarlama sorunları ile öğretimdeki tasarım yöntemleri ilişkisi ve eğitimde tasarım yöntemlerinin belirlenmesi problemi makalelerde ele alınan temel konulardandır. Genel anlamda derginin bu sayısında, eğitimcilerin tasarım yöntemlerini derslerin bir parçası haline nasıl getirebileceği ve bu yöntemlerin nasıl sistematize edilebileceği yönünde sorulara cevap arayan yazılar dikkat çekmektedir.²⁵ Yine bu sayıda, Geoffrey H. Broadbent tarafından 1966 yılında *The Architects' Journal* dergisinde yayınlanmış makalenin Türkçe çevirisi “*Mimarlıkta Tasarlama Metotları*” başlığıyla yayınlanmıştır. Yabancı bir dergide ele alınan güncel bir meselenin eş zamanlı olarak Türkiye’deki söylemsel üretime yansıdığı görülmektedir. Benzer bir yayını tasarım metodolojileri üzerine yoğunlaşan fakat bu sefer ağırlıklı olarak Christopher Alexander (1973)’in geliştirdiği yaklaşımlar üzerinden meseleyi ele alan 114. sayıda görebiliriz. Bu sayıda da yazarın bir makalesi ve repörtajı Türkçe’ye çevrilerek yayınlanmış, öncesinde ise konuya bir girizgah yapan Atilla Yücel’in *Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi* başlıklı

²⁵ İlgili sayıda yer alan makale başlıkları şunlardır: “*Bina Tasarlama Metotlarının Değişimi*” (Öke, A.), “*Bina Tasarlama Sırasında Karar Verme İşlemi*” (Bayazıt, N.), “*Elektronik Sayısal Hesaplayıcıların Bina Tasarlamasında Kullanılışı*” (Öke, A.), “*Matematiğe Dayanan Bazı Metotlar*” (Bayazıt, N.).

makalesine yer verilmiştir. 1966 ve 1973 yılları arasında ise meselenin etraflica ele alındığı bir örnek olarak Necati İnceoğlu'nun *Mimari Eğitimde Sistemik Tasarım Metotları* makalesi görülebilir (1969, ss. 25-26). İnceoğlu yazısında sistemik tasarım metotlarının tarihsel gelişiminden başlayarak bu alandaki farklı yaklaşım, strateji ve teknikleri incelemektedir. "*Faydalanılan Kaynaklar*" bölümünde Broadbent ve Christopher Alexander referansları başka yazarlarla birlikte belirtilmiştir. Böylece yıllar içinde "tasarlama metotları" söyleminin "sistemik tasarım" ve "tasarım sürecinin bilimselleşmesi" gibi tasarım ve eğitim standartlarının gelişmesi ya da tek tipleşmesi yönünde bir arayışa ışık tuttuğunu düşünebiliriz. Tasarım metodolojilerinde "teknik ve bilimsel" yönlerin ön plana çıkması kaçınılmaz olarak eğitimde standartlaşma söylemlerini tetiklemektedir. Birbirinden çok farklı iki kavram gibi görünen "standartlaşma" ile "bilimselleşme"nin mimarlık tartışmalarında birbirini doğrudan besleyen bir söylemsel pratik halini alması dikkat çekicidir (Tekeli, 1976; Tekeli ve diğ., 1976). Öte yandan tasarım metodolojisi üzerine gelişen söylem üretimleri 1980'lere gelindiğinde etkinliğini yitirerek sahneden çekilmeye başlamaktadır (Balamir, 1985). Yerine, tasarımı sistematize etmekten ya da belirli bir metoda bağlamaktan çok, teknolojik araçların kullanımı ile tasarım sürecini daha pratik ve sistemli hale getirme meselelerinin güncellik kazandığı söylenebilir. Nitekim 1960'lı yıllarda tasarım yöntemleri üzerine yazıları ile dikkat çeken Nigan Bayazıt'ın, 1990'lı yıllara geldiğimizde bilgisayar destekli tasarımı konu alan makelesi yıllar içinde tasarım metotları üzerine gelişen yaklaşımların dönüşümüne dair açıklayıcı bir özet sunmaktadır (Bayazıt, 1968; 1990).

Mimarlık'ta 1970'li yıllar özellikle UIA'nın düzenlediği seminer ve toplantıların rapor ve bildirileriyle eğitim konusunda oldukça geniş çaplı sayıların basıldığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu yayınlar odanın katıldığı uluslararası seminerlerde sunulan yabancı ülkelerdeki mimarlık eğitime dair bildiri, rapor ve makalelerle de desteklendiği için oldukça renkli, farklı kültürel unsurları barındıran bir eğitim analizine kaynaklık etmektedir. Gerek Türkiye'de, gerekse Doğu Bloku ülkeler ile Asya ve Ortadoğu ülkelerindeki mimarlık okullarında sürdürülen eğitime dair müfredat kurgusu, mesleğin geçirdiği sosyo-politik dönüşümlere eğitim kurumlarının adaptasyonu gibi ana konular ele alınırken, Türkiye'de ve diğer ülkelerdeki mimarlık eğitiminin karşılaştığı sorunlar yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. 1973 yılı Kasım ayında düzenlenen UIA Mimarlık Eğitimi Komisyonu Bölgesel

Çalışma Grubu toplantısına katılan ülkelerin mimar birlikleri ülkelerindeki mimarlık eğitimini tanıtan ve sorunlarını anlatan raporlar sunmuşlardır (1974, ss. 21-31). Çalışma grubuna dahil olan katılımcıların Doğu Bloku ülkeleri olduğu görülmektedir. Raporların çevirileri derginin 1974 yılı 11 ve 12. sayılarını kapsayan geniş bir dosyada yer almaktadır. Öte yandan 1974 yılı Ekim ayında UIA, UNESCO ve Yugoslavya Mimarlar Birliğinin düzenlediği “Mimarın Sürekli Eğitimi” konulu uluslararası seminer kapsamında imzasız sunulan *Mimarın Sürekli Eğitimi ve Türkiye’de Durum* başlıklı bildiride yer alan şu cümleler dönemin bakış açısını özetlemektedir:

Bu toplantının asıl amacının, hızlanmış toplumsal ve teknolojik değişikliklerin ortaya çıkardığı problemleri karşılayabilmesi için, mimarı, özellikle de mesleği uygulayan mimarı eğitebilecek düzenli bir sistemin örgütlenmesi olduğu görülüyor. Bu gereksinme, toplumsal isteklerin ve bunları karşılayabilecek olanakların çok arttığı bugünün dünyasında, mimarlık mesleğinin artık yetersiz ve çağ-dışı kalmaya başlamasının önceden sezilmiş olmasından çıkıyor. (1974, s.6)

Özellikle eğitim kurumlarının çağın mesleki gereksinimlere yetişemediği anlayışı ilerleyen yıllarda meslek odaları öncülüğünde kurulmuş olan RIBA ve NAAB gibi akreditasyon veren kuruluşların fakülteler üzerindeki etkisinin artarak müfredatı belirleyici aktörlerine dönüşmesini sağlayacaktır. Takip eden yıllarda UIA tarafından hazırlatılan *De la Formation des Architectes* adlı yayında yer alan ve *Mimarlık* dergisinde de yayınlanmış farklı ülkelerdeki mimarlık eğitimi üzerine yazılmış raporlar şunlardır: *Ortadoğu Ülkelerinde Mimarlık Eğitimi* (1975), *Avrupa Sosyalist Ülkelerinde Mimarların Yetiştirilmesi* (1976), *Asya’da Mimarlık* (1976). Bu yazıların dergide yer bulması her ne kadar dönemin sosyo-kültürel karakteri, öğrenci merkezli politik hareketler, Mimarlar Odası’nın UIA ile aktif bir şekilde yürüttüğü faaliyetler ve derginin editöryel seçimleri ile etkileşimli görünse de farklı kurumları bir araya getiren olumlu bir çok-sesliliğe fırsat verdiği ve bir diyalog ortamının oluşmasına katkı sağladığı aşikardır. Aynı yayınların bir parçası olarak yazılmış eğitimci mimar Max Querrien’in *Hangi Mimar Hangi Öğretim* başlıklı metni, oluşan tüm söylemlerin aslında mesleğin yeni sınırları ve nitelikleri ekseninde bir arayışı temsil ettiğini gösterircesine şu cümleye yer vermektedir: “Yeni arabuluculuk, halk, uzmanlar ve "karar verenler" ile, yaşam biçimleri, programlama dönemleri ve uygulamanın

birbirini izleyen taslakları arasında kurulacak bir haberleşme içinde yer alacaktır” (Querrien, 1976, s. 15).

70’li yılların sonuna yaklaştıkça derginin politikleşen bir söylemsel yapıyı daha çok ön plana çıkardığını gözlemlemek mümkündür. “*Mimarlık eğitiminde çağdaşlaşma*” teması üzerine yayınlanan 155. Sayı (1978) geneli itibariyle eğitimdeki gelişmenin sağlanabilmesini politik bilincin gelişmesine şartlayan bir söylem üretimini ön plana çıkartmaktadır (Şekil 3.7). Türkiye’nin ev sahipliği ve sekreterliğini üstlendiği 12-15 Ekim 1977 tarihleri arasında düzenlenen UIA 2. Bölge “Mimarın Eğitimi Komisyonu” toplantısında sunulan ulusal ve uluslararası bildirilere geniş yer verildiği sayıda, Türkiye’yi temsilen yayınlanan TMMOB Mimarlar Odası bildirisinin başlığı şu olmuştur: “*Mimarlık Eğitiminde Çağdaşlaşma Demokratikleşme ve Bilimselleşme Koşutunda Olacaktır*” (Nişancıoğlu ve diğ., 1978). 1960’lı yılların sonunda yoğunlaşarak 1970’lerin sonuna kadar süren dönem içinde sıkça kullanıldığı görülen “eğitimde demokratikleşme” söylemi temelde iki aksı olan bir ifadeyi temsil etmektedir. Birincisi, eğitim kurumlarının özerkliğinin korunması ve öğrencilerin bu kurumların bir paydaşı olarak okul yönetiminde söz sahibi olmalarını ifade eder. İkincisi ise mimarlık eğitiminin ekonomik olarak dezavantajlı kitlelerin problemlerini çözmek üzere gelişmesi, mimarın sunduğu hizmetin tabana yayılabilmesi, toplumun konut ve kentleşme gibi öncül problemlerinin doğru çözümlere kavuşturulması için gerekli donanımların mimarlık eğitimi kapsamına dahil edilmesi gibi zorlu konuları ele almaktadır. Örneğin, derginin 1969 tarihli mimarlık eğitimi temalı 71. sayısında Enis Kortan bu yaklaşımı temsilen şöyle bir ifadede bulunmaktadır: “Bunun yerine, “Mimarlık toplum içindir!” ilkesine bağlı kalıp, mimarı «Biçim veren artist» tanımlamasından öteye, toplumun problemlerine eğilmiş kişi olarak görmemiz gerekmektedir!” ve devamında mimarlık eğitiminin amacını net bir dille özetlemektedir: “Türk Ulusuna hizmet ve Ülkemizi imar edebilecek nitelikteki mimarları yetiştirmek! Şu halde, evrensel tip yerine ülkemizin koşullarına uygun mimar yetiştirmek izlenecek yol olmaktadır” (Kortan, 1969, s. 15).

Dönemin hakim söylemsel pratiklerinin iki temel hususu kesinleştirdiği görülmektedir; birincisi Türkiye’nin gelişmekte olan bir ülke olarak mimari hizmet önceliklerinin gelişmiş ülkelere göre farklı öncelikleri olması gerektiği gerçeği, ikincisi ise ülkenin gelişebilmesi için toplumsal ihtiyaçları tespit ederek meselelere

özüm üretebilen uzman kadrolara gereksinim duyulması gerçeğidir. Tüm bunların mimarlık eğitimini de içine alacak şekilde eğitim sisteminin bütününe dönüştürmesi gerektiği savından yola çıkan bu söylem “kurulu düzen” ve “hakim anlayış”a karşı çıkan bir yaklaşımı temsil ettiği için de politikleşmek durumunda kalmaktadır. Nitekim Mimarlar Odası İstanbul Şubesi Eğitim Komisyonu’nun hazırladığı raporda şu ifadeler geçmektedir:

Özellikle, henüz endüstriyel aşamaya erişmemiş ülkelerin mimarlık eğitiminin temel niteliklerini ise, öznellikten nesnellığe sezgisellikten bilimselliğe yönelmiş çağdaş bilgi gelişimini yakından izleyen, sonuçlarını ülkenin yapı üretimi koşulları içinde ve tecrübeleri doğrultusunda doğru tanımlıyarak değerlendiren, ayrıca aksaklıkları saptayıp düzeltme önerileri geliştiren bir sistem içinde düşünebiliriz. (Özalp ve diğ, 1972, s. 20)

Pedagoji konusunun bir başka boyutunu oluşturan eğitim ortamlarının fiziki tasarımı konusu *Mimarlık*’ta okul ve sınıf mimarisi/düzeni meseleleri ile aynı dönemde Türkiye’de yeni yeni gelişmekte olan “kent dışı üniversite” kavramının da dahil olduğu bir gündem oluşturmıştır. TMMOB Mimarlar Odası İstanbul Şubesi’nin düzenlediği *Büyük Kent Dışı Üniversiteler Sorunu* semineri için hazırlanan metinler derginin 1972 yılı 12. sayısında okuyuculara ulaştırılmıştır. 1971 yılında bir sergi ile sunulmuş olan İ.T.Ü. Ayazağa Yerleşkesi’ne dair yapılan planlama çalışmalarının da bu sayıda yer aldığı görülmektedir. Bu çerçevede öne çıkan söylemsel pratiklerin konu başlıklarından biri kampüsün ve alt bileşenlerinin fiziki yapısı ve birbirleriyle ilişkisi ve bunun eğitim ortamını nasıl etkileyeceği sorusu üzerine gelişmektedir. Bir diğeri ise kent dışı üniversitelerin yer seçiminde izlenecek yollar, üniversitenin kent ve kentlilerle kuracağı ilişki ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisinin sorgulandığı daha şehircilik ölçeğinde toplumsal etkiler üzerinedir.

1980 sonrası dönemde öncesine göre eğitim alanındaki söylem üretimi yoğunluğunun çok daha düşük seyrettiği görülmektedir. Öğrenci hareketlerinin gittikçe azalması, ülkenin askeri müdahaleler ve Anayasa değişiklikleri ile geçirdiği dönüşümler bu noktada eğitim söylemlerini de politik argümanlar üzerinden gelişen tartışma ve bildiri metinlerinden daha akademik ve özelleşmiş bir alana doğru çektiği görülmektedir. Bu anlamda 1985 yılı 218. sayısı maddi-söylemsel pratiğin dönüşümüne dair önemli bir

eşik olarak kabul edilebilir.²⁶ Doğrudan mimarlık ve tasarım eğitimi ile ilişkili sorunlara, mimarlık söyleminin geçirdiği tarihsel dönüşümlere eğilen, meslek ve üniversite eğitimi arasındaki farkların belirginleştiği bir dönem karşımıza çıkmaktadır (Şekil 3.8).



Şekil 3.8 : Mimarlık 155. (1978) ve 218. Sayı (1985) kapakları.

Mimarlık eğitimi konusuna mimarın görevlerini, mesleğin sorumluluklarını tarfilemekle başlayan yaklaşımın 1990'ların sonuna kadar sürdürüldüğü dolayısıyla eğitim ile ilgili genel söylemin aslında bir "ideal mimar" tarifıyla söze başladığını makalelerde açıkça görebiliriz. Bu yaklaşımın doğrudan eleştirildiği slogan niteliğinde bir çıkışı "*Mimarlıkta Uygulamanın Bilgisi Artık Eğitimin Tek Amacı Değil*" başlığında okumak mümkündür (Ulus Uraz ve Uluoğlu, 1999). Makale, tasarım stüdyosunu bir büro simülasyonu olmaktan öteye taşıyan fikirlerin gelişimini yansıtırken tasarım bilgisi ile uygulama bilgisi arasındaki farka dikkat çekmekte ve eğitimin bu farkındalıkla sürdürülmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Daha önceki yıllarda sıkça rastlanılan "mimarın eğitimi" söylemi yerini "mimarlık eğitimi" söylemine bırakmaktadır. Yine de mesleki kurumların temsil ettiği yapıların eğitimden

²⁶ Derginin 218. sayısında yayınlanan ilgili makaleler şunlardır: "*Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları*" (Balamir, A.), "*Yaratıcılık Açısından Mimarlık Eğitiminde Problemler*" (Ayıran, N.), "*Mesleki Eğitimde Sorunlar*" (Teymur, N.), "*Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İlkeler*" (Rittel, H.).

beklentilerini hafiflettiği bir döneme girildiği gibi bir yorum sahici olmayacaktır. Bunun yerine akademisyenlerin stüdyo ortamlarında sürdürülen eğitimin yapısına dair daha kapsayıcı, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünciyi ön plana çıkartan bir yaklaşımı savunan söylemler ortaya koydukları bir döneme girilmektedir. Nitekim, takip eden yıllarda stüdyo eğitimi üzerine yapılan araştırma çalışmalarının hızlandığı görülmektedir.

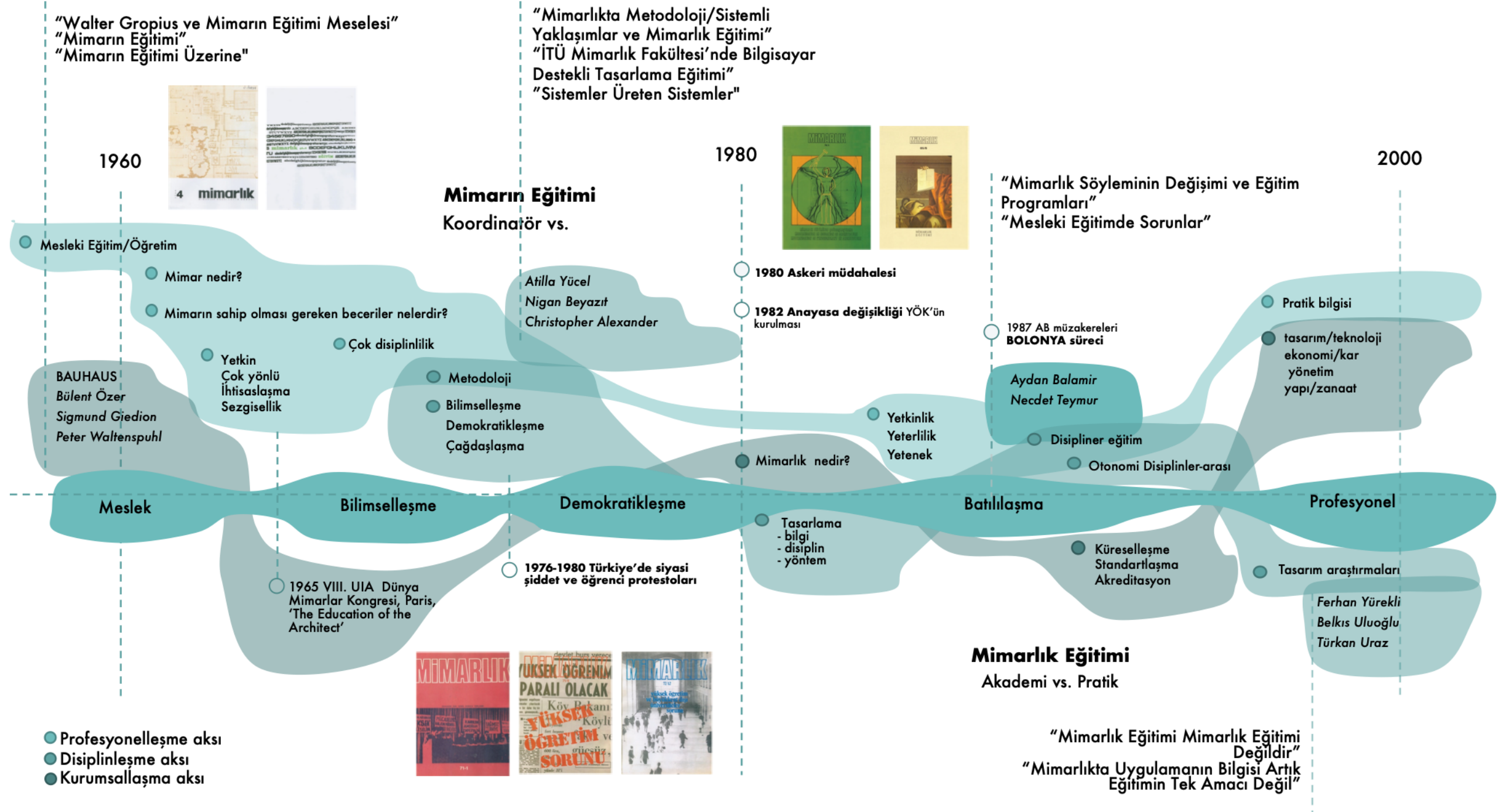
2000 yılına yaklaşırken 1999’da yaşanan Gölcük/Kocaeli depremi ve ülkede yarattığı yıkıcı etkinin Mimarlar Odası’nın gündeminde geniş bir yer tuttuğu görülmektedir. Mesleki denetim, kentsel planlama, imar kanunlarının uygulanması gibi zafiyet yaşanan alanlar Oda’nın yazınsal üretimlerinde etraflıca ele alınmaktadır. Deprem ile birlikte yapı stoklarında ortaya çıkan olumsuzlukların kaynağında denetimsiz ve sorunlu teknik uygulama standartları dışında eğitilmiş kadroların nitelik yetersizliği ve eğitimin belli kalite standartlarına kavuşturulamamış olması öne çıkmaktadır. Yine 1980 sonrasında ilk görüşmelerin başladığı AB uyum süreci ve bağlı olarak gelişen üniversite ve mesleki eğitimin AB standartlarına çekilmesi konusunda atılması planlanan adımlar deprem sonrası yayınlarda yoğun bir şekilde ele alınmaktadır. “Tüketim toplumunun rant odaklı ve mesleki denetimden yoksun bir şekilde kentleşmesi” problemin asıl kaynağı olarak görülürken aslında Türkiye’deki profesyonel ortamın eğitimcilere yol gösterebilmesi ya da nasıl bir mimar yetişmeli sorusuna cevap verebilmesi güçleşmektedir. Bir yandan uluslararası standartların gerisinde kalma sorunu öte yandan özellikle gelişmekte olan ülkelerin içinde bulunduğu dezavantajlı durumdan kaynaklı mesleki bozulmalar eğitim meselesini meslek odaklı tartışmaların odağından daha akademik ve sorgulayıcı bir çerçeveye doğru ilerlettiğini söyleyebiliriz.

Çok yönlü ve karşılıklı diyaloga açık öğretmen-öğrenci ilişkisini yeniden tanımlandığı bir eğitim anlayışının söylemsel üretimde ağırlık kazandığı, geçmiş alışkanlıklardan hareketle yazılan usta öğretici ve çırak öğrenci merkezli söylemin bazı yazılarda tekrar etmesine karşın etki alanını önemli ölçüde yitirdiği bir dönemin etkinleştiği anlaşılmaktadır. Derginin 2000 yılında yayınlanan 293. sayısında maddi-söylemin üretim biçiminde daha deneyim ve analiz odaklı bir üslup tercih edildiği görülmektedir. Bu sayıda öğrencilerin eğitime ilk adımlarını attığı temel tasarım dersleri üzerine yazılmış onbeş farklı makale-denemeye yer verilmektedir. Türkiye’de

farklı üniversitelerde verilen temel tasarım derslerinin içeriğine dair uygulamaları derslerde öğrenciler çalışırken çekilmiş ya da örnek öğrenci çalışmalarına dair fotoğraflar eşliğinde aktaran bu yazılar eğitimcilerin deneysel girdi ve çıktılarını değerlendirdikleri bir tür araştırma faaliyeti değerlendirmesidir.

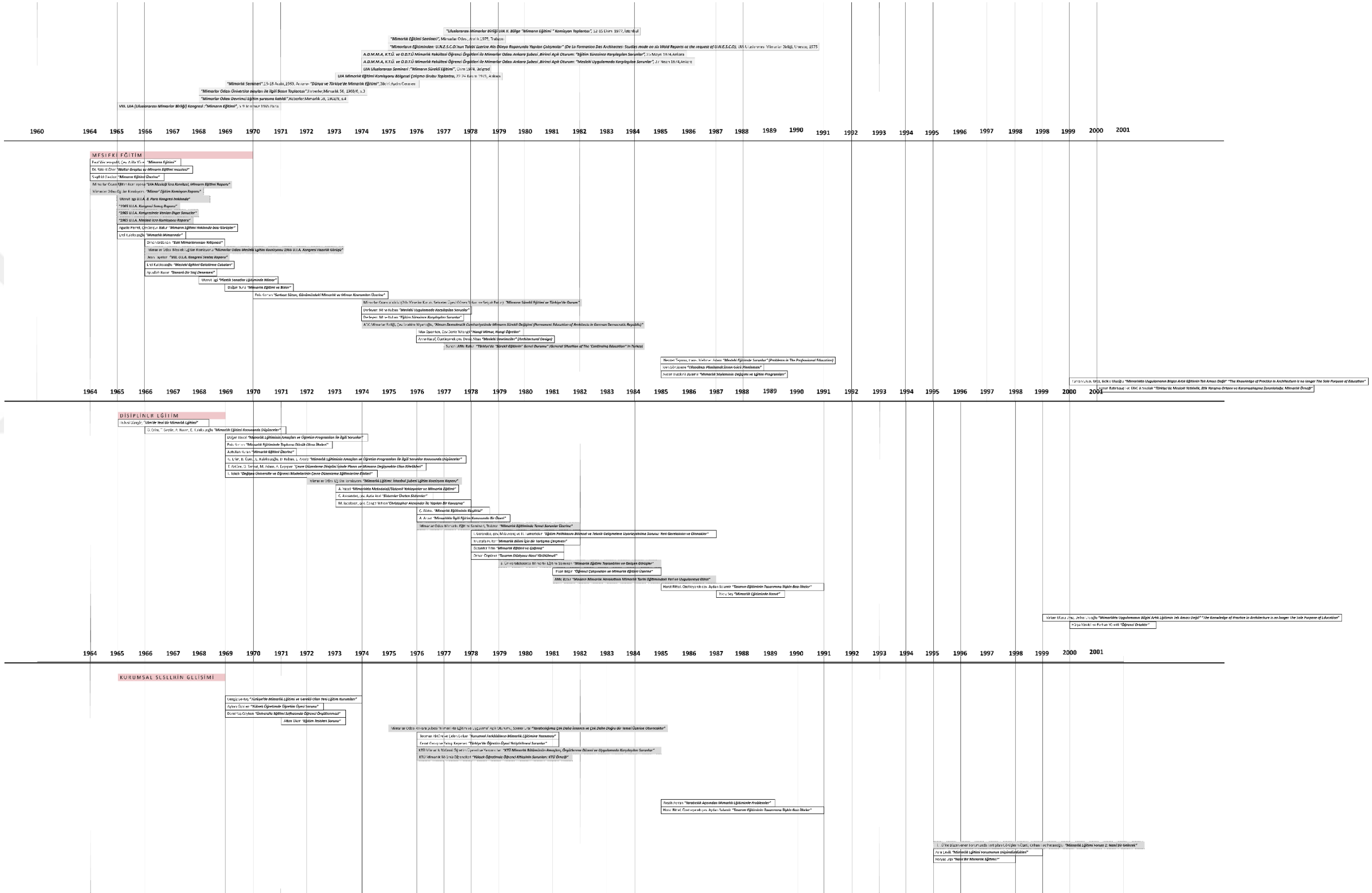
Geneli itibariyle Türkiye’de mimarlık eğitiminin 2000’lere doğru serüveni şekil 3.10’da görüldüğü üzere *Mimarlık* dergisinde seçilen metinler üzerinden haritalanabilmektedir. Kavramsal ve bağlamsal değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda, dünyadaki örneklerle paralel olarak formelden enformeğe, mesleki olandan deneysel olana doğru bir eğilim gösterirken, tasarım eğitiminde çok disiplinli workshop (atölye) çalışmaları, öğrenci gezileri, yarışmalar gibi daha müfredat dışı girişimlerle zenginleşme yolu arayan bir yaklaşımın hakimiyet kazandığı söylenebilir. Proje çalışmasını merkeze alan müfredatın diğer sosyal ve kültürel becerilerin de önem kazanmasıyla eğitim üzerindeki hakimiyetini bir ölçüde paylaşması, mimarlık eğitimi problemini “nasıl bir mimar” sorusuyla özdeşleştiren yaklaşımların söylemsel pratiklerde ağırlığını yitirmesi tüm bu gelişmelerin örnekleri olarak gösterilebilir (Şekil 3.9).





Şekil 3.9: Metinlerarası yıkım sürecinde kavramsal ve bağlamsal ilişkileri ifade eden haritalamaya dair ilk temsil.





Şekil 3.10: Diyalojik etkileşimin ilk presibi olan “ardışıklık” ilkesi çerçevesinde yayınlandıkları yıl ve içeriklerine göre metinlerin ilk kategorilerinin belirlenmesi



3.2 Diyalojik Etkileşim ile Mimarlık Eğitimi Söylemlerinin Haritalanması

Bu bölümde araştırmanın genel çerçevesi içinde dönüşen söylemsel pratiklerin oluşturduğu diyalojik peyzajın unsurları incelenerek belirlenen çıktılar özellikle üç temel aks; (1) *profesyonelleşme*, (2) *disiplinleşme* ve (3) *kurumsallaşma* üzerinden yorumlanmaktadır. Bu üç aksın belirlenmesi ve çözümlenmesi, söylemsel üretimlerin daha kullanışlı ve anlaşılabilir bir yapıya kavuşması için sınıflandırılması anlamında değerlendirilmemelidir. Özellikle mimarlık eğitimi alanında gelişen maddi-söylemsel pratikler konuları gereği keskin sınırlarla tarif edilmesi ya da gruplandırılması güç, sürekli anlamsal dönüşümlere gebe üretimlerdir. Öte yandan bu üretimlerin diyalojik peyzaja dahil olmaları ile birlikte aslında dönüştürücü, gündem belirleyici bir figür haline gelebilmeleri ve üreticisinin ilk niyetinden uzaklaşarak farklı anlamlara evrilebilmeleri olasıdır. Dolayısıyla Şekil 3.9' dan da anlaşılabilceği gibi daha en başından sınırları belirsiz, kesinleşmemiş bir kurguyu kabul etmek gerekir.

Araştırma kapsamında seçilen metinleri karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek ve söylemleri diyalojik bir süreç içerisinde kurabilmek için, tartışmalar farklı konu odakları üzerinden yürütülmektedir. Mimarlık eğitimi konusunda eş zamanlı bir diyalojik etkileşim oluşturmak için farklı bakış açılarından kaynaklı farklı terminolojiler tespit edilmektedir. Şekil 3.11'da görüldüğü üzere, belirli bir konu odağında gelişen tartışmayı azaltmadan bir diyalog kurgusunu sağlamak üzere diyalojik yaklaşımın ilk prensibi olan "ardışıklık (squentiality)" ilkesi uygulanmaktadır. Eğitimle ya da mimarın rolü ile ilgili bir konunun yıllar içinde farklı yazarlar tarafından nasıl ele alındığı ve meselenin farklı boyutlarının nasıl ortaya çıktığını gösterebilmek için incelenen metinlere dair üretilen tablolar ve diyagramlar yol göstericidir. Farklı metinlerde benzer başlıklar, kelimeler kullanılıyor mu veya benzer içerikler başka metinlerde farklı şekillerde işleniyor mu gibi sorulara cevap aramak için tabloda işlenen verilerin hem kronolojik hem de kişiler üzerinden takip edilebileceği şekil 3.11'da yer alan çizgisel haritalama çalışmaları yapılmaktadır. Böylece, yayınlandığı sayı ve yıldan bağımsız olarak konu ve içerik odaklı metinler arası diyalojik etkileşimin izini sürmek ardışıklık prensibi üzerinden mümkün olmaktadır.

Mimarlık dergisinde yayınlanan mimarlık eğitimi ile ilgili yazınların ana temalarından ve bir önceki bölümde incelenen pedagoji kuramlarından yola çıkarak ve Şekil

3.9'daki haritalama üzerinden de izlenebilen aşağıdaki tartışma akslarını ve konu odaklarını geliştirmek mümkündür:

- *Profesyonelleşme*: meslek odaklı eğitim, mimarın rolüne dair tanımlar, mesleki pratikte yaşanan problemlerin kaynağı olarak mimarlık eğitimi.
- *Disiplinleşme*: eğitimde disipliner bir alan kurmak/tanımlamak, mimarlık disiplinin tanımı ve sınırları, disipline özgü problemler, dönüşümler.
- *Kurumsallaşma*: kurumsal sistemlerin eğitime yön vermesi, eğitimde ve pratikte standartlaşma, meslek ve eğitim kurumları aracılığıyla mimarlık eğitimi üzerine gelişen fikirler, planlar, yönlendirmeler.

Profesyonelleşme, disiplinleşme ve kurumsallaşma aksları, metinler üzerinden yapılan söylem çalışmaları sonucu ortaya çıkan kavramlardan, diyalojik sürecin ikinci temel prensibi olan "ortak inşa (joint construction)" üzerinden gelişmektedir. Şekil.3.9'da tespit edilen kavramsallaştırmalar, bu metinlerin ürettikleri söylemlerin içinden temellenmekte, metinler içinde ele alınan çeşitli konu odakları çerçevesinde meslek odaklı eğitim, disiplin içi bilgi odaklı eğitim ve kurumsal eğilimler/kanallar aracılı eğitim tartışmaları Şekil 3.10'da izlenebileceği üzere zamanla eklemlenerek değişen kavram ve konu odaklarıyla ortak bir söylemsel pratik inşası; diyalog ortaya çıkarmaktadır.

Diyalojik sürecin üçüncü temel prensibi olan "eylem-etkinlik karşılıklı bağımlılığı (act-activity interdependence)" bu noktada kurguya dahil olmaktadır: Metinler, ne tür diyaloglara katıldıkları, içerikleri, kavramları, bakış açıları ve tartışmalarının yönünün ne olduğu ve akslar ile olan bağlantıların doğası açısından incelenmiştir. Diyalojik sürece dair her kurucu söylem, eylem, katkı, olay, mimarlık eğitiminin çeşitli bakış açılarından tanımlanması, ardından bu süreci açma, uzatma gibi teknikler yardımıyla bu konuların çeşitliliğini, ilişkiselliğini, çıkmazlarını ve olanaklarını ortaya sermek mümkündür. Söylemsel üretimler, esasen hareket halinde olan veya diyalojik süreci kullanırken bilgi ve deneyimin organizasyonunda karmaşık ilişkilerin dinamik bir yön bulma aracı olarak hizmet veren yapılardır. Söylemsel pratikler içinde türetilen tüm kavramlar, Şekil 3.11'deki gibi diyalojik etkileşim sürecinin bir sonucu olarak orta çıkmakta ve mimarlık eğitimi söylemlerinin dönüşümüne dair bir haritalamaya ışık tutmaktadır.

Böylelikle, *Mimarlık* dergisinde metinler arası bir yıkım-yapım süreci sonuncunda, diyalojik yaklaşım çerçevesinde bağlamsal değişkenleriyle ortaya konan kavramlar, diyalojizmin dizisellik, ortak inşa ve eylem-etkinlik karşılıklı bağımlılık prensipleri ile ilişkilendirilmekte ve mimarlık eğitimiyle ilişkili söylemlerin (1) “profesyonelleşme”, (2) “disiplinleşme”²⁷ ve (3) “kurumsallaşma” aksları üzerinden okunması önerilir (Şekil 3.12). Birinci aks, mimarlık eğitimini, yaygın olarak mesleki açıdan yetkin kişinin, profesyonel dünyada etkin bir şekilde işlev görmesi beklenen mimarın yetiştirilmesine odaklanan bir eğitim söylemi ile ilişkilendirilir. İkinci bölümde tartıştığım Cuff (1991), Lewis (1998) ve Worthington (2000) gibi kuramcılar aracılığıyla da meslek odaklı eğitim söylemlerinin kuramsal alanda fazlasıyla yer edindiği söylenebilir. Bu görüşe göre “mimar eğitimi”, “mesleki eğitim” ve “yeterlilik” gibi kavramlar, toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedeflerle bağlantılıdır. Başka bir deyişle, beklentilerin karşılanması yoluyla profesyonelleşme fikri bu yaklaşımın itici gücüdür. Bu eğitim söylemi, kökleri II. Dünya Savaşı sonrası döneme dayanan “ikonik” eğitmen-uygulayıcı mimarlar tarafından güçlü bir şekilde desteklenmiştir. Ancak “mimarın eğitimi” konusunun hiçbir zaman modası geçmemiş ve yazarların ilgisini çekmeye devam etmiştir. Bu tür bir bakış açısını üreten söylemlerin, *Mimarlık* dergisinde “profesyonelleşme” aksı etrafında üretildiğini gözlemleyebiliriz.

İkinci aks, bilgi ve yöntem üretimi yoluyla mimarlık eğitiminin disiplinleşmesi üzerine kurulmaktadır. Bu yaklaşımı temsil eden pratikler, mimariyi kendi bilgi alanını oluşturan özerk bir disiplin olarak tanımlamaktadır. Yine ikinci bölümde ele aldığım kuramcılar olarak Gutman (1985), Oxman (1986), Tschumi (1993), Proudfoot (2000) farklı zamanlarda çeşitli bakış açılarından doğru disiplin meselesini benzer tartışma aksları üzerinden ele almaktadırlar.

²⁷ “Disiplinleşme” sözcüğü, bu çalışma kapsamında, disiplin olma/haline gelme olgusuna gönderme yapmakta ve bu kavramsallaştırmayı söylemler içinde tartışmak amacıyla ortaya atılmış. Mimarlığı diğer bilim dallarından ve/veya mesleklerden ayıran bir disiplin olarak özerkliğini arayan söylemleri anlamlandırmak için bilinçli olarak türetilmiştir.

Öyle ki tartışmaların zaman zaman diğer mühendislik ve fen alanlarında olduğu gibi mimarlığın da bir bilim ya da disiplin olarak kendini var etmesi (bilimselleşmesi) ve bunun için gerekli kendine özgü bilimsel metotların oluşturulması gibi daha sonraları terk edilecek görüşler ortaya çıkmıştır. Bu bakış açısından ileri gelen söylemler, *Mimarlık* dergisinde 1970'lerde sesini yükseltmeye başlamıştır. Christopher Alexander'ın 1973'te yayınlanan makale ve röportajı mimarlığın özgün yöntem ve bilgi alanını kurmak üzere gelişen söylemin güçlü bir şekilde sesini duyurduğu örneklerin başında gelmektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte tasarım sürecinin dijitalleşmesi yönünde yaşanan dönüşümler, mimarlık eğitimi metinlerinde “bilimselleşme” ve “sistemleşme” kavramlarıyla desteklenmektedir. Mimarlık alanının “disiplinleşmesi” başlığı altında toparlanabilecek bu söylemsel pratikler, eğitim alanında bilimsel yaklaşımların ve teknoloji ile ilişkili yeni tasarım yöntem ve araçlarının tartışıldığı bir söylemsel peyzaj alanı kurulmasını sağlamaktadır.

Üçüncü aks ise, mimarlık eğitiminin kurumsal bir yapıya evrilmesi üzerine gelişmektedir. Politikalar ve akreditasyon kurulları gibi çeşitli standardizasyon süreçleri aracılığıyla eğitim kurumlarının rolü ve müfredatın yapılandırılması, örgün mimarlık eğitiminin ana gövdesini şekillendirir. Ockman (2012), Deamer (2015) gibi ikinci bölümde detaylı bir şekilde ele aldığım araştırmacılar da benzer şekilde bu konularını kuramsallaştırmaktadır. Buna göre, dönemi ne olursa olsun, “kurumsallaşma”, “standartlaşma”, “küreselleşme” üzerine pedagojik tartışmalar ve ana akım eğilimlere karşı gelişen eleştirel yaklaşımlar, mimari söylemin önemli bir konusu olmaya devam etmektedir. Dünya genelinde yaygınlaşan akreditasyon kuruluşları ve meslek standartlarının uluslararası kuruluşlarla yerleşikleşmesi tartışmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. *Mimarlık* özelinde söylemin gelişiminde Türkiye'nin 1987 yılında tam üyeliğe başvurması ile hareketlenen Avrupa Birliği müzakereleri ile paralel olarak gündemde yer alan gelişmiş ülke standartlarına ulaşma çabası dikkat çekmektedir. Eğitim sisteminin, mesleğin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde idealleştirilmesi ya da standartlaştırılması eleştirel söylemin de ana konularından biri haline gelmektedir.

İlerleyen bölümlerde daha detaylı olarak *Mimarlık* dergisi özelinde yapılan araştırmalar ve eleştirel söylem analizleri ile ortaya çıkan, mimarlık eğitimi tartışmalarına yön verdiğini düşündüğüm üçlü aks; “profesyonelleşme”,

“disiplinleşme” ve “kurumsallaşma” başlıkları altında derlenen maddi-söylemsel pratikleri inceleyerek söylemler arası diyalojik ilişkiler sunulmaktadır (Şekil 3.12 ve 3.13). Bu aşamaya gelirken seçilen metinlerin bu üç aks içinde nasıl yer aldığını göstermek üzere metinler ve yazarları ile ilgili bilgileri, yayınlandığı yıllara ve dönem içinde etkileşimde bulundukları sosyo-kültürel ve politik gelişmelere göre histografik çizgisel haritalamalar üzerinden aktarılmaktadır (Şekil 3.10). Bu temsiller her ne kadar metinleri belli bir sınıflandırmaya göre ayrıştırıyor gibi algılansa da araştırma sürecini daha okunabilir kılmak için kullanılan araçlardan biri olarak görülmelidir.

Yine yöntemi uygularken, 2000’li yıllara kadar olan 38 yıllık bir dönemi kapsayan bir arşiv araştırması yoluyla, mimarlık eğitimi alanları arasındaki olası tüm bağlantıların ve işaretlerinin keşfedileceğini iddia etmek gerçekçi olmayacaktır. Ancak, belirlenen süre içinde seçilen yazılı materyalleri incelemek, eğitimcilerin ve mimarların yürüttüğü söylemleri sunmak ve tüm bu pedagojik unsurlarla şekillenen eğitim söylemlerini kapsayıcı bir bakışla yeniden anlamlandırabilmek amaçlanmaktadır.

Özetle, *Mimarlık* dergisi üzerine yürütülen çalışmalar şu metodolojik adımları takip etmektedir; Şekil 3.12’de görüldüğü üzere ilk olarak araştırmanın nesneleri olarak belirlenen mimarlık eğitimi ile ilişkili metinlerin tespit edilmesi, bir dizin oluşturulması (EK A) ve bu metinler içerisinde bir seçki yapılması; ikinci aşama olan çözümleme sürecince metinlerin detaylı okumalarının yapılması, yazılı materyaller üzerinde açık kodlamalarla anahtar kelimelerin belirlenmesi, kavramsal bağların veya kavramsallaştırmaların keşfedilmesi, eleştirel söylem analiziyle birlikte metinlerarası bir yıkım sürecine girilerek yazarların pozisyonlarının, mesajlarının incelenmesi ve metinlerle beraber keşfedilen tüm materyallerin tablolar halinde listelenmesi (EK B ve EK C); devamında Şekil 3.13’te üçüncü aşama olarak gösterilen diyalojik etkileşim sürecinde maddi-söylemsel pratiklerin kavramsal ve bağlamsal değişkenlerinin tespit edilmesiyle ilişkili oldukları pedagojik yaklaşım ve kuramların keşfedilmesi (EK C); yeni okuma akslarının şekillendiği son dördüncü aşamada ise diyalojik yaklaşımın prensipleri ışığında tüm bu maddi-söylemsel pratikler arası yeni ilişkiselliklerin kurulması yoluyla diyalojik peyzajın açığa çıkartılması ve preformatif haritalama yöntemiyle temsil edilmesidir.

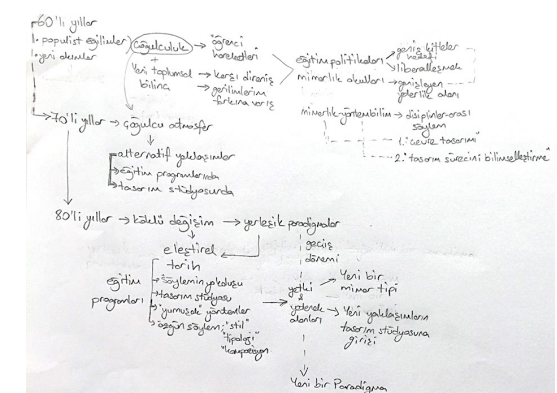
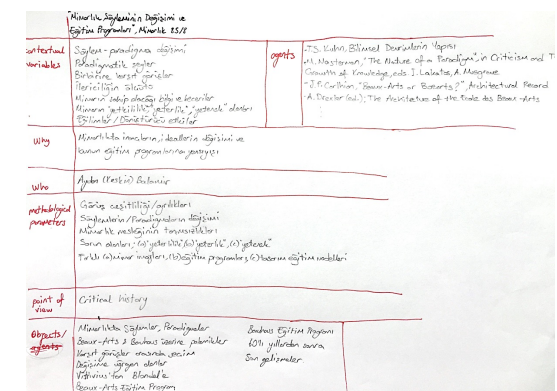
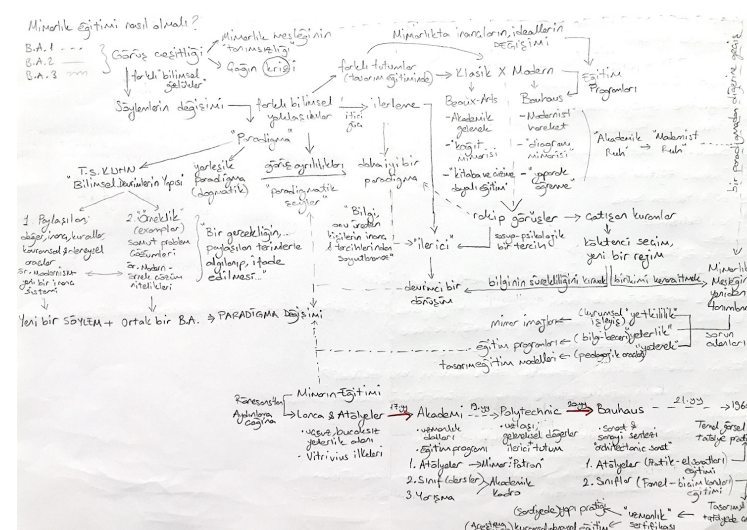
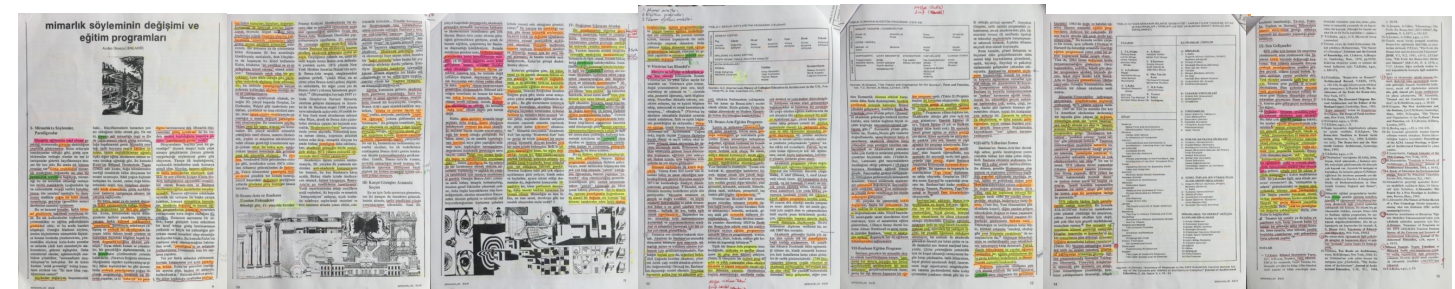
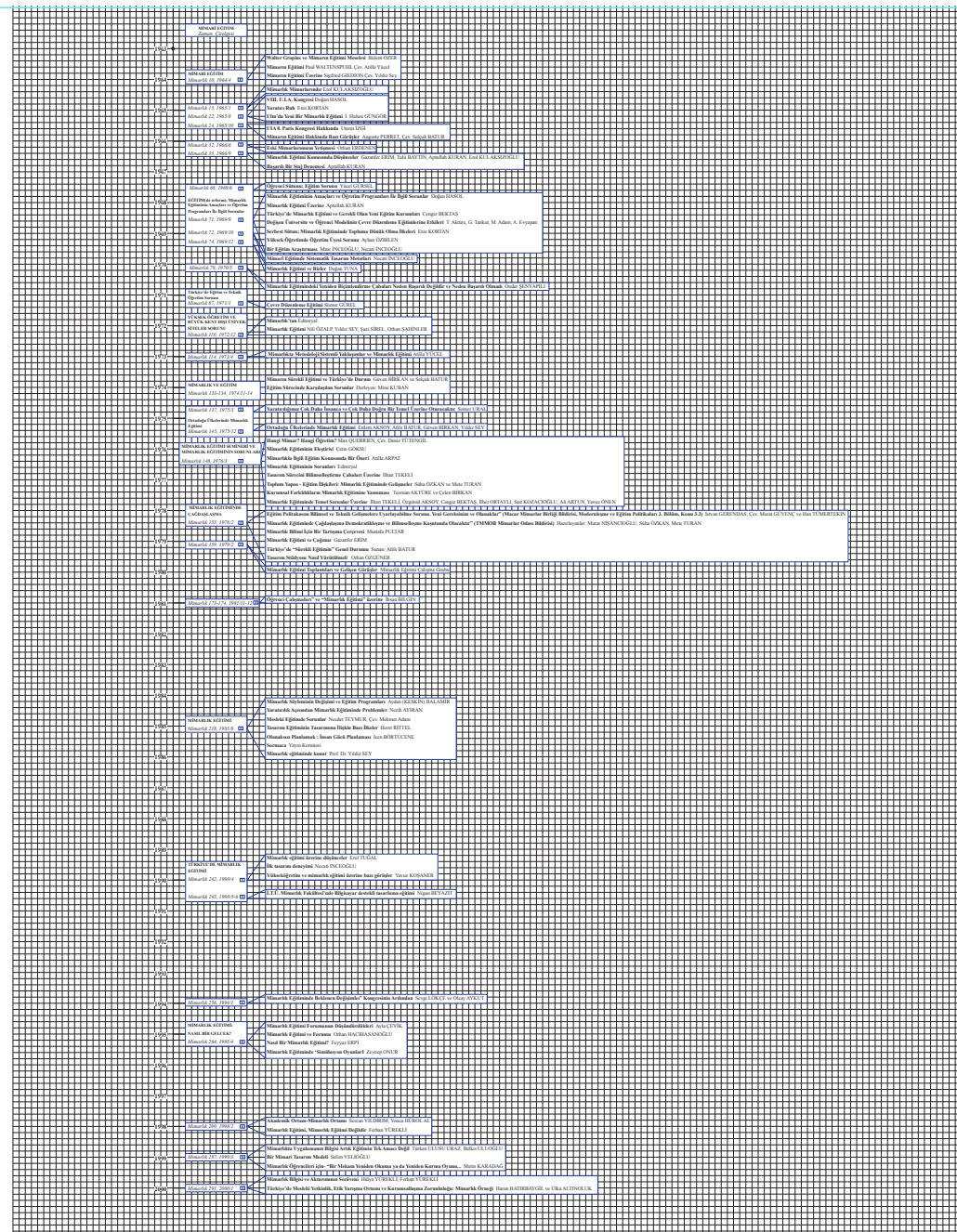
Tüm çalışma boyunca akslar arası geçişkenlikler olabileceği, diyalojik peyzajın sınırları belirsiz yapısı ile uyumlu olarak metinlerin dahil oldukları ana bağlam dışında alt anlam ve mesajlarla farklı yorumlamalara açık olduğu göz ardı edilmemelidir. Şekil 3.12’de ikinci aşamada eş zamanlı olarak metinlerin ayrı ayrı çözümlenmesi ve belli kategorilere ayrılması ile aslında söylemlerin parçalanması, bir ölçüde bağlamlarından koparılması sağlanırken, Şekil 3.13’te görüldüğü gibi, üçüncü aşamada yeni ve yaratıcı bir yaklaşımla diyalojizmin ilkeleri üzerinden metinler-arası ilişkiselliklerinin yeniden kurulması ve dördüncü aşamada diyalojik peyzajın açılanmasına; haritalamasına dair bir yol sunulması amaçlanır.





1. Metinler

2. Çözümleme

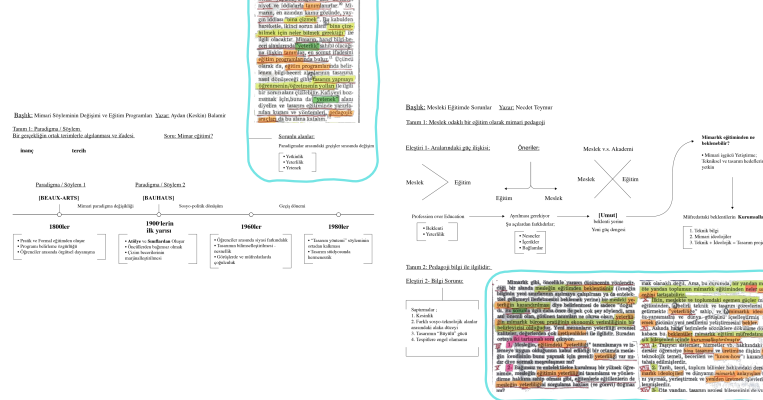
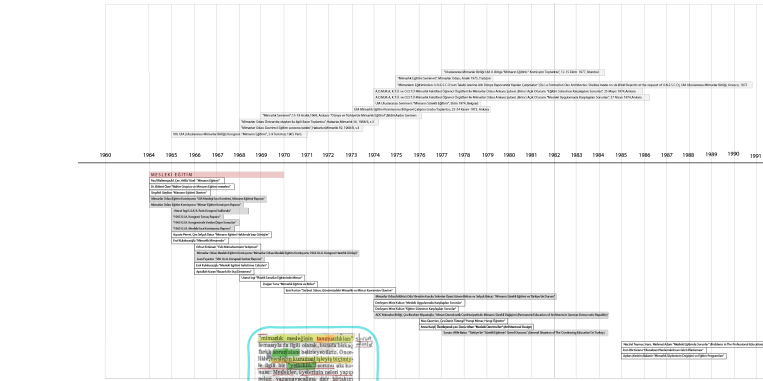
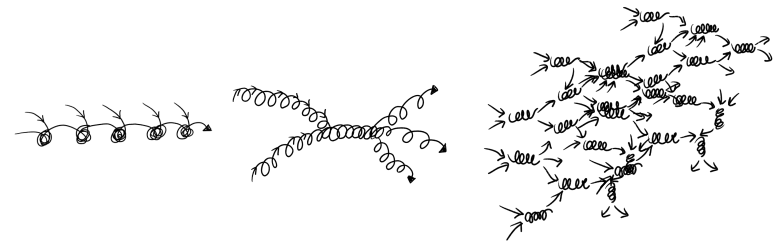


Mimarlık 218, 1985/86, MİMARLIK EĞİTİMİ	“ Mesleki Eğitime Sorunlar ”	“Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları”	“Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İkleler-	“Yaratıcılık Açısından Mimarlık Eğitiminde Problemler-
Kavramsal değişkenler:	Eğitimin ve Mesleğin yeteriği Mesleki-yeniden eğitim Toplumsal yeniden eğitim Mimarlığın bilimsel pratiği ve eğitimi Toplumsal ve mesleğin eğitimci becerileri Tetiklik ile ideolojik Okul temsiliyeti Mesleki kimlik yeniden üretimi Bilgi kuşurisi Eğemen güçler Eylemmeden kabullenmek	Görüş paylaşımları/araştırma Söylemlerin/Paradigmalarda değişimi Paradigmatik yeniler Birincil ve ikincil görüşler Mimarın sahaya çıkışı ve beceriler Mimarlık medyasının yeniden tanımlanması/temsilcilikler Sorumluluk yetenekli, yeterli ve yetenek Farklı mimar disiplin, eğitim programları ve tasarım modelleri Eğitimin/Dönüşürücü etkiler	Yeterlilikler Estetisizlik araçlar Mimar tasarlama Öğrenimci/öğretmek Etim ve Derinliğe Tasarım eğitimi Tasarım Patent-ideologlar Değerlendirme	Yaratıcılık Yaratıcı mimar Orjinal okula Farklılık ve toplumsal ihtiyaç Tasarıma anlayış Fonksiyonallarm Toplumsal yön Genç mimar adayları
Konu:	Meslek ve eğitim hakkında eleştirel bir tepki ortaya koymak	Mimarlıkta inançları, ideallerini ve söylemlerini derlemek ve bunun eğitim programlarına yansımaları	Bir mimarın sahaya çıkması gerekirken yaratıcı ve tasarımcı için bir eğitim sistemi	Yaratıcılık açısından mimarlık eğitiminde ortaya çıkan problemleri ve çözümünün araştırması
Kim:	Necdet TENİMLER	Aydan (Keskini) BALAJAR	Horst RITTEL, Çev. Aydan (Keskini) Balajır	Nezih AYRAN
Bakış açısı:	Eğitimci – öğrenci	Eğitici – tarih	Kavramsal – analitik	Kavramsal – analitik
Sorunsallar:	Eğitim sorunu Bilgi sorunu Okul – Eğitim kurumları Bilimsel pratiği Mimarlık eğitimi müfredatı	Mimarlık söylemleri, paradigmaları Beaux-Arts ve Bauhaus öğrenim modelleri Kariyer görüşleri arasında seçim Okulda öğrenim alanları Vitrin/taahhüt Brundage Beaux-Arts eğitim programı Bauhaus eğitim programı 60’lı yıllardan sonra Son söylemler		Yaratıcılık kavramı Fonksiyonallarm Yaratıcılık açısından problemler Yaratıcılığın önem kassadığı noktalar

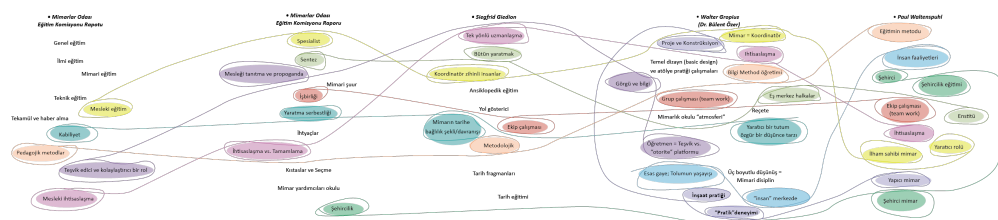
Şekil 3.12 : *Mimarlık* dergisinin incelenme sürecinde metodolojik adımları gösteren diyagramatik anlatım (I)



3. Diyalojik Etkileşim

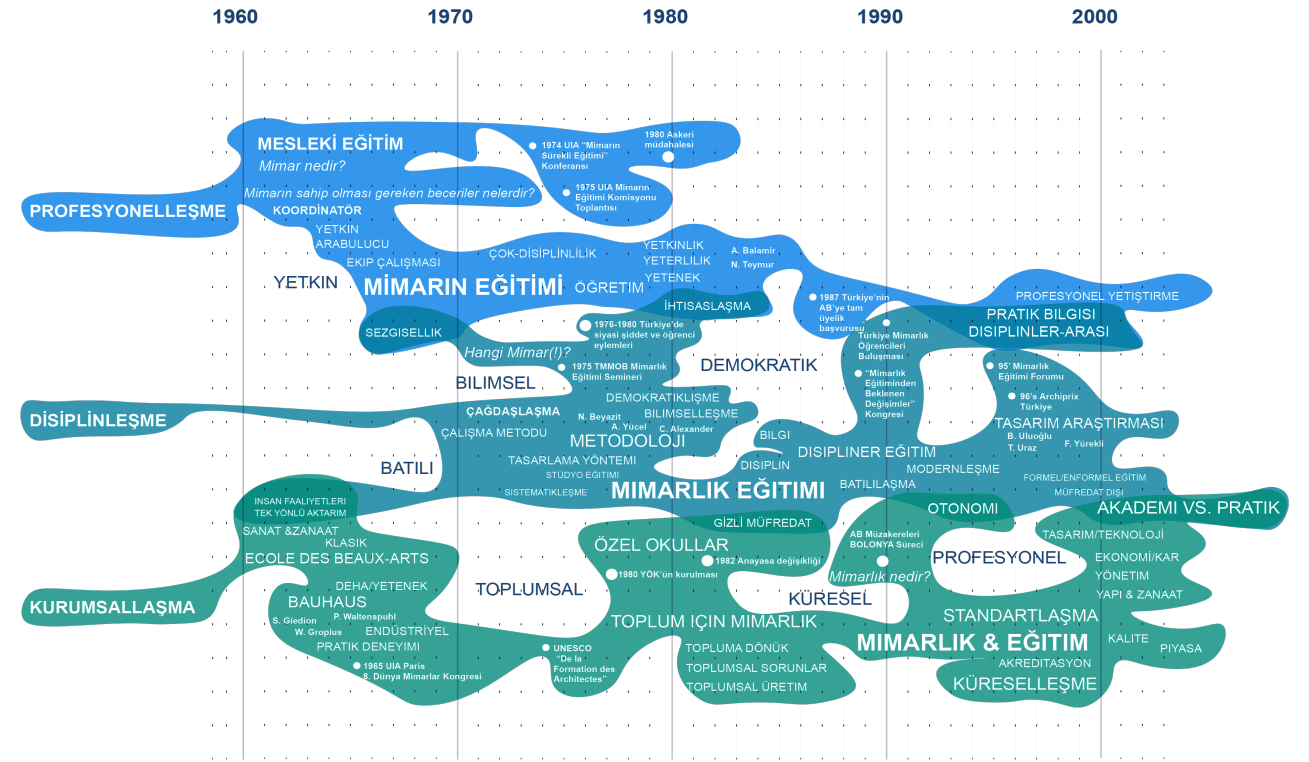


"mimarın eğitimi"



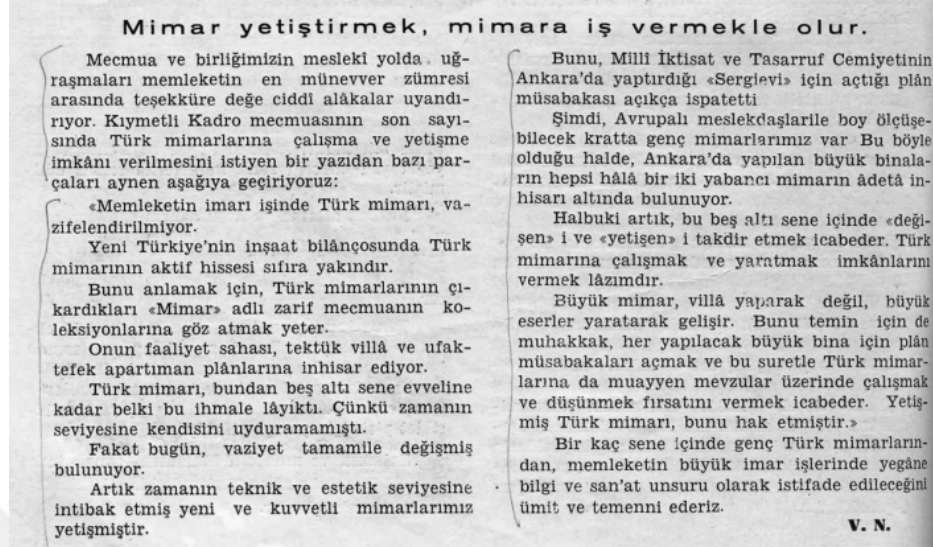
Şekil 3.13: Mimarlık dergisinin incelenme sürecinde metodolojik adımları gösteren diyagramatik anlatım (II)

4. Haritalama





3.2.1 “Profesyonelleşme”



Şekil 3.14 : *Mimar (Arkitekt)* dergisinin 1933 yılı 8. sayısından bir bölüm (Url-12).

Mimarlık dergisinde, Mimarlar Odası’nın resmi süreli yayını olarak, ilk yıllarda mesleğe ilişkin politika ve teknik sorunlarla ilgili konular yayın gündemine hakim olmuştur. Çok çeşitli konulara değinilerek, mesleki konulara daha fazla ve entelektüel yansımalarla daha az vurgu yapılmıştır (Özdel, 2001). Yine *Mimar (Arkitekt)* dergisinin 1933 yılı 8. sayısından alınan bu çarpıcı bölüm, meslek odaklı eğitim meselesinin köklü bir geçmişinin de var olduğunu göstermektedir (Şekil 3.15). Bu açıdan Türkiye’de “mesleki eğitim” söyleminin mimarlık eğitimindeki ana vurgulardan biri haline gelmesi şaşırtıcı değildir. Derginin basılmaya başlandığı yıl olan 1963 sıralarında, meslek yasasının hazırlanıyor olması, akabinde meslek alanındaki yeni örgütlenme gelişmeleri ve uzmanlaşma olgusu, dergideki söylemsel pratiklerde “planlı ilerleme taktikleri” ve “mimarın eğitimi” kavramlarının doğmasına neden olmuştur.

Mimarlık eğitimi ile ilgili ilk kapsamlı yayın, 1964 yılı 10. sayısında "mimarın eğitimi" konusu çerçevesinde hazırlanmıştır. Editör ekibi, mesleki eğitimin günümüz gerçeklerine cevap verebilecek bir yönelime tabi tutulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu konunun ele alınma sürecini tetikleyen bir unsur da Uluslararası Mimarlar Birliği'nin (UIA) 1965 yılında yapacağı Paris Kongresi'nde mimarlık eğitimi konusunun ana tema olarak tartışılacak olmasıdır. Aynı sayıda, mimarlık eğitimi bağlamında ikonik mimar ve kuramcılarının yazılarının detaylı incelemeleri ve

çevirilerinden oluşan üç makale öne çıkmaktadır. Bunlardan biri, Dr. Bülent Özer (1964)' in kaleme aldığı *Walter Gropius ve Mimarın Eğitimi Sorunu* başlıklı makaledir. İkincisi, Prof. Paul Waltensphul (1964) tarafından yazılan metinlerin çevirilerinden oluşan *Mimarın Eğitimi* başlıklı bölüm, üçüncüsü ise, Prof. Yıldız Sey (1964)' in hazırladığı *Mimarın Eğitimi Üzerine* başlığıyla yayınlanan, Sigfried Giedion (1958)' un *Architecture, You, and Me* (Mimarlık, Sen ve Ben) adlı kitabından bir çeviri metindir.

Gropius'un biyografisinin bir özetiyle başlayan Özer, Bauhaus'la olan ilişkisine ve “büyük mimar ve usta” rolüne değinir ve Gropius'un toplumun ihtiyaçlarına yeni bir yön veren, güzellik kavramını yeniden yorumlayan öncü yaklaşımına dikkat çeker. Yücel'in Waltenspuhl çevirilerinde de özellikle Bauhaus'un mimarlık eğitimini dönüştürücü etkisi vurgulanır. Bu anlamda eğitim tartışmalarındaki ana söylem başlıklardan da anlaşılacağı üzere henüz “mimarlık eğitimi” olarak tanımlanmamaktadır. Bunun yerine “mimarın eğitimi” ve “mimarın rolü” başlıkları ön plana çıkmaktadır. Meslek adamı olarak mimarın rolünün detaylı bir tanımını yapabilmek onun eğitimini nasıl bir niteliğe sahip olması gerektiğini de belirlemektedir. Yine, orijinal metni RIBA Journal için Patricia Tindale (1965) tarafından yazılmış *Amerika'da İskan Problemi ve Mimarın Yeni Rolü* adlı makale meslek ve eğitim ilişkisinin “mimarın eğitimi” söylemini destekleyici niteliktedir. Amerika'daki güncel konut üretim ve iskan meseleleri üzerinden ele alınan metinde problemin kendisi oldukça özelleşmiş de olsa mesleki eğitim perspektifi belirleyiciliğini korumaktadır (Tindale, 1965, ss. 12-13). Aynı yıl içerisinde bir başka sayıda yayınlanan bir yazıda ise *Mimarlık Eğitimi Konusunda Bazı Mimarlık Otoritelerinin Görüşleri* başlığı altında, UIA'nın 1933'deki toplantısında farklı mimarların görüşleri sunulmakta ve istinasız tümünde mimarın yetiştirilmesine odaklanılmaktadır. Derginin 1969 tarihli 71. sayısında özellikle mimarlık eğitime odaklanmış birçok farklı yazarın bir araya geldiğini görüyoruz. Bu sayıda yayınlanan makale başlıklarında da artık “mimarın eğitimi” yerine “mimarlık eğitimi” ifadesi yerleşmiştir. Fakat yazınsal içerikte eğitimin nasıl olacağı sorusuna aranan cevapların temeli yine mesleki bir eğitim kurgusuyla ilişkilenebilir. Tüm bu örnekler 1960'lı yılların başından sonuna dek “ideal mimar” tanımı üzerine gelişen eğitim söylemlerinin yerleştiğini ve dergideki birçok metinde izinin sürülebildiğini göstermektedir.

Paralel olarak Giedion, eğitim sorununu, meslek sahibi yetiştirme sorununa indirgeyen bir yaklaşımı savunurken, “mimar nedir” ve “mimarın sahip olması gereken beceriler nelerdir” gibi temel sorular mimarlık eğitimi söylemine hakimiyet kurarak diyalojik bir peyzaj üretimine örnek sunar. Bu peyzaj içinde “mimar” tanımı Özer'in de dikkatini çekmektedir ve Gropius'dan şu alıntıyı aktarır: “görevi yapıya ait çeşitli toplumsal, teknik, ekonomik ve artistik sorunlarını bir araya getirmekten ibaret olan bir koordinatör, geniş görüşe ve mesleki ustalığa sahip bir kimse olmalıdır” (Gropius, 1964, s.5).

Benzer şekilde Waltenspuhl, mimarın eğitimini tartışmak için bir mimarın “görev ve misyonunu” anlamak gerektiğini düşünür. Ve bu "muazzam" görevin "toplumda yaşayan insanın fiziksel çevresini şekillendirme eylemi" olduğunu iddia etmektedir. Bu tip bir eleştiri örneğini Giedion'un yazılarından okuyabiliriz:

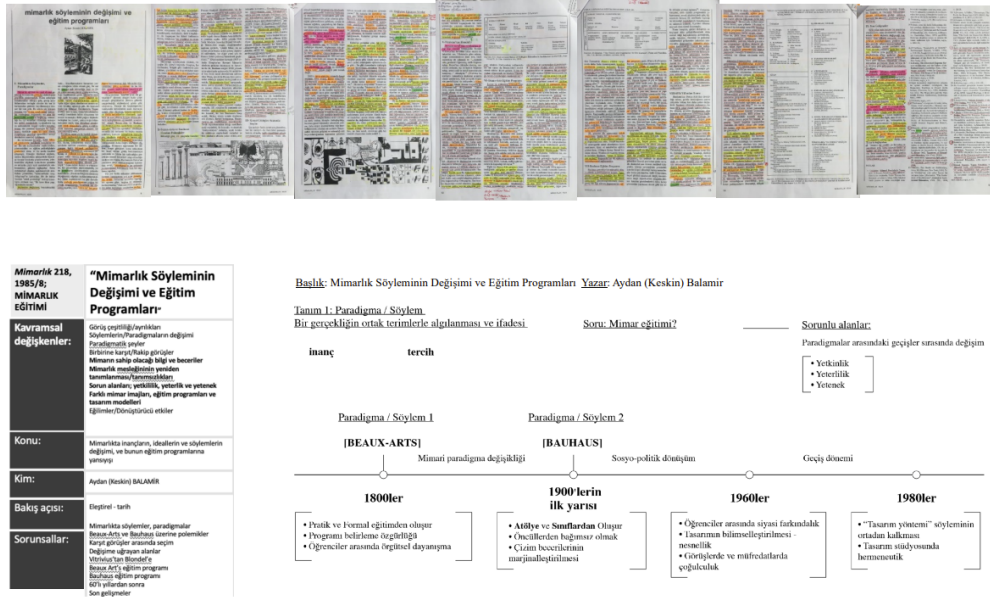
Acele ihtiyaç duyduğumuz kimseler, koordinatör zihinli insanlardır ve bu gençlerde bu yeteneği geliştirmek, eğitimin ilk amaçlarından biri olmalıdır. Bunu başarabilmek için, kesin sınırlarla yarımlandırılmış ansiklopedik eğitim kavramından kendimizi uzak tutmalı, bunun yerine özel halleri anlayabilme ve karşılaştırma yolları ile insan düşüncesinin ve eylemlerinin çeşitli alanlarında geliştirilen metotlar seçilmelidir. (Giedion, 1964, ss. 12-13)

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde düşünce ve söylemlerdeki tekillik ve netlik dikkat çekicidir. Mimarın eğitiminde ana odak, gerekli tüm bilgilere sahip olamasa da ekip çalışmasını organize etmek için farklı kaynakları ve disiplinleri yönetebilen, koordine edebilen, uyumlu ve üstün bir zihin yetiştirme kavramı etrafında gelişir. Özer'e göre Gropius, "derin, sağlam, açık, evrensel kabul görmüş" düşüncelerin ortaya çıkmasında mevcut bir eğitim kurumunun veya sisteminin ilhamından yararlanmamıştır. Doğrudan inşa etme eyleminin özüne iner; kendi döneminin çağdaş koşulları ışığında yeniden açıklar (Özer, 1964).

Yaklaşık 20 yıl sonra, Aydan Keskin Balamir (1985), *Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları* başlıklı makalesinde, mimarlık eğitiminin 1980'lere kadar olan zaman içindeki yolculuğunu tarihsel bir perspektifle özetler. Konuya Vitruvius ilkeleriyle başlar, Ecole des Beaux-Arts ve daha sonra Bauhaus'un kurulmasıyla devam eder. Bu eğitim kurumlarının farklı eğilimleri ve anlayışlarına ilişkin kısa

açıklamalarının ardından, 60'ların, modernizme ve öğrenci hareketlerine ve ardından bu hareketlerin eğitim politikalarının dönüşümüne yol açan sonuçlarına karşı tepki verdiğini savunur. 70'li yıllara gelindiğinde ise, “tasarım sürecinin bilimselleştirilmesi” çabalarını da tetikleyen metodoloji ve disiplinlerarası yaklaşım söylemine artan vurgulara dikkat çekmektedir.

Balamir'in metnindeki en dikkat çekici nokta, mimarlık eğitimi sorununu üç alanda tanımlamasıdır; “yetkinlik” (1), “yeterlilik” (2) ve “yetenek” (3). Otoritenin, mesleğin üyelerinin otoriter iddialarına, niyetlerine ve sınırlamalarına bağlayan “mesleğin kurumsal işleyişi” ile ilgili argümanı olduğunu iddia etmektedir. İkinci olarak Balamir, bilgi ve beceri setlerinin toplumla ilişkili olarak belirlendiği eğitim programlarında “yeterlilik” sorununun tanımlandığını öne sürer. Son olarak tasarım eğitiminde kullanılan kuram ve yöntemleri içeren “yetenek” sorunu tartışılmıştır. Her dönemde farklı şekilde karakterize edilen paradigmalara göre üç sorun alanının sürekli değişim içinde olduğunu açıklar. Yani paradigma değişikliğine uğrayan eğitimde istikrarlı bir ogram tespit etmek mümkün değildir (Şekil 3.16).



Şekil 3.15 : Diyalojik peyzajın ikinci aşamasına örneklem olarak Balamir'in metninin çözümleme süreci (EK C.6); metnin açılmış sayfaları, açık kodlama ile belirlenen kavramsal ve bağlamsal değişkenlerin diyagramatik anlatımı ve tabloya işlenmesi.

Balamir'in metninden yaklaşık 20 yıl önce gündem olan, modernleşmenin büyük isimlerinden etkilenen “ideal mimar”ın niteliklerinin tanımı, toplumda etkin bir

şekilde işlev görmek için gerekli tüm becerilere sahip “yetkin” mimarın yetiştirilmesi tartışmalarına yol açmaktadır. Ancak çelişkili argümanlar “toplum” ile “meslek” arasındaki kafa karışıklığına işaret eder. Mesleğin kurumsal organları ve aktörleri, toplumun ihtiyaç ve beklentilerini anlamakta başarılı olduklarını iddia ederken, akademi mesleki eğitim ile mimarlık eğitimi farklılaştıracak konumunu savunmaktadır.

Balamir’i takip eden, Necdet Teymur (1985), *Mesleki Eğitimde Sorunlar* adlı makalesinde, mimarlık eğitimi ile meslek arasındaki benzerlikleri belirtmek yerine, meslek ve eğitimin farklılıklarına atıfta bulunur. İkisinin “farklı konuları, farklı amaçları, farklı içerik ve bağlamları” olduğunu, bu nedenle eğitimi sadece mesleğin beklentilerini karşılayacak şekilde yapılandırmanın mümkün olmadığını savunur. Stüdyoyu, tasarım süreçlerini etkileyen çok daha belirgin kısıtlamaların olduğu bir uygulama simülasyonu olarak gören anlayışı eleştirmektedir. Stüdyo pratiğinin görece özgür ve rahat halinin, eğitimi “değişkenlerin” “gerçeklerinden” kopmaya açık hale getirdiği de görülmektedir.

Teymur, fikirlerine açıklık getirerek, mimarlık bilgisine ilişkin “yanıltma”, mesleğin ve toplumun gerçek sorunlarının belirlenmesini engellediğini iddia eder. Ona göre, yanıltmalardan biri, mimarlık disiplininin özel olarak yapılandırılmış bilgiye sahip olduğunu varsayar. Mimarlığın bilimselleştirilmesi veya sistematik bir bilginin yapılandırılması girişimlerini, mimarlık birkaç farklı bilgi türüne maruz kaldığı için reddeder. Bir başka yanıltma ise, “nesneleri, amaçları ve organizasyonları arasında bir uyum sağlanmadıkça, büro pratiği bilgisi ile eğitim arasında bir yazışma kurulamayacağıdır”. Üçüncü olarak Teymur, tasarım eyleminin “teknik, ekonomik ve fiziksel değişkenleri ideolojik, kültürel ve sembolik değişkenlerle” birleştiren “büyülü” bir beceriye sahip olduğu varsayımının da bir yanıltma olduğunu ima eder. Bürodaki teknik bilginin “ekonomik”, okulda “ideolojik” olanla sınırlı olduğunu savunur. Son olarak, inşaatla ilgili tüm meslekleri yöneten kaçınılmaz ekonomik ve teknolojik özelliklere vurgu yapan yanıltmaya dikkat çeker. İnşa süreci üzerindeki liderlik pozisyonunun teknik yeterlilik ile değil, inşa süreci üzerindeki “ideolojik ve

politik güç” ile ilgili olduğunu ve bu nedenle mimarın öncü rolünün diğer yönetsel meslekler tarafından üstlenildiğini iddia etmektedir (Teymur, 1985).

1980’li yılların sonu ile 1990’lı yıllarda özellikle mimarlık eğitiminin kurumsal söylemin etkisi altında yeniden meslek odaklı bir eğitim tartışmasının merkezine alındığını gözlemlemek mümkündür. Buna karşı yükselen eleştirel sesler, dönem içinde yaygın olmayan bir söylemi savunurken bunun bir örneğini Türkan Ulu Uraz ile Belkıs Uluoğlu (1999)’nun *Mimarlıkta Uygulamanın Bilgisi Artık Eğitimin Tek Amacı Değil* başlıklı makalesinde görebiliriz:

Tasarlamanın bilgisi bugün artık epistemolojik bir uğraş olarak kendi alanını tanımlamış olmasına rağmen, bu gerçeklik mimarlık eğitimi ortamına henüz tam anlamıyla aktarılabilmiş değil. Bunun gerçekleşebilmesi için, öncelikle okulu bir büro simülasyonu ortamı olarak görmenin ötesine geçebilmemiz, bunun yanı sıra onun mesleki yetkiyi de verebilme sorumluluğunu taşıyan kurum olması özelliğinin terkedilmesi gerekiyor. (Ulu Uraz ve Uluoğlu, 1999, s. 20)

Yazarlar bu pratiklerinde ileride “disiplinleşme” başlığı altında ele alacağımız bir meseleye işaret ederek, “mesleki eğitim” söylemlerine karşı mimarlığın kendine özgü bilgisi olan bir disiplin olmasına atıfta bulunmakta ve mimarlık eğitimi profesyonel bir eğitim anlayışından uzaklaşabilmesinde stüdyo ile büro pratiği arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir.

Tüm bu söylemsel serüvenin temelde mimarın dönüşen rolü bağlamında çeşitlenerek evrildiğini düşünebiliriz. Mimarlık eğitimi nasıl olmalıdır sorusu profesyonelleşme aksı içinde mimar kimdir, becerileri, yetkinlikleri nelerdir ve neler olmalıdır sorularına verilen cevapların pozisyonuna göre şekillendiği anlaşılır. Bu sorulara toplum nezdinde cevap arayan yaklaşımlar toplumun fiziki çevreyle yaşadığı problemlerin çıkışı olarak daha etik ve estetik kavramlarını bir araya getirerek bir mimar tasvir etmekte, daha meslek odaklı yaklaşımlar bürodaki faaliyetlerin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri öncülemekte, pragmatik cephelerde ise doğrudan işgücünde yaşanan kaliteli hizmet, verimlilik, iş gücü gibi problemlerin çözümüne odaklanılması gerektiği üzerinden kurulan söylemlerle mimarlık eğitimi değerlendirmektedir. Tüm bu yaklaşımın ortak noktası ise başta da belirtildiği gibi

mimarlık eğitimini “mimar yetiştirme” ile özdeşleştiren, dolayısıyla akademik yapıyı endüstrinin aktif bir birleşeni, ihtiyaç duyulan kadroların yetiştiricisi olarak gören yaklaşımlar üzerinden şekillenmektedir.

3.2.2 “Disiplinleşme”

Özellikle 1960’lı yıllar sonrası, mimarlık eğitiminin değişen ve dönüşen toplumsal koşullara kendini yeniden konumlama gerekliliği söylem üretimlerinin içeriğinde hissedilirken, bu yeni konum arayışında mimarlık disiplininin bilimsel verilerle desteklenerek daha sistematik ve tanımlanabilir bir yapıya kavuşması yönünde çeşitli yaklaşımlar görülmektedir. Dergide 1970’li yıllarda yayınlanan makalelerden de anlıyoruz ki “tasarım sürecinin bilimselleşmesi” meselesi dönemin oldukça ilgi gören konularından biri haline gelmiştir²⁸. Eğitimde etkisini hissettiren dönüşümlerin mimarın toplum içerisinde değişmekte olan rolü ve etki alanı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda endüstri devrimi öncesi mimar ile kıyaslandığında, bina yapım sürecine dair tüm aşamalara olan hakimiyetin yeni profesyonel mecralara pay edilmesi ile birlikte mimarlığın etki alanının salt tasarım ve koordinasyon faaliyetlerine indirgenmesi konusu netlik kazanmaktadır. Buna karşılık mimarlığın kendini “bilimselleşme” yoluyla yeniden tarif etme ve bir açıdan kaybettiği rolü geri kazanma çabasıyla ortaya çıkan “disiplinleşme” sürecinin etkileri mimarlık eğitiminde bilimsel yöntem arayışları ile görülmektedir. Tekeli’nin endüstriyel gelişmelerle birlikte dönüşen bina üretim süreci ile ilgili verdiği örnek, konuya netlik kazandırması açısından önemlidir:

“Bir toplu konut girişimini ele alalım. Bu girişimin sanayileşmiş bir üretim yapabilmesi ancak bu üretimin gerektirdiği sayıda talebin yaratılması ile olanaklıdır. Bunun için talebin örgütlenmesi gerekiyor. Talebin örgütlenmesi ise bir pazarlama sorunu olarak ortaya çıkıyor” (Tekeli, 1976, s. 59).

Yazar böylece, bina yapım faaliyetinin sade bir müşteri-mimar ilişkisini aşarak başka kurum ve yapılar tarafından yönetilen ve daha farklı uzmanlıklarla (finans, pazarlama,

²⁸ Mimarlık dergisinin 1976 yılında yayınlanan 148. Sayısı “mimarlık eğitimi” temasında hazırlanan ve konuya ilişkin çeşitli makalelerin yer aldığı bir sayıdır. İlhan Tekeli, *Tasarım Sürecini Bilimselleştirme Çabaları Üzerine* başlıklı makalesinin girişinde, Mimarlar Odası’nın kendisinden mimarlık eğitiminde yaşanan dönüşüm ve eğitimde bilimsel yöntemlerin ağırlık kazanması konularını ele alan bir yazı kaleme almasını talep ettiğini belirtmektedir.

işletme v.b.) ilişkili bir hal aldığını belirtmektedir. Dolayısıyla söylemsel üretim, mimarlığın kaybettiği misyonlarına karşı yeni misyonlar edinmek üzere bir arayışa girdiğine ve bunun bir yansıması olarak eğitimde gelenekselleşmiş olan “sezgisel” anlayışa karşı yeni “bilimsel” metotlar keşfetme yönünde bir eğilime dikkat çekmektedir.

Mimarlar Odası İstanbul Şubesi Eğitim Komisyonu'nun ‘Mimarlık Eğitimi’ (1972) başlığı altında yayınlanan raporunda, yazarlar mimarların yetiştirilmesinde yeni misyonlara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Mimarlık eğitimi halen toplumun yenilenen talepleri ve “büyük sorunları” ile karşı karşıya kalan mimarın belirli becerilerle donatılması gereken bir meslek eğitimi olarak algılanmaktadır. Ancak yazarlara göre dünyanın ortaya çıkan sorunları dönüşüm sürecindeyken eğitimin de yenilenmesi gerekmektedir:

“Bu değişime paralel olarak mimarlık eğitiminde yenilenmenin temel özelliği, ihtiyaçlar açısından 'bireysel'den 'kolektif'e, yöntem olarak 'sezgisel'den 'bilimsel'e, 'zanaat' alanından 'endüstriyel' alana uzanmıştır” (Özalp ve diğ., 1972, s. 20).

Bu söylemsel pratik örneğinde de halen “mimarın eğitimi” ile “mimarlık eğitimi” arasındaki farklar bulanıktır. Fakat yine de “eğitim” ile “öğretim” arasındaki farkların daha belirginleştiği söylenebilir. Meselelere dair ‘bilimsel’ ve ‘rasyonel’ bir yaklaşım geliştirmek, bir anlamda tasarımda ‘deha’ ya da ‘sanat’ olarak nitelenen ve nesnel açıklaması yapılamayan unsurları elemek, ‘bilimselleşme’ söylemlerinin temel dayanağı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mimari eğitimde tasarım yönteminin bilimselleşmesi söylemi, bir anlamda tasarımın diğer bilimsel alanlarda olduğu gibi, yöntem ve metotları belli bir faaliyet olarak tanımlanabildiği ölçüde disiplinleşebileceği fikrine dayanmaktadır. Özellikle Christopher Alexander gibi farklı disiplinlerden etkilenen ve bilimsel birikimini tasarım alanına yansıtmaya çalışan teorisyen ve eğitimcilerin yazıları söylemsel tartışmalarda dikkatleri üzerine çekmiştir. Derginin 114. sayısında, Alexander'ın *Sistemler Üreten Sistemler* adlı makalesi ile birlikte yazarla yapılan bir röportajın da bulunduğu geniş bir dosyaya yer verilmiştir. Alexander (1973) "tasarım anlayışı" üzerine argümanlarını şöyle özetlemektedir:

Bugünkü tasarımcıların çoğu kendilerini nesne tasarımcıları olarak düşünürler. Ancak burada sunduğumuz uslamlamayı sonuna dek götürecek olursak çok başka bir sonuca ulaşırız. Karmaşık bütüncü özellikleri olan nesneler yapabilmek için, istenen bütüncü özellikleri olan nesneleri üretecek üretici sistemleri icat etmek gerekir. Tasarımcı da, bireysel nesnelerin tasarımcısı olmaktan çok, her biri birçok nesneyi üretecek yetenekte üretici sistemlerin tasarımcısı durumuna gelir. (Alexander, 1973, ss. 29-31)

Alexander'ın pozisyonu, tasarım yöntemlerinin eğitim perspektiflerine uygun olarak teknolojik gelişmeler ve matematiksel modellerin desteğiyle dönüşmesi ve “sistemleştirme” yoluyla mimarlık bilgisinin yeniden inşası şeklinde özetlenebilir. Burada disiplinin “bilimselleşme” sürecine yönelik yeni “yöntemsel” yaklaşımları gözlemleyebiliriz. Öyle ki derginin aynı sayısında yayınlanan röportajında matematik biliminden nasıl etkilendiğini şöyle ifade etmektedir:

Orada (matematik) öğrendiğim başka şeylerin yanında; tam olarak belirtmek istediğiniz bir şeyi, kendi kendinizi aldatmadığınıza emin olarak belirtmenin yegane yolunun, sizin belirtmek istediğiniz şeyi kurmasını istediğiniz herhangi bir belirlemeyle olacağını öğrendim. Kısaca, eğer siz hakikaten güzel bir mimarlık yapıtını, neyin güzel bir mimarlık yapıtı olduğunu anlıyorsanız – gerçekten, tam olarak anlıyorsanız – sizi her zaman için öyle bir şeyin yaratılmasına götürebilecek yöntemi, basamak basamak belirleyebilirsiniz. (Alexander, 1973, s. 34)

Atilla Yücel, ‘Mimarlık ve Mimarlık Eğitiminde Metodoloji/Sistematik Yaklaşımlar’ (1973) adlı makalesinde, insanlık tarihindeki yıkıcı sonuçları anlatmak için “Auschwitz” ve “Vietnam” gibi sembolleri kullanarak rasyonelliğe koşulsuz bağlılık eleştirilerini geliştirir. Yücel’in uyarısı, teknolojik gelişmeleri tamamen reddetmek anlamına gelmez, daha çok, güvenli ve dengeli bir yol izlenmesi yönünde tavsiyedir. Yazar, mimarlık mesleğini ve eğitimini, uğraştıkları konular itibariyle farklılaştıran bir bakış açısıyla ayırmaktadır. Eğitimde geçmiş dönemlerden gelen üslupları eleştirerek etkinlik kazanan akılcı ve sistemci görüşlere dikkat çeken Yücel’e göre (1973) mimarlığın sorunları zaman içinde evrilip değişirken, eğitimin sadece günümüzde geçerliliği olan, rasyonalizm temelli geliştirilmiş bilgi ve yöntemleri kalıcı hale getirmesi “sakıncalı” bir durumdur (ss. 22-28).

Eğitimde etkisini gösteren rasyonelleşme konusundaki hassasiyetlerin, mimarlığı bir meslek eğitiminden bir disiplin eğitimine doğru evrilmesi yönündeki söylemleri de güçlendirdiği söylenebilir. Meslek odaklı mimarlık eğitimi üzerine sürdürülen tartışmalar değişen toplumsal yapının da göz ardı edilmediği yeni alanlara doğru ilerlerken “nasıl bir mimarlık eğitimi” sorusu ile “nasıl bir mimar” sorusu arasındaki bağın güçlü bir şekilde sürdüğünü gözlemlemek mümkündür. Fakat mimarlık eğitimi tam da bilimselleşmenin gerektirdiği gibi üniversitelerce yürütülmesi gereken bir faaliyet olduğunu, yani profesyonel alanla doğrudan ilgili, her şeyi ile yetkin mimar yetiştirme hedefi sabit kalsa da artık usta-çırak ilişkisi ile aktarılabilecek bir bilgi alanı olmaktan çıkmakta, *disiplinleşmektedir*.

Mimarlık dergisi tarihinde ‘mimarlık eğitimi’ temasında yayınlanmış sayılar içinde 1978 yılında yayınlanan 155. sayı, tartışma zenginliği ve söylemsel çeşitlilik açısından dikkat çekicidir. İki yıl sonra, 1980 darbesiyle birlikte derginin yayın hayatında durağan bir döneme geçilecek ve 1985 yılına kadar eğitime özel bir sayı yayınlanmayacaktır. Disiplinleşme aksını besleyen, “bilimselleşme” “demokratikleşme”, “çağdaşlaşma” söylemlerinin 155. sayıda (1978) zirveye çıktığını gözlemleyebiliriz. Gerçekten de bu dönemdeki yazılardan anlaşılmaktadır ki mimarlık alanının özelleşmiş bir çok disiplinle ilişki kurarak onları yönetebileceğine ve kendine özgü metotlarıyla bilimsel bir disiplin olarak toplumun sorunlarına cevap bulabileceğine dair inanç üst seviyeye ulaşmıştır.²⁹

Mimarlık eğitimine bir meslek eğitimi olarak bakmayı eleştiren görüşler meslek *öğrenimi*³⁰ ile bir disipline dair eğitim arasındaki farka dikkat çekmektedir. İkisi arasındaki farkı daha iyi açıklamak için İngilizce literatürde profesyonel beceriler kazanma/kazandırma süreci için kullanılan “training(öğretim)” ile okullar aracılığı ile yürütülen akademik çalışmaları tarif etmek için kullanılan “education(eğitim)” kelimeleri arasındaki anlam farkını anlamak önemlidir. Bu noktada *Mimarlık*

²⁹ Aynı sayıda yer alan şu başlıklar dikkat çekicidir: *Eğitim Politikasını Bilimsel ve Teknik Gelişmelere Uyarlayabilme Sorunu Yeni Gereksinim ve Olanaklar* (Gerendas, İ.), *Mimarlık Eğitiminde Çağdaşlaşma Demokratikleşme ve Bilimselleşme Koşutunda Olacaktır* (Nişancioğlu, M., Özkan, S., Turan, M.) *Mimarlık Bilimi için bir Tartışma Çerçevesi* (Pultar, M.)

³⁰ Türk Dil Kurumu sözlüğünde eğitim, “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak açıklanmaktadır. Öğretim ise “belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim” olarak açıklanmaktadır.

dergisinde yayınlanan ve Türkiye’de yüksek meslek okullarının üniversiteye çevrilmesi meselesini eleştiren bir metinden şu alıntıyı yapmak yerinde olacaktır:

“Yüksek meslek okullarında o mesleğin karmaşık teknik özellikleri ‘öğretilir’. Üniversite ise her şeyden önce TÜBİTAK ya da MTA gibi bir araştırma teşkilatı değil fakat topluma yön verecek özgün düşünen aydın insanların ‘eğitildiği’ bir kurumdur” (Erpi, 1995, s. 17).

Dolayısıyla “eğitimli kişi”³¹, bir meslek pratiğini icra etmek için gerekli becerilere sahip olmanın dışında, mesleği ile ilgili daha geniş bir bilince sahip, olası gelişmeleri ve yenilikleri ya da konumunun gerektirdiği sosyal yükümlülükleri yorumlayabilen, mesleki ve teknik konuları aşan bir anlayış geliştirebilmiş kişi olarak tarif edilebilir (Peters, 1965; Cross, 1982). Mesleğin ihtiyaçlarını belirleyen koşullar sürekli olarak değişirken salt profesyonel yetiştirmenin toplumsal gelişim açısından faydasız olacağı, bunun yerine üniversitelerin değişen şartlara göre kendi konumunu ve becerilerini adapte edebilen, toplumların ihtiyaçlarına yön verebilen adayların yetiştirilmesi için önemli olduğunu savunan görüşler ön plandadır.

Özellikle 1980 sonrası dönemde, 1970’lerde yaygınlaşan “mimarlık bilimi” söyleminin zaman içinde terk edildiği, “sistemik tasarım” gibi popülerleşen yaklaşımların yerini “bilgisayar destekli tasarım” gibi daha araçsal ve teknolojik meselelere bıraktığı anlaşılmaktadır. Öte yandan 1990’lı yıllarla birlikte, dünyada etkinliğini arttıran “disiplinleşme” söylemi, kapsamı daha geniş bir yapılanmayla, tasarım araştırmalarına (design research) doğru kayarak, mimarlığı bir pozitif bilim olarak tanımlama fikrinden, kendine özgü ve genel geçer olmayan bir bilgi alanına dair çok-disiplinli araştırmaların yön vereceği tasarım odaklı bir disiplin olarak tanımlama fikrine doğru yakınsadığı görülür. Bunun *Mimarlık* dergisinde nasıl bir söylemsel pratik ile temsil edildiğini anlamak için şu parçayı okuyabiliriz:

Kanımızca bunun yolu 'kitlesele-devrimci' bir tutum yerine 'bireysel-evrimci' bir ortam oluşturmaktan geçer. Açık tartışma olanaklarını yaygınlaştırmak,

³¹ Nigel Cross’un 1982 tarihli *Designerly Ways of Knowing* başlıklı makalesi “eğitimli kişi (the educated one)” tanımını R. S. Peters tarafından yazılan *Education as Initiation* adlı çalışmasına atıfta bulunarak ortaya koymaktadır. Özellikle öğretim(training) ve eğitim(educating) farkına dikkat çekmesi ve Mimarlık dergisi literatüründe de paralel söylemlerin yer aldığını görmemiz açısından önemli görülmektedir.

bireyleri olumsuzluklar karşısında sorgulama yoluyla denetime teşvik etmek gerekir... Öğrencinin kendi dalı dışında 'enter-disipliner' deyimine uygun olarak başka meslek dallarından da dersler alarak ufkunu genişletmesi öngörülür, müfredat-dışı (extra-curriculum) faaliyetlere katılarak insan ilişkilerinde incelmesi teşvik edilir. (Erpi, 1995, s. 18)

İlk bakışta, yeni olmayan ve eski radikal eğitim fikirleri tarafından sıkça gündeme getirilen “disiplinlerarası (interdisciplinary)” ve “müfredat-dışı (extra-curriculum)” gibi sözlerin aslında daha detaylı baktığımızda söylem içinde farklı bir anlama doğru evrildiğini, yazarın “kitlesele-devrimci” tutum yerine “bireysel-evrimci” bir ortam önerisinden anlamak mümkündür. Artık mimarlığın “disiplinleşmesi” söylemi toplumsal meseleler için bir süper-kahraman inşası romantizminden işbirlikçi ve akılcı yeni bir yol önermektedir.

2000’li yıllara doğru mimarlık eğitiminin söylemini tasarım bilgisinin ne olduğu ve nasıl tanımlandığı sorularının tasarım öğretimi konuları ile bağlantılı olarak yanıtlanma zorluğu meşgul etmektedir. Uluoğlu, *Design Knowledge Communicated in Studio Critiques* adlı makalesinde, tasarım bilgisinin sistematik tasarım yöntemleri kullanılarak oluşturulması konusundaki tartışmaları gündeme getirir. Makalede, tasarım bilgisi için model oluşturmaya çalışan bir tasarım stüdyosunda yürütülen vaka çalışması örneği sunulur. Stüdyo ortamını “stüdyo ustası (SM)”, “öğrenci (ST)” ve mesajın (tasarım bilgisi) aktarımını sağlayan “eleştiri” gibi kategorilerle tanımlayan argümanı, hem genelleşebilen hem de kişisel tasarım bilgisini oluşturabilen bileşenlerdir. Bu nedenle stüdyo eğitiminde bilgiyi yapılandırmak ve aktarmak için tek bir yöntem yoktur. Bunun yerine bireysel deneyimler ön plandadır ve birbirinden farklı stüdyo deneyimlerinin ortaklıkları ve farklılıkları eğitime yön verecek bilgilerin edinilmesinde geçerli bir yol olarak ortaya çıkmaktadır (Uluoğlu, 2000).

Mimari tasarım uygulaması ve eğitimi için tek bir yöntem ya da bilgi olmadığı görüşü çoğunlukla kabul görse de mimarlığı “bilimselleştirme” girişimleri söylemde yerini almaktadır. Hülya Yürekli ve Ferhan Yürekli, *Mimarlık*’ta yayınlanan makalelerinde, mimarlığı tartışılan çok disiplinli bir “bilim” alanı olarak tanımlar ve bilgisini diğer alanlarla ilişki kurarak elde eder. Bilgi aktarımı sırasında öğrencinin “çırak” konumundan “ortak” konumuna ve eğitmenin “uygulayıcı/usta” konumundan “kuramcı/eleştirmen/tarihçi/uygulayıcı” konumuna değişimini gösteren dönüşümü

tarihsel bir şekilde açıklarlar. Buna göre son 50 yılda “tek yönlü aktarım”dan “birlikte aramaya” dönüşmüştür:

“Yeni eğitimci, kalıcı eserlerle çözüm üreten uygulayıcı değil, sorunları anlamaya çalışan düşündürdür. Yeni öğrenci, bilmediğini kabul eden ve ustasından öğrenmeye hazır pasif bir kişi değil, eğitime katkı sağlayabilecek aktif bir kişidir” (Yürekli ve Yürekli, 2000, s. 44).

“Disiplinleşme” söyleminin özellikle 1990’lı yılların sonunda “kurumsallaşma” ve “profesyonelleşme” söylemleri ile bir düşünsel çatışmanın tarafı haline geldiğini gözlemlemek mümkündür. “Standartlaşma” ve “eşkredilendirme” tartışmalarının eğitim kurumlarını meslek odaları üzerinden biçimlendirmesi ve mimarlık eğitimini 1950’lerin “mesleki eğitim” tartışmaları üzerinden kısır bir alana doğru sürükleme riskiyle karşı karşıya bırakması söz konusudur. Buna karşı olarak mimari tasarım araştırmaları, stüdyo dersleri üzerine yapılan çok-disiplinli araştırmalarla birlikte “disiplinleşme” söylemleri, mimarlık eğitimini salt bir meslek eğitime indirgeyen yaklaşımlara karşı akademik söylemin kurulması ve özgürleşebilmesi için değerli bir pratik haline gelmektedir.

3.2.3 “Kurumsallaşma”

Mimarlık eğitiminde “kurumsallaşma” söylemi, bir tarafta oldukça politik ve Türkiye’ye özgü bir hal almış “özel okullar” meselesi ekseninde eğitim kurumlarının geçerliliğinin tartışıldığı bir dönemde gündem olurken diğer tarafta, eğitimin standartlaşması ve gelişmiş Batılı ülkelerin eğitim standartlarına ulaşması gibi bir ideal ekseninde şekillenmektedir. “Küreselleşme” ile birlikte piyasanın mesleki pratik becerileri belli normlarda yetiştirmiş iş gücüne duyduğu ihtiyaç özellikle “standartlaşma” söylemlerinin tetikleyici etkenlerinden biri olarak görülebilmektedir. Öte yandan mesleki kuruluşların müfredatı belirleme çabası Türkiye’den çok önce İngiltere, ABD ve Avrupa’da akreditasyon kuruluşları vasıtasıyla gelişerek mimarlık okullarındaki eğitim standartlarını denetleyen bir üst yapı haline gelmiştir. Bu gelişmelerin dezavantajlarının tartışıldığı metinlerde eğitimde “tek tipleşme”, yaratıcı faaliyetlerin ve alternatif eğitim modellerinin kısıtlanması gibi eleştirel yaklaşımlar öne çıkmaktadır.

1995 yılında Türkiye’de İstanbul Teknik Üniversitesi ile Avrupa Mimarlık Eğitimi Birliği (EAAE)’nin birlikte düzenlediği “Mimarlık Eğitimi: Nasıl Bir Gelecek?” başlıklı forum aynı yılda *Mimarlık* dergisi 264. sayısının ana teması olarak işlenmiştir. Dönemin öne çıkan konu başlıkları “eğitim-meslek ilişkisi”, “küreselleşme” ve “eşkredilendirme” gibi 1990 sonrası dönemde daha sıklıkla ele alınan meselelere işaret etmektedir (Çevik, 1995). Türkiye ve Avrupa’nın farklı kurumlarından birçok akademisyenin katılımıyla gerçekleşen forumun Türkiye ile AB arasındaki katılım müzakerelerinin başlamasından iki yıl sonra düzenlendiğini belirtmek önemlidir. Dergide yayınlanan raporda, koordinatör Prof. Gülsün Sağlamer forumun asıl amacını şu şekilde açıklar:

“Küreselleşme ana eksenini çerçevesinde mimarlık eğitimi ve felsefe ile mimarlık eğitiminin gelişimini incelemek, bu bağlamda mimarlık eğitimi ve mimarlık mesleği ilişkilerini irdeleyerek, mimarlık eğitiminde eşkredilendirme (accreditation) konusunu ulusal ve uluslararası boyutta tartışma ortamına taşımak” (Hacıhasanoğlu, 1995, s. 15).

Forumda gerçekleşen oturumlardan biri ‘Mimarlık Eğitiminde Küreselleşme ve Akreditasyon’ olarak adlandırılırken, rapordan anlaşıldığı üzere küreselleşme ve akreditasyon süreci çoğunlukla Türkiye’de mimarlık eğitiminin geleceği için umut verici bir açılım yolu olarak algılanmaktadır. Dezavantajları tartışmaya meyleden sorgulayıcı sesler, hakim algıların coşkusuyla karşı tartışmasız sessiz kalmaktadır. “Küreselleşme” terimi, Türkiye’nin Avrupa standartlarına ulaşma yolundaki modernleşme yolculuğuyla birlikte değerlendirilmelidir. AB kriterleri ile entegrasyon süreci, Türkiye’nin söylemler tarihinde hemen her sosyo-politik ortamda geniş bir şekilde tartışılmıştır. Türkiye’nin konumunun benzersizliği, Avrupa’nın yüksek standartlarına ulaşmak için bir çıkış yolu arayışı olarak “standartlaşma” ve “küreselleşme” söylemlerine güç veren hem meslekte hem de eğitimde tatmin edici olmayan düzeyi kabul etmesine dayanmaktadır.

1999 İzmit depreminin yıkıcı etkisi, inşaat sektörünün yanı sıra ülkenin mühendis ve mimarlarının da yetkinliğinin sorgulandığı bir dönemi başlatmıştır. Yetersiz eğitim sistemine ilişkin şikayetler bir kez daha mimari söylemin popüler konusudur. Bu durumda, standardizasyon konusu doğrudan gelişmiş ülkelerin “yüksek” seviyesine ulaşma mücadelesi ile ilgilidir. Baran İdil’in makalesinin başlığı, sorunu tek bir soruda özetlemektedir: ‘AB Süreci Türk Mimarisine Çıkış Yolu Açabilir mi?’ adlı metin,

mimarlık eğitiminin hiç bitmeyen gerilemesine dikkat çekmekte ve AB'ye üye olmanın Türkiye'nin bu sorunları çözme yolundaki son ve tek umudu olduğunu iddia etmektedir (İdil, 2000).

Bununla birlikte, endüstrinin talebini karşılama arayışında mimari beceri setinin standartlaştırılması sorunu, yetkililerin eğitime bir dizi standart getirme ihtiyacını uyandırmaktadır. Avrupa'da UIA, ABD'de NAAB ve İngiltere'de RIBA'nın akreditasyon kurulları, kurumların müfredatlarını şekillendiren, akredite eden ve aday profesyonellerin diplomalarını onaylayan otoritelerin dünya genelinde bilinen örnekleridir. Oluşturulan sistemde kurumların eğitim kalitesini denetleyen ve profesyonel olarak yeterli donanımlara sahip adayları yetkilendiren, meslek örgütleri tarafından kurulmuş “bağımsız” kuruluşlar aracılığıyla iki yönlü bir kurumsallaşmanın karşılıklı olarak birbirini beslediğini ve kurumsal sesi etkin kıldığını görürüz. Birinci yönde, mesleki örgütler sektörün ihtiyacını karşılayan profesyonel yetiştirme yetkisi – neye ihtiyaç duyduğunu kendinden daha iyi kimsenin bilemeyeceği varsayımı ile kurumsallaşırken ikinci yönde, eğitim kurumları bir iş sahibi olması kesin gözüyle bakılan öğrenci yetiştirme yetkinliği ile meşrulaşarak toplumda talep gören statülerini koruyabilmektedir. Şüphesiz bu durumun oluşmasında eğitim sisteminin ekonomik yapısının nasıl kurgulandığı, önemli gelirlerinin hangi araçlarla karşılandığı gibi ayırt edici faktörleri göz ardı etmemek gerekir.

Kurumsallaşma söyleminin etkinliğinin sürdüğü dönemlerde tartışmaların odak noktasında Türkiye'deki mimarlık faaliyetlerinin yeterli kalite düzeyinde olmamasının ardında görülen problemler olarak ‘mimarlık eğitiminin süresi’ ve ‘yeni mezun adayın mesleki faaliyetlerde bulunma yetkisi’ ön plana çıkmaktadır. Yaklaşımların ana dayanak noktası olarak Batı ülkelerindeki eğitim süreleri ve proje müellifliği yetkisinin verilmesinde izlenen yollar görülmektedir. Bu yönde gelişen söylemin etkili bir örneği Yavuz Koşaner'in makalesinde okunabilmektedir:

Mimarlık eğitiminin, temelde kuramsal ve pratik olarak ayrılmasından ve yeterli süre tanınmasından yanayız. Örneğin dört yıl kuramsal (eğitim kurumunda) iki yıl endüstride pratik çalışma zorunlu olmalıdır. Bu aşamaları başaranlar "Meslek Odasına " giriş, başka deyimle "meslek yapabilme" sınavlarına girmelidirler. Bu mesleki sınav, kuramsal, ve pratik olarak adayın mesleki formasyonunu ölçecek bir sınav olmalıdır. Bu düzenleme ile, okuldan

ıkan deneyimsiz genç mimarın uygulama yapması önlenecektir. (Koşaner, 1990, ss. 37-38)

Eğitim süresi merkezli tartişmaların 1990-2000 yılları arasındaki dönemde devam ettiği ve buna karşın bazı eleştirel tutumların da ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Koşaner'in 1990'da yazdığı fikirlerin destekçisi iki farklı makaleden bölümler, Türkiye'de sürdürülen dört yıllık eğitimin mimarlık mesleği için yetersiz olduğunu ifade eden, meslek odaklı eğitim anlayışının kurumsallaşması yönünde fikirler olarak karşımıza çıkmaktadır:

Uygulamalardaki temel nitelikler gözlendiğinde, yükseköğrenim mezuniyetinin mesleki sorumluluk almada yeterli olmadığı hareket noktası derhal göze çarpar. Çeşitli ülkelerde mimar olma yolunda farklı yörüngeler olmasına karşın, yeni mezun meslek adamının pratik ortamda iki ya da üç yıl 'pişmesi', bu arada kendisini teorik olarak da pekiştirmesi genel beklentidir. (Batırbaygil ve Altınoluk, 2000, s. 47)

Oysa bizde bildiğimiz gibi hangi kurumdan mezun olursak olalım hepimiz diplomamızı aldığımızın ertesini günü Mimarlar Odası'na kayıt olduğumuz zaman, 3194 sayılı yasaya göre her türlü tasarımı ve uygulamayı yapma yetkisine sahibiz. Burada ciddi sıkıntılarımız var. Mimarlık lisans eğitiminin dört yıllla bitmediği kanaatini taşıyorum. (nel, 2000, s. 59)

Bu yaklaşıma doğrudan karşı çıkan seslerin başında Ferhan Yürekli'nin 1998 yılında yayınlanan Mimarlık Eğitimi, Mimarlık Eğitimi Değildir başlıklı makalesi gelmektedir:

Ne kadar üzücü ki, dört yıllık mimarlık eğitiminin yetersiz olduğu, eğitim süresinin artırılması gerektiği, piyasaların baskısı ve ğretim kurumlarının nerisi ile daha geçen yıl tartişmasız genel kabul görüyor. Bu, mimarlık okulundaki stüdyonun, hala, uygulama dünyasındaki mimarın bürosunun replikası olması gerektiği görüşünün egemenliğini gösteriyor (Yürekli, 1998, s. 68).

Derginin aynı sayısında yer alan bir başka makale, Yürekli'nin fikirlerini destekler nitelikte mimarlık okullarının tutumunu eleştiren bir yaklaşım ortaya koymaktadır:

Varolan nicel hiyerarşik yapısı ve bir türlü özerkleşemeyişle bir eğitim modeli oluşturan akademizm, yer yer bireysel gayretlere rağmen, genelde meslekçi ideolojiyi üreten yapısını korur ve öncelikle ehliyet sahibi olanı olmayandan ayırma rolünü üstlenir. Profesyonel üretimin küçük bir modelini gerçekleştirmesine rağmen, profesyonel tasarımcının tabi olduğu meslek süreçlerini mercek altına almayı reddeder. (Yıldırım. ve Hürol. 1998, s. 53)

Mimarlık dergisinin ürettiği maddi-söylemsel pratiklerin “kurumsallaşma” aksı içindeki serüvenine tanık olmak oldukça ilginçtir. Tartışmaların özellikle 70’li yıllarda özel okullar yasası ile alevlendiği dönemde Oda’nın özel yüksek okulların üniversite ile kıyaslanamayacağı fikrini savunan yaklaşımı üniversite eğitimi ile meslek eğitimi ayrımı üzerinden gelişen bir söylem ortaya koyarken, 1990’lı yıllarla birlikte AB uyum süreci, küreselleşme, standartlaşma ve akreditasyon tartışmaları eğitimin profesyonel yetiştirmeye yönelik kurumsallaşma fikrinin hakim olmasına yol açtığı anlaşılmaktadır.

Tüm bu diyalojik peyzaj üretimi içinde ön plana çıkan ve kimi zaman kısır bir döngü görünümünde tekrarlanan söylemsel üretimlerin kuramsallaşarak yerleşikleşme eğilimi gösterdiği, kimi zaman ise tamamen gündem eksenli kültürel tartışmalar eşliğinde her hangi bir kavramsal altyapı veya detaylı araştırmaya ihtiyaç duymadan genel geçer bir söylemsel pratik haline geldiği görülmektedir.

3.3 Bölüm Özeti ve Sonuçları

Maddi-söylemsel pratiklerin dergi içinde ortaya koyduğu diyalojik peyzajın niteliklerini, geliştirdiği tartışma aksları üzerinden incelemeye çalışırken bir mesleğin ürettiği söylemler ile disipliner varlığını sürekli kılma serüvenine de tanıklık edilmektedir. *Mimarlık* dergisi, sağladığı ortam(medium) içinde mesleğin kendi sesini ve kendine özgü kavram setlerini oluşturmaya, söylemsel pratikler ile meşruiyetini güçlendirmeye çabalarken, mimarlık eğitimi üzerinde de farklı görüş ve yönelimlerin etkisi altında birbirini destekleyen, eleştiren ya da birbiriyle çatışan çok sesli söylemsel pratiklerin etkileşimine ortam sunmuştur.

Mimarlık dergisi özelinde mimarlık eğitiminde söylem, kuram ve uygulama ilişkileri üzerinden ele alınan metinlerin birbirleri ile oluşturduğu diyalojik ilişkiler, metinleri kendi zaman ve dönemleri içinde değerlendirmenin kısıtlarından kurtarabilmektedir. Böylece Şekil 3.17’de görüldüğü üzere, sadece kronolojik bir söylem okuması ortaya koymaktan ziyade gelişen farklı tartışma akıslarının yönlendirdiği, diyalojizmin çok sesliliğine uygun, daha dinamik bir okuma mümkün olur. Örneğin meslek odaklı söylemler ile akademi merkezli seslerin ürettiği disiplinler söylemler, çatışan ve birbiriyle tamamen uyumsuz iki farklı görüş gibi temsil edilse de kurumsallaşma akısı üzerinden tekrar değerlendirildiğinde iki tarafın da toplum nezdinde meşrulaşabilmesi, mimarın “profesyonel” hakimiyetini sürdürebilmesi için ortak söylemler üretebildiklerini görmek mümkündür. Bir tarafta söylemsel pratikler indirgemeci bir yaklaşımla şu görüşe doğru neticelenebilir; akademinin meşrulaşması mezunların iş bulabilmesine, mesleğin meşrulaşması ise endüstri talebini karşılamasına bağlanmaktadır. Fakat bu görüş, endüstriyi her şartta ne talep ettiğini ve edeceğini bilen, ekonomik çarkların sürekliliğini sağlayan bir üst yapı olarak kabul eder ki, endüstrinin her sistem gibi kendi çıkmazlarını yaratan bir yapı olduğu, dolayısıyla eğitime dair doğru sorular sorulamadığı ve disiplinler söylem gerçek anlamıyla kurulamadığı sürece, sadece meslekçi yaklaşımlarla mimarlık eğitimi problemlerinin çözilemeyeceği yönünde gelişen söylemsel pratikler bu görüşe karşı çıkmaktadır.

Öte yandan, mimarlığın kendi özgün disiplinler çerçevesini kurarken dahi birçok farklı alana temas etme zorunluluğu özgünlüğünün bir parçası olarak söylemsel pratiklere dahil olurken bunun aslında tasarımla ilişkili tüm alanlar için geçerli olabileceği gerçeğinin de bir ölçü de yadsındığı hissedilebilir. Bunun kanıtlarına, mimarlığın disiplinler söylemini “tasarım araştırmaları” ekseninde kurmak durumunda kalışı ile birlikte aslında daha üst ölçekte bir tasarım disiplininin varlığına işaret etmesi ve bu disiplinle ilişkili olabilecek tüm diğer alanların (mimarlık, mühendislik, şehircilik, kentsel tasarım, iç mimarlık, endüstriyel tasarım v.b.) aslında “alt disiplinler” olarak düşünülebileceği çıkarımıyla ulaşmak mümkündür.

Profesyonelleşme”, “disiplinleşme” ve “kurumsallaşma” akısları ile metinlerin karmaşık ilişkilerini okunabilir kılmaya çalışırken, bu başlıklar, ilk bakışta derginin üç farklı döneminde ağırlık kazanmış söylemsel pratiklere işaret ediyormuş gibi görünmektedir. Fakat, bu tartışma odaklarının, derginin çeşitli dönemlerinde, farklı

ifade ve kurgularla sürdüğünü, çeşitli tip söylem üreticileri arasında karşıtlıklara, çatışmalara neden olduğunu gözlemlemek mümkündür. Örneğin, başta alternatifsiz bir söylem tipi olarak gelişen mesleki eğitim, 1980 sonrası metinlerde akademinin baskınlaştığı pratiklerde tamamen dışlanarak, mimarlık kuramının gelişimine karşıt, tamamen kapitalist düşünce ve güdülerin kontrolünde gelişen bir söylem gibi değerlendirilmiştir. Bir başka örnekte, mimarlığı kendine özgü metot, bilgi ve becerileriyle ayrı bir disiplin olarak kurgulayan söylemsel pratikler, politik söylemin “demokratikleşme” ifadesini kullanarak mimarlık kuramı açısından “bilimselleşme” noktasında anlamsal sapmalara ve kalıcı olamayan argümanların ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Fakat yine de eğitimde disiplinleşme söylemleri mimari tasarım araştırmaları ekseninde gelişmeye devam eden bir tartışma alanı olarak kalmıştır. Mimarlık eğitiminin kurumsallaşması üzerine gelişen söylemsel pratikler ise bir yandan mesleki standartlar ve bunun eğitim müfredatına aktarımını tartışırken, öte yandan, akademi ile meslek pratiği arasında bir güç savaşının temsil görevini üstlenmektedir.

Sonuçta, tüm bu tartışma ve değerlendirmelerin mimarlık eğitimi açısından nihai bir çıkarım yapmak yerine, diyalojizmin ilkeleri içinde farklı katmanlara sahip bir okuma sunarak, maddi-söylemsel pratiklerin eğitimde kuram, uygulama ve söylem ilişkilerini nasıl kurduğunu yorumlayabilmeyi sağlamaktadır.



4. BULGULARIN TARTIŞILMASI VE SONUÇ

“Yeniden bütünlenmen üç aşamadan oluşuyor,” (...) ”Öğrenme, kavrama ve kabullenme.” (Orwell, 1949, s. 281)

George Orwell’in “1984” adlı baş yapıtında hayat verdiği başkahramanı Winston hakkında “yaşadığı toplumu kavriyor, ama altında yatan güdülerini kavrayamıyordu” diye yazar. Winston ne zamanki içerisinde bulunduğu bu durumu sorgulamaya başlar işte o zaman güncesine şunları yazar: “Nasıl’ını Anlıyorum: Neden’ini Anlamıyorum”. Bir olgunun nasıl işlediğini anlamak, aslında dışardan dikte edilmiş bir davranış biçimine benzetilebilir. Tıpkı Winston’ın yeniden bütünlenmesi gibi o olgu öğrenilir, kavranır ve kabullenilir. Fakat, Neden’i düşünölmeye başlandığı anda dahi düşünsel bir sorgulamaya girişilmiş olur. Bir olgunun nasıl var olduğundan önce neden var olduğu –ya da oldurulduğu- noktasında söylemsel bir pratik kendine yer açmaya başlar. Bu tez çalışmasında da mimarlık eğitimindeki belli başlı olguların nasıllarını; nasıl ortaya çıktıkları ya da çözülebilecekleri gibi durumları incelemekten ziyade, nedenlerini söylemler içinden sorgulayarak ilerlemeye çalışıyorum.

4.1 Değerlendirme

Çalışmamın en başında mimarlık eğitimi gibi oldukça karmaşık, bilinmezlerle dolu ve araştırmaya muhtaç olduğunu düşündüğüm bir konunun aslında çözülebilir ya da belli prensipler altında formöle edilebilir bir problemler silsilesi olarak görüyordum. Bu niyetle “gerçek” ve “kalıcı” çözümlerinin ortaya konulabilmesinin yollarından biri problemlerin arka planını, sosyo-költörel altyapısını ve tarihsel gelişimini anlamaktı. Bu noktada mimarlık dergileri, Türkiye’de mimarlık eğitiminin yıllar içinde hangi etkiler altında, nasıl geliştiğini anlayabilmek, bu alana yön veren aktörlerin fikirlerini öğrenebilmek için yegane kaynaklardı. Olabildiğince uzun soluklu bir yayın hayatı sürerken, mimarlık gibi görsel malzemenin ön planda olmasının makbul sayıldığı bir alanda yazınsal, teorik ve eleştirel üretimlerin yoğun bir şekilde yer bulabildiği dergileri incelemeye başladım. Fakat, Türkiye’nin oldukça çalkantılı sosyo-politik

tarihi içinde birçok mimarlık dergisinin kurulduktan birkaç sene içinde başta ekonomik zorluklar nedeniyle yayınlarına son vermek zorunda kaldığını, daha uzun soluklu olanların ise Türkiye'nin farklı dönemlerine ışık tuttuğunu ya da farklı editöryel önceliklerle mimarlık eğitimine yeterli ölçüde yer veremediğini anladım.³²

Mimarlık dergisi bu anlamda kapsadığı yıllar, sürekliliği, eğitim alanında ortaya konan yazınların zenginliği ve araştırma süresince arşivlerine erişim kolaylığı ile bu çalışmayı derinleştirebileceğim kaynakların başında gelmekteydi. Dergi içinde mimarlık eğitimi konulu yazıları listelemeye, okumaya ve yazarları hakkında bilgi toplamaya başladığımda araştırmanın en başında zihnimde yer alan kurgusundan gittikçe uzaklaşmaya başladığımı farkettim. Mimarlık eğitimi tarihsel gelişimi anlaşıldığı takdirde çözüme kavuşturulabilir, formüle edilebilir ve böylece biz eğitimcileri birçok çıkmaz probleminden azad edebilir bir mesele değildi. Özellikle Türkiye gibi çok çeşitli kültürel dönüşümlere maruz kalmış bir coğrafya içinde mimarlık eğitimini araştırmak söylemsel pratiklerin kullandıkları dil ve kavramlarla etkileşime girdiği bir peyzajı tanımlamaya çalışmak anlamına geliyordu. Bu durum içinden çıkılamayan karmaşık bir konuya anlam yükleme çabasından çok daha fazlasıydı. Özellikle eleştirel pedagojinin de ortaya koyduğu, eğitimde çok sesliliğin, eleştirel yaklaşımın ön plana çıkması eğitimin toplumsal bir idare aracı olarak tek bir metot üzerinden ele alınmasına karşı çıkmakta ve katılımcılar için gerçek anlamda nitelikli bir öğrenme deneyimine dönüşerek verimli hale gelmesinin yollarını araştırmaktaydı. Tam bu noktada, *Mimarlık* dergisini incelerken, yayınlanan makale, bildiri, rapor, röportaj ve benzeri tüm pratiklerin birbirleri ile kurduğu ilişkiler, belirli görüşlere karşı takındıkları eleştirel ya da destekleyici pozisyonlar ile aslında çok daha büyük, sınırları belli olmayan bir diyalojik peyzajın parçaları olduğunu farkettim. Bahtin'in diyalojizm kuramından yola çıkan bu yaklaşım temelde söylemsel pratiklerin ilişkiselliğine odaklanarak anlamın aktarıcı, okuyucu ve dinleyicinin de dahil olduğu diyalojik bir etkileşim ile şekillendiğini savunmaktadır. Bu durum hem eğitsel pratiklerde baskın söylemlerin hakim olduğu bir eğitim anlayışının aksine çok sesli, eleştirel yaklaşımları ön plana çıkaran bir tavır olarak, hem de Türkiye'deki mimarlık eğitimi söyleminin dergi özelindeki üreticileri ile uzun soluklu bütüncül bir

³² Uzun soluklu dergilerden *Arkitekt* ve *Yapı* dergisi yayınlandıkları tarihler ve konu odakları kapsamında örnek olarak gösterilebilir.

diyalogun parçaları olarak çalışmanın temel argümanlarını destekleyici bir çerçevenin oluşmasını sağlamaktadır. Böylece bir yandan derginin farklı sayılarında mimarlık eğitimi hakkında yazılmış materyalleri derlerken bir yandan da bu materyallerin nasıl anlamlandırılacağı sorusu ile yüzleşmek gerekiyordu. Araştırmanın ana malzemesi, çok sesli, örtük ve aleni mesajların karşılıklı olarak aktarıldığı ve adeta geniş bir romandan alınan farklı diyalog kesitleri gibi anlamlı bir sıralamaya muhtaç yazınlar yığınınına benzemektedir. Bu noktada savunduğum temel argümanlardan biri ilk bakışta bağımsız ve tekil üretimler gibi görünen materyallerin daha dikkatli ve derinlikli bir bakışla ele alındığında bütüncül bir diyalogun fragmanları olduğudur. Bu savımı açıklamak için Bakhtin'in ortaya koyduğu fikirlere geri dönerek diyalojizm kuramını ve gerçek bir diyalogun gelişimini bir grup temel prensipler üzerinden açıklayan Linell ve Markova'dan ödünç aldığım *dizisellik*, *ortak inşa* ve *eylem-etkinlik karşılıklı bağımlılığı* kavramlarını araştırma için seçtiğim metinler üzerinden ele almaya karar verdim.

Şekil 4.1'de görüldüğü üzere, metinler arası ilişkiselliklerin kurulması bir yandan kendi bağlam ve anlamlarında metinlerin okunarak çözümlenmesi, bir yandan da metinler içinde ön plana çıkan kelimeler, tümceler, belli başlı ifadeler, söz grupları gibi kodlamaların ortaya çıkartılması ile başlamaktadır. Bir metnin kendinden önce ya da sonra gelen bir başka metinle ilişkisinin sadece eğitim konusu ile kurdukları ilişkinin biçimi ya da alt başlıkların ortaklığından ileri gelmediğini gördüm. Kimi zaman çok farklı biçimlerde ve farklı anahtar kelimelerle ele alınan metinlerin aslında oldukça benzer bir strateji ile kurulduğunu ya da yıllar içinde gelişen güçlü bir argümana hizmet ettiğini anlamaya başladım. Bu noktada derginin yaklaşık 40 yıllık yayın hayatında mimarlık eğitimi söylemlerinin *profesyonelleşme*, *disiplinleşme* ve *kurumsallaşma* aksları üzerinde toparlanabileceğini gördüm ve bu sayede söylemsel pratiklerin birbirleriyle nasıl anlamlı diyaloglar inşa ettiğini açıklayabilecek bir kurguyu tasarlayabilecektim (Şekil 4.1).

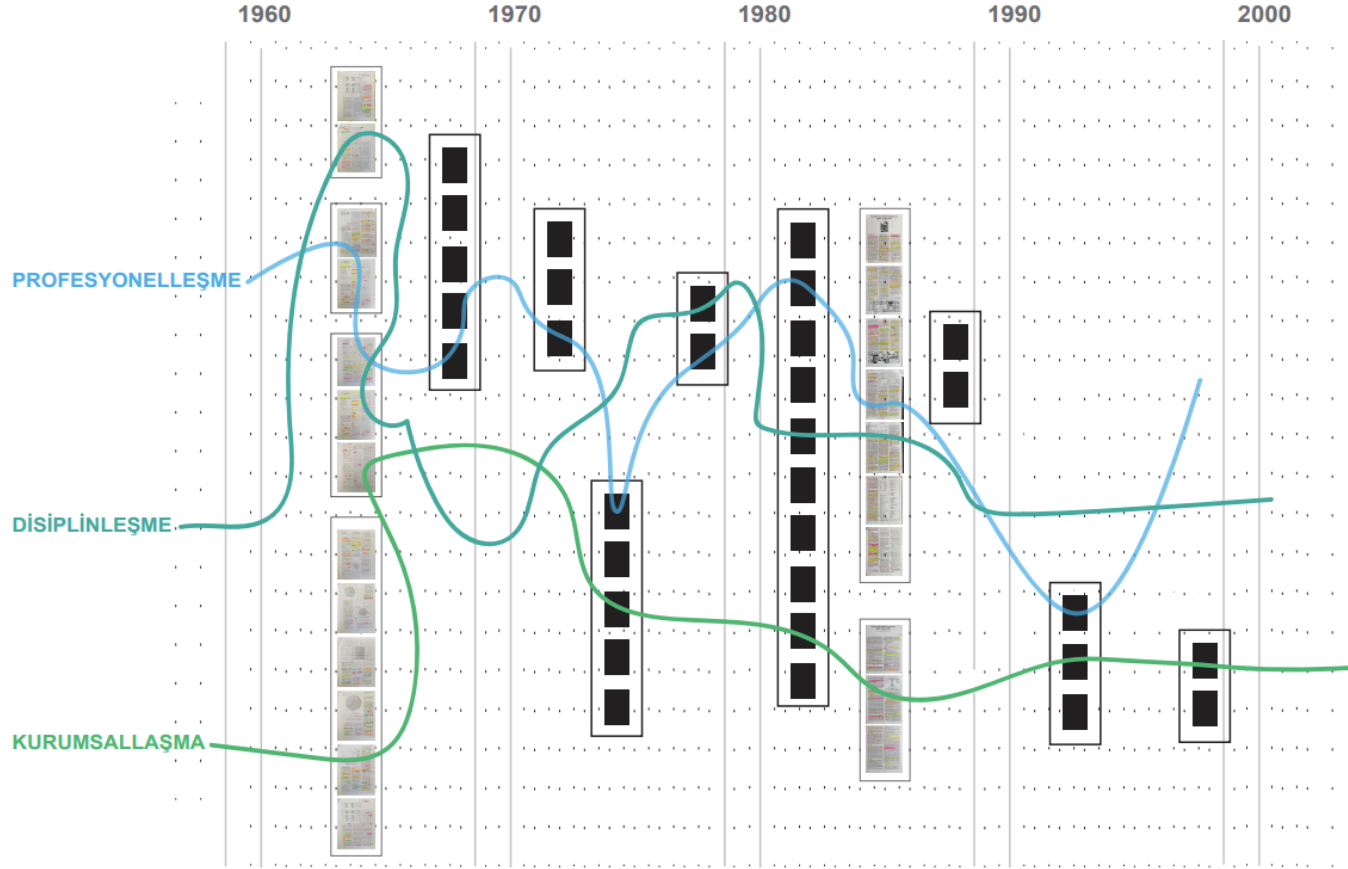
Bu noktada mimarlık eğitimi üzerine gelişen söylemsel pratiklerin dergi içindeki serüvenini anlamlandırmak üzere kurduğum *profesyonelleşme*, *disiplinleşme* ve *kurumsallaşma* akslarını tekrar değerlendirmek önemlidir: (1) Profesyonelleşme aksı belki de geçmişi en derin yaklaşım ve argümanları açıklayan, mimarlığın belli bir teknik beceri ve sosyal hizmet ile ilişkilendiren, bu nedenle de meslek vurgusuyla

eğitimin mesleki pratiklerin verimliliğini arttırmaya yönelik olması gerektiği görüşüne dayanmaktadır. Bu aks içinde en çok ön plana çıkan ifadelerin başında özellikle 60'lı yıllarda sıkça rastladığımız “mimarın eğitimi” gelmektedir. Öyle ki dergideki eğitim odaklı ilk söylemsel pratiklerde “mimarlık eğitimi” ifadesine neredeyse hiç rastlamayız. Bu dönemin metinlerinde odak, idealize edilmiş bir mimar tanımı etrafında şekillenen ve mimarın rolünü tariflemek üzerine kurulmuş söylemsel pratiklerle gelişmektedir. Eğitimi mesleki yeterliliğin bir parçası olarak gören bu yaklaşım daha en başında eğitimci-mimarların söylemlerinden etkilenerek şekillenmiş ve derginin bazı sayılarında yayınlanan çeviri metinlerle bu Batı merkezli söylemlerin bir sözcüsü işlevine bürünmüştür. (2) Disiplinleşme aksında özellikle 1970'lerde öğrenci hareketlerinin arttığı bir dönemde ağırlık kazanan ve mimarlığı diğer disiplinlerin dışında bilimsel bir zemine kavuşmasını öncüleyen söylemler bir araya gelmektedir. Türkiye’de özel okullar yasası tartışmalarının şiddetlendiği bu dönem mimarlık eğitiminin de mesleki eğitimden ayrı kendine özgü bir ses ve pozisyon aradığı bir zamanı aydınlatması açısından ilginç buluyorum. Mimarlar Odası’nın sol merkezli politik duruşunun dergi yayın politikalarına yansımaları, mimarlık fakültelerinde düzenlenen öğrenci kurultaylarının, bildirilerin dergi gündeminde ağırlık kazandığı bu dönemde tek sesli yayınlar ortaya çıkmaktadır. Öte yandan doğrudan eğitim temalı yayınların daha az politikleşmiş tartışmalarında mimarlık disiplininin “rasyonelleşmesi” ve “bilimselleşmesi” ifadeleri bir yandan politik mesajlarla erken Cumhuriyet dönemi çağdaşlaşma hareketlerine gönderme yaparken öte yandan belki de mevcut problemlerle başa çıkmanın tek yolunu Batı’da görebildiği için tekrar Amerika ve Avrupalı teorisyenlerin kapısını çalmakta ve tercüme metinlerle Türkiye’deki mimarlık eğitime yeni tartışmalar sunmaktadır. Özellikle mimarlıkta metodoloji eksenli söylemsel pratikler Christopher Alexander ve Geoffrey Broadbent’in çalışmalarından referans alarak, yeni gelişen bilgisayar destekli tasarım yöntemlerinin mimarlık ve eğitime yansımalarına yoğunlaşmaktadır. (3) Kurumsallaşma aksı olarak tariflemeyi uygun gördüğüm söylemsel pratikler ise görece Türkiye’nin 1990’larla birlikte daha çok gündeminde yer almaya başlamış olan mesleki ve eğitsel standartlara yoğunlaşmaktadır. İngiltere’de RIBA ve Amerika’da NAAB ile gelişen ve eğitim sistemlerini belli standartlara taşıyan akreditasyon kuruluşları her ne kadar meslek odalarının kurumsal sesini güçlendirse de eğitim kurumlarının da yaygın ve meşru hale getiren dolayısıyla üniversite merkezli bir kurumsal söylemin de yerleşikleşmesini sağlayan gelişmelerdir. *Mimarlık* dergisi

özelinde 1995 yılında İTÜ’de gerçekleşen ‘Mimarlık Eğitiminde Küreselleşme ve Akreditasyon’ başlıklı forumun dergiye taşınması bu aksı belirginleştiren en önemli yayınlardan biri olarak görülebilir. Daha sonraları ise meselenin uzunca bir süre mesleki hegemonyaya karşı akademik özgürlük gibi artık jenerik hale gelmiş bir ikilem üzerinden tartışıldığı ve mevcut mimarlık eğitim sisteminin yeterli donanımına sahip mimarlar yetiştiremediği eleştirisine karşı akademik sesin üniversitenin mesleki beceri ve yetenek kazandırmanın ötesinde bir misyonu olduğuna dair görüşler ortaya koyduğu bir dönem ortaya çıkmıştır. Özellikle akademi eksenli söylem üreticileri mimarlık eğitimini mesleki eğitime indirgeyen bu standartlaşma odaklı yaklaşıma karşı mimari tasarım ve mimarlık bilgisini pratiğin ötesinde bir akademik araştırma konusu olarak görmektedir.

Her ne kadar araştırmanın anlamlı ve aktarılabilir bir bütünlüğe sahip olması metinlerin bir takım sınıflara ayrılması, başlıklar ve akslar altında değerlendirilmesine neden olsa da tüm bu söylemsel pratiklerin mimarlık eğitimi üst başlığı altında yapılacak her okumada okuyucunun yaklaşımına göre sil baştan yeni ifade ve kavramlarla sınıflandırılabilceği unutulmamalıdır. Teymur’un “eğitim hakkında konuşmanın kendisi eğitimseldir” sözünde olduğu gibi mimarlık eğitime dair herhangi bir araştırmaya girildiğinde; sorgulamalar başladığında ve düşünceler söze, yazıya döküldüğünde eğitimin bir parçası olarak maddi-söylemsel bir pratik gelişmeye başlar. Bu anlamda söylemleri temsil eden metinlerin, mimarlık eğitiminin yeniden üretim sürecine dahil olmasında maddi-söylemsel pratiklerin rolü yadsınamaz derecede büyüktür. Tez çalışması da benzer bir yolla mimarlık eğitiminin yeniden üretim süreci (ya da etkinlik ve bilgi alanını kuran tanımlar ve kavramlar) üzerine bir araştırmaya girerken eleştirel bir tavırla maddi-söylemsel bir pratik gerçekleştirir ve bilginin üretimi için bir alan açmaya girişir.

Mimarlık eğitime dair var olduğunu iddia edebileceğimiz – ve bu tez çalışmasında *peyzaj* demeyi önerdiğim- bir “bilgi ve etkinlik alanı”nı kuran tüm olgular, tanımlar ve kavramlar, söylemler ile üretilir ve bunlar birbirleri ile etkileşime girdikçe bu alan Şekil 4.1’de görüldüğü gibi belirmeye başlar. Söylemler biriktikçe, üst üste geldikçe veya çatıştıkça mimarlık eğitimi tekrar ve tekrar üretilir. Mimarlığın sözlü ve yazılı tüm mecraları bu söylemlerin üretimi-tüketimi, paylaşımı ve dolaşımı için platformlar olarak bu duruma aracılık eder.



Şekil 4.1: Mimarlık dergisi özelinde hazırlanan diyalojik peyzaj görsel anlatımı

Tez çalışmasında odak olarak seçilen “diyalojizm” kuramı statik bir yöntem önermekten çok, mimarlık eğitiminin düşünsel inşası için ortak ve karşılıklı bir anlayış geliştirmeye hizmet eder. Birini ortaya çıkarmak ve diğer anlayışları test etmek için ana mekanizma, söz ve dönüş dizilerinin ardışık adımlarında; diyalogun doğasında vardır. Diyalojik peyzajın oluşumu, hangi metinlerin ve dolayısıyla söylemlerin bağlantı kuracağı konusunda karar vermeyi içerir. Bu süreç farklı örüntülerle ortaya çıkan farklı motifler gibidir; örneğin mesleki eğitim konusunda, aynı bağlamlarda farklı söylemsel kurguların ortaya çıkması mümkündür. Diyalojik bir ilişkide yer alan seçimler, ideolojik olarak önyargılı faktörlere, örneğin bir fikre katılma ve reddetme kapasitelerine dayanarak kendi kendini motive eder, değiştirir ve dönüştürür.

Dolayısıyla seçilen metinlerin salt ‘akademik’ olabileceğinin, birbirileri arasında kurulan ilişkilerin toplumsal süreçlerle ‘kararınca’ ilişki kurabileceğinin farkındalığı ile hareket edilmelidir. Öte yandan, özellikle faydacılığın, enstrümantalizmin, kişisel çıkarların ve kontrollü bölgesel mücadelenin, olduğu çalkantılı bir zaman aralığından bu seçilen metinlerin bazı fikri tutumları hoşnut etmeyebileceği de bir gerçektir. Tüm bu bulgular, varsayımlar, sınırlamalar ve güçlüklerle karşı, eğitimin sadece kendi operasyonel yapılarını, bilgi içeriğini, konusunu, geniş bağlantılarını ve sorumluluklarını, sürekli ve eleştirel olarak incelerken, entelektüel bağımsızlığını söylemler üzerinden (yeniden) üretmesi gerektiği işte bu diyalojik peyzaj ile vurgulanmaktadır.

Bu tez çalışmasına başlarken, neredeyse üç yüzyıllık - Blondel ve 1740’ı milat kabul edersek³³ - uygulama geçmişine sahip olan bir etkinlik ve bilgi alanı olarak mimarlık eğitiminin, eleştirilerden arındırılmış steril bir ortamda, kurumsal sesler tarafından dayatılmış terminolojilerle tartışılması, fakat seyrek bir dikkat ve önem ile araştırma konusu olması kişisel olarak dert edinilmiştir. Bu doğrultuda tez çalışmasındaki niyet, mimarlık eğitimindeki aksaklıkları tespit edip çözüm önermek ya da iyileştirmelerin

³³ Jacques-François Blondel (1705-1774) Fransız mimar ve eğitimcidir. Uzun yıllar kendi okulunda öğrencilerine mimarlık eğitimi vermiş, dönemin birçok önde gelen mimarının yetiştirmiştir. 1762 yılında ise Kraliyet Mimarlık Akademisi’ne (Académie royale d'architecture) profesör olarak atanmıştır. Özellikle 18. Yüzyıl Fransa’da ve dünyada ilk mimarlık okullarının açıldığı bir dönem olarak mimarlık eğitimi tarihindeki yeri oldukça önemlidir.

nasıl olabileceğine dair bir öngörü sunmak değildir; bugünden mimarlık eğitimine dair söylemlere tekrar eş zamnalı olarak bakmak; bunları kuramsal bir çalışma içerisinde okumak ve sistematik olarak ilişkilendirmek, ortaya çıkan tanımların ve kavramların aslında daha geniş bir peyzajın unsurları olduklarını anlamak, maddi-söylemsel pratikler ile mimarlık eğitimini yeniden üretmek üzerine kuruludur.

Mimarlık dergisi her ne kadar ülkenin Batı ile kurduğu ilişkinin kaçınılmaz sonuçlarından etkilense de - Türkiye'ye ve mimarlık eğitimine özgü bir diyalojik peyzajın açılması için oldukça geniş ölçekli veriler sağladığını söyleyebiliriz. Ülkenin içinden geçtiği ve demokratik gelişimi sekteye uğratan askeri müdahalelerin gerçek anlamda söylemsel pratiklerin ekolojik çeşitliliğine nasıl etki edebildiğini, özgür düşünsel ortamların tek tipleşme yönünde nasıl evrilebildiğini gözlemlemek belki bilinenin ilanı gibi faydasız bir çıkarımsamaya neden olabilir. Fakat, yine de tartışmaların yeni alanlara evrilecek yollar bulması, yeniden bir söylemsel zenginliğin işaretlerini vermesini de umut verici görüyorum. Örneğin, “disiplinleşme” söyleminin yıllar içinde kendini evrimleştirmesi ve mimarlığı bir pozitif bilim gibi değerlendirme yaklaşımından, tasarım bilgisinin inşasına doğru yol tutması, özellikle 1990’lar sonrası mesleki eğitim tartışmalarının bir çoğunu kuramsal anlamda boşa çıkartan bir noktaya işaret etmektedir. Öte yandan “kurumsallaşma” aksı üzerinden sağlanan bulgular da dikkat çekicidir. Oda’nın 1970’lerde, özel yüksek okullara karşı çıkan söylemi üretirken kullandığı meslek öğretimi ile üniversite eğitimini birbirinden tamamıyla ayrı atfeden yaklaşımın dönüşerek, 1990’larda üniversiteleri mesleki eğitimde yetersiz gören anlayışı hakim kılması köklü bir söylemsel değişimin işareti olarak okunabilir. Tüm bunlardan daha önemlisi ise, *Mimarlık*, peyzajın okunabilmesini sağlamak için algımızı bastırılmış ya da hakim kılınmış tüm sesleri duyabilmek üzere diyalojik bir taban üzerinden açabilmenin yollarını keşfetmemizi sağlayabilmiştir.

Öte yandan, mimarlık bilgi ve etkinlik alanının bu karmaşık yapısı çözümlenirken söylem ve kuram ilişkisi daha geniş bir ölçekte irdelenmelidir. Günümüzde, bu bilgi alanının içinde şekillenen söylemler artık kuramsal mimarlık çalışmaları içerisinde çözümlenebilmelidir. Böylesi bir girişim, söylemleri kuramsal çalışmaların nesnesi haline getirerek, Bahtin’in önerdiği gibi onları da kendi tarihsellikleri ve bağlamları içerisinde anlamaya çalışan bir etkinliktir. Önemli olan söylemsel pratiklerin maddileştiği her yerde, kuramsal sorgulamalar üzerine de düşünebilmek ve bu sayede

ilişkisellikleri keşfedebilmektir. Kuşkusuz bu tez çalışması ile, Türkiye’deki mimarlık eğitimine dair bir bilgi ve etkinlik alanı yeniden yorumlanırken, tekil söylemlerden ziyade, çoklu söylemsel pratikler arasındaki ilişkileri anlamak adına kuramsal sorgulamalara ağırlık verilmesi beklenmektedir.

4.2 Öngörüler

Bugün gazetelerde, dergilerde, televizyonda ve özellikle sosyal medyada deneyimlediğimiz mimarlık eğitime ilişkin muazzam çeşitliliğin, mimarlık eğitiminin fildişi kulesinden çıkarılmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. Ancak mimarlık eğitiminin içerik, yöntem ve ideoloji açısından konumunun belirlenmesi konusunda kurumların ve eğitimcilerin üzerindeki baskı henüz ortadan kalkmadı ve bir süre daha kaybolmayacaktır. Muhtemelen bu çeşitliliği nezaketle kabul etme mücadelesi, mimarlık eğitimi konusunun farklı mecralarda tartışmaya açılması ve alternatif yaklaşımların anlaşılmasıyla, ve karmaşık dünyayla uygun bir ilişkinin kurulmasıyla çözülebilir. Mimarlık eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri daha belirgin hale geldikçe, yeni ve daha diyalojik bir perspektif, mimarlığı öğretme ve öğrenme biçimini değiştirebilir (Özer Özgür, 2019).

Son birkaç söz söylemek gerekirse; çalışmamın, mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanına ilişkin bir yeniden üretim ve gelecek çalışmalar yeni bir bakış aralığı için bir alan açacağını umuyorum. Eğitimin kendisi de, yalnızca sosyal ilişkilerin - temsil ve kimlik oluşumu da dahil olmak üzere - yeniden üretilmesi için değil, aynı zamanda değişim olanakları için de önemli bir alan olarak görülmelidir. Tartışmasız, eğitimde meydana gelecek değişiklikler sosyolojik, kültürel ve kuramsal keşiflerdeki belirleyici bulguları yansıtabilir. Bu tez çalışmasıyla birlikte, mimarlığın etik pozisyonunu yeniden hatırlatmak, bu doğrultuda mimarlık eğitiminin misyonunu ve vizyonunu yeniden düşünmekle mümkün olabileceğine inanıyorum.

Bu araştırma Mimarlık dergisi özelinde gelişen eğitim odaklı maddi söylemsel pratiklere dair ilk bulguları sağlamış olsa da, mevcut sonuçların genişletilmesi gerekmektedir. Söylemsel pratiklerin çeşitli ilişkisel boyutlarını ve diyalojik peyzajın genel çerçevesini anlayabilmemiz için daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmada sunulan eleştirel söylem analizi yöntemi, eleştirel düşünceyi ve teorik yansımayı vurgulayan belirli bir mimarlık eğitimi türünü savunmaktan ziyade

mimarlık eğitimi diyalojik peyzajlarının bir dizi farklı yorumu için kullanılabilir. Yöntemlerin ötesine geçerek daha ilişkisel soruların ve sorgulamaların yapılması araştırmaları kurumsal çalışmalar olarak sınırlandırmanın ötesinde eğitim pratiğine yönelik yeni yolların keşfedilmesini sağlayacaktır. Bu noktada çalışmanın, mimarlık eğitimini farklı bir şekilde yorumlamak için kullanılabileceği bazı yollar şunlardır:

- Statükoya karşı çıkmak: Eğitimde hegemonik söylemlerin nasıl üretildiğini ve farklı sesler üzerinde nasıl hakimiyet sürdürdüğünü anlayarak bunlara karşıt yeni ve alternatif bakış açıları geliştirmek mümkün olabilir.
- Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek: Mimarlık eğitimi, öğrencileri karşılaştıkları söylemler ve eğitim modelleri hakkında eleştirel düşünmeye ve bunların altında yatan varsayımları ve değerleri sorgulamaya teşvik etmelidir.
- Teorik düşünceyi desteklemek: Mimarlık eğitimi öğrencilere pratikteki uygulamaların teorik temelleri üzerinde düşünme ve kendi teorik çerçevelerini geliştirme fırsatı sağlamalıdır.
- Çoğulculuğu teşvik etmek: Mimarlık eğitimi, diğer eğitim alanları gibi farklı kültür ve görüşlere sahip aktörleri(eğitimci, öğrenci, araştırmacı ya da idareci) onların temsil ettiği kimlik ve sesleri bir araya getiren kapsayıcı bir yapıyı mümkün hale getirmelidir. Bu tip bir eğitim ortamının sağlanması, mimarlık eğitiminin diyalojik peyzajını şekillendiren güç dinamiklerinin tanınmasını ve bunlara meydan okunmasını gerektirir.

Önemli olan, söylemsel pratiklerin somutlaştığı ve ilişkisellikleri ortaya çıkardığı teorik araştırmalar üzerinde düşündürmektir. Bu çalışma ile, Türkiye'de mimarlık eğitimine dair bir kesit alınırken, çeşitli maddi-söylemsel pratikler arasındaki ilişkileri anlamak için teorik araştırmalara öncelik verilmesinin önemini vurguladığımı düşünüyorum. Özellikle yaptığım araştırmalar kapsamında ortaya koymaya çalıştığım metodolojik yaklaşımla, mimarlık eğitimi üzerine yalıtılmış söylemler üretmek yerine *ilişkileri* keşfetmeyi ve kavramayı ön plana çıkarmaya çalışıyorum.

Mimarlık eğitimine farklı söylemler aracılığıyla okuyucu ve araştırmacı olarak dışarıdan bakmak ne kazandırabilir? Mimarlık eğitimine dair tartışmaları yönlendiren ve yeniden tanımlanmasına gerek duyulan olgular, eleştirel ve sistematik bir biçimde irdelenebilecek, sorgulanabilecek, açılabilir ve çözümlenebilecek sorunsallar olarak anlaşılmasını sağlayabilir. Bu olguları tanımlayan bakış açıları ve söylemler,

mimarlık eğitiminin çoğul, karmaşık, içsel (meslek, pratik, disiplin, kuram, bilgi alanı) ve dışsal (toplum, politika, kurumlar) belirleyicili, çelişkili yapısına dair ipuçlarını verecektir.

Dolayısıyla, bu çalışma sayesinde Türkiye’de mimarlık eğitimi üzerine yapılagelmiş tartışmalar üzerinden kurulan bir “diyalog ortamı”, mimarlık eğitimi bilgi ve etkinlik alanındaki eksikliğin üstüne gitmeyi entelektüel bir sorumluluk olarak bilen kişiler sayesinde Türkiye’deki tartışma ortamının nasıl oluştuğunu ve geliştiğini ortaya koyacak ve bu alana katkı sağlayacak kuramsal bir tartışma üretecektir.

Bu çabanın mimarlık eğitimi üzerine Dünya’da ve Türkiye’de son yıllarda çoğalan fakat özellikle kuramsal alanda yeterince derinleşemeyen çalışmaların, konu odaklarının çeşitlenmesine, yoğunlaşmasına ve en önemlisi derinleşmesine; tartışma ve uygulamalarımızın diyalojik bir süreç içerisinde daha ilişkisel; sınırları keskin olmayan, muğlak, açık uçlu bir şekilde ve entelektüel bir düzeyde ilerlemesine itki olması umulmaktadır. Öte yandan, bu çalışma mimari eğitimdeki sorunları çoklu bakış açılarından gündeme getirerek, bu şekilde okuyucuları öz-eleştiri yapmaya, kendilerinin mimar, eğitici ve eğitim kurumunun bir üyesi olarak rollerini incelemeye teşvik edecektir. Bu teşvik belki de çalışmanın mimarlık eğitimi ile ilgili tartışmalara en değerli katkısıdır.

KAYNAKLAR

- Acar, E. ve Adam, M.** (1978). Kapitalistleşme Sürecinde Gecekondü. *Mimarlık*, 156, 32-34.
- Aközer, E.** (2013). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Mimarlık Eğitimi: Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve Güçlükler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (1), 27-37.
DOI: 10.5961/jhes.2013.056.
- Alexander, C.** (1973a). Sistemler Üreten Sistemler, Çev. Ayda Arel, *Mimarlık*, 114, 29-31.
- Alexander, C.** (1973b). Christopher Alexander ile Yapılan Bir Konuşma, Çev. Cengiz. Yetken, *Mimarlık*, 114, 32-34.
- Alexander, R.** (2018). Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial, *Research Papers in Education*, 33 (5), 561-598.
DOI: 10.1080/02671522.2018.1481140.
- Argyris, C.** (1981). Teaching and Learning in Design Setting, *Architecture Education Study*, 1, 551-660.
- Aydemir, A. Z.** (2017). *Experiments, Practices and Positions in Architectural Design Studio*. (Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, A. Z. ve Jacoby, S.** (2022). Architectural Design Research: Drivers of Practice, *The Design Journal*, 25 (4), 657-674.
- Aydınlı, S. ve Kürtüncü, B.** (2014). *Paralaks Oda*. İstanbul: YEM Yayınları.
- Ayran, N.** (1985). Yaratıcılık Açısından Mimarlık Eğitiminde Problemler. *Mimarlık*, 218, 16-17.
- Bahtin, M. M.** ([1984] 2004). *Dostoyevski Poetikasının Sorunları* (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bakhtin, M. M.** (1986a). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. M. Holquist (Ed.), (C. Emerson and M. Holquist, Çev.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M.** (1986b). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barad, K.** (2007). Agential Realism: How Material-Discursive Practices Matter, *Meeting the Universe Halfway* (ss. 132-187). Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Balamir, A.** (1985). Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları. *Mimarlık*, 218, 9-15.

- Balamir, A.** (1996). *Changes in the Discipline and Identity of the Architect: Classical-Academic and Modern Approaches to Profession, Education, Design.* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batırbaygil, H. ve Altınoluk, Ü.** (2000). Türkiye’de Mesleki Yetkinlik, Etik Yarışma Ortamı ve Kurumsallaşma Zorunluluğu: Mimarlık Örneği, *Mimarlık*, 291, 46-47.
- Bayazıt, N.** (1968). Bina Tasarlaması Sırasında Karar Verme İşlemi. *Mimarlık*, 56, 19-22.
- Bayazıt, N.** (1990). İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi’nde Bilgisayar Destekli Tasarlama Eğitimi. *Mimarlık*, 243, 35-37.
- Bayazıt, N.** (2004). Investigating Design: A Review of Forty Years of Design Research. *Design Issues*, 20(1), 16-19.
DOI: 10.1162/074793604772933739
- Bhattacharjee, A.** (2012). Social Science Research: Principles, Methods, and Practices, *Textbooks Collection*, 3.
Erişim adresi: https://digitalcommons.usf.edu/oa_textbooks/3
- Bledstein, J. B.** (1976). *The Culture of Professionalism: The Middle Class and the Development of Higher Education in America.* New York: W. W. Norton & Company.
- Broadbent, G. H.** (1968). Mimarlıkta Tasarlama Metotları. (Atasoy, A. çev). *Mimarlık*, 56, 15-18.
- Buchanan, P.** (2012). The Big Rethink Part 9: Rethinking Architectural Education, *The Architectural Review* 28. Erişim: 21 Mayıs 2020, <https://www.architectural-review.com/the-big-rethink/the-big-rethink-rethinking-architectural-education/8636035.article>
- Cengizkan, N. M.** (2009). Yayınları ve Etkinlikleri Bağlamında Türkiye Mimarlık Ortamında Katkı Sağlayan Bir Kurum Olarak Mimarlar Odası, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 7(13), 659-672.
- Colomina, B. & Buckley, C.** (Ed.). (2010). *Clip, Stamp, Fold: The Radical Architecture of Little Magazines 196X-197X.* Barcelona, İspanya: Actar..
- Cosgrove, D.** (1985). Prospect, Perspective and the Evolution of the Landscape Idea. *The Royal Geographical Society (with the Institute of British Geographers)*, 10 (1), ss. 45-62.
- Crinson, M. ve Lubbock, J.** (1994). *Architecture—art or profession?: Three hundred years of architectural education in Britain.* Manchester & New York: Manchester University Press.
- Crysler, C. G.** (1995). Critical Pedagogy and Architectural Education. *Journal of Architectural Education*, 48(4), 208-217.
- Cuff, D.** (1991). *Architecture: The story of practice.* Cambridge & Massachusetts: MIT Press.

- Crotty, M. J.** (1998). *Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. SAGE Publications.
- Çevik, A.** (1995). Mimarlık Eğitimi Forumunun Düşündürdükleri. *Mimarlık*, 264, s. 14.
- Deamer, P.** (Ed.). (2015). *The Architect as Worker*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Demirel Özer, S.** (2014). *Environmental Discourse in Turkish Architecture*. (Doktora Tezi). İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmir.
- Dewey, J.** (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Dutton, T. A.** (1987). Design and Studio Pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41(1), 16-25.
- Dutton, T. A.** (1991a). Cultural Politics and Education. *Journal of Architectural Education*, 44 (2), 67-68.
- Dutton, T. A.** (Ed.). (1991b). *Voices in Architectural Education: Cultural Politics and Pedagogy*, New York: Bergin & Garvey.
- Dündar, Z. ve Savaşır, G.** (2022). Türkiye mimarlık araştırmaları ortamında araştırma temelli uygulama ve araştırma merkezleri. *Megaron*, 17(1), 35-50. DOI: <https://doi.org/10.14744/MEGARON.2021.59751>
- Erkarslan, Ö. E.** (2007). Turkish Women Architects in the Late Ottoman and Early Republican Era. 1908–1950, *Women's History Review*, 16 (4), 555-575.
- Erpi, F.** (1995). Mimarlık Eğitimi: Nasıl Bir Gelecek. *Mimarlık*, 264, 17-18.
- Erten, E.** (2004). *Shaping "The Second Half Century": The Architectural Review 1947-1971*. (Doktora Tezi). Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts.
- Evirgen, Ö.** (2018). *Sürekli Yayınlarda Mimarlık Eleştirisi: "Mimarlık" Dergisi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fairclough, N.** (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Frayling, C.** (1993). Research in art and design, *Royal College of Art*, 1(1), 1-5.
- Freire, P.** (1970 [1968]). *The Pedagogy of the Oppressed [Pedagogia del oprimido]* (M. B. Ramos, Çev.). New York & London: Continuum.
- Folch-Serra, M.** (1990). Place, voice, space: Mikhail Bakhtin's dialogical landscape. *Environment and Planning: Society and Space*, (8), 255-274.
- Foucault, M.** (1972). *The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language* (A. M. Sheridan Smith, Çev.). New York: Pantheon Books.
- Gallion, A. B.** (1956). The Relation Between Education and Registration. *Journal of Architectural Education*, 11(2), 31-33.
- Gerendas, I.** (1978). Eğitim Politikasını Bilimsel ve Teknik Gelişmelere Uyarlayabilme Sorunu: Yeni Gereksinimler ve Olanaklar. *Mimarlık*, 155, 23-25.

- George, T.** (2021) "Hermeneutics", İçinde E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Erişim adresi: <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/hermeneutics/>
- Giedion, S.** (1958). *Architecture, You, and Me: The Diary of a Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giedion, S.** (1964). Mimarın eğitimi üzerine. Çev. Yıldız Sey, *Mimarlık*, 10, 12-13.
- Gill, R.** (1996). Discourse Analysis: Practical Implementation. İçinde J. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (ss. 130-147). Leicester: British Psychological Society.
- Giroux, H. A.** (1985). Critical Pedagogy, Cultural Politics and the Discourse of Experience. *Journal of Education*, 167(2), 22-41.
- Göloğlu, S.** (2011). *Analyzing the Mimarlık Journal: A Study on Architecture in Turkey in the 1980s*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gutman, R.** (1985). Educating Architects: Pedagogy and the Pendulum. *Public Interest* 84, 67-91.
- Gutman, R.** (2000). Schools and Practice in the United States. İçinde D. Nicol & S. Pilling (Eds.), *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism* (ss. 200-207). doi.org/10.4324/9780203992340.
- Gürsel, Y.** (1975). Dışa Bağımlılığın Kentleşme, Yapı Üretimi ve Konuta Yansıması. *Mimarlık*, 135, 5-10.
- Habraken, N. J.** (2006). Questions That Will Not Go Away: Some Remarks on Long-Term Trends in Architecture and their Impact on Architectural Education. *Open House International*, 31(2), 12-19.
- Hacıhasanoğlu, O.** (1995). "Mimarlık Eğitimi ve Forumu", *Mimarlık*, 264, 15-16.
- Hardy, C. ve Thomas, R.** (2014). Discourse in a Material World. *Journal of Management Studies*, 52(5), 680-696.
- Harley, J. B.** (1988). Maps, Knowledge, and Power. İçinde D. Cosgrove & S. Daniels (Eds.), *The Iconography of Landscape* (ss. 277-312) Cambridge: Cambridge University Press.
- Hasol, D.** (1965). VIII. U.I.A. Kongresi. *Mimarlık*, 22, 2-3.
- Harris, H., Hyde, R. ve Marcaccio, R.** (Ed.). (2020). *Architects After Architecture: Alternative Pathways for Practice*. London, UK: Routledge.
- Hyde, R.** (2012). *Future practice: conversations from the edge of architecture*. New York: Routledge.
- Holquist, M.** (2002 [1990]). *Dialogism: Bakhtin and his World* (2. basım.). London, UK: Routledge.
- İdil, B.** (2000). AB Süreci Türkiye Mimarlığına Bir Çıkış Yolu Açabilir mi?, *Mimarlık*, 293, 20.
- İnceoğlu, N.** (1969). Mimari Eğitimde Sistematik Tasarım Metotları. *Mimarlık*, 72, 25-26.

- İlim, F.** (2017). *Bahtin: Diyaloji, Karnaval ve Poetika*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İzgi, U.** (1965). VIII. Uluslararası U.I.A. Paris Kongresi hakkında, *Mimarlık* 24, s. 7-9.
- Jacobson, M.** (1973). Christopher Alexander İle Yapılan Bir Konuşma, (Cengiz Yetken çev.), *Mimarlık*, 114, 32-34.
- Johanson, P. B.** (1956). The Accreditation of Architectural Schools. *Journal of Architectural Education*, 11(2), 30-31.
- Kawi, A. A.** (2002). The Role of Magazines in Architectural Education: The Medina Experience in Egypt. İçinde A. M. Salama, W. O'Reilly, K. Noschis (Eds.), *Architectural Education Today: Cross-Cultural Perspectives* (ss. 143-148). Lausanne: Comportements.
- Kortan, E.** (1969). Mimarlık Eğitiminde Topluma Dönük Olma İlkeleri. *Mimarlık*, 71, 15.
- Koşaner, Y.** (1990). Yükseköğretim ve Mimarlık Eğitimi Üzerine Bazı Görüşler. *Mimarlık*, 242, 37-38.
- Kökner, S. A. ve Erdem, A.** (2007). Can creativity be institutionalized?. *ITU A|Z*, 4 (2), 27-37.
- Kulaksızoğlu, E.** (1965). Mimarlık Mimarlarıdır. *Mimarlık*, 15, 5-6.
- Kulaksızoğlu, E.** (1966). Mesleki Eğitimi Geliştirme Çabaları. *Mimarlık*, 35, 22-26.
- Larson, M. S.** (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Larson, M. S.** (1982a). 20. Yüzyıl Başlarında Mimarlık Mesleği I. Çev. Süheyl Kırçak. *Mimarlık*, 176, 20-22.
- Larson, M. S.** (1982b). 20. Yüzyıl Başlarında Mimarlık Mesleği II. Çev. Gülsüm Nalbantoğlu. *Mimarlık*, 177, 18-20.
- Larson, M. S.** (1982c). 20. Yüzyıl Başlarında Mimarlık Mesleği III. Çev. Gülsüm Nalbantoğlu. *Mimarlık*, 178, 17-20.
- Larson, M. S.** (1993). *Behind The Postmodern Facade: Architectural Change in Late Twentieth-Century America*. Berkeley, LA: University of California Press.
- Leatherbarrow, D.** (2001). Architecture Is Its Own Discipline. İçinde A. Piotrowski ve J. W. Robinson (Eds.), *The Discipline of Architecture* (ss. 83-102). Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Lewis, R. K.** (1998). *Architect?: A Candid Guide to Profession*. Cambridge: MIT Press.
- Linell, P. ve Markova, I.** (1993). Acts in discourse: from monological speech acts to dialogical interactions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, (23), 173-195.
- Linell, P.** (2000). Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. *Language in Society*. 29(4), 586-589. doi:10.1017/S0047404500224044

- Markova, I. ve Foppa K.** (Eds.). (1990). *The Dynamics of Dialogue*. New York: Harvester.
- Mattern, S.** (2017). *Code and Clay, Data and Dirt: Five Thousand Years of Urban Media*. University of Minnesota Press.
- Nişancioğlu, M., Özkan, S. ve Turan, M.** (1978). Mimarlık Eğitiminde Çağdaşlaşma Demokratikleşme ve Bilimselleşme Koşutunda Olacaktır. *Mimarlık*, 155, 26-28.
- Nalbantoğlu, G. B.** (1989). *The professionalization of the Ottoman-Turkish architect*. (Doktora tezi). University of California, Berkeley.
- Ockman, J.** (Ed.). (2012). *Architecture School Three Centuries of Educating Architects in North America*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ojalvo, R.** (2016). *Turkey's Jewish Heritage Revisited: Architectural Conservation and the Politics of Memory*. (Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Okay, C.** (2008). *Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti: Belgeleriyle*. TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Ankara.
- Olwig, K. R.** (1996). Recovering the Substantive Nature of Landscape. *Annals of the Association of American Geographers*, 86(4), 630-653.
- Orlikowski, W. J. ve Scott, S. V.** (2015). Exploring Material-Discursive Practices. *Journal of Management Studies*, 52(5), 697-705.
- Oxman, R.** (1986). Towards a New Pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 39(4), 22-28.
- Öke, A.** (1968). Bina Tasarlama Metotlarının Değişimi. *Mimarlık*, 56, 13-14.
- Önel, H.** (2000). Mimarlık Eğitiminde Kalite ve Yeni Yaklaşımlar. *Mimarlık*, 295, 58-60.
- Özalp, N., Sey, Y., Sirel, Ş. ve Şahinler, O.** (1972). Mimarlık Eğitimi; İstanbul Şubesi Eğitim Komisyonu Raporu. *Mimarlık*, 110, 19-24.
- Özdel, İ.** (1999). *Architectural Periodicals as a Reflective Medium of the Agenda: A Study on Turkish Architectural Media During the Republican Period*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmir.
- Özdel, İ.** (2001). Türkiye'de Mimarlık Dergiciliği'nin 70 Yılı: Mesleki Örgütlenme Ortamı Olarak Mimarlık Dergileri, *Mimarlık* (300), 29-33.
- Özer, B.** (1964). Walter Gropius ve Mimarın Eğitimi Meselesi. *Mimarlık*, 10, 5-6.
- Özer, B.** (1966). Mimarlık Eğitiminde Temel Dizayn: Tarihçe, Felsefe ve Gerekçesi. *Mimarlık*, 33, 6-7.
- Özer, G.** (2015). Diyalog mekanları: Diyalogun mekan üretimi ve gündelik hayattaki mekansal pratiklerinin deşifre edilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer Özgür, G.** (2018). The (re)production of space with a practice of everyday life in the layers of the city Istanbul; The case study of 'Conversation space' Çorlulu Ali Paşa Madrasah. *A|Z Itu Journal Of The Faculty Of Architecture*, 15(2), 107-123. doi.org/10.5505/itujfa.2018.73693

- Özer Özgür, G.** (2019). 'Collaborative and Experiential Learning via "The Daily Workshop Series (g.a.s)".' İçinde Lester, E., Cairns, G., & An, E. (Eds.). *AMPS Proceedings Series 17.2: Education Design Practice – Understanding skills in a Complex World*. Stevens Institute of Technology, USA. (17 – 19 Haziran 2019). ss. 295-303. ISSN 2398-9467.
- Parnell, S.** (2011). *Architectural Design, 1954-1972: The architectural magazine's contribution to the writing of architectural history*. (Doktora Tezi). University of Sheffield School of Architecture.
- Pesmen, D.** (2000). *Russia and Soul: An Exploration*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Piaget, J.** (1950). *The Psychology of Intelligence*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Proudfoot, P.** (2000). Structuralism, phenomenology and hermeneutics in architectural education. *International Journal of Architectural Theory*, 5(2), Erişim: 18 Ekim 2021,
<http://www.tucottbus.de/BTU/Fak2/TheoArch/Wolke/eng/Subjects/002/Proudfoot/proudfoot.htm>
- Pultar, M.** (1978). Mimarlık Bilimi İçin Bir Tartışma Çerçevesi, *Mimarlık*, 155, 30-31.
- Querrien, M.** (1976). Hangi Mimar? Hangi Öğretim?, *Mimarlık*, 148, 11-15.
- Rabbat, N.** (2013). The Right to Architecture, *Thresholds*, 41, 98-103.
- Rendell, J.** (2004). Architectural research and disciplinarity. *Architectural Research Quarterly*, 8(2), 141-147.
- Rittel, H.** (1985). Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İlkeler *Mimarlık*, 218, 20-22.
- Rose, G.** (2006). *Visual methodologies: an introduction to interpreting visual materials*. 2. Basım. UK: Sage Publications Ltd.
- Rudofsky, B.** (1964). *Architecture Without Architects: An Introduction to Nonpedigreed Architecture*. New York: The Museum of Modern Art.
- Sabikhi, R.** (1976). Asya'da Mimarlık Eğitimi. (Erkur, A. çev.) Mimarlık
- Salama, A. M.** (1995). *New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio*, Tailored Text and Unlimited Potential Publishing, USA.
- Sassen, S.** (1999). *Globalization and Its Discontents: Essays on the New Mobility of People and Money*. New York: The New Press.
- Schön, D. A.** (1984). The Architectural Studio as an Exemplar of Education for Reflection-in-Action. *Journal of Architectural Education*, 38 (1), 2-9.
- Schön, D. A.** (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shor, I.** (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.

- Shor, I.** (2009). Critical Pedagogy Is Too Big to Fail, *Journal of Basic Writing*, 28 (2), 6-26.
- Selçuk, H. T.** (2011). *Türkiye Mimarlığının Sınırları 1990-2000*. (Doktora Tezi). İstanbul: Y.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sert, A.** (1970). Mimarlar Odası İstanbul Şube Başkanlığına, *Mimarlık*, 81, 16.
- Smith, M. K.** (1999, 2008). 'Informal learning', The encyclopedia of pedagogy and informal education. Erişim: 21 Mayıs 2022, <https://infed.org/mobi/informal-learning-theory-practice-and-experience/>
- Spiridonidis, C., Voyatzaki, M. ve von Meis, P.** (Eds.). (2010). *12th Meeting of Heads of European Schools of Architecture: Bologna 10 Years After A Critical Mapping of the European Higher Architectural Education Area*. Thessaloniki: Charis Ltd.
- Stevens, G.** (1998). *The Favored circle: The social foundations of architectural distinction*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Şenel, A.** (2014). Mapping as Performing Place, *disClosure: A Journal of Social Theory*, 23(1), 8.
- Şenel, A., Sönmez, N. O., ve Ertaş, H.** (Eds.). (2017). *Bir Derdimiz Var! Mimarlık Başlangıç Stüdyosu*. İstanbul: Puna Yayın.
- Şenel, A.** (2018). H'de Yürüyüşe Devam ya da Bir Mimarlık Eğitimcisinin Uğraşları. *Betonart*, (59), 19-23.
- Şenel, A.** (2019). Mimarlık Eğitiminde Haritalama: Geleneksel Eril Mimarlık Üretiminde Yaratıcı Bir Eleştiri. *Dosya*, (42), 5-18. Ankara: TMMOB Ankara Şubesi.
- Şenel, A.** (2022). Gündelik İstanbul Topografyaları. İçinde M. Erdem Kaya (Ed.), *Peyzajı Açmak* (ss. 77-103), İstanbul: YEM Yayın.
- Şentürer, A. ve Büyüktopçu, E.** (2022). *Trans. Studio: Via İstanbul / İstanbul Aracılığında*. İstanbul: YEM Yayın.
- Tanyeli, U.** (1998). 1990'lar Türkiye'sinde Mimari-Entelektüel Ortam, *Mimarlık*, 280, 41-47.
- Tekeli, İ.** (1976). Tasarım Sürecini Bilimselleştirme Çabaları Üzerine. *Mimarlık*, 148, 59-62.
- Tekeli, İ., Aksoy, Ö., Bektaş, C., Ortaylı, İ., Kozacıoğlu, S., Artun, A. ve Önen, Y.** (1976). Mimarlık Eğitiminde Temel Sorunlar Üzerine. *Mimarlık*, 148, 97-101.
- Tekeli, İ.** (1978). Kapitalistleşme Süreci İçinde Türkiye'nin Konut Üretimine Bir Bakış. *Mimarlık*, 154, 34-38.
- Teymur, N.** (1985). Mesleki Eğitimde Sorunlar. *Mimarlık*, 218, 18-19.
- Teymur, N.** (1992). *Architectural Education: Issues in educational practice and policy*. London: Question Press.

- Teymur, N.** (1997). Bir Mimarlık Eğitimi Kuramına Doğru. İçinde Y. Al ve N. Teymur (Eds.), *Mimarlık Eğitimi ve...* (ss. 5-43). Ankara: TMMOB Ankara Şubesi Yayınları.
- Till, J.** (2008). Architectural Research: Three Myths and One Model, *Building Materials (Dublin)*, (17), 4-10.
- Tindale, P.** (1965). Amerika’da İskan Problemi ve Mimarın Yeni Rolü. Çev. Nur Karahasanoğlu, *Mimarlık*, 22, 12-13.
- Türkkan, S.** (2016). *Making and Breaking Authorship, Potentials in Architectural Design Studio*. (Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Troiani, I., Ewing, S. ve Periton, D.** (2013). Architecture and Culture: Architecture’s Disciplinarity, *Architecture and Culture*, 1(1), 6-19.
- Tschumi, B.** (1995). One, Two, Three Jump. İçinde M. Pearce & M. Toy (Eds.), *Educating Architects* (ss. 24-26). London, UK: Academy Editions.
- Unaran, E.** (1968). Özel Yüksek Okullar ve Mimarlar Odasının Tutumu. *Mimarlık*, 51, 13-14.
- Unaran, E.** (1968). Odamızın Özel Okullar İle İlgili Tutumu. *Mimarlık*, 69, 21-22.
- Uluoğlu, B.** (2000). Design knowledge communicated in studio critiques, *Design Studies*, 21(1), 33-58.
- Ulus Uraz, T. ve Uluoğlu, B.** (1999), Mimarlıkta Uygulamanın Bilgisi Artık Eğitimin Tek Amacı Değil, *Mimarlık*, 287, 20-21.
- Uz, F.** (2007). *Seksenler İstanbul’u Kentsel Söylemini Popüler Yazılı Medya Üzerinden Okumak*. (Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- van Dijk, T. A.** (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse Society*, 4(2), 49–83.
- Waltensphul, P.** (1964). “Mimarın eğitimi” Çev. Atilla Yücel, *Mimarlık*, 10, 7-12.
- Webster, H.** (2008). Architectural Education after Schön: Cracks, Blurs, Boundaries and Beyond. *Journal for Education in the Built Environment*, 3(2), 63-74.
- Wick, R. K.** (2000). *Teaching at the Bauhaus*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Publishers.
- Wodak, R.** (Ed.). (1989). *Language, Power and Ideology. Studies in Political Discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Wodak, R., ve Meyer, M.** (Eds.). (2009). *Methods of Critical Discourse Studies* (2. basım). London, UK: Sage.
- Wodak, R. ve Meyer, M.** (Eds.). (2015) Critical discourse studies: History, agenda, theory and methodology. *Methods of Critical Discourse Studies* içinde. Sage: London.
- Worthington, J.** (2000). The changing context of professional practice. İçinde D. Nicol & S. Pilling (Eds.), *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism* (ss. 22-33). doi.org/10.4324/9780203992340

- Wu, J. ve Hobbs, R.** (Ed). (2007). *Key Topics in Landscape Ecology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, S. ve Al, Y. H.** (1998). Akademik Ortam-Mimarlık Ortamı. *Mimarlık*, 279, 53-56.
- Yücel, A.** (1973). Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi, *Mimarlık*, 114, 22-28.
- Yücel, S.** (2015). *Türkiye’de Mimarlık Ortamı ve Mimarın Eğitimi*. (Basılmamış Doktora Tezi). İstanbul: İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yürekli, F.** (1998). Mimarlık Eğitimi Mimarlık Eğitimi Değildir. *Mimarlık*, 280, 66-68.
- Yürekli, İ.** (2000). Öğrenci Ortaktır. *Mimarlık*, 291, 42.
- Yürekli, İ.** (2003). *Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun*. (Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yürekli, H. ve Yürekli, F.** (2000). Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni. *Mimarlık*, 291, 42-44.
- Yürekli, H. ve Yürekli, F.** (2004). *Mimarlık: Bir Entelektüel Enerji Alanı*. İstanbul: YEM Yayın.
- Url-1** <<https://sozluk.gov.tr>>, erişim tarihi 12.11.2022.
- Url-2** <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/landscape>>, erişim tarihi 12.11.2022.
- Url-3** <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/landscape>>, erişim tarihi 12.11.2022.
- Url-4** <<http://architectures-afterlife.com/en/outputs?q=65>>, erişim tarihi 22.12.2023.
- Url-5** <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf>, erişim tarihi 12.09.2023.
- Url-6** <<https://www.naab.org/accreditation/information/>>, erişim tarihi 12.09.2023.
- Url-7** <<https://www.naab.org/wp-content/uploads/2020-NAAB-Conditions-for-Accreditation.pdf>>, erişim tarihi 09.09.2023.
- Url-8** <<https://www.architecture.com/about/history-charter-and-byelaws>>, erişim tarihi 21.11.2023.
- Url-9** <<http://www.miak.org>>, erişim tarihi 23.12.2023.
- Url-10** <<https://yokak.gov.tr/hakkinda>>, erişim tarihi 23.12.2023.
- Url-11** <<http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=arsiv>>, erişim tarihi 09.09.2023.
- Url-12** <<http://dergi.mo.org.tr/dergiler/2/95/1019.pdf>> 09.09.2023.

EKLER

EK A: Mimarlık dergisi dizini

EK B: Mimarlık dergisi analizi

EK C: Mimarlık dergisinden seçilen metinlerin söylemsel analizi.

EK C-1: Bülent Özer (1964) tarafından yazılan “Walter Gropius ve mimarın eğitimi meselesi” adlı metnin söylem analizi çalışması.

EK C-2: Paul Waltenspuhl (1964) tarafından yazılan ve Atilla Yücel tarafından çevirisi yapılan “Mimarın eğitimi” adlı metnin söylem analizi çalışması.

EK C-3: Sigfried Giedion (1964) tarafından yazılan ve Yıldız Sey tarafından çevirisi yapılan “Mimarın eğitimi üzerine” adlı metnin söylem analizi çalışması.

EK C-4: Utarit İzgi (1965) tarafından yazılan UIA Paris Kongresi raporu metninin söylem analizi çalışması.

EK C-5: Nili Özalp, Yıldız Sey, Şazi Sirel ve Orhan Şahinler (1972) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-6: Atilla Yücel (1973) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-7: Christopher Alexander (1973) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-8: Christopher Alexander ile yapılan bir söyleşinin (1973) söylem analiz çalışması.

EK C-9: Max Querrien (1976) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-10: İlhan Tekeli (1976) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-11: Aydan Balamir (1985) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-12: Nezih Ayıran (1985) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması

EK C-13: Necdet Teymur (1985) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-14: Horst Rittel (1985) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-15: Yavuz Koşaner (1990) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-16: Ayla Çevik (1995) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması

EK C-17: Orhan Hacıhasanoğlu (1995) tarafından yazılan Mimarlık ve Eğitimi Forumu rapor metninin söylem analizi çalışması.

EK C-18: Feyyaz Erpi (1995) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması

EK C-19: Sercan Yıldırım ve Yonca Hürol Al (1998) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-20: Ferhan Yürekli (1998) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-21: Türkan Ulusu Uraz ve Belkıs Uluoğlu (1999) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

EK C-22: Hülya Yürekli ve Ferhan Yürekli (2000) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.

- EK C-23: Harun Batırbaygil ve Ülkü Altınoluk (2000) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.
- EK C-24: Hakkı Önel (2000) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.



EK A :

Mimarlık Dergisi'nde 1963-2000 yılı dahil olmak üzere “eğitim” ve “mimarlık” kelimelerinin geçtiği tüm metinlerin yer aldığı arşiv çalışması.

Mimarlık Dergisi Dizini “Eğitim- Mimarlık”

Metinler; Yazar, Başlık ve Sayı bilgisi

1963-1964

Mimarlık Sayı 1 ('63/1) ile 7 ('64/1) arası

SAHİBİ:
Zafer KOÇAK (Mimarlar Odası Yayın Komitesi adına)
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
İ. Hulusi GÜNGÖR

1964-1966

Mimarlık Sayı 8 ('64/2) ile 29 ('66/3) arası

SAHİBİ:
Levent AKSÜT (Mimarlar Odası Yayın Komitesi adına)
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
Erol KULAKSIZOĞLU
YAYIN KOMİTESİ:
Levent Aksüt, Firuzan Baytop, Eren Boran, İ. Hulusi Güngör, Erdem Talu; Yayın Uzmanları: Doğan Hasol, Bülent Özer, Necati Şen

GEDION, Sigfried (Çev. Yıldız Sey);
Mimarın Eğitimi
Üzerine. 10, 64/4: 12-14.

GÜNGÖR, İ. Hulusi;
Ulm'da Yeni Bir Mimarlık Eğitimi. 22, 65/8: 13-15.

GÖÇER, Orhan;
Alman TH'larında Diploma Çalışmaları. 22, 65/8: 23-29.

HASOL, Doğan;
VIII. U.I.A. Kongresi. 22, 65/8: 2-3.

KORTAN, Enis;
Yaratıcı Ruh. 22, 65/8: 7-8.

KULAKSIZOĞLU, Erol;
Mimarlık Mimarlarıdır. 15, 65/1: 5-6.

ÖZER, Bülent;
Walter Gropius ve Mimarın Eğitimi
Meselesi. 10, 64/4: 5-6.

WALTENSPUHL, Paul
(Çev. Atilla Yücel);
Mimarın Eğitimi. 10, 64/4: 7-12.

UIA Mesleği İcra Komitesi Mimarın Eğitimi Raporu
Mimarlar Odası Eğitim Komisyonu. 10, 64/4: 14-15.

Mimarlar Odası Mimari Eğitim Komisyonu Raporu
Mimarlar Odası Eğitim Komisyonu. 10, 64/4: 15-16.

Öğrenci Çalışmaları 1963-1964: Güzel Sanatlar Akademisi; Ortadoğu Teknik Üniversitesi; İstanbul Teknik Üniversitesi; İstanbul Teknik Okulu. 10, 64/4: 20-39.

Mimarlık Sayı 30 ('66/4) ile 33 ('66/7) arası

SAHİBİ:
İ. Hulusi GÜNGÖR (Mimarlar Odası Yayın Komitesi adına)
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
Erol KULAKSIZOĞLU
YAYIN KOMİTESİ:
Firuzan Baytop, İ. Hulusi Güngör, Doğan Hasol, Bülent Özer; Yayın Uzmanları: Önder Küçükerman, Necati Şen

ERDENEN, Orhan;
Eski Mimarlarımızın Yetişmesi. 32, 66/6: 19-22.

GÜNGÖR, İ. Hulusi;
Almanya'da Temel Dizayn. 33, 66/7: 10-12.

GÜNGÖR, İ. Hulusi;
Temel Dizayn Uygulaması. 33, 66/7: 12-14.

ÖZER, Bülent;
Mimarlık Eğitiminde Temel Dizayn: Tarihçe, Felsefe ve Gerekçesi. 33, 66/7: 6-7.

ZEREN, Lutfi;
Mimarlık Öğreniminde Temel Dizayn. 33, 66/7: 8-9.

İTÜ Teknik Okulunda Temel Dizayn Uygulaması.
Stüdyo Çalışması (Lütfi ZEREN, İ. Hulusi GÜNGÖR, Lâtfi GÜRER, Necati ŞEN) 33, 66/7: 14-17.

Mimarlık Sayı 34 ('66/8) ile 40 ('67/2) arası

Şekil A.1 : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı *Mimarlık* dergisi dizini (I)

SAHİBİ:
İ. Hulusi GÜNGÖR (Mimarlar
Odası Yayın Komitesi adına)
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
Doğan HASOL
YAYIN KOMİTESİ:
İ. Hulusi Güngör, Abdurrahman
Hancı, Doğan Hasol, Bülent Özer,
Turhan Uyaroğlu; Yayın Uzmanları:
Önder Küçükerman, Necati Şen

ERİM, Gazanfer;
BAYTİN, Tülü; KURAN
Aptullah;
KULAKSIZOĞLU, Erol;
**Mimarlık Eğitimi
Konusunda Düşünceler.**
35, 66/9: 11-17.

FAYETON, Jean;
**VIII. U.I.A. Kongresi
Sentez Raporu.** 35, 66/9:
9.

KULAKSIZOĞLU, Erol;
**Mesleki Eğitimi
Geliştirme Çabaları.** 35,
66/9: 22-26.

KURAN, Aptullah;
**Başarılı Bir Staj
Denemesi.** 35, 66/9: 27-28.

**Mimarlar Odası Mesleki
Eğitim Komisyonu 1966
U.I.A. Kongresi Hazırlık
Görüşü.**
Mimarlar Odası Mesleki
Eğitim Komisyonu. 35,
66/9: 7-8.

**D.G.S.A., O.D.T.Ü.,
İ.T.Ü. Diploma
Çalışmaları.** 35, 66/9: 18-
21.

**O.D.T.Ü Mimarlık
Fakültesinde Basic
Design Uygulamaları.**
Stüdyo Çalışması-Proje
Yürütücüsü: Orhan
Özgüner. 34, 66/8: 6.

1967-1971

*Mimarlık Sayı 41 (*67/3) ile 72
(*69/10) arası:*
SAHİBİ:
Sedat GÜREL (Mimarlar Odası
Yayın Komitesi adına)
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
Doğan HASOL
YAYIN KOMİTESİ:
Demirtaş Ceyhun, Sedat Gürel,
Doğan Hasol, Doğan Kuban, Bülent
Özer; Yayın Uzmanları: Önder
Küçükerman, Necati Şen

AKTÜRE, Teoman ve
diğ.; **Çevre Düzenleme
Disiplini İçinde Plancı ve
Mimarın Değişmekte
Olan Nitelikleri.** 71, 69/9:
39-40.

BEKTAŞ, Cengiz;
**Türkiye'de Mimarlık
Eğitimi ve Gerekli Olan
Yeni Eğitim Kurumları.**
71, 69/9: 37-39.

BROADBENT, Geoffrey
H. (Çev. Ayla Atasoy);
**Mimarlıkta Tasarlama
Metotları.** 56, 68/6: 15-18.

DEMİRTAŞ, Ceyhun;
**Üniversite Eğitimi
Safhasında Öğrenci
Örgütlenmesi.** 71, 69/9:
49-50.

GÜRSEL, Yücel;

**Öğrenci Sütunu; Eğitim
Sorunu.** 68, 69/6: 7.

İZGİ, Utarit;
**Plastik Sanatlar
Eğitiminde Mimar.** 60,
68/10: 13-15.

ILGAZ, Turhan;
**özel mimarlık okulu
mezunu, diploması
yakada ayakkabı
boyuyor.** (haber) 65, 69/3:
3.

HASOL, Doğan;
**Mimarlık Eğitiminin
Amaçları ve Öğretim
Programları İle İlgili
Sorunlar.** (Editorial) 71,
69/9: 20

İNCEOĞLU, Necati;
**Mimarî Eğitimde
Sistematik Tasarım
Metotları.** 72, 69/10: 25-
26.

KAZGAN, Haydar;
**Türkiye'de Teknik
Öğretimin
Organizasyonu ve
İktisadî Kalkınma.** 71,
69/9: 17-18.

KORTAN, Enis;
**Serbest Sütun; Son
olayların getirdiği
sorunlar üzerine.** 68,
69/6: 4.

KORTAN, Enis;
**Serbest Sütun; Mimarlık
Eğitiminde Topluma
Dönük Olma İlkeleri.** 71,
69/9: 15.

Şekil A.1 (devamı) : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı *Mimarlık* dergisi dizini (II)

KURAN, Aptullah;
Mimarlık Eğitimi
Üzerine. 71, 69/9: 19-20.

ÖZBİLEN, Ayhan;
Yüksek Öğretimde
Öğretim Üyesi Sorunu.
71, 69/9: 45-48.

ÖZER, Bülent; KUBAN,
Doğan;
KULAKSIZOĞLU, Erol;
AKSOY, Erdem; ERİM,
Gazanfer;
Mimarlık Eğitiminin
Amaçları ve Öğretim
Programları İle İlgili
Sorunlar. (Forum) 71,
69/9: 21-36.

SOYSAL, Mümtaz;
Özel Yüksek Öğretim ve
Anayasa. 51, 68/1: 38-42.

TEKELİ, İlhan;
Değişen Üniversite ve
Öğrenci Modelinin Çevre
Düzenleme Eğitimlerine
Etkileri. 71, 69/9: 41-44

UNARAN, Ergun;
Özel Yüksek Okullar ve
Mimarlar. 51, 68/1: 13-
14.

UNARAN, Ergun;
Odamızın Özel Okullarla
İlgil Tutumu. 69, 69/7:
21-22.

Cumhuriyet Senatosu
Özel Yüksek Okulları
Araştırma Komisyonu
Raporu.
62, 68/12: 5-9.

Mimarlık Öğrencileri
Arasında Yarışma.
(Haber) 50, 67/12: 3.

mimarlar odası devrimci
eğitim şurasına katıldı.
(Haber) 59, 68/9: 4.

mimarlar odasının
üniversite olayları ile
ilgili basın toplantısı.
(Haber) 56, 68/6: 3.

Oda Basın Toplantısı:
Özel Okullar ve Eğitim
Sorunu.
(Haber) 50, 67/12: 2.

Özel Okullar Konusunda
İ.T.Ü Senatosunun
Görüşü. 69, 69/7: 77-78.

Mimarlık Sayı 73 ('69/11) ile 89
('71/3) arası:
SAHİBİ:
Sedat GÜREL (Mimarlar Odası
Yayın Komitesi adına)
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
Demirtaş CEYHUN, Önder
Şenyapılı

FINDIKLI, Nihat;
Mimarlık, Yaşantı Alanı
ve Katkılar. (Öğrenci
sütunu) 76, 70/2: 20-22

GÜREL, Sümer;
Yaratıcı İmgelem, Temel
Tasarım İlişkisi. 80, 70/6:
19.

GÜREL, Sümer;
Çevre Düzenleme
Eğitimi. 87, 71/1: 38-39.

GÜVENÇ, Bozkurt;

Mekân ve Eğitim
Sorunları ve Bir Mekân
Antropolojisine Doğru.
87, 71/1: 40-44.

KORTAN, Enis;
Günümüzdeki Mimarlık
ve Mimar Kavramları
Üzerine (Serbest sütun)
86, 70/12: 22-23.

OKAN, Altan;
Eğitim Tesisleri Sorunu.
87, 71/1: 29.

ÖNEN, Yavuz;
Türkiye’de Teknik
Öğretim
Sorunu. (Editorial) 87,
71/1: 11-13.

ÖZKOL, Sedat ve
SEZGİNER, Hakkı;
Özel okullar
kapatılmazsa işgal
edilecek. (Haber: “Ulus”
gazetesi - 6 Ekim 1970)
84, 70/10: 19.

TUNA, Doğan;
Mimarlık Eğitimi ve
Bizler. 74, 69/12: 25-26.

ŞENYAPILI, Önder;
Mimarlık Semineri Ne
Getirdi -2- ?. 75, 70/1: 20-
25.

ŞENYAPILI, Önder;
Mimarlık Eğitimindeki
Yeniden Biçimlendirme
Çabaları Neden Başarılı
Değildir ve Neden
Başarılı Olmadı. (Serbest
sütun) 79, 70/5: 19-21

Şekil A.1 (devamı) : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı *Mimarlık* dergisi dizini
(III)

Olaylar ve yankıları:
Öğrenciler Yüksek Okul
Kuracaklar (Haber:
"Cumhuriyet" gazetesi, 17
Temmuz 1970) 81, 70/7:
23.

Olaylar ve yankıları:
Sergilerden (Öğrenci
Çalışması: D.G.S.A. Y.
Mimarlık Bölümü, 3. Sınıf
(1.Proje) 83, 70/7: 16-19.

Olaylar ve yankıları:
"Eğitim"; Mimarlık
Yüksek Lisans Bölümü
(Duyuru: O.D.T.Ü.
Mimarlık Fakültesi
yöneticileri) 84, 70/10: 23-
24.

Özel okullar konusunda
ibret verici bir açıklama
(Editorial) 84, 70/10:16-
17.

1971-1975

Mimarlık Sayı 92-93
(*71/6-7) ile ??? 102
(*72/4) arası

SAHİBİ:
Maruf ÖNAL (Mimarlar Odası
Yayın Komitesi adına)
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
Selçuk BATUR
YAYIN KOMİTESİ:
Afife Batur, Selçuk Batur, Ömür
Candaş, Hasan Çakır, Mete
Göktaş, Engin Omacan, Maruf
Önal, Kayhan Şahinbeyoğlu,
Arif Şentek

BATUR, Afife;

Özel Yüksek Okullar
Sorunu Hala
Çözümlemedi. 94,
1971/8: 11-13.

OMACAN, Engin; URAL,
Soner;
"Özel Yüksek Okullar"
Sorunu Nasıl Ortaya
Çıktı, Nasıl Gelişti? 94,
1971/8: 15-18.

SERT, Aptullah;
Paralı Yüksek Öğrenim.
94, 1971/8: 9-10.

Başyazı (Mimarlar Odası)
94, 1971/8

Tepkiler (Haberler) 94,
1971/8: 46-47.

Mimarlık Sayı 115 (*73/5)
ile 136 (*75/2) arası

SAHİBİ:
M. Aslan ASLANER (Mimarlar
Odası Yayın Komitesi adına)
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
Arif ŞENTEK
YAYIN KOMİTESİ:
M. Aslan Aslaner, Doruk Pamir,
Ersen Gürsel, Süha Özkan,
Özcan Altaban, Ahmet Sönmez,
Arif Şentek

ADC Mimarlar Birliği;
(Çev. İbrahim
NİYAZIOĞLU)
Alman Demokratik
Cumhuriyetinde
Mimarın Sürekli Eğitimi.
133-134, 1974/11-12: 23-
25.

ALEXANDER,
Christopher; (Çev. Ayda
Arel)
Sistemler Üreten
Sistemler.
114, 1973/4: 29-31.

BİRKAN, Güven;
Türkiye'de Yüksek
Öğretim Yatırımları. 110,
1972/12: 49-57.

BİRKAN, Güven;
BATUR, Selçuk;
Mimarın Sürekli Eğitimi
ve Türkiye'de Durum.
133-134, 1974/11-12: 6-8

DAMYAN, Ascanio; (Çev.
Uğur Değirmenci)
Romanya'da Mimarlık
Eğitimi. 133-134,
1974/11-12: 30-31.

JACOBSON, Max; (Çev.
Cengiz Yetken)
Christopher Alexander
İle Yapılan Bir Konuşma.
114, 1973/4: 32-34.

KELEŞ, Ruşen;
Yerleşme Kararları
Açısından Büyük Kent
Dışı Üniversiteler
Sorunu. 110, 1972/12: 25-
35.

KUBAN, Mine (Derleyen);
Mesleki Uygulamada
Karşılaşılan Sorunlar.
133-134, 1974/11-12: 9-
14.

KUBAN, Mine (Derleyen);
Eğitim Sürecinde
Karşılaşılan Sorunlar.

Şekil A.1 (devamı) : "Eğitim" ve "Mimarlık" üst başlıklı Mimarlık dergisi dizini
(IV)

133-134, 1974/11-12: 15-20

ÖZAPL, Nili; SEY, Yıldız; SİREL, Şazi; ŞAHİNLER, Orhan;
Mimarlık Eğitimi; İstanbul Şubesi Eğitim Komisyonu Raporu. 110, 1972/12: 19-24

ÖZGÜNER, Orhan;
Mimarlık Eğitimi ve Danıştay'da Bilirkişilik Kurumu. 117, 1973/7: 29.

SÖNMEZ, Atilla;
Üniversitenin Toplumdaki Rolü. 110, 1972/12: 41-43.

TACHEV, Peter; (Çev. Arif Şentek, Raşit Gökçeli)
Bulgaristan'da Mimarlık Eğitimi. 133-134, 1974/11-12: 26-29.

TEKELİ, İlhan;
Büyükşehir Dışı Üniversitelerin Kuruluş Yeri Sorunları Üzerine. 110, 1972/12: 36-40.

UĞUREL, Türda;
Çağdaş Pedagoji ve Okul Mimarisi Total veya Tümokullar. 110, 1972/12: 44-46.

YÜCEL, Atilla;
Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi. 114, 1973/4: 22-28.

Başyazı/Üniversite Reformu Bu Mudur? (Mimarlar Odası) 110, 1972/12: 3-4.

Mimarlıktan (Editorial) 110, 1972/12: 5

1975

Mimarlık Sayı 137 ('75/3) ile 145 ('75/11) arası

SAHİBİ:
Gürol GÜRKAN (Mimarlar Odası Yayın Komitesi adına)
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
Arif ŞENTEK
YAYIN KOMİTESİ:
Gürol Gürkan, Süha Özkan
Ali Artun, İbrahim Niyazioğlu,
Arif Şentek

Haberler: "ADMMA ve ADMMYO'da Neler Oluyor"; "ODTU Mimarlık Fakültesinde" 136, 1975/2: 3-7.

Beşkardeşler, Pehlivanoglu ve Birol'un Fotoğraf Çalışmaları (Öğrenci Çalışması/Sergi) 136, 1975/2: 22-23.

AKSOY, Erdem; BATUR, Afife; BİRKAN, Güven; SEY, Yıldız;
Ortadoğu Ülkelerinde Mimarlık Eğitimi. 145, 1975/12: 26-36.

URAL, Somer;
Yaratıcılığımız Çok Daha İnsanca ve Çok Daha Doğru Bir Temel Üzerine

Oturacaktır. 137, 1975/3: 8-10.

1976-1977

Mimarlık Sayı 146 ('76/1) ile 151 ('77/2) arası

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ:
Ahmet SÖNMEZ
YAYIN KOMİTESİ:
Mehmet Adam, Özgür Akarsu, Teoman Aktüre, Güven Birkan, Orhan Dinç Merih Karaaslan, Selçuk Pehlivanlı, Berrak Seren, Ahmet Sönmez, Arif Şentek, Abdullah Tunçel

AKTÜRE, Teoman;
BİRKAN, Çelen;
Kurumsal Farklılıkların Mimarlık Eğitimine Yansımaları. 148, 1976/3: 78-85.

ARPAT, Atilla;
Mimarlıkla İlgili Eğitim Konusunda Bir Öneri. 148, 1976/3: 35-37.

ARTUN, Ali;
KOZACIOĞLU, Sait;
Kapitalist Toplumda İşbölümünün Gelişimi ve Mimarlar. 148, 1976/3: 50-55.

BARUCK, Tadeusz; Çev. Afife Batur
Avrupa Sosyalist Ülkelerinde Mimarların Yetiştirilmesi. 148, 1976/3: 15-22.

Şekil A.1 (devamı) : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı *Mimarlık* dergisi dizini (V)

BEKTAŞ, Cengiz;
ÇAVDAR, Tefvik;
**Ekonomik Düzey ve
Mimarlık Pratiği.** 148,
1976/3: 71-77.

GERAY, Cevat;
KEPENEK, Yakup;
**Türkiye'de Öğretim
Üyesi Yetiştirilmesi
Sorunlar.** 148, 1976/3: 86-
91.

GÖKSU, Çetin;
**Mimarlık Eğitiminin
Eleştirisi.** 148, 1976/3: 34-
35.

KARPF, Anne;
Özetleyerek çev. Deniz
Altan
Mesleki Devrimciler. 148,
1976/3: 29-30.

ORTAYLI, İlber;
**Tarihsel Evrimi İçinde
Mimarlar.** 148, 1976/3:
56-58.

ÖZKAN, Süha; TURAN,
Mete;
**Toplum Yapısı - Eğitim
İlişkileri: Mimarlık
Eğitiminde Gelişmeler.**
148, 1976/3: 63-70.

PAÇACI, Orhan;
**Türkiye'de Teknik
Eğitim ve Sanayileşme.**
148, 1976/3: 34-35.

QUERRIEN, Max; (Çev.
Deniz Tütengil
**Hangi Mimar? Hangi
Öğretim?** 148, 1976/3: 11-
15.

SABIKHI, Ranjit; Çev. Ali
Erkur
**Asya'da Mimarlık
Eğitimi.** 148, 1976/3: 23-
28.

TEKELİ, İlhan;
**Tasarım Sürecini
Bilimselleştirme Çabaları
Üzerine.** 148, 1976/3: 59-
62.

TEKELİ, İlhan ve diğ.
**Mimarlık Eğitiminde
Temel Sorunlar Üzerine.**
(Tartışma) 148, 1976/3:
97-101.

TUNA, Doğan;
**Mektuplar: Bir Tebliğin
Düşündürdükleri,**
148, 1976/3: 48.

**Mimarlık Eğitiminin
Sorunları.** (Bildiri)
148, 1976/3: 49

**KTÜ Mimarlık
Bölümünün Amaçları ,
Örgütlenme Düzeni ve
Uygulamada Karşılaşılan
Sorunlar.**
(K. T. Ü. Mimarlık
Bölümü Öğretim Üye ve
Yardımcıları) 148, 1976/3:
92-94.

**KTÜ Mimarlık Bölümü
Öğrenci Çalışmalarından
Örnekler.** (Öğrenci
Çalışması) 148, 1976/3:
137-151.

UNESCO ve Mimarlık.
Çev. Çelen Birkan
(Görüşme)

148, 1976/3: 10-11

**Yüksek Öğretimde
Öğrenci Kitlesinin
Sorunları: KTÜ Örneği.**
(KTÜ Mimarlık Bölümü
Öğrencileri) 148, 1976/3:
95-96.

1977-1978

**Mimarlık Sayı 152 (*77/3)
ile 157 (*78/4) arası**

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Güven BİRKAN
YAYIN KOMİTESİ:
Özgür Akarsu, Akın Atauz,
Yılmaz Aysan, Güven Birkan,
Haldun Dostoğlu, Zakarya
Mildanoğlu, Faruk Tabak

BATUR, Afife;
**Türkiye'de "Sürekli
Eğitim" Genel
Durumu.** 155, 1978/2: 39-
40.

BİRKAN, Güven;
**Konya'da Pazar Yeri
Düzenlemesi.** (Stüdyo
Çalışması) 155, 1978/2:
54-56.

BORA, Cemal;
**İlk Türk Mimarlık
Okulu.** 155, 1978/2: 14-
15.

ÇETİNTAŞ, Sedat;
**Sanayi-I Nefise Mektebi
Alisi ve Güzel Sanatlar
Akademisi.** 155, 1978/2:
16.

**Şekil A.1 (devamı) : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı Mimarlık dergisi dizini
(VI)**

DAMIAN, Ascanio; Çev.
Zeynep Çelik ve Ayşe
Yönder
**Romanya'da Mimarlık
Eğitimi Üzerine.** 155,
1978/2: 34-35.

ERİM, Gazanfer;
**Mimarlık Eğitimi ve
Çağımız.** 155, 1978/2: 32-
33.

FARRA, Nizar; Çev.
Zeynep Çelik ve Ayşe
Yönder
**Suriye'de Mimarlık
Eğitimi Üzerine.** 155,
1978/2: 36.

GERENDAS, Istvan; Çev.
Murat GÜVENÇ ve Han
TÜMERTEKİN
**Eğitim Politikasını
Bilimsel ve Teknik
Gelişmelere
Uyarlayabilme Sorunu.
Yeni Gereksinim ve
Olanaklar.** 155, 1978/2:
23-25.

GÜREL, Sümer;
**Ege Üniversitesini Güzel
Sanatlar Fakültesi Çevre
Tasarımı (Özellikle
Mimarlık) Bölümünün
Gelecekteki Eğitim
Modeli İlkeleri Üzerinde
Görüşler.** 155, 1978/2: 28-
29.

KABAR, Muhtar;
**Öğrenci Gözüyle Ankara
Saraçoğlu Mahallesi
Geliştirme Projesi.**
(Stüdyo Çalışması) 155,
1978/2: 51-53.

NİEMZCYK, Maria; Çev.
Zeynep Çelik ve Ayşe
Yönder
**Polonya'da Mimarlık
Eğitimi Üzerine.** 155,
1978/2: 37-38.

NİŞANCIOĞLU, Murat;
ÖZKAN, Süha; TURAN,
Mete;
**Mimarlık Eğitiminde
Çağdaşlaşma
Demokratikleşme ve
Bilimselleşme Koşutunda
Olacaktır (TMMOB
Mimarlar Odası Bildirisi)**
155, 1978/2: 26-28.

ÖZGÜNER, Orhan;
**Tasarım Stüdyosu Nasıl
Yürütülmeli?** 155,
1978/2: 48-50.

PULTAR, Mustafa;
**Mimarlık Bilimi İçin Bir
Tartışma Çerçevesi.** 155,
1978/2: 30-31.

TACHEV, Peter; Çev.
Engin ÖZDEN
**Bulgaristan Mimarlar
Birliği Bildirisi.** 155,
1978/2: 21-23.

**Ankara Saraçoğlu
Mahallesi Geliştirme
Projesi Stüdyo
Çalışmaları.**
Stüdyo Çalışması
(Yönetici: Orhan
ÖZGÜNER) 155, 1978/2:
50-51.

**Çerkezköy Sanayi Kenti
Merkez Projesi.**

Stüdyo Çalışması (İTÜ
Bina Bilgisi Kürsüsü
Öğretim Üyeleri,
Yöneticiler) 155, 1978/2:
44-45.

**İstanbul Levent Karma
Geliştirme Projesi.**
Stüdyo Çalışması
(Yönetici: Altan Öke)
155, 1978/2: 41-42.

**İstanbul - Tarihsel Kent
Merkezinin Farklı
Yönlerinde Koruma -
Yenileştirme -
Sağlıklaştırma Projeleri.**
Stüdyo Çalışması
(Yönetici: Nezih Eldem)
155, 1978/2: 46-47.

Taksim 1990.
Stüdyo Çalışması
(Yönetici: Teoman Doruk)
155, 1978/2: 42-43.

1979

**Mimarlık Sayı 158 ('79/1)
ile 161 ('79/4) arası**

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Özgür AKARSU
YAYIN KOMİTESİ:
Özgür Akarsu, Akın Atauz,
Yılmaz Aysan, Hülagü Bulguç,
Haldun Dostoğlu, Haldun
Ertekin, Bülent Oşkan, Mustafa
Sarışakal, Faruk Tabak, Yavuz
Tanyeli

**Bir Kentsel Canlandırma
Çalışması.** (Stüdyo
Çalışması - Yönetici:

**Şekil A.1 (devamı) : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı *Mimarlık* dergisi dizini
(VII)**

Suha ÖZKAN; Haluk,
PAMİR) 160, 1979/3: 30-
31.

Bir Tasarım Stüdyosu Eleştirisi.

Öğrenci Çalışması: Aysun
ÜNSAY, Ayperi
TOZEREN, Nurdan
AKALIN, Mehmet
GÖKER (ODTÜ 4.sınıf
öğrencileri) 160, 1979/3:
31-32.

**KDMMA I. Sınıf Öğrenci
Çalışmaları.** (Stüdyo
Çalışması - Yönetici:
Hüseyin YURTSEVER)
161, 1979/4: 32

**Mimarlık Eğitimi
Toplantıları ve Gelişen
Görüşler.** (Mimarlık
Eğitimi Çalışma Grubu
toplantı raporu) 159,
1979/2: 3-4.

1980-1985

**Mimarlık Sayı 162 (*80/1)
ile 212-213 (*85/2-3) arası**

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Haldun ERTEKİN
YAYIN KOMİTESİ:
Yılmaz Aysan, Tefvik
Balçioğlu, Gülsüm Baydar,
İhsan Bilgin, Haldun Ertekin,
Bülent Oşkan, Mustafa
Sarısakal, Yavuz Tanyeli,
Abdullah Tunçel, Coşkun
Yeşilyurt

BİLGİN, İhsan;

**“Öğrenci Çalışmaları” ve
“Mimarlık Eğitimi”
üzerine.** 173-174, 81/11-
12: 8-9

KOYUNOĞLU, Hikmet;
**70 Sene Evvel Mimari
Öğrenimi.** 163, 81/1: 2-3

Akdeniz Ülkeleri

Geleneksel Mimarileri Proje Yarışması.

Öğrenci Çalışması: Adnan
YALÇINLAR, Ali
ERKURT, Berrin ASKER,
Bahar ERKAN, Burak
BOYSAN, Gülbin EZEL,
Han TÜMERTEKİN,
Mehmet DORUK, Mine
SARI, Süheyla Orgun,
Yavuz ALPAGUT. 173-
174, 81/11-12: 10-37

Fiziksel çevrenin oluşumuna halkın katılımı.

Öğrenci Çalışması -
Seminer Metni: Çiçek
ABBAN, Oğuz AYATA,
Ayşen GÜREL, Aynur
ÖZEN, Haluk ÖZEN
(İDGSA SB Şehircilik
Dersi Öğrenci Çalışma
Grubu) 175, 82/1: 2-5

Sergi: ODTÜ’ den Öğrenci Projeleri.

Öğrenci Çalışması - Sergi:
İlhan KURAL, Celal Abdi
GÜZER, Mualla BAYAR,
M. Adnan ORAL, Taner
ERDOĞAN, Burçin
BOZAKMAN, Dominic
Uduak EKONG. 188, 83/2:
20-27

1985

**Mimarlık Sayı 214 (*85/4)
ile 219 (*85/9) arası**

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Nazan KAVUKÇU
YAYIN KOMİTESİ:
Mehmet Adam, Burçin Altınsay,
Aydan Balamir, Necdet Beşbaş,
İhsan Bilgin, Cüneyt Budak, Ali
Cengizkan, Sibel Dostoğlu, Mustafa
Erk, Yasemin Erk, Korhan Gümüş,
Aynur Karan, Merih Karaaslan,
Nazan Kavukçu, Şükrü Kocagöz,
Zuhal Saydar, Hüsnüye Şahin.

AYIRAN, Nezi;h;
**Yaratıcılık Açısından
Mimarlık Eğitiminde
Problemler.** 218, 85: 16-
17.

(KESKİN) BALAMİR,
Aydan;
**Mimarlık Söyleminin
Değişimi ve Eğitim
Programları.** 218, 85/8: 9-
15

BATUR, Afife;
**Sunuş: Modern Mimarlık
Hareketinin Mimarlık
Tarihi Eğitimindeki Yeri
ve Uygulamaya Etkisi
(Modern Mimarlık
Tartışmaları II).** 215-216,
85/5-6: 24-29

RITTEL, Horst; (Özet.
Çev. Aydan (Keskin)
Balamir)
**Tasarım Eğitiminin
Tasarımına İlişkin Bazı
İlkeler.** 218, 85/8: 20-22.

**Şekil A.1 (devamı) : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı *Mimarlık* dergisi dizini
(VIII)**

TEYMUR, Necdet; (Çev.
Mehmet Adam)
**Mesleki Eğitimde
Sorunlar.** 218, 85: 18-19.

Sormaca (Forum)
Yayın Komitesi. 218, 85/8:
26-32

1986-1990

**Mimarlık Sayı 220 ('86/1)
ile 239 ('90/1) arası**

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Merih KARAASLAN
YAYIN KOMİTESİ:
Zafer Akay, Tamer Başbuğ, Oktay
Ekinci, Abdi Güzer, Merih
Karaaslan, Şükrü Kocagöz,
Süleyman Mazlum,
Hasan Özbay, Ebabekir Özmert,
Umur Somali

SEY, Yıldız;
**Mimarlık eğitiminde
konut.** 227, 87/6: 51-52

VELİOĞLU, Ayşe;
**KTÜ'de mimarlık
eğitimi.** (Söyleşi) 234,
89/2-61-63

1990-1992

**Mimarlık Sayı 240 ('90/2)
ile 248 ('92/3) arası**

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Aydan ERİM
YAYIN KOMİTESİ:
Aydan Erim, Ülker Seymen, Arif
Şentek, Ayhan Çelik, Ernur
Kalender, Süleyman Mazlum, Bayar
Çimen

BEYAZIT, Nigan;
**İ.T.Ü. Mimarlık
Fakültesi'nde Bilgisayar
destekli tasarlama
eğitimi.** 243, 90/5-6: 35-37

İNCEOĞLU, Necati;
İlk Tasarım Deneyimi.
242, 90/4: 36-37

KOŞANER, Yavuz;
**Yükseköğretim ve
mimarlık eğitimi üzerine
bazı görüşler.** 242, 90/4:
37-38.

TUĞAL, Erol;
**Mimarlık eğitimi üzerine
düşünceler.** 242, 90/4: 36

VELİOĞLU, Ayşe;
**KTÜ'de mimarlık
eğitimi.** (Söyleşi) 234,
89/2: 61-63

YÜREKLİ, Ferhan;
**Mezuniyet projeleri
sergisi, Moskova, 1990.**
(Stüdyo Çalışması - Sergi)
242, 90/4: 63-65

**9 Eylül Ü. Mimarlık
Fakültesi'nden üç öğrenci
projesi.**
(Stüdyo Çalışması - Proje
yöneticisi: Prof. Dr.
Mehmet Türeyen ve diğ.)
242, 90/4: 42-44

**Anadolu Ü. Mimarlık
Fakültesi'nden üç öğrenci
projesi.**
(Stüdyo Çalışması - Proje
yöneticisi: Doç.Dr. Yavuz
Koşaner) 242, 90/4: 39-41.

**Gazi Ü. Mimarlık üç
öğrenci projesi.**
(Stüdyo Çalışması - Proje
yöneticisi: Doç. Dr. Esen
Onat ve Doç. Dr. Yüksel
Erdemir) 242, 90/4: 45-47

**İTÜ Mimarlık
Fakültesi'nden üç öğrenci
projesi.**
(Stüdyo Çalışması - Proje
yöneticisi: Prof. Dr.
Gülsün Sağlamer ve diğ.)
242, 90/4: 48-50

**KTÜ Mimarlık
Fakültesi'nden üç öğrenci
projesi.**
(Stüdyo Çalışması - Proje
yöneticisi: Prof. Dr. Şengül
Öymen Gür ve Prof. Dr.
Zafer Ertürk) 242, 90/4:
51-53

**Konya Selçuk Ü.
Mimarlık Fakültesi'nden
üç öğrenci projesi.**
(Stüdyo Çalışması - Proje
danışmanı: M. Serdar Işık,
Proje yöneticisi: Öğr. Gör.
Necip Şenyücel ve Rahmi
Erdem) 242, 90/4: 54-56

**ODTÜ Mimarlık
Fakültesi'nden üç öğrenci
projesi.**
(Stüdyo Çalışması -Proje
yöneticisi: Adnan
Taşpınar; Abdi Güzer ve
İlhan Kurâl) 242, 90/4: 57-
59

**Yıldız Ü. Mimarlık
Fakültesi'nden üç öğrenci
projesi.**
(Stüdyo Çalışması - Proje
yöneticisi: Prof. Dr. Ertun

**Şekil A.1 (devamı) : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı *Mimarlık* dergisi dizini
(IX)**

Hızıroğlu ve Doç. Dr.
Kaya Dinçer) 242, 90/4:
60-62

1992-1994

**Mimarlık Sayı 249 (92/4)
ile 259 (94/4) arası**

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Aydan BALAMİR
YAYIN KOMİTESİ:
Aslı Özbay, Aydan Balamir, Ersen
Gürsel, Haldun Aşçıkoca, Melih
Tura, Mehmet Ali Yardımoğlu,
Murat Uluğ, Neriman Şahin, Şengül
Öymen Gür, Şükrü Kocagöz, Ülker
Seymen

LÖKÇE, Sevgi;
“Mimarlık Eğitiminde
Beklenen Değişimler”
Kongresinin Ardından.
(İzlenim/Değerlendirme)
256, 94/1: 12-13

1994-1995

**Mimarlık Sayı 260 (‘94/5)
ile 263 (‘95/4) arası**

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Semih ERYILDIZ
YAYIN KOMİTESİ:
Semih Eryıldız, Aydan Balamir,
Merih Karaaslan, Aslı Özbay, Murat
Uluğ, Alev Erkmen

1995-1996

**Mimarlık Sayı 264 (‘95/4)
ile 270 (‘96/4) arası**

SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Aslı ÖZBAY
YAYIN KOMİTESİ:
Aydan Balamir, Alev Erkmen,
Semih Eryıldız Merih Karaaslan,
Aslı Özbay

ÇEVİK, Ayla;
**Mimarlık Eğitimi
Forumunun
Düşündürdükleri.**
(İzlenim/Değerlendirme)
264, 95/4: 14

DEMİRBİLEK, Nur ve
YILMAZ, Zerrin;
**Mimarlık Eğitimi ve
Enerji.** 269, 96/3: 42-44

ERPİ, Feyyaz;
**Nasıl Bir Mimarlık
Eğitimi?** 264, 95/4: 17-18

HACIHASANOĞLU,
Orhan;
**Mimarlık Eğitimi ve
Forumu.** (Rapor) 264,
95/4: 15-16

ONUR, Zeynep;
**Mimarlık Eğitiminde
‘Simülasyon Oyunları’.**
264, 95/4: 19

1996-1998

**Mimarlık Sayı 271 (‘96/5)
ile 280 (‘98/2) arası**

YAYIN YÖNETMENİ:
Kenan GÜVENÇ
YAYIN KOMİTESİ:
Süreyya Atalay; Alev Erkmen;
Kenan Güvenç; Çiğdem Türkoğlu;
Murat Uluğ; Derya Özkan

ŞENTÜRK, Levent;
**Ölü Doğmuş Bir
Apartman Projesi Ya Da
Bina'nın Eşkaline Dair.**
(Atölye Çalışması-Sergi)
274, 97/2: 16-21

TMMOB Ankara Şubesi
Öğrenci Komisyonu;
**Bir Alternatif Eğitim
Yöntemi: Karadeniz
Ereğli Güz Okulu**
(Atölye Çalışması) 277,
97/5: 6-7

YILDIRIM, Sercan ve
HÜROL AL, Yonca;
**Akademik Ortam-
Mimarlık Ortamı.**
280, 98/2: 53-57

YÜREKLİ, Ferhan;
**Mimarlık Eğitimi,
Mimarlık Eğitimi
Değildir.**
280, 98/2: 66-68

**2000'li Yıllarda Mimarlık
ve Eğitimi Konulu
Uluslararası Forum.**
Yayın komitesi (Duyuru)
274, 97/2: 5-6

Archiprix Türkiye 96.
Yayın Komitesi (Haber)
274, 97/2: 4

**Buluşma: Mimari
Tasarımda “Söylem”
“Söylemsizlik”**
Yayın Komitesi (Duyuru)
276, 97/4: 2

Cumakızlık 2007
Yayın Komitesi (Duyuru)
276, 97/4: 46

Şekil A.1 (devamı) : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı *Mimarlık* dergisi dizini (X)

**Mimarlık Öğrencileri
Sempozyumu**
Yayın Komitesi (Duyuru)
274, 97/2: 8

**Türkiye Mimarlık
Öğrencileri 1997
Buluşması.**
Yayın Komitesi (Duyuru)
276, 97/4: 2

**TMÖB'den Kayaköy için
yarışma girişimi**
Yayın Komitesi (Duyuru)
280, 98/2: 2

1998-2000

**Mimarlık Sayı 282 ('98/4)
ile 293 ('00/3) arası**

MİMARLAR ODASI ADINA
SAHİBİ ve YAZI İŞLERİ
MÜDÜRÜ:
Selçuk BATUR
YAYIN KOMİTESİ:
Aydan Balamir, Selçuk Batur,
Nilüfer Çınarlı, Namık Güner, Erkal
Taylan, Özgür Polat, Ali Rüzgâr,
Arif Şentek, Gürhan Tümer, Bülent
Tanju, Atilla Yücel

**BATIRBAYGİL, Harun;
Yıldız Teknik
Üniversitesi Mimarlık
Fakültesi Eğitim Derneği
Bitirme Projesi
Yarışması Üzerine.**
(İzlenim/Değerlendirme)
284, 98/6: 41-44

**ÇAYLAN, Didem;
ÖZDEL, İlker ve EMİR,
Deniz Özgür;**

**TMÖB '98 Kaya Köyü
Buluşması: Kaya
üstün(d)e "-iz" sürmek".**
(Atölye Çalışması)
286, 99/2: 42-45

GÜVENÇ, Kenan ve diğ.;
Kaya Köyü İçin Yarışma.
(Forum)
286, 99/2: 42-45

KARADAĞ, Metin;
**Mimarlık Öğrencileri
için - "Bir Mekanı
Yeniden Okuma ya da
Yeniden Kurma
Oyunu..."**
287, 99/3: 64

KILINÇ, Kıvanç;
**TMÖB'ün Mesleğe Katkı
Ödülü Alması Üzerine.**
(İzlenim/Değerlendirme)
284, 98/6: 56

KUTLUTAN, Rıdvan;
**Mimarlık Eğitiminde Bir
Uygulama Üzerine**
286, 99/2: 52-53

**ULUSU URAZ, Türkan ve
ULUOĞLU, Belkıs;**
**Mimarlıkta Uygulamanın
Bilgisi Artık Eğitimin
Tek Amacı Değil.**
287, 99/3: 20-21

VELİOĞLU, Selim;
**Bir Mimari Tasarım
Modeli.**
287, 99/3: 46-47

TMÖB '99 Buluşması
Yayın Komitesi (Haber)
287, 99/3: 4

**Şekil A.1 (devamı) : “Eğitim” ve “Mimarlık” üst başlıklı *Mimarlık* dergisi dizini
(XI)**

EK B: *Mimarlık* dergisi arşiv çalışmasıyla tespit edilen mimarlık eğitimi hakkındaki 1963-2000 yılları arasında yayınlanmış yazınların, eleştirel söylem analizi yöntemiyle incelenmesi sonucunda elde edilen veri tablosu.

Çizelge B.1 : *Mimarlık* dergisi veri analiz tablosu (s. 1).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/ TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 10, 1964/4 <i>MİMARİ</i> <i>EĞİTİMİ</i>	5-6	Bülent ÖZER	Walter Gropius ve Mimarın Eğitimi Meselesi		MAKALE	"Mimarlar İçin Eğitim Plânı": Walter Gropius tarafından "EĞİTİM MESELESİ"nin bütünü çeşitli bileşenleri ile ele alınmış ve 12 prensip ile özetlenmiştir. Bu hususlar, çeşitli ülke ve bölgelerin verileriyle bağdaştırılarak ilgi çekici eğitim programlarının hazırlanabileceği, yapılması istenen veya beklenen reform çalışmalarında yol gösterici bir rol oynayabilir.	Gropius bibliyografya - Bauhaus Değişen/çeşitli sosyal, teknik ve ekonomik faktörler Mimar, tanımı, görevi ve hedefleri Mimarın eğitimi, görevi ve hedefi Eğitim politikası Öğretim methodları Bilgi edinimi Eğitim programı içeriği ve hedefleri Disiplinler arası Eğitici, tanımı, görevi ve hedefleri Eğitim kurumu ve öğretimin etkililiği	Mimar = Koordinatör İhtisaslaşma Bilgi Method öğretimi Eş merkez halkalar Reçete Yaratıcı bir tutum özgür bir düşünce tarzı "insan" merkezde Üç boyutlu düşünüş = Mimarî disiplin/ İnşaat pratiği "Pratik"deneyimi Temel dizayn (basic design) ve atölye pratiği çalışmaları Proje ve Konstrüksiyon Esas gaye; Tolumun yaşayışı
	7-12	Paul WALTENSPUHL Çev. Atilla Yücel	Mimarın Eğitimi	"Bak. P. Waltenspuhl: «Aspects de l'architecture moderne», Architecture, Formes + Fonctions, cilt 6, 1959" ve "Yazarın, 16 Ocak 1960 tarihli Zürich EPP ini açış dersinden alınmıştır"	MAKALE	"EĞİTİM ZİHNİYETİ MESELESİ" Mimarlık eğitiminde köklü bir değişim yapma hedefiyle, bazı düşünce süreçlerini görünür kılmak suretiyle aydınlatmaya çalışmak; eğitim metodları konusundaki tartışmalar vasıtasıyla grafik bir dil üzerinden faydalı bir anlaşma sistemi kurmak	"Görev""Method" "İnsan" "İnsan faaliyetleri" Uğraşılacak konuların üçlü bölünmeleri "Genel muhakeme prensipleri" "Şehircilik ve mimarlık çalışmalarının paralellliği" "Tip bir okul organizasyonu tekli" "Takım çalışması (teamwork)" "Mekanik atölyeler" "Tip bir şehircilik eğitimi programı" "Yaratıcı şehirci"	Eğitimin metodu İnsan faaliyetleri Şehirci Şehircilik eğitimi Ekip çalışması Enstitü İhtisaslaşma Yaratıcı rolü, İlham sahibi mimar ,Yapıcı mimar Şehirci mimar
	12-14	Sigfried GIEDION Çev. Yıldız Sey	Mimarın Eğitimi Üzerine		MAKALE	MİMARLIK EĞİTİMİNDE YAPILMASI GEREKEN REFORMLAR; mimarlık eğitiminin temel reorganizasyonu hakkında plân hazırlayan komitenin raporu	Eğitim reformu nedenleri Mimarlık alanındaki durumu Mimarın tarih eğitimi	Tek yönlü uzmanlaşma Bütün yaratmak Koordinatör zihinli insanlar Ansiklopedik eğitim Yol gösterici Ekip çalışması Metodolojik Tarih eğitimi Mimarın tarihe bağlılık

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 2).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM / POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 10, 1964/4 MİMARİ EĞİTİMİ</i>	14-15	Mimarlar Odası Eğitim Komisyonu	UIA Mesleği İcra Komitesi Mimarın Eğitimi Raporu	2-3 Haziran 1964 tarihleri arasında Türkiye’de toplanan U.I.A. Mesleği İcra Komisyonu’nun mimarî eğitim konusundaki genel görüşü	RAPOR	UIA Mesleği icra komisyonun mimarın eğitimi konusunda Paris Kongresine ait sual cetveli cevaplandı. Müzakerenin sonunda Mesleği İcra konusuna giren hususlar tesbit edildi.	Mimarın rolünün önemi Mimarın serbestçe yaratabilme imkanı Mimar potansiyelinin temini Üniversiteye girmeden önce seçim İhtisaslaşma Diploma tahsili Şehirciliğe hazırlık zorunluluğu	Spesialist, Sentez, Mimari şuur, İşbirliği Yaratma serbestliği, İhtiyaçlar, Mesleği tanıtmaya ve propoganda, Kistaslar ve Seçme Mimar yardımcıları okulu İhtisaslaşma vs. Tamamlama Şehircilik, Estetik değer/teori, Kabiliyet
	15-16	Mimarlar Odası Eğitim Komisyonu	Mimarlar Odası Mimarî Eğitim Komisyonu Raporu	Komisyon:Utarit Izgi (G.S. Akademisi), Orhan Bolak (İ.T.Ü.), Sermet Gürel (İ.T.Ü.), Gazanfer Erim (YTÜ), Erol Kulaksızoğlu (Mimarlar Odası)	RAPOR	Mimarlar Odası Mimarî Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanan cevaplar	Eğitim öncesi; Ön eğitim, Kabiliyetlerin tespiti, Eğitim sırasında; Propedötik, Asıl eğitim, Eğitim sonrası; Tekamül, Haber alma vasıtaları Genel kültür eğitimi, beşeri ve idari hukuk, teknik eğitim Plastik his ve muhayyile eğitimi	Genel eğitim, İlmî eğitim, Mimari eğitim Teknik eğitim, Mesleki eğitim, Kabiliyet Pedagojik metodlar, Teşvik edici ve kolaylaştırıcı bir rol, Mesleki ihtisaslaşma Tekamül ve haber alma
<i>Mimarlık 15, 1965/1</i>	5-6	Erol KULAKSIZOĞLU	Mimarlık Mimarlarındır		SÖYLEŞİ	İhtisas ayırımının öneminin idrâk edilmesi	Türkiye’de meslek eğitiminde, inşaat mühendisliği mimarlık ihtisasından nasıl ve ne zaman tefrik edilebilmiştir? Bugünkü meslek eğitiminde inşaat mühendisleri ne nispet dahilinde mimarlık görgüsü alırlar ve ne gaye ile? Bugünkü meslek eğitiminde inşaat mühendisleri ne nispet dahilinde mimarlık görgüsü alırlar ve ne gaye ile?	Tatbikat İhtisas ayırımı İnşaat mühendisi Mimarlık iddiaları Yetiştirme Mimari proje Mimarlık inşaatı Mimarlık yeteneği Mimarlık işleri Mimarlık sahası “Eğitim” ve “kanun” Düzensizlik devreleri x müspet yönlü düzen

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 3).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM / POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 10, 1964/4 MİMARİ EĞİTİMİ</i>	14-15	Mimarlar Odası Eğitim Komisyonu	UIA Mesleği İcra Komitesi Mimarın Eğitimi Raporu	2-3 Haziran 1964 tarihleri arasında Türkiye'de toplanan U.I.A. Mesleği İcra Komisyonu'nun mimarî eğitim konusundaki genel görüşü	RAPOR	UIA Mesleği icra komisyonun mimarın eğitimi konusunda Paris Kongresine ait sual cetveli cevaplandı. Müzakerenin sonunda Mesleği İcra konusuna giren hususlar tesbit edildi.	Mimarın rolünün önemi Mimarın serbestçe yaratabilme imkanı Mimar potansiyelinin temini Üniversiteye girmeden önce seçim İhtisaslaşma Diploma tahsili Şehirciliğe hazırlık zorunluluğu	Spesialist, Sentez, Mimari şuur, İşbirliği Yaratma serbestliği, İhtiyaçlar, Mesleği tanıtmaya ve propaganda, Kıstaslar ve Seçme Mimar yardımcılarını okulu İhtisaslaşma vs. Tamamlama Şehircilik, Estetik değer/teori, Kabiliyet
	15-16	Mimarlar Odası Eğitim Komisyonu	Mimarlar Odası Mimarî Eğitim Komisyonu Raporu	Komisyondan: Utarit Izgi (G.S. Akademisi), Orhan Bolak (İ.T.Ü.), Sermet Gürel (İ.T.Ü.), Gazanfer Erim (YTÜ), Erol Kulaksızoğlu (Mimarlar Odası)	RAPOR	Mimarlar Odası Mimarî Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanan cevaplar	Eğitim öncesi; Ön eğitim, Kabiliyetlerin tespiti, Eğitim sırasında; Propedötik, Asıl eğitim, Eğitim sonrası; Tekamül, Haber alma vasıtaları Genel kültür eğitimi, beşeri ve idarî hukuk, teknik eğitim Plastik his ve muhayyile eğitimi	Genel eğitim, İlmî eğitim, Mimari eğitim Teknik eğitim, Mesleki eğitim, Kabiliyet Pedagojik metodlar, Teşvik edici ve kolaylaştırıcı bir rol, Mesleki ihtisaslaşma Tekamül ve haber alma
<i>Mimarlık 15, 1965/1</i>	5-6	Erol KULAKSIZOĞLU	Mimarlık Mimarlarındır		SÖYLEŞİ	İhtisas ayırımının öneminin idrâk edilmesi	Türkiye'de meslek eğitiminde, inşaat mühendisliği mimarlık ihtisasından nasıl ve ne zaman tefrik edilebilmiştir? Bugünkü meslek eğitiminde inşaat mühendisleri ne nispet dahilinde mimarlık görgüsü alırlar? Bugünkü meslek eğitiminde inşaat mühendisleri ne nispet dahilinde mimarlık görgüsü alırlar?	Tatbikat İhtisas ayırımı İnşaat mühendisi Mimarlık iddiaları Yetiştirme Mimarî proje Mimarlık inşaatı Mimarlık yeteneği Mimarlık işleri Mimarlık sahası "Eğitim" ve "kanun" Düzensizlik devreleri x müspet yönlü düzen

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 4).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 22, 1965/8	2-3	Doğan HASOL	VIII. U.I.A. Kongresi		HABER	U.I.A. VIII. Kongresi 5-9 Temmuz tarihleri arasında Paris'te Chaillot Sarayında toplandı.	Açılış, Sergi, Grup çalışmaları Geziler, Gösteriler, Resim Kabuller Film festivali, Kapanış 1967 UIA Kongresi Kolokyum, "Mimarlık ve insan hayatı ile ilgili şartlar"	Mesleki kuruluş İnsanlığın refahı Teknoloji Şehirleşme problemi
<i>Mimarlık</i> 22, 1965/8	7-8	Enis KORTAN, (Y. Müh.- Mimar)	"Yaratıcı Ruh (The Creative Sprit)"		MAKALE			
	13-15	İ. Hulusi GÜNGÖR, (Y. Müh.- Mimar)	"Ulm'da Yeni Bir Mimarlık Eğitimi (A New Form for Architectural Education in Ulm)"		MAKALE			
<i>Mimarlık</i> 22, 1965/8	Sunan, Orhan GÖÇER	Alman TH'larında Diploma Çalışmaları		STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE				Sunan, Orhan GÖÇER

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 5).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 24, 1965/10	7-8	Utarut İZGİ, Y. Mimar	UIA 8. Paris Kongresi Hakkında		RAPOR	Genel olarak bu toplantıda dünyada hiçbir eğitim müessesesinde çağımızın şartlarına uygun bir eğitim sisteminin uygulanmadığı üzerinde durulmuş, bugünün ve daha önemlisi yarının mimarının yetişmesi için bir reformun kaçınılmazlığı savunulmuştur.	Mimarın eğitimi Genel eğitim Teknik eğitim Plastik eğitim	Mimarın yetiştirilmesi Halkın eğitilmesi Mimarın hizmet edeceği ortam Mimarın yaratıcılık çabası Genel eğitim Teknik formasyon Plastik formasyon Devamlılık (eğitim) Diploma Araştırma ve Deney merkezleri Mimarlık ve Şehircilik konuları Mimarın formasyonu Yaratıcılık gücü Mimarlık formasyonu Mimarlık eğitimi - BÜTÜN Bugünün Mimarı - SENTEZCİ
	8	UIA	1965 U.I.A. Kongresi Sonuç Raporu		RAPOR			
	9	UIA Mimarlık Mesleğinin İcrası Komisyonu	1965 U.I.A. Kongresinde Varılan Diğer Sonuçlar	Mısır, Yunanistan, Macaristan, A.B.D., Kanada, Türkiye, İspanya, Küba, Avusturya, Çekoslovakya	RAPOR	Her memlekette tahsil veya başka esaslara göre mimar kategorileri kanuni yetkiler konusu	Mimarların tahsil durumuna göre sınıfları var mı? Her sınıftan kaç mimar var? Projelerin kanunen mimar tarafından imza şartı var mı? Kanunen inşaat mühendisinin imza yetkisi var mı?	Mimar kategorileri/sınıfları Kanuni yetkiler İmza

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 6).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 24, 1965/10	9		1965 U.I.A. Mesleki İcra Komisyonu Raporu		RAPOR	Kongre çalışmalarının sonucu olarak sunulan 21 dilek	Otoriteler Halk Pedagojik programlar Temel eğitim UNESCO Gençler Mimarlık eğitimi yapan müesseselere giriş Öğretim üyeleri ve öğrenciler Diğer disiplinlerle bağlantı Öğrenci Mimarların ilmi ve teknik formasyonu Mimarlık eğitimi yapılırken Şehircilik eğitimi Habe alma ve gelişme Mimarlar ve öğretim üyeleri için Belirli konuların eleştirilmesi Araştırma merkezi ve enstitüleri Az gelişmiş ülkeler UIA'nın özellikle Mimarlık eğitimi müesseselerine hitap eden bülten UIA'nı teşkilatında	Mimari ve şehircilik konuları Yaratıcılık kabiliyeti Mimarlık mesleğinin tanıtılması Genel kültür, İlmî kapasite Öğretim kadrosunun yeterliliği Birlikte çalışma - diğer disiplinler Bütün - birbirleri ile bağlantılı İlmî ve teknik formasyon Sosyo-ekonomik ortam & fiziki çevre şartları Şehircilik eğitimi Mimarlık formasyonu Haber alma ve gelişme/dokümantasyon Ekip kurulması, Genel ve tatbiki araştırmalar, Eğitim müesseseleri kurulması, Eğitim ve method programları, Enternasyonal mimarlık öğrencileri birliği,
	11		1965 U.I.A Kongresine Katılan Belli Başlı Ülkelerin Mimarlık Eğitimi Müesseselerine Ait Sergiden Fotograflar		HABER	bu sergi muhtelif müesseselerin eğitim programı ile öğrenci çalışmalarını mukayeseli olarak tanıtabileceği hedef tutmaktadır.		
	12-16	Auguste PERRET, Çev. Selçuk BATUR	Mimarın Eğitimi Hakkında Bazı Görüşler		SÖYLEŞİ			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 7).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 32, 1966/6	19-22	Orhan ERDENEN	Eski Mimarlarımızın Yetiştirmesi		MAKALE	Türk mimarlarımızın yetiştirmeleri nasıl olmuştur	Orta Asya mimarlığı Müslümanlıktan önceki mimari Müslümanlıktan sonraki mimari Anadolu mimarlığı Selçuk mimari eserleri Osmanlı mimari eserleri.	Türk mimarlığı Mimarların yetiştirmelerine ve bazı nizamlarına ait kayıtlar Teknik Üniversite'nin kuruluşu Risale-i Mimariye'de bahsedilen eğitim kitapları İstanbul'da teknik öğretiminin diğer müesseseleri
<i>Mimarlık</i> 33, 1966/7	6-7	Bülent ÖZER	Mimarlık Eğitiminde Temel Dizayn: Tarihçe, Felsefe ve Gerekçesi	GSA ve İTÜ Öğretim Üyesi	MAKALE			
	8-9	Lûtfi ZEREN	Mimarlık Öğreniminde Temel Dizayn	İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Öğretim Üyesi; İ.T.Ü. Teknik Okulu Temel Kur Öğretmeni; Işık Mühendislik ve Mimarlık Özel Yüksek Okulu	MAKALE			
	10-12	İ. Hulûsi GÜNGÖR	Almanya'da Temel Dizayn	Y. Müh. Mimar	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
	12-14	İ. Hulûsi GÜNGÖR	Temel Dizayn Uygulaması	Y. Müh. Mimar	MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 8).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 35, 1966/9 U.I.A.PARİS KONGRESİ MİMARLIK EĞİTİMİ</i>	7-8	Mimarlar Odası Mesleki Eğitim Komisyonu	Mimarlar Odası Mesleki Eğitim Komisyonu 1966 U.I.A. Kongresi Hazırlık Görüşü		BİLDİRİ	<i>Mimarlar Odası Mesleki Eğitim Komisyonu 1965 Uia Paris Kongresiyle ilgili etrafı hazırlıklarda bulunmuş, bu arada aşağıda sunulduğu şekilde, Kongre Tertip Komitesince ortaya atılan 9 soru üzerinde Türk görüşü tespit edilmiştir</i>		
	9	Jean Fayeton	VIII. U.I.A. Kongresi Sentez Raporu	Rapporteur General of the 8th Congress of IUA	RAPOR			
	11-17	Gazanfer ERİM, Tülü BAYTİN, Aptullah KURAN, Erol KULAKSIZOĞLU	Mimarlık Eğitimi Konusunda Düşünceler		AÇIK OTURUM			
	18-21		D.G.S.A., O.D.T.U., I.T.U. Diploma Çalışmaları		STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE	S. Nihat AYTAÇ, O.D.T.U. Tez Projesi Salarha (Rize) Çay Fabrikası; Mete ÜNÜĞÜR, I.T.U. Mimarlık Fakültesi 1965-66 Yaz Yarıyılı Diploma Projesi; Cengiz EREN, DGSA Diploma Çalışmaları		
	22-26	Erol KULAKSIZOĞLU	Mesleki Eğitimi Geliştirme Çabaları	I.T.U. Mimarlık Fakültesi Asistanı	MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 9).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 35, 1966/9	27-28	Aptullah KURAN	Başarılı Bir Staj Denemesi	O.D.T.U. Mimarlık Fakültesi Dekanı	MAKALE			
<i>Mimarlık</i> 50, 1967/12	2		Oda Basın Toplantısı: Özel Okullar ve Eğitim Sorunu		HABER			
	3		Mimarlık Öğrencileri Arasında Yarışma		HABER			
<i>Mimarlık</i> 51, 1968/1	13-14	Ergun UNARAN, Mimar (İ.T.U.),	Özel Yüksek Okullar ve Mimarlar Odasının Tutumu	Mimarlar Odası Sekreter Üyesi	ELEŞTİRİ YAZISI			
<i>Mimarlık</i> 56, 1968/6	13-14	Altan Öke	Bina Tasarlama Metotlarının Değişimi		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 10).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 56, 1968/6	15-18	Geoffrey H. BROADBENT, Çev. Ayla Atasoy,	"Mimarlıkta Tasarlama Metotları (Design Method in Architecture)"		MAKALE			
	19-22	Nigan BEYAZIT (Prof. Dr., ITU Mim. Fak. öğretim üyesi)	Bina Tasarlama Sırasında Karar Verme İşlemi		MAKALE			
	26-29	Altan Öke	Elektronik Sayısal Hesaplayıcıların Bina Tasarlamasında Kullanılışı		MAKALE			
	30-37	Nigan BEYAZIT (Prof. Dr., ITU Mim. Fak. öğretim üyesi)	Matematiğe Dayanan Bazı Metotlar		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s.11).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 59, 1968/9	3		"mimarlar odasının üniversite olayları ile ilgili basın toplantısı"		HABER			
	4		"mimarlar odası devrimci eğitim şurasına katıldı"		HABER			
<i>Mimarlık</i> 60, 1968/10	13-15	Utarit İZGİ, Mimar (DGSA), D.G.S.A. Öğretim Üyesi	"Plastik Sanatlar Eğitiminde Mimar		MAKALE	Plastik sanatlar eğitimi öncesinde mimar; Esas eğitim devresinde mimar; Plastik sanatlar eğitimi sonrasında mimar		
<i>Mimarlık</i> 62, 1968/12	5-9		"Cumhuriyet Senatosu Özel Yüksek Okulları Araştırma Komisyonu Raporu		RAPOR			
<i>Mimarlık</i> 65, 1969/3	3	Turhan ILGAZ	özel mimarlık okulu mezunu, diploması yakada ayakkabı boyuyor	"Cumhuriyet" gazetesi 10 Nisan 1969	HABER			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 12).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 68, 1969/6	4	Enis KORTAN	Serbest Sütun; Son olayların getirdiği sorunlar üzerine		MAKALE			
	7	Yücel GÜRSEL	Öğrenci Sütunu; Eğitim Sorunu		MAKALE	Demokratik eğitim kurumları Özerklik, Eleştiri Yönetime katılma Bilim-sanat-araştırma Devrim için eğitim		
Mimarlık 69, 1969/7	21-22	Ergun UNARAN, Mimar (İ.T.Ü.)	Odamızın Özel Okullarla İlgil Tutumu	Mimarlar Odası Sekreter Üyesi	BİLDİRİ			
	38-42	Doç. Dr. Mümtaz SOYSAL	Özel Yüksek Öğretim ve Anayasa	Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Öğretim Üyesi	MAKALE			
	77-78		Özel Okullar Konusunda İ.T.Ü Senatosunun Görüşü		BİLDİRİ			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 13).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 71, 1969/9	15	Enis KORTAN	Serbest Sütun; Mimarlık Eğitiminde Topluma Dönük Olma İlkeleri	O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesinde Yardımcı Profesör	MAKALE			
	17-18	Dr. Haydar KAZGAN, (İ.T.Ü. İnşaat Fakültesi Öğretim Üyesi)	Türkiye'de Teknik Öğretimin Organizasyonu ve İktisadî Kalkınma		MAKALE			
	19-20	Aptullah KURAN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğretim Üyesi	Mimarlık Eğitimi Üzerine		MAKALE			
	21-36	Dr. Bülent ÖZER, Doğan KUBAN, Dr. M. Erol KULAKSIZOĞLU, Dr. Erdem AKSOY, Gazanfer ERİM	Mimarlık Eğitiminin Amaçları ve Öğretim Programları İle İlgili Sorunlar	D.G.S.A. İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Karadeniz Teknik Üniversitesi İstanbul Mühendislik Mimarlık Akademisi	MAKALE			
	37-39	Cengiz BEKTAŞ, Mimar, (Münih T.H.)	Türkiye'de Mimarlık Eğitimi ve Gerekli Olan Yeni Eğitim Kurumları		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 14).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 71, 1969/9</i> <i>MİMARLIK EĞİTİMİNİN AMAÇLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ SORUNLAR</i>	39-40	T. Aktüre, G. Tankut, M. Adam, A. Evyapan	Çevre Düzenleme Disiplini İçinde Plancı ve Mimarın Değişmekte Olan Nitelikleri		MAKALE			
	41-44	İlhan TEKELİ	Değişen Üniversite ve Öğrenci Modelinin Çevre Düzenleme Eğitimlerine Etkileri		MAKALE			
	45-48	Ayhan ÖZBİLEN, Mimar (İ.T.Ü.), İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Asistanı	Yüksek Öğretimde Öğretim Üyesi Sorunu		MAKALE			
	49-50	Demirtaş CEYHUN, Mimar (D.G.S.A.)	Üniversite Eğitimi Safhasında Öğrenci Örgütlenmesi	Mimarlar Odası İstanbul Şubesi Sekreter Üyesi	MAKALE			
	51-53	Mine İNCEOĞLU, Necati İNCEOĞLU,	Bir Eğitim Araştırması	İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Asistanları	MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : *Mimarlık* dergisi veri analiz tablosu (s. 15).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 72, 1969/10	25-26	Necati İNCEOĞLU, (İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Asistanı)	Mimarî Eğitimde Sistematiik Tasarım Metotları		MAKALE			
<i>Mimarlık</i> 74, 1969/12	25-26	Doğan TUNA, Mimar	Mimarlık Eğitimi ve Bizler		MAKALE		Mesleki ortam sorunu Yapıyı yürütme sonu Tatbikat safhası San'at ve kültür Mimarın yetiştirilmesi	
<i>Mimarlık</i> 75, 1970/1	20-25	Önder ŞENYAPILI, Mimar, O.D.T.Ü.	Mimarlık Semineri Ne Getirdi?		DEĞERLENDİRME			
<i>Mimarlık</i> 76, 1970/2	20-22	Nihat FINDIKLI	Mimarlık, Yaşantı Alanı ve Katkıları	İ.T.Ü. Öğrencisi	MAKALE			
<i>Mimarlık</i> 79, 1970/5	19-21	Önder ŞENYAPILI, Mimar, O.D.T.Ü.	Mimarlık Eğitimindeki Yeniden Biçimlendirme Çabaları Neden Başarılı Değildir ve Neden Başarılı Olmadı		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 16).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 80, 1970/6	19	Yard. Prof. Sümer GÜREL, O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Öğretim Üyesi	Yaratıcı İmgelem, Temel Tasarım ilişkisi		HABER			
<i>Mimarlık</i> 81, 1970/7	23		Öğrenciler Yüksek Okul Kuracaklar	"Cumhuriyet" gazetesi, 17 Temmuz 1970	HABER			
<i>Mimarlık</i> 83, 1970/9	16-19	D.G.S.A. Y. Mimarlık Bölümü, 3. Sınıf (1.Proje) öğrencilerinden 4 kişilik bir grup	Olaylar ve Yankıları; Sergilerden		HABER			
	16-17		Özel okullar konusunda ibret verici bir açıklama		BİLDİRİ			
<i>Mimarlık</i> 84, 1970/10	19	Sedat ÖZKOL ve Hakkı SEZGİNER	Özel okullar kapatılmazsa işgal edilecek	Mimar ve Mühendis Odaları ile Özel Okul Öğrenci Dernekleri Federasyonu temsilcileri; "Ulus" gazetesi - 6 Ekim 1970	HABER	«Özel Yüksek Okullardaki eğitim imkânları vc kâr zihniyeti bu kurumları yeterli olmaktan alıkoymaktadır... İşbirlikçi iktidar eğitim yolu ile de fakir halkı sömürmektedir.»		

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 17).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 86, 1970/12</i>	22-23	Enis KORTAN (Mimar (İ.T.Ü.) , O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesinde Yardımcı Profesör)	“Günümüzdeki Mimarlık ve Mimar Kavramları Üzerine”		MAKALE			
<i>Mimarlık 87, 1971/1</i>	11-13	Yavuz ÖNEN	“Türkiye’de Teknik Öğretim Sorunu”	Ankara Şubesi «Türkiye’de Eğitim ve Teknik Öğretim Sorunu» Komisyonu yürütücüsü	MAKALE			
<i>TÜRKİYE’DE EĞİTİM VE TEKNİK ÖĞRETİM SORUNU</i>	29	Altan OKAN (Mimar (İ.T.Ü.))	“Eğitim Tesisleri Sorunu (Problem of Educational Buildings)”		MAKALE			
	38-39	Sümer GÜREL (Yard. Prof., O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi)	“Çevre Düzenleme Eğitimi		MAKALE			
	40-44	Bozkurt GÜVENÇ	Mekân ve Eğitim Sorunları ve Bir Mekân Antropolojisine Doğru		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 18).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 94, 1971/8 ÖZEL OKULLAR SORUNU	4	Atilla ARPAT	"Tasarım Olgusu ve Türkiye" Başlıklı Yazı Dolayısıyla Birkaç Düşünce		MAKALE			
	5-8	Hıfzı Veldet VELİDEDEOĞLU	İki Yasa, İki Karar		MAKALE			
	9-10	Abdullah SERT	Paralı Yüksek Öğrenim		MAKALE			
	11-13	Afife BATUR	Özel Okullar Sorunu Hala Çözülmedi		MAKALE			
	19	Mimarlar Odası	Anayasa Mahkemesinin Kararını İzleyen Gelişmeler		BİLDİRİ			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 19).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 110, 1972/12 YÜKSEK ÖĞRETİM VE BÜYÜK KENT DIŞI ÜNİVERSİTE- LER SORUNU	3-4	Mimarlar Odası	Baş Yazı/Üniversite Reformu Bu Mudur?		BİLDİRİ			
	5		Mimarlık'tan (Editorial)		BİLDİRİ	"eğitim sorunu"; "az gelişmiş kapitalist ülkelerde eğitim"		
	6-10		Haberler		HABER	"Fırsat eşitliği sağlamak amacıyla yüksek öğrenim paralı oluyor"; "Hükümet, TBMM kararıyla Üniversiteleri kapatabilecek"; "Paralı Öğretim"; "Fakülte kurullarına asistan alınmayacak"; "Fakülte kurullarına öğrenci girmeyecek"; "Üniversite iktidarların vesayetına terk ediliyor"; "BM, uluslararası üniversiteler kuracak"		
	19-24	Nili ÖZALP (Mimar İTÜ), Yıldız SEY (Dr. Mimar İTÜ), Şazi SİREL (Ö.G. Mimar DGSA), Orhan ŞAHİNLER (Prof. Mimar DGSA)	Mimarlık Eğitimi	İstanbul Şubesi Eğitim Komisyonu Raporu	RAPOR	"mimarlık eğitimi yapan dört yüksek öğretim kurumundaki ders türleri ve gruplamaları"		

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 20).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 110, 1972/12 YÜKSEK ÖĞRETİM VE BÜYÜK KENT DIŞI ÜNİVERSİT ELER SORUNU	25-35	Ruşen KELEŞ (Doç. Dr.)	“Yerleşme Kararları Açısından Büyük Kent Dışı Üniversiteler Sorunu	(TMMOB Mimarlar Odası İstanbul Şubesi Büyükkent Dışı Üniversiteler Sorunu Semineri için hazırlanmıştır)	MAKALE			
	36-40	İlhan TEKELİ	Büyükkent Dışı Üniversitelerin Kuruluş Yeri Sorunları Üzerine	(Dr. Ruşen Keleş'in «Yerleşme kararları açısından Büyük Kent dışı Üniversiteler sorunu» adlı bildirisine eleştiri olarak hazırlanmıştır.)	MAKALE			
	41-43	Atilla SÖNMEZ (Dr.)	“Üniversitenin Toplumdaki Rolü (The Role of the Universities within the Society)”	(Doç. Dr. Tuncer Bulutay'ın «Büyükkent Dışı Üniversiteler Sorunu Semineri» için hazırladığı bildiriye eleştiri olarak verilmiştir)	MAKALE			
	44-46	Türda UĞUREL	Çağdaş Pedagoji ve Okul Mimarisi Total veya Tümokullar		MAKALE			
	49-57	Güven BİRKAN (Mimar, İTÜ)	Türkiye'de Yüksek Öğretim Yatırımları		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 21).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 114, 1973/4	22-28	Atilla YÜCEL (Dr. Mimar, İTÜ)	Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi		MAKALE			
		Christopher Alexander (çev. Ayda Arel)	Sistemler Üreten Sistemler		MAKALE			
		Christopher Alexander (çev. Cengiz Yetken)	Christopher Alexander ile Yapılan Bir Konuşma		ROPÖRTAJ			
<i>Mimarlık</i> 117, 1973/7	29	Orhan ÖZGÜNER	Mimarlık Eğitimi ve Danıştay'da Bilirkişilik Kurumu		MAKALE	"Eğitimin özelliği"; "Eğitim ve Hukuk"; "Sonuç ve Öneri"		

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 22).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 133-134, 1974/11- 12 <i>MİMARLIK</i> <i>VE EĞİTİM</i>	6-8	Güven BİRKAN ve Selçuk BATUR	Mimarın Sürekli Eğitimi ve Türkiye'de Durum	Mimarlar Odası, (Oda Yönetim Kurulu Sekreter Üyeleri)	BİLDİRİ - UIA ve Yugoslavya Mimarlar Birliğinin UNESCO ile ilişkili olarak düzenledikleri "MİMARIN SÜREKLİ EĞİTİMİ" konulu uluslararası seminer, 1974, Ekim, Belgrad	"Türkiye'deki genel eğitim ve mimarlık eğitiminin bugünkü düzeyi"; "mimarların okul sonrası mesleği uygulama sorunları içinde eğitimin yeri"; "Mimarın Sürekli Eğitimi" konusunda genellikle gelişmiş ülkeler göz önünde tutularak belirtilen görüşlerin, geri kalmış ülkeler açısından geçerliliğinin tartışılmasını amaçlayan bildiri		
	9-14	Derleyen: Mine KUBAN	Mesleki Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	A.D.M.M.A, K.T.Ü. ve O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi öğrenci örgütleri ile Mimarlar Odası Ankara Şubesinin birlikte düzenledikleri ilk açık oturum, 27 Nisan 1974, Ankara	AÇIK OTURUM	"Mimarlıkta eğitim-uygulama çelişki ve Eğitim-uygulama ilişkileri"		
	15-20	Derleyen: Mine KUBAN	Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	A.D.M.M.A, K.T.Ü. ve O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi öğrenci örgütleri ile Mimarlar Odası Ankara Şubesinin birlikte düzenledikleri açık oturumların ikincisi, 25 Mayıs 1974, Ankara	AÇIK OTURUM	"Mimarlık Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar"		
	21-22	ADC Mimarlar Birliği, Çev. Levent RESUL	Alman Demokratik Cumhuriyetinde Mimarlık Eğitimi	Uluslararası Mimarlar Birliği UIA Mimarlık Eğitimi Komisyonu Bölgesel Çalışma Grubu toplantısı, 22-24 Kasım 1973, Ankara	RAPOR	"eğitimin temel ilkeleri"; "eğitimin geliştirilmesi"; "eğitimin düzenlenmesinde demokrasi"		

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 23).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM / POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 133-134, 1974/11- 12 MİMARLIK VE EĞİTİM	23-25	ADC Mimarlar Birliği, Çev. İbrahim NİYAZIOĞLU	Alman Demokratik Cumhuriyetinde Mimarın Sürekli Eğitimi	"Mimarın Sürekli Eğitimi Semineri", Belgrad, Ekim 1974	RAPOR	"mimarların tarih bilinçlerini ve mesleki bilgilerini güçlendirmek"; "uluslararası mimarlık ve şehircilik sorunlarına ilişkin çalışmalar"; "sosyalist yaşama biçiminin geliştirilmesine ilişkin sorunlar"; "tasarım sorunları ve estetik"; "örgütsel öneriler"		
	26-29	Peter TACHEV (Prof. Bulgaristan Sofya Mimarlık Fakültesinin dekanı), Çev. Arif ŞENTEK, Raşit GÖKÇELİ	Bulgaristan'da Mimarlık Eğitimi	Uluslararası Mimarlar Birliği UIA Mimarlık Eğitimi Komisyonu Bölgesel Çalışma Grubu toplantısı, 22-24 Kasım 1973, Ankara	RAPOR	Bulgaristan'daki mimarlık eğitimi tanıtan yazı		
	30-31	Prof. Ascanio DAMYAN (RCS Romanya Mimarlar Birliği), Çev. Uğur DEĞİRMENCI	Romanya'da Mimarlık Eğitimi	Uluslararası Mimarlar Birliği UIA Mimarlık Eğitimi Komisyonu Bölgesel Çalışma Grubu toplantısı, 22-24 Kasım 1973, Ankara	RAPOR	Romanya'daki mimarlık eğitimi tanıtan yazı		
<i>Mimarlık</i> 137, 1975/3	8-10	Somer URAL	Yaratıcılığımız Çok Daha İnsanca ve Çok Daha Doğru Bir Temel Üzerine Oturacaktır	Somer Ural'ın, 1971 yılı kasım ayında, Mimarlar Odası Ankara Şubesi tarafından düzenlenen 'Mimarlık'ta Eğitim ve Uygulama' konulu bir açık oturumda yaptığı konuşmalardan derleme	AÇIK OTURUM	"eğitim toplumdan soyutlanamaz"; yakın tarihimizden; uygulamayı belirleyen unsurlar; bizim görevimiz; 'iyi' şeyler yapmak; ekonomik, politik ve ideolojik mücadele bir bütündür; 'evrensellik' ve 'bölgecilik'; 'üstat mimar' ve 'teknik adam'		

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 24).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 148, 1976/3 MİMARLIK EĞİTİMİ SEMİNERİ VE MİMARLIK EĞİTİMİNİN SORUNLARI</i>	10-11	Çev. Çelen BİRKAN,	UNESCO ve Mimarlık	U.I.A. Genel Sekreteri Michel Weill, UNESCO İnsan Yerleşmeleri ve Sosyo-Kültürel Çevre Bölümü Yöneticisi G. Fradier ve yardımcısı mimar Wolf- yong Tochtermann'la görüşme, U.I.A. Bülteninin 76/10 sayısı	SÖYLEŞİ/ROPÖRTAJ			
	11-15	Max QUERRIEN, Çev. Deniz TÜTENGİL	Hangi Mimar? Hangi Öğretim?	UNESCO'nun isteği üzerine, Uluslararası Mimarlar Birliği UIA'nın yayınladığı "DE La Formation Des Architectes" adlı kitap içinde	RAPOR	"Sanatçının Yapıtından, Dokumanın İlmeğine"; "Yalnız İnsandan Kümeye"; "Teknokrattan Halkın Danışmanına"		
	15-22	Tadeusz BARUCK, Çev. Afife BATUR, Deniz TÜTENGİL	Avrupa Sosyalist Ülkelerinde Mimarların Yetiştirmesi	UNESCO'nun isteği üzerine, Uluslararası Mimarlar Birliği UIA'nın yayınladığı "DE La Formation Des Architectes" adlı kitap içinde	RAPOR	Demokratik Alman Cumhuriyeti; Bulgaristan; Macaristan; Polonya; Romanya; Çekoslovakya; Yugoslavya; Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği		
	23-28	Ranjit SABIKHI (Yeni Delhi Planlama ve Mimarlık Okulunda profesör), Çev. Ali ERKUR	Asya'da Mimarlık Eğitimi	UNESCO'nun isteği üzerine, Uluslararası Mimarlar Birliği UIA'nın yayınladığı "DE La Formation Des Architectes" adlı kitap içinde	RAPOR	Hong Kong; Hindistan; Endonezya; Japonya; Kore Cumhuriyeti; Malezya; Filipinler; Singapur; Tayland; Güney Viet- Nam		
	29-30	Anne KARPFF, Özetleyerek çev. Deniz ALTAN	Mesleki Devrimciler	Architectural Design, Eylül 1976	MAKALE		Gelişmecilerin Arabuluculukları	

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 25).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 148, 1976/3 MİMARLIK EĞİTİMİ SEMINERİ VE MİMARLIK EĞİTİMİNİN SORUNLARI</i>	31-34	Orhan PAÇACI	Türkiye'de Teknik Eğitim ve Sanayileşme		MAKALE		Emperyalist-kapitalist dünya sistemi ve geri bırakılmış ülkeler Sanayileşme mi? Fabrikalaşma mı?; Çağımızda uluslararası ve yerli tekelleri sermaye ortaklığı ve sermaye egemenliği; Eğitimin görevleri-eğitim politikalarını etkileyen faktörler; Türkiye'de eğitim politikaları; Teknik eğitim-halk yararına uygulama; ABD Emperyalizminin kültür üslerinden biri: ODTÜ örneği;	
	34-35	Çetin GÖKSU	Mimarlık Eğitiminin Eleştirisi		MAKALE			
	35-37	Atilla ARPAT	Mimarlıkla İlgili Eğitim Konusunda Bir Öneri		MAKALE		Önerinin gerekçesi; Bazı kavramlar hakkında açıklamalar; Realizasyon	
	49		Mimarlık Eğitiminin Sorunları		BİLDİRİ			
	50-55	Ali ARTUN ve Sait KOZACIOĞLU	Kapitalist Toplumda İşbölümünün Gelişimi ve Mimarlar		MAKALE			Ali ARTUN ve Sait KOZACIOĞLU

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 26).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 148, 1976/3 MİMARLIK EĞİTİMİ SEMİNERİ VE MİMARLIK EĞİTİMİNİN SORUNLARI</i>	56-58	İlber ORTAYLI	Tarihsel Evrimi İçinde Mimarlar		MAKALE	Geleneksel sistemde mimarın yeri, toplumsal statüsü ve teknik yaratı olanaklarının değişimi		
	59-62	İlhan TEKELİ	Tasarım Sürecini Bilimselleştirme Çabaları Üzerine		MAKALE		Mimarlık eğitimindeki dönüşümün niteliğinin analizi; Tasarım sürecine bilimsel gelişmelerden gelen etkiler; Bilimde, planlamada, güzel sanatlarda tasarımın ilintileri	
	63-70	Süha ÖZKAN ve Mete TURAN	"Toplum Yapısı - Eğitim İlişkileri: Mimarlık Eğitiminde Gelişmeler		MAKALE		Eğitimin tanımı, ilkeleri ve özellikleri; Eğitim felsefesi ve mimarlık eğitimi; Temelcilik, İlelemecilik, süregencilik, seçmecilik örnekleri, marxist bakış açısı	
	71-77	Cengiz BEKTAŞ ve Tefvik ÇAVDAR	Ekonomik Düzey ve Mimarlık Pratiği		MAKALE			
	78-85	Teoman AKTÜRE ve Çelen BİRKAN	Kurumsal Farklılıkların Mimarlık Eğitimine Yansımaları		MAKALE	Üniversite ve Yüksek Okullarda sürdürülen mimarlık eğitimini, eğitim programları açısından kıyaslamak, programların, toplumun gereksindiği insan gücünü yetiştirmek yönünde tutarlılıklarını tartışmak.	Eğitim olgusu; Eğitilenler; Eğitenler; Eğitim ortamı; Eğitim programları; Üniversitelerin görevleri ve amaçları; Akademilerin amaçları; Yüksek okulların amaçları;	

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 27).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM / POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 148, 1976/3 MİMARLIK EĞİTİMİ SEMINERİ VE MİMARLIK EĞİTİMİNİN SORUNLARI</i>	86-91	Cevat GERAY ve Yakup KEPENEK	"Türkiye'de Öğretim Üyesi Yetiştirilmesi Sorunları (Social and Educational Positions of The Teaching Staff in Turkish Higher Education)"		MAKALE	Türkiye'deki bilimsel gelişmenin, üretimdeki gelişme ile nasıl bir bütünlük içinde olduğu olgusunun sayısal verilerle kanıtlanmaya çalışılması	Üretim yapısı-bilimsel gelişme ilişkisi; Öğretim üyelerinin toplumsal kökenleri ve eğitimleri; Beyin göçü sorunu	
	92-94	K.T.Ü. Mimarlık Bölümü Öğretim Üye ve Yardımcıları	"KTÜ Mimarlık Bölümünün Amaçları , Örgütlenme Düzeni ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar"	K.T.Ü. Mimarlık Bölümü'nün ortak raporu, Mimarlar Odası tarafından düzenlenen "Mimarlık Eğitimi Semineri", Aralık 1975, Trabzon	RAPOR		Amaçlar; Örgütlenme düzeni; Uygulamada karşılaşılan sorunlar; Öneriler	
	95-96	K.T.Ü. Mimarlık Bölümü Öğrencileri	Yüksek Öğretimde Öğrenci Kitlesinin Sorunları: KTÜ Örneği		BİLDİRİ			
	97-101	İlhan TEKELİ, Özgönül AKSOY, Cengiz BEKTAŞ, İlber ORTAYLI, Sait KOZACIOĞLU, Ali ARTUN, Yavuz ÖNEN	"Mimarlık Eğitiminde Temel Sorunlar Üzerine"	Mimarlar Odası'na Trabzon'da düzenlenen Mimarlık Eğitimi Semineri'ndeki tartışmaların ana hatlarını yansıtan bir bölümün özeti	TARTIŞMA	mimarlık eğitiminin temel sorunlarına ilişkin geniş tartışmalar		

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 28).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 155, 1978/2 MİMARLIK EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ- LAŞMA</i>	14-15	Cemal BORA, (Araştırmacı, Yazar)	İlk Türk Mimarlık Okulu		MAKALE			
	16	Y. Mimar Sedat ÇETİNTAŞ	“Sanayi-I Nefise Mektebi Alisi ve Güzel Sanatlar Akademisi”	YAPI Güzel Sanatlar Fikir ve Kültür Dergisi,2 (37, 15 Mayıs 1943, s. 17-18)	MAKALE			
	21-23	Sunan: Peter TACHEV (Prof. Emeritus Mimar, Sofya Mimarlık Fakültesi Dekanı), Çev. Engin ÖZDEN	“Bulgaristan Mimarlar Birliği Bildirisi”	Uluslararası Mimarlar Birliği UIA II. Bölge "Mimarın Eğitimi" Komisyonu Toplantısı, 12-15 Ekim 1977, İstanbul	BİLDİRİ -			
	23-25	Istvan GERENDAS (Macar Mimarlar Birliği, Mimarlık Eğitimi Komisyonu Başkanı. Budapeşte Teknik Üniversitesi öğretim Üyesi),	"Eğitim Politikasını Bilimsel ve Teknik Gelişmelere Uyarlayabilme Sorunu. Yeni Gereksinim ve Olanaklar"		BİLDİRİ - UIA II. Bölge "Mimarın Eğitimi" Komisyonu Toplantısı			
	26-28	Hazırlayanlar: Murat NİŞANCIOĞLU, Süha ÖZKAN, Mete TURAN	Mimarlık Eğitiminde Çağdaşlaşma Demokratikleşme ve Bilimselleşme Koşutunda Olacaktır		BİLDİRİ - UIA II. Bölge "Mimarın Eğitimi" Komisyonu Toplantısı			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 29).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 155, 1978/2 MİMARLIK EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ- LAŞMA</i>	28-29	Sümer GÜREL, (Doç. Dr. Ege üniversitesi G.S.F. Eğitim Komisyonu Üyesi)	Ege Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Çevre Tasarımı Bölümünün Gelecekteki Eğitim Modeli İlkeleri Üzerinde Görüşler		BİLDİRİ - UIA II. Bölge "Mimarın Eğitimi" Komisyonu Toplantısı			
	30-31	Mustafa PULTAR	Mimarlık Bilimi İçin Bir Tartışma Çerçevesi	Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi	MAKALE	mimarlıkta bilimsel bir yönden söz edilebilir mi? Bilimsel olanla görünürde bilimsel olan, hangi temellere göre ayırt edilebilir? Böyle bir temelin, mimarlık eğitimideki yansıması nasıl olur?	Giriş Teknoloji ve bilim Mimarlık bilimi Mimarlık ve Mimarlık biliminin karşılıklı bağımlılığı Eğitime ilişkin sonuçlar	
	32-33	Gazanfer ERİM	Mimarlık Eğitimi ve Çağımız	(Prof. İDMMA Mimarlık Bölümü)	BİLDİRİ - UIA II. Bölge "Mimarın Eğitimi" Komisyonu Toplantısı		Eğitimimizde olumsuzluklar Mimarlık eğitiminde temel ilkeler Mimarlık eğitimini ve mimar adayını bu tür tehlikelerden korumak gereklidir	
	34-35	Ascanio DAMIAN (Prof. Bükreş Mimarlık Enstitüsü Öğretim Üyesi), Çev. Zeynep ÇELİK ve Ayşe YÖNDER	"Romanya'da Mimarlık Eğitimi Üzerine"		BİLDİRİ - UIA II. Bölge "Mimarın Eğitimi" Komisyonu Toplantısı			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 30).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 155, 1978/2 MİMARLIK EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ- LAŞMA</i>	36	Prof. Nizar FARRA (Damascus Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi), Çev. Zeynep ÇELİK ve Ayşe YÖNDER	"Suriye'de Mimarlık Eğitimi Üzerine"		BİLDİRİ - UIA II. Bölge "Mimarın Eğitimi" Komisyonu Toplantısı			
	37-38	Maria NIEMZCYK, Çev. Zeynep ÇELİK ve Ayşe YÖNDER	"Polonya'da Mimarlık Eğitimi Üzerine"		BİLDİRİ - UIA II. Bölge "Mimarın Eğitimi" Komisyonu Toplantısı			
	39-40	Sunan: Afife BATUR (UIA 2. Bölge Mimarın Eğitimi Komisyonu Üyesi)	"Türkiye'de "Sürekli Eğitimin" Genel Durumu"	Mimarın Sürekli Eğitimi Semineri, Mimarlar Odası Bildirisi, 21 - 26 Kasım 1977, Paris	BİLDİRİ			
	41-42	Altan ÖKE (Yönetici, Prof. Dr.)	"A 'Multi- Functional Development' Project at Levent- İstanbul / İstanbul Levent Karma Geliştirme Projesi"	İTÜ Mimarlık Fakültesi 1977 kış dönemi	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 31).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 155, 1978/2 MİMARLIK EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ- LAŞMA</i>	42-43	Teoman DORUK, (Yönetici, Doç. Dr.)	"Taksim 1990"	İTÜ Mimarlık Fakültesi 1975/76 kış dönemi	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
	44-45	Bina Bilgisi Kürsüsü Öğretim Üyeleri, Yöneticiler	"Project for The Center of A New Industrial Satellite Town: Çerkezköy / Çerkezköy Sanayi Kenti Merkez Projesi"	İTÜ Mimarlık Fakültesi 1977 Yılı Lisans Üstü	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
	46-47	Nezihi ELDEM (Yönetici, Prof.)	İstanbul - Tarihsel Kent Merkezinin Farklı Yönlerinde Koruma - Yenileştirme - Sağlıklaştırma Projeleri"	İTÜ Mimarlık Fakültesi	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
	48-50	Orhan ÖZGÜNER, O.D.T.Ü Mimarlık Fakültesi Öğretim Üyesi	"Tasarım Stüdyosu Nasıl Yürütülmeli / How To Conduct An Architectural Design Studio"	15-17 Mayıs 1978 tarihlerinde İTÜ'de yapılan "Mimari Tasarım "Seminerine sunulmuştur.	BİLDİRİ		Konuya girerken Araştırma ve tasarım Tasarım süreci Tasarıma nasıl başlanmalı Gereksinme programı	
	50-51		"Ankara Saraçoğlu Mahallesi Geliştirme Projesi Stüdyo Çalışmaları"	ODTÜ Mimarlık Fakültesi - 1977	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE		Biçimleniş yönünden Dış mekanlar yönünden Büro binaları Strüktür Genel olarak Çevreden gelme veriler Mevcutun korunması yönünden	

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 32).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 159, 1979/2	3-4	Mimarlık Eğitimi Çalışma Grubu (Mimarlık eğitimi kurumlar, Mimarlar Odası, Devlet Planlama Teşkilatı ve TÜBİTAK Yapı Araştırma Enstitüsü yetkillileri)	"Mimarlık Eğitimi Toplantıları ve Gelişen Görüşler"	23-24 Haziran 1978, Karadeniz Teknik Üniversitesi	TOPLANTI	Şubat 1978'de Ege Üniversitesi'nde düzenlenen 3. Üniversiteler Arası Mimarlık Eğitimi Semineriden sonra kurulan 'Çalışma Grubu 'nun, 1979'daki İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi4. Mimarlık Eğitimi Semineri için bildiri		
<i>Mimarlık</i> 160, 1979/3	30-31	Süha ÖZKAN, Haluk PAMİR (Yönetenler)	"Bir Kentsel Canlandırma Çalışması"	ODTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü 4. sınıf (7.yarıyıl) Tasarım İşliği (ARCH 401)	ÖĞRENCİ ÇALIŞMASI		Sunuş Eğitsel hedefler Veriler Gelişim Kentsel çevre deneyimi Kişi-çevre ilişkilerinin kritik örüntülerinin belirlenmesi Kavramsal araçlar Kentsel oylular	
<i>Mimarlık</i> 160, 1979/3	31-32	Derleyenler: Aysun ÜNSAY, Ayperi TOZEREN, Nurdan AKALIN, Mehmet GÖKER	"Bir Tasarım Stüdyosu Eleştirisi"	ODTÜ 4.sınıf öğrencileri	ÖĞRENCİ ÇALIŞMASI			
<i>Mimarlık</i> 161, 1979/4	32	Hüseyin YURTSEVER (KDMMA Öğretim Görevlisi)	"KDMMA I. Sınıf Öğrenci Çalışmaları"		ÖĞRENCİ ÇALIŞMASI			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 33).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 163, 1981/1	2-3	Hikmet KOYUNOĞLU	“70 Sene Evvel Mimari Öğrenimi”		MAKALE			
<i>Mimarlık</i> 173-174, 1981/11- 12	8-9	İhsan BİLGİN	““Öğrenci Çalışmaları” ve “Mimarlık Eğitimi” üzerine”		MAKALE			
<i>Mimarlık</i> 173-174, 1981/11- 12	10-37	Adnan YALÇINLAR, Ali ERKURT, Berrin ASKER, Bahar ERKAN, Burak BOYSAN, Gülbin EZEL, Han TÜMERERTEKİN, Mehmet DORUK, Mine SARI, Süheyla Orgun, Yavuz ALPAGUT	“Akdeniz Ülkeleri Geleneksel Mimarileri Proje Yarışması”	1981 yılında, merkezi Paris'te bulunan Uluslararası Üniversite Sonrası Vakıf tarafından açılan, Akdeniz ülkelerinin geleneksel mimarileriyle ilgili proje yarışmasında, Cezayirli ekiple birlikte birinciliği kazanmıştır.	ÖĞRENCİ ÇALIŞMASI	1979 yazında İ.T.Ü.'lü bir grup mimar ve öğrenci tarafından başlatılan bu çalışma, Muğla il merkezinin geleneksel dokusunun tarihi, coğrafi, sosyal, ekonomik ve mimari yönlerden incelenerek, mevcut potansiyelin gerçekçi olarak değerlendirilmesinin yanı sıra, yeni mimari sentezlere gidilmesini amaçlamaktadır.		
<i>Mimarlık</i> 175, 1982/1	2-5	Çiçek ABBAN, Oğuz AYATA, Ayşen GÜREL, Aynur ÖZEN, Haluk ÖZEN (İDGSA SB Şehircilik Dersi öğrenci Çalışma Grubu)	“Fiziksel çevrenin oluşumuna halkın katılımı”	İDGSA' da, bir grup öğrencinin, seçime bağlı şehircilik dersi kapsamında yaptıkları bir çalışma üzerine, açık bir ders niteliğinde düzenlenen “Fiziksel Çevrenin Oluşumuna Halkın Katılımı” semineri	ÖĞRENCİ ÇALIŞMASI - Seminer metinleri	13-20 Mayıs 1981 günleri arasında düzenlenen seminerde, konuşmacılardan, öğrenci çalışma grubunun hazırlayıp kendilerine gönderdiği metin üzerindeki görüşleri istendi. Böylece, seminer içindeki tartışmalarla öğrenci çalışmasının geliştirilmesi hedefleniyordu.	Mesleki ideolojiler, Mimarlık anlayışları, Modern Mimari'nin gelişimi içinde değer yargılarının değişimi Doğrudan Üretimsel Faaliyet ve Bilgi Üretimi Temsili Faaliyet ve Bilgi Üretimi, Katılımcılık Teorilerinin Yapısal Analizi Varolan mimarlık anlayışları 'Katılımcılık' teorilerinin yapısal analizi Toplumsal Gereksinimler Mekansal Yapılar	

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 34).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM / POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 218, 1985/8 <i>MİMARLIK</i> <i>EĞİTİMİ</i>	9-15	Aydan (KESKİN) BALAMİR	"Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları		MAKALE	Mimarlıkta inançların, ideallerin ve söylemlerin değişimi, ve bunun eğitim programlarına yansısı	"Mimarlıkta söylemler, paradigmalar" "Beaux-Arts ve Bauhaus üzerine polemikler" "Karşıt görüşler arasında seçim" "Değişim uğrayan alanlar" "Vitruvius'tan Blondel'e" "Beaux Art's eğitim programı" "Bauhaus eğitim programı" "60'lı yıllardan sonra" "Son gelişmeler"	Görüş çeşitliliği/ayrılıkları Söylemlerin/Paradigmaların değişimi Paradigmatik şeyler Birbirine karşıt/Rakip görüşler Mimarın sahip olacağı bilgi ve beceriler Mimarlık mesleğinin yeniden tanımlanması/tanımsızlıkları Sotun alanları; yetkililik, yeterlik ve yetenek Farklı mimar imajları, eğitim programları ve tasarım modelleri Eğilimler/Dönüştürücü etkiler
	16-17	Nezih AYIRAN	"Yaratıcılık Açısından Mimarlık Eğitiminde Problemler		MAKALE	Yaratıcılık açısından mimarlık eğitiminde ortaya çıkan problemler ve çözümlerinin aranması	Yaratıcılık kavramı Fonksiyonalizm anlayışı Yaratıcılık açısından problemler Yaratıcılığın önem kazandığı noktalar	Yaratıcılık Yaratıcı mimar Orijinal olma Bireylerin ve toplumun ihtiyacı Tasarlama anlayışı Fonksiyonalizm Toplumsal yön Genç mimar adayları
	18-19	Necdet TEYMUR, Çev. Mehmet Adam	"Mesleki Eğitimde Sorunlar"	Bu makale Mayıs 1981'de Architectural Association'da düzenlenen Mimarın Geleceği Konferansında sunulan bildiriden yazarı tarafından kısaltılarak hazırlanmıştır.	MAKALE	Meslek ve eğitim hakkında eleştirel bir tepki ortaya koymak	Eğitim sorunu Bilgi sorunu Mimarlık mesleği Okullar - Eğitim kurumları Büro pratiği Mimarlık eğitimi müfredatı	Eğitimin yeterliliği Mesleğin yeterliliği Meslek-yönelimli eğitim Toplumsal yeniden üretim Mimarlığın büro pratiği vs. eğitimi Toplumsal ve mesleğin eğitimden beklentileri Teknik ile ideolojik Okul temrinleri Mesleki kimliğin yeniden üretimi Bilgi biçimleri

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 35).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 218, 1985/8 MİMARLIK EĞİTİMİ	20-22	Horst RITTEL (Prof., California Üniversitesi (Berkeley) ve Stuttgart Üniversitesi'nde "Tasarım Yöntemleri" kursüsü başkanı), Özetleyerek Çev. Aydan (Keskin) BALAMIR	"Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İlkeler"	Bu yazı ilk kez 1966 yılında Berkeley'de yazılıp çoğaltılmış, daha sonra DMG - DRS Journal, V.7, N.2, (1973) sayısında basılmıştır.	MAKALE	Bir mimarın sahip olması gereken araçlar ve tasarım için bir eğitim sistemi	"Mimarın rolü" "Öğrenmeyi öğretmek" "Tasarımın özellikleri" "Daha iyi tasarım için yöntem, araç ve teknikler"	Yetenekler Entellektüel araçlar, Öğretilebilir yetenekler Mimar imajları Öğrenmeyi öğretmek Enine vs. Derinliğine Tasarım eğitimi Tasarım, Tasarımcı "Patent-ideolojiler" Değerlerin değişimi
	23-25	İcen BÖRTÜCENE	"Olanaksız Planlamak : İnsan Gücü Planlaması"		MAKALE			
	26-32	Yayın Komitesi	"Sormaca"		FORUM	1978/2 sayısından bu yana dergide mimarlık eğitimi ağırlıklı olarak yer alamadı. Bu nedenle, bu sayıyı hazırlar- ken, aradan geçen yıllarda politik, kültürel ortamdaki değ- şimlerle birlikte tartışmaların ne yöne kaydığını görmek ve Türkiye'de mimarlık okullarının güncel sorunlarını saptama- mak amacıyla idik. Bu amaçla hazırladığımız sorulan farklı kesimlerden kişilere, öncelikle de çeşitli dönemlerde yöneticilik yapmış/yapmakta olanlarla mimarlık pratiği içinde etkin rol oynayan uygulamacı mimarlara ve öğrencilere ilettik..		

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 36).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 227, 1987/6	51-52	Prof. Dr. Yıldız SEY, İTÜ Mimarlık Fakültesi	“Mimarlık eğitiminde konut”		MAKALE			
<i>Mimarlık</i> 234, 1989/2	61-63	Ayşe VELİOĞLU (Arş. Gör. (Y. Mim., KTÜ)	“KTÜ”de mimarlık eğitimi”	KTÜ Mimarlık Bölüm Başkanı ile söyleşi	SÖYLEŞİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde mimarlık eğitimine ilişkin hedefler, sorunlar ve çözüm arayışları üzerine Ayşegül Pulathan ve Ayşe Velioglu, bölüm başkanı Doç. Dr. Kutsal Oztürk ile görüştüler.		
<i>Mimarlık</i> 242, 1990/4 - <i>TÜRKİYE’DE MİMARLIK EĞİTİMİ</i>	36	Erol TUĞAL (Prof. Dr., Trakya Ü. Mim. Böl. Bşk)	“Mimarlık eğitimi üzerine düşünceler”		MAKALE			
	36-37	Necati İNCEOĞLU, (Prof. Dr., Yıldız Ü. Mim. Fak.)	“İlk tasarım deneyimi”		MAKALE			
	37-38	Yavuz KOŞANER (Doç. Dr., Newcastle Ü. Mim. Okulu ve Anadolu Ü. Mim. Böl. Oğ. Üyesi)	“Yükseköğretim ve mimarlık eğitimi üzerine bazı görüşler		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 37).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM / POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 242, 1990/4 - TÜRKİYE' DE MİMARLIK EĞİTİMİ</i>	39-41	Proje yöneticisi: Doç.Dr. Yavuz Koşaner	"Anadolu Ü. Mimarlık Fakültesi'nden üç öğrenci projesi"	Öğrenciler: Ercan Türkaslan, IV. Yarıyıl; N.Affan Bıyıklı, Halide Zeyrek, VI. Yarıyıl	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
	42-44	Proje yöneticisi;Prof. Dr. Mehmet Türeyen, Doç. Dr. Orhan Gündüz, Doç. Dr. Sencer Ayhan, Doç. Dr. Ahmet Eyüce, Doç. Dr. Gürhan Tümer,Yrd. Doç. Dr. Teoman Sarıkahya, Yrd. Doç. Dr. Atilla Cimcoz	"9 Eylül Ü. Mimarlık Fakültesi'nden üç öğrenci projesi"	Öğrenciler: Mustafa Ancin, Meltem Ercan, Fatma Nergis; VIII. Yarıyıl	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
	45-47	Proje yöneticisi:Doç. Dr. Esen Onat, Doç. Dr. Yüksel Erdemir	"Gazi Ü. Mimarlık üç öğrenci projesi"	Öğrenciler: Yasemin Cansu, VII. Yarıyıl; Muharrem Baran, II. Yarıyıl; Muharrem Gündüz, VII. Yarıyıl	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
	48-50	Proje yöneticisi:Prof. Dr. Gülsün Sağlamer. Doç. Dr. Ahsen Özsoy, Ar. Gör. Gülçin Pulat, Prof. Dr. Mine Inceoğlu, Prof. Dr. Ferhan Yürekli, Prof. Dr. Zeynep Ahunbay Prof. Dr. Eşher Berköz, Prof. Dr. Özkan İşler	"İTÜ Mimarlık Fakültesi'nden üç öğrenci projesi"	Öğrenciler: Suna Birsan; İpek Yürekli; İpek Akpınar; VIII. Yarıyıl	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
	51-53	Proje yöneticisi:Prof.Dr. Şengül Övmen Gür, Prof.Dr. Zafer Ertürk	"KTÜ Mimarlık Fakültesi'nden üç öğrenci projesi"	Öğrenciler: Murat Düzovalı, Ali Yıldırım, İsmail Hakkani; VII. Yarıyıl	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 38).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/ TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 243, 1990/5-6	35-37	Nigan BEYAZIT (Prof. Dr., ITU Mim. Fak. öğretim üyesi)	"İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi'nde Bilgisayar destekli tasarlama eğitimi"		MAKALE			
<i>Mimarlık</i> 256, 1994/1	12-13	Sevgi LÖKÇE ve Olca AYKUT (Gazi Ün.Mim.Böl. Öğr. Görevlisi)	"Mimarlık Eğitiminde Beklenen Değişimler" Kongresinin Ardından"	"Mimarlık Eğitiminde Beklenen Değişimler" Kongresi, 24-27 Aralık 1993, Ankara	GÜNCEL - İzlenim/Dğ lendirme	"Mimarlık Eğitiminde Beklenen Değişimler" Kongresi ardından izlencelerin değerlendirilmesinde bilgiye ulaşmaktan çok bilgi üretir ortamları oluşturan kurumlaşmalar içinde; bilinç faktoriyel bir eğitim politikasının varsılığının tartışılması gereği açıktır.		
<i>Mimarlık</i> 264, 1995/4 – MİMARLIK EĞİTİMİ: NASIL BİR GELCEK?	14	Ayla ÇEVİK (Yrd. Doç., DEÜ Mimarlık Fakültesi)	"Mimarlık Eğitimi Forumunun Düşündürdükleri"	Istanbul Teknik Üniversitesi'nin, Avrupa Mimarlık Eğitimi Birliği (EAAE) ile beraberce düzenlediği "Mimarlık Eğitimi: Nasıl Bir Gelecek?" başlıklı Forum	GÜNCEL - İzlenim/Dğ lendirme			
	15-16	Orhan HACIHASANOĞLU, (Doç. Dr., İTÜ Mimarlık Fakültesi)	"Mimarlık Eğitimi ve Forumu"		RAPOR	Mimarlık Eğitimi ve Felsefe ; Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ; Türkiye'de ve Dünya'da Mimarlık Eğitiminin Gelişimi ; Mimarlık Eğitiminde Uluslararası Etkileşim ; Mimarlık Eğitimi ve Eğitim Politikaları ; Mimarlık Mesleğinde Çeşitlenen Roller ; Mimarlık Eğitimi ve Meslek İlişkilerinde Süreklilik ve Kopukluklar ; Türkiye'de Mimarlık Eğitiminin Temel Sorunları ; Mimarlık Eğitiminde Küreselleşme ve Eşkredilendirme		

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 39).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 264, 1995/4 – <i>MİMARLIK EĞİTİMİ: NASIL BİR GELCEK</i>	17-18	Feyyaz ERPİ, (Prof. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi)	“Nasıl Bir Mimarlık Eğitimi?”	"Mimarlık ve Eğitimi - Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?"	BİLDİRİ - Forumu sunulan	Mimarın Yetiştirilmesi Olayının Tarihsel Süreç İçinde Genel Panoraması; Türkiye’de Mimarlık Eğitiminin Gelişmesi; 1968 Paris Öğrenci Hareketlerinin Dünyada ve Türkiye’de Yankılanması; YÖK Sonrası - Üniversite Nedir? Yüksek Meslek Okulu Nedir?; Eğitimde Demokratikleşme; Öğrenci Çalışmalarının Adil Değerlendirilmesi; Geleceğe Dönük Eğitim		
	19	Zeynep ONUR, (Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniv. Mimarlık Bölümü)	“Mimarlık Eğitiminde ‘Simülasyon Oyunları’”		MAKALE	mimarlık eğitiminde mesleki uygulama ilişkilerinin kavranmasına yönelik bir egzersiz olarak ‘simülasyon oyunları’		
<i>Mimarlık</i> 269, 1996/3	42-44	F.Nur DEMİRBİLEK (Y. Doç. Dr., ODTÜ Mimarlık Fakültesi) ve Zerrin YILMAZ (Prof. Dr., İTÜ Mimarlık Fakültesi)	Mimarlık Eğitimi ve Enerji		DERLEME	Derslerin dökümü, Mimarlar Odası Genel Merkezi bünyesinde 1994 yılında çalışmalarına başlayan "Mimarlık Eğitimi Komitesi'nin topladığı bilgilerden; Lisansüstü ve Doktora tezlerinin dökümü ise YÖK kayıtlarından, ve bu dizinin hazırlanması için üniversitelere yapılan çağrıya gelen yanıtlardan derlenmiştir.		
<i>Mimarlık</i> 274, 1997/2	4		“Archiprix Türkiye 96”		HABERLER	Mimarlık öğrencileri bitirme ödevleri ulusal yarışması ARCHIPRIX TÜRKİYE 96’nın sonuçları bir kitapçık haline getirildi		
	5-6		“2000’li Yıllarda Mimarlık ve Eğitimi Konulu Uluslararası Forum”	"2000’li yıllarda nasıl bir mimarlık ve eğitimi" konulu uluslararası Forum II, Gazimağusa, Kıbrıs	GÜNCEL - Duyuru			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 40).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 35, 1966/9</i>	8		“Mimarlık Öğrencileri Sempozyumu”		GÜNCEL - Duyuru	26 Şubat-1 Mart 1997 tarihlerinde Gazi Üniversitesi'nde Gazi Üniversitesi, Mimarlar Odası Ankara şubesi ve Serbest Mimarlar Derneği işbirliğiyle bir Mimarlık Öğrencileri Sempozyumu gerçekleştirildi. Programda atölyeler, konferanslar, öğrenci bildirilerinin sunumu ve tartışmalar ile sergiler yer aldı.		
<i>Mimarlık 50, 1967/12</i>	16-21	Levent ŞENTÜRK	“Olü Doğmuş Bir Apartman Projesi Ya Da Bina'nın Eşkaline Dair	TMÖB 96 Çayköy buluşmasında dört gün boyunca gerçekleştirdikleri yazı ağırlıklı sergilerden biri	MAKALE			
<i>Mimarlık 276, 1997/4 - BU SAYI GENÇ MİMARLARA İTAFTIR</i>	2		“Buluşma”	Mimari Tasarımda Söylem” “Söylemsizlik” Anadolu Üniversitesi Mimarlık Bölümü, 23-25 Haziran 1997	GÜNCEL - Duyuru / afiş ve bilgi			
	2		“Türkiye Mimarlık Öğrencileri 1997 Buluşması	TMÖB Sinop '97	GÜNCEL - Duyuru			
	3	Kıvanç KILINÇ, (Ç.Ü. Mimarlık öğrenci)	Yeni mimarlık (dergisi) üzerine		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 41).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM / POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 279, 1998/1	2		“TMÖB'den Kayaköy için yarışma girişimi”		GÜNCEL - Duyuru	TMÖB 98 buluşmasının bu yaz "KAYAKÖY"de yapılma durumunun ciddileştiği ve bu konuda "yaz"a yönelik çalışmalara başlandığı gözönüne alınarak; Kayaköy için yarışma açılabilceği fikri doğmuş		
	53-56	Sercan YILDIRIM, Yonca HÜROL AL	“Akademik Ortam-Mimarlık Ortamı”		MAKALE	Bu metinde mimarlık ve eğitimi ile ilgili serbest tartışma ortamlarında üretilen düşünceler kaynak olarak alınmıştır. Kongre, sempozyumbildirileri herbirinin yayınlanmış kitabı olması nedeniyle dışta bırakılmış, sadece serbest buluşma ortamları, tartışmalar, paneller, öğrenci buluşmaları, öğrenci dergileri ve gündelik (Cumhuriyet) gazete dergilerinde eğitim üzerine yapılan tartışmalar, TME (Türkiye Mimarlık Eğitimi Birliği toplantıları, Mem-Mam (Mimarlık Eğitimi Merkezi-Mimarlık Araştırmaları Merkezi) toplantıları gibi ortamlarda mimar, eğitimci ve öğrencilerin ürettikleri düşüncelere yer verilmiştir.		
	66-68	Ferhan YÜREKLİ	“Mimarlık Eğitimi, Mimarlık Eğitimi Değildir”		MAKALE			
Mimarlık 284, 1998/6	41-44	Harun BATIRBAYGİL (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi)	“Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Eğitim Derneği Bitirme Projesi YarışmasıÜzerine”		GÜNCEL - İzlenim/Dğerlendirme			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 42).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 286, 1999/2	42-45	Didem ÇAYLAN, İlker ÖZDEL, Özgür Deniz EMİR (Yürütücüler)	"TMOB '98 Kaya Köyü Buluşması: Kaya üstün(d)e "-iz" sürmek"		ATÖLYE ÇALIŞMASI			
	46-49	Kenan GUVENÇ, Cengiz 8EKTAŞ, Gürhan TUMER, Nevzat SAYIN, Hasan ÖZBAY, Kıvanç KILINÇ	"Kaya Köyü İçin Yarışma"		PROJE ÇALIŞMASI			
	52-53	Rıdvan KUTLUTAN, (M S Ü Mimarlık Fakültesi Araştırma Görevlisi)	"Mimarlık Eğitiminde Bir Uygulama Üzerine"	MSÜ Mimarlık Fakültesi 1997- 1998 Eğitim Yılı 3. Yarıyıl Öğrenci Çalışmaları	STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
<i>Mimarlık</i> 287, 1999/3	4		"TMÖB '99 Buluşması"		HABERLER			
	20-21	Türkan ULUSU URAZ, Belkıs ULUOĞLU	"Mimarlıkta Uygulamanın Bilgisi Artık Eğitimin Tek Amacı Değil"		MAKALE			
	46-47	Selim VELİOĞLU, (Dr., İTÜ, Mimarlık Fakültesi)	"Bir Mimari Tasarım Modeli",		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 43).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
Mimarlık 291, 2000/1	42-44	Hülya YÜREKLİ, Ferhan YÜREKLİ	"Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni"		MAKALE			
	46-47	Harun BATIRBAYGİL ve Ülkü ALTINOLUK	"Türkiye'de Mesleki Yetkinlik, Etik Yarışma Ortamı vKurumsallaşma Zorunluluğu: Mimarlık Örneği"	Bu bildiri, TMMOB tarafından düzenlenen "Mühendislik-Mimarlık Eğitimi" konulu sempozyum için Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Şubesi adına hazırlanmıştır	BİLDİRİ			
Mimarlık 293, 2000/3 - TEMEL TASARIM EĞİTİMİ	23-24	Tuğyan AYTAÇ- DURAL	Dosya: Temel Tasarım Eğitimi Bir "Dosya"nın Öyküsü ve "Temel" Umutlara Dair					
	25-34	Şengül ÖYMEN GÜR, (Karadeniz Teknik Üniversitesi)	"Mimarlıkta Temel Eğitim Dersi Uygulaması"		MAKALE - Stüdyo çalışması	Mimarlık Sorunsalı ve Eğitim; Öğrenme Kuramları; Felsefe Kavram Nedir?; Kavram ve Sanat Nesnesi Arasındaki İlişki; Mimarlıkta Temel Eğitim Dersinin Amacı; Temel Eğitim Dersinin Uygulanması; Stüdyo Çalışmalarının Yorumlanması; Kavramlarla İlgili Çalışma;		

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 44).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 293, 2000/3 - TEMEL TASARIM EĞİTİMİ</i>	34-37	Gürhan TÜMER	“Birinci Sınıfta Tasarım Eğitimi Üzerine, Bilimsel Olmayan Bir Yazı”		GÖRÜŞ	Kaygı Verici Bir Başlangıç; Panoramik Bir Bakış; Sonuçlar Üzerine; Peki, Öğrenciler Ne Diyorlar?;		
	37-38	Emel KAYIN (Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü)	“Hayatı Yeniden Yorumlamaya Başlamak ve Mimarlık Birinci Sınıf Eğitimi”		MAKALE			
	39-40	N. S. ARKUN, I. S. KAYA, T. T. ONBILGIN, Y. SAYAR, O. ARITAN, D. ATILGAN, V. C. OCAL (Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Bölümü)	“Mimar Adaylarına Temel Tasarım Eğitimi Uygulanan Bir Program Üzerine Düşünceler...”		STÜDYO ÇALIŞMASI/PROJE			
	41-44	Gülray K. USTA, İlkay M. OZDEMİR, Nilgün KULOĞLU, Ayça A. USTAOMEROĞLU, Asu BEŞGEN, Serbülent VURAL (Karadeniz Teknik Ün.)	“Mimarlık Eğitimi Temel Tasarımın Yeri”	KTÜ Mimarlık Bölümünde Temel Tasarım Eğitimi	MAKALE - Stüdyo çalışması			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 45).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık</i> 293, 2000/3 - TEMEL TASARIM EĞİTİMİ	44-49	Nilgün KULOGLU (KTÜ Mimarlık Bölümü)	"Bir Temel Eğitim Dersi Uygulaması ve Deneyimler"		MAKALE - Stüdyo çalışması	Algılama ve Kavrama Üzerine; Çizgi; Deneyimler; Görüleni İfade Etmenin Yolu Olarak Çizgi; Düşünüleni İfade Etme Yolu Olarak Çizgi;		
	49-50	Çiğdem BAYTİN (Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü)	"Mimari Anlatım" Anlatım İçin Yeterli mi?		GÖRÜŞ			
	51-52	Faruk ATALAYER (Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi), Berna USTUN (Anadolu Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü)	"Temel Tasarım Eğitim ve Öğretimi"		MAKALE - Stüdyo çalışması			
	52-55	Zeynep ONUR (Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü)	"Mimarlık Eğitimine Başlamak"		MAKALE - Stüdyo çalışması	Mimaride İlk Yıl		
	15-18	Geoffrey H. BROADBENT, Çev. Ayla Atasoy,	"Mimarlıkta Tasarlama Metotları (Design Method in Architecture)"		MAKALE			

Çizelge B.1 (devamı) : Mimarlık dergisi veri analiz tablosu (s. 46).

SAYI	SAYFA	KİŞİLER	BAŞLIK	İLGİLİ BAĞLANTI / KURUM /POZİSYON / KAYNAK METİN	KATEGORİ/TÜR	ESAS KONU/MESELE	METİNSEL ANALİZ	SÖYLEMSEL ANALİZ
<i>Mimarlık 293, 2000/3 - TEMEL TASARIM EĞİTİMİ</i>	55-58	Neslihan TÜRKÜN- DOSTOĞLU (Uludağ Üniversitesi, Mühendislik- Mimarlık Fakültesi, Bursa)	Mimarlık Eğitiminde İlk Yılın Önemi		MAKALE - Stüdyo çalışması	Mimarlığın Doğuşu; Mimarlık Eğitimi ; Türkiye'de İlk Yıl Mimarlık Eğitimi ; Uludağ Üniversitesi Mimarlık Bölümünde İlk Yıl Mimari Tasarım Stüdyosu Deneyimi		
	58-61	Levent ARIDAG, Afet ERENGİZGİN, Tülin VURAL	"Temel Tasarım ve Yaratıcılık"		MAKALE - Stüdyo çalışması			
	62-66	Tuğyan AYTAÇ-DURAL (ODTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü)	"Dönüş(tür)me Sürecinde Temel Tasarım Eğitimi"		MAKALE			
	66-67	Barış YAGLI (Mimarlık Yüksek Lisans Öğrencisi, ODTÜ), Aktan ACAR (Lisans 4. Sınıf Öğrencisi, ODTÜ)	"Öğrenci Gözünden Temel Tasarım Eğitimi"		MAKALE			
<i>Mimarlık 295, 2000/5</i>	58-60	Hakkı ÖNEL (Prof., Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dekanı)	"Mimarlık Eğitiminde Kalite ve Yeni Yaklaşımlar"	Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Şubesi tarafından 3 Mart 2000 tarihinde düzenlenen "İstanbul 2000/Depremle Yaşamak-21. Yüzyıl için Öngörüler" konulu kongrede yaptığı konuşmadan alınmıştır.	MAKALE			

EK C : Mimarlık dergisinden seçilen bazı metinler üzerine yapılan söylem analizi çalışmaları.



229

EĞİTİM PROGRAMI:

5. Birinci yıl içerisinde, kombine bir şekilde yapılacak temel tasarım (basic design) ve atölye pratiği çalışmaları, öğrenciye yüzey, hacim, mekân, renk kabilinden esas tasarım elemanlarını tanıtarak, aynı zamanda da malzeme ve süreçlerle geliştirilen üç boyutlu teminler kendisine konstrüksiyon ve inşaat alanlarındaki temel elemanları öğretecektir. Buna paralel olarak, bir proje derisi de ortaya aktırel konuları yeltirecek ve bunların bütün faaliyetlerini su esas sayıya yönlendirecektir. kaliteli proje ve kaliteli plânlamayla toplumun yaşayışını daha iyi şartlara kavuşturmak. Bu bakımdan, başlangıçtaki şumullü derslere plânlamanın temel elemanlarını da itihak etmek gerekecektir.

6. İkinci ve üçüncü yıllardaki proje ve konstrüksiyon atölye çalışmaları, hem yaz tatillerindeki yantıya, hem de okulun yapı laboratuvarındaki faaliyetle tamamlanmalıdır. Böylece, elde edilen bilgiyi derinleştirmek ve dengelemek imkânı da orta yere çıkacaktır. Pratiğin derinliğini bir inşaat bürosundaki staj olarak değil de, doğrudan doğruya çanilyede ustabaşının, kalfanın yanında staj şeklinde anlamak gerekir. Mimarlık diplomasına vermek için, bu anlamda 6 ay süreyle çalışmış olmak bir şart halinde ileri sürülmelidir. Yapı endüstrisiyle direkt ilişkisinin bu çanilye devresi içinde sağlandırlı kabul edilecektir.

7. Konstrüksiyon, proje dersinin ayrılmaz bir parçası halinde öğretilmelidir. Her ikisi de karşılıklı birbirine bağı bulunduğuna gibi, yine her ikisi de aynı derecede önemli sayılabilir. Bu iki alandan herhangi birinde yetersiz olduğu sürece, öğrenci diğerinin imtihanına da kabul edilmemelidir. Hem proje, hem de konstrüksiyon belirli bir arsanın jidli verilerini, yapının hizmet edeceği saygıyı iyice göz önünde bulundurmak, konutluğun düzenine tam bir şekilde itibak etmek ve nihayet son derece önemli olan ekonomik faktörünü de hesaba katmak zorundadır.

8. Öğrenciler, kendi aralarında olduğu gibi akraba sayılabilecek mesleklerin öğrencileriyle de grup çalışmasına alıştırılarak, bir topluluk içerisinde başka kimselerle nasıl çalışmaları gerekeceği hususunda yetiştirilmelidirler. Bu çalışma sayesinde, günün birinde bir inşaat projesinin dıazımlanmasına ve uygulanmasına katılacak bir sürü yardımcısı idare etmek gibi önemli bir görevi hazırlanacaktır. Grup çalışması

9. Öğrencileri, bir yandan taklitçiliğe, öte yandan da cesaretsizliğe sürüklenmemek için tarizle ilgili derslerin birinci yıl yerine üçüncü yılda başlatılması daha iyidir. Bu gibi konular, öğrencilerin nisbeten olgun sayılabilecek devrelerinde öğretildikleri takdirde geçmişteki zaherlere ait çıkış noktalarının araştırılmasına sebep olabilecek, ve bizlere intikal eden örneklerle dayanarak geçmekteki bir mimarın anlayışını nasıl o devrin dini inançlarından, toplumsal niteliklerinden ve ürettim imkânlarından ilhradını orta yere kavılabilecektir.

10. Öğretmen tayın edilecek kimselerin, projede olduğu kadar bizzat inşaatın kendisinde de yeterli derecede sürün ve bütçeye sahip olmaları gerekir. Akademik öğrenimlerini henüz bitirmiş çeşitli burnunda mimarları öğretmen yapmak zararlı bir davranıştır. Zira, ancak şumullü bir çorcu ve bütel dağareğine sahip kimseler öğrencilerini daimi surette teşvik edebilirler. Teşvik, öğrenciyi kendi hususuna teşebbüs edebilir bir hale getirdiği için, öğretimin belki de en etizel tarahtır. Bu arada, proje ve konstrüksiyon öğretimi her mimara kendiliğinden hesabına herbaht çalışabilmek hakkını da tanımak gerekecektir. Nitekim, kendisi ancak bu yoldan yaratıcılık çıkarma daimi surette muhafaza edebilmek imkânına kavuşacaktır. Bunu yapmadığı takdirde, donacak, kuruyacak, ve bir kütörlük plâförlük çözülecektir.

11. 100-150 öğrencilik küçük çaptaki okullarda, büyüklerle nazaran daha etizli olabilmektedirler. Bir okulun kelimelerle tarif edilemeyen, tartıya ölçüye gelmeyen tarafı, yoğun atmosfer ve manevul enerjisi, öğretmenlerle öğrencilerin bütün konuları hep birlikte sarılmalarıyla gerçekleşebilir. Sanitimi grup çalışmalarının yer alamadığı haddinden fazla büyük okullarda bu ihtimal kolayca ortadan kalabilmektedir.

12. Öğretimin etizliliği, her öğretmenin uhdesinde bulunan öğrencilerin sayısına büyük ölçüde bağıdır. Bir mimarın eğitim öğrencinin özel kabiliyetine ve erizdiği gelişim safhasına göre, ferdi bir çalışmada gerektirir. Çok fazla yüklenen bir öğretmen, bütün öğrencileri için kaybolmuş bir kimse haline gelecektir. Arzu edilen makstimum öğrenci sayısı, 12-16 arasındadır.

EĞİTİM KURUMU: etizliliği

Yine bu sayıda işvişreli Profesör Paul Waltonspuhl'un açıkca belirtildiği üzere, "eğitim konusunda en derin yargılarda bulunabilen, en saritli görüşlere varabilen kimse şüphesiz Gropius'tur... Bauhaus'un etkisi hemen hemen her tarafa, dünyanın bütün mimarlık okullarında farklanabilmektedir. Bu okullar, değişen şartlara göre program üzerine program yotıştırmalarına rağmen, Gropius'un temel fikrini henüz aşabilmiş sayılamazlar..."

Gropius'a ait fikirlerin derinliği, saritliliği, sağlamlığı, genel-geçerliliği ortaya konuş tarzlarıyla bir bakıma açıklanabilmektedir. Görüleceği üzere, ileri sürülen hususlarda hiçbir zaman mevcut bir eğitim müessesesinin ya da sisteminin ilhamlarından istifade edilmemiş, doğrudan doğruya inşa olma oyleminin özüne inilerek oradan birtakım sonuçlara varılmıştır. En başta işaret ettiğimiz üzere, mafsallı görevini yerine getiren bir kimse durumunda, Gropius'a düşen iş yeni bir düzen için zemin hazırlamaktır. Üstelik, 19 uncu Yüzyıl mimarisinin karakteri normal bir geçişe yer vermeyecek nitelikteydi. Mesale, eskinin determinizmi içinde yenilik bulmak değil, fakat eskiyi tamamen yok farzederek eldeki aktüel gerçeklere göre yeniyi yaratmak şeklinde belirecektir.

Gropius'un bu yolu izleyerek birtakım yargılara varması, çağdaş şartların ışığında yapı eylemini yeniden açıklamak anlamına gelmiştir. Bu genel mahiyetleki görüşleri, çeşitli ülke ve bölgelerin varileriyle bağdaştırarak ilgi çekici eğitim programlarının hazırlanabileceği muhakkaktır. Nitekim, yukardaki 12 maddede zikredilen çeşitli fikirlerden çoğu -sosyal, teknik, ekonomik ve plâstik değerlerin ilişkilerini açıklayan bir disiplin; endüstrileşmenin yapıya etkilerini irdelleyen bir ders; hümanist bilimler; genel plânlama; temel dizayn; öğrencilerin sosyoloji, arkeoloji, resim, heykel, müzik, v.s. gibi çeşitli bilim ve sanat dallarına alt arkadaşlarıyla bir araya gelip konularını tartışmaları gibi daha birçok hususlar- öğretim müesseselerimizde henüz dahil alamamışlardır. Bunun dışında, bugünkü öğretim sisteminde de çeşitli disiplinler arasındaki ilişkinin idealden çok uzakta bulunduğuna bilinmektedir. Bütün bu bakımlardan, Gropius'un programı, yapılması istenen veya beklenen reform çalışmalarında şüphesiz yol gösterici bir rol oynayabilmektedir.

Eğitimde reform çalışmaları

EĞİTİM PROGRAMI:

5. Birinci yıl içerisinde, kombine bir şekilde yapılacak temel tasarım (basic design) ve atölye pratiği çalışmaları, öğrenciye yüzey, hacim, mekân, renk kabilinden esas tasarım elemanlarını tanıtarak, aynı zamanda da malzeme ve süreçlerle geliştirilen üç boyutlu teminler kendisine konstrüksiyon ve inşaat alanlarındaki temel elemanları öğretecektir. Buna paralel olarak, bir proje derisi de ortaya aktırel konuları yeltirecek ve bunların bütün faaliyetlerini su esas sayıya yönlendirecektir. kaliteli proje ve kaliteli plânlamayla toplumun yaşayışını daha iyi şartlara kavuşturmak. Bu bakımdan, başlangıçtaki şumullü derslere plânlamanın temel elemanlarını da itihak etmek gerekecektir.

6. İkinci ve üçüncü yıllardaki proje ve konstrüksiyon atölye çalışmaları, hem yaz tatillerindeki yantıya, hem de okulun yapı laboratuvarındaki faaliyetle tamamlanmalıdır. Böylece, elde edilen bilgiyi derinleştirmek ve dengelemek imkânı da orta yere çıkacaktır. Pratiğin derinliğini bir inşaat bürosundaki staj olarak değil de, doğrudan doğruya çanilyede ustabaşının, kalfanın yanında staj şeklinde anlamak gerekir. Mimarlık diplomasına vermek için, bu anlamda 6 ay süreyle çalışmış olmak bir şart halinde ileri sürülmelidir. Yapı endüstrisiyle direkt ilişkisinin bu çanilye devresi içinde sağlandırlı kabul edilecektir.

7. Konstrüksiyon, proje dersinin ayrılmaz bir parçası halinde öğretilmelidir. Her ikisi de karşılıklı birbirine bağı bulunduğuna gibi, yine her ikisi de aynı derecede önemli sayılabilir. Bu iki alandan herhangi birinde yetersiz olduğu sürece, öğrenci diğerinin imtihanına da kabul edilmemelidir. Hem proje, hem de konstrüksiyon belirli bir arsanın jidli verilerini, yapının hizmet edeceği saygıyı iyice göz önünde bulundurmak, konutluğun düzenine tam bir şekilde itibak etmek ve nihayet son derece önemli olan ekonomik faktörünü de hesaba katmak zorundadır.

8. Öğrenciler, kendi aralarında olduğu gibi akraba sayılabilecek mesleklerin öğrencileriyle de grup çalışmasına alıştırılarak, bir topluluk içerisinde başka kimselerle nasıl çalışmaları gerekeceği hususunda yetiştirilmelidirler. Bu çalışma sayesinde, günün birinde bir inşaat projesinin dıazımlanmasına ve uygulanmasına katılacak bir sürü yardımcısı idare etmek gibi önemli bir görevi hazırlanacaktır. Grup çalışması

9. Öğrencileri, bir yandan taklitçiliğe, öte yandan da cesaretsizliğe sürüklenmemek için tarizle ilgili derslerin birinci yıl yerine üçüncü yılda başlatılması daha iyidir. Bu gibi konular, öğrencilerin nisbeten olgun sayılabilecek devrelerinde öğretildikleri takdirde geçmişteki zaherlere ait çıkış noktalarının araştırılmasına sebep olabilecek, ve bizlere intikal eden örneklerle dayanarak geçmekteki bir mimarın anlayışını nasıl o devrin dini inançlarından, toplumsal niteliklerinden ve ürettim imkânlarından ilhradını orta yere kavılabilecektir.

10. Öğretmen tayın edilecek kimselerin, projede olduğu kadar bizzat inşaatın kendisinde de yeterli derecede sürün ve bütçeye sahip olmaları gerekir. Akademik öğrenimlerini henüz bitirmiş çeşitli burnunda mimarları öğretmen yapmak zararlı bir davranıştır. Zira, ancak şumullü bir çorcu ve bütel dağareğine sahip kimseler öğrencilerini daimi surette teşvik edebilirler. Teşvik, öğrenciyi kendi hususuna teşebbüs edebilir bir hale getirdiği için, öğretimin belki de en etizel tarahtır. Bu arada, proje ve konstrüksiyon öğretimi her mimara kendiliğinden hesabına herbaht çalışabilmek hakkını da tanımak gerekecektir. Nitekim, kendisi ancak bu yoldan yaratıcılık çıkarma daimi surette muhafaza edebilmek imkânına kavuşacaktır. Bunu yapmadığı takdirde, donacak, kuruyacak, ve bir kütörlük plâförlük çözülecektir.

11. 100-150 öğrencilik küçük çaptaki okullarda, büyüklerle nazaran daha etizli olabilmektedirler. Bir okulun kelimelerle tarif edilemeyen, tartıya ölçüye gelmeyen tarafı, yoğun atmosfer ve manevul enerjisi, öğretmenlerle öğrencilerin bütün konuları hep birlikte sarılmalarıyla gerçekleşebilir. Sanitimi grup çalışmalarının yer alamadığı haddinden fazla büyük okullarda bu ihtimal kolayca ortadan kalabilmektedir.

12. Öğretimin etizliliği, her öğretmenin uhdesinde bulunan öğrencilerin sayısına büyük ölçüde bağıdır. Bir mimarın eğitim öğrencinin özel kabiliyetine ve erizdiği gelişim safhasına göre, ferdi bir çalışmada gerektirir. Çok fazla yüklenen bir öğretmen, bütün öğrencileri için kaybolmuş bir kimse haline gelecektir. Arzu edilen makstimum öğrenci sayısı, 12-16 arasındadır.

EĞİTİM KURUMU: etizliliği

Yine bu sayıda işvişreli Profesör Paul Waltonspuhl'un açıkca belirtildiği üzere, "eğitim konusunda en derin yargılarda bulunabilen, en saritli görüşlere varabilen kimse şüphesiz Gropius'tur... Bauhaus'un etkisi hemen hemen her tarafa, dünyanın bütün mimarlık okullarında farklanabilmektedir. Bu okullar, değişen şartlara göre program üzerine program yotıştırmalarına rağmen, Gropius'un temel fikrini henüz aşabilmiş sayılamazlar..."

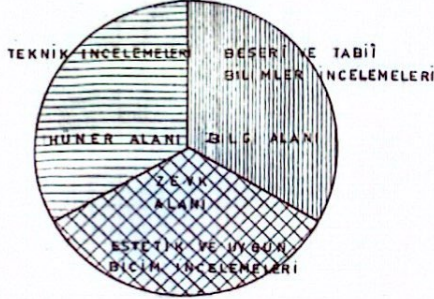
Gropius'a ait fikirlerin derinliği, saritliliği, sağlamlığı, genel-geçerliliği ortaya konuş tarzlarıyla bir bakıma açıklanabilmektedir. Görüleceği üzere, ileri sürülen hususlarda hiçbir zaman mevcut bir eğitim müessesesinin ya da sisteminin ilhamlarından istifade edilmemiş, doğrudan doğruya inşa olma oyleminin özüne inilerek oradan birtakım sonuçlara varılmıştır. En başta işaret ettiğimiz üzere, mafsallı görevini yerine getiren bir kimse durumunda, Gropius'a düşen iş yeni bir düzen için zemin hazırlamaktır. Üstelik, 19 uncu Yüzyıl mimarisinin karakteri normal bir geçişe yer vermeyecek nitelikteydi. Mesale, eskinin determinizmi içinde yenilik bulmak değil, fakat eskiyi tamamen yok farzederek eldeki aktüel gerçeklere göre yeniyi yaratmak şeklinde belirecektir.

Gropius'un bu yolu izleyerek birtakım yargılara varması, çağdaş şartların ışığında yapı eylemini yeniden açıklamak anlamına gelmiştir. Bu genel mahiyetleki görüşleri, çeşitli ülke ve bölgelerin varileriyle bağdaştırarak ilgi çekici eğitim programlarının hazırlanabileceği muhakkaktır. Nitekim, yukardaki 12 maddede zikredilen çeşitli fikirlerden çoğu -sosyal, teknik, ekonomik ve plâstik değerlerin ilişkilerini açıklayan bir disiplin; endüstrileşmenin yapıya etkilerini irdelleyen bir ders; hümanist bilimler; genel plânlama; temel dizayn; öğrencilerin sosyoloji, arkeoloji, resim, heykel, müzik, v.s. gibi çeşitli bilim ve sanat dallarına alt arkadaşlarıyla bir araya gelip konularını tartışmaları gibi daha birçok hususlar- öğretim müesseselerimizde henüz dahil alamamışlardır. Bunun dışında, bugünkü öğretim sisteminde de çeşitli disiplinler arasındaki ilişkinin idealden çok uzakta bulunduğuna bilinmektedir. Bütün bu bakımlardan, Gropius'un programı, yapılması istenen veya beklenen reform çalışmalarında şüphesiz yol gösterici bir rol oynayabilmektedir.

Eğitimde reform çalışmaları

Şekil C.1 (devamı) : "Walter Gropius ve mimarın eğitimi meselesi" metninin açık kodlama çalışması, Mimarlık 10, s. 6.

Şekil 2 İnsan faaliyetleri



İnsanın fikri ihtiyaçları olmasaydı (neyse ki bunlar formüllerle ifade edilememektedir), eninde sonunda mutlak fonksiyonel bir mimari yapmak, çözümlerin elektronik karar organları tarafından verilmesiyle mümkün olabilecekti. İnsanın, bugün daha değer kazanmış bulunan irrasiyonel yanı neyse ki bu hipotezi ortadan silmiş oluyor. Bu, sanatçının hak kazanması ve zafere ulaşması demektir. Bu aynı zamanda ve her şeyden önce de onun sorumluluğu anlamına gelmektedir.

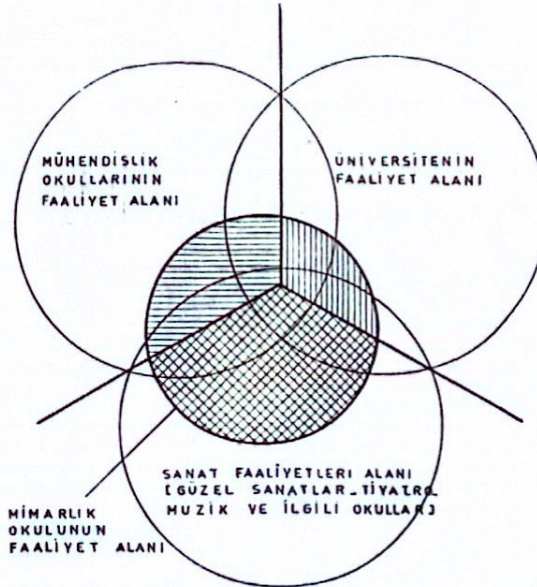
Üç bölünmüş uğraşlar yeması, özellikle aynı konuyu işlemiş olan öğrencilerin projelerinin eleştirilmesi konusunu aydınlığa kavuşturmaktadır. Böylece, örneğin aynı fonksiyon programı yorumuna dayanan ve pratik olarak benzer mekân düzeni teklifleri getiren iki projenin kaliteleri çok farklı olabilir; projelerden birinde konstrüksiyonun mükemmelliğine karşılık diğerinde çok hatalı oluşturma farkı doğacaktır. Bunun isbatı hem kolay hem öğreticidir.

Genel muhakeme prensipleri : Genel meselelerle ilgili bazı tamamlayıcı açıklamalar yukarıda belirttiğimiz isteklerimizi açıklığa kavuşturacaklardır. Eğitim her zaman meseleleri genel bir bütün görüşü içinde ele alabilmeyi sağlamak amacını güdecek, bundan sonra detay meselelerini ilgilendiren yoğun çalışmalara yönelebilecektir. Aşağıdaki sıralamada görüldüğü üzere eğitim:

- Bilgi alanına ait olan meselelerle sanat alanına ait alanlar,
- Var olan, bilinenle, insanın kendinde olan, yani serbest olarak girişilebilen ve kişisel olarak yorumlanabilenler,

- Sistematik geleneksel tariflere dayanan ifade vasıtaları ile düşünceye, kendinden yaratmaya dayananlar,
- Bir meselenin elde var olan verileri ile onların aralarında yapılması mümkün olan sentezlerin şuurlu seçimleri,
- Tanımı yapılmış bulunan bir halihazır durumun verileri ile, olayların gelişimi gözönünde tutularak gelecekteki muhtemel bir durum için yapılan tahminler,
- Pratik olarak değişmez kabul edilen, bütünü ile gelişime açık olan hususlar arasında **başgönlü** net olarak açığa çıkaracaktır.

Şehirlik ve mimarlık çalışmaları: Bugün her yerde kompozisyon sanatına esas önemi veren **mimarlık eğitimi, şehirlerin eğitiminde** de yeterli değilse bile gerekli şart olma durumuna gelmiştir.



Şekil 3 Okulların faaliyet alanları

Mimarlık okulu için seçilen durum, İsviçre'de yürürlükte bulunan yeni **eğitim programları** karakterlerinin bir ortalamasına tekabül etmektedir. Bu durumda ders saatleri :
60 % atölye sektörü
25 % teknik sektör
15 % beşeri bilgiler sektörü
olmak üzere bölünmüştür. Şehirlik derslerinin gelişmesi faaliyetlerin merkezinin beşeri bilimlere alanına doğru kaydırmış olacaktır.

OKULLAR	ÖĞRENİM SÜRESİ (DİPLOMA YARIYILI LI HARIC)	YARIYIL BASINA DÜŞEN ORTALAHA HAFTALIK DERS SAATİ	BİR YARIYILLIK HAF- TALIK DERS SAAT - LERİ TOPLAMI	TEKNİK SEKTÖR	KOMPOZİSYON SEKTÖRÜ	BEŞERİ BİLİMLER SEKTÖRÜ	PRATİK STAJI [AY OLARAK]	TERFİ SİSTEMİ
CENEVRE A.E.G.	8	42	> 335 100 %	89 < 26,5 %	205 > 61,6 %	40 < 11,9 %	12	KAZANILAN PUANLARA GÖRE
ZURICH E.P.F.	8	40	322 100 %	78 < 24,2 %	185 > 57,5 %	59 18,3 %	12	YARIYIL USULÜ
LOZAN E.P.U.L.	8	44	351 100 %	81 < 23,1 %	233 > 66,4 %	37 10,5 %	12	YARIYIL USULÜ
ANKARA M.E.T.U.	9	48	410 100 %	160 < 39,0 %	172 > 42,0 %	78 19,0 %	3x2	

Sekil 4 Üçe bölünmüş öğretim saatlerinin mukayeseli tablosu

	Mimarlık ve şehircilik teorisi, uygarlık tarihi sosyoloji hukuk v.b.
	Matematik, geometri, perspektif, statik, strüktür, yapı, tesisat, keşif maliyet, teknoloji v.b.
	Resim, modelaj, mimarlık ve şehircilik atölyeleri

Mimarlık çalışmaları her zaman şehircilik çerçeveleri içinde ele alınmalıdır. Demek ki ilk yarıyıldan itibaren bu çalışmalar çevre şartlarına saygı göstermeli, ve karşılıklı bağıntılarını incelenmesi ile, mekân içinde yer alan yapılar arasında mükemmel bir entegrasyona varılmasını sağlamalıdır.

İnşaat programlarının gittikçe artan güçlükleri, çevrenin, yani karşılıklı etkilerin yer aldığı bölgenin genişlemesiyle birarada yürürler.

Bu sebeple de, ileri yarıyılların ders programları tabii olarak gittikçe şehircilik etüdlerine doğru yönelecektir.

Öte yandan, yapının rasyonelleşmesi ve endüstriyalizasyonu, mimari birçok tahlil gerektiren kurtaracak, ve çözmeye hazır olması gereken şehircilik problemlerinin derinine daha yakından eğilmesini mümkün kılacaktır.

Tip bir okul organizasyonu teklifi: Şehircilik okulu genellikle mimarlık okulu-na istinat edecektir.

Onunla birleşmesi bile mümkün ve yararlıdır (bak: şekil 6). Mimar ve şehirciğin eğitimi için pratik bir çözüm, mimarlık okulunu sıkı bir işbirliği içinde çalışan üç ayrı enstitüye bölmek olacaktır:

- I — Şehircilik ve bölge planlaması enstitüsü
 - II — Mimarlık atölyesi
 - III — Yapı tekniklerinin rasyonelleştirilmesi ve inşaat mühendisliği enstitüsü.
- Mimarlık ve mekân düzenlemesi programlarının önemleri ne olursa olsun, enstitüler özellikle aşağıdaki hususların incelenmesiyle uğraşacaklardır:

- I — Fonksiyon: toplum içinde yaşayan insanın fiziki ve fikri ihtiyaçları.
- II — Biçim: mimari karakterin, uygun mekân ve hacimlerin atölyesi.

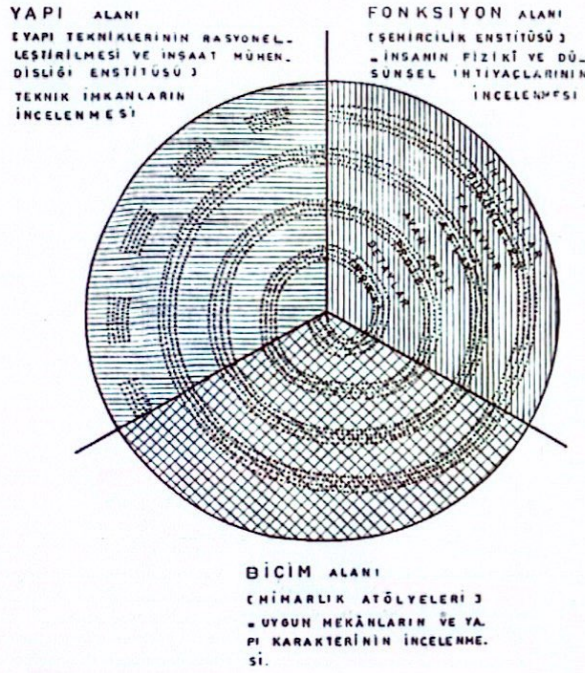
III — Yapı: malzemelerin seçimi, onların doğru, uzun ömürlü ve iktisadi olarak biraraya getirilmeleri.

Takım çalışması (teamwork): Kompozisyon atölyeleri arasında bölünmüş öğrenci sayısının yüksekliği gözönünde bulundurulursa (Gropius'un teklif ettiği olduğu 10-15 kişi yerine ortalama 30-50 öğrenci), pratik nedenlerden ötürü her atölye çetinin (mimarlık profesörü) üç müteahhiss yardımcısının (asistan) bulunmasını teklif ediyoruz, bu üç yardımcının herbiri, adı geçen üç enstitünün birine bağlı bulunacaklardır.

(Şekil 6)

Bu üç bölümlü strüktür, öğrencileri, yapıtları kompozisyonlarda rol oynayan faaliyet sektörleri üzerinde açık bir görüş sahibi olma zorlayacaktır. Unsurları belirli olarak ayıkladıktan sonra onların sentezini yapma gereği kendini daha kuvvetle hissettirecektir.

Şekil C.2 (devamı): “Mimarın Eğitimi” metninin açık kodlama çalışması, Mimarlık 10, s. 9.



Şekil 5 Mimarlık ve mimarlık eğitimi alanları

Genel bir deyişle imkânlar ihtiyaçları değürlürler. Bu ihtiyaçlar, eldeki teknik imkânların en değıru seçimi ile uygun biçimlere varılmasını sağlarlar. (Spiral için seçilen yön bunun belirtisidir.)

Asistanlar öğrencilerin kısmî ve özel -spécifique- sorularına cevap verecek ve böylece onların, bağılı bulundukları enstitülerin eğitim kadrosu ve dokümantasyon imkânları ile irtibat kurmalarını sağlayacaklardır.

Atölye şefinin rolü: Bu eğitimin koordinasyonunu sağlamak, verilerin entegrasyonunu başararak öğrencileri bir sentez kurmağa teşvik etmektir. Bu okul strüktürünün bir avantajı da bugünkü tatbikata uymasıdır. Gerçekten günümüzde, ortaklaşa çalışan uzmanlar, bilgilerini tatbikat alanında birleştirmektedirler.

Mekanik atölyeler: Bu arada bir başka tedbir de faydalı olacağı benziyor. Bu, yapı rasyonelizasyonu araştırması ve

inşaat mühendisliği enstitüsüne, çok iyi bir şekilde teçhizatlanmış laboratuvar-atölyeleri bağlama tedbiridir. Bunun amacı, endüstriden yararlanarak hazırlanan yapı elemanı örneklerinin meydana getirilmesi olacaktır.

Öğrenciler burada kalifiye işçilerle yakın münasebet halinde yaşamak imkânını da bulacaklardır. Böylece eskiden "Werkhof" ve "Dessau'daki Bauhaus" un mesleki hazırlık sınıflarının işgal ettikleri yerler, bugün faydalı şekilde doldurulabilir sanıyorum.

Tip bir şehircilik eğitimi programı teklifi: Çok tartışılan bu konu, birçok kongrede günün meselesi olmuştur. Uygun bir sistem arama çabasında olan ül-

kemizi özellikle ilgilendirmektedir. Aşağıdaki çözüm teklifi diğerleri arasında en uygunu olacağı benziyor.

(Şekil 7)

Birinci dönem: Bu teklifin dayandığı temel fikir, üniversite çalışmalarının ilk safhasında daha çok genel bilgi sahibi kişiler yetiştirmek ve bir konuda ihtisaslaşmaya imkânı nispetinde geç gitmek düşüncesidir.

Burada kural, ilk dönemin sonunda, mimarlık diploması sahibi olmak için verilecek imtihana varmaktır. Öğrencinin şahsî olarak hazırlayacağı bir tahsil sonu projesi: diploma projesi, özellikle üç enstitüden birini ilgilendiren faktörlere yönelecektir. Şehirci-mimar ihtisaslaşması bazı durumlarda (örneğin öğretim programlarının uzaması veya onların seçilmiş bulunan bir ihtisaslaşmaya yönelmeleri ile), diploma çalışmasından daha önce yer alabilir. Ancak her zaman için istenecek olan, bu ihtisaslaşmanın, sahip olunması arzu edilen bilgilerin verilmesine imkân sağlayacak bir devreye rastlamasıdır. Bu ihtisas eğitiminin giriş, kompozisyon alanında kabiliyetlerini isbat etmiş başka fakültelerden gelen öğrencilere de açıktır. Kabul edilebilecek en ileri nokta, üniversite tahşilinin başından itibaren şehirciliğe yönelmiş bulunan daha genel bir eğitim olabilir, ancak bu eğitim üniversite öğreniminin ilk dönemi sonunda şehirci sıfatına ulaştırmak iddiasını taşımamalıdır.

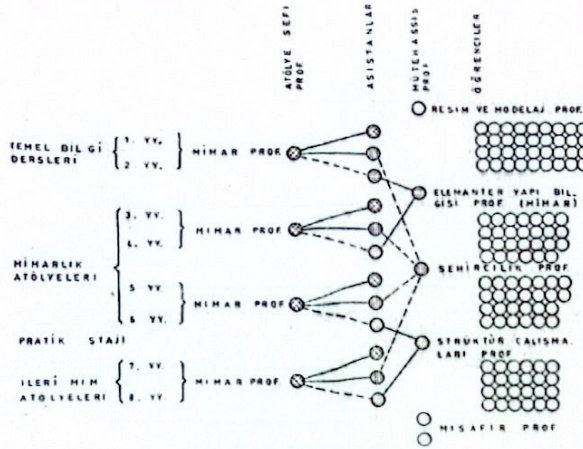
Şehircinin görevlerinin gittikçe artan kompleksliği, onun daha geniş bir genel kültüre ve daha derin bilimsel malûmata sahip bulunmasını gerektirir. Genel bir anlamda, birinin konusu sanat veya teknik, diğerininki işe beşerî bilimler dallarından biri olan iki ayrı üniversite diplomasına sahip olmak, yeterli bir "okuldan edinilmiş bilgi" ölçüsü olarak kabul edilebilir.

Şehircinin bütün bilimlere hakim bir üstün-insan olması beklenemez. O her şeyden önce bir ekip çalışması uzmanı olmalıdır.

İkinci dönem: Uygun bir tatbiki faaliyet devresinden sonra mimarın eğitimi ikinci dönemde diploma sahibi üniversite mezunları için düzenlenen kurslarla tamamlanır (postgraduate studies), bu kursları düzenleyen, şehircilik ve bölge planlaması enstitüsüdür.

Bu enstitü, aşağıdaki üç temel sektörden gelen uzmanların meydana getireceği ekipleri, yapacakları kolektif çalışmalara

Şekil C.2 (devamı) : "Mimarın Eğitimi" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 10, s. 10.



Şekil 6 Mimarlık kompozisyon eğitimi a-
telyeleri için tip organizasyon
şeması

ra alıştırarak kurslar tertip edecektir:

I - Şehircilikle ilgililen bilim adamları (filozoflar, sanatçılar, politikacılar, hijyenistler - halk sağlığı uzmanları, iktisatçılar, sosyologlar, coğrafyacılar, mühendisler v.b.) Bunların görevleri, bir program tahminini ortaya koymak için çalışmak olacaktır.

II - Şehirci-mimarlar ve kalifiye inşaat mühendisleri (plastik meselelerde kabiliyetlerini ispat etmiş olanlar): bunlar yaratıcı olanlar, ve nihai fikri tasavvur eden proje şefleridir.

III - Teknisyen-şehirciler, desinatör, istatistikçi v.b. gibi resmi şehircilik büroları memurları. Analiz çalışmalarında ve projenin grafik takdimi işlerinde görev alacaklardır.

Yaratıcı şehirci: Yaratıcı-şehirci sıfatını, gördüğümüz üzere üniversite tahsilinin ilk dönemi sonunda elde etmeğe imkân yoktur ve bu sıfata ancak şehircilik tatbikatında yapılan bir çalışma sonunda sahip olunabilmektedir. Çok yerde, bir eserin gerçekleşmesi sırasında kendini gösteren çeşitli güçlerle savaşması gereken şehircinin, elâk ve beşerî kalitelerinden yeterince bahsolumuştur.

Yaratıcı-şehirci sıfatı ancak üçüncü dönemde, proje şeffliği sırasında gittikçe büyüyen ve güçlükler ve sorumluluklar karşısında gösterilen sürekli başarı ve edilen terfiler sonunda varılacak bir sıfattır.

Geleceğin görünümü*: Bir defa daha tekrarlıyalım, bütün başarıların ilk şartı geleceğe inanmaktır.

Bu şart daha iyi bir dünya umudu, herkesin geleceğe karşısında bir sorumluluk payı bulunduğu gerçeği ve, o geleceğe katılma inancıdır. Mimarlık eğitimi gören bir öğrenci için, herkesten de fazla olarak bu geleceğin bir ütopya olmaması gerekmektedir. Tırsıladığı dünya bilimsel ilerleme sayesinde bir anda değişmiş bir dünya olmayacaktır. Onun için gerçek olan üzerinde yaşanan dünyadır, insanın fiziki ve duygusal bağlılıklarını kurduğu, onun hizmetinde bulunan dünya. Mimarın bilmesi gereken bir başka husus, yalnız mantıkla herşeyin çözülmemeyeceğidir. Bugün birçok insan teknik ilerlemenin hakimiyetinden yorulmuşa benziyor, bundan bir fayda da umuyorlar artık; bu insanlar farkında olmadan, gittikçe artan beşerî dengesizliğin sıkıntısını duyuyor ve zamanını geçirmiş bir altın çağı özlemi ile yaşıyorlar. Unutukları nokta, bu altın çağda da yorgun insanların mevcut olduğudur.

Mimar için hedef, bugünün altın çağını yaratmağa faal olarak katılmaktır. Bunun için onu, toplumsal ve iktisadi hayatta oynayacağı rolüne hıztırlamak ve içine holâ birçok sanatçının şekildikleri fil-dişi kuleler içinde kendini tecrit etmeye teşvik etmekten kaçınmaktır.

* Yazarın, 16 Ocak 1960 tarihli Zurich EPP İni aşış dersinden alınmıştır.

Yukarıdaki satırlar sonunda bir altın çağın, bir kültürün, sağlam bir dünyevî temele dayanan mantık ve duygu birleşiminden doğduğu anlaşılmaktadır. İnsanlar için geçerli olan, eserlerinin herbiri için de geçerlidir, bu eser ister mimari, ister şehircilik olsun.

Öyle sanıyorum ki bu görünümü kendisine rehber edinmekle üniversite öğrencisi, görevi hakkında aydınlık bir görüşe sahip olabilecektir.

Yaratılacak eserin ruhunu ve bedenini, aklını ve kalbini, insiyak ve duyularını tatmin etmesi gerektiğini anlamış olacaktır.

Eğitim: Mimarlık atölyesindeki çalışmaların programının öğrenciler tarafından hazırlanması genel bir kural olacaktır; böylece daha işin başında onlara bütün sorumluluklarını üzerlerine almak imkânı verilecektir. Bu toplu bir analitik çalışmanın sonucu olacaktır; bu çalışmayı organize olmuş öğrenci grupları söz konusu olan mevzuyla cevap verebilecek bilgileri en kısa zamanda ve en çok elde etme imkânını bulacak şekilde yürüteceklerdir. Fakat atölye eğitiminin ağırlık noktasını meydana getiren, bir bütün teşkil için biraraya gelen parçaların duygulu ve ahenkli birleşimi, yani kompozisyon olacaktır.

- Gerekli olan mimarlık öğrenmekten ziyade mimar yetiştirmektir.

- Mimarlık eğitimi bir diyalogdur, profesörün rolü herşeyden önce sorulan soruları cevaplandırmak ve gerekli hallerde öğrencinin zihnini kurcalayarak bu soruların doğmasına sebep olmaktır.

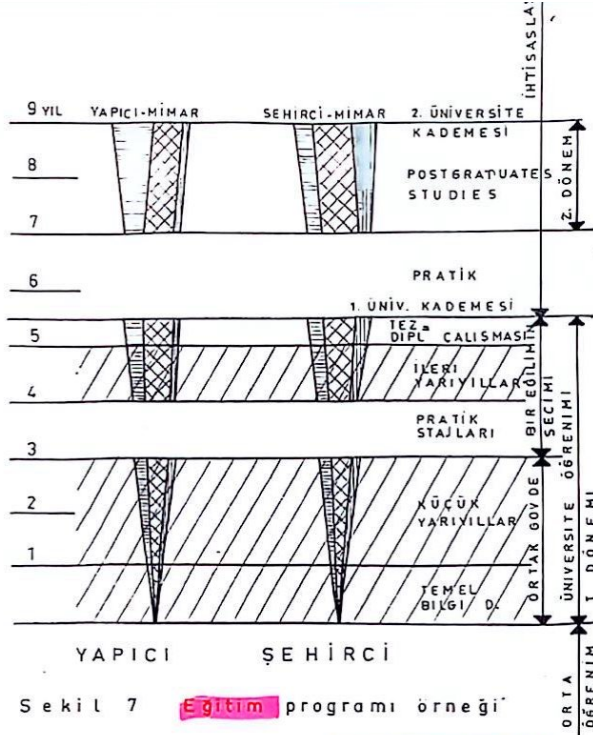
- Tesadufi bir temas, hatta tam zamanını bulmuş bir sessizlik anı uzun nutuklara bedel olabilir.

- Öğrenciye keşfetmenin zevkini, bazı kereler ise uyarıcı sarhoşluğunu tatma imkânını tanımak gerekir. Sürekli gelişim halindeki belirsiz bir geleceğin ona sunacağı önceden kestirilemeyen problemlere hazır olması isteniyorsa, bir meselenin çözümünü kendi kendisine aramasına fırsat verilmelidir.

Yaratma kabiliyetine övgü: İncelenen konu ne olursa olsun, en mütevazı araştıran en kompleks şehir bütününe kadar, herşeyden önce meseleye hakim olan, diğer unsurları bir bakıma örtecek olan, kompozisyon sanatıdır.

Yaratmanın anlamı fonksiyon, mekân, biçim ve konstrüksiyon arasındaki bu sentez araştırmasında yatmaktadır. Kompozisyon herşeyden önce sanatçının, mimarın ve bazen de mühendisin faaliyet alanıdır.

Şekil C.2 (devamı): "Mimarın Eğitimi" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 10, s. 11.



Sekil 7 Eğitim programı örneği

Geriyeye kalan her şeyi kitap sayfalarında bulmak mümkündür, istenirse **yozyımsal** eğitim yoluyla öğretmek imkânı bile vardır.

Ama bu, toplu bilgilere önem verilmeyeceği anlamına gelmemelidir. Bu bilgiler ister felsefî, ister biyolojik, tarihi, sosyolojik, fiziki, inşai, v.b.... v.b.... olsunlar, eğer mimarın, romantik öncesi devrin deyimleriyle, kendi ustası, kendi rahibi ve kendi Tanrısı olması isteniyorsa, daha çok bilmenin ona sadece faydası dokunacaktır. En iyi bir uzmanlar ve eksperler topluluğu kurabilirsiniz, en geniş bir kitaplığı, en mükemmel makinalara sahip olabilirsiniz, eğer **yaratıcı rolünü** oynayan aksiyorsa, kompozisyon sanatının orada sözü geçmiyorsa, senteze varılamayacak demektir, ve iyi olan hiçbir şey de yapılamayacaktır.

Kompozisyon sanatı herşeyden önce bir **tanrı varlığıdır**. İlham sahibi mimarın ilk tasavvur anı için de durum aynıdır. Öğrenci çalışmaları bazen hayalî, giderek gerçeküstü imiş gibi görünürler, fakat insanı hayranlığa sürüklemekten de geri kalmazlar. Muhayyile sahibini hayallerinin peşinden konatılmaya teşvik etmelidir (burada **yaratıcı buluş** ile **alelalel** buluş).

12

S. GIEDION

mimarın **egitimi** üzerine

S. Giedion'un "Architecture, you and me" adlı kitabından,

1947 yılında Princeton'da toplanan konferansta normal tebliğlerin okunmasından sonra, **mimarlık eğitimi**nde yapılması gereken reformlar konusu üzerinde durulmuş ve sonucunda, o zamanki UNESCO genel direktörü Dr. Julian Huxley'e bir mektup yazarak, **mimarlık eğitiminin** temel reorganizasyonu hakkında plân hazırlayacak bir komite kurulmasını sağlaması için ricada bulunulması kararlaştırılmıştır. Gropius, Le Corbusier, Mies Van der Rohe, Neutra ve daha birçok başka mimar tarafından imzalanan bu mektuba Huxley tarafından olumlu bir cevap verilmesi üzerine, aynı yılın sonbaharında, İngiliz mimarı Maxwell Fry ile, mimarlık tarihçisi Siegfried Giedion, 1947 Kasım'ında Mexico'da UNESCO genel kuruluna sunulmak üzere **mimarlık eğitimi** hakkında bir rapor hazırlamışlardır. Bu raporun tamamını aşağıda veriyoruz.

Bugün bütün dünyada, mimar yetiştirilmesinde karşılaşılan yetersizlik, maslağın gerektiği kabiliyetlerden, elde edilen niteliklere ve sorumluluk derecesine kadar, **eğitimin bütün yönlerini** içine almaktadır.

Bu hastalığın başlıca sebebi, çağımızın temel bozukluklarından biri olan tek yönlü uzmanlaşmadır. **Mimarlık eğitimi**, yoğultulmuş bir durum olarak düşünülmeli, fakat toplu bir **eğitim reformunun** çerçevesi içinde ele alınmalıdır.

Bugün goze çarpan giddetli çalışmalar devresinde yapılacak en önemli iş, bölümleri birbirleriyle kaynaşmış bir bütün yaratabilmek için insan eylemlerinin nasıl koordine edileceğini öğrenmektir.

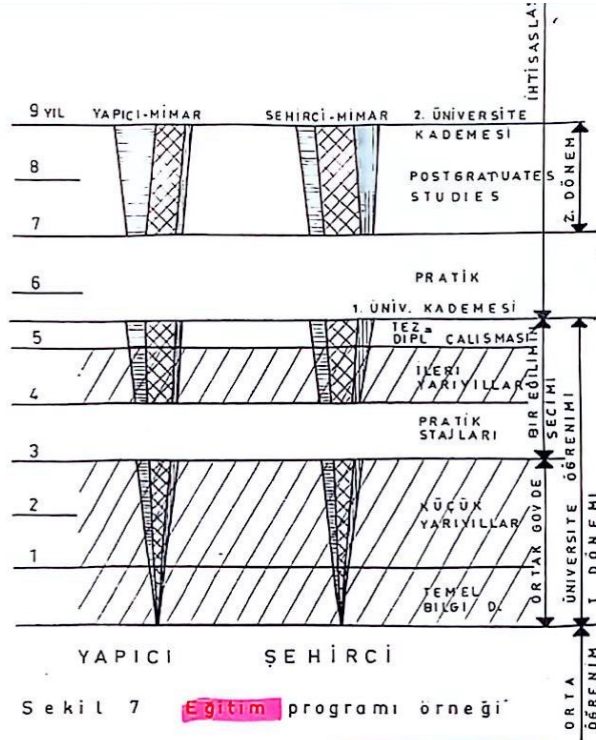
Acela olarak ihtiyaç duyduğumuz kişiler, koordinatör zihinsel insanlardır, ve

kaç kelimeyle bunlardır, tabii **amacımız** **şüphesiz** **düşmüş** **eklektikler** yerine **inanç** **sahibi yaratıcılar** yetiştirmek ise.

Çeviren, Atilla YÜCEL

Sekil C.2 (devamı) : "Mimarın Eğitimi" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 10, s. 12.

EK C.3 : Sigfried Giedion (1964) tarafından yazılan ve Yıldız Sey tarafından çevirisi yapılan “Mimarın eğitimi üzerine” adlı metnin söylem analizi çalışması.



Sekil 7 Eğitim programı örneği

Geriye kalan her şeyi kitap sayfalarında bulmak mümkündür, istenirse yazımsal eğitim yoluyla öğretmek imkânı bile vardır.

Ama bu, tali bilgilere önem verilmeyeceği anlamına gelmemelidir. Bu bilgiler ister felsefi, ister biyolojik, tarihi, sosyolojik, fiziki, inşai, v.b.... v.b.... olsunlar, eğer mimarın, romantik öncesi devrin deyimiyle, kendi ustası, kendi rahibi ve kendi Tanrısı olması isteniyorsa, daha çok bilmenin ana sadece faydası dokunacaktır. En iyi bir uzmanlar ve eksperler topluluğu kurabilirsiniz, en geniş bir kitaplığı, en mükemmel makinalara sahip olabilirsiniz, eğer yaratıcı rolünü oynayan aksiyorsa, kompozisyon sanatının orada sözü geçmiyorsa, senteze varılamayacak demektir, ve iyi olan hiçbir şey de yapılamayacaktır.

Kompozisyon sanatı herşeyden önce bir tanı vergisidir. İlham sahibi mimarın ilk tasavvur anı için de durum aynıdır. Öğrenci çalışmaları bazen hayali, giderek gerçeküstü imiş gibi görünürler, fakat insanı hayranlığa sürüklemekten de geri kalmazlar. Muhayyile sahibini hayallerinin n' peşinden kanatlanmaya teşvik etmelidir (burada yaratıcı buluş ile alelacele

düşünceler arasında bir ayırım yapmak gerekiyor). Bir de genç öğrencilerin şair damarlarını zedelemek var, bu her varlığın duygusal derinliklerine kadar tesir eden bir darbedir, herkes için en değerli olan şeye indirilmiş bir darbe. Şahsi anlatım tarzına müdahale etmek: bu düpedüz bir cinayettir. Onların duygularını saran postan kurtulmaları için her şey yapılmalıdır. Saplantı fikirlerinin değersiz perdeleri arkasına gizli kalmış olan ilkel kişiliklerinin yeniden ortaya çıkmasını sağlamak, onları birer yaratıcı kılmak için tek yoldur. Zihinlerini bunaltan önceden edinilmiş düşüncelerden onları kurtarmak gerekir; bu düşünceler, okullarda yıllar boyunca edinilmiş bir "kültürün" bedeli olup bu kültür bir başka yerde de yararlıdır. Daha iyi açıklayalım: okulun görevi ifade imkânlarını öğretmektir, ifade şeklini öğretmek değil.

Aslında maskelerini indirdiklerinde insanlar birbirinden pek de farklı değildiler. Böylece herkes yeniden kendi kişiliğini bulduğu zaman (ve kendi kendisi olmak, bir insan için durumların en iyisidir), dünyanın özlemine duyduğu şu farklılık içinde beraberliğe daha yakından erişebileceğiz.

Düşündüğümüz eğitimin ana hatları, bir-

S. GIEDION

mimarın eğitimi üzerine

S. Giedion'un "Architecture, you and me" adlı kitabından,

1947 yılında Princeton'da toplanan konferansta normal tebliğlerin okunmasından sonra, mimarlık eğitimi yapılmaması gereken reformlar konusu üzerinde durulmuş ve sonucunda, o zamanki UNESCO genel direktörü Dr. Julian Huxley'e bir mektup yazarak, mimarlık eğitiminin temel reorganizasyonu hakkında plân hazırlayacak bir komite kurulmasını sağlaması için ricada bulunulması kararlaştırılmıştır. Gropius, Le Corbusier, Mies Van der Rohe, Neutra ve daha birçok başka mimar tarafından imzalanan bu mektuba Huxley tarafından olumlu bir cevap verilmesi üzerine, aynı yılın sonbaharında, İngiliz mimarı Maxwell Fry ile, mimarlık tarihçisi Siegfried Giedion, 1947 Kasım'ında Mexico'da UNESCO genel kuruluna sunulmak üzere mimarlık eğitimi hakkında bir rapor hazırlamışlardır. Bu raporun tamamını aşağıda veriyoruz.

Bugün bütün dünyada, mimar yetiştirilmesinde karşılaşılan yetersizlik, mesleğin gerektirdiği kabiliyetlerden, elde edilen niteliklere ve sorumluluk derecesine kadar, eğitimin bütün görünüşlerini içine almaktadır.

Bu hastalığın başlıca sebebi, çağımızın temel bozukluklarından biri olan tek yönlü uzmanlaşmadır. Mimarlık eğitimi, yalınlaştırılmış bir durum olarak düşünülmeli, fakat toplu bir eğitim reformunun çerçevesi içinde ele alınmalıdır.

Bugün goze çarpan şiddetli çalışmalar devresinde yapılacak en önemli iş, bölümleri birbirleriyle kaynaşmış bir bütün yaratabilmek için insan eylemlerinin nasıl koordine edileceğini öğrenmektir.

Acele olarak ihtiyaç duyduğumuz kişiler, koordinatör zihni insanlar, ve

kaç kelimeyle bunlardı, tabii amacımız, şüphesiz düşmüş eklektikler yerine insanın yaratıcılar yetiştirmek ise.

Çeviren, Atilla YÜCEL

Şekil C.3 : “Mimarın eğitimi üzerine” metninin açık kodlama çalışması, Mimarlık 10, s. 12.

gençlerde bu yeteneği geliştirmek, **Son** min ilk amaçlarından biri olmalıdır. Bu- nu başarmak için kesin sınırlarla ya- rımlandırılmış **metodolojik eğitim** kavra- mından kendimizi uzak tutmalı, bunun yerine özel halleri anlayabilme ve kar- şılaştırma yolları ile, insan düşüncesinin ve eylemlerinin çeşitli alanlarında geliştiri- len **metotlar** seçilmelidir.

Hiçbir organizasyon, hiçbir üniversite ve hiçbir ülke bu görevi yerine getirebilecek durumda değildir. Uygurlüğümüzün çok- menesi için sağlanması gereken bu integ- rasyonun başarılabilmesinde gerekli a- raçlara bugün sahip olan tek kuruluşun UNESCO olduğu görülmektedir. Mimarlık alanındaki durum aşağıdaki şe- kilde anlatılabilir :

Önceki devirlerde, **mimarlık eyleminin** bütün alanlarında, zanaatkarlar sanatçıyı, inşaatçı ile şehir plancısını birleştiren ba- sil bir anlayış hüküm sürmekteydi. Kül- türel temeldeki ortaklık, farkına varılma- dan çeşitli meslekleri birleştiriyordu. **Ek- siksiz bir bütün yaratmak** için gerekli olan **akip çalışması**, ancak bir **yol göste- ricinin** yönetimiyle başarılabilir.

Şimdi, bütün bunlar değişmiştir. Mimarlık eyleminin içine giren meslekler, eğitimle- rinde çok sınırlı bir görüşü ortaya koy- maktadırlar. **Mimar, sürekli olarak ar- tan disiplinler içinde, sanata meraklı bir matematikçi, mühendis, statikçi, sanat ta- rihçisi veya sosyolog gibi bir uzman ha- line getirilmeye zorlanmaktadır.**

Bu faydasız çöbo, öğrenciye ne gibi so- runlarla karşılaşabileceğini ve bunlar için başka disiplinlerden ne gibi çözümler beklenebileceğini öğreten **metodolojik bir sistemle** yerini değiştirmelidir. Hiç şüp- hasız bir zanaatkar kadar ustalaşabile- cek şekilde yetiştirilmeli, fakat asil kuv- vet, gelecekte uzmanlaşmış bilgi tarafın- dan sunulan elemanları bir sanat çalış- ması halinde birleştirebilmesini becerebi- lecek bir **koordinatör rolüne** hazırlanması için sarfedilmelidir.

Bu yol, **şimdiki ders programı ve metot- lardan** birçok bakımdan ayrılmayı gerektirecektir. Bir tarihçi olarak ben, **mimar- ın tarih eğitimi**, bu **kavram**ın bölümlerinden biri olarak kaba çizgileriyle çiz- mekle yetineceğim.

Mimarın tarihe ve estetikle ilişkisi de- gişmektedir. 19. Yüzyılda hüküm süren mimari zevk ve bunun sonucu olarak da **mimarlık eğitimi** sadece biçimler ve for- mlarla ilgilenmiştir. Öğrenciler estetik, is- tenileni okutabilecekleri **bir form depo- su** olarak bakabilecek şekilde yetiştiril-

mişlerdir. Bugün geçmişe karşı değişik bir davranışa sahip olunmaktadır. Geç- miş, bugün ve gelecek bölünmez bir büt- ün olarak görülmektedir. Göz önünde tuttuğumuz nokta çeşitli devreleri biçim- lendiren canlı kuvvetlerle manevi değer- lerdir. En fazla ilgilendiğimiz şey ise geç- miş uygarlıkların bugünkü durumla da- rin bir yakınlık taşıyan **zorunlarıdır**. Mo- dern ressamlar ve heykeltıraşlar aynı şekil- de, kendi iç gerçeklerinin şekillendirilme- sinde bir dayanak elde etmek için ilkel diye adlandırdığımız kültürlerle dönmüş- lerdir.

Hayatın gelişme vitresini derinlemesine inceleme olarak kabul edilen tarih, git- tikçe biyolojik **metotlara** yakınlaşmakta- dır. Bugün politik, sosyolojik ve ekono- mik olaylarla daha fazlasıyla ilgileniyo- ruz. Kültür hayatının nasıl biçimlendiği- ni, bir biyologun **metotlarıyla** bilmek ist- tiyoruz. Bu, isimsiz tarih diye adlandırdığımız şeyin araştırılması demektir. Baş- ka devrelerin **metodolojik** incelenmesi öğ- renciye, kendi çağının özel karakterine başarılarına ve önceki uygarlıklarla kar- şılaştırdığında görülen kusurlarına nü- luz etme imkânını sağlayacaktır.

Halâ, son yüzyılın ortalarından beri hiç- birşey olmamış gibi devam eden **tarihî eğitiminin** pratik sonuçları olarak, stil ve formların tarihçesi yerine, tipolojik bir yaklaşma oldu edilmelidir. Taş devrin- den, 20. Yüzyıla kadar gelen ve yanlış anlaşılan bir sürekliliğin ayrıntılarıyla incelenmesi yerine, çeşitli devirleri çok basitleştirilerek ve tamamiyle formal bir şekilde tanımlayarak, tarihe düşeyine inan çizgiler üzerinde konsantra olma- mız gerekmektedir.

Tarihî eğitimi daima **fragmanlara** bağ- lı kalmıştır. Bu **fragmanlar**, öğrencilerin zihinlerinde yeni ufuklar açacak şekil- de seçilmelidirler. Tarih, yalnız bugü- nün mimarlık ve plânlama sorunlarını ve bu sorunların toplumsal görüşlerini ka- dar, duygusal görüşlerini de iyice an- layabilmiş olan kimseler tarafından öğ- retilebilir.

Bu gerçek gözönüne alındığında, is- lenilen, konunun öğrencinin ilgisine ve ça-lışmalarına bağlı olarak, (tıpkı **Johann De- vido** yüzyılın geçen yarısında ilanı sür- düğü gibi) seçilmesi ve sınırlandırılması- dır. Bu da, öğrenilir öğrenilmez unutu- lan ve lüzumsuz olayların mekanik bir şekilde derlenmesine dayandırılan, 19. Yüzyıl metotlarının elimine edilmesine yardım edecektir.

Önceki sayımızda da belirttiğimiz gibi, Uluslararası Mimarlar Birliği U.İ.A.'nın 1965 Paris Kongresinin ana tema'sı "mi- marî eğitim" olarak tâyin edilmiş ve bü- yük hazırlıklara girişilmiştir.

Son U.İ.A. Kongresi, 1965 Paris Kongresi için "mimarî eğitim" konusunda gerekli hazırlık ve çalışmaları yönetme işini U.İ.A.'nın Fransa Seksiyonuna görev ola- rak vermiştir. Fransa Seksiyonu, muhte- lif dünya memleketlerinin bu konuda du- rumlarını ve görüşlerini tespit edebilme gayesiyle anket cetvelleri tanzim etmiş, bunları cevaplandırılmak üzere her yere ayrı ayrı göndermiştir. Bu suretle her memleketin mimar eğitimi ile ilgili yeter- li bilgisi Paris'te Fransa Seksiyonu olın- da toplanacak ve bu Seksiyonun yetkili komisyonları cevapları değerlendirerek 1965'teki Uluslararası Kongreye talmi- nâr bir hazırlık yapmağa çalışacaklardır. Bu anket cetvellerinden Türkiye'ye de gönderilmiş ve yurdumuzun mimarî eği- timi müesseselerinin birer temsilcisinden müteşekkil Mimarlar Odası Mimarî Eğitim Komisyonu anket cevaplarımızı tespit et- miştir.

Diğer yandan, Uluslararası Mimarlar Bir- liği U.İ.A.'nın Mesleği İcra Komisyonunun 2-13 Haziran 1964 tarihleri arasında yur- dumuzda yapılan toplantıları esnasında ele alınan en önemli konulardan biri ge- ne "mimarî eğitim" olmuştur. Mesleği İc- ra Komisyonu da, bu konudaki genel gö- rüşünü, bir rapor halinde belirtmiştir. Bahis konusu edilen Mimarlar Odası Mi- marî Eğitim Komisyonumuzun anket ca- vap metni ile U.İ.A. Mesleği İcra Komis- yonunun mimarî eğitim ile ilgili genel gö- rüş raporu burada Sayın Üyelerimizin il- gilerine sunulur.

Çeviren, Yıldız SEY

Şekil C.3 (devamı) : "Mimarın eğitimi üzerine" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 10, s. 13.

EK C.4: Utarit İzgi (1965) tarafından yazılan “VIII. Uluslararası U.I.A. Paris Kongresi hakkında” isimli rapor metninin söylem analizi çalışması

Mimarlık 24, 1965/10

VIII. uluslararası u. i. a. paris kongresi hakkında

Y. Mimar Utarit İZGI

MİMARIN EĞİTİMİ

59 ülkenin temsilcilerinin katıldığı 1965 U.I.A. kongresi 5-9 Temmuz arasında Paris'te toplanarak, seçilmiş bulunan «Mimarın Eğitimi» konusunu eleştirmiştir.

U.I.A. üyesi milletlerin kongrede önce bu konu ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalar, kendi tecrübe ve görüşlerini belirten millî raporlar, aşağıdaki raporlar tarafından taranmış, özetlenmiş ve her bölümle ilgili raporlar şeklinde kongreye sunulmuştur.

Genel eğitim grubu : Mackaica ve Weill sekreter P. Vivien

Teknik eğitim grubu : G. Medwin ve H. Vicariot sekreter D. Tremblot

Plastik eğitim grubu : L. Sert ve M. Delaage sekreter R. Dorlut

Düzenlenen çalışma programı gereğince, bu konuların her biri **«Eğitim öncesi - eğitim süresi - eğitim sonrası»** kademelerinde ele alınmış ve sadece raportörlerle komisyon üyelerinin katıldıkları günlük sentez çalışmaları şeklinde derlenmiştir.

Kongre dağılmadan ekli olan 21 dilekçe çalışmaların sonucu olarak üyelere sunulmuştur.

Genel olarak bu toplantıda dünyada hiçbir eğitim müessesesinde çağımızın şartlarına uygun bir eğitim sisteminin uygulanmadığı üzerinde durulmuş, bugünün ve daha önemlisi yarının **«mimarının yetişmesi için bir reformun kaçınılmazlığı»** savunulmuştur.

Raporlarda belirtilen önemli hususları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür.

GENEL EĞİTİM

Sosyo ekonomik ortam ve fizik çevre şartlarını inceleyen, eleştiren ve onlardan aldığı verilerden hareket ederek düzenlemeler yapan, **«gerekli mekân inşa eden, mimarın yetiştirilmesini, her şeyden evvel, «halkın eğitilmesi» şeklinde ele alınmalıdır. Ancak bu suretle birbirini tamamlayan iki amaca birden erişmek gerçekleştirilecektir. Hem yarının Mimarı seçeceği mesleği çok önceden tanıyacak, sevecek ve ona yönelme**

fırsatlarını elde edecek, hem de «Mimarın hizmet edeceği ortam gelişerek halk oyu çocukluk ve okul çağından itibaren Mimarlık ve Şehircilik konularının önemini idrak edecek, devletin sorumlu otoriteleri bütün tedbirleri alıp, imkânları sağlayacaklardır.

«Eğitim süresi içinde, daima geliştirmekte olan bir ortam içinde hizmet edebilmek ve sorumlulukları yüklenmek için, genel eğitime daha fazla yer verilmesi uygun görülmekle beraber, konuların seçiminde fikir birliğine varmak kolay değildir.

Diploma aldıktan sonra, yine aynı sebeplerden, Mimarın hareketli ve gelişen cemiyete ayak uydurması açısından, «eğitimin» değişik şekilde de olsa «devamı» şarttır.

Kursların organize edilmesi, Tezlerin hazırlanması, profesyonel lisansların vermesi teklifler arasındadır.

TEKNİK EĞİTİM

Günümüzün Mimaristindeki gelişmeleri ve çeşitli teknik konuların artan önemini dikkate alırsak Mimarın, bu tekniklere yabancı kalmaması, hatta onların gelişmesine **«hizmet etmesi gerektiği»** meydana çıkar. Ancak bu **«bilgilerin temel prensipler şeklinde verilmesi, hiçbir zaman bir müddet sonra eskiyecek anıkslopedik anlamda olmaması şarttır.**

Mimar bu suretle, daima **«birlikte çalışmak zorunda kalacağı»** Mühendis ve teknisyenlerle işbirliği yapacak, onlardan gelen teklifleri **«organize ve koordine edecek ve sorumlu olduğu kimselere bu konularla ilgili bilgileri vermeyi başaracaktır.**

Teknik formasyon: Mimarın **«gavrilatılı»** çabasında **«kullanıcı»** rol oynamayıp aksine, ona yeni imkânlar sağlayıcı ve **«kavayıcı»** hız vermedir. Bu açıdan sadece zorunlu değil, onun **«estetik müdahalesini»** gelişmesini ve **«gavrilatılı»** sağlayan bir unsurdur.

Çok önemli bir nokta da **«Teknik formasyonu»** **Plastik formasyonla** en iyi şekilde telif edilmesinin sağlanması ve ideal bir dengenin kurulmasıdır.

Diploma devresinden sonra **«Teknik eğitimin»** devamlılığı şarttır. Mesleğin icrası, ancak hem millî hem de enternasyonal plândaki haberleşmenin sağlanmasıyla mümkündür. U.I.A. nın bu konuda faal rol oynaması çok yerinde olacaktır.

Bu konunun en geniş açıdan ele alınıp, en iyi şartlarla ve bağımsız kuruluşlar şeklinde organize edilecek **«Araştırma ve Deney»** merkezlerinin faaliyete geçmesi gereklidir. Bu merkezler, teknik bilgiler, ekonomi, idarecilik v.s. gibi Mimarlık mesleğini ilgilendiren bütün branşlardaki çalışmaları kapsıyacak bir faaliyet göstereceklerdir. Böylece, hem **«eğitim»** sonrasında meslek adamlarının devamlı gelişmeleri sağlanmış olacak, hem Mimarlık ve Şehircilik konularının bütününü ele alacak, hem de bütçe, kalifiye eleman v.s. gibi çeşitli güçlükler yüzünden kurulması güç ve masraflı olan bu tesisler aynı bölge içindeki bütün **«Eğitim müesseselerinde»** birden hizmet edebileceklerdir.

7

Şekil C.4 : “VIII. Uluslararası U.I.A. Paris Kongresi hakkında” metninin açık kodlama çalışması, Mimarlık 24, s. 7.

PLASTİK EĞİTİM

Mimarlık formasyonu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, onun plastik niteliklerini meydana çıkarmak, yaratıcılık gücünü geliştirecek ve gerçekleştirecek tedbirlerin alınması konunun en zor yönü olarak kalacaktır.

Her şeyden önce Mimarın, belirli bir eylemi karşılamak üzere inşa edilen bir yapıya BİRSEYLER katarak onu güzelleştirmek olmadığın hususunda anlaşmaya varmak gereklidir.

Kollektif etkilerin dışında kalan, Mimarın özelliğini, kısıtlığını, orijinalliğini, sanatçılığını yapan ve sonradan ilâne imkânı olmayan bu yön, eğitimin asası ile ancak keşfedilir, kıymetlendirilir, ve geliştirilir.

Plastik formasyonun bu açıdan ele alınması ve reor-ganize edilmesi zamanı çoktan gelmiştir.

Mimarlık formasyonu değiştirilirken yapılan analizdeki en büyük aksaklık, bir an için bile olsa, Mimarlık eğitiminin ayrı ayrı yönlerden ele alınmış olmasıdır. Bu eğitim sürecinde bölünemiycek kadar birbiri içine girmiştir bir GÜTÜNDÜR.

Bugünün Mimarı, ne artistik formasyonu olan bir Mühendis ne de teknik formasyon almış bir artisttir. O, teknik, artistik, ekonomik ve hümanistik bilgilerle mücehhez bir SENTEZCI olarak yetiştirilmeli ve cemiyetteki yerini almalıdır.

Kongre çalışmalarının sonucu olarak sunulan 21 dilek aşağıdaki sıradadır :

1965 U.I.A. KONGRESİ SONUÇ RAPORU

- 1 -- Otoritelerin, mimari ve şehirciliğin bir milletin hayatındaki önemini idrak ederek, ileride bu alanlardaki sorumlulukları yüktenek ve bu yetimlerinde gereken bütün imkânları sağlamaları.
- 2 -- Halk oyna çocukluk ve okul çağından itibaren mimarlık ve şehircilik meseleleri ile ilgili bilgilerin verilmesi.
- 3 -- Pedagojik programların, gençlerde yaratıcılık kabiliyetini hedef tutması, his ve muhayyilenin geliştirilmesine yarınacak imkânların çoğaltılması.
- 4 -- Mimarların yardımı ile, özel eğitim hocalarının mimarlık ve şehircilik konularına nüfuz etmesi.
- 5 -- UNESCO, ana, U.I.A. nın yardımıyla bir evvelki temenninin gerçekleştirilmesini sağlaması.
- 6 -- Gençlere mimarlık mesleğinin tanıtılması ve mesleğe girme imkânları hakkında bilgi verilmesi.
- 7 -- Mimarlık eğitimi yapan müesseselere girişin, ancak yeterli bir genel kültür seviyesine ve ilmi kapasiteye bağlanması.
- 8 -- Öğretim üyeleri ile öğrenciler arasında zorunlu olan bağlantının sağlanması için öğretim kadrosunun nitelik ve nicelik açılarından yeterli olması.
- 9 -- Mimaridaki eğitimin üyeleri ve öğrencileri diğer disiplinlerin eğitim üyeleri ve öğrencileri ile birlikte çalışmaları.
- 10 -- Öğrencinin, mimariye bir ilgi olarak bakması için, Eylem, Strüktür ve Plastik olandaki çalışmaları (büyükler ile bağlantılı olarak) yürütülmesi.
- 11 -- Mimarların ilmi ve teknik formasyonunun özel ve kendine has bir eğitime yapılması.
- 12 -- Mimarlık eğitimi yapılırken, sosyo-ekonomik ortam ve fizik çevre şartlarına ısrar ve önemle ön plânda tutulması.
- 13 -- Şehircilik eğitiminin tam bir mimarlık formasyonunun bileşeklerinden biri olarak kabul edilmesi.
- 14 -- Haber alma ve gelişmenin bütün meslek hayatına zorunlu olduğu için ön görülmesi.
- 15 -- Mimarlar ve eğitim üyeleri için gelişme seminerleri ve staj çalışmaları organize edilmesi.
- 16 -- Belirli konuların bilimsel ite ve gerektiği gibi eleştirilmesi amacıyla mimar -- teknik eleman -- beşerî ve ekonomik bilimler uzmanlarından teşkil edilen disiplinlerarası kurulması.
- 17 -- Yöneticiliğini mimarların yapmaları, Mimarlık ve Şehircilik araştırma merkezlerinin ve enstitülerinin kurulması ve bu tesislerde genel ve tıbbi araştırmalar yapılması.
- 18 -- Az gelişmiş ülkelere, kendi eğitim müesseselerini kurmaları için tavsiye yapılması, Teknik yardım programlarıyla bu müesseselerin organize edilmesi, eğitim üyeleri ile fakülte ve bu ülkelerdeki yapılara yönelik eğitim materyali ve programlarının hazırlanıp, haber alma ve dokümantasyon merkezlerinin kurulması.
- 19 -- U.I.A. nın, özellikle: eğitim programları, öğrenci mübadelesi, staj ve burslarla ilgili bütün müsterek konularda enternasyonal mimarlık öğrencileri birliği ile devamlı temaslar kurması.
- 20 -- Mimarlık eğitimi müesseselerine hitap eden bir enternasyonal habercilik ve dokümantasyon bülteni yayınlamasının tespiti.
- 21 -- U.I.A. nın teşkilâtında "Mimarlık Eğitimi" ile ilgili daimi bir merkezin kurulması.

Şekil C.4 (devamı) : “VIII. Uluslararası U.I.A. Paris Kongresi hakkında” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 24, s. 8.

1965 U.I.A. KONGRESİNDE VARILAN DİĞER BAZI SONUÇLAR

U.I.A. MİMARLIK MESLEĞİNİN İCRASI KOMİSYONU
HER MEMLEKETTE, TAHSİL VEYA BAŞKA ESASLARA GÖRE MİMAR
KATEGORİLERİ KANUNİ YETKİLER KONUSUNDAKİ ANKET CEVAPLARI

	1—Mimarların tahsili durumuna göre sınıfları var mı?	2—Her sınıftan kaç mimar var.	3—Projeleerin kanunen inşaat tarafından imza şartı var mı?	4—Kanunen inşaat mühendisli- nin imza yetkisi var mı?
MİSİR	A- Bakalorya sonra 5 sene B- 4 sene C- Yardımcı mimar sanat okulu 3 sene	A - sınıftan 2131 B - " 257 C - " 1111	Mimarlar Kanunu na göre, Mimar yapıdan vergiye mesul kimsedir.	Hayır - Mimar statüsü hakkında direktif verine vaziyettedir.
YUNANİSTAN	1. derece (Doktor veya agreje mimar) Sınıflandırma yoktur. Mezuniyet okulları zikredilir.		Evet	Mühendislik niteliğine ait işle- de evet.
MACARİSTAN	1 Tek derece.		Evet fakat esas inşaat me- sahiyeti müteahhit firmada	Evet.
A.B.D.	1 tek derece. 25 yaş haddi mimar olmak için. 3 sene tatbikatdan sonra inşaat.		Evet genellikle her cya- lete göre serati değişik.	Hayır.
KANADA	1. Tek sınıf	2500 odaya kayıtlı 2500 kayıtlı değil.	Evet	Evet mimar da, inşaat mühendis- de.
TÜRKİYE	2. Sınıf Y. Mimar 5 sene Mimar 4 sene	1. sınıf 1811 Y. Mimar 2. sınıf 361 Mimar Diğer ülkelerde 450 Mimar	İstanbul, Ankara ve İzmir için evet.	Evet mimar da, inşaat mühendis- de.
İSPANYA	Tek derece 5 sene	3000 takribi	Evet Mimari Kolejlerin Kanununa göre. Yalnız mimarın imzası.	Hayır - Mimari eserleri ancak mimar kontrol edebilir. Diğer Nafia işlerini inşaat mühendis-.
KÜBA	Tek sınıf mimar		Evet	Mimarî eseri Mimara, diğer na- fia işlerini mühendis.
AVUSTURYA	Tek sınıf mimar	1370	Evet	Hayır - Mimar olmadığı yerde kalfa yapar.
ÇEKOS- LOVAKYA	1 - Şehirci 2 - Plâncılar 3 - Zırai inşaatçı 4 - Eski eser restorasyonu 5 - Araştırmacı	2000 500 150 150 250 3050 Yekûn	Evet	Evet.

U.I.A. PARİS KONGRESİ MESLEKİ
İCRA KOMİSYONU TOPLANTI
ZAPTI

U.I.A. Mesleki İcra özel komisyonu 30 Ha- ziran ve 1 Temmuz 1965 günlerinde Paris'te «Chaillet» sarayında, Ertugrul Mentese baş- kanlığında toplanmıştır.

Toplantıya iştirak edenler :

Menlayo (İsveç Türkiye)
Dameron Ropertor (Fransa)
Morales (Garcia) İcra Komitesi delegesi
(İspanya)
Moutschen (Belçika)
Wedepohl (Batı almanya)
Edde (Lübnan)
Nicolosi (İtalya)
Schwartzmann (A.B.D.)
Droopet (İsviçre)
Vouge B. (İsviçre)
Arianendi (İspanya)

Peyri (Meksiko)
Gasperini (Brezilya)
Constas (Yunanistan)
Austin Smith (İngiltere)
Chambers (İngiltere)
Staylov (Bulgaristan)
Van den Broek (Hollanda)
Mazetel boyan eden :
Villanueva (Venezuela)
Gelmeyenler :
Cana April (Küba)
Marosavitch (Yugoslavya)
Coldefy (Fas)

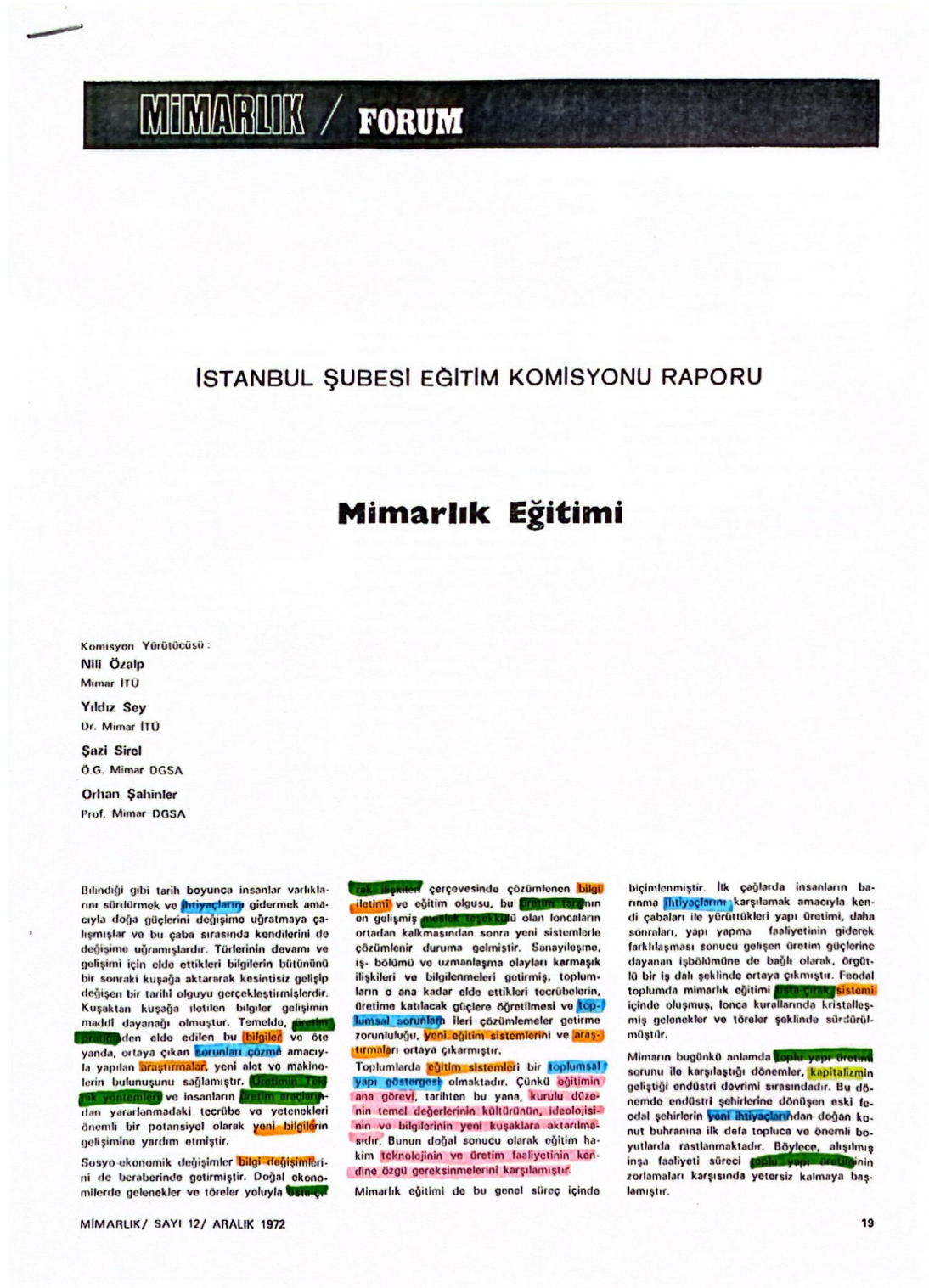
Bu toplantıya U.I.A. teşkilatının ihlas ko- misyonları; koordinasyon komitesi başkanı J. P. Vouge da iştirak etmiştir. Garcia Morales mevcut üyelere (Türkiye dahil) 13 devletin cevap verdiği son anket cetvellerini takdim

etmiştir. Bu anket her memlekette mevcut mimar sınıf ve adedini ile kanunî yetkilerini belirtiyordu.

Raporör Mameron Fransız U.I.A. seksiyonu namına Paris'e gelen ecebi Komisyon üye- lerine hoş geldiniz hitabesinde bulunmuştur. G. Morales U.I.A.'ya dahil bütün mimarlar arasında bu gibi tesriki mesalin devam et- mesini temenni ederek, mesleki icra, mese- lelerinin çözümü bakımından Barcelona seh- rinde Nisan 1966 senesinde yapılacak komis- yon toplantısına hazırlık olmak üzere o za- man görüşülecek konular hakkında komis- yonun şimdiden bir gündem tesbit etmesini rica etmiştir. Başkan Mentese bu toplantıya ait gündemi okumuştur. Gündem çok yüklü bulunduğundan . Morales Komisyona gele-

Şekil C.4 (devamı) : “VIII. Uluslararası U.I.A. Paris Kongresi hakkında” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 24, s. 9.

EK C.5: Nili Özalp, Yıldız Sey, Şazi Sirel ve Orhan Şahinler (1972) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması



Şekil C.5 : “VIII. Uluslararası U.I.A. Paris Kongresi hakkında” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 110, s. 19.

Büyük insan toplumlarının **hiyati**lerini karşılayacak şekilde **kuruluş**lerini geliştirme, kaynakları daha iyi kullanabilmek için yeni yöntemlerin aranmasını gerektirmiştir. Ayrıca mimarlığın bir sanat eseri yaratmak sorunu olmaktan öteye, belli bir **hiyati** maddesi **üretim** fonksiyonu da olduğu anlayışımıza başlamıştır. Bu yeni anlayışı doğal olarak öteki **üretim** dallarında geliştirilen rasyonellik ilkelerinin yapıya uygulanması için yeni çabaları da gerektirmiştir.

Mimarın düşünülmesinde yeni hedefler ortaya çıkması başlar. Artık mimar, belirli konuları incelerken **tekil ihtiyaçları** karşılamak için **sergisel** yollarla türlü türlü işlemler yerine, **çok sayıda ve tekil** zorlukları bilmeyen **çok lütfancılıklı ihtiyaçları** doğru bir şekilde analiz ederek, toplu yapı yöntemleri içinde karşılamanı bilmek zorunda olan bir kimsedir. Böylece yapılan iş, yani mimarlığın öz değişimle birlikte, niteliğinden büyük değişimler olur. **Bu değişim paradoks** olarak mimarlık eğitiminde yansıtılmalıdır. **İki temel karakteristik, ihtiyaç** yönünden etkilenir: **toplulaştırma, yöntem olarak** tasarlama ve **değişim, eksenatı alanından** etkilenir. **değişim, eksenatı alanından** etkilenir. **değişim, eksenatı alanından** etkilenir.

Özellikle son on yıl içinde mimarlık eğitiminde **“yeni sistemler”** uygulanmaya başlanmıştır. Değişik öğretim stratejileri ve ders programları yapıları değiştirilerek ortaya çıkarılan bu yenilenme sürecindeki başlıca faktörler; toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler, yapı endüstrisinin insan, malzeme kaynakları ve **“bilgi”** kaynaklarıdır. İçin gerekli organizasyon yapıları kılavuzlarıdır. Yapım süreci gittikçe artan bir biçimde endüstrileştikçe ve rasyonelleştikçe, yapımla ilgili geleneksel mesleklerin durumları zorlaşmıştır. Önemli sorunlardan biri, **“bilim”**deki gelişmelerin **“bilgi”**ye etkileri, bu etkilerin ve özellikle **“bilgi”** bilimlerin tasarlama eylemlerini zorlamasıdır. Bu nedenle, yapının struktur ve fonksiyonu ile bağlantılı **“bilgi”** bilimlere kapsayan yapı bilimi ortaya

çıkarmıştır. Fiziksel bilimler yeni yapı biliminin çekirdeğini oluştururken, psikoloji, sosyoloji ve davranış ile ilgili sosyal bilimler de önem kazanmaya başlamıştır.

Günümüzde mimarlığın hayin eden faktörler ekonomik gelişme düzeyi, hakim politika ve kültürel ortam olarak görülmektedir. Bu sosyal-ekonomik ve kültürel yapı içinde planıncı; çevre kontrolü, yapısal kuruluş kararları, ekonomik tercih kararları, işlevlere uygun mekânlar ve mekânlar arası ilişkilerle çözümlemek sorunu ile karşı karşılaşır. Yukarıda görüldüğü gibi mimarlık eğitimi toplumsal değerler tarafından tayin edilmeli, öte yarı da kendi içinde çözümleneyişi sistemlik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Mimarlık eğitiminin kendisi de, sözkonusu bir ortamda, fiziksel kendini tayin eden dış etkenleri farklılıklarla etkileme durumundadır.

Günümüzde, gerek gelişmiş, gerekse az gelişmiş ülkelerde yapıp bir toplu yapı sorunu olarak ortaya çıkmakta birlikte, kaynaklardaki değişiklik, yapı endüstrisini besleyen endüstrilerin etkisiyle veya gelişmiş, teknolojiyi arasındaki gelişmişlik farklı ülkelerin arasında mimar eğitimi açısından değişikliklerin gerekliliğini göstermektedir. Endüstriyel ülkelerde yapı endüstrisinin varmış olduğu aşama, yerine uygun yapı elemanları ve bileşenlerini mimara hazır olarak sunabilmekte, mimar dizayn (tasarlama) evresinde sadece bunların sentezi sorunu ile karşı karşıya kalmakta ve temelde endüstrisinin başmca sorumlulukleri ile de bağlı bulunmaktadır.

Az gelişmiş ülkelerde ise yapı malzemesi en-
düstrisinin gelişmişliği yönü sıra düşük se-
viyede içişlik, sınırlı ekonomik olanaklar, or-
ganizasyon yetersizliği gibi faktörler mimarın,
kullanıcı ihtiyaçları ve in uygun yapı eleman-
larının çözülmesinde ve daha bir çok yön
çalışmada da görev almasını gerektir-
mekte, bu da gelişmekte olan ülke mimarının
teorik bilgileri çok daha fazla sahip olmas-
ı, en az hata yapacak şekilde bilgi birikimi ve

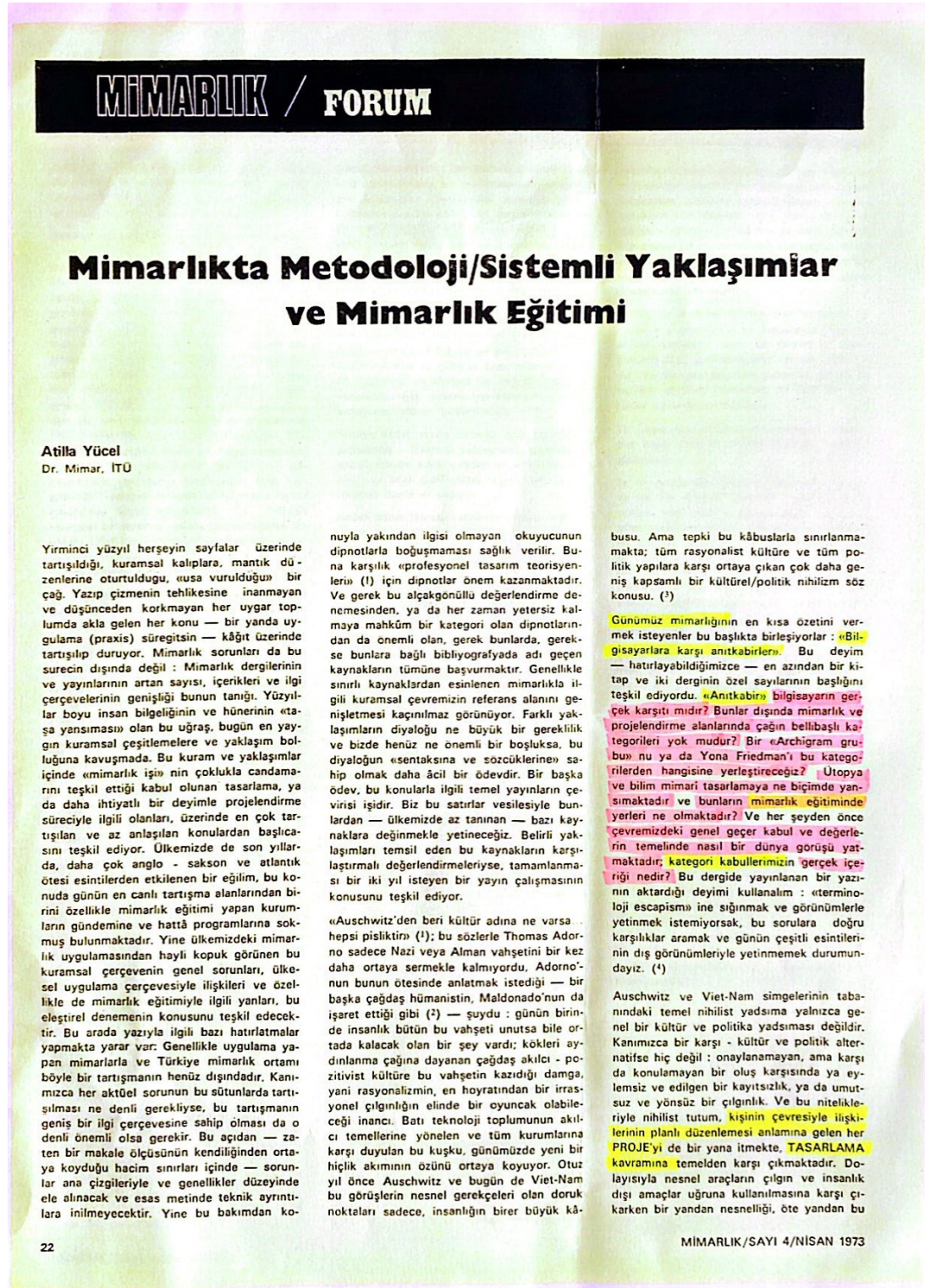
tecrübe ile donatılması zorunluğunu getir-

Bütün bunlara karşılık bazı gelişmiş öl-
kelerde eğitim sistemleri ileri teknolojiye sa-
hip gelişmiş ölklere alınmakta veya öne-
ri ölçide gelişmiş ölklere dönüştürül-
mekte. Dolayısıyla, ekonomik, sosyal ve kültürel ya-
yıya temeliniyen eğitim sistemi, **edim**
süreç ile **öğretim** bütünleşmesini ge-
çekleştirmektedir. **Bu iki süreç bütünleş-**
mesi ise, teorik pratiği olanaklı olma-
kla, dolayısıyla yerli bilgi üretimi ve bu
zümme engel olma ve teknik ve bilimsel
uydu (geri kalışın) sürüp gitme
sonucunu doğurmaktadır. Eğitim, geliş-
me, endüstriyel ölklere (öğrenme) göre yap-
ma, yararlanma ve amaçlanma, kendi te-
hükeleri doğrultusunda gelişme, geliş-
miş ölklere, gelişmiş ölklere için mima-
yağıtiren birer kaynak durumuna da getirmek-
tedir.

Sonuç olarak Eğitimin **markalı eğitim**in
yetsilirmeye amaç edildiği numaranı görevini
yapı ile ilgili ihtiyaç ve kaynakların birimsel
analizi yaparak, programları, bunlar ak
sında en uygun dengiyi sağlayabilecek yön
temleri **markalı eğitim** olarak özetleyebiliriz. Bu
tüm ülkeler için geçerli bir mimari, yapı ör
ütümünün yürütülmesinde **markalı eğitim**
yapı açısından objektif kriterleri geliştirir,
yapılan işleri değerlendirir, kaynakları kul
lanımında **markalı yöntemleri** rasyonel bir
akademi yaklaşım keşi olarak tanımlayabiliriz.

Özellikle, henüz endüstriyel aşamaya erişmiş ülkelerin mimarlık eğitiminin temel niteliklerini ise, öncelikle mesleğin **özgürlüğü**, **özgünlüğü** ve **yönelimiyle** yöneltmek **çabasıyla ilgili** gelişmeleri yakından izleyen, sonuçları üzerine yapı üretimi konusunda içinde ve dışındaki doğrultusuna doğru tamamlanarak değişken diren, ayrıca aksatılmaları sayıyı düzeltme önerileri geliştirilen bir **sistem** içinde düşünülmelidir.

Şekil C.5 (devamı) : “VIII. Uluslararası U.I.A. Paris Kongresi hakkında” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 110, s. 20.



Atilla Yücel
Dr. Mimar, İTÜ

Yirminci yüzyıl herşeyin sayfalar üzerinde tartışıldığı, kuramsal kalıplara, mantık düzenlerine oturtulduğu, «usa vurulduğu» bir çağ. Yazıp çizmenin tehlikesine inanmayan ve düşünceden korkmayan her uygar toplumda akla gelen her konu — bir yanda uygulama (praxis) süregitsin — kâğıt üzerinde tartışılıp duruyor. Mimarlık sorunları da bu surecin dışında değil : Mimarlık dergilerinin ve yayınlarının artan sayısı, içerikleri ve ilgi çerçevelerinin genişliği bunun tanığı. Yüzyıllar boyu insan bilgeliğinin ve hünerinin «taş yansıması» olan bu uğraş, bugün en yaygın kuramsal çeşitlemelere ve yaklaşım bolluğuna kavuşmada. Bu kuram ve yaklaşımlar içinde «mimarlık işi» nin çoklukla candamarını teşkil ettiği kabul olunan tasarlama, ya da daha ihtiyatlı bir deyimle projelendirme süreciyle ilgili olanları, üzerinde en çok tartışılan ve az anlaşılan konulardan başlıcasını teşkil ediyor. Ülkemizde de son yıllarda, daha çok anglo - sakson ve atlantik ötesi esintilerden etkilenen bir eğilim, bu konuda günün en canlı tartışma alanlarından birini özellikle mimarlık eğitimi yapan kurumların gündemine ve hattâ programlarına sokmuş bulunmaktadır. Yine ülkemizdeki mimarlık uygulamasından hayli kopuk görünen bu kuramsal çerçevenin genel sorunları, ülkesele uygulama çerçevesiyle ilişkileri ve özellikle de mimarlık eğitimiyle ilgili yanları, bu eleştirel denemenin konusunu teşkil edecektir. Bu arada yazıyla ilgili bazı hatırlatmalar yapmakta yarar var: Genellikle uygulama yapan mimarlarla ve Türkiye mimarlık ortamı böyle bir tartışmanın henüz dışındadır. Kanımızca her aktüel sorunun bu sütunlarda tartışılması ne denli gereklirse, bu tartışmanın geniş bir ilgi çerçevesine sahip olması da o denli önemli olsa gerekir. Bu açıdan — zaten bir makale ölçüsünün kendiliğinden ortaya koyduğu hacim sınırları içinde — sorunlar ana çizgileriyle ve genellikle düzeyinde ele alınacak ve esas metinde teknik ayrıntılara inilmeyecektir. Yine bu bakımdan ko-

nuyla yakından ilgisi olmayan okuyucunun dipnotlarla boğuşmaması sağlık verilir. Buna karşılık «profesyonel tasarım teorisyenleri» (1) için dipnotlar önem kazanmaktadır. Ve gerek bu alçakgönüllü değerlendirme denemesinden, ya da her zaman yetersiz kalmaya mahkûm bir kategori olan dipnotlarından da önemli olan, gerek bunlarda, gerekse bunlara bağlı bibliyografyada adı geçen kaynakların tümüne başvurmaktır. Genellikle sınırlı kaynaklardan esinlenen mimarlıkla ilgili kuramsal çevremizin referans alanını genişletmesi kaçınılmaz görünüyor. Farklı yaklaşımların diyalogu ne büyük bir gereklilik ve bizde henüz ne önemli bir boşluksa, bu diyalogun «sentaksına ve sözcüklerine» sahip olmak daha âcil bir ödevdir. Bir başka ödev, bu konularla ilgili temel yayınların çevirisi işidir. Biz bu satırlar vesilesiyle bunlardan — ülkemizde az tanınan — bazı kaynaklara değinmekle yetineceğiz. Belirli yaklaşımları temsil eden bu kaynakların karşılaştırmalı değerlendirmeleriye, tamamlanması bir iki yıl isteyen bir yayın çalışmasının konusunu teşkil ediyor.

«Auschwitz'den beri kültür adına ne varsa — hepsi pisliktir» (1); bu sözlerle Thomas Adorno sadece Nazi veya Alman vahşetini bir kez daha ortaya sermekle kalmıyordu. Adorno'nun bunun ötesinde anlatmak istediği — bir başka çağdaş hümanistin, Maldonado'nun da işaret ettiği gibi (2) — şuydu : günün birinde insanlık bütün bu vahşeti unutsa bile ortada kalacak olan bir şey vardı; kökleri aydınlanma çağına dayanan çağdaş akılcı - pozitivist kültüre bu vahşetin kazıdığı damga, yani rasyonalizmin, en hoyratından bir irrasyonel çılgınlığın elinde bir oyuncak olabileceği inancı. Batı teknoloji toplumunun akılcı temellerine yönelen ve tüm kurumlarına karşı duyulan bu kuşku, günümüzde yeni bir hiçlik akımının özünü ortaya koyuyor. Otuz yıl önce Auschwitz ve bugün de Viet-Nam bu görüşlerin nesnel gerekçeleri olan doruk noktaları sadece, insanlığın birer büyük kâ-

busu. Ama tepki bu kâbuslarla sınırlanmamakta; tüm rasyonalist kültüre ve tüm politik yapılarla karşı ortaya çıkan çok daha geniş kapsamlı bir kültürel/politik nihilizm söz konusu. (3)

Günümüz mimarlığının en kısa özetini vermek isteyenler bu başlıkta birleşiyorlar : «Bilgisayarlara karşı anıtkabirler». Bu deyim — hatırlayabildiğimizce — en azından bir kitap ve iki derginin özel sayılarının başlığını teşkil ediyordu. «Anıtkabir» bilgisayarın gerçek karşıtı mıdır? Bunlar dışında mimarlık ve projelendirme alanlarında çağın belibaşlı kategorileri yok mudur? Bir «Archigram grubu» nu ya da Yona Friedman'ı bu kategorilerden hangisine yerleştireceğiz? «Utopya ve bilim mimari tasarlama ya ne biçimde yansıtmaktadır ve bunların mimarlık eğitiminde yerleri ne olmaktadır? Ve her şeyden önce çevremizdeki genel geçer kabul ve değerlerin temelinde nasıl bir dünya görüşü yatmaktadır; kategori kabullerimizin gerçek içeriği nedir? Bu dergide yayınlanan bir yazının aktardığı deyim kullanalım : «terminoloji escapism» ine sığınmak ve görünümlele yetinmek istemiyorsak, bu sorulara doğru karşılıklar aramak ve günün çeşitli esintilerinin dış görünümlelele yetinmemek durumundayız. (4)

Auschwitz ve Viet-Nam simgelerinin tabanındaki temel nihilist yadsıma yalnızca genel bir kültür ve politika yadsıması değildir. Kanımızca bir karşı - kültür ve politik alternatifse hiç değil : onaylanamayan, ama karşı da konulamayan bir oluş karşısında ya eylemsiz ve edilgen bir kayıtsızlık, ya da umutsuz ve yönşüz bir çılgınlık. Ve bu nitelikleriyle nihilist tutum, kişinin çevresiyle ilişkilerinin planlı düzenlemesi anlamına gelen her PROJE'yi de bir yana itmekte. TASARLAMA kavramına temelden karşı çıkmaktadır. Dolayısıyla nesnel araçların çılgın ve insanlık dışı amaçlar uğruna kullanılmasına karşı çıkarken bir yandan nesnelliği, öte yandan bu

Şekil C.6 : “Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 22.

MİMARLIK / FORUM

araçların kullanış biçimini yeniden ve doğru tanımlamak durumunda kalacaktır, çünkü kayıtsızlık ya da çılgınlık, pratikte bilinçsiz bir onay anlamına gelmektedir. (*)

Oldukça yaygın bir kapsamı olan bu düşünceler bizi hangi noktaya getiriyor? Önce mimarlık alanından bağımsız olarak şunu söyleyelim: Nesnel araçların mükemmel rasyonelliği, onlara kayıtsız bağlanmak için bir güvence değildir, bu bir. İkincisiye şu: Bu güvensizlik nesnel araçların rasyonel kullanımını ve her türlü planlı eylemi yadsıma anlamına — en azından insanlığın bugünkü durumunda — gelmemelidir. (*) Kültürel ve politik nihilizm aynı zamanda her türlü planlı eylemi, PROJE'yi yadsıma anlamına geldiğinden bu aynı zamanda mekânsal sistemlerin PROJELENDİRİLMESİ'ni de içermektedir. Düzenlenmiş mekân, insan ve doğa arasındaki diyalektik ilişki süreçlerinin en açık bir görünümüdür ve insanın tehdit edici doğa karşısındaki «nesnel damga» larının belki de en önemlisini teşkil etmektedir. (*) Giderek rasyonel bir tasarım, ya da projelendirme, insanın doğa karşısında yabancılaştırmış durumundan kurtulmak için temelde zorunlu bir eylem, devrimci bir atılım olarak görülüyor.

İster genel planda olsun, isterse — tasarlama ve mimari projelendirme alanları gibi — sınırlı kapsamlar içinde, mükemmel-rasyonel araçlara (bunları henüz teknik, yöntem vd. olarak adlandırmıyoruz) karşı duyulan kuşku, yukarıda değindiğimiz nihilist tutumun bir uzantısı değildir öyleyse, ancak bu önemli bir kuşku ve felsefi temelleri, yine yukarıda görüldüğü gibi felsefenin temel sorunlarıyla, insan - doğa diyalektiği ve insanlık konumu gibi sorunlara ve ahlâki seçimlere uzanmaktadır. Şu ana kadar dağınık biçimde ortaya koymaya başladığımız sorunların ve karşıtlıkların birincisi budur ve bu sorun, anıtkabir - bilgisayar karşıtlığı türünden biçimsel kutuplaşmaların çok ötesinde ve temelinde var olan bir zıtlıktır.

Yine dağınık plandaki incelememizi sürdürülim: Bir ikinci çatışma çıkıyor karşımıza: mimarlık alanında «mimarlık mesleğiyle mimarlık sanatı»; tasarlama dilinde «bileşen tasarlaması» (component design), «sistem tasarlaması» vd. türünden «ürün tasarımı» na yönelik tasarlama biçimleriyle geleneksel anlamda «mimar projelendirme» işlerinin farklılığını savunan görüşler. Bu görüşlerin sonucu olarak yakın veya uzak gelecek için «mimarlığın (ve mimarın) ölümü» nden de sık sık söz edilmektedir. (*) Bu görüşleri, büyük ölçüde Croce'vari bir estetik anlayışına bağlamak olanaklı görünüyor. Pratik yansımaları ve gerçek kapsamıysa ayrıca incelenmesi gereken bir konudur.

Günümüzde çeşitli çatışma ve karşıtlıklara konu olan mükemmel - rasyonalist araçların mimarlık alanındaki görünümleri ve uzantıları, temel önerileri nelerdir? Ülkemizdeki durum hangi noktadadır ve özellikle mimarlık eğitimi alanını bu konu ne şekilde etkilemektedir? Bir değerlendirmeye geçmeden önce kısaca bu noktaları belirlemeye çalışalım:

Genel planda yeni - rasyonalist eğilimlerin en kısa özetlemesini bu eğilimlerin önde gelen temsilcilerinden Christopher Jones'un bir sınıflandırmada kullandığı iki deyim vermektedir: «karanlık kutu / saydam kutu» (black box / glass box) tipi yaklaşımların karşıtlığı; bunlardan birincisinin, «geleneksel» projelendirme, ya da geniş anlamıyla tasarlama yaklaşımını, yani tasarlamayı bir «sıra, beyinde oluşan, biçim verilebilen ama analitik olmayan bir süreç olarak gören yaklaşımı tanımladığı kabul edilmektedir. (*) Saydam kutu — ya da cam kutu — yaklaşımıysa, yaratıcı eylemin ve giderek tasarlanmanın analitik işlemlere ve böylece «sistemli» süreçlere vurulabileceğini öneren yaklaşımların genel kategorisi olarak düşünülebilir. (10)

Buraya kadar sorun oldukça açık görüyor, sistematik - bilimsel yaklaşımlar, geleneksel kapalı tutuma karşı çağdaş ve akılcı bir tepkidir, ve haklı gerekçeleri de — aşağıda görüleceği üzere — vardır.

Ancak sorun burada kapanmamaktadır ve buradan sonra da belirli karışıklıklar ve çelişkiler ortaya çıkmaktadır. Önce bunları görelim:

□ Bir kez, «karanlık kutu» tipi yaklaşımların olsun, «saydam kutu» cuların olsun, bazı ortak teknikleri kullandıklarını görüyoruz.

Örneğin yaratıcı eylemi anlık oluşumlarla zenginleştirmeyi amaçlayan, ve bu niteliğiyle aynı «yaratıcı» eylemin kapalı yapısına inanan «karanlık kutu» eğilimine daha uygun düşen «beyin fırtınası» ve «synectics» tipi tekniklerin, sistemci görüşlerin savunucuları tarafından benimsendiği görülebiliyor. (11)

□ «Saydam kutucu» yaklaşımın kendi içindeki eğilim farklılıkları bir ayrı çelişki ve sorunlar bütünüdür. (Bunlardan C. Jones'un değindiği bazılarına biz de işaret etmiştik). «Sibernetikçi», «Yöneyim araştırmacı», «davranışçı»,... eğilimler arasındaki ilişki ve çelişkiler, «tüme varımcı» ve «tümdengelimci» lik gibi bitmez tükenmez tartışma konuları, «tam sistematik tasarlamayı» iddiaları, bu çelişki ve karmaşıklıklar kategorisinin bazı görünümlelerini ortaya koyuyor.

□ Üçüncü olarak da sistemci yaklaşımların henüz çözümlemediği bir semantik soruna değinmek gerekiyor. Örneğin bir «tasarlama süreci» (design process) — «tasarlama morfolojisi» çatışması, sistematik tasarlamacıların bir türü ortak kabule varamadıkları terminolojik anlaşmazlıklardan birini teşkil etmektedir. (12) Terminoloji, bir biçim sorunu olarak ele alındığında bu önemsiz bir anlaşmazlıktır. Ama terminolojik anlaşmazlıklar, genellikle esaslı öz ayrılıklarını, felsefi ve lojik «sapma» ları dile getirdiğinden bu biçim önem kazanmaktadır.

□ Son olarak da bu eğilimlerin «projelendirme pratiği» yle olan ilişkilerindeki genel kopukluk, hafife alınması gereken bir konudur. Sistematik yaklaşımlara yapılan eleştirilerden en geçerli ve en yaygın olanları arasında bu ortak eleştiri dikkati çekiyor. Bazı

işlemleri sistemeleştirilen çeşitli tekniklerin ve mükemmel araçların — bilgisayar gibi — projelendirme işlerinde kullanılması bilinen örnekleri yok değildir, (13) yalnız bu araç-teknik - eğitim - yaklaşım - yöntem ilişkileri, konumuzun ayrı ve önemli bir başka tartışma alanıdır. Şimdilik bu konuda sadece büyük bir kavramsal kargaşanın bulunduğu söylemekle yetinelim.

Bütün bu eleştirel gözlemlerin sonunda tasarlama / projelendirme konularına sistemci açıdan yaklaşan öneri ve modellere baktığımızda bazı genellemelere varmak olanaklıdır. Ve bu genellemeler, yukarıda çelişki ve bulanık görünen sorunlara da belli bir berraklık kazandırabilmektedir.

1) Önce, bu yaklaşım denemelerini birbirinden hayli farklı uç öbekte toplamak olanaklı görünüyor:

1a — Bunlardan birincisi, tasarlama sürecine ve bu sürecin sonunda elde edilecek «ürün», yani proje ve yapıya değil, fakat projelendirme için gerekli görülen türlü bilgilere yönelik bir eğilimdir. Tasarlamayı etkileyen «çevresel gerçek» i tümüyle ve mükemmel araç ve tekniklerle eksiksiz tanımayı amaçlamaktadır. Yaklaşımın ilgi alanını böylece, üretim ve programlama diline «girdi» ler (inputs) takımı, ya da sibernetik dilyle tüm sürecin «soft» verileri teşkil etmektedir.

Çevre gerçeğinin çeşitli bileşenlerini tanımak, bu bileşenlerle insan bilgisi arasındaki köprüyü kuran çeşitli bilim dalları ve bilimsel disiplinlerle ilişki kurmayı gerektirmekte, ve böylece mimarlıkla ilgili pratik bir sorun, bu ilişkilerin bir genel sistemi, çok geçerli bir deyişle bir «sistemli sistem»i durumuna dönüşmektedir. (14)

1b — İkinci öbeğiye, birincisindeki «gerçeğin anlatımına dönük» (15) istekler değil, «problem çözme» ye dönük amaçlar egemendir. Ve giderek bir stratejiler ve taktik araçlar bütünü söz konusudur.

1c — Bazı hesaplama, üretim - uygulama ve denetim işlemlerinin rasyonelizesyonuna, şantiye örgütlemeye, prefabrikasyon sorunlarına dönük teknikleriyse, her iki kategorinin dışında tutmak gerekmektedir. Bu teknikler, her türlü projelendirme yaklaşımı için de — belirli koşullar altında — söz konusu olabilmektedirler.

(1a) kategorisi için kullandığımız terminolojiyi hatırlayacak olursak, son iki öbek için amacın bir yanda süreç ilişkilerine (1b), öte yandaysa süreç «çıkışı» sına, ürüne, yapıya, yani «nesne» ye ya da yine sibernetik dilyle sürecin «hard» bileşenine dönük olduğu söylenebilir.

2) İkinci olarak, tasarlama sorunlarına sistemci ve bilimsel bir yaklaşımın genel bilimsel kategoriler, yöntemler ve bilimdeki sistemler kuramıyla ilişkilerine değinmek gerekiyor. Bu konuda da durum hayli bulanık görünüyor. Yaklaşım önerilerinin birçoğunda söze genel sistemler kuramından, felsefi - bi-

Şekil C.6 (devamı) : “Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 23.

limsel kategorilerden, entropi ve homeostasis kavramlarından, hattâ quanta fiziğinden girildiği halde sonuçta bazı modeller, hattâ teknik uygulamalarıyla yitirildiği görülmektedir.

Kanımsızca tasarlama sorunlarının felsefi/bilimsel temellendirilmesi ne kadar gerekli ve anlamlıysa, bunun başarılmadığı durumlarda alçakgönüllü olmak ve daha gerçekçi davranmak, gerekiyorsa «terre à terre» sorunlarla yetinmek o kadar erdemli bir davranıştır. Kaldı ki tasarlama/projelendirme ve daha genel olarak mimarlık sorununu genel sistemler kuramı ışığında yorumlamak, bazı biçimsel benzerliklere ve yapı ilişkilerine işaret etmenin ilerisinde fazla verimli olmamaktadır. Bu, mimarlık açısından olduğu kadar, sistemler kuramının kendisinin de koyduğu bir sınırdır. (14)

Bu konuda yapılan bir başka uzlaşırma denemesi, projelendirme işini değil, fakat mimari nesnenin kendisini, yapıyı, yerleşmeyi ve tüm biçimlendirilmiş mekânı, bir başka genel kuram açısından, strukturalist görüş perspektifinden inceleme önerisidir. Mimarlık ve mekân semiyolojisinden söz etmek istiyoruz. Aslında genel sistemler kuramıyla strukturalist yaklaşım arasında hayli büyük yakınlıklar olduğu bilinmektedir. Ancak birincisinden söz eden ve uzantı ve uygulamaların esinlenen eğilimler, mimarlığın daha çok projelendirme süreciyle ilgili sorunlarına ışık tutmaya çalışırken, ikincisi, bu projelendirmenin sonunda oluşan yapıyı çevrenin taşıdığı anlam sorunlarına yönelmektedir.

Genel sistemler kuramıyla olan ilişkide olduğu gibi, mekân semiyolojisiyle ilgili çözümleme ve önerilerde de genel kuramla olan bağlantılar henüz açık ve bilimsel bir biçime kavuşmuş sayılamaz. Yalnız bu alandaki birbirinden farklı incelemelerin tümünün — Kevin Lynch'in kentsel öğelerin anlatım değerine yönelik uyarılarına olsun, Françoise Choay'in yine kentsel oluşumların tarihsel gelişme ve değişimindeki anlamsal kökenleri konusundaki incelemeleri olsun, ya da Klaus Koenig'in, Abraham Moles'un veya Umberto Eco'nun doğrudan mimarlık semiyolojisine yönelen metinleri, hattâ Edward T. Hall gibi kültür antropolojilerinin «proxemic behaviour» önerileri olsun, mimari ürünün taşıdığı anlamı kavrama ve değerlendirmede, ve böylece de mimari eleştiriyi yeni ve «işlemsel» boyutlar kazandırmada değerli bir yere sahiptirler. (17) Ancak bu öneriler projelendirme pratiği gibi somut konulara yansıdığına pek talihli sonuçlar vermemektedir. Semiyolojistlerin eleştirilerinden esinlenen mimarların ikinci elden değerlendirmeleri bunun kanıtıdır: Örneğin U. Eco'nun, çağdaş sanayi toplumunda kent ve mimarlığın — eski örneklerle karşı — anlamsal içeriğini yitirdiği, stereotip ekonomik büyüme/tüketim modellerini yansıtan önceden belirlenmiş tek-düze mekânsal biçimlerin egemenlik kurduğu, ve böylece mimarlığın da devrimci anlamından soyutlandığı konusundaki değerlendirmeleri, yetenekli bir amerikalı mimarı,

Venturi'yi, «Las Vegas aşırılığı»nda anlam çözümleri aramaya götürmektedir: Işıklı reklamlardan, yanıp sönen renklerden, gürültü ve müzikten, otomobiller ve insanlardan oluşan bir canlılık, çağdaş kentin yabancılaşmış ve anlamsızlaşmış «burjuva soğukluğu» (18) karşısında bir kaçış... ama kanımsızca sadece romantik bir kaçış. Gerçekten Las Vegas ne evrensel bir model değeri taşımaktadır, ve ne de — daha önemlisi — öyle sanıldığı gibi bir anlam zenginliğine sahiptir. Anamalcı tüketim toplumunun en yüzeydeki tüketim ideallerinin tezahhürü, sınırlı bir «Amerikan ideali»nin mekânsal görünümünü yansıtan, ve tümü tüketim malları pazarlamasının denetiminde bir düş mekânı, hepsi bu kadar. Bu tür kaçışlara, «pop art» sonrası ütopiyaların biçimsel/mekânsal önerilerinde sık sık raslıyoruz. (19)

3) Üçüncü önemli ilişki, gerek genel mimarlık kuramının, gerekse konumuz olan projelendirmenin, içinde yer aldığı toplumsal çevreyle olan ilişkisidir. Mimarlık ve projelendirme/tasarlama eğitimi de elbette ki bu ilişki içinde düşünülecektir. Özellikle ekonomi ve teknoloji bileşenleri açısından konu oldukça açıktır ve genellikle bilinen bir sorundur. Yapı üretiminin ve bu üretimin bir parçası olan projelendirmenin ülkenin genel ekonomik koşulları, sanayi ve teknolojinin genel düzeyiyle ilişkilerini yadsıyacak kimse yoktur. Mimarlık ürünleri bu açıdan değerlendirildiğinde, varılacak sonuçlarda anlaşma genellikle daha kolay olacaktır. Ama kültürel sorunlarla bağlantılar, gelişme perspektifleri, politik seçimler gibi değişkenler bu toplumsal çerçeveye katıldığında anlaşma ve buluşma olanakları zayıflamaktadır. Oysa açıktır ki sorunlar ancak böyle bir boyutsal zenginlik içinde derinliğine tartışılabilir. (20)

Biz bu kısa değerlendirmeye çerçevesi içinde bu tartışmaya girmemenin kolaylığına sığınacağız. Ancak üzerinde daha rahatça anlaşıldığını söylediğimiz sorunlar üzerinde biraz daha titizlikle durmak istiyoruz: Projelendirmenin, ekonomik - teknolojik koşullarla, ve daha genel olarak toplumsal kapsam (context)'in tümüyle olan ilişkilerine değinmiştik. (21) Basit bir gözlem, bu konuda yeterli kanıtlar vermektedir. Örneğin yapı üretiminde geçerli olan teknolojiyle ülkenin genel sanayileşme düzeyi arasındaki ilişki türünden karşılıklı bağlantılar bu arada gösterilebilir; daha yakın bir örnekte, bu kez yapı sanayinin ve yapı teknolojisinin durumuyla projelendirme süreci ve proje «büro»larının organizasyonu arasındaki ilişkidir. Tabii daha genel ekonomik - politik konjunktürlere de bağlı olmakla birlikte, örneğin geleneksel ya da prefabrikasyona dayanan yapı tekniklerinin kullanılmasıyla bu proje «büro»larının büyüklüğü, iç örgütlemeleri, dış ilişkileri arasında oldukça tanımlanabilir bağlantılar vardır. (22) Bizim için daha ilgi çekici olan sorun, bu ilişki sistemleri ve örgütlenme düzeyi — ve biçimleri — ile projelendirme yaklaşımları arasındaki ilişkidir. Her teknoloji düzeyi ve örgütlenme biçimi için geçerli rasyonelleşme çözümleri olanaklı bulunmakla

birlikte, bu rasyonelleşmenin ve rasyonel çözümlerin teknik mükemmelliklerindeki gelişmenin teknolojik ve organizasyonel gelişmeyle doğru orantılı olduğu bir gerçektir. Giderek tekrarlanan «tip»lerin, prefabrikasyonun, anonim kullanıcı için çok sayıda «birim ürün» inşa etmenin, (23) bu rasyonel araçları gün geçtikçe geliştirmeye, ve projelendirme konusunda da yeni yaklaşımlar, yeni çözümler ve yeni teknikler aramaya neden olduğu açıkça ortadadır.

Yazımızın başında, projelendirme/tasarlama konusundaki «anglo - sakson» ve «Atlantik ötesi» esintilerden söz etmiştik. Bu eğilimlerin gelişmiş anamalcı sanayi toplumlarından çıkması ve gelişmesi elbette bir raslantı değildir. Yukarıdaki satırlar da bu determinist ilişkiyi ortaya koymaya çalışmaktadır, ve ilişki, ekonomik/teknolojik boyutların ötesinde, bir kez daha söyleyelim, daha geniş bir anlam taşımaktadır. Aynı eğilimlerin, sanayice gelişmiş bazı doğu Avrupa ülkelerinde de büyük yansımalar bulması böylelikle anlaşılabilir. Ve bu koşullara sahip olmayan ekonomiler için rasyonelleşme düzeyini modellere ve esintilere kapılmadan doğru olarak belirlemenin gereği de daha iyi ortaya çıkmaktadır.

Ancak bu sonuçları geliştirmeden ve daha ayrıntılı değer yargılarına varmadan önce iki sorunu ele almak gerekiyor: mimarlık eğitiminin özel durumuyla ülkemizde bu alandaki eğilimler, ve yazının başında değinilen genel «felsefi - politik» içerik sorunuyla ilişkiler. İkincisinin bir kez daha altını çizip daha sonra işleyeceğimiz belki de eğitim sorununun bazı özellikleri açısından ele alalım:

Eğitim konusunda söylenecek çok şey vardır ve her gün yeni şeyler söylenilmektedir. Gerek ülkemizde, gerek tüm dünyada mimarlık eğitimi — genel eğitim tartışmaları arasında — bol bol tartışılmakta ve çeşitli çözüm önerileri sunulmakta, denemeler geliştirilmektedir. Bunların burada ne özetlenmesi, ne tartışılması söz konusudur. Makalemizin ilgi sınırları içinde yalnızca iki noktaya değinmekte yarar görüyoruz:

1) Konuyu mimarlıkla sınırlarsak, mimarlık eğitiminin mimarlık pratiğinden ayrıldığı bir nokta vardır: eğitimin sadece bugüne değil, yarına da dönük olması, ve böylece bugünkü koşul ve çevresel özelliklere çözüm aramanın gerektirdiği bilgi ve yöntemler yanında ileride karşılaşılabilecek durumlar için de belirli olanaklar sağlanması. Bu özellik, bir yandan sabit ve donmuş bilgiler yerine genel yöntemler vermeyi, öte yandansa ilgi konusu içinde ve çevresindeki tüm bilgiler, konular, yaklaşım ve öneriler hakkında öğrenciyi aydınlatmayı zorunlu kılmaktadır. Özellikle üniversiter çevrelerde — ki ülkemizde son durumda mimarlık eğitimi yapan tüm kuruluşlar üniversiter kılıflara sokulmak istenmektedir, en azından kâğıt üzerinde bile olsa (akademilere verilen statüler, özel okullara bağışlanan ünvanlar, ve büyüklükteki üniversite enflasyonu bunun örnekleridir) — bu iki nitelik ayrı bir önem kazanmaktadır.

Şekil C.6 (devamı): «Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi» metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 24.

Bu açıdan bakıldığında, ülkenin bugünkü teknoloji düzeyiyle, yapı sanayinin ve yapı üretimi biçim ve süreçlerinin durumuyla bağdaşma bile ileri tekniklerin ve mimarlık — ve mimari projelendirme — sorunlarına yeni yaklaşımların tanıtılmasında yarar ve gereklilik vardır.

Giderek aynı gerekçeyle bu eğitim ve bilgilendirme sürecinin bütünselliği önem kazanmaktadır. Yani sadece tasarlama teknik ve yaklaşımları açısından değil, tüm çağdaş mimarlık kültürü ve bunun yansımaları açısından bir açık bilgilenme mekânı oluşturmak gerekmektedir. Bunun güçlüğü ortadadır : orta eğitimin yetersizliği, genel yayın ve haberleşme araçlarının tek ya da az yönlü işleyiş biçimi, politik baskılar vb. gibi güçlükler, bu konuda önemli engellerdir. Ama bu yönde bir çaba harcanmadıkça sistem kendi içinde gelişmeye ve tutarsızlaşmaya başlamaktadır. Bu durumda daha kısa dönem için başka modeller aramak daha gerçekçi olacaktır; ancak biz, kabul edilen üniversite kalıbını işletilebileceği varsayımından hareket ediyoruz.

Yalnız yarın için projeksiyonlar yapmak ne denli gereklirse, sadece «muhayyeli» bir yarın için ütopyalar kurmak da o denli gerçek dışıdır. Özellikle gelişmemiş bir ekonominin ve bunun ağır toplumsal sorunlarının egemen olduğu bir ülke için bunun önemi açıktır. Buysa bugünün mimarlık uygulaması ve mimarlık sorunlarıyla bağlantı anlamına gelmektedir. Ancak bununla projelendirme, uygulama, denetim, konularında genel geçer olduğu kabul edilen «sabıta» kalıpların verilmesini, hele «usta - çırak» tipi «zenastıkare»nin ilişkilerin esas tutulmasını önermek istemiyoruz. Ve aslında bu amacın çözümü, verilmesi kaçınılmaz olan belirli «temel meslek bilgileri» dışında, «okulu» un doğrudan doğruya uygulamayla bağlantı kurmasında yatmaktadır. Üretimle dolaysız bağlantılar kurmayan bünyelerin bu amaca ulaşmaları güçtür, ve günümüzde — sade ülkemizde değil — «okulu» un ve üniversitenin önemli sorunlarından biri budur. Bu öneri sanıldığı kadar benimsenen bir görüş değildir. Bir yandan güçlüğü açısından yöneticilerce, öte yandan da sistemle bütünleşmesi açısından sisteme karşı olan öğrelerce — özellikle öğrencilerce — yer yer sert biçimde eleştirilmektedir. Ancak sağlam bir eleştirinin pratik deneyim dışında serpilemeyeceği, ve alternatif önerilerin ancak gerçekle doğrudan ilişki kurmakla sağlanabileceği, ve hele bugünkü durumda gerek «konformist» öğretim biçiminin, gerekse «ütopyik» yadsımların ülkesel/toplumsal gerçekten kopukluğu ve bunun sonuçları da bilinmektedir.

2) İkinci noktaysa, projelendirme ve eğitim stratejisi konusunda mimarlık okullarındaki yeni gelişmelerdir. En azından belibaşlı mimarlık okullarımızda, eski dönemlerin geçerli eğilimlerine karşı biriken eleştiri ve tepkiler, son yıllarda yeni öğretim program ve stratejileri biçiminde sonuç vermeye başlamaktadır. Bunda, yukarıda sözünü ettiğimiz yeni rasyonalizmin ve sistemci görüşlerin önemli

bir ağırlık kazandığını görüyoruz. Bildiğimiz birkaç örnekte, «Saydam kutucu» tasarlama stratejisinin şu veya bu çeşitlemesinin, tüm eğitim sisteminin belkemiğini teşkil ettiği ve bir YÖNTEM düzeyinde ele alındığı, bu arada çevreyi daha yakından tanımaya yönelik bilgi alanlarıyla da ilişkiler kurmaya çalışıldığı izlenmektedir. Genel değerlendirmelere geçmeden önce, ve bu konudaki bilgilenmemizin de sınırları içinde bu konuda ilk bakışta gözlenen bazı pürüzlere değinmeden geçmeliyim :

2a — Bildiğimiz hemen tüm örneklerde, çevreyle ilgili «ders» ler, çok biçimsel kalıplar içinde verilmektedir. Öğrencinin bu bilgilerle mimarlık sorunları arasında ilişki kurması ve sentezlere varması güçtür.

2b — Yine de, — ve özellikle mimarlıkla ilgili sorunlarda — birçok konu ve alan açıkta kalmaktadır. Özellikle mimarlığa ve tasarlama eleştirel bir bakışla yaklaşma konusundan — her nedense — uzak kalmaktadır. Öğrenciye bu eleştiriyi oldukça kalıpcı ve sınırlı bir politik soyutlama düzeyinde, ve «program dışı» olarak — tabii fırsat bulursa ve «ahval müsaitsen» — yapmaya çabalmaktadır.

2c — «Saydam kutu» tipi yaklaşımın klâsik modeli, tasarlamanın «analiz - değerlendirme - sentez» aşamalarından oluşan ve geriye dönüşleri (feed - back) de kapsaması gereken bir süreçtir. Bu süreç ana çizgileriyle okul projesine yansımaktadır. Burada, öğrencinin son yıllardaki toplumsal ilgilerinin ve eski projelendirme modeline olan tepkisinin de etkisiyle, işin analiz bölümüne olan sempo-tisi belirli bir olanak bulmaktadır. Ancak çoğu kez bu analitik bilgi birikimi de biçimsel sınırları aşmamakta, öğrenci doğru bilgi sağlayacak yeterlikte teknikler kullanamamanın yanı sıra, elde ettiği bilgi yığınına değerlendirmek ve hele sentezde kullanmada hayli güçlük çekmektedir.

2d — Bazı örneklerdeyse somut durumlardan ve «planlama - projelendirme» den hayli uzak «model» ler (özellikle bazı okullardaki kent/bölge planlama çalışmalarında) gerçek bir kaygu kaynağı olabilmektedir.

2e — 2b'de de söyledığımız gibi öğrencinin mimarlık kültürü genellikle eksik ve çok zayıftır. Burada mimarlık tarihi ve benzeri konuların önemi ve sorunları ağırlık kazanmaktadır.

Bu gözlemler çoğaltılabilir, ancak doğru bir değerlendirmede bulunabilmek için tüm mimarlık okulları hakkında ayrıntılı bir soruşturma çalışması gereklidir. Sınırlı bir makale ölçülerindeyse projelendirmeyle ilgili en genel sorunların eleştirisi ve değerlendirilmesi yetinebilir.

BAZI DEĞERLENDİRMELER

Yarın için öndeyişlerde bulunmak için başvuru en kolay yol, bugünün — geçerli değer kalıplarına göre — «en gelişmiş» toplumlarına bakmak oluyor. A.B.D., tüm se-vapları ve günahlarıyla, bunların başında ge-

liyor, hattâ toplumcu ülkeler — en azından onların önemlice bir kesimi — için bile. Ve A.B.D.'deki yarının kâhinleriyse, yani prospektif uzmanları ve fütürologlar, aynı yarın hakkında bazı tahminlerde bulunmaktalar. Bunların önemlice bir kesimini içeren Hudson Vakfı'nın fütürologlarına bakılırsa iki gelişmeye tüm toplumların hazır olması gerekecek : haberleşme ve iletişimin her bireye uzanan önem ve yaygınlığı, ve tüm toplumların gittikçe artan tüketim arzu ve eğilimleri. A.B.D.'den başlayarak tüm Batı Avrupa toplumları, ve onlarla birlikte Doğu Avrupa ülkelerinin başta gelenleri, yani tüm sâ-nayi toplumları, bugünkü durumda bu görüşü kanıtlayan bir gelişme biçimi gösteriyorlar. Bu gelişme teknolojiye özel bir önem sağlıyor ve tüm üretim alanları için belirli ortak özellikler ortaya çıkıyor : Belirli üretim yöntemleri, sâni üretimin genel nitelikleri, rasyonalleşmedeki gelişmeler, mükemmel tasarım, mükemmel teknikler kullanma, mükemmel araçlar, mükemmel denetim bunlar arasında. Bir yandan bu eğilimler, öte yandansa — sâni/ekonomik gelişmeye orantılı — özellikle anamalcı toplumlarda, ama büyük ölçüde toplumcu olanlarda da toplumsal sorunların geride kalan gelişmesi ve bu geri kalmanın birikimi olan ihtiyaçlar : eğitim, sağlık, ve özellikle konut ve altyapı tesisleri için artan ihtiyaçlar — nüfus artışının da baskısıyla — bu oluşumu körüklemekte. Buna, bilim ve sanat alanındaki yeni eğilimlerin — iletişimdeki gelişmeyle hızlanan — yansımaları ekleyebiliriz. Bütün bunların sonucunda mimarlıkta, yapı üretiminde ve bu üretimin bir aşamasını ortaya koyan projelendirme sürecinde yeni bir rasyonalleşme (Bauhaus ve benzeri eski rasyonalleşmelerden sonra) dünya ölçüsünde bir yaygınlık kazanmakta, mimarlık düşüncesini ve özellikle de mimarlık eğitimi etkilemektedir.

Yoksul ülkeler içinse rasyonel öneriler bir yandan açlığa, bilgisizliğe barınaksızlığa, bakımsızlığa karşı ve gelişme doğrultusunda bir umutken, öte yanda aynı rasyonalleşme «teknik» ve «model» lerinin genel anlamda ortaya koyduğu yabancılaşmalar, gittikçe daha ihtiyatlı bir yaklaşımı gerektirmektedir : Yakın yıllara değin çevrenin yabancılığı ve yabancılaştırıcılığı daha çok düşünsel bir tema ve baştaki Auschwitz ve Viet-Nam örneklerinde olduğu gibi genel referanslı bir eleştiriyken son zamanlarda bu eleştirinin mekânsal örnekleri apaçık görülmeye başlamaktadır : Nüfus artışı karşısında okyanusların iskânı ve yiyecek yetersizliğine karşı plankton komprimeleri önerilirken aynı teknolojinin mevcut baltıkları ve deniz bitkilerini öldürmesi, kentlerin bozulan havası; «location theory» ler geliştiren sermaye hareketlerinin bu «rasyonel» seçimlerinin nehirlerle döktüğü pislikler; çok rasyonel tekniklerle tasarlanmış mahallelerin unuttuğu toplum - kültür sorunları ve bu mahallelerin yalnızlaştırıcı, yabancılaştırıcı atmosferleri; aynı mahallelerde kullanılan ağır prefabrikasyon tekniklerinin ortaya koyduğu tekdüze mekânsal çehre, «New Town» ların, «Grands Ensembles» umutlarının, «sosyalist kent» he-

Şekil C.6 (devamı) : “Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 25.

MİMARLIK / FORUM

yecanlarının kırılışı, sonu. Özellikle son örnekler, gelişmemiş ülkeler mimarlığı için uyarıcıdır; genel ekolojik dengesizliklerin, «hızlı ekonomik büyüme» ve «görülmemiş kalınma»ların ödemek durumunda kaldığı ağır bedellerin, «Minamata hastalığı»⁽²⁾ türünden felâketlerin insanlığı «mükemmel rasyo-nellik»in anlamı konusunda verdiği ders gerçeğidir, ancak gelişmiş ülkelerden gelişmemişlere doğru uzanan etkileme ve ekonomi/kültürel baskılar dizisi içinde, mimarlık için doğrudan önemli daha yakın kaygı-lanma nedenleri yok değildir. Bunların başında bir yandan denenmiş, sakıncaları gö-rülmüş ve terk edilmiş «ileri» yapım teknik-lerinin, çeşitli teknolojik patentlerin «teknik yardım çerçevesi» içinde⁽¹⁾ sunuluşu, öte yandansa bu kez iletişimin doğal bir sonucu olarak örgütlenme, problem belirleme, problem çözme... için bel bağlanan «yöntem»ler, düşünsel ve maddesel teknikler ve araçlar bütünü gelmektedir. Somut örnek olarak Fransa'da kullanılmış ve bugün bırakılmakta olan bazı ağır prefabrikasyon patentlerinin diğer Akdeniz ülkelerine — hattâ bir sanayi ülkesi olmakla birlikte yapı üretiminin he-nüz geleneksel niteliğini koruduğu İtalya'ya — postalanmak isteyişini, aynı sürecin doğu Avrupa ülkeleri arasındaki benzer örne-kerlerini (SSCB ve Macaristan arasında ol-duğu gibi), ya da mimarlık eğitimi yapan ku-rumlarımızda, «Beaux Arts», ve Bauhaus ka-rışımı Technische Hochschule ideallerinden sonra son yıllarda A.B.D./anglo - sakson modellerinin geçer ekçe durumuna gelmesi gibi oluşumlar gösterilebilir.

Bu görüşler ve daha önce yapılan eleştiri ve gözlemler, mimarlık eğitimi ve mimari projelendirme eğitimi konusunda bazı ilk de-ğerlendirmelerde bulunma olanağı vermekte-dir :

□ Gelişmiş ülkelerde olsun, gelişmemişlerde olsun, mimarlık eğitiminin özgür seçimlere ve eleştirel düşünce zenginliğine kavuşması, mimarlık kültürünün ve bununla ilgili bilgi alanlarının en eksiksiz biçimde tanınması ve tanıtılmasını gerektirmektedir. Çeşitli ne-denlerle, öğrencinin birinci elden kaynakla-ra inme olanağı bulamadığı ortamlarda bu görev, büyük ölçüde öğretici kesime ve öğ-retim programlarına düşmektedir.

□ Bunun gerçekleşmesi, sınırlı modellere bağlanmak yerine temelde bir amaçlar bütü-nüne dayanan, felsefi içeriği olan ve pratik sorunlardan da soyutlanmamış bir eğitim stratejisini gerektirmektedir. Bu stratejinin, özleştirme, değişme, gelişme esnekliği, iç ve dış hareketliliği, sahip olması gerekli önemli niteliklerdir.

□ Kanımızca birer teknik araç ve yaklaşım alternatifleri olan belirli tasarlama modellerinin «yöntem» düzeyine çıkarılması ve tüm eği-time yön vermesi sakıncalı bir durumdur. İleri tekniklerin, rasyonelleştirme olanaklarının araştırılması ve tanıtılması ne denli doğal ve gerekliyse, alternatif seçimlere olanak tanın-ması da o kadar zorunludur. Bu konuda çe-şitli eğitim kuruluşlarının deneyimlerini kar-

şıllıklı olarak bilmeleri ve tartışmaları yararlı olacaktır. Bunun gerçekleşemediği durumlarda ise, — Paris Beaux Arts'ının son zaman-larda denediği biçimde — aynı kurum için-de farklı alternatiflerin, öğrenci ve öğreti-cilerin eğilim ve seçimlerine göre oluşan al-ternatif gruplarca geliştirilmesi düşünülebilir.

□ Projelendirme kuramı ve «yöntem» lerin-in değerlendirilmesinde, geçmişin ve bu-günün uygulamaları, özel bir konuma sahip-tir. Bu açıdan mimarlık tarihine özel bir gö-rev düşmektedir : bir kültür oluşturmaya yar-dımın yanı sıra uygulamaya dönük «operas-yonel» eleştiri ve değerlendirme olanakları vermek. Bu konuda yeni değerlendirme (app-raisal) teknikleri, semiyolojik görüşler ve — bugünü de kapsayan — mimarlık tarihi arasında yakın ilişkiler kurulması zorunluğ-u vardır. Bu konudaki bazı yeni istek ve oluş-malar ne denli umutlandırıyorsa, birçok oku-lun yeni öğretim programında bu konunun önemsenmemesi ve mimarlık kültürü ve ele-ştirisiyle ilgili birim saatlerini azaltılması aynı ölçüde sakıncalı görülmektedir.

□ Ancak ne semiyolojik eleştiriler, ne ope-rasyonel içerikli değerlendirmeler ve ne de «appraisal» teknikleri, üretim süreci içinde yer alan bir üniversitenin, öğrencinin mimari gerçeği kavrama ve çevreyi değiştirme yete-neklerini geliştirmedeki gücüne sahiptir. Bu konu, tüm güçlük ve belirli sakıncalarına rağmen yarılmaya çalışılması ve bu yönde stra-tejiler geliştirilmesi gereken önemli bir he-def olmalıdır.

Tarihin, Ortaçağ ve tarım toplumlarının se-vimli romantizmine sığınmak, ya da aksi yön-de bir kaçışla somut sorunların çözümünü muhayyel yarım ütopyalarında aramak, me-kânsal yapıp çevrenin, kitlelerin talepleri doğrultusunda toplumsal ve hümanist ama-çlar için doğru olarak değiştirilmesi konusun-da yol gösterici olmayacaktır. Tüketimci sanayi toplumlarının başarısızlıkları ve bu çevreyi olumsuz yönde bozmaları büyük bir kuşku kaynağı olmuştur. Ancak bu kuşku, PROJE'yi ve rasyonel davranışı yadsımak an-lamına gelemmez. Ütopya, belirli bir kültürel ve enformatik — hattâ sanatsal — değere sahiptir, ama çözüm değildir. Giderek eylem-sizlik, romantizm, «semiyolojik escapism» ve yarım ütopyacılığ, özellikle gelişmemiş ülke-ler için yeterli alternatifler vermekten uzak-tırlar. Yalnız mükemmel «rasyonel» araçların ancak politik/felsefi amaçlarına bağlı gö-reli bir rasyonelliğe sahip oldukları, ve bu rasy-onelliğin her toplumsal amaç değişiminde ve her felsefi/politik seçim için yeniden ta-nımlanması gerektiği, akıldan uzak tutulma-sı gereken bir başka gerçektir. Böyle olun-ca da araçlarla amaçları, tekniklerle yöntem-leri birbirine karıştırmamak, ve eleştirinin vaz-geçilmez olduğu bir ortamda katı model ba-ğımlılıklarından uzak durmak gerekecektir. Ülkeler ve toplumlar arasında ve toplula-rın kendi içlerinde düzey farklılıklarının aza-lacağı ve giderek ortadan kalkacağı bir dün-yada, ve belki o zaman gerçekleşebilecek bir «evrensel sınırsız ekonomik büyüme nokta-sı»nda, BIREY'in çevresini dolaysız olarak

değiştirme özgürlüğünden söz etmek belki olanak kazanabilecektir, ve gerek PROJE, gerekse PROJELENDİRME, başka biçimde ve aracılar tanımlanabilecektir. Günümüzdeyse, hele gelişmemiş ülkeler için bu çok uzak bir hayaldir ve mimarlık için de sorunlar çok daha gerçek ve yakın perspektifli sorunlar-dır. Kullanıcının çevre değişimine KATIL-MASI'nı kolaylaştıran pratik ve işlemsel içe-rikli önerilerle bir ara çözüm olarak farklı ve değerli bir konuma sahiptirler. ⁽²⁾ Mimarlık felsefesinin, mimarlık kuramının bu genel so-runları, kanımızca projelendirme konusundaki yaklaşımlar, tekniklerin göreceliği ve felsefi/toplumsal içerikleri konusunda, yarıya dönük bir eğitim süreci ve stratejisi için yeterli öl-çüde aydınlatıcıdır, özellikle «yeni akade-mizm»ler yaratmamak ve «yeni ütopya» lar-la yetinmemek isteniyorsa. ⁽³⁾

NOTLAR :

⁽¹⁾ (Alle Kultur nach Auschwitz... ist Müll), Thomas Adorno, *Negativa Dialektik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1966, s. 357.

⁽²⁾ Thomas Maldonado, tasarım konuların-da günümüzün en ilginç düşünürlerinden biri. 1922'de Buenos Aires'de doğan Maldonado, endüstri tasarımcısı, eğitimci, semiyotik ve tasarlama metodolojisi alanlarında çalışıyor. Ulm (Batı Alman-ya), Princeton (A.B.D.), üniversitelerinde öğretim üyeliği ve çeşitli bilimsel ku-ruluşlarda yöneticilikten sonra halen Mi-lano'da yaşamakta ve önemli yankılar yaratan yayın çalışmalarında bulunmak-ta.

Makalemizle ilgili olarak yazarın aşağı-daki denemesi sağlık verilir : T. Ador-no, *La speranza progettuale, ambiente e società*, Torino, Einaudi, 1971.

⁽³⁾ *ibid.*, s. 27-32.

aynı konuda bak : C. Wright Mills, «Man in the Middle; the Designer», *Industrial Design*, Nov. 1958, ve aynı denemenin geliştirilmiş metni, in C. W. Mills, *Power, Politics and People*, Ballantine Books, New York, 1962.

⁽⁴⁾ Bak : Gürkan Gezim, «Teknoloji ögesi, yönetsel teknik/yaklaşımlar ve şehir, bölge ilgi alanı», *Mimarlık* 1972/10, s. 32-37. Bazı doğru ve önemli sorunlara ışık tutan bu eleştireci deneme, özellikle

Şekil C.6 (devamı) : «Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi» metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 26.

- belirli açmazları ve iç çelişkileri açısından ayrı bir eleştiri ve değerlendirmeyi gerektiriyor.
- (5) Daha başka bir deyimle umutsuzluğun doğurduğu kayıtsızlık, edilgenlik ya da anarşizm, insanlığa karşı girilen her türlü irrasyonel zorbalığa ve onların «mükemmel - rasyonel» amaçlarına en uygun uygulama zeminini hazırlamaktadır. Bunun tarihi örnekleri çok iyi bilinmektedir: faşist terör karşısında belirli bir Avrupa aydın kesiminin yalın pasifizmi, ya da gençlik gruplarının umutsuz eylemciliğinin körüklediği oluşumlar, politik alanda akla ilk gelen örnekler.
- (6) Gerçekten tüm plânsız bir eylem, ileri refah toplumunun, iç çelişkilerden de arınmış çok sınırlı bir mekânsal/zamansal kapsam içindeki düşünsel/duygusal bir lüksü olabilir. Gelişmiş bir toplumsal «libido» nun, gelişmiş bir ortamda verimli bir serpilmesi. Bazı mekânsal ütopyik önerileri, örneğin heykeltçi Nikolas Schöffer'in sibernetik kent ütopyalarını bu kapsam içinde değerlendirmek olanaklıdır. Denememizin son bölümünde konuya bir kez daha değinilecektir.
- (7) Bazı düşünürler bu noktada «nesnel damga» ya da çevreye «nesnel yansıma» alternatifine de karşı çıkıyorlar. Bunun sözde rasyonalist, aslında istilacı ve tahripçi Batı kültürünün olumsuz bir ideali olduğunu savunuyorlar. Bu görüşün yücelttiği alternatifse bir tür «aşkın (transcendental) yansıma» mistik Doğu felsefesinin önerdiği biçim. Ancak Doğu ve Batı toplumları tarihin her kesiminde boylesine tek düze ve karşıt davranışları sürdürmedikleri gibi iki dünya ideali de dıştan ilk bakışta görüldüğü kadar karşıt değil.
- Yukarıda değindiğimiz görüş, yer yer Feuer ve Needham gibi toplumbilimci-tarihçiler tarafından ortaya atılmakta, en belirgin görünümünü ise, kültürel pratik alanında, Hippi ideali ve «Aydın Kültürü» nde bulmaktadır.
- (8) Çağın önemli mimarlık kuramcıları arasında özellikle Carlo Maria Argan ve Bruno Zevi'de bu tür görüşlere rastlıyoruz. Ülkemizde de gerek DGSA ve gerekse İTÜ gibi eski sanat - mimarlık okullarının öğretim kadroları ve öğretim programları, dağınık da olsa bu görüşleri günümüze değin kısmen yansıtmıştır. Mimarlığın ölümüyle çok daha yaygın olarak sözü edilen bir konu.
- (9) Bak : G. H. Broadbent, «Creativity», in S. A. Gregory (ed.), *The Design Method*, Butterworth, London, 1966. ve : J. Christopher Jones, «The State-of-the-art in Design Methods» in : G. Broadbent, Anthony Ward (eds.), *Design Methods in Architecture*, London, A. A. paper no. 4, 1969 (s. 193-197). ayrıca : J. Barnett, «Glass Box and Black Box», *Architectural Record*, Oct. 1965.
- (10) Jones'in sınıflandırması bu kadarla bitmemektedir; «karanlık kutu» ve «saydam kutu» yaklaşımları dışında Jones şu «tasarlama araştırması - yaklaşım» rını'nın olasılığını öneriyor : «denetim» [ci], «gözlem» [ci], «problem - yapı» [ci], «na yönelik» ve «tasarlama geliştirme» [ci] yaklaşım kategorileri. (Bak : C. Jones, ibid., ve G. Broadbent, «Design Method in Architecture», in : G. Broadbent, A. Ward, a.g.e.) Sistematik tasarlama konularına farklı yaklaşımlar için yukarıdaki kaynaklar, Asimov'dan başlayarak Thornley/Jones'un, Alexander'in vd. ülkemizde de hayli tanınan yapıtları dışında aşağıdaki iki derleme sağlık verilir : G. Susani (a cura di), *Scienza e progetto*, Padova, Marsilio, 1967. Ve özellikle tüm yaklaşımların sınıflandırmasını ve geniş bir bibliyografik özeti kapsayan Milano Politekniki Mimarlık Fakültesinin araştırması : Autori Vari, *Metodologia progettuale dell'oggetto architettonico*, Politecnico di Milano, Facoltà di Architettura, Istituto di Composizione, Milano, 1971.
- (11) Bu konu, yaratıcılık - sanat - tasarlama (projelendirme) ilişkileri konusunda karmaşık boyutlu bir tartışmayı gerektirmektedir. Bu tartışmanın, çağdaş «sanatsal yaratım» nın çeşitli alanları ve eğilimleriyle örnekendirilmesi de kaçınılmazdır. Özellikle sibernetik sanat-programlanmış sanat (plastik sanatlarda olsun, musikiye olsun), «haping» tipi anlık oluşumlar, «psichodelic» sanat ve «eski» bir örnek olarak taşizm, ilk anda akla geliyor.
- (12) Bu konuda Thomas Markus ile Bruce Archer gibi iki kuramcının çelişik yaklaşımları hatırlanabilir.
- (13) Bilgisayar, başta da değinildiği — ve birçok konuda olduğu — gibi, **bilimsel yaklaşımın** vazgeçilmez bir simgesi durumuna geldi. Öyle bir simge ki, neredeyse bilimin kendisiyle özdeşleştirilecek. Bilimin bu «haşarı yavru» sunu doğru yerine oturtmak gerek. Gerçi insan düşüncesini, insan eylemini, insanın bulduğu «araç» ları — ve de bilgisayarı — doğru dürüst tanıyan düşünürler, bilim adamları ve teknisyenler için bu bir sorun değil, ama bilgisizlik ve tek yanlı bilgiyle, reklam ve benzeri «enformatik saldırılar» la şartlandırılmış kamu düşüncesi ve bilimde temelde başı hoş olmayıp son yıllardaki âni buluşmadan biraz şaşkınlaşan mimarlık ortamı için durum kaygı verici. Bu vesileyle, bir süre önce «Mimarlık» da yayınlanan Atilla Alpöge'nin makalesini tekrar hatırlatmak ve sağlık vermek istiyoruz. Mimari projelendirme - bilgisayar ilişkileri konusuyla doğrudan ilgili bazı önemli kaynaklarıysa aşağıda tanıtmayı yararlı bulduk. Bu konuda bak : N. Harper, ed. al., *Computer Applications in Architecture and Engineering*, New York, Mc. Graw-Hill, 1963.
- S. Coons, «Computer Aided Design», *Proceedings of First Boston Architectural Center Conference*, 1964. Ministry of Public Building and Works, *Computers in Construction Industry*, (Conference papers, Edimburg, June 1968), London 1968. B. Auger, «Complexité et calculateurs électroniques et architecture», *Built-Bâtiment International*, no. 2, 1968. Dept. of Arch., Univ. of Bristol, *Some Applications of Linear Programming in the Design of Buildings*, Bristol, 1968. Autori Vari, *La Sfida elettronica, realtà e prospettive dell'uso del computer in architettura*, SAIE/Ente Fiera di Bologna, 1969. N. Negroponte, *The Architectural Machine*, the MIT Press, Cambridge, Mass., 1970. Maria Zevi (a cura di), *Architettura e computer*, Roma, Bulzoni, 1972.
- (14) Bu kategori, tüm çevre bileşenleriyle ilgili her türlü bilgi toplama tekniklerini, alan araştırması, soruşturma, anket vd. olanakları, istatistik teknikleri, deney modellerini, ölçme tekniklerini... ve bunların belirli değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır. Bu konuyla ilgili bazı sorunlar ve özellikle geniş bir bibliyografik referans için bak : Atilla Yücel, **Çevre ve Tasarlama Sorunları, bazı sistematik yaklaşım denemeleri**, İTÜ Mim. Fak. Yayını, İstanbul, 1971.
- (15) Deyim Gregoretti'nindir, bak : Vittorio Gregoretti, *Il territorio dell'architettura*, Milano, Feltrinelli, 1966.
- (16) **Genel Sistemler Kuramı**nın önde gelen temsilcisi Bertalanffy, bu benzerliklere önemle değiniyor. Bertalanffy'nin bu konuda kullandığı deyim «yapı benzerliği» (izomorfizm)'dir. Bak : Ludwig von Bertalanffy, *General Systems Theory*, New York, George Braziller, 1968. Sistemler düşüncesinin çeşitli yönleriyle ilgili denemeleri toplayan bir derleme son zamanlarda hayli yaygın bir ilgi gördü, burada altını çizmek gerek : F. E. Emery, *Systems Thinking*, Penguin, 1970 (2. ed.). Sistemci yaklaşımların eleştirisi içinse bak : Robert Boguslaw, *The New Utopians, a Study of System Design and Social Change*, Prentice Hall, 1965. Konunun mimarlık ve kent planlama sorunlarıyla ilgileri için başvurulması kolay bazı örnekler verelim : F. E. Emery, «L'Agglomération et ses systèmes», *L'Architecture d'Aujourd'hui*, no. 153, pp. 26-29. J. Brian McLoughlin, *Urban and Regional Planning, A Systems Approach*, London, Faber and Faber, 1970. A. Benjamin Handler, *Systems Approach to Architecture*, New York, Elsevier, 1970. Özgönül Aksoy, Uyum sürecinin mimarlık sistemi içinde örneklenmesi, (yayınlanmamış doçentlik tezi), Trabzon, 1971. İlhan Tekeli, «Sistem yaklaşımları ve yerleşme planlaması», İTÜ/YAK konfe-

Şekil C.6 (devamı) : “Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 27.

ransları, İstanbul, Ocak 1971 («Mimarlık sorunlarına yeni yaklaşımlar») konulu konferans serisinin yayınlanıp yayınlanmadığını bilmiyoruz, aynı seri içinde tarafımızdan yapılan konuşmanın son bölümünü ve Dr. Tekeli'nin adı geçen konuşmasıyla ilgili eleştiri metnimizi de bu arada belirtebiliriz).

- (17) Bertalanffy'nin Genel Sistem Kuramının uygulanmasıyla ilgili «izomorfizma» deyimini, ve Hayek'in «explanation by principles» tanımlamasında olduğu gibi strukturalist ve semiyolojik yorumlamaların mimarlık sorunlarına uygulanması konusunda semiyolojistler ihtiyatlı davranıyorlar. Örneğin Roland Barthes'in bu yaklaşımın henüz semiyotik bir nitelik kazanmadığını, «metamorphose» bir uzlaştırma düzeyinde bulunduğunu söylediğini hatırlıyoruz.

Konunun sınırlarını geniş tutarak bu konuyla da ilgili kısa bir bibliyografya verelim :

Kevin Lynch, Site Planning, Cambridge, MIT Press, 1966., L'Image de la cité, Paris, Dunod, 1969.

Lars Lerup, «Suburban Residential Environment : Analysis, Evaluation, and Selection», Ekistics, vol. 31, no. 183, pp. 184-200.

E. T. Hall, The Silent Language, Garden City, Doubleday, 1959., The Hidden Dimension, Garden City, Doubleday, 1965. Françoise Choay, L'urbanisme utopies et réalités, une anthologie, Paris, Seuil, 1965.

Abraham A. Moles, E. Rohmen, Psychologie de l'espace, Paris, Castermann, 1972.

Giovanni Klaus - Koenig, Architettura e comunicazione, Firenze, Fiorentina, 1970.

Umberto Eco, La struttura assente, Milano, Bompiani, 1968., Le Forme del contenuto, Milano, Bompiani, 1972.

Tomas Maldonado, Beitrag zur Terminologie der Semiotik, (giriş bölümü), Ulm, Korrelat, 1961.

Tom Wolfe, The Kandy - Kolored Tangerine - Flake Streamline Baby, J. Cape, London, 1966.

R. Venturi, Complexity and Contradiction in Architecture, The Museum of Modern Art, New York, 1966.

R. Venturi ve D. Scott Brown, «A Significance for A and P Parking Lots or Learning from Las Vegas», The Architectural Forum, vol. 128, no. 2 (March 1968).

- (18) «Burjuva soğukluğu» deyimini yine Adorno kullanıyor, bak : Adorno, op. cit., ve : T. Adorno - M. Horkheimer, Dialektik der Aufklärung, Philosophische Fragmente, Querido Verlag, Amsterdam, 1947. Adorno bu kavramın ilk belirtilemini Schiller'e kadar götürüyor.

- (19) Özellikle İngiliz Archigram ve İtalyan Archizoom Associati gruplarında bu «pop» anlatımın izlerini buluyoruz. Mimarlıkta, projelendirmede kullanılan biçimsel modellerde bu izler son yıllarda

hayli sık görülmeye başlıyor, özellikle öğrenci çalışmaları ve bazı yarışmalar vesilesiyle.

- (20) Bu bilinçlenme konusunda meslek kuruluşlarının etkisi önemlidir. Ülkemiz mimarlık ortamının, mimarlar, mimarlık öğrencileri ve Mimarlar Odası'nın son yıllardaki gelişmelerini özellikle belirtmek gerekir.

- (21) Bu «context», toplum sisteminin tüm bileşenlerini kapsamaktadır : ekonomiyi, demografik - sosyal alanları ve tüm kültür sorunlarını.

- (22) Ülkemizdeki yapı teknolojisi ve proje bürolarının küçük ölçeği ve çeşitli sorunları bilinmektedir. Bu yakın örnek dışında yakından tanıdığımız iki örnek verelim : Ülkenin genel sanayileşmesine rağmen yapı üretiminin henüz geleneksel özelliğini koruduğu (konut üretiminin ancak % 3'ü prefabrikasyon teknikleriyle gerçekleşmektedir) İtalya'da — sınırları çok sınırlı birkaç büro dışında — durum hayli benzerlikler göstermektedir. Buna karşılık — bir yandan genel ekonomik düzenin ve buna bağlı organizasyon olanaklarının da etkisiyle — ağır prefabrikasyonun önemli bir ağırlık kazandığı Bulgaristan'da örgütlenme, büyük devlet proje büroları biçiminde oluşmaktadır. Benzer gözlemler, örneğin A.B.D. ve Almanya için yapılabilir.

- (23) Anonim kullanıcı, «ortalama kullanıcı» demektir, böyle bir kullanıcı da aslında bulunmadığından, bu «istatistik kullanıcı kavramı» na karşı çıkmakta, bunun «yok - kullanıcı» için planlama yapma demek olduğu söylenmektedir. Bu görüşün savunucularının başında Yona Friedman'ı sayabiliriz. Bu eleştiri karşısında alternatif çözüm olarak mimarın «uyum yapma yeteneği olan bir yapı çekirdeği ya da kanevası» meydana getirmesini, ve kullanıcının içinde yaşadığı mekânı zaman içinde özgürce değiştirebilmesini öneren birbirine yakın hayli öneri bulunmaktadır. Nüve konut tipi önerileri de böyle bir görüş ışığında değerlendirme olanağı vardır. Konuyla ilgili birkaç önemli kaynak verelim :

Yona Friedman, Pour l'architecture scientifique, Paris, Dunod, 1971.

Leonardo e Laura Mosso, «Architettura programmata e linguaggio», in : La sfida elettronica, op. cit., s. 130-137.

Leonardo, Laura Mosso, «Self - generation of Form, and the New Ecology», Ekistics, vol. 34, no. 204, (Nov. 1972), s. 316-322.

Piero Baracchi, «L'architettura come comunicazione sociale», in : Insediamenti umani, Bologna, Ente Fiera di Bologna, 1972, s. 88-113.

N. J. Habraken, Supports : an alternative to mass housing, London, Arch. Press, 1972. «Aap Noot Mies Huis», Forum (Netherlands), 1969.

Serge Chermayeff, Alexander Tzonis, La forma dell'ambiente collettivo, Milano, Il Saggiatore, 1971.

- (24) «Minimata hastalığı», 20. yüzyılın en hızlı gelişen ülkelerinden Japonya'da son yıllarda görülen yeni «bilinmeyen hastalıklar» dan birisi. Kiyusu adasında, ilk kez görüldüğü sanayi yerleşmesinin adıyla anılıyor. Bozulan çevrenin yarattığı bu hastalıklardan ölenlerin sayısı gün geçtikçe artmakta. Minimata hastalığı kısa sürede 50 kişiyi, bir rafineri bölgesi olan Yokkaichi'de ortaya çıkan «Yokkaichi astımı» ise 30 kişiyi öldürmüştür, zehirlenen balıkları yiyip ölenler, «itai - itai» hastalığından çıldıranlar... sürüp gidiyor. Bu dengesizlikler ve bunların doğurduğu tehlikeler karşısında, örneğin Rockefeller Vakfı çevresinde oluşan entellektüellerin ve bilim adamlarının önerileri, Roma Klübü'nün görüşleri, «Sıfır ekonomik büyüme» önerileri büyük yankılar yaratmaya ve tartışılmaya devam ediyor.

- (25) Bu konuya (23) sayılı notumuzda değinmiştik. «Kullanıcının katkısı», «çevrenin demokratikleştirilmesi», «mekân oluşumunun toplumsallaştırılması» gibi çekici öneriler henüz uzun bir tartışma ve somut çözüm önerileri bekliyor. Mega - struktür olanaklarının bu önerilerle ilişkileri umut verici perspektifler göstermekle birlikte önemli arazi mülkiyeti ve altyapı sorunları, eğitim problemleri, küçük boyutlu hafif bileşenlerin ekonomik değerleri vb. gibi konular bugün için çözüm beklemekte devam ediyor.

- (26) A. Yücel, «Günümüz mimarlığının sorunları, eğilim ve yaklaşımları» (ITU/YAK Konferansları, Aralık 1971), s. 10. Benzer eleştirel görüşler için bak : Christopher Alexander, «The State of the Art in Methodology», D.M.G. Newsletter, March, 1971. Gonçalo Byrne, «Método de Arquitectura», Arquitectura (Lisboa), (1969), p. 127-130, 150. R. Boguslaw, ibid., (Yeni Ütopya eleştirisi konusunda).

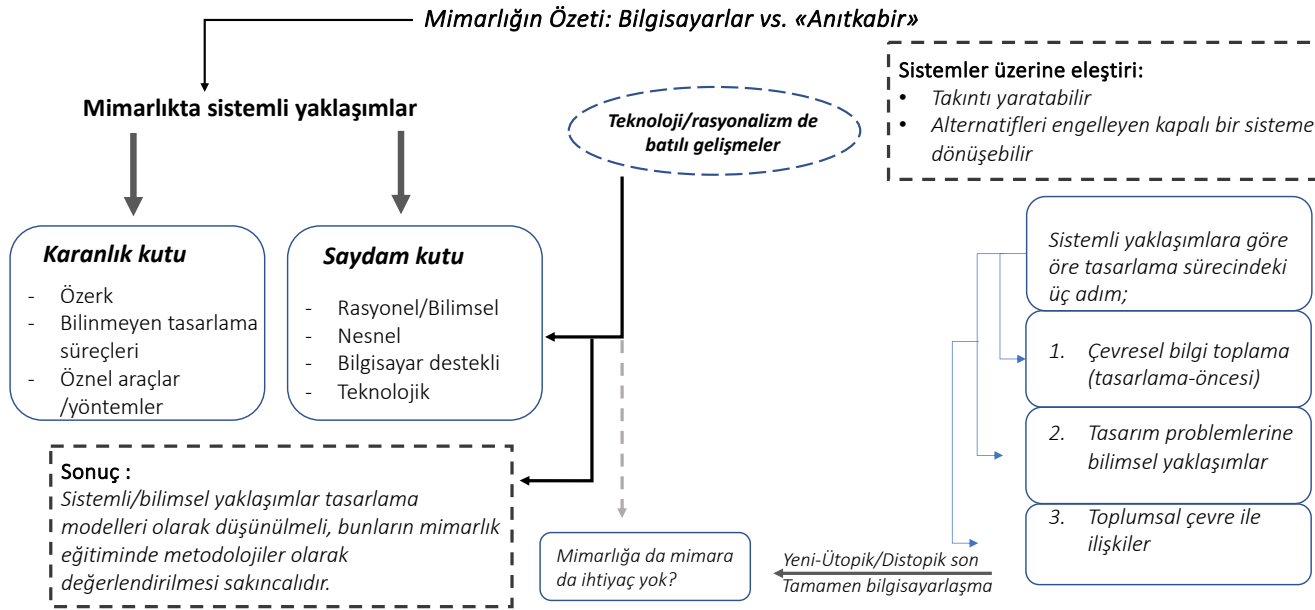
NOT :

Bu deneme, sığındığı çeşitli kolaylıklara rağmen belirli güçlüklerin üstesinden de gelmiş sayılmaz. Bazı konular daha ayrıntılı açıklamaları, başkalarıysa daha doyurucu tartışmaları, bazı görüşler de daha inandırıcı kanıt ve örnekleri gerektirirdi. Referanslarda ve bibliyografik notlarda da eksikler var. Özellikle bazı Türkçe yayınlardan söz etmek isterdik, ancak bu kaynaklardan uzakta bulunduğumuzdan notlara katamadık. Mimarlık dergisinde yayınlanmaya başlanan bibliyografik derlemeler arasında, bir süre sonra, makalede ele aldığımız konularla ilgili ayrıntılı bir bibliyografyaı vermeyi umuyoruz. Makalenin kısaca değinerek geçtiği bazı konulardaysa ayrı yazılar gerekecek; bunların bir kısmını da belki önümüzdeki sayılarda yayınlatabileceğiz. Daha yeterli bir metin içinse başta sözünü ettiğimiz ayrıntılı yayın çalışmasına bel bağlıyoruz.

Şekil C.6 (devamı) : «Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi» metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 28.

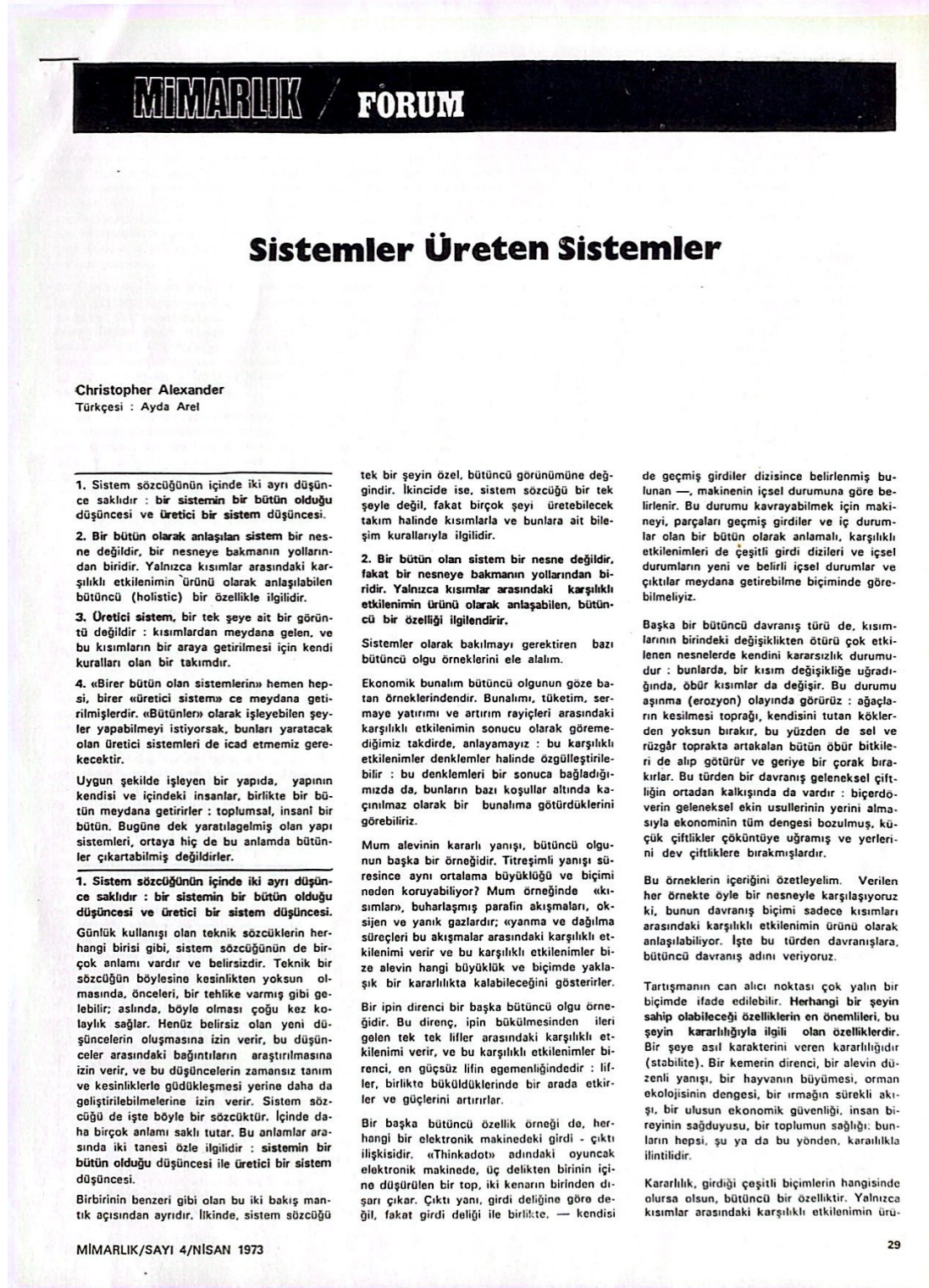
EK C.6: Atilla Yücel tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması (II)

Başlık: Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi **Yazar:** Atilla Yücel



Mimarlık 114, 1973/4;	“Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi”
Kavramsal Değişkenler:	Kuramsal kalıplar Proje/projelendirme Sistem tasarlama Sistemler sistemi Genel sistemler Saydam kutu Karanlık kutu Bilimsel Yöntem Temel meslek bilgileri Okul Sistemci görüşler Analiz-değerlendirme-sentez Alternatif Yarına dönük Ütopya
Konu:	Mimarlık uygulamasından hayli kopuk görünen kuramsal çerçevenin, ülkesel uygulama çerçevesiyle ilişkileri ve özellikle de mimarlık eğitimiyle ilgili yanları
Kim:	Atilla YÜCEL
Bakış açısı:	Eleştirel-duyarlı
Sorunsallar:	Ütopya ve bilim Mimarlık ve projelendirme alanlarında kategoriler Toplumsal çevreyle olan ilişki Ekonomi ve teknoloji bileşenleri Okul

Şekil C.6 (devamı) : “Mimarlıkta Metodoloji/Sistemli Yaklaşımlar ve Mimarlık Eğitimi” metninin söylemsel pratik diyagramı ve CDA verisi, *Mimarlık* 114, ss. 22-28.



Şekil C.7 : “Sistemler Üreten Sistemler” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 29.

nü olarak anlaşılabilir. Ne olursa olsun, her şeyin öz karakteri, temelde bir çeşit kararlığa dayanmak zorunda olduğundan, o şeyin içindeki bütün karşılıklı etkilimlerin ürünü olarak anlaşılmalıdır. Bir şeye baktığımızda, onun karakterini bütüncü özellikleriyle ortaya çıkartabiliyorsak, bu şeyden bir sistem olarak söz edebiliriz.

Bir şeyden bir sistem olarak söz edebilmek için : (1) dikkatimizi yönelttiğimiz bütüncü davranış, (2) tanımladığımız bütüncü davranışın nedeni olan, kısımlarla bu kısımlar arasındaki karşılıklı etkilimini; (3) kısımlar arasındaki karşılıklı etkiliminin, tanımladığımız bütüncü davranış etkilime biçimini, a- çıkça ifade edebilmemiz gerekir.

Bu üç işi de yapabiliyorsak elimizde, o şeyin içindeki bütüncü davranışa ait soyut bir çalışma modeli var demektir. Bu durumda, o şeye bir sistem adını vermemiz yerinde olur. Eğer bu üç işi yerine getiremiyorsak, o zaman bir modelimiz yoktur demektir, ve o şeye sistem adını yakıştırmak anlamsızdır. Sistem düşüncesi, özgün bir bütüncü davranışın soyut modeli düşüncesiyle eş anlamlıdır. Bir ülkenin ekonomik sisteminden söz edebilmemiz, ekonomik bunalım ya da enflasyon gibi önemli bütüncü olguları ifade edebilen bir denklemler sistemi kurabilmemizdendir. Bunu yapamıyorduk, ekonomik sistemlerden söz etmek anlamsız olurdu.

Böyle olunca da sistem sözcüğünün bir nesneyi anlatmak için kullanmalıyız. Sistem bir soyutlamadır. Özel türden bir şey değil, fakat bir şeye bakmak için özel bir yoldur. Bir şeyin, yalnızca bu şeyin kısımları arasındaki karşılıklı etkiliminin ürünü olarak anlaşılabilen belli bir bütüncü özelliğine dikkat vermenin bir yoludur. Varolan herşeye birer sistem olarak bakılabilir : sigara için bir adam bir sistem olarak görülebilir; rüzgârda uçan bir yaprak da öyle; bir tuğla da; yeryüzünde insanlık da. Ama herhangi bir şeyin bir sistem olması için, ondan öyle bir bütüncü özellik yalıtılabilmeliyiz ki bu, yalnızca bütüncü içindeki kısımların karşılıklı etkilimleriyle anlaşılabilir. Düşündüğümüz bütüncü davranışın ne türden olduğunu, bu davranışın bütüncü hangi kısımları arasındaki ne gibi karşılıklı etkilimlerden meydana geldiğini ve nasıl meydana geldiğini açıklıkla ortaya koymadan bir şeyi bir sistem olarak adlandırmak : «bu iş oldukça karışık, ve ben bunu pek de iyi anlayamıyorum» demeye gelir.

Bir sistemin bir soyutlama olduğu düşüncesi üzerinde durmak gerekir. Bir çiçeği bir sistem olarak düşünürüz. Çiçeğin tomurcuk açması, tomurcunun kabarması ve açması olayını anlamak istiyorsak, çiçeğe mutlaka bir sistem olarak bakmalıyız. Bu örnekte, bütüncü davranış kısımlar arasındaki karşılıklı etkilimlerle oluşur. Ama aynı çiçeğin, çiçeği bir sistem olarak düşünmenin ortaya koymayacağı başka özellikleri de vardır : çiçek fırlatılacak olursa, izleyeceği yol kısımları arasındaki karşılıklı etkilimin bir sonucu olarak açıklanamayacaktır : armağan edi-

lecek olsa, yaratılan durumun karmaşıklığı ne denli olursa olsun çiçeğin yaptıklarında, kısımları arasındaki bir karşılıklı etkiliminin ürünü olarak anlaşılabilir hiçbir şey bulunamaz. Sistem düşüncesi, yalnızca kısımlar arasındaki karşılıklı etkiliminden ileri gelen davranış çeşitlerini anlamaya yardımcı olabilir..

Dahası, bir bütün olarak görmeye alıştığımız bir şeye bir sistem adını verebiliriz, ama bu, o şeyi gerçekten bir bütün olarak görebildiğimiz anlamına da gelmeyebilir.

Bir havayolları ortaklığına sistemler açısından baktığımız zaman, uçuş programına ağırlık verebilir, ve bu arada ortaklığın az sayı- da uçağa sahip olması yüzünden, New York'tan Chicago'ya yapılacak bir uçuşun, Minneapolis'ten Salt Lake City'ye yapılması gereken başka bir uçuşa bağlı olduğunu öğreniriz. Bu örnekte, kısımlar arasındaki karşılıklı etkilimlere baktığımızdan havayolları ortaklığına da bir «bütün» olarak bakmış oluyoruz. Bununla birlikte basit bir makinistin kasketindeki düğmeyle ilgilenmeyiz. «Bütün» kavramı, ayrıntılı görüye değil yalnızca kapsamlı görüye cevap verir : henüz soyut bir kavramdır.

Günlük konuşma dili buna çoğu kez, kötü bir biçimde belirsizlik getirir. Güneş sisteminden, veya hi-fi sisteminden, ya da bir havayolları ortaklığı sisteminden, yahut bir kanalizasyon sisteminden söz edildiğinde, sözcüklerin kullanılışı «sistem» in nesnelerle eş anlamda olduğu sanısını uyandırır. Gene de, seyrek olarak, sözcüğün konuşma dilinde bile doğru kullanıldığı oluyor. Söz gelimi, Kopernik sistemine karşı olarak Ptoleme sistemine değinildiğinde, «sistem» sözcüğü her iki örnekte de doğru kullanılmış oluyor : çünkü bu örneklerde sözcük, yer küresi, gezegenler, güneş ve yıldızlar arasındaki karşılıklı etkilime soyut bir yoldan bakmayı ifade ediyor, — nesnelerin kendilerini ifade etmiyor.

Soyutlama disiplinin bir sakıncası vardır. Zaman zaman karşılıklı etkilimlerden ileri gelen olgularla karşılaşıyoruz, — ama bu karşılıklı etkilimler açıkça kavranamayacak kadar çapraşık olduğundan, biz, soyutlama çabamızda başarılı olamayız. Söz gelimi, bir martının konması, veya coşkun, çığlık çığlığa, gülen bir kız örneklerindeki şaşırtıcı karmaşıklıkla alalım. Bu gibi durumlarda, bir sistemin soyut bir model olduğu düşüncesinde çok katı bir biçimde direnmek bizi kolay ve esasa ait olmayan bir sistemi zahmetsizce yalıtmaya götürebilir, — örnekte gerçekten de saklı olan hayranlık konusunu gözden kaçırmak pahasına.

İşte, sistem analizi uzmanı bir yapıya baktığı zaman olanlar da budur : uzman, sirkülasyonu, akışını, ısıtmayı, taşıyıcı strüktürü sistemler olarak bitimlemeyi becerir de, on dikkate değer insan ve toplum sistemlerini seçemez çünkü onları açıklayıcı terimlerle tasvir edemez.

Böylece, alınacak bir ikinci ders vardır. Birin-

ci derste : «üzerinde konuştuğün soyut sistemi tanımlayabilene kadar bir şeye bir sistem adını verme» deniyordu. İkinci derste ise : «Birinci derse öğren, fakat bunun seni kolay soyutlamalara sepiptirmasına meydan verme» deniyor.

Karmaşık bir şeye karşı karşıya geldiğimizde, başlarda bunun bir «sistem» olarak işlediğine değgin olsa olsa bir duygumuz, bir «sezgi» miz vardır. Bu duygunun dürtüsüyle, kendimizi zorlayarak, öze ait belli bir bütüncü davranış, ve bu davranış meydana getiren karşılıklı etkilimleri yalıtmaya çalışırız. Bu, etkin bir süreçtir. Duygu ile, sezgi ile başlar, düşünceye dönüşmesi sonradandır. Öyle bir yaşam görüntüsüyle başlayın ki, bir sistem olması gerektiğini benliğinize duyuracak kadar çapraşık dokulu olsun — fakat siz bunun bir sistem olduğunu henüz ifade edemeyesiniz —, sonra da, duygunuz belirlilik kazandığında, sistemi saptamaya çalışın, bunun için de ilgilendiğiniz bütüncü davranış, ve bu davranış hangi kısımlar arasındaki karşılıklı etkilimlerin yarattığını tanımlayın. Yalnız bunu düşünce haline getirmeye çalışmadan önce, açıkça duyulabilecek duruma gelmiş olun.

Sistemler açısından bakış tarafsız değildir. Tüm dünya görüşünüzü değiştirecektir. Sizi, insan bireylerinin en önemli özelliklerinin başkalarıyla olan karşılıklı etkilimlerinden ileri geldiğini anlamaya götürecektir. Sizi, — kendilerine yetiyormuş gibi gözükün — ulusların yaşayışlarının bütün dünyada yer alan karşılıklı etkilimlerden ürediğini ve bu ulusların, güçlerini bu daha büyük bütüncü içindeki konumlarından aldıklarını kavramaya götürecektir. Sizi, kentlerdeki esenliğin, evler, kahveler, tiyatrolar ama bunlarla birlikte gecekondu ve mezarlıklardan meydana gelen, birbirine bağımlı kısımlar arasındaki karşılıklı etkilimlerinden ileri geldiğini görmeye yönleltecektir.

Sistemler açısından bakış, hayranlık duyma yeteneğinin yeni, disiplinli bir biçimidir. Dünyanın tekiliği ve bütünlüğü bilincine vardığında insanlığın benimsediği bakış açısının ta kendisidir.

3. Üretici sistem, bir tek şeye ait bir görüntü değildir : kısımlardan meydana gelen, ve bu kısımların bir araya getirilmesi için kendi kuralları olan bir takımdır.

Bu, sistem sözcüğünün bir öncekinden değişik bir kullanılışıdır. Konuşma dilinde sistem sözcüğü çoğu kez «bir şeyi yapmanın yöntemi» anlamında kullanılır : çifte bahis sistemi, Montessori sistemi deyimlerinde olduğu gibi; demokratik sistem deyince akla gelen gene budur.

Bu sistemlerin her biri, özünde, birer kurallar sistemidir. Çifte bahis sistemi size belli biçimde bahse tutuşmayı öğretir, Montessori sistemi anaokullarında çocuklarla öğretmenlerinin uyacakları kuralları belirler, demokratik yönetim sistemi halk temsilciliğinin niteliğini ortaya koyar, temsilci seçimleri ve bu seçimlerin yürütülmesiyle ilgili kuralları

Şekil C.7 (devamı) : “Sistemler Üreten Sistemler” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 30.

belirler. Bütün bu örneklerdeki kurallar, bazı şeylerin meydana getirilmesi için tasarlanmış kurallardır. Bahis sistemi, varsayım, bahiste kazanmayı; bir eğitim sistemi, iyi yetişmiş öğrenciler; demokratik sistem de, gene bir varsayım, özgürlük ve iyi bir yönetim sağlar.

Üretici sistem kavramını genelleştirebiliriz. Böyle bir sistem genellikle bir kısım, (veya unsurlar) takımı ile bu kısımları, kabul edilir «şeyleri» meydana getirecek biçimde, birleştirmek için birtakım kurallardan oluşur. Matematikteki formal sistemler bu anlamda sistemlerdir. Kısımları, sayılar, değişkenler ve «artı» ile «eşit» gibi bazı işaretlerdir. Kurallar, bu kısımları ifadeler olarak birleştirmenin, ifadelerden gerçek cümleler, gerçek cümlelerden de başka gerçek cümleler kurmanın yollarını belirler. Böyle bir sistemin doğurduğu bileşimler matematiğin gerçek cümleleri, giderek teoremleridir. Kurallara uygun olarak yapılmayan bileşimler, ya anlamsız ya da yanlış.

Bu anlamda üretici bir sistemin, çok basit bir kısım takımı, ve çok yalın kuralları olabilir. Örneğin, bir kare meydana getirecek şekilde bir araya getirilebilen üçgenler sistemi, üretici bir sistemdir. Sistemin kuralları, üçgenleri bir kare meydana getirecek biçimde birleştirmenin bütün yollarını üretir. Bir sisteme ait kuralların birçok değişik çeşidini bertaraf etmesi de gene sistemin özelliklerindendir. Şöyle ki, söz konusu olan üçgenler sonsuz biçimde bir araya getirilebilecek iken, dış perimetrenin bir kareyi vermesi ve elde edilen istenen olmaması yüzünden, birleşim çeşitlerinin pek çoğu göz önüne alınmamaktadır.

Bir başka üretici sistem örneği, dil sistemidir. Bunda kurallar birçok değişik düzeyde yer alır. Bir düzeyde kısımlar harflerdir ve bunları sözcükler halinde birleştirmek için kurallar bulunur. Türkçede «ek» ile başlayan bir sözcük olmaz. Ses uyumu kuralları bunu yasaklar. Başka bir düzeyde kısımlar sözcüklerin kendileridir, ve sözcüklerden oluşturulabilecek tümce çeşitlerini belirleyen kuralları vardır.

Dünyadaki sistemlerin belki en önemlisi ve ilginç olanı, kalıtım sistemidir. Hayvanlar dünyasında her hayvanı kendisine özgü bir kromozom takımı üretir. Her kromozom dört bazdan oluşur (tıpkı dört çeşit boncuğun kullanıldığı bir gerdanlık örneğinde olduğu gibi). Dört baz, kromozomu meydana getiren kısımlardan bir takımdır. Bu kromozomlar aminoasitlerin oluşması için (bir başka kısım takımı), aminoasitlerden proteinlerin (bir kısım takımı daha), proteinlerden hücrelerin oluşması (gene bir kısım takımı), hücrelerden de hayvanın oluşması için bazı kuralları getirirler. Dört bazın meydana getirdiği takım, ve bu takımın birleşim kuralları, dolaylı olarak, varolan hayvanların herbirini üretir.

Bir inşaat sistemi bu anlamda bir üretici sistemdir. Belki bazı kurallara göre bir araya

getirilmesi gereken sütun, kiriş, levha, pencere, kapı gibi parçalardan bir takım durumundadır.

4. Birer «bütün» olan sistemlerin hemen hepsi birer «üretici sistem» tarafından meydana getirilmişlerdir. «Bütünleri» olarak işleyen şeyler yapabilmek istiyorsak, bunları yaratacak olan üretici sistemleri de icad etmemiz gerekecektir.

Tanımlanmış olduğumuz iki sistem düşüncesi arasında bir ilişki vardır. Davranışını, kendi yapısı içindeki bir «bütün olan sistem» den alan hemen her nesne, üretici bir sistem tarafından yaratılmıştır.

Bilinen, basit bir örnek alalım : hi-fi sistemi. Bunun kusursuz biçimde iş görmesi, bir bütün olarak çalışan çeşitli kısımların ortaklaşa etkimesinin sonucudur sadece. Bu hi-fi sistemi aynı zamanda bir üretici sistem tarafından üretilmiş bulunuyor : piyasada bulunan bütün parçalarından meydana gelen bir takım ve bu parçalar arasındaki elektrik bağlantılarını ve direnç uygunluklarını düzenleyen kurallardan oluşan bir sistem tarafından.

Daha karışık bir örnek vermek için demiryolları manevra istasyonunu alalım. Bu, çok açık bir biçimde, bir bütün olarak işler. Bunun trenleri durdurmaya ya da çalıştırmaya yarayan bir gereç olarak anlaşılabilmesi için, makasların dizilişinin, makasların önünde kalan rayların uzunluğunun makasların gerisinde kalan ray uzunluğuna ve trenlerin uzunluğuna bağlı olduğunun hatırla tutulması gerekir. Manevra istasyonu aynı zamanda, açık bir biçimde, üretici bir sistem tarafından meydana getirilmiştir. Raylar, makaslar, bağlamalar, vagonlar ve bunların birleşim kuralları, uygun biçimde iş gören manevra istasyonlarını meydana getiren takımın kısımlarıdır. Hepsinden daha çapraşık fakat hepsinden de açık bir örnek hayvanlarla ilgili olanıdır. Yere konmaya hazırlanan bir martı elbette ki bir sistem olarak görülmeyi gerektirir : martıların yaptıkları şeylerin çoğu gibi. Martı aynı zamanda üretici bir sistem tarafından yaratılmıştır. Bir hayvan, hem bütünün açıdan görülmeyi gerektiren bir şeydir, hem de üretici bir sistemin ürünüdür.

Bütüncü sistemlerle üretici sistemler arasındaki ilişkinin anlaşılması kolaydır. Bir nesne, kısımları arasındaki karşılıklı etkilenimden ileri gelen bütüncü bir özelliğe sahipse, bu belirli kısımlar bile bu belirli karşılıklı etkilenimler, kısımlar arasında ancak çok zorlayıcı ilişkiler bulunması halinde oluşacaktır.

Nesne bu durumda, kısımlarını bazı zorlamalarla bir araya getiren bir süreç tarafından meydana getirilecektir. Bu zorlamalar, işler durumundaki sistemde kısımların uygun biçimde karşılıklı etkilenimde bulunmasını sağlayacak olanlardan seçilecektir. İşte, üretici bir sistem aynen budur.

Üretici sistemin ne bilinçli olması (manevra istasyonu örneği), ne de her zaman açıkça kavranabilir (kalıtım örneği) olması gerekir.

Üretici sistemleri vareden süreçler, bazen oluşan nesnenin kendisine aittir. Örneğin mum alevi, aleve bir bütüncü sistem olarak baktığımız zaman, sistemin dengesini sağlayan ve karşılıklı etkilenim halinde bulunan kısımları meydana getiren süreçlerle bir olan kimyasal süreçler tarafından üretilir.

Birer «bütün olan sistem» lerin hemen herbirinin üretici bir sistem tarafından meydana getirildiği de böylece doğrulanmış olur. Bu aksyomda tasarımcılar için dikkate değer bir ders saklıdır. Tasarımcı olan insan, birer bütün olarak işleyen nesnelerin tasarımı ve yapımıyla ilgilenir. Örnek vermek gerekirse : bir kentin yaşamı sürdürmek için gereksindiği özelliklerinin en önemlilerinin çoğu, bütüncü özelliklerdir.

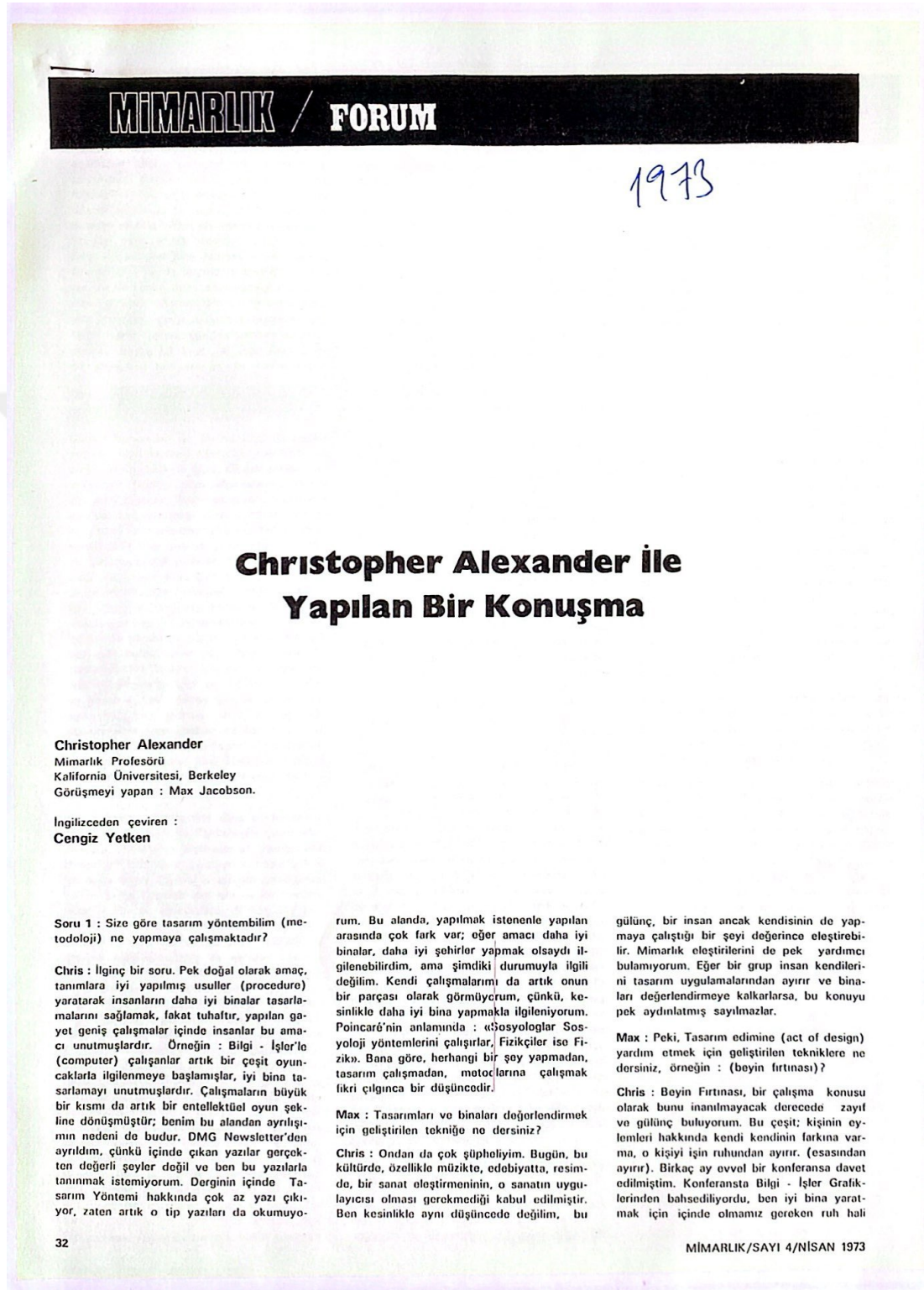
Aksyonumuz şu anlama gelir : yapı ve kentlerin bütüncü sistem özelliklerini sağlamak için icad etmemiz gereken üretici sistemlerin kısımları ve kuralları, gerekli olan bütüncü sistem özelliklerini kendiliklerinden yaratılabilmelidir.

Bu, tasarım kavramına doğru atılacak esaslı bir adımdır. Bugünkü tasarımcıların çoğu kendilerini nesne tasarımcıları olarak düşünürler. Ancak burada sunduğumuz usulamayı sonuna dek götürecek olursak çok başka bir sonuca ulaşırız. Karmaşık bütüncü özellikleri olan nesneler yapabilmek için, istenen bütüncü özellikleri olan nesneleri üretecek üretici sistemleri icad etmek gerekir. Tasarımcı da, bireysel nesnelerin tasarımcısı olmaktan çok, herbiri birçok nesneyi üretecek yetenekte üretici sistemlerin tasarımcısı durumuna gelir.

Son bir uyarı. Daha önce de gördüğümüz gibi, bir yapı sistemi bir üretici sistem örneğidir. Birleşim kuralları olan parçalı bir takımdır. Ancak her üretici sistem mutlaka değerli bütüncü özellikleri olan nesneler yaratmaz. Üçgenlerden kareler meydana getiren üretici sistem buna örnektir. Bu sistem çok iyi bir üretici sistemdir; bununla birlikte ürettiği nesnelerin bir etkinliği yoktur : herhangi bir bütüncü sistem özelliğinden yoksundur. Bu açıdan bakılacak olursa, şimdiye kadar tasarlanagelen yapı sistemleri yapılar meydana getirdikleri halde, gerçekten önemli bütüncü özellikleri olan yapılar oluşturamamışlardır. İyi işleyen bir yapıda, yapının kendisi ve içindeki insanlar, topluca bir bütün meydana getirirler : toplumsal, insanî bir bütün. Şimdiye kadar yaratılmış olan yapı sistemleri bu anlamda bütüncül üretmezler. Oluşmuş bir hayvanın bir bütün olarak işleyeceği, hayvanın üretici sisteminin gereğinden olduğu halde, üretilen yapıların toplumsal ve insanî bütüncül olarak işleyecekleri bugünkü yapı sistemlerinin hiçbirinin gereğinden değildir. Bugünkü anlamda yapı sistemleri yaratmak yeterli değildir. Yapılar üretmekle kalmayan, fakat toplumsal, insanî anlamda bütüncü sistemler olarak işleme güvencesini taşıyan, yeni ve daha çok incelikleri içeren bir yapı sistemi çeşidini gerektiriyoruz.

Şekil C.7 (devamı) : “Sistemler Üreten Sistemler” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 31.

EK C.8: Max Jacobson tarafından Christopher Alexander ile yapılan bir söyleşinin (1973) söylem analiz çalışması.



Şekil C.8 : “Christopher Alexander ile Yapılan Bir Konuşma” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 32.

MİMARLIK / FORUM

açısından, Bilgi - İşler grafiğini şiddetle eleştiriyordum. Kendi benliğinizle barış içinde misiniz? Korku veya dokunma duyularını mı düşünüyorsunuz, bu arada etrafta insanlar dolaşsa ne olur? Ama en önemlisi kendi benliğinizle barış içinde misiniz? Bütün bunlar Bilgi - İşler grafiğinin karmaşıklığını, savını, özentiliğini ve de uygulama tekniklerini bozar, ve de benim buna söyleyeceğim son sözüm, itirazım yöntemibilim bir insanın ruh yaparken içinde bulunması gereken ruh halini bozar, teknik yönden yardım edip etmemesi başka bir konu, ki ben, daha önce de söyledim, bu yardıma da inanmıyorum.

Max : Pekî, Tasarım yöntemibilim özel bir ilgi konusu olarak nasıl ve neden çıktı?

Chris : Bunun bir iyi, bir de kötü iki nedeni var. İyi olan nedeni; Mimarlık çok kötü bir durumdaydı, hâlâ da öyle. Birçok insan okula gidiyor, fakat uğraşı çalışmalarının ilk yıllarında yapılanları hazmedemiyor, kabul edileni yapmak istemiyor, bazı uydurma mimarlık yapan mimarlardan, fikirlerinden kaçıyor, sanki daha akla yatkın gelen şeyler bulmaya, yapmaya kalkışıyorlar, bu iyi neden. Kötü ise bence korkudur. Gayet açık konuşuyorum. İnsanın psikolojik durumu ile ilgilidir. Tasarım yaratma korkusu ile yapmak, bunu ben de deneyimledim, ilk işe başladığımda bende de vardı bu korku. Her geçen gün bunun daha da gerçek olduğunu hissediyordum. Tasarım yöntemi ile ilgilenmeyen öğrencilerde bile bu bağlanma korkusu gayet açıktır. Neden bugün tasarım yapamıyacağımızı anlatan aklın alamayacağı, sonsuz mazeretler listeleri, ve kanımca o anlamda Tasarım yöntemleri de o mazeretlerden bir tanesi, fakat bazı kişiler için bütün bir ömür boyu mazeret olabilecek büyük-lükte.

Korku üzerine birkaç şey daha söylemek istiyorum. «Tasarım ve Planlamada çıkan yöntemler» (Emerging Methods of Design and Planning) adlı kitap çıkarken benden birkaç yıl önce Barry Poyner'le birlikte yazdığımız bir makaleyi basmak için izin ve bu yazılara birer resim de istemiştik. Birkaç şey çizdim. Bunlar serbest el, kaba taslak eskizlerdi. Eskizleri gönderirken de gayet dikkatli bir şekilde eskizlerin kaba ve serbest elle olmalarının özellikle yapıldığını, sebebinin gayet basit olarak; yazımda tanımladığım örüntülerin akıcı niteliklerini, serbest el çizgilerinin mekanik çizimlerden daha iyi ifade etmesi olarak açıkladım. Fakat, tuhafır, benim bu ricama rağmen, elimde geçen kitapta bu çizimlerin gayet kötü bir şekilde katı bir mekanik çizimle çizildiklerini gördüm, kitapta serbest elle çizilmiş tek bir çizgi bile yoktu. Herhalde (ispatlayamamam) kitabı yayınlayan veya basan matbaa veya Tasarım Yöntemleri ile ilgili olan bir dizi insan, bu sözde-titiz mükemmel kitabın içinde serbest el çizgi ve serbest el resmin bulunmasını tahammül edilmez bulmuşlardır. Bütün bu işlerin çok ciddi bir eleştirisi, bu, ve bana Tasarım Yöntemleriyle ilgili gayet tehlikeli, dikkat edilmesi gereken bir ruh halini gösterir.

Önemsiz gibi görünebilir, ben aynı fikirde değilim. Yöntembilim ile uğraşanlar arasında, bu disiplinin serbest el çizim fikrine ciddi olarak tahammül edemeyecek ruh hâlinde kişilerin bulunduğunu göstermektedir. Bugün çevremizdeki en ciddi problem, yapılan makina karakterindeki yapılar. Yabancı-çılık duyduğumuz soğuk, insan eli değmemiş öğrençtir bu durum, bence korkunçtur. Ben insanların insan tarafından yapılmış yerlerde yaşayabilmelerini isterim. İnsan eli ile yapılmış resme tahammülü olmayacak bir disiplin ancak bu insan eli değmemiş yapılarla ilgili görülür. Buna tahammül edemem.

Max : Tasarım Metodolojisinin başarılı bir şekilde üstüne gittiği herhangi bir problem var mıdır?

Chris : Çözömlenen bazı problemler vardır. Örneğin : 3-boyutlu uzay çerçeveleri (space frames) ve gerilim ağırları (cable nets) nın analizlerine ve bazan da sentezlerine yardımcı olacak Bilgi - İşler programları. Yapı tasarımına yardım eden mühendislik yöntemleri ki bunlar daima vardı, daha yoğunlaşmıştır. Kritik yol (critical path) yöntemi iş örgütlenmelerini kolaylaştırmıştır. Kısaca yöntemibilim dünyalık bazı problemleri çözmüştür, tam anlamıyla dünyalık size verebileceğim en iyi cevap kişisel cevabımdır. Yöntembilim benim tasarım çalışmalarında sadece bir iki problemimi çözmüştür. Tasarımdaki güçlüklerin çoğu hesaplanabilecek türden şeyler değildir. Bunun da iki nedeni var. Birincisi, tasarım birçok yerlerde ivzezi (feraset) ile ilgilidir ve tasarımla ilgili araştırmaların için de ivzezini daha da derinleştirme durumundasını. Örneğin : Bir bina-nın koridorunun tasarımında, büyüklüğünü saptamak için genel bazı bilgilerimiz var, ama asıl önemli olan iyi koridorla kötü koridor arasındaki fark, bunun da büyüklüğe ilgisi yoktur. Büyüklüğün kabaca tesbiti genellikle gayetle iyi olabilir. Hakikaten iyi veya kötü koridor arasındaki fark çoğumuzun bilmediği çok daha ufak sorunlara dayanır. Tasarım sırasında veya daha önce bir koridoru iyi koridor yapan şeyleri çalışmak isteriz, bu da bir feraset problemi ve yöntemlerin de buna özellikle bir faydası dokunmaz. Yani tekrar edeyim, çalışırken bazı denemeler yapar, ivzezini kesinleştirecek birçok şeyler yaparsınız. Bunu yaparken de herhangi bir anlamda mekanik bir yöntemle dayanmazsınız. Tasarımda bir de ivzezini derinleştirme çalışmalarınızın ötesinde bir de biçim (form) yaratma ivsezimizin erime durumu var, ve ben bunun da özellikle esrarengiz bir süreç olduğunu sanmıyorum. Fakat, şekil yaratmak için ivzezini eritirken, sayısal dünyanın epey uzağında bir dünyada düşünürsünüz, ve bunu yaparken de karşılaştığınız bazı yapı-bilimsel (morfolojik) güçlükleri aydınlatacak herhangi bir yöntem de yoktur.

Max : Tasarım Yöntembilim gelecekte, hangi alanlarda yoğunlaşır?

Chris : Sanırım, bundan da ilkelere uyarak vazgeçiniz derim, bütününü unutmanızı söylerim. Bu kadar, **Tasarım yöntemleri hak-**

kinda konuşan insanlar, bina yaratma problemleriyle gerçek olarak ilgilenmedikçe, bina yaratmaya çalışmadıkça, gayretlerine metelik vermem. Herhangi bir kimse, daha iyi bina yapmaya gerçekten çalışıyorsa, söylediği herhangi bir şeye ilgi duyabilirim ancak o eylemin kendisinin, ne yapmalı sorusunu cevaplandırabileceğine inanıyorum, çünkü ancak bu eylem içine girilince, ne yapılması gerektiği hakkındaki düşünceler değişecektir, ve ancak bu eylem onları gitmeleri gereken yere götürebilir.

Max : Tasarımcının, gerçek tasarımda karıştığı çeşitli güçlükleri çıkartmak yararlı olur mu?

Chris : Kanımca, bu tür güçlükler ruh özgürlüğü (freedom of spirit) ile ilgilidir ve herhangi bir yöntemibilim de buna yardımcı olacağına inanmam olanaksızdır. Gerçekten çok ciddi bir konudur bu. Örneğin, yakın bir geçmişte Kaliforniya Ruh Sağlığı Merkezi'nin tasarımı ile ilgili çalışmalarımı, arazide işverenle birlikte yürütüyorduk, bizim grubumuzdaki uygulamacı bir mimar var, araziye geldi ve böyle çalışamayacağını, ancak çizim masası üzerinde çalışabileceğini söyledi. Şimdi burada bu mimarın karşılaştığı güçlük, bizimle beraber binayı arazide tasarlayacak gücün kendinde olmayışdır, kendi içinde kendi ile daha serbest olmayışdır. Pek doğal ona yardımcı olabilecek çok şey var, ancak tasarım yöntemibilim bunlardan biri değil.

Max : Belki de Tasarım Yöntembilim, tasarımcının herhangi bir noktada ne çeşit bir bilgi eksikliğinin olduğunu tanımlamaya yarar, örneğin : Tasarımcının ne çeşit bilgi eksikliği olduğunu saptanmasında.

Chris : Doğrudur. Tasarım yapana yardımcı olabilecek her çeşit bilgiyi yaratmak olanaklıdır. Geliştirdiğimiz örüntülerin ve diğer başka çeşit şeylerin de birlikte tasarım yapanlara çok yardımcı olduğuna inanırım. Kabul etmediğim, kaçtığım, kısır, çorak ve korkutucu bulduğum yöntemibilim kavramıdır. Görel olarak mantıklı olan birşeye yöntemibilim denildiği zaman bu anlamsız olur. Murray'nin teklifi ile, açık bir araziye çıkarak, yarattığımız bina örgütlemesini belirten kazıklar çıkıyor, aralarında dolaşarak, sezmeye çalışıyorduk. Bu konuda bir hanım arkadaşımla konuşurken, gülerken «Neden tahta kazık yöntemibilimi hakkında bir makale yazmıyorsunuz, sili bir günde yanınıza tahta kazıklar alır, arazinize gider, kazıkları çakarsınız» dedi. Yazmamızı ve Emerging Methods in Environmental Design (Çevre Tasarımında Çıkan Yöntemler)'e bir makale olarak vermemizi söyledi. Çok gülmüştük. Komik, çünkü buna yöntemibilim demek cidden gülünçtür. Yöntem denildi mi, binayı daha iyi yapmada aşırı önemli bir rol oynayan gayet ciddi bir yol olmalı. Buna yöntemibilim dendi mi, gayet budalaca ve gülünç oluyor. Bütün yöntemibilim düşüncesünün, gerçek olan herşeyden bir basamakla ayrılmış olduğunu gerçekten hissediyordum. Gerçek olan herşey, yöntemibilimci olduklarını savlayan kişilerce

Şekil C.8 (devamı) : «Christopher Alexander ile Yapılan Bir Konuşma» metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 33.

MİMARLIK / FORUM

hor görüyor. Meşru yöntembilimin kabul ettiği herşey, onların günlük yaşantının canından gayet ayrıldığı nedeniyledir.

Max : Bildiğiniz, gelecekteki önemli yönleri gösteren hangi çalışmalar vardır? (İlginç şeylerle uğraşan başka kimler var? Şu kullananları da içeren yeni şeyler hakkında neler var?)

Chris : Bakın, biraz önce sözettiklerimle ilgili çok iyi bir örnek. Ben insanların kendileri için bina tasarımlarına kuvvetle inanırım. Başka bir deyişle, insanlar kendileri için yapılan binalarda sadece bir etmen olarak kalmamalı, binalarının tasarımlarına da edimli olarak yardım etmelidirler. Bilginin öneme de kuvvetle inanırım. Fakat bu iki düşünüş yöntembilim başlığı altına getirilince gülmeye, veya ağlamaya başlarım. Tam anlamıyla anlamsızdır. Neden buna yöntembilim denilir? Neden bu kadar savlı olmak? Neden herhangi bir kimse, bu basit düşünüşle, insanların kendi binalarını tasarlamasına yöntembilim desin, neden bu yöntembilim olarak bilinsin, tanınsın? Buna o ismi verenlerin zoru ne?

Max : Sanırım, siz (kendileri için ev yapılan insanları) esas tasarımcı yaptığınızda o yöntembilim oluyor. Yani siz tamamıyla işin dışına çıkıp, kararlarınız onların ne söylediklerine dayandırılınca. Başka bir deyişle, kararlarınızla sorumlu tutulamayacağınız zaman yöntembilim oluyor.

Chris : Fakat niçin bunu yöntembilim olarak adlandırmak istiyorsunuz? Neden sadece birşey yapmak, demiyorsunuz? Beni rahatsız eden işte bu özellik, savlılık, yapmacıklık. Anlatabiliyor muyum? Önemli olan burasıdır : Eğer «Yapılması iyi olacak bir düşünüşü» dersiniz, beğenirim fakat aynı zamanda soğumaya başlarım. «Yöntembilim» dersiniz, konuşmak bile istemem.

Max : Tasarım yöntemleri hakkında duygularınız bunlarsa, önceki kitabınız, «NOTES» hakkındaki görüşleriniz nedir? Yazarkenki amacınız ne idi? Tasarım yöntemlerinde siz esas bir kuramcı olarak görülmektesiniz. Bunun hakkındaki duygularınız nelerdir?

Chris : Bana sorarsanız, bu iş bir bütün olarak acılı ve uzatmalı bir yanlış anlamadır. Benim 1958'deki durumum gayet basitti. Güzel binalar yaratılabilmek istiyordum. Nasıl yapılacağını bilmiyordum ve de okulda öğrendiklerimin hiçbirisi bana yardım etmiyordu. Buna rağmen, farkı biliyordum. — Hangi binaların güzel olduğunu biliyordum — ve buna göre, sadece ben değil, uygulama yapan mimarların çoğunun da bunları yapmaya yetenekli olmadığını da biliyordum. Geleneksel mimarlığın güzelliği çeşidinden güzel binalar yapmak istiyordum. Ne yapmak gerektiğini araştırmaya koyulurdum. Bu gerçekten biçimlerin (formların) köküne inmek demekti. Bu açıdan, NOTES'daki işlev ve gereksemeler üzerindeki en basit vurgulama bile, bence sadece güzelliğe erişebilmek için — iyi yapılmış, güzel bir şeyin temeline erişebilmek için bir yoldu. Ve o kitabın «Yöntem» denilen şeyi de, aynı anlamda, bana güzel bir binanın içinde olanların taa yüreğine inen basit bir gidiş gibi görünür.

Max : Eğer amacınız bu idiyse, neden gayet açıklık ve kesinlikle «Yöntem» olarak tanımladınız?

Chris : Bildiğiniz gibi, ben uzun zaman matematik çalıştım. Orada öğrendiğim başka şeylerin yanında; tam olarak belirtmek istediğiniz bir şeyi, kendi kendinizi aldatmadığınıza emin olarak belirtmenin yegâne yolunun, sizin belirtmek istediğiniz şeyi kurmasını istediğiniz herhangi bir kimsenin yapabileceği, basamak basamak götürülebileceği, açık bir belirlemeyle olacağını öğrendim. Kısaca, eğer siz hakikaten, güzel bir mimarlık yapısını, neyin güzel bir mimarlık yapısı olduğunu anlıyorsanız — gerçekten, tam olarak anlıyorsanız — sizi her zaman için böyle bir şeyin yaratılmasına götürülebilecek yöntem, basamak basamak belirleyebilirsiniz. Eğer bunu yapamıyorsanız, etrafınızdakileri de pek anlayamıyorsunuz demektir. Dolayısıyla, bana göre bir yöntemin tanımı, veya bir yöntem, sadece bir eksiksiz olma yoludur, dalg geçmediğinden emin olma yoludur.

Max : Fakat, gerçekte bunu kullandınız, değil mi? Hangi noktada bütün o karşılıklı etkiler içinden mekanik olarak gitmenin gereksizliğini seçebildiniz ve sonra Bilgi - İşler programlarını, alt sistemler ve başkaları için kullandınız?

Chris : Hindistan'daki tecrübelerim sırasında, bir hint köyü tasarımımda, ve San Francisco metro istasyonlarının tasarımımda güçler alt sistemleri için dolaysız olarak şemalara geçebileceğimizi (yöntemin daha önceki basamaklarına girmeden) gördüm, ve daha sonraki çalışmalarım da bu şemalara «örüntüler» (patterns) adını vermeye başladım. Fakat bu buluş, kendi içinde esas değildir. Bundan şimdi söz etmek istemiyorum, çünkü herkesin burada söz konusu edilen şeyin de «yöntem» olduğunu düşünmesi tehlikesi var — zaten şimdi bu yeni yöntem, düzeltilmiş yöntemdir. Dokunmak istediğim nokta bu değil. Asıl nokta bütün bu çalışmaların gerisindeki nedenlerle (motives) motiflerle ilgilidir. Benim motivim, en dışından, hep aynı olmuştur. Daha iyi tasarımlar yapmak. Bu çok pratik bir motif. Herhangi bir şey bana daha iyi tasarım yapmakta, yararlı olamıyorsa atar, ondan hemen kurtulurum, derhal. Size ve bu görüşmeyi okuyanlara iletmeyi arzuladığım düşünüyü belirtiyim : motiviniz daha iyi tasarımlar yapmaksa, yaptığınız herşey, her zaman anlamlı olur, ama motiviniz devamlı olarak soysuzlaşıyorsa, ve sadece yöntemle ilgili ise, onun içinse, kuru, anlamsız bir hale gelmesi kaçınılmaz olacaktır.

Şekil C.8 (devamı) : “Christopher Alexander ile Yapılan Bir Konuşma” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 114, s. 34.

258

biçimde olursa olsun, mimarlık bir **öznenliğin** yansıması olarak algılanıyordu. Mimar olmaya hazırlanmak demek, beklenmedik **yaratıcılıkları** birden ortaya çıkma ve şaşırtma, saygı uyandırma, kendini gösterme **yeteneği** olan bir "ben" oluşturmaktır. En üstün "mimarlık" görünümü, Frank Lloyd Wright, Le Corbusier, Niemeyer Alvar Aalto... idi. Mimarlığın, siyasal ve kavramsal olarak Gropius'ta da dile geldiğini desteklemek için kaygılı düşünceler yok değildi. 1920 yıllarında Sovyetler Birliği'nde girilen, alçakgönüllülikle yapılmış araştırmalarda, gerçek bir mimarlık **yaratıcılığının** varlığını düşleyebilmek için de sapkın görüşler yok değildi.

İşin kötüsü, model olarak alınan birkaç olağanüstü deve göz dikerek, mimarlığın **öznenliğini** abartmaktan başka bir amacı olmayan bu uygulamaya, Marie Antoinette'e, ya da Brigitte Bardot'a benzerme çabasında olan bazı kadımların zayıflıklarıyla eşdeğerlerdir: benzeğe (nazire), bençinçliğe, geçmişçiliğe ve keyfiliğe ulaşmak olasılığı çok büyüktür. Karikatür mü? Yazık ki, istatistik açıdan kuşkusuz değil. Oysa işin özü buradadır. Yüzde birlik bir "kütüphane" bir **egitim sistemi** için kabul edilir bir verim değildir.

Sorun dünya ölçüsündedir. Versalles kopye edilmiştir. Manhattan, Sarcelles kopie edilmiştir. Biçimsel modeller çoğaltılmıştır. Elbette çok sayıda **değişken** de eklenmiştir, ama genellikle bunlar anılamdan yoksun olup, yalnız yapıyı fiyatını yükseltmeye ve mimarlığın, eklenen ayrıntılar olduğuna inandırmaya yararlar.

Burada, her türlü **öznenlik** politikasını yargılamak sözkonusu değildir. Birbirlerinden, kötü incelenmiş bir uygulamada yer alan önemsiz ayrıntılara ayrılan doksan dokuz bin düzenlemenin üretmesine olanak vermek yerine, on bin kez iyi bir hücreyi veya düzenlemeyi yinelemek daha iyidir.

Bununla birlikte, dünyanın hemen hemen her yerinde, **mimarların** eğitiminde ünlü "artistik" bir kavrayıştan vazgeçilmesi gereğini bilincine varılması gibi **görülmüyor**: geleceğin mimarlarına, alışkanlıklarla benimsenen biçimler, mutlak modeller olarak kurulan yapısal uygulamalar, kendi zamanlarında, öz teknolojik, ekonomik ve toplumsal güdülenmeleri olup, yeni bir dünyaya yanlışlıkla getirilip konulduklarında yalnız müzeliş eşyalar olarak kalan mimarlık **sözcük** ve terimleri üretmeyi öğretmeye çok geniş zaman ayıran bir eğitim.

Aydınlık, birdenbire, **betimleme** öğütlerinin içinde oluşup ortaya çıkmadı. Teknolojik ve toplumsal **değişimler**, yeni bir önem alma gereğini zorladı.

Sanat adamları, bugün, malzemeler, yapım yöntemleri ve yapım elemanları konusunda gözle görülür bir biçimde genişleyen bir seçim özgürlüğüne sahiptir. Aynı nedenle, mimari kararın verilmesinde, bugünün sanat adamları çok daha büyük bir fiziksel **özgürlükten** yararlanıyordur. Hiçbir şaşkınlık göstermeden onu almaya hazırlanmamış bir kişi için zehirli bir armağan: hiçbir şey **yeni bir özgürlüğü** kullanmayı öğrenmek kadar güç değildir. Bu her alanda doğrudur. Ama mimarlık alanında, **yaratıcılığın** zorlamaları getirdiği gün gibi ortadadır. Bu zorlamalar da yalnız onları kendi gerçekleri içinde tanımayı ve **öznenlik** mekânı olan anlaşılması güç ilişkileri içinde çözümlemeyi öğrenenler için kötü değildir.

Her mimarlık okulunun saptaması gereken en belirgin hedeflerden birisi öğrencilerini iki temel **yanlıya** karşı uyarmaktır: birincisi, eski uygulamaları yeni yöntemlerle yineleyerek, toplumu, o zamana dek olanaksız olan **performanslardan** sağlayacağı avantajlardan yoksun bırakmak, ikincisi de teknik çözümlerin çokluğuna aldandığını, bazen **performans** için, bazen de kolaylık beğenisıyla ne olursa olsun yapmak. Burada da yapılan iş toplumun hesabına gelmez. Öğretim, yeni tekniklerin sağladığı olanakların sürekli **araştırılmasına** ve belki de daha önemli bir ölçüde, bazı aşamalardan sonra, teknik yeniliğin, yapım yöntemi, mimari uygulama, program, kullanıcının yaşantısı ve mekânlarla donatılar arasındaki olası **esneklik** arasında yaratabileceği yeni tip bağlantılara yönelik olmalıdır.

Yapımın gerçekten endüstrileşmesi, elbette, **mimarlık** yaratım koşullarını değiştirecektir ve buna hazırlanmak için zaman çok erken değildir. Belki de, baştan başa yeni bir kent ölçeğinde, az sayıda modülden yola çıkılarak kentsel dokunun gerçekleştirilmesi, yeni bir **sorunlar** bütünüdür. Birkaç, ya da biraz abartılarak bir tek modülle kent kurma olanağı, eskiden, **geleneksel** mimarlığı, tanınmış mahalleler ve köyler düzeyinde belirleyen güçlü bir anlayışını bulmaya izin verir. Yalnız görünüşte kalan bir aykırılığı, modüler sistemler, mimari "nesne" dönemine, geçmiş **gelenek** götürülür: şöyle ki, dokunma öncelik tanınması, yapıya

verilen önemin azalması ve araştırmanın iki kutbunun modül ve kent olması. Aslında olumlu olan böyle bir yeniliğin, **geleneksel sorunlarına** egemen, nitelikli katkı yapılcılara devredilmezse ne denli tehlikeli olabileceği hemen görülmüyor: bir tek hücrenin yersiz çoğalması, kent dokusunun tam olarak kanserleşmesine yol açabilirdi. Bu, sözü edilen katkı yapılcıların genel görünümünü tanımlamaya yeterli değilse de, en azından onların varlığını ve **yetistirmeleri** gerektiğini vurguluyor.

Başlayan endüstrileşme görüngelerine dayanan gelecekle ilgili tahminler, mimari etkinin bitişini, ya da gerileyişi öne sürebilirler. Ancak, olayların bunu yanlış çıkarması olasılığı da çok büyüktür. Gerçekten "açık" bile olsalar, endüstrileşmiş bileşenler, kendileriyle gerçekleştirilecek mimarlığın bir ölçüde habercisidirler. Bir alt-küme, **geleneksel bir uygulamadan** ve oluşturulmasında katkıda bulunduğu bazı öğelerin kavramsal görüşünden, ya da başka bir deyişle, alt-kümeyle yöneltilen uyumun tipinden bağımsız olarak üretilemez. Yalnız, kullanılışları arasında kurtarıcı zorlamalar getiren açık bileşenlerin mekânın doğru olarak **organizasyonu**na elverişli oldukları görülmüştür. Bu da, bu bileşenlerin, endüstri ürünleri olarak derlenip toplanmalarında, aile bütünlüğünü, ya da başka bir deyişle, bu **üretim** sorunlu kılan, ona yol açan, onu bir ölçüde belirleyen mekân tiplerini **tasarlama yeteneği** olan **geleneksel yapılar**ın işbittirici yapması gereğini gösterir. Böylece, mekânın kavranışı öğe düzeyinde ve toplu düzeyde gerçekleştirilebilir. Eğer dönemeç iyi alınrsa, **açık sistemlerden**, **yaratıcı özgürlük** artışı beklenebilir. İşte, en iyi okulların, programlarına, en azından seçmeli dersler düzeyinde, endüstriyel üretimin ekonomik ve **teknolojik koşullar** üzerine geniş bir bilgi, **matematiksel kombinasyon** ve **kentbilim** ile kent planlamasını kapsayan, yüksek düzeyde bir **egitim** eklemeleri yolundaki **güncel eğilime** bütün değerini vermektedir.

Bu son nokta, kendiliğinden bir gözlemi doğrulamaktadır: Eğer, gerçekten, dokuya bağlı olan nesnel kayıplar, bundan böyle onu, **sanat yapıtına** ya da sözümona sanat yapıtına- götüren **öznel** bir yol izliyorsa, bu, yalnız mekân zorlamalarından değil, **zaman zorlamalarından** da ileri gelmektedir. Kentleşme, hızlı, toplu ve programlanmış bir süreç haline gelmiştir. Bu, sosyalist ülkelerde olduğu kadar, liberalizmi benimser görünüşte ülkelerde de geçerlidir. Kentleşme, toplu bir seçim bütünlüğünün çerçevesi içinde olur. Bu seçimler sık sık, çelişkiler, uzlaşmalar ve yanlış anlamalarla sapsa bile, **geleneksel** yaratımın yaratılmasında, kan açık seçik, kah kuşku, ama hep temel olarak alınan ekonomik, demografik, toplumsal ve kültürel verilerden yola çıkılarak kavranmasına yardım ederler. Bu bakış açısından ve yöntemin planına sıkı sıkıya bağlı kalınarak, **geleneksel** yaratımın **belirli** olarak Burchard raporunda sunulan görünüşlerin özellikle önemli olduğunu belirtmek doğru olur: **mekân** öğütlemesiyle ilişkin eğitimlerin, yalnız başka üniversitelerin bölümlerini değil, halk hizmetlerini ve kentsel gelişmenin türlü dallarında görev almış kişileri de kapsayan çok daha geniş bir küme içinde bütünlüşmesi. Burada, **bilişimin** de **enformatik**, yardımıyla, kavramlar formüle edilecek, gerçek büyüklükte uygulanacak, yeniden gözden geçirilip yavaş yavaş geliştirilecek, böylece de, **kentsel çevrenin üretimi**, **öğretim** ve **araştırma** için bir konu olacak. Buna karşılık, öğretim ve araştırma da kentsel çevrenin üretimine katkıda bulunacaklar.

Her durumda, **geleneksel mimarlık yaratımının** artık varolamayacağı açıktır. Demek ki, kentbilim ve kent planlamasından, yani kentsel mekân ve onun zaman içindeki değişim dinamiğinden kaynaklanmayan, **geleneksel mimarlık yaratımına** hazırlayan öğretim olamaz. **Geleneksel** olarak, kentsel mekân, kırsal mekân, yavaş yavaş yıpratıldığı ve onun her türlü **özgürlüğünü** **yeteneğini** yadsıdığı için, o, kırsal mekânın karşısı sayılır. Böylece, kentsel mekânla kırsal mekânın oluşturduğu diyalektik ikiliyi gözönüne almayan, toplumsal olarak doğru bir **mekân örgütlenmesi** **öğretim**inin olmayacağı açıktır. Bu diyalektik, çatışmalar, başarısızlıklar, yıkıcı kurumsallaşmalar, **konulu örgütlenme**, **günışık**, değersiz kavramlaşmalar, yoksunluklar ve geçmişini belirleyen mekânsal ve toplumsal anlamsızlıklardan kurulumuştur.

Burada, önemli ve özel bir noktanın altını çizme vesilesi doğmuştur: eğer dokunun gözönüne alınması **mimarlık yaratımına** egemen olmalıysa, bu doku, geçmiş toplumsal tarihin bir ürünü ve gelecek toplumsal tarihin de bir verisi olarak **çözümlemelidir**. **Örgütlenmiş mekân**, hem etkin bir ortam, hem de bir yansımadır. **Örgütlenmiş mekânın** yaratılması, hiçbir zaman tarafsız değildir. Ya belli bir geçmişin uzantısı, ya da belli bir geleceğin hazırlayıcısıdır. Mimarlığın, şehirciliğin ve planlamanın siyasal boyutuna değinmemek, ancak geçmiş hayranlığı sayılabilecek sözde bir tarafsızlık adına olabilir ki, bu da hiç usa yatkın değildir. **Öğrendikleri** **hazırlamak**, **onların gözlerini bağlamak** demek değildir.

Şekil C.9 (devamı) : "Hangi Mimar? Hangi Öğretim?" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 148, s. 12.

Yeni **haberişme** halk, uzmanlar ve **karar verenler** ile, yaşam biçimleri, programlama dönemleri ve uygulamanın birbirini izleyen tasarımları arasında kurulacak bir **haberişme** içinde yer alacaktır. Böyle bir görüntünün gerçekleşmesinin uzak sayılması doğaldır. Yüzyıllar boyunca süren boyun eğmeden ve iyice kavranılamamış baskıdan, tüketimi, üretime göre yönlendirmekten uzak kalmış, yıllardır süregelen reklamlardan, boş zamanın ender olduğu ve kişisel eğlencelerin zamanı doldurmaya yettiği kısa bir "boş zaman uygarlığı" deneyinden sonra, bu görüntü kamuoyuna tam olarak uygulanamaz. Bu da, böyle bir evrimin sorumluluğunun yalnız mimarlara, hatta yalnız mekân üretimine katkı yapanlara değil, birarada bütün disiplinlere yüklenmesinin gerektiği anlamına gelir. Bu, siyasal güçleri de işin içine katan bir toplum sorunudur. Ancak, eğer günün birinde mimarlar, bu yeni isteği karşılayacak güçte olmadıklarını açıklarlarsa, bu, onların eğitiminin iflas ettiğini gösterir.

Demek ki, okulların, kamuoyunun en gerekli ve en iyi **yetiştirme** ortamı olarak somut bir **görülmeye** girmelerini sağlamak için, zaman erken değildir. Bu **deneyimler**, sendikalar, kullanıcı komiteleri, tüketici dernekleri ve siyasal partiler olabilir. (Siyasal partileri katmamak, sahte bir tarafsızlık görüntüsü altında, suskunluğun olumsuz erdemlerini, yüzleştirme **yaratıcı** erdemlerine yeğlemek olurdu.)

Böylece, gerçekleştirilmesi belki güç hatta belki de tehlikeli olabilecek bir eğitimin ana hatları çizilmiş oluyor. Ateşle oyun...

Sanatçı esinine artık bel bağlamayıp, **dokumanın** bütünlüğünü bozmadan ona bir ilmek eklemek isteyen dürist **karar vericisi** bu olanağı veren, eksiksiz olduğunu ileri sürmeyen, **usa yatkın bir bilgiye** inanmak. Sonra, doğanın öcünü almasıyla, şu, ya da bu **güdü** **karar vericisi**, sesi çöllerden gelen ve bir zamanlar adına sanatçı denilen kehanetli **devin** varlığı görülürse çok şaşırılmamak, özellikle de öfkelenmemek.

Yalnız insanın çalışmasına bel bağlamayıp, mimarın, şu veya bu yolla, varlığının yasallığını gösteren bir **karar verici**ye girecek biçimde hazırlamak. Sonra, **korporatizm** yanlış düşüncenin kimseyi yüceltmemiş olmasına karşılık, mekâna uygulanan **yaratıcılığın** yeri doldurulamayacak bir erdem olduğunu, bu nedenle de, bu erdeme sahip kişinin, herşeyi boğan, yıkan ve ölüme can atınlara karşı bile düşüncelerini açıklamasına yardım etmek.

Artık **okulların** yetkisine güvenmeyip, kendisinden daha az bilgili olmasına karşın, yokluğu, keyfi bir yönetim olmaktan kurtulan mimarlık yaratımını bozan **karar vericisi**yle ortak çalışmaya hazır, bir tür yaşam çerçevesi oluşturmaya çalışmak. Bir de, bu **işbirliği**nin, her ne kadar dostça olması istense de, kuşkusuz bir erdem olan, ancak beklenmedik gerilemeler görmekte gecikmeyecek fırsatlardan geçeceğini kendi kendine söylemek.

Kuşkusuz, pek "güven" vermeyen yönelimler. Ancak, **özgürleşme** **karar vericisi**ni yapmak ve ara vermeden **kendini yetiştirmek** için, öz çelişkilerini ortaya koymadan, **mimarlık eğitiminin** nasıl olup da eski dinamizmine ulaşabileceği, pek açık seçik görünmüyor.

AVRUPA SOSYALİST ÜLKELERİNDE MİMARLARIN YETİŞİMİ

Tadeusz BARUCK

Çevirenler : Afife BATUR, Deniz TÜTENGİL

Polonya Mimarlar Birliği tarafından hazırlanmış bir soru dizini Bulgaristan, Macaristan, Demokratik Alman Cumhuriyeti, Romanya, Çekoslovakya, Sovyetler Birliği ve Yugoslavyanın Mimarlar Birliklerine iletildi. Alınan yanıtlar, ayrıca, 1973 ağustos ve eylül aylarında bu birlikler ile ilgili olarak yapılan görüşmelerde doğrudan yoklanıp doğrulandı.

Farklı ülkelerde mimarların yetişiminin dayandığı ilkeler hakkında doğru bir ilk-bilgi edinebilmek için her ülkenin mimarlığının durumu, meslek sorunlarının yönetimi ve örgütlenmesi konusunda bilgi sahibi olmak gerektiği düşünülerek soru dizini, yüksek öğretimin dışında kalan alanlara da yaygınlaştırıldı. Gelecekte mimarlığın koruyucusu veya müşterisi olacakların seçmelerini olduğu kadar yarının mimar adayının hazırlığını da büyük ölçüde koşullandıran ilk-bilgileri veren -ve güncel olarak ortaya çıktığı gibi mimarlık sorunlarını kapsayan- 'genel orta öğretim'in programlarına özel bir ilgi gösterildi. Gerçekten de genel öğretim içinde bu sorunların ele alınış biçimi zorunlu temel kavramların kazanılmasına, pratik olarak olanak vermemektedir. Ayrıca, diplomalı mimarın, uzmanlaşma ve tekniğin hızlı gelişimi içinde kendini ayakta tutmasını, sürdürmesini ve alışılmışın, günlük olanın taşlamış önerilerinden kaçınmasını sağlayacak "tamamlayıcı eğitim"e de eğilindi.

Bu ülkelerin benzer toplumsal-ekonomik sistemlerine rağmen özellikle bazı önemli program farklarından ötürü, toplanan bilgilerle eksiksiz, tam bir görünüm çizmek kolay olmadı; önemli güçlüklerle karşılaşıldı. Öyle ki örneğin Yugoslav Cumhuriyetlerinde, federatif yapının gereği olarak ilgilendiğimiz konuda da tam bir özerklik bulunduktan Belgrad'da ayrıntılı bilgiler elde etmek olanağı olmamıştı. Aynı güçlükte, belirli bir ölçüde Sovyetler Birliği'nde de karşılaştık. Böyle durumlarda, başkentlerde toplanan genel bilgilerle birlikte mimarlık okullarından elde edebildiğimiz veriler de kaynak olarak kullanıldı. Böylece, bütün okullar için sayısal ortalamalar dışında, öğretimle ilgili ilkeler ve varolan somut koşullar da aydınlatma kavuşturulabildi. Mimarlık çalışmaları üzerine bilgi alınırken, adayların öğretime kabul edilme yöntemlerine ve ölçütlerine, öğretim sırasındaki uzmanlaşmalar ve öğretimi bitirme biçimine, bitirme ödevinin yöntemi ve düzeyine, diploma alan mimarın hakları konusuna özel bir dikkat gösterildi.

Genel olarak, mekânın algılanması ve bunun bir desen üzerinde gösterilmesi yeteneği, mimarlık çalışmalarına girişin koşulu olmaktadır. Çoğunlukla, kuramsal derslere ilişkin sınavların yanısıra genel entelektüel düzeyi belirlemeye olanak veren testler de uygulanmaktadır.

Farklı uzmanlık alanları için yönlendirme, ilgilenen öğrenci tarafından kişisel bir çalışma programının hazırlanmasıyla veya önceden düşünüldüğü hazırlanmış bir program yardımıyla ve çoğu kez üçüncü yılın sonunda yer almaktadır. Kentbilim (urbanisme) en yaygın, en çok seçilen uzmanlık alanıdır. Burada, mimarın mesleğindeki uzmanlaşmasının, yalnızca tamamlayıcı bir uzmanlaşma eğitiminin sonucu olduğuna, belirli problemlerde derinleşmiş olsa da dar bir yetiştirme olmasına işaret etmek gerekir. Bu yetiştirme, çoğu kez, mekânsal kompozisyon alanındaki kavram ve yetenekleri

Şekil C.9 (devamı) : "Hangi Mimar? Hangi Öğretim?" metninin açık kodlama çalışması, Mimarlık 148, s. 15.

TASARIM SÜRECİNİ BİLİMSELLEŞTİRME ÇABALARI ÜZERİNE

İlhan TEKELİ

I. GİRİŞ

Son on yıl içinde mimarlık pratiği ve eğitimi üzerinde dünya-
daki bilimsel gelişmenin oldukça yoğun bir baskısı oldu. Bu baskı
sonucu mimarlık okullarında devamlı olarak programlar değiştiril-
yor. Yeni yeni programlar hazırlanıyor. (Daha önceleri güzel
sanatlara yakınlığı ağır basan mimarlık eğitiminde bilimsel yöntem-
lerin ağırlığı artıyor. Bugün mimarlık eğitiminde bir dönüşüm
yaşanıyor.

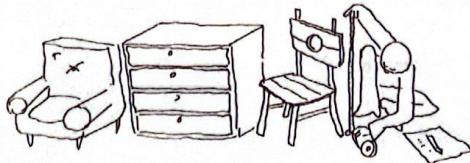
Mimarlar Odası, bu yazımda bu dönüşümün niteliği üstünde durma-
mı, nedenlerini ve sınırlarını çözümlememi istedi. Bu görevin
yerine getirilmesinde değişik güçlüklerle karşı karşıyayım. Bun-
lardan birincisi konunun özelliğinden doğuyor; mimarlığın eğiti-
minde ve pratiğindeki değişime halen çok çeşitli denemeler halinde
süre gelmekte. Bu denemelerden hangisinin kalıcı olacağını ancak
zaman gösterecek. Denemelerin çok çeşitli olması iki tür
güçlük ortaya çıkarıyor. Birincisi bunların tümünden haberdar ol-
manın zorluğu, ikincisi bu kadar geniş alandaki denemeleri bir
konuşmanın içine sığdırmanın olanaksızlığı.

Bu zorlukları çözümlemek için oldukça pragmatik bir yol izle-
meğe çalışacağım. Önce mimarlık eğitimi ve pratiği için bir temel
problem saptayarak, bu temel problem üzerinde bilimsel gelişme-
lerin etkisinin ne olduğunu tartışacağım. Öyle ise bu yazı için
temel problemin nasıl saptanacağı önem kazanmaktadır.

Bu problemi saptamak için mimarlık pratiğine eğilmekte yarar var.
Zaten bilimsel gelişmeleri pratiğin değişmesinden bağımsız ele
almak yanıltıcı olur. Bilimsel gelişme üretim güçlerinin gelişmesin-
den bağımsız değildir. Onun bir parçasıdır. Üretim güçlerinin geliş-
mesine paralel olarak da, "mimarlık mesleğine" toplumda du-
şen rolde önemli bir değişme oluyor. Yapının, üretim sürecindeki
değişime paralel olarak, eskiden tümlü birden, farklılaşmış bir
şekilde "mimarın sorumluluğuna" ya da karar vermesine bırakıl-
mış olan alanlar farklılaşıyor, yeni illüzyon alanları, rolleri belirliyor.

Sanayi öncesi toplumu içinde mimarın işlevlerini hatırlamak bu
farklılaşmanın ne yönde olduğunu belirlemeğe olanak verecek.
Kullanıcı, bir çok halde yönetsel otorite ile farklılaşmış hal-
dedir. Bu otorite mimardan kendi elindeki kaynakların sınırları
içinde işlevi belirlenmiş bir yapı yapmasını ister. Bundan sonra
programın oluşturulması, tasarımın yapılması, malzemenin seçil-
mesi, yapının örgütlenmesi ve kontrolü mimarın sorumluluğun-
dadır. Oysa bugün bütün bu rollerin tümünün mimarın sorumlu-
luğunda kalması, her ne kadar kimi mimarların özlediği bir durum-
sa da, pratikte söz konusu değildir. Farklılaşma iki ayrı eksen-
de olmaktadır. Bir yandan kullanıcı ile "mimarın" ilişki kurma biçimi
yukarıda tanımlandığı gibi yüz yüze olmaktan çıkmakta, kurum-
sallaşmaktadır; kademelenmekte bir derinlik kazanmaktadır.
Öte yandan yapım süreci sanayileşmektedir. Yapım, mimarın kontrol-
runda olmaktan çok, ona verilen bir veri niteliğini kazanmakta-
dır. Tabii mimarın süreç içindeki konumuna göre iki ayrı eksen-
de olduğunu gördüğümüz bu farklılaşmaların karşılıklı ilişkileri bulun-
makta ve birbirlerini belirlemektedir. Bir örnekle açıklamakta
yarar var. Bir toplu konut girişimini ele alalım. Bu girişimin sanayi-
leşme bir üretim yapabilmesi ancak bu üretimin gerektirdiği sayıda
talebin yaratılması ile olanaklıdır. Bunun için talebin örgütlen-
mesi gerekiyor. Talebin örgütlenmesi ise bir pazarlama sorunu
olarak ortaya çıkıyor. Bu örgütlenme kapitalist sistemde piyasa
mekanizması içinde olurken, sosyalist sistemde konut sağlanması
ve dağıtımı ile ilgili özel kurumlar içinde oluyor. Bu halde genel-
likle kullanıcı bir mimarın yüz yüze gelmesi söz konusu değil.
Ancak bu kurumlar aracılığı ile karşılaşılıyorlar. Talebin niteliği
bu kurumlar içinde belirleniyor. Konut dışındaki kurumsal yapı-
larda da durum farklı değil. Örneğin bir Üniversite binasının
yapılması için proje elde etme yolu olarak yarışma seçilmiş ise,
yarışmanın programı yarışmayı çıkaran kurum içinde belirleniyor.
Yarışmayı kimin kazanacağı da kurumsal seçme süreçleriyle or-
taya çıkıyor.

Öte yandan binanın üretim sürecinin sanayileşmesi, yapı malze-
mesi seçimi, yapının örgütlenmesi ve hatta mimarın dilinin bir çok
özelliklerinin, mimarlığın dışında sayılan süreçlerle belirlenmesini
gerektiriyor. İnşaat için bir prefabrike sistem seçildiği zaman ya-
pıyla ilgili bir çok karar önceden bir paket halinde veriliyor. Bu
karar içinde işletmecilik kaygıları, ekonomik düşünceler, v.b.
ağırlık kazanıyor. Belki de kalıpların yapılmasına ilişkin makina
mühendisliği kaygıları bir çok noktada önceden mimarın tasarımını
belirliyor.



MİMARLIK 148/76/73

59

Şekil C.10 : "Tasarım Sürecini Bilimselleştirme Çabaları Üzerine" metninin açık
kodlama çalışması, *Mimarlık* 148, s. 59.

Yapım sürecindeki sanayileşme eğilimlerinin, gerekse kullanımla ilişkilerin kurulmasıyla ilgili olarak, sanayi öncesi dönemde "mimarın" rollerinin bir kesiminin bir başka ihtisas alanına devredilmesine neden oluyor. Bu bina yapım sürecinde sosyal bilim kökenli ve teknik bilimler kökenli yeni mesleklerin yer alması sonucunu doğuruyor. Bütün bu gelişmelere rağmen "Mimarlık" bir alanda temel rolünü koruyor. O da tasarım rolü. Parklaşma ve yeni ihtisastarın belirmesi mimarın tasarım rolünü ortadan kaldırmıyor. Belki de mimarlığı sadece bu role indiriyor. Ayıklanma süreci ile onun temel işleri belirginleşiyor, ortaya çıkıyor.

Bu kısa analiz sonunda mimarlığın diğer bilimsel gelişmelerle ilişkisinin kurulmasında seçilecek temel sorunun da ne olması gerektiğini söylemek kolaylaşıyor. Tasarım sürecinin kendisine, diğer alanlardaki bilimsel gelişmelerin ne getirdikleri, temel sorumuz oluyor.

II. TASARIM SÜRECİNE BİLİMSEL GELİŞMELERDEN GELEN ETKİLER

Tasarım sorununa, son yıllar içinde sistematik olarak yaklaşma çabalarının geliştiği görülüyor. Bu çabalar gerçekte mimarlık eğitimi ve pratiğine diğer bilim dallarından sızmalar şeklinde ortaya çıkıyor. Bu sızma da rastgele olmuyor. Sızan teknikler, üretim güçlerinin gelişmesine paralel olarak ortaya çıkan planlama tekniklerinden ve teknolojik gelişmelerden kaynaklanıyor. Bu gelişmeler bir yandan daha önce gördüğümüz gibi mimarlığın pratiğinde ihtisastarlar doğurup onu tasarım özine doğru iterken, öte yandan tasarım sürecinin içine sızıyorlar. Bu iki süreç iç içe gelişiyor.

Temel sorunumuzu irdelemeye başlıyoruz. Tasarım süreci geleneksel mimarlık eğitiminde sezgisel ve yaratıcı bir yol sayılmıştır. Eğitim de başlangıçta bu tür yetenekleri olduğu varsayılan öğrencilerin bu yeteneklerini, bir çeşit *usta-çırak* ilişkisi içinde geliştirme dönüğü olmuştur. Bu tür bir ele alış "mimarların" toplum içinde kendi konumlarını yorumlamalarında da etkin olmuştur. Kendileri toplumda başka kişilerin yapamadıklarını yapan kişiler olma rolünü benimsemişlerdir. Örneğin ülkemizde 1950'li yılların mimarların ideolojileri bu yolda olmuştur.

Oysa 1960'lar sonrasında bütün dünya ile birlikte mimari tasarım sürecinin sezgisel oluşuna bir karşı çıkış gelişmiştir. Bu karşı çıkışın çok açık ve seçik olarak formüle edildiği söylenemez. Ama kaba hatlarıyla sezgisel tasarım sürecinin yerini bilimsel tasarım sürecinin alması savunulmuştur. Ama bilimsel tasarım sürecinin hangi dayanaklarla savunulduğu açık değildir. "Bilimsel" tasarım sürecinin etkin olacağı daha çok sezgisel yolla elde edilen tasarım ürünlerinin eleştirilmesine dayanarak savunulmaya çalışılmıştır. Ortaya konulan ürünün, ya nesnelleştirilebilen bazı kriterleri yerine getirmede, ya da bilimsel olarak saptandığı öne sürülen kişinin ya da başka bir davranışsal ünitenin davranış kalıplarıyla çeliştiği gösterilmiştir. Bu karşı çıkışta "bilimsel" tasarım süreci ile elde edilen ürünlerin üstünlüğünü gösterme yolu izlenmiştir.

Bu durumu doğal karşılamak gerekir. Eğer daha etkin bir tasarım yolunun varlığı bilirse idi, bu tasarım süreci "sezgisel sürecin" yerini kendiliğinden alırdı. Eleştiri ile yapılmak istenilen, var olan süreç üzerinde kuşku yaratmak, yeni süreçlerin araştırılmasını sağlamak, dikkatleri bu alana çekmektir. Zaten "bilimsel" tasarım sürecinden ne anlaşılması gerektiği üzerinde "berraklık" olmaması da bu yizdendir.

Berraklığın olmaması geleneksel olan sezgisel tasarım sürecinin dışında bir yaklaşım arayışlarının tümünü bu gruba sokmaktadır. Kanımca önce açıklığa kavuşturulması gereken konu budur. Tasarımın bilimselleşmesi adı altında yapılan bir sınıflandırmaya tabi tutmak bu konuda bize yardımcı olacaktır. Yapılanlar kabaca dört grupta toplanabilir:

- Birinci tür ele alışlar tasarım sürecinin özündeki sezgiselliğe eğilmeyen bu süreci dıştan verilen bilimsel verilerle sınırlandırmaya çalışan yaklaşımlardır. Tasarımcıya araştırma sonucu elde edilen birçok veri, ilişki, vb. bilgiler sağlanır. Bu zengin bilgiler tasarımın verdiği sınırlamalara uyarak tasarımcı, özündeki sezgiselliği ni yitirmeden tasarımını yapacaktır.

Tasarım sürecinin bilimselleştirilmesinin bu tür anlaşılmasının bazı sonuçlarına dikkati çekmek gerekir. Burada tasarımcı, nasıl işlediği bilinmeyen bir "kapalı kutu"dur. Bu kutuya ne kadar çok veri ve ilişki verilirse o kadar başarılı ürün alınacağı varsayılmaktadır. Böyle bir anlayış, tasarım süreci etrafında onunla bütünleşmemiş bir araştırma kümesinin oluşmasına neden olmaktadır. Bu tür bir bilimselleştirme anlayışının, tasarım etrafında oluşan araştırma kümesinin büyüklüğünü sınırlayıcı bir mekanizması yoktur. Araştırma ancak bu konuya ayrılan ekonomik kaynakların büyüklüğü ile sınırlanmış olacaktır.

Daha sonra ayrıntılı şekilde tartışacağımız, "bilimsel tasarımın" niteliklerinden biri bu yöntemin her tasarımcıya "belirli bir tek" çözüme götürmesidir. Eğer bu nitelik benimsenirse, bu tür bir bilimselleştirmenin tasarımcıları "belirli bir tek" çözüme götürmeyi garantileyip garantilemediği sorulabilir. Bu bilimsel araştırmanın koyduğu sınırlamaların sayısının tasarım süreci sonucunda ulaşılacak çözümü çok küçük bir alana sıkıştırabilmesine bağlı. Bu tür ele alışta bu sonucu sağlayacak olan, tasarımcıya verilecek girdinin çok fazla artırılabilmesi. Ama bu girdilerin miktarı eğer ekonomik nedenlerle sınırlanıyor ise böyle bir garanti doğmayacaktır.

Bu tür bir tasarımı bilimselleştirme yönteminin eğitime yansımaları öğrenciye verilen bilgilerin miktarını belirli bir seçmeye tabi tutmadan artırmak oluyor.

- İkinci tür ele alışlarda tasarımın bilimselleştirilmesi, oldukça belirli bir bilimselleştirme anlayışına oturuyor. Bilimselleştirilmeden anlaşılan bir çeşit *rutinleştirme*. Ortalama yetenekli kişilere tasarımın nasıl yapılacağını kaideleri verildiği zaman bu kişilerin hepsinin aynı ve en iyi olan sonucu bulmasını sağlaması bekleniyor bilimsel tasarımdan.

Bu türdeki bir bilimselleştirme çabasının örneğini "bilgi sayarlarla" tasarım yapılması denemelerinde görüyoruz. Burada yetenekleri objektif olarak belirlenmiş bir tasarımcı olarak bilgi sayar seçilmiştir. Bilgi sayara tasarımda daha önce çözümlenmiş elemanlar, bilimsel araştırmalarla elde edilmiş elemanlar arası ilişkiler, ya da uyulması gerekli sınır şartları, ve bu şartları sağlayan çözümler arasından en iyisini seçmeye olanak sağlayacak başarı ölçütü verilir. Bilgi sayar kendisine verilen tasarım problemini verilen bir algoritmaya göre çözümler. Burada tasarım sorununun tam olarak rutinleştirilip rutinleştirilmediği sorulabilir. Bunun çözümü önceden verilen elemanlarla, ilişkilerle, kurallarla belirlenmiştir. Başarı bu kuralların konulmasından geçmektedir. Öyle ise bu halde mimari tasarım rutinleştirilmekten çok nitelik değiştirmiştir denilebilir. Geleneksel olarak mimarlık tasarımcısı nihai ürünü betimleyen bir tasarım yaparken, şimdi elemanlar ve elemanların ilişkilerinin tasarımını yapmaktadır. Böyle bir analiz sonucunda, ulaşılacak sonucun tasarımını rutinleştirmekten çok tasarımın biçim değiştirmesi olduğu savunulabilir.

Ama bu halde karşımıza çıkan bir başka soru da, yeni tasarım biçimi olarak ortaya konulan "ilişkiler ağı"nın kurulmasının gerçekte bilimsel inceleme ile doğrudan doğruya elde edilemeyeceğidir. Bu ilişkiler bilimsel araştırma sonucu ortaya konulabilir. Ama bu da rutinleştirme demek değildir. İlerideki bölümlerde göreceğimiz gibi bilimsel araştırmanın, buluşçu yenilikçi içeriği hiç bir zaman boşaltılmamıştır.

İkinci tür ele alışlar bakımından çözümlenmemiş bir çok sorun var ortada. Birincisi, bugünkü gelişmiş bilgi sayar kapasiteleri içine bile, tasarım olgusunun tüm karmaşıklığı sokulmuyor. Ancak oldukça basit tasarım sorunları çözülebiliyor. İkinci ise bu tür tasarım içinde göz önüne alınabilecek niteliklerin ancak işlemleri kurulmuş bir dille ifade edilebilmesinin gerekliliğidir. Bu şekilde bir dönüşüme tabi tutulamayan nitelikler üzerindeki kaygılar ve bilgiler ya tasarım dışı kalır, ya da rutin yolla bulunan tasarıma sonradan giydirilir. Tüm estetik kaygılarda olduğu gibi.

Eğer bu tür bir tasarım gelecekte temel yöntem haline gelecekte, önce tasarım ile ilgili niteliklerin hepsinin ifade edileceği bir dilin kurulması gerekecektir. Bir çevrede kişinin algılamaya özelliklerini gösteren semboller sisteminin kurulmasını bu yolda bir gelişme olarak düşünebiliriz.

Eğer böyle bir dil kurulabilse ve bugünkünden büyük hesaplama kapasiteleri yaratılabilirse, mimarlık işlevinde bilimsel içerik ne olacaktır? Bilimsel gelişme ile bağlantıları nasıl kurulacaktır? Kuşkusuz mimarlık tasarımı sonunda elde edilecek ürünlerin teknolojik nitelikleri, oluşturulan mekanın nitelikleri, kullanıcının ruhsal konumu, ve bütün bunların toplumsal yapı ilişkilerine ilişkin çok sayıda ve çok yönlü ampirik esaslı örnekler geliştirmek

Şekil C.10 (devamı) : "Tasarım Sürecini Bilimselleştirme Çabaları Üzerine"
metnin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 148, s. 60.

gelecektir. İşte o zaman bir mimarlık tasarımına özgü bir bilim-ten söz etmek kaçınılmaz hale gelecektir. Bu halde tasarım ile mimarlık bilimin getirdiği bulgular arasındaki ilişki birinci türdeki gibi olmayacaktır. Birinci türde, bilinmez bir süreci etkilemek için bir anlamda oldukça rastgele şekilde bilgi girdisi verme söz konusu iken, bu halde tasarımla ilgili olarak verilen bilgi seçmelidir, belirlidir. Bu bilgilerin eksik kalmasının ne tür kayıplar doğuracağı önceden hesaplanabilir. Ayrıca mimari tasarım etrafında bilimsel gelişmeye bir strüktür kazandırılmış olur.

Tabii birinci türdeki bir bilimsel gelişme ile ikinci türdeki bir bilimsel gelişme yer yer üst üste düşecektir. Bunu sezgisel tasarım-cının sezgiye dayanan seçiciliği sağlayacaktır.

• Üçüncü türdeki ele alışlar, tasarım olgusunu bir anlamda ortadan kaldıran onun yerine bir başka süreci ikame eden yaklaşımlardır. Bu türde sadece bir tek yaklaşım yok. Üç ayrı yaklaşımın varlığından söz edilebilir.

Üçüncü türdeki yaklaşımlardan biri, tasarım olgusu yerine "seçme" sürecini ikame edici ele alıştır. Bu yaklaşımın ekonominin rasyonel karar verme modelinin etkisi altında olduğu söylenebilir. Çok genel çizgileri ile bu yaklaşımlarda çok sayıda alternatif çözüm üretilmekte, bu alternatif çözümler arasından kurulacak bir ölçüte, ya da ölçütler kümesine göre en iyi çözüm seçilmektedir. Bu noktada değerlendirme ve seçme sürecinin ön plana çıkarılmasının tasarımın sezgisel özünü ortadan kaldırıp kaldıramadığı sorulabilir. Alternatiflerin ortaya konulmasında tasarımın sezgisel özü aynen kalmaktadır. Mümkün olan en iyi alternatif ortaya konulmadıkça ise "seçme" sürecinin kendi başına yapacağı bir şey yoktur. Tasarımda sezgisel özün kaldırıldığını söyleyebilmek için alternatiflerin yaratılmasının rutinleştirilmesi ve bu alternatif yaratma süreci içinde tüm alternatiflerin yer almasının garanti edilmesi gerekir. Tasarımda morfolojik yöntemte yapılmak istenilen de budur. Oysa bu alternatifler sayısının hızla büyüdüğü ve inceleme olanakları dışına taşıdığı hemen söylenilebilir. Ama "seçme" sürecinin tasarımın yerini aldığından söz edilemek için alternatif oluşturma yolunun rutinleştirilmesi kaçınılmazdır. Yoksa bu tür bir ikame yapılamaz. Bir tasarım ürününün, çok sayıda ölçütü birliktelik içeren bir başarı fonksiyonu yazılmadan yapılacak değerlendirmesinin nesnel olamayacağı yolundaki eleştiri üzerine burada ayrıntıya girmeye gerek yoktur.

Tasarım yerine "seçmeyi" ikame etme çabasının ikinci türdeki tasarımı rutinleştirme ele alışına oldukça benzer olduğu söylenebilir. Ama bu ele alışta tüm tasarım sürecini standartlaştırılmış bir bilgi sayarın yeteneklerine indirgeme söz konusu değildir. Adımları belirlenmiş bir tasarım süreci içinde kalmanın; bu adımları geçmeden yapılacak tasarıma göre daha iyi bir sonuç vereceği varsayıl-makla yetinilmektedir. Adımları belirlenen bu "seçme" sürecinin ön plana çıkarılmasının, bu süreçlerden geçen her kişiyi aynı sonuca götüreceği de söylenemez. Daha önce belirtildiği şekilde alternatif yaratma süreci, tüm alternatifleri ortaya çıkaracak bir kapsama ve rutinleşmeye varılsa bile seçme sürecindeki özelliğin kaldırılmaması yüzünden bu süreçten geçen her tasarımının aynı nihai ürün seçmesini yapması garanti edilemez.

— Tasarım yerine bir başka süreci ikame etmeye dönük yaklaşımların bir başka örneği "deneme-hata" sürecini ön plana çıkarmak olmaktadır. Bu halde tasarım, yapılabilen bir işlev olarak değil, zaman içinde sürüp giden bir işlev olarak düşünülmektedir. Bu yaklaşım öğrenme, kültürel birikim v.b. modellerin etkisi altındadır.

Bu ele alışta, tasarımı yapılacak bina için bir ön çözüm bulunacak, bu çözüm uygulanacak, zaman içinde sonuçlar hem yaşayanlar açısından, hem yapımların teknolojisini açısından değerlendirilecektir. Değerlendirme sonucunda ilk tasarım değiştirilecek ve ilk çözüm geliştirilecektir. Böyle değerlendirme sonucunda ardışık yaklaşımlarla en iyi çözüme ulaşılabilecektir.

Bu türdeki bir "deneme-hata" yönteminin tasarımın sezgisel özünü kaldırdığından söz edilemek için, hangi başlangıç çözümüne başlanırsa başlanırsın, değerlendirmeler sonrasında ardışık yaklaşımlarla aynı sonuca ulaşılabilirdiği göstermek gerekir. Böyle bir gösterim yapılmamıştır. Yapılabileceği yolunda da bazı düşünceler ileri sürülebilir. Ardışık yaklaşımların aynı sonuca götüreceğini varsaymak için önce kişinin davranışlarının ve değerlendirmesinin, içinde yaşadığı mekana uyum yapmıyacağını varsaymak gerekir. Oysa tersi yöndeki kanıtlar kolayca bulunabilir. Öyle ise başlangıç tasarımı ardışık yaklaşımlarla ulaşılacak sonucu da belirler. Böylece tasarımdaki "sezgisel" öz de kaldırılmamış olur. Öte yandan, bu deneme-hata süreci ancak belirli bir zaman süresi içinde uygulanabilecektir. Bu dönem içinde değerlendirmenin nesnel ve öznel

konumu değişikliğe uğrayacaktır. O halde belirli ve değişmez bir çözüme ulaşmak söz konusu olamaz. Her değerlendirme sonunda başka bir çözüme ulaşılabilecektir. Değişme sürüp gidecektir.

Bu tür bir tasarım önerisinin yapılabilmesinin ne tür bir üretim süreci öngördüğüne dikkatli çekmekte de yarar vardır. Bu halde tasarımın bir tek yapı yapıp bitirmesi söz konusu değildir. Aynı tür yapıdan bir çok sayıda sürekli olarak yapılması söz konusudur. Başka bir deyişle bu tasarım süreci yapımın sanayileşmesi ile sıkı bir ilişki içindedir. Sanayileşmiş yapım süreci ile bütünleşmiş ve üretim sürdükçe devam edecek bir tasarım anlayışı hakimdir.

— Tasarım süreci yerine başka bir süreci ikame edici yaklaşımların üçüncüsü, kullanıcının "katılım"ını ön plana, çıkarmaktır. Bu halde kullanıcının tasarımcı haline getirilmesine çalışılmaktadır. Mimarın roki sadece kullanıcının isteklerini belirli bir dile çevirmeye yardımcı olmaya indirgenmektedir. Bu yaklaşım bir anlamda "tasarımın yadsınması olarak" da görülebilir. Bir anlamda "tasarım" sürecini ikame etmekten çok tüm olarak ortadan kaldırmak söz konusudur. Aslında ortadan kaldırılan "tasarım" işlevi olmaksızın çok "tasarımcı" işlevidir demek belki de daha doğru olur. Çünkü ortadan kaldırma, geçmişte toplumda farklılaşmış olan iki rolün tekrar bir araya getirilmesi ile olmaktadır. Geçmişte farklılaşan kullanıcı-tasarımcı işlevleri yine kullanıcıya iade edilmek istenilmektedir. Yabancılaşmayı önleme, bu farklılaşmayı kaldırmanın gerekçesini temsil etmektedir.

Bu noktada tasarımcıyı kaldırmanın, tasarımı kaldırdığı söylenebilir mi? İçinde yaşadığı mekanı oluşturan bir kişi bu mekanın kullanıcısı da olsa spontane davranmıyacaktır. Kendi içinde bir tasarım süreci geçirecektir. Ama bu haldeki tasarımın niteliğinin eğitimle elde edilen mesleki alışkanlıklarla sınırlanmış, belirli hedeflere göre rutin olarak bir çözüme götürücü olmayan, yaratıcı bir süreç olduğu söylenebilir. Bu tür bir yaratıcılığın kullanıcı-tasarımcı farklılaşmasının kaldırılması ile birden ortaya çıkacağı sanılmamalıdır. Söz konusu kullanıcılar da belirli bir toplum içinde yaşamaktadırlar, ve bu toplumdaki gelenekler, ya da başka tür koşulların içinde yer alırlar.

Şimdi bu türde bir yadsınmanın mimarın rolünü ne hale dönüştürdüğünü bulmaya çalışalım. Kullanıcı belirli bir eğitim sonucu elde edilen ve kurumsal isteklerle de belirlenmiş olan tasarım dilini bilmemektedir. Onun bildiği günlük yaşamın dilidir. Mimar, katılımı örgütleyen, günlük dilde ifade edilen istekleri tasarım diline dönüştüren kişi olmaktadır.

Böyle bir tasarım anlayışının eğitiminde de doğal olarak, katılımın örgütlenmesi sosyal ilişkilerin kurulması v.b. ön plana geçecektir. Mimarlık eğitiminin geri kalan yanı ise gerekli tasarım dilinin kullanılması öğretilmesi haline gelecektir.

• Dördüncü tür ele alışlarda, tasarımın "sezgisel" özünün varlığı kabul edilmekte ve bilimsel gelişmelerden alınmaya çalışılan yardım, bu özü kaldırmaya dönük değil, tamamiyle tersine bu özü geliştirmeye dönük olmaktadır. Sezgisel yaratıcı süreçleri etkileyecek, operasyonel hale getirecek mekanizmaların neler olduğu bilimsel incelemelerle saptanıp, bu bulgulardan tasarım sürecini geliştirmekte yararlanılmaya çalışılmaktadır. Buradaki ele alış, birinci türdeki ele alıştan tamamen farklıdır. Birinci türde, tasarım-cının "sezgisel" faaliyetine doğrudan bir müdahale yapılmamakta, bu süreç verilen bilgilerle dolaylı şekilde etkilenmeye çalışılmaktadır. Oysa bu halde yaratıcılığın psikolojisi incelenerek, tasarım-cının, ya da tasarımcılar grubunun "yaratıcılık" gücü geliştirilmek istenilmektedir. Sezgisel özün içine girilmektedir.

Bu tür yaklaşımlar arasında, "brain storming", "Synectics" gibi yöntemler sayılabilir. Bu yöntemlerde, yaratıcılığı artırıcı olduğu sanılmış süreçler önerilmekte ya da tanımlanmaktadır. Tabii her sürecin altında yaratıcılık ile ilgili bir kuram bulunmaktadır.

Bir kuramsal açıklamaya göre yeni buluşlar eskiden üst üste gelmeyen zihinsel çerçevelerin üst üste gelmesi ile olmaktadır. Yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi için yeni zihinsel çerçevelerin üst üste geleceği fırsatların yaratılması gerekir. Bu fırsatlar çok değişik nitelikteki kişilerin sınırlanmamış bir iletişim ortamında "brain storming"te olduğu gibi bir araya getirilmesi ile artırılabilir. Yabut şehirler gibi çok heterojen yapıdaki çevrelerde yaşama ile, ya da iletişim kanallarının düğüm noktalarında bulunarak çoğaltılabilir.

Synectics'te ise oldukça değişik bir kuramsal kabuldür yola çıkılmaktadır. Buluş için, "zihnin kendi üstüne katlanmış durumundan çıkarılıp açılması"nın sağlanması gerekmektedir. Bu halde değişik zihinsel çerçevelerin üst üste getirilmesinden çok, bir zihinsel çerçevelerin açılıp geliştirilmesinin yöntemi araştırılmaktadır.

Şekil C.10 (devamı) : "Tasarım Sürecini Bilimselleştirme Çabaları Üzerine" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 148, s. 61.

iki açıklamanın ve sürecin hangisinin daha verimli olduğu demek olanığı yoktur. İki süreç birbirini ortadan kaldırmak çok belki de birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Bu noktada önemli olan iki sürecin birbirlerine göre konularından çok, ikisinin ortak olan bir özelliğidir. Bu yaklaşımlar yeni sorunların formüle edilmesini ve bu sorunlara yeni çözümler bulunmasını kolaylaştırmasına rağmen bu sorunlardan daha anlamlı sorunun ve daha iyi çözümün bulunmadığını garanti etmemektedir. Sürecin ucu açıktır. Hangi çözüme razı olunup sürecin bitirileceği de psikolojik bir başka yorumlama ile gösterilmektedir.

Bir kişi ya da grup bir çözüm aramaya başladığında belirli bir beklenti düzeyi vardır. Eğer bulduğu çözümlerin başarısı bu umma düzeyini aşıyorsa ve bu çözümlerden çok sayıda bulabiliyorsa, bu beklenti eşitini yükseltecektir. Bu yeni beklenti eşitinde yeni çözümler aramaya başlayacaktır. Eğer bulduğu çözümler yeni beklenti eşitine ulaşmıyor ise, beklenti eşitini düşürecekler. Böylece psikolojik bir uyum mekanizması içinde, bulduğu çözümler beklentisi tutarlı hale gelecektir. Böyle bir bitirme sürecinin tanımlanması da tasarımı geliştirmek için yeni yöntemler önermege olanak vermemektedir. Beklenti eşitinin düşürülmesini sağlayacak bilinçli müdahaleler v.b. gibi.

Bu tür çabaların hemen hemen hepsi mimari tasarım alanına, büyük oligopolist yapıdaki firmaların araştırma ve geliştirme bölümlerinde yapılan çalışmalardan yansıyıştır. Bu firmalar birbirlerine karşı sanayi alanında güçlerini ve pazar hisselerini korumak için devamlı buluşlar yapmak zorundadır. Burada gelişen yöntemler daha sonra mimarlık alanına sızmıştır.

Dördüncü tür yaklaşımlarda buluşun özine eğilindiği için bu buluşun kullanılacağı bilgi stokunun niteliği üzerinde şimdiye kadar bir şey söylenmedi. Genel olarak burada da tasarımda girdi olarak kullanılacak bilginin niteliği birinci tür yaklaşımlara benzer. Yalnız birinci halde üstü kapalı olarak bir tek tasarımcının varlığı kabul edilmektedir. Oysa bu halde bir tek tasarımcı olabileceği gibi, bir çok halde tasarımcılık bir tek kişinin rolü olmaktan çıkmış bir grubun rolü haline gelmiştir. Böyle olunca tasarım sürecine katılan kişiler arasında bilgi bölünebilirlik kazanmaktadır. Ama bu farklılık ikinci derecededir. Birinci tür yaklaşımlar ile dördüncü tür yaklaşımlar kolayca entegre edilebilir.

III. BİLİMDE, PLANLAMADA, GÜZEL SANATLARDA TASARIMIN İLİNTİLERİ

Mimarlık tasarımına ilişkin gelişme eğilimlerini gördükten sonra, bu eğilimlerin mimarlık eğitimiyle ilişkisini kuralım. Mimarlık pratiğinin temel işlevinin tasarım olduğu kabul edilince, bir eğitim programının önerilebilmesi için önce alternatif tasarım seçeneklerinden, hangisinin benimsendiğinin bilinmesi gerekir. Her tasarım anlayışının kendisine özgü bir eğitim programı olacaktır. Oysa bu konularda öncülüğün yapma iddiasında olan okullar dışında böyle açık bir seçmenin yapıldığı söylenemez. Çeşitli yöntemler oldukça karmaşık bir şekilde uygulanmaktadır.

Bu noktada şöyle bir soru sorulabilir, bilimsel öğretimde, ya da planlama eğitiminde çok fazla belirsizlik yoktur; oysa mimarlık eğitiminde bir kararsızlık, bir karışıklık kendini göstermektedir. Bu kararsızlık mimarlık tasarımının sezgisel özünden mi kaynaklanmaktadır? Eğer bu konuya açıklık getirebilsem, hem Mimarlar Odasının bu yazıyı benden istersen açıkça sorduğu "Mimarlık modern bilimler tanımlaması açısından bilimsel bir faaliyet kategorisi olarak alınabilir mi?" sorusunu cevaplandırmış, hem de, yukarıda yapılan çözümlemelerle mimarlık eğitiminin ilişkisini daha iyi kurmuş olacağım.

Ben bu soruya, bir başka soru sorarak yaklaşmak istiyorum. Bilimsel alanda "sezgi"nin roki yok mudur? Bilimsel alanda da sezgi ve buluş vardır. Eğer böyle olmasaydı, bilimsel katkıları hemen herkes yapabiliirdi. Oyle ise bilimsel alanın eğitiminde "sezgi"nin varlığı neden bir karışıklık doğurmuyor? Bu, bilimsel alanın kuruluşunun bir "sezgi"sel aşama sonrasında başlamasından doğuyor. Bir teoriyi kuran bilim adamının, aynı teorisin eğitimi yaparken öğrettığı, bu teorisin kuruluşunda geçen sezgisel ya da psikolojik buluş süreci değildir. Teoriyi oluşturan varsayımları sıraladıktan sonra bu varsayımların doğru, ya da yanlış olduğunun nasıl sandığını gösterir. Bilim dünyasında kuram ve onun sına yolları öğretiliyor. Kuramı teşkil eden önermeler, doğru ya da yanlış sıralanabilir önermelerdir. Yeni ölçme olanakları gelişip yeni gözlemler yapıldıktan sonra bu kuram bu gözlemlerle sına namıyor ise, eski kuram

birakılacak, yeni bir kuram kurulacak, bilimsel gelişme sürüp gidecektir. Ama bu yeni kuramın konulmasında da bir "tasarım", bir buluş söz konusudur. Eldeki yeni bilgilerle bir düzen tasarlanacaktır.

Gerçekte bilimde planlamada ve güzel sanatlardaki buluş ya da tasarım sürecinin psikolojik oluşumunda nitelik farkı yoktur. Her bir alanda kendi diliyle bir düzen tasarlanmaktadır. Bir farklılık varsa, bu farklılık her alanda bu buluşların geçerliliklerinin sına masındaki yolların değişikliğinden doğmaktadır. Bilimsel alandaki bir önerme, doğru ya da yanlış olmasına göre sına nmaktadır. Doğru ya da yanlış olmayan bir önerme bilimsel alana alt değildir. Bu önermeleri sına manın yolu ise deneydir ve gözlemdir.

Oysa planlama alanında bir önermesinin geçerliliği toplumsal değerlere göre saptanabilir. İyi ya da kötü yargıları bu alanın temel kavramlarıdır. Planlama önermeleri direktifler şeklindedir. Bir direktifin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. İyi-kötü olması söz konusudur. İyi-kötü, ulaşılacak sonuca aittir. İyi-kötünün kaynağı ise toplumsal bir grubun varlığıdır. Bu değer yargıları insanların karşılıklı uyumları sonucunda toplumdaki kuvvet yapısına bağlı olarak oluşur, öznellerarası (inter subjektive) bir nitelik taşıır.

Güzel sanatlarda ya da estetik alanında bir yaratımın geçerliliğinin sına nması güzel-çirkin estetik yargılarına göre yapılır. Bunun sına ması da, planlama ya da ahlak alanında olduğu gibi toplumsaldır. Toplumun beğeni kalıplarına bağlıdır, öznellerarası olma niteliği taşıır. Her nekadarda bu sına manın ilk aşamalarında kişiselliğinden söz edilebilse bile, nihai hedefi açısından öznellerarası niteliği ortadan kalkmaz.

İlk bakışta üç ayrı alandaki tasarım sonucu elde edilen bulguların sına nma sürecini incelerken, bilim alanı dışındakilerin "öznellerarası" bir süreçle sına ndığı söylendi. Oysa bilimsel önermelerin sına masında da "öznellerarası" olma söz konusudur. Bilimsel önermeler, deney ve gözlem ile sına nmaktadır. Bunun ise temelinde algılama vardır. Bir önermenin doğru olabilmesi herkesin aynı algıda bulunması ile ilgilidir. Bu da "özneller arası" bir olgudur.

Bilimsel önermelerin, planlama direktiflerinin, güzel sanatlar yaratılarının buluş bakımından aynı psikolojik süreçlere dayanması yanı sıra sına malarının da "özneller arası" niteliği olması bakımından benzer olduğunu gördük. Ama farklılıklara önem verilirse, yine de bazı sına ma farklılıkları bulmak kabildir. Bir bilim adamı yeni bir buluşu kendisi sına yarak, sonuçtan emin olarak topluma sunacaktır. Oysa bir sanat yaratısı yapan kişi kendi beğenisinden başlançta emin olmayacaktır. Ancak toplumca benimsenmesinden sonra geçerliliğini sına mış olacaktır. Kendi başına sına ma olanakları oldukça sınırlıdır.

IV. SON BİRKAÇ SÖZ

Yukarıdaki şekilde bilim alanının, planlama alanının, estetik alanında tasarımın ve elde edilen sonuçların geçerliliğinin sına masındaki birliğin kurulması "mimarlık bilimsel alanda mıdır? değil midir?" sorusunun önemini ortadan kaldırıyor. Yalnız böyle bir sorunu ortadan kaldırmakla kalmıyor, mimarlık tasarımının sonuçlarının sına masında yeni bir açıklık getiriyor. Bir mimarlık tasarımı ü rünün sonucunun geçerliliğinin sına masını da ele alalım. Bu sına ma sonucunun, özellikler için doğru ya da yanlış olması, kimi özellikler için iyi-kötü olması, ve diğer özellikleri için güzel ya da çirkin olması söz konusudur. Tasarım sürecinin psikolojik kökeninin ayrılığı ve bütünlüğü dolayısıyla her üç alanın mimarlık tasarımında bir araya gelmesi bir sorun yaratmayacaktır. Ama tasarımın geçerliliğinin sına masının üç ayrı alana dağılması önemli bir sorundur. Her üç sına manın da "özneller arası" olma niteliğine sahip olması yeterli bir bütünlük sağlamaktan uzaktır.

Bilimsel alandaki eğitim örneğini diğer alanlara da uzatarak ileri sürmek kabildir ki, eğitimde verilen "sezgisel tasarım", özinden çok sonucun geçerliliğinin nasıl sandığıdır. Üç ayrı alanın sına ma yollarının özelliklerine sahip olan mimarlık eğitiminin diğer alanlara göre çok karmaşık hale geleceği söylenebilir. Üç ayrı alanın sına ma yargıları olan doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin, üç ayrı boyutta olmayıp birbirine indirgenilebilir idi, bu sorun önemini yitirdi. Ama bu indirgeme kavramsal olarak olanaksızdır.

Oysa pratikte bu üç boyutu sadece birine indirgeme çabaları görülmüştür. 20. yüzyıl başında; her biri ayrı bir yaklaşımın öncüsü olarak beliren ünlü mimarlar gerçekte böyle indirgemeler yapmışlardır. Ya güzel-çirkin ile iyi-kötüyü, doğru-yanlışla indirgemişler, ya da doğru-yanlış ile iyi-kötüyü, güzel-çirkinle indirgemişlerdir.

62

Şekil C.10 (devamı) : "Tasarım Sürecini Bilimselleştirme Çabaları Üzerine"
metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 148, s. 62.



Şekil C.11 : "Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 9.

lan bütün inançları, kuralları, değerleri, kavramsal ve deneysel araçları kapsayacak biçimde. Diğer ise, bir bilim topluluğu içinde başarıya ulaşmış yaklaşımlara "örneklik" (*exemplar*) işlevi gören somut problem çözümleri anlamında. Bir sorunun ya da çözümünün bilim dünyasına ilk kez sunulduğu klasikleşmiş metinlerle, ders kitaplarını da kapsayan bu ikinci kullanımı Kuhn, kitabının "en yenilikçi ve en az anlaşılabilir temel unsur" olarak niteliyor.³ Tanımlarda ortak olan, bir gerçekliğin, tıpkı dilde olduğu gibi, paylaşılan terimlerle algılanıp ifade edilmesidir; bu nedenle paradigmayla benzer anlamda kullanılan söylem sözcüğü daha az yadigarlanmaktadır.

Mimarlığa uyarılabilecek olursak, örneğin 20. yüzyıl başında Gropius, Le Corbusier, Wright gibi önderlerin yazdıkları, çizdikleri ve inşa ettikleri eserler, birer örnek çözüm nitelikleriyle mimarlığın o sırada değişen paradigmasını oluşturmaktadırlar. Bu insanların paylaştıkları yeni bir inanç sistemi söz konusudur: 20. yüzyıl modern mimarlık pratiğinin nasıl olması, tasarım ilkelerinin, yapım ve araştırma tekniklerinin neler olması gerektiği konularında aşağı-yukarı ortak bir bakış açısı, aşağı-yukarı benzer terimlerle dile getirilen yeni bir mimarlık söylemi. Bu söylem, kendinden önce gelenlerden olduğu gibi, kendinden sonra (60'lı yıllardan itibaren) geleceklerden de farklıydı. Yakın dönemdeki paradigma değişimlerini şimdiki bir kenara bırakıp, yüzyıl başındaki değişimin geçtiğimiz yıllarda gündeme geliş biçimine kısaca bakalım.

II-Beaux-Arts ve Bauhaus Üzerine Polemikler

Bilindiği gibi, 17. yüzyılda kurulan

Fransız Kraliyet Akademisinin bir devamı olan ve mimarlık eğitiminde uzun süre egemenliğini sürdüren Ecole des Beaux-Arts, Modernist Hareketin yaygınlaşmasıyla zayıflamış, 20. yüzyılın ilk yarısında eğitim modelleri büyük ölçüde Bauhaus'tan etkilenmiş tasarımlar okulları, akademik geleneğin yerini almıştı. Geçtiğimiz yıllarda ise, uzun süredir kapalı duran Beaux-Arts defterleri yeniden açıldı. 1975 yılında New York Modern Sanatlar Müzesi'nin açtığı Beaux-Arts sergisi, eleştirmenleri şaşkına çevirdi, "çünkü Müze, en az yirmi yılını Beaux-Arts'ı gülünç düşürücü saldırılarla, bir diğer yirmi yılı da Beaux-Arts'ı yokmuş farzederek geçirmişti."⁴ (Düşmanlığın kaynağı 1937 yılında Gropius'un Harvard Mimarlık okuluna gelişine dayanıyor ve Amerika'da ilk Bauhaus sergisi 1939 yılında aynı salonlarda açılıyordu.) Kurulalı beri hep öncü sanat akımlarının sahnesi olan Müze, şimdi de Beaux-Arts çizimlerini oldukça çarpıcı bir biçimde sunmakla, "Modernizmin Ötesi" tartışmalarında yerini alıyordu. Terkedileli bunca zaman olmuş, köprünün altından bunca sular akıp, mimarlık dünyası bu arada birkaç paradigma daha eskitmişken, akademik geleneğin böyle nostaljiyle anılışı, 80'li yılların mimarlık eğitiminde derin etkiler yaratacağı.

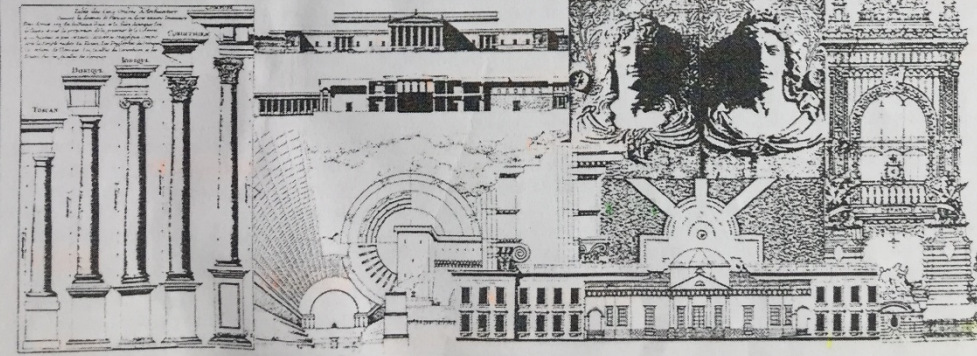
Akademik geleneğin yeniden canlanmasıyla, 20. yüzyılın ilk yarısında sürdürülen anti-akademik kampanyanın bir benzeri, bu kez Bauhaus'a karşı açıldı. Birkaç cümle içinde özetleyecek olursak, birinci kampanya, Beaux-Arts'ın şu özelliklerini lanetliyordu: Tarih repertuarından aldığı motiflerle süslü cepheleri, iki boyutlu ve simetrik "kompozisyon" anlayışı, uçuk tonlarda suluboya cephe-kesit resimleri ve tüm bunların altında yatan elitist, aristokratik konumu... Şimdiki kampanya ise Modernizmin tüm habislerinden adeta sorumlu tuttuğu Bauhaus'u benzer noktalardan vuruyor: Tarihi hiçe sayan tutumu, monoton cepheleri, "asimetrik denge" ile kurulu şematik planları ve başarıya ulaşmamış toplumsal idealizmi... Akademik geleneğin, işlev ve ekonomiyi hiçe sayan stilci, kuralcı bir "kağıt mimarisi"nden başka bir şey olmadığı söylenip durdu yıllarca. Şimdiyse Modernist hareketin işlevsellik kisvesi altında düpedüz bir başka stil oluşturduğu ve bu stilin kötü uygulamacılar elinde bir "diagram mimarisi"ne dönüştüğü söyleniyor.

Eğitim konusuna gelince, akademilerin pratikten kopukluğu, fazla kuramsal ve sanat ağırlıklı oluşu, eleştirilerin önemli bir boyutuydu. Gropius, Beaux-Arts'ı aşırı entelektüellelikle suçlarken, "kitaba ve çizime dayalı eğitim" yerine, atelyede, şantiyede "yaparak öğrenme" yoluna gidilmesini savunmuştu.⁶ Bu görüşün temelinde, bilgiye ulaşmada en sağlıklı yolun kişisel deneyim olduğu, öğrencinin ancak gerçek uygulama içinde, deneme-yanılma yoluyla öğreneceği inancı yatıyordu. Ne var ki, Modernizmi benimsemiş mimarlık okulları, bu ilk hedeflerden uzaklaşarak Beaux-Arts'ı geride bırakacak ölçüde kuramsallaşmakta gecikmediler. Üstelik, Beaux-Arts'da kuram, iyi-kötü mimarlığın kendi kuramı idi; şimdiyse tasarıma dönüşmesi hayli şüpheli bir kuram zenginliği içinde çözüm yolları aranıyor.

Eğitim konusuna gelince, akademilerin pratikten kopukluğu, fazla kuramsal ve sanat ağırlıklı oluşu, eleştirilerin önemli bir boyutuydu. Gropius, Beaux-Arts'ı aşırı entelektüellelikle suçlarken, "kitaba ve çizime dayalı eğitim" yerine, atelyede, şantiyede "yaparak öğrenme" yoluna gidilmesini savunmuştu.⁶ Bu görüşün temelinde, bilgiye ulaşmada en sağlıklı yolun kişisel deneyim olduğu, öğrencinin ancak gerçek uygulama içinde, deneme-yanılma yoluyla öğreneceği inancı yatıyordu. Ne var ki, Modernizmi benimsemiş mimarlık okulları, bu ilk hedeflerden uzaklaşarak Beaux-Arts'ı geride bırakacak ölçüde kuramsallaşmakta gecikmediler. Üstelik, Beaux-Arts'da kuram, iyi-kötü mimarlığın kendi kuramı idi; şimdiyse tasarıma dönüşmesi hayli şüpheli bir kuram zenginliği içinde çözüm yolları aranıyor.

III- Karşıt Görüşler Arasında Seçim

Şu an için fazla ayrıntıya girmeden, her iki kampın da inandırıcı polemiklerinin altında, tarihi istedikleri yönde yorumlayışları izlenebilir. Nasıl 20.



Şekil C.11 (devamı) : "Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 10.

yüzyıl başındaki propaganda, akademik geleneğin mimarlık kuramına katkısını ve Modernizmin temelindeki pek çok ilkenin Beaux-Arts çatısı altında geliştiğini görmezlikten geldiyse, şimdi de benzer sıklıkta, çarpıtılmış bir Bauhaus düşmanlığı körükleniyor. Burada sorulması gereken soru, birbirine karşı görüşlerden birini benimsemenin man- ugi, ya da birini diğerine üstün kılan gerçekten nesnel, evrensel ölçütler olup olmadığıdır. İlerleme fikrine yü- rekten inanmış biri, bu konuda değil çelişkiye düşmek, düşünmeye bile gerek duymadan eski olanın yerine elbet- te daha "çağdaş" olanın benimsenmesi gerektiğini söyleyecektir. Bilimsel akıl- cılığın temelinde de benzer bir tutum var; rakip kuramlar arasında, "ilerici" olanın tercih edilmesi. Ancak, ilerici- liğin ölçütünün ne olduğu (ki herhalde "daha yeni" olmak değil) pek berrak değil.

Kuhn, rakip görüşler arasında hangi seçimin daha doğru, ilerici olduğunu belirleyecek evrensel bir ölçüt olmadı- ğı, seçimin büyük ölçüde sosyal-psiko- lojik bir tercih olduğu görüşünde. Bir bilim, sanat, ya da meslek topluluğu- nun tercihini neye göre yaptığını anla- mak için, topluluğun davranışlarını, değerlerini incelemek gerektiğini savu- nuyor, çünkü "bilgi, onu üreten kisle- rin inanç ve tercihlerinden soyutlana- maz".⁷ Zaten paradigma da, bu anlam- da bir incelemeye olanak tanıyan un- surların toplamıdır ve sağlıklı bir yargı- ya varabilmek için tümüyle incelenme- si gerekir. Örneğin Beaux-Arts'ı yalnız- ca süslü birkaç binayla özdeşleştirip, bundan genel hükümler çıkarmak yeri- ne, daha özgün kaynaklarına inip ince- lediğimizde, okulun mimarlıkta Rasyo- nalist Akımın gelişimi ve mimarlığı stil boyunduruğundan kurtarma çabaları

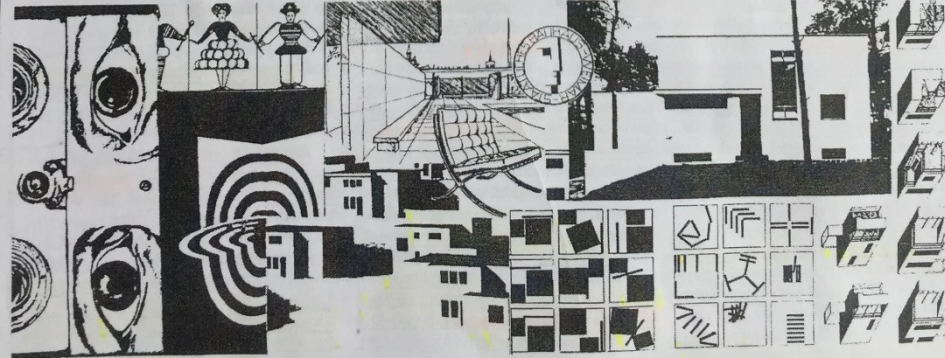
içinde önemli rolü olduğunu görebili- yoruz.⁸ İlk bakışta bir sürekliliği var- mış gibi duran mimarlık söyleminin, bu denli köklü bir değişime uğramasını yalnızca mimari gerekçelerle açıkla- mak olanaksız. Değişimi, modernist inancın toplumu dönüştürücü idealleri ve mimarlığı bunun için bir araç ola- rak görmesini de hesaba katarak açık- ladığımızda, Kuhn'un görüşü destek- lenmiş oluyor.

Kuhn'un görüşüne göre, bir bilim, sanat ya da meslek alanında hüküm sü- ren geleneğin bir yenisiyle değiştiril- mesi, o disiplindeki birikimi kesintile- re, kopmalara uğratan devrimci bir dö- nüştürdür. Newton fizikinden Einstein fizikine geçiş gibi; klasik sanat anlayı- şının yerini avant-garde eğilimlerin alı- şı gibi... Bu gibi durumlarda birbiriyile çatışan kuramların, akımların dünyayı algılayış biçimleri birbirinden öylesine farklıdır ki, birinden birini seçmek "sö- zün geliş, kapitalist düzenle sosyalist düzende yaşamak arasında yapılacak bir seçim kadar köktenci" olmakta- dır.⁹ Mimarlık dünyasının "Akademik Ruh"tan sıyrılıp "Modernist Ruh" hali- ne geçiş de böyle köktenci bir seçim olmuş, mimarlık dünyası kendini yeni bir rejim içinde bulmuştur. Belli ki bil- giğin sürekliliğini kıran, bu rejim de- ğişikliği. Ancak bu, daha önceki rejimin mutlak yanlışlığı anlamına gelmez; her birinin hangi koşullarda, hangi amaçlar için var olduğuna bakmak gerekir. Newton fizikinin hâlâ pek çok olguyu açıklamaya gücü yetiyor; klasik resim ve heykeller, aynen tekrar ediliyor dur- masalar da, değerlerini koruyorlar. Mi- marlıkta ise, biraz partizanca davrani- lıp, daha önceki birikim tamamen bir kenara itilmiş. Mimarlığın ne tam bil- lim, ne tam sanat, devekuşu gibi bir meslek oluşundan mıdır nedir?

IV- Değişime Uğrayan Alanlar

Bir paradigmadan diğerine geçiş sırasında meslekler, hedef ve yöntem- lerini, inançlarını, tekniklerini, bilgi kaynaklarını gözden geçirmiş, mesleği bir anlamda yeniden tanımlamış olu- lar. Yazının başında sözünü ettiğimiz "mimarlık mesleğinin tanımsızlıkları" temasıyla da ilgili olarak, burada birkaç farklı sorun alanı belirleyebiliriz. Önce- likle, mesleğin kurumsal işleyiş biçimi- le ilgili bir "yetkililik" sorunu söz ko- nusunu: Meslekler, üyelerinin neleri yapıp neleri yapamayacağına dair birtakım niyet ve iddialarla tanımlanırlar.¹⁰ Mi- marın, en azından kamu gözünde, yay- gın iddiası "bina çizmek". Bu kabulden hareketle, ikinci sorun alanı "bina çiz- ebilmek için neler bilmek gerektiği" ile ilgili olacaktır. Mimarın, hangi bilgi-be- ceri alanlarında "veteranlık" sahibi olaca- ğına ilişkin tanımlar, en somut ifadesini eğitim programlarında bulur.¹¹ Üçüncü olarak da, eğitim programlarında belir- lenen bilgi-beceri alanlarının tasarıma nasıl dönüşeceği gibi, tasarım yapmayı öğrenmenin/öğretmenin yolları ile ilgili bir sorun alanı çizilebilir. Kafiyevi boz- mamak için, buna da "yetenek" alanı diyelim ve tasarımı eğitiminde yararlanı- lan kuram ve yöntemleri, pedagojik araçları da bu alana katalım.¹²

Bu üç düzlem, eğitimde karşılaştı- ğımız bazı çelişkileri taşıyor. Eğitim programları yapılırken fizikten psiko- lojiye, sanat tarihinden bilgisayara dek pek çok bilgi alanında "yeterli" kıldığı- mız öğrencinin, tasarım yapmaya "ye- tenekli" olup olamayacağını garantile- yemediğimiz gibi, meslek sahnesinde nelere "yetkili" kılınacağı da, biraz şansa kalmış görünüyor. Her üç alanda da, egemen paradigmalara doğrultusun- da sürekli bir değişim söz konusu; her dönemi karakterize eden farklı mimar



Şekil C.11 (devamı) : "Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 11.

1. Mimar inşaatları
2. Eğitim programları
3. Tasarım eğitimi modelleri

imajlarından, eğitim programlarından ve yaygın tasarım eğitimi modellerinden söz edilebilir. Bu yazının sınırları içinde, tümünü kapsayacak bir tarih yolculuğu yapmak olanaksız. Belki yalnızca birkaç dönemin tipik eğitim programlarına bakarak yüzeysel bir gezinti yapılabilir ve mimarın yeterlik alanlarındaki değişimi izleyebiliriz.

V- Vitruvius'tan Blondel'e

Mimarın ne tür bilgi ve becerilere sahip kişi olacağı konusunda Romalı Vitruvius'tan bu yana hatırı sayılır bir tutarlılık var. Vitruvius'a göre mimar, doğal yeteneklerinin yanı sıra, hayli mürekkkep de yalamalı ve "...çizimde usta, geometri öğrenmiş, tarih bilgisine sahip, filozofları dikkatle izlemiş, müzikten anlayan, tıp ve hukuk bilgisine sahip, astronomi ve sema kuramlarıyla tanışmış..." olmalıydı.¹³ (Vitruvius bu alanların mimarlıkla ilişkisini ayrıntılı olarak anlatırken, fizik ve optik bilgisinin gerekliliğini de ekliyordu.) Mimarın eğitimi, klasik dönem boyunca da, (Rönesans'tan Aydınlanma Çağına dek), büyük ölçüde Vitruvius ilkelerine dayalı olarak ve sayılı birkaç okul dışında ortaçağ lonca sisteminin bir devamı biçiminde sürdü. Rönesansla birlikte sanatçının giderek lonca düzeninden kopuşunu, eğitimin yine usta-çırak ilişkisi içinde, ama bağımsız atölyelerde de yer almasını görüyoruz.

Mimarın eğitiminde ilk köklü değişiklik, "Güneş Kralı XIV.Louis'nin ülkesindeki bilim ve sanat etkinliğini merkezileştirerek gücünü duyurma arzusuyla 1671'de kurdurduğu Kraliyet Akademilerinde gerçekleşti. F.Blondel, akademinin kuruluş hedeflerini şöyle dile getiriyordu: "Mimarlık sanatının en gerçek ve doğru kuralları... en büyük ustaların doktrinlerine ve antik dönemden kalan o en güzel yapılara dayalı olarak... haftada iki kez, halka açık olarak öğretilmektedir... Majesteleri bunu, mimarlığı kötü süslemelerinden kurtarmak ve uygulamacıların süstimal ve cehaletini bastırmak için tek çıkar yol olarak görmektedir."¹⁴

Yalnızca son cümleye bakacak olursak, Akademi ile Bauhaus'un mimarlık dünyasına nerdeyse aynı misyonla, mimarlığı süsten ve kötülerin elinden kurtarmak için geldikleri söylenebilir. Hastalığın teşhisi aynı da, tedavileri farklı. Akıl Çağında kurulan Akademi, çözümü Antik çağı model almakta görüyordu; beğenmediği Ortaçağ ise, Bauhaus'un dayandığı model olacaktı. Geçmişe hayranlık galiba hep bir atlayarak gidi-

TABLO I: BEAUX-ARTS EĞİTİM PROGRAMI (19.yüzyıl)

PRATİK EĞİTİM	ZANAAT EĞİTİMİ						
	Taş	Ahşap	Metal	Kil	Cam	Renk	Tekstil
	Heykel Atölyesi	Doğrama Atölyesi	Metal Atölyesi	Seramik Atölyesi	Vitray Atölyesi	Duvar Boyama Atölyesi	Dokuma Atölyesi
FORMEL EĞİTİM	MALZEME VE ARAÇ EĞİTİMİ						
	KESİN HESAP, İHALE, MALİYET ANALİZİ						
	BİÇİM SORUNLARI			Takdim		Kompozisyon	
	Gözlem			Uzay Geometrisi		Mekan Kuramı	
	Doğa Çalışması			Yapı Teknikleri		Renk Kuramı	
	Malzeme Çalışması			Teknik Resim		Tasarım Kuramı	
				Maket			

Kaynak: A.C. Weatherhead, History of Collegiate Education in Architecture in the U.S., Published Ph. D. Diss. Columbia Un., 1941.

yor; nitekim Postmodern yaklaşımının bir kısmı da Beaux-Arts'ı model olarak aldılar. Böyle giderse, Yıldız Savasları döneminde de Modern Mimarlığa özelem duyulacağını kestirebiliriz!¹⁵

VI- Beaux-Arts Eğitim Programı

Lonca ve atölyelere alternatif olarak gelen Akademi, hüküm süren geleceğe üstünlüğünü şu noktalarda görüyordu: Klasik mimarlığın tartışılmaz değerleri, eğitimin kuramsal bir temele oturmuş ve bir kamu hizmeti olarak, isteyen herkese açık oluşu. Bu arada, atölye sistemi korunuyor, ancak eğitime formel süreçler getirilerek mecburi dersler, konferanslar düzenleniyordu. Yine Blondel'in ifadesiyle: "Şurası muhakkak ki, mimarlığın kaidelerini bilmek, mimar olmak için yeterli değildir. Derslerin ikinci saatinde mimarlar için mutlak gerekli diğer bilimler, yani geometri, aritmetik, mekanik, hidrolik, güneş saati, istihkam, perspektif, taş kesimi gibi bilgiler öğretilmektedir."¹⁵

Vitruvius'tan Blondel'e dek aradan geçen yüzyıllar, mimarın yeterlik alanını hayli inceltip, uçsuz bucaksız fizik ve astronomiyi hidrolik, mekanik, güneş saati gibi uzmanlık dallarına dönüştürebilmiş... Fransız devrimi sırasında yeniden düzenlenip 1819'da Ecole des Beaux-Arts adıyla yeni bir statüye kavuşan okulun eğitim programının zamanla daha da zenginleşerek kimya, arkeoloji, idare, hukuk, maliye gibi konuları da kapsadığı biliniyor.¹⁶

Tipik bir Beaux-Arts programı incelendiğinde, atölyeler ve sınıflar olmak üzere iki grup ders dikkatini çekiyor. (Tablo I) Gerçekte bir üçüncü grup da aylık ve yıllık yarışmalar olup, okulun rekabete ve kişisel inisiyatifte dayalı eğitim sistemini yansıtır. Akademinin başlıca sorumluluğu, sınıflarda verile-

cek dersleri ve yarışmaları düzenlemektir. Atölyeler, okulun idari şemasından bağımsızdı ve tanınmış bir mimarın (ki çoğu okulun eğitim kadrosunda da yer almakta idi) eğitim amaçlı bir atölye açabilmesi için, yirmi kadar öğrenciden talep gelmesi yeterli idi. Atölye sisteminde önemli bir pedagojik araç, yeni ve eski öğrenciler arasındaki örgütlü dayanışma idi; yeniler eskilerin çizim ve model işlerini üstlenir, eskilerse yenilerin yetişmesinde "patron" kadar etkin rol oynarlardı. Patron, sayısı yüzü bulan öğrenciyle tek tek ilgilenmez, ancak toplu tartışmaları, kritikleri yönetir, jürilerde görev alırdı.

Akademik programın yıllara dağılımından çok, eğitimin başlıca basamaklarından söz edilebilir: Hazırlık (Aspirants), 2. sınıf (Eleves), 1. sınıf (Anciens) olmak üzere. Alt basamaklar daha teorik, en üst basamak (1.sınıf) ise teknik yönde ağırlıklı idiler. Okulda öğrenci kalabilmek için yılda birkaç yarışmaya katılmak yeterli idi. Öğrenci kendi eğitim programını kendisi çizer. 30 yaşına dek dilediği sayıda yarışma ve sınav alabilirdi. Bir üst sınıfa geçmek için çeşitli ders ve yarışmalardan belli sayıda puan biriktirmek gerekiyor, öğrencinin başarısı süreyle değil, nitelik düzeyiyle ölçülüyordu. Okulu bitirenlere diploma verilmesi ise, ancak 1867'den sonradır.

Akademik geleneğin üçyüz yılı aşkın süre içinde tek bir paradigmaya bağlı kaldığı söylenemez. 18. yüzyıldan itibaren Neoklosik stilin egemenliği izlense de, klasik mimarlık kuramının katı kurallarına karşı çıkan görüşler de varlık göstermişlerdir. 1789 Devriminden itibaren çeşitli yönetsel ve akademik sirtüşmelere, reformlara sahne olan okul, bir yandan mühendislik dalındaki rakip gelişmeler, diğer yan-

Atölye → Mimar: Patron
Sınıf (dersler) → Akademik kadro
Yarışma

MİMARLIK 85/8

Şekil C.11 (devamı) : "Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 12.

Atölye (Pratik)
Sınıf (Formel)

TABLO II: BAUHAUS EĞİTİM PROGRAMI (1919-28)

ATÖLYELER	MİMARİ TASARIM / KOMPOZİSYON			
	Düzen ve Detay	Analitik ve Proje	Eskiz Problemi	Arkeoloji Projesi
SINIFLAR	CİZİM - MODEL			
	Serbest - el Cizim	Bezeme	Antik Figür	Model Rölyef
SINIFLAR	MATEMATİK	UZAY GEOMETRİ	STEREOTOMİ	YAPI BİLGİSİ
	Trigonometri Analitik Geom. Mekanik	Gölge Dönen yüzeyler Konik kesitler PERSPEKTİF	Taş kesimi Ahşap Çerçeve	Taş konstrüksiyon Ahşap Demir Uygulama Projesi JEOLJİ FİZİK KİMYA
SINIFLAR	KURAM-TARİH			
	Antik Ortaçağ Modern			

Kaynak: W.Gropius, "The Theory and Organisation for the Bauhaus", Form and Function, eds. T.C. Benton, D.Sharp, London, 1975

dan Romantik Akımın etkileri karşısında daha fazla duramayarak, kendini yenilemek zorunda kalmıştır. Birinci yondeki gelişmeler, özellikle Ecole Polytechnic çatısı altında gelişti. (Durand'ın akademik geleneğin birikimi üzerine kurulu, ama tarihle bağların büyük ölçüde kopmuş rasyonalist-ışevsel yaklaşımı gibi.)¹⁷ Romantik yönde gelişmeler ise, Ruskin, Morris gibi önderler doğrultusunda, sanayileşmeye karşı el sanatlarını, akademik disipline karşı ortaçağın yapı pratiğini yücelten yaklaşımları ve Akademideki yankıları daha çok Gotik'in strüktürel görkemini yüceltme biçiminde oldu. (Viollet-le-Duc, Labrouste gibi rasyonalistlerin öncülüğünü ettiği yaklaşım.) 19.yüzyıl boyunca Neoklasik eğilimli tutucu grupla, Rasyonalist grubun sürtüşmeleri, tutucuların gerilemesiyle sonuçlandı denebilir. Yüzyıl sonlarında akademinin geleneksel değerleriyle, rasyonalistlerin strüktüre, işleve, yeni malzemelere yönelik ilerici tutumunun bir ölçüde uzlaştığını görüyoruz.

20. yüzyılın ilk yarısındaki köklü değişimse, başka bir uzlaşmanın, bu kez makine ile el sanatlarının uzlaşması doğrultusunda oldu. Yüzyıl başındaki avant-garde sanat akımlarının kimi makineye, kimi el sanatlarına eğilim gösterirken, I.Dünya Savaşı öncesi kurulan Alman Werkbund ve savaş sonrası kurulan Bauhaus, "sanat ve sanayinin sentezi" sloganıyla her iki eğilimin bütünleşmesini sağlayacaktı.

VII-Bauhaus Eğitim Programı

Bauhaus gerçekte bir mimarlık okulu olarak kurulmasına karşın, "tasarımın her dalıyla tekniğin her türünü kucaqlayacak architectonic bir sanat anlayışını" gerçekleştirebilmek üzere, geniş bir ilgi alanını kapsayan bir eği-

tim programı vardı. (Tablo II) Program başlıca iki kısımdan oluşuyordu: farklı atölyelerde pratik el sanatları eğitimi ve biçim konularına yönelik formel eğitim.¹⁸ Programın yıllara dağılımı ise, Akademide olduğu gibi yine üçlü bir yapı gösteriyor: Hazırlık Eğitimi (6 ay), Teknik Eğitim (3 yıl) ve Strüktür Eğitimi (süre limiti yok). İlk aşamada temel görsel eğitim ve atölye pratiği yer alıyordu, ikinci aşamada ise atölyelerde çıraklık yanı sıra, tasarım ve yapı ağırlıklı bir program izleniyordu. İkinci aşama sonucunda "uzmanlık sertifikası" alan başarılı öğrencilerin, son aşamada iki seçeneği vardı; biri şantiyelerde yapı pratiği, diğeri Bauhaus Araştırma Bölümünde kuramsal-deneysel eğitim. Bu aşamayı da başarıyla tamamlayanlar "Yapı Ustası" diplomasına sahip oluyordu. Gropius'un 1937'den sonra Harvard'da uyguladığı program ise, Bauhaus'taki kadar yenilikçi olmayıp, Tasarım, Planlama, Yapı/Teknoloji ve Seçmeli Ders kümelerinden oluşuyordu.¹⁹

Bauhaus'taki eğitimin Beaux-Arts modelinden en büyük farkının, öğrenciyi her tür koşullanmadan kurtarıp, yaratıcılığını, hayal gücünü, bireysel ifade olanaklarını ön plana çıkarmak olduğu söylenebilir. Gropius, eğitimin amacının belli bir bilgi-beceri kazandırmaktan çok, sorunlara bir yaklaşım biçimi, bir yöntem öğretmek olduğunu savunuyor, bu nedenle de akademik gelenekte önemli yer tutan çizim ve tarih derslerini son derece marjinal tutuyordu. Çizim yeteneğinin yaratıcılık için ön koşul olmadığı varsayımına bugün karşı çıkılmakta; tarih bilmeninse, hayal gücünü sınırlamak değil, tasarımın imge repertuarını zenginleştirerek tasarım problemlerini daha kolay çözmesine yardımcı olmak gibi bir ro-

lülü olduğu görüşü egemen²⁰. Gerçekte Gropius, tarih dersini programdan çıkarmış, ancak akademi deki gibi, öğrencinin hemen ilk sınıflarda tipoloji ve teknoloji reçeteleriyle karşılaşmasını sakıncalı bularak, 3.yıldan itibaren seçmeli ders olarak koymuştu.

Buna karşılık, görsel iletişimin ve biçimsel dilin geliştirilmesinde daha nesnel bilgi kaynaklarına güvenilerek, optik, biyoloji, fizyoloji ve psikoloji dallarındaki gelişmeler yakından izleniyordu. Bauhaus'un mimarlık söylemine kazandırdığı önemli bir nokta, üç boyutta algılamının mimarlar için asal olduğu idi. Akademinin iki boyutlu kompozisyon anlayışına karşılık, Bauhaus üç boyutlu kompozisyonlara ve "mekan" kavramına ağırlık tanıdı. Ancak bu, mimarlığın gerçek mekansal öğelerinden çok, nokta, çizgi, yüzey, hacim gibi öğelerin biraraya gelmesinden oluşan, soyut bir kompozisyon anlayışı idi. Zamanla bu anlayış da eleştirilecek ve daha sonraki paradigmalara, soyut mekan ilişkileri yerine gerçek insan-çevre ilişkilerinden kaynaklanan "yer" (place) kavramı yerleşecekti.

VIII-60'lı Yıllardan Sonra

Bauhaus'un Beaux-Arts'dan devraldığı sahne, geride bıraktığımız yarım yüzyılda birkaç kez daha çehre değiştirdi. Bauhaus etkisinin azalmasını, kabaca 60'lı yıllar olarak tarihleyebiliriz. Bu dönem, genelde Modernizme olan inancın ve coşkunun çözülmeye başladığı, populist eğilimlerin yayıldığı, sanat, kültür ve politikada doğan yeni akımların entelektüel ortamı çoğulculuğa doğru götürdüğü bir dönem. 60'lı yıllar, yeni bir toplumsal bilincin doğuşuna tanık oldu: bir yandan sömürgecilğe, ırkçılığa, burjuvaziye karşı direniş (Yeni Sol, Yeni Hümanizma gibi akımlarla koşut), diğer yandan gelişen teknolojinin doğaya ve insan yaşamına verdiği hasarların, kentsel yaşamın doğurduğu gerilimlerin farkına varış... Teknolojiye ve kentleşmeye karşı tepki, kültürel ortamda "etnoloji, ekoloji gibi yeni fetişlerin yaratılması" ile sonuçlandıysa da,²¹ bilgisayar teknolojinin ve endüstrileşmiş yapı tekniklerinin tırmanışına karşı durmadı. Politik alanda bilinçlenme ve yayılan öğrenci hareketleri ise, eğitim politikalarını daha geniş kitleleri hedeflemek ve liberalleşmek zorunda bırakacaktı.

Değişim, mimarlık okullarını pek çok alanda etkiledi. Bir kere, mimarın yeterlik alanı olağanüstü bir genişleme

Şekil C.11 (devamı) : "Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 13.

kaydetti. 1964'de doğu ve batıdan onsekiz ülkenin mimarlık eğitim programlarını derleyen bir çalışmada, 10 ana başlık altında 165 çeşit dersle karışılıyoruz.²² Bu konuda verilen çarpıcı bir örnek, aynı yıllarda J.Hudnut'un Harvard'da dekanlığı sırasında önerdiği eğitim programının yirmi yıllık bir süreyi kaplayacak kadar zengin oluşu... Yine de, 1964 listesi değişimin henüz tamamlanmadığını gösteriyor. Gerçi toplumbilim, politika, felsefe gibi alanlar programlara ağırlıklı biçimde girmiş, fakat diğer dersler hâlâ Beaux-Arts ve Bauhaus geleneklerinin izlerini taşıyorlar. Örneğin Yöntembilim dersi, yalnızca bir Alman okulunda verilmekte.

Mimarlık-Yöntembilim izdivacının gerçekleşip, disiplinlerarası söylemin yerleşmesi, 60'lı yılların sonuna rastlıyor. 1967'de AIA'ya sunulan (bu kez 74 Amerikan okulundan derlenmiş) bir raporda göze çarpan iki değişim, mimarlığın artık bir "çevre tasarımı" ana başlığı altında yer alışı ve "tasarım sürecini bilimselleştirme" eğilimlerinin programlara girişi: "Simülasyon teknikleri", "problem çözme" "karar verme" gibi terimlerle birlikte.²³ Tasarıma matematiksel modellerle nesnellik kazandırma girişimlerinde emeği geçenler arasında, "paradigma yaratıcısı" C. Alexander mimarlık eğitimini en çok etkileyenlerden biri oldu.²⁴ Ne var ki üstad, 70'li yılların ikinci yarısından itibaren geleneksel tasarım yöntemlerine dönüş yapacak, 80'li yıllara ise "Türk halılarındaki kozmik düzen" ve mekan denen şeyin bir boşluk olmayıp, "kendi kendine kapanabilen Tanrımsı bir varlık" oluşu gibi terimler içeren yeni bir paradigma taslağı ile girecektir.²⁵

70'li yıllarda birden fazla paradigmanın varlığı hissedildi. Bu konuda AIA/ACSA'nın Kuhn'un modelinden yola çıkarak yürüttüğü bir araştırma, yalnız Amerikan okulları için değil, pek çok ülke için geçerli sayılabilecek sonuçlara varmış.²⁶ Her mimarlık öğrencisinin bilmesi gerektiği varsayılan kitaplar, tasarımlar ve kavramlar'ın anket sonuçlarına göre dökümü, dönemin çoğulcu atmosferini kabaca yansıtır. (Tablo III) Modern mimarlığın klasikleri hâlâ ön sıraları tutarken, alternatif yaklaşımlar turmanışa geçmiş. Eğitim programlarında Sistemler Yaklaşımı, Sibermetik, Yöneylem Araştırması, Semiotik gibi derslerin yer aldığı, yöre mimarlığının yüceltildiği, katılımcı yaklaşımların denendiği, ütöfik

TABLO III-"HER MİMARIN BİLMESİ GEREKTİĞİ" VARSAYILAN TASARIM, KİTAP ve KAVRAMLAR / İSİMLER LİSTESİ (AIA/ACSA ANKET SONUÇLARI SİRALAMASI)

TASARIM	KAVRAMLAR / İSİMLER
1. F.L.Wright Falling Water Larkin Binası Unity Temple Johnson Wax Binası 2. L.Corbusier Pessac Marsailles Binası Villa Savoye Ronchamp 3. L.Kahn Medical Research Binası Salt Inst. Richard Tıp Merkezi Kimbell Müze Binası 4. A.Aalto Helsinki Center Baker Yurt Binası 5. E.Saareinen Dulles Alrport G.M.Teknik M. CBS Büro Binası 6. Mies Van der Rohe Farmsworth House Barcelona Pavillion 7. R.B.Fuller John Portman 8. Venturi 9. Soleri 10- Archigram	A. MİMARLIK 1- L.Kahn Organik Mimari (Sullivan, Wright) Bauhaus (Gropius) 2- Sinerji (Fuller) 3- Ekolojik Planlama (McHarg) 4- Mies van der Rohe 5- Venturi 6- Mekan (Norberg-Schulz) 7- De Stijl - Kentsel Eko-Sistem Kuramı 8- Çoğulculuk (M. Graves) 9- Ektiks (Doxiadis) B- TASARIM YÖNTEMLERİ 1- Örüntü Dili (Alexander) 2- Göstergebilim 3- Simgebilim C- YÖNTEMBİLİM 1- Genel Sistemler Yaklaşımı (Von Bertalanffy) 2- Sibermetik (Weiner) 3- Görellik (Einstein) 4- Yöneylem Araştırması Phenomenology 5- Karar Verme D- TOPLUM-DAVRANIŞ BİLİMLERİ 1- Kullanıcı Gereksinimleri (Von Bertalanffy) 2- Kişisel Mekan (Sommer) 3- Motivasyon Kuramı (Maslow) - Sosyo-Ekonomik Süreçler (M.Weber) - İnsan Ekolojisi Gestalt Psikolojisi 4- Görsel Algı (G.Kepes) Çevre Psikolojisi Çevre Değerlendirme Teknolojik Değişim ve Yenileme (Schon, Bender) E. GENEL TOPLAM: (EN YÜKSEK PUAN ALANLARININ SİRALAMASI) 1- Organik Mimari (Sullivan, Wright) Bauhaus (Gropius) L. Kahn 2- Kullanıcı Gereksinimleri 3- Sinerji (Fuller) 4- Örüntü Dili (Alexander) 5- Genel Sistemler Yaklaşımı (Von Bertalanffy) 6- Ekolojik Planlama (McHarg) MİMARLARCA "EN ÖNEMLİ" DEĞİŞİM ALANLARI SİRALAMASI 1-Enerji Sistemleri 2-Teknoloji Sistemleri 3-Sosyo-Politik Akımlar 4-Ekolojik Etkenler 5-Toplumsal Davranış Etkenleri 6-Toplu Taşım Sistemleri 7-Koruma 8-Kent-Bölge Planlama 9-Yöntem Sorunları 10-Eğitim 11-Nüfus 12-Bilgisayar 13-Kitle İletişim 14-Dini İnancılar
KİTAP Giedion Space Time and Architecture Mechanization Takes Command McHarg Design with Nature Architecture of Humanism Venturi Contradictions and Complexity in Architecture - Learning from Las Vegas Le Corbusier Complete Works Vers Une Architecture Banham Theory and Design in the First Mach. Age Architecture of the Well-Tempered Env. Fuller Operating Manual for Spaceship Earth Ideas and Integrities Sommer Personal Space Design Awareness Norberg-Schultz Intentions in Architecture Newman Defensible Space Alexander Notes on the Synthesis of Form Houses Generated by Patterns Lynch Site Planning Image of the City Jacobs The Death and Life of Great American Cities Mumford The City in History Technies and Civel. Rudofsky Architecture Without Architects Streets Are For People Koeborg and Bagnall The Universal Traveller Fitch American Architecture Sullivan Kindergarten Chats D'arcy Thompson On Growth and Form Rasmussen Experiencing Architecture Popper The Logic of Scientific Discovery The Open Society and Its Enemies	

Kaynak: A.Derman, "Summary of Responses to the 1974 AIA/ACSA Teachers Seminar Survey of the Concerns and Interest of Architectural Education" Journal of Architectural Education, C. 28, Rapor 1, s. 10 - 22

Şekil C.11 (devamı) : "Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları"
metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 14.

kentlerin tasarlandığı, Ekoloji, Politika, Toplum ve Davranış Bilimlerinin tasarım stüdyosuna girdiği, oldukça hareketli bir dönemin yaşandığı gözlenebiliyor.

IX- Son Gelişmeler

80'li yıllar için benzer bir araştırma yinelenmedi, ama yinelenerek olsa, listelerin köklü biçimde değişeceği kuşkusuz. Son yıllarda mimarlık dünyası yerleşik paradigmasını yeniden gözden geçirdi, otların kimini budadı, kimini ayıkladı, yerine yenilerini ekli. Yeni ekimler arasında tarih başı çekiyor. Kimine göre politik ve bimsel ideolojilerin iflasi aydınları eleştirel tarih gözlüklerini takmaya zorladı, kimine göre Modern Mimarlığın çöküşü mimarların geçmişten ilham almaya itti, kimine göre gelip-geçici modalardan bir diğeri...

→ Değişim, mimarın yetkililik/yeterlik/yetenek alanlarını nasıl etkiledi? Biz daha çok yeterlik sorununa baktık; bu açıdan egitim programlarında izlenebilen, "tasarım yöntemleri" söyleminin giderek yokoluşu, tarih, felsefe ve "tefsir" (hermeneutics) in tasarım stüdyosuna girişi ve teknolojiye matematiksiz olmayan, "yumuşak" yöntemlerle yaklaşım. Ve mimarlığın özgün söylemi yine popülerlik kazandı; Beaux-Arts nüansları taşıyan "stil", "tipoloji", "kompozisyon" terimleriyle birlikte. Bu eğilimlerin yetki ve yetenek alanlarında dönüştürücü etkileri olup olmadığına gelince, ortada yeni bir mimar tipinin dolayışına (kolon başlıklarının stili ile yakından ilgili, ama elinde *personal computer*'i ile, "müteşebbis iş adamı" görünümünde) ve tasarım stüdyolarında izlenen yeni yaklaşımlara (bir başka yazıda) bakılacak olursa, birkaç paradigmanın birden esintilerini taşıyan bir geçiş dönemi yaşandığı söylenebilir. Belki "yeni bir paradigmanın doğumu yaklaşmıştır" deyip, yine Kuhn'la bağlayalım:

* "İnsanın bir yenilik ya da buluş yapabilmesi için, karşı çıkacak kadar iyi bildiği bir geleneğe sahip olması lazımdır. İster sanatta, ister bilimde, yenilik boşlukta yaratılmaz, eski geleneklere karşı çıkarak yapılır."²⁶

NOTLAR

- 1- T.S.Kuhn, *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, Çev. N.Kuyuş, İstanbul, 1982, MİMARLIK'in bu sayısında, Yayın Tanıtma bölümünde yer alan bu kitap, bilim felsefesi tarih yazımı ve bilim sosyolojisi alan-

larındaki önemini yanı sıra, sanat, planlama ve mimarlık yazımında da sık başvurulan bir kaynak. (Örneğin bu listede yer alan 24 ve 26 No'lu kaynaklar.) (naklar.)

- 2- T.S.Kuhn, a.g.y., s.10. (Kuyuş'un sunuş yazısından)
- 3- Terimin yirmi iki farklı kullanımına dikkat çekilmiş: M.Masterman, "The Nature of a Paradigm", *Criticism and the Growth of Knowledge*, eds. I.Lakatos, A.Musgrave, Cambridge, Mass., 1970, pp.59-90. Kuhn'un eleştiriyeye yanıtı ve terimin iki temel kullanımı için: T.S.Kuhn, a.g.y., s. 166-171.
- 4- J.P.Carhian, "Beaux-Arts or Bozarts?" *Architectural Record*, V.CLLX, 1976, s. 131-134. Sergiyi izleyen yayın oldukça göz kamaştırıcı: A.Drexler (ed); *The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts*, New York, 1977.
- 5- K.Herdeg, *The Decorated Diagram: Harvard Architecture and the Failure of the Bauhaus Legacy*, Cambridge, Mass., 1983. "Kağıt mimarisi" terimi ise Gropius'un: W.Gropius, *The Scope of Total Architecture*, New York, 1943, s.49.
- 6- W.Gropius, a.g.y., s. 40-46.
- 7- T.S.Kuhn, a.g.y., s. 9.
- 8- Özgün kaynakları değerlendiren çalışmalar içinde özellikle: D.D.Egbert, *The Beaux-Arts Tradition in French Architecture*, Princeton, N.J., 1980; R.Middleton (ed.), *The Beaux-Arts and the Nineteenth Century Architecture*, Cambridge, Mass., 1982.
- 9- T.S.Kuhn, a.g.y., s.10.
- 10- ("Profession" sözcüğünün fiil kökü, iddia, beyan, itiraf anlamında...) Konuyu meslek sosyolojisi platformunda ele alan pek çok kaynak var. Ayrıntılı bir tartışma ve kaynakça, bu konuda çalışan G.Nalbantoglu'nun bir inceleme yazısında yer alacak: "Intellect or Practice. A Comparative Study of Professionalisation in Nineteenth Century England and France", 1985.
- 11- Mimarlık eğitimi programlarını inceleyen, soruna genelde eğitimin hedefleri, işlevleri ve öğrenmenin biliş/duyuş/davranış alanlarıyla ilgili yönleri açısından yaklaşmak söz konusu. Bu yazıda hiç girilmemekle birlikte, örneğin Beaux-Arts ve Bauhaus eğitim programları, bu açılardan ne ölçüde başarılı olduklarına bakılarak değerlendirilebilirler. (Bu tür çalışmalarda sık başvurulan bir kaynak: B. S. Bloom (ed.), *Taxonomy of Educational Objectives*, New York, 1956.)
- 12- Bu sorun alanı, öğrenmeyle ilgili psikolojik süreçleri de kapsama alıyor ve sanırım "yetenek" yerine başka bir terim gerektir.
- 13- Vitruvius, *Ten Books on Architecture*, trans. M.H.Morgan, New York, 1960. Yine Vitruvius'tan yola çıkan benzer bir tartışma için: J.Escherich, "The Professions of Architecture", *Journal of Architectural Education*, V.36, N.1, 1984,

s. 26-28.

- 14- A.Jacques, A.Vidler, "Chronology: The Ecole des Beaux-Arts (1671-1900)", *Oppositions*, N. 8, 1977, s. 151-157.
- 15- A.Jacques, A.Vidler, a.g.y., s.151.
- 16- Yazıda ancak bir-iki paragraf tutabilen Beaux-Arts eğitimiyle ilgili bilgi, şu yazarlardan derlendi: P.P.Cret, "The Ecole des Beaux-Arts and Architectural Education" *JSAH*, V.1, N.2, 1941, s.3-15; J.P.Carhian, "The Ecole des Beaux-Arts: Modes and Manners" *JAE*, V.33, N. 2, 1979, s. 7-17. (Ayrıca diğer notlarda verilen temel kaynaklarda konuyla ilgili makaleler var.)
- 17- İşlev ve ekonomiye ağırlık tanıyan Durand, derlediği bina tipolojisinde akademik geleneğin başarılı örneklerini kullanıyor, ancak stil öğelerinden antarkaks, grid, simetri gibi kurgu özelliklerini ön plana çıkanyordu. (W. Szombiën, "Durand and the Continuity of Tradition", in R.Middleton, a.g.y., s. 18-33)
- 18- W.Gropius, *The New Architecture and the Bauhaus*, Çev.P.M.Shand, Cambridge, Mass., 1965; W.Gropius, "The Theory and Organisation of the Bauhaus", *Form and Function*, eds. T.C.Benton, D.Sharp, London, 1975.
- 19- K.Herdeg, a.g.y., s.82, s. 116-121.
- 20- Bu konudaki görüşlerin tümüne burada referans vermek olanaksız. Benim izleyebildiğim başlıca kaynaklar: *Proceedings of the ACSA Annual Meetings*, ve (*Journal of Architectural Education*'da çıkan yazılar.
- 21- F.Lucie-Smith, *Cultural Calender of the 20th Century*, New York, 1979.
- 22- W.Muschenheim, "Curricula in Schools of Architecture: A Directory", *Journal of Architectural Education*, 1964, s. 56-62.
- 23- *A Study of Education for Environmental Design*, Report by Princeton University for the AIA, Princeton, N.J., 1967.
- 24- Alexander'ın geçirdiği aşamaları Kuhn'un modeliyle açıklayan ilginç bir biyografi için: S.Grabov, C.Alexander: *The Search for a New Paradigm in Architecture*, Boston, Mass., 1983.
- 25- C.Alexander, *The Nature of Order: Sketch of a New Cosmology* (henüz tamamlanmamış olan son kitabının 1981 tarihli *manuscript*'inden).
- 26- Kuhn'un modelinden ve Bloom'un "Eğitim Hedefleri Taksonometrisi"nden yola çıkılarak yürütülen araştırma için bkz: A.Derman, "Summary of Responses to the 1974 AIA/ACSA Teachers Seminar Survey of the Concerns and Interests of Architectural Education", *Journal of Architectural Education*, v.28, report 1, s. 10-22.
- 27- Mimarî Tasarım, Yapım Teknikleri ve Mimarlık Tarihi ders kümelerinin içerik ve veriliş biçimleriyle ilgili gelişmeler, yukarıda 20.notta geçen süreli yayınlarında izlenebilir (özellikle v.31/1977'den itibaren).
- 28- T.S.Kuhn, a.g.y., s. 15.

Şekil C.11 (devamı) : "Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 15.

EK C.11: Aydan Balamir (1985) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması (II)

Başlık: Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları **Yazar:** Aydan (Keskin) Balamir

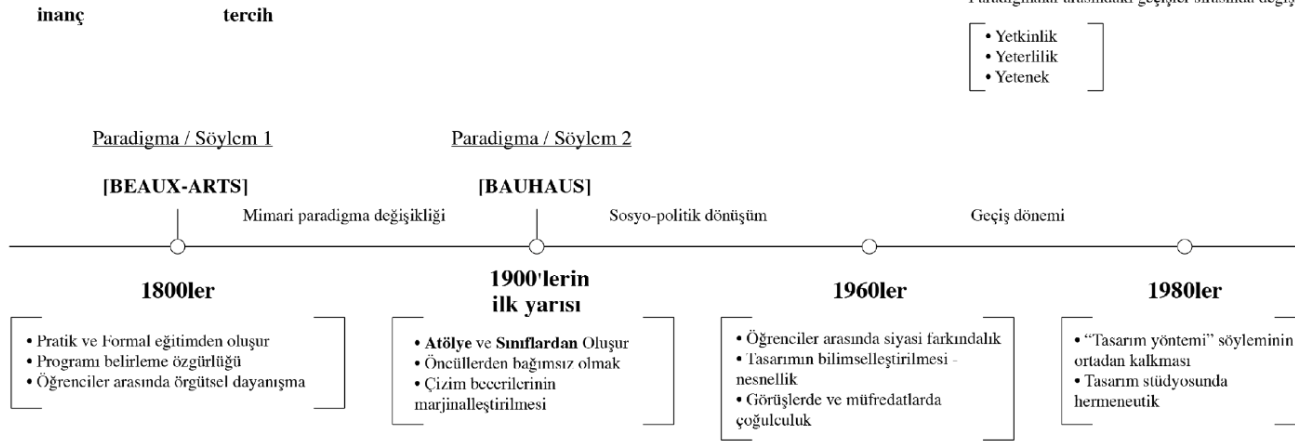
Tanım 1: Paradigma / Söylem

Bir gerçekliğin ortak terimlerle algılanması ve ifadesi

Soru: Mimar eğitimi?

Sorunlu alanlar:

Paradigmalar arasındaki geçişler sırasında değişim



Mimarlık 218, 1985/8; MİMARİ EĞİTİM	"Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları"
Kavramsal Değişkenler:	Görüş çeşitliliği/ayrılıkları Söylemlerin/Paradigmaların değişimi Paradigmatik şeyler Birbirine karşıt/Rakip görüşler Mimarın sahip olacağı bilgi ve beceriler Mimarlık mesleğinin yeniden tanımlanması/tanımsızlıkları Sorun alanları; yetkililik, yeterlik ve yetenek Farklı mimar imajları, eğitim programları ve tasarım modelleri Eğilimler/Dönüştürücü etkiler
Konu:	Mimarlıkta inançların, ideallerin ve söylemlerin değişimi, ve bunun eğitim programlarına yansıması
Kim:	Aydan (Keskin) Balamir
Bakış açısı:	Eleştirel-tarihsel
Sorunsallar:	Mimarlıkta söylemler, paradigmalar Beaux-Arts ve Bauhaus üzerine polemikler Karşıt görüşler arasında seçim Değişim uğrayan alanlar Vitruvius'tan Blondel'e Beaux Art's eğitim programı Bauhaus eğitim programı 60'lı yıllardan sonra Son gelişmeler

Şekil C.11 (devamı) : "Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları" metninin söylemsel pratik diyagramı ve CDA verisi, *Mimarlık* 218, ss. 9-15.

yaratıcılık açısından mimarlık eğitiminde problemler

Nezih AYIRAN

4 Günümüzde spordan bilime kadar pek çok alanda yaratıcılık kavramının sık kullanıldığı ve yaratıcılığın önem kazandığı görülmektedir. Mimarlık ise öteden beri yaratıcılığı gerektiren bir meslek dalı olarak kabul edilegelmiştir. Mimar kavramının yaratıcı kavramı ile aynı anlamda kullanılabilmesi bu kabulün en kuvvetli kanıtıdır. Mesleğin bu özelliği nedeniyle mimarlık eğitiminde de yaratıcılık konusu önem kazanmaktadır; ancak çeşitli yönlerden problemli bir konu niteliğindedir.

2 Mimarlıkta yaratıcılık, orijinal (benzeri görülmemiş) bir tasarımın bireylerin veya toplumun bir ihtiyacını karşılayacak şekilde ortaya konması olarak tanımlanabilir.⁴ Mimarlık alanında bireyin ve toplumun ihtiyaçları, fizyolojik korunma, eylemlere yardımcı ve psikolojik destek alanlarına ortaya çıkmaktadır.⁵ Bir mimarlık ürününden bu ihtiyaçlara cevap vermesi beklenir. Zaman içinde mimarlığın ve dolayısıyla mimari yaratıcılığın değerlendirilmesinde bu üç alana verilen önem değişebildiği gibi, farklı kişi ve grupların değerlendirmelerinde de bu alanlara verilen ağırlıklar büyük ölçüde değişebilmektedir. Daha aşırı bir durum, bu üç alandan birinin veya ikisinin ihmal edilerek dar açılı değerlendirmelerin ortaya konmasıdır. Bu bakımdan tanımda yer alan bireylerin ve toplumun bir ihtiyacı kavramı, kritik noktayı oluşturan ve mimari tasarlamaya geniş açıdan bakıldığında anlam kazanan bir kavramdır. Aksoy'un da işaret ettiği gibi, "De Stijl"den başlayarak günümüze kadar uzanan devredeki 20. yüzyıl mimarlık anlayışlarının pek çoğu, insanın, psikolojik, fizyolojik veya toplumsal ihtiyaçlarının bir veya birkaçı üzerinde yoğunlaşmaktan öteye gidememektedir; oysa "yaratıcı" mimarın çalışması, her zaman bazı insan ihtiyaçlarını değerlendirmek amacıyla yönelen kuramsal ve öznel temeller üzerine kurulur.³ İnsan ve toplumun ihtiyaçları çok çeşitlidir, bunun yanında bazı noktalarda da açık seçik bir şekilde ortaya konamamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, mimarların tasarlamada kolayca kullanabilecekleri verilerin üretimine henüz yönelmemiştir.⁴ Gideon, bu açık seçik ortaya konamayan, toplumdaki yarı bilinçli, belirsiz eğilimlerle ilgili ve ayrıca toplumda gelecekte ortaya çıkacak yeni ihtiyaçların kavranma ve karşılanması için mimarın hayal gücüne ve toplumla ilgili duyarlılığına bağlı olduğunu savunmaktadır.⁵ Bu kavramlar ise yaratıcılıkla çok yakından ilişkilidir.

3 20. yüzyılda ortaya çıkan mimarlık anlayışları, mimarlık eğitiminde etkililikleri ve yaygınlıkları oranında yansımışlardır. Bu anlayışlar içinde en etkin ve yaygın olan, De Stijl, Bauhaus, Pürizm doğrultusunda gelişen, "fonksiyonalizm" adıyla anılan anlayış, pek çok eğitim kurumunda egemenliğini hâlâ sürdürmektedir. Ancak bu anlayış, kabul edilen çok olumlu yönlerine karşın, insan ve toplumun geniş kapsamlı ihtiyaçları açısından bazı noktalarda yetersiz kalmaktadır. Fonksiyonalizm anlayışı, fonksiyon terimini nesnelerin kullanılışı için tanımlamıştır. Örneğin bir koltuğun, üzerinde oturulmak gibi bir fonksiyonu vardır; ancak, bu-

yük ve yüksek arkalıklı bir koltuk güven duygusu yaratır, toplumsal rol ve statüyü belirtir.⁶ Brolin bu anlayışın teknik problemlere, toplumla ilgili olanlara göre çok daha fazla ağırlık verdiğini, insan davranışları ile ilgili konulardan çok, insanın biyolojik ihtiyaçları üzerinde yoğunlaştığını, insanın diğer ihtiyaçlarını ihmal ettiğini ve bu nedenle toplumsal yönden başarılı sayılamayacağını belirtmektedir.⁷ Pevsner, bu anlayışın tinsel yönü ağır basan binalara fazla uygun olamayacağını ve bu nedenle dini ve büyük sivil mimari örneklerinin geri kaldığını ileri sürmektedir.⁸ Norberg-Schulz da aynı paralelde, yapma çevrenin eylemler için çerçeve, kültür temsilcisi olma, çevre yaratma ve simgeleştirme yönlerinin bu anlayış çerçevesinde ihmale uğradığını belirtmektedir.⁹ Bu anlayış eski yapma çevre ile yenisinin bütünleşebilmesi açısından da başarılı bulunmamaktadır.¹¹ De Stijl, Bauhaus ve Pürizm doğrultusundaki mimarlık anlayışı insanın psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması açısından yetersiz kalmaktadır, halbuki mimarlığın bu yönleri yaratıcılık ile ilgili yeteneklere en fazla ihtiyaç gösterenleridir.

1 Fonksiyonalizm anlayışının eğitimde hâlâ etkinliğini sürdürmesinin anlaşılabilir nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerin en önemlisi, bu anlayış çerçevesinde mimari tasarım ve ürün değerlendirmelerinin, mimarlığın açık faydacı amaçları, sistematize edilmiş bilgileri gibi tanımlanabilir ve açıklanabilir bir temelde yapılabilmesi ve bu çerçevede mimarlık öğrencisi ile iletişim kurmada fazla bir güçlük bulunmamasıdır. Orijinal olma, simge yaratma, eski yapma çevre ile uyum, kültür temsilcisi olma, toplumun gelecekteki ihtiyaçları gibi kavramlar üzerinde tam bir anlaşma bulunmaması, sistematik bilgi eksikliği, eleştiri ve değerlendirmede bunları da temel alabilmeyi ve böyle bir çerçevede öğrencilerle iletişim kurabilmeyi güçleştirmektedir. Bu güçlükler nedeni ile yaratıcılığa ihtiyaç gösteren bu yönlerin tamamıyla dışlanması, genç mimar adaylarını mimarlık, çevre düzenleme olayının bütünü hakkında -bazılarında uzun da sürebilen- doğru olmayan görüşleri benimsemeleri sonucunu yaratmaktadır. Diğer yandan, bu alanlar dışlanır gibi görünürken, genellikle örtük (implicit) bir şekilde, genç mimar adaylarından, yaratıcı olmaları, orijinal tasarımlar yapmaları beklenmektedir. Bu beklentilere göre yapılan değerlendirmeler mimarlık olayının tümü açısından olumlu sayılmamıştır, ancak burada hem öğretim elemanı hem de öğrenciler için beliren problemi oluşturan çelişkilerin giderilmesi, en azından hafifletilmesi gerekmektedir. Buna bağlı olan ikinci bir problem ise, öğrencilerden örtük bir şekilde yaratıcı olmaları beklenirken, yaratıcılıkla ilgili psikolojik süreçler, teknik ve metotlar hakkında kendilerine fazla yardımcı olunamamasıdır. Bazı öğrenim kurumlarında yaratıcılıkla ilgili teknik ve metotlar hakkında bilgi verilmesi olumlu bir gelişme olarak kabul edilebilir.¹²

5 Mimarlık eğitiminde yaratıcılık açısından bir başka problem de, proje çalışmalarında dışında kalan pek çok ders ve

Şekil C.12 : "Yaratıcılık Açısından Mimarlık Eğitiminde Problemler" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 16.

uygulama çalışmalarında, analitik ve deterministik bilgiler yönünde öğrencilere motivasyon verilmesidir. Aslında bu motivasyon mimarlık eğitimi öncesinden de kaynaklanmaktadır. Tasarlama çalışması gibi yaratıcı bir faaliyet esnekliği, kendiliğindenliği, hatta önceki deneyime isyanı ve buna uygun motivasyonu gerektirir. Mimarlık eğitiminde bu iki farklı motivasyon istemi arasındaki çelişki önemli bir problem niteliğindedir.

6. Derinlemesine ve tek yönlü bilginin, uzmanlaşmanın yaratıcılık üzerindeki olumsuz etkileri bu konuda yapılan çalışmalarda ortaya konmaktadır. Bu bakımdan, akademik şartların genellikle uzmanlaşmaya, derinlemesine bilgiye yönelttiği bir öğretim elemanının kendi alanı dışında çok yönlü bilgi edinebilmesi ve ilgileri için imkan ve araçlara sahip olup olmaması kişisel problem sayılabilir. Ancak bu kişisel problemi çözümlememiş, uzmanlığından gelen soyut tutumu askıya alamayan, esneklikten uzak bir öğretim elemanının da yaratıcı bir çalışmayı nasıl yönlendirebileceği ise mimarlık eğitiminde yaratıcı bir tasarlama anlayışı bakımından ciddi bir problem niteliğini kazanabilir.

7. Yaratıcılık bakımından toplumsal imkan ve şartlardan, genel eğitim politikasından kaynaklanan bu makalenin kapsamı dışında kalan daha pek çok problem vardır. Toplumun her alanında daha iyiye gidebilmesi için yaratıcılık gerekli ve önemlidir. Yapma çevre özelliklerinin belirlendiği mimarlık alanında ise toplumun daha iyi çevre şartlarına kavuşturulabilmesi, ileriye göz önünde tutan, yenilikçi ve yaratıcı bir tasarlama anlayışını gerektirmektedir. Mimarî tasarlama yaratıcılık, yapma çevrede görülen monotonluğun aşılabilmesi, insan algılarının açık olduğu orijinal ve sürprizli mesajların ortaya konabilmesi, toplumun yarı bilinçli ve belirsiz eğilimlerinin karşılanabilmesi, yapma çevrenin insan davranışlarını nasıl etkileyebileceği konusunda insan ve toplum bilimlerindeki veri eksikliklerinin kapatılabilmesi, çağın kültürünün doğru ve gerçek bir şekilde yapma çevreye yansıtılabilmesi, insanların yeniliğe ve heyecan duymaya olan sürekli ihtiyaçlarının yapma çevrede bir cevap bulabilmesi noktalarında büyük önem kazanmaktadır.¹⁵ Böyle bir tasarlama anlayışının genç mimar adaylarına mimarlık eğitiminin ilk basamaklarından itibaren kazandırılması, yaratıcılık açısından ortaya çıkan problemlerin çözümlerinin aranması yönündeki çalışmalar mimarlık eğitimi daha iyi ve daha sağlıklı bir noktaya götürebilecektir.

NOTLAR

- 1- N. Ayıran, Mimarî Tasarlama Sürecine ve Yapma Çevrenin İnsan ve Toplum Üzerindeki Etkilerine Yaratıcılık Açısından Bir Yaklaşım, İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, 1984, s. 9
- 2- J. Lang, v.d., "Fundamental Processes of Environmental Behavior"; J. Lang, v.d. (Ed.) Designing for Human Behavior, Dowden, Hutchinson and Ross, Inc., Stroudsburg, 1974, s. 85
- 3- E. Aksoy, "Mimarlık Anlayışları ile İnsan İhtiyaçları Arasındaki İlişkiler", Mimarlık 1972, Sayı 8, s. 24 - 25
- 4- U. Erkman, "Mimarlık ve Bilim İlişkileri Üzerine", Prof. H. Kemali Söylemezoğlu'na (Armağan Kitabı), İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, 1982, s. 154
- 5- S. Gideon, Architecture You and Me. Harvard University Press, ABD, 1958, s. 157
- 6- J. Zeisel, "Fundamental Values in Planning with the Nonpaying Client", J. Lang, v.d., (Ed.), y.a.g.k., s. 296
- 7- B.C. Brolin, The Failure of Modern Architecture, Studio Vista, Londra, 1976, s. 70
- 8- N. Pevsner, Avrupa Mimarîsinin Anahatları, Çev: S. Batur, İTÜ Matbaası, İstanbul, 1970, s. 227
- 9- C. Norberg-Schulz, Existence, Space and Architecture, Studio Vista, Londra, 1971, s. 105
- 10- C. Norberg-Schulz, y.a.g.k., s. 22
- 11- B.C. Brolin, y.a.g.k., s. 68
- 12- A. Öke, v.d., Mimarlıkta Tasarlama Metotlarına Giriş Ders Notları, İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi (tekrir), 1978
- 13- N. Ayıran, y.a.g.k., s. 3

Behiç AK



MİMARLIK 85/8

17

Şekil C.12 : “Yaratıcılık Açısından Mimarlık Eğitiminde Problemler” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 17.

mesleki eğitimde sorunlar

Necdet TEYMUR
Çeviren: Mehmet ADAM

I Eğitim sorunu, onu yaşamlarının geçmiş dönemlerinde bırakmış olanlar için ilgili ama uzakta kalmış, içinden geçmekte olanlara göre de büyük oranda açık seçik gözüküyor. Eğitime yönelik ilginin hiç olmadığını söylemek belki hak-sızlık olur ama var olduğunu söyletebilecek kadar cisimleş-tiği de nadirdir, ya da söz konusu ilginin doğası onu burada tartışılacak sorunların sorumluluğundan uzaklaştırmaz. Bu durumun bir göstergesi eğitimin bir konu olarak mimarlık yayınlarının öncelikleri arasında oldukça gerilerde bir yere sahip olması ile meslekçilikle ilgili olarak düzenlenen bir konferansta eğitime analitik olarak bakmaya çalışan (diğer tüm tartışmalarda bu girişime atıf yapılmakla beraber) tek bir açık girişimin olduğu olgusudur. Saydamlığın, apaçıklı-ğın, yoklukların ve sık göndermelerin bu garip bileşimi slo-ganlarla, kişisel deneyimlerle ya da anekdotlarla açıklana-mayacak kadar derinlerde köklenmiş nedenlere sahiptir. Artık bütün taraf olanların daha sert, kesin ve daha özeleştirel olmalarının zamanı gelmiştir.

II Yapacağımız ilk sevimsiz gözlem, mimarlık mesleğinin uzun bir süredir eğitimin tüketicisi gibi davrandığıdır. Mes-lek çevresi okullardan gereken "hizmeti" sağlamaların bek-lerken onların esenliği ile gönülsüz olarak ilgilendi. Bu gö-nülsüzlüğün temel nedeni herhangi bir başka nedenden çok -pek çoğu herkesin önünde kabul etmekten çekinse de-kendi öze dönük uğraşlarında yatar.

III Mimarlık gibi, öncelikle yararcı düşüncenin yönlendir-diği bir alanda mesleğin eğitimden beklentisinin (örneğin bilginin yeni sınırlarının aşılmasına çalışılması ya da entelektüel gelişmeyi iletmesini beklemek yerine) bir mesleki yete-rliliğin kazandırılması diye belirlenmesi de sadece "doğal" dır. Bu sorunun ilgili daha önce de pek çok şey söylendi, ama asıl önemli olan, görünen tanımları ne olursa olsun, yeterlili-ğin mimarlık bürosu pratiğinin ekonomik verimliliğinin bir belirleyicisi olduğudur. Yeni mezunların yeterliliği evrensel kriterler, değerlerden çok üretkenlikleri ile ilgilidir. Buradan ortaya iki tartışılabilir soru çıkar:

IV 1. Mesleğin, eğitimdeki "yeterliliği" tanımlamaya ve iz-lemeye uygun olduğunun kabul edildiği bir ortamda mesle-ğin kendisinin bunu yapmak için gerekli yeterliliği var mı-dır diye sormak meşrulaşmaz mı?

V 2- Bağmsız ve entelektüelce kurulmuş bir yüksek öğre-nimde, mesleğin eğitimin yeterliliğini tanımlama ve yönlen-dirme hakkına sahip olması gibi, eğitmenlerle eğitilenlerin de mesleğin yeterliliğini sorgulama hakları (ve görevi) doğmaz mı?

VI Bu soruları derslerin ve araştırmaların meşru nesneleri yaparak eğitimde bu tür bir tersine çevirmeye gidilmemesi, belki bir korku ve güvensizliğin işareti ama aynı zamanda da kendini mesleki olandan daha geniş, sosyo-ekonomik bağ-lam ile ilişkilendirerek algılayamamanın da bir sonucu. Bu özellikle mimarlığı üniversiter bir akademik disiplin haline sokma çabaları için geçerlidir.

VII Toplamlar, yalnız ekonomik değil, siyasal ve ideolojik zeminlerini de yeniden üretmek, kendilerini yeniden üretir-ler. Eğitim, özellikle meslek-yönelimli eğitim bu sürecin tem-el araçlarından biridir. Sanat, bilim, teknoloji ve meslek-yönelimli eğitim toplumsal yeniden üretimin farklı alanla-rında değişik roller üstlenirler. Bu anlamda mimarlık eğitimi toplumdaki toplumsal işbölümünü ve onun özgül toplumsal üretim ilişkilerini ve yapı endüstrisi ile mimarlık bürolarının teknik bölünmelerini eleştirmeden kabullenmekle a)top-lumsal emeğin parçalanmasına ve b)teknik iş bölümünün ye-niden üretimine katkıda bulunur. Binaların, toplumsal sis-temlerin ekonomik, siyasal ve ideolojik olarak varlıklarını sürdürmeleri için hayati bir önem taşımalarından dolayı bu sürece hizmet eden meslekler de toplum için önemli olmak durumundadırlar. Aynı nedenle bir toplumun ekonomik, siyasal, vb. olarak içinde yapıldığı tarz aynı zamanda (bir şekilde) yapım ve tasarım sanayilerinin de örgütlenme biç-i-minin belirleyicisi olmaktadır. Mimarlık büroları, ayakkabı fabrikalarının ayakkabı üretmeleri gibi tasarım ve planlar üretirler.

VIII Söz konusu olan; bir büronun kendi iç iş bölümleri, güç dağılımı, hiyerarşisi, finansmanı vesairesi ile ve dolayısıyla da özgül nesneleri, amaçları ve çatışmaları ile ticari (ya da kamusal/ticari/bürokratik) bir birim olduğu gerçeğinden şü-rekli olarak kaçınılmazdır.

IX Böyle bir noktadan bakıldığında ve yaygın kanının ak-sine, mimarlığın (büro) pratiği ile eğitimi arasında yakın bir tekabül yet ne olanaklıdır ne de pek çok nedenden dolayı istenir bir şeydir. Her ikisinin de a)değişik nesneleri, b)deği-şik amaçları, c)değişik içerikleri, d)değişik bağlamları ve örgütleri vardır. Bu farkları algılayamamak eğitimden ger-çekçi olmayan taleplerde bulunmanın yanı sıra karşılığı ol-mayan iddialara yol açar. Bu, "uygun olmama" tezi diye ad-landırıldığı görüşün, burada ayrıntılı bir savunmasını yap-mak olanaklı değil. Ama, bu durumda, bir yandan mesleğin öte yandan toplumun mimarlık eğitiminden neler umabile-ceğini tartışabiliriz.

X İlkın, meslekte ve toplumdaki egemen güçler mimarlık eğitiminden, a)belirli teknik ve tasarım görevlerini yerine getirmekte "yeterliliğe" sahip, ve b)mimarlık ideolojisini, öz-yansımaları ve dünya görüşünü içselleştirmiş mimari emek gücünün yeni nesillerini yetiştirmesini bekler.

XI Aslında hangi terimlerle sözcüklere dökülürse dökülsün, kabaca bu beklentiler mimarlık eğitimi müfredatının de-ği-şik bileşenleri içinde kurumsallaştırılmıştır.

XII 1- Taşıyıcı sistemler, hizmetler vb. hakkındaki teknik dersler öğrenciye bina tasarımı ve üretimine ilişkin teknik/teknolojik temeli, becerileri ve "know-how"ı kazandırmaya tahsis edilmişlerdir.

XIII 2- Tarih, teori, toplum bilimleri hakkındaki dersler, mi-marlık ideolojileri ve dünyanın mimarlık anlayışları tarzları-nı yaymak, yerleştirmek ve yeniden üretmek işlevlerini yük-lenmişlerdir.

XIV 3- Öte yandan, tasarım projesi bileşeninin de yukanda-kileri, teknik ile ideolojik olanı, ya da "teçhizat" ile "tali-mat"ı bir dizi "yaratıcı" teminle "birleştirmesi" beklenir.

XV Bu makalenin amaçları uyarınca müfredatın pedagojik uygunluğu, yeniden üretim verimliliği ve teorik sürekliliği ne kadar söz konusu ise o kadarla kalmak üzere bu alanda-ki bazı temel çelişiklere işaret edebiliriz.

XVI Her ne kadar teknik ile ideolojik olanın bir tür bileşimi-ni içermeyen bir tasarım problemi bulmak zor ise de bu bi-leşimin koşulları bir problemden diğerine oldukça farklıla-şır. Tasarımın ve yapımın somut faaliyetleri toplumda, bü-rolarda, şantiyelerde, fabrikalarda belirli toplumsal ve tek-nik iş bölümlerini içerir ve onların aracılığı ile gerçekleşir. Özgül üretim tarzlarında insani etkenler (mimarlar, müsteri-ler, kullanıcılar), kaynaklar (yapı malzemeleri, enerji, serma-ye) ve diğer bileşenler (düşünceler, bilgi, semboller, zevkler) arasındaki ilişkiler sonsuz bir biçimde ve usulde birleşir.

MIMARLIK 85/8

18 Mesleğin yeterliliği
Eğitimin yeterliliği

Şekil C.13 : "Mesleki Eğitimde Sorunlar" metninin açık kodlama çalışması,
Mimarlık 218, s. 18.

Her tasarım ve her yapı, çeşitli birleşimler oluşturan tüm bu karmaşık ilişkilerin, beklentilerin, amaçların ve gereksinimlerin öğelerini ve etkilerini barındırır. Dolayısıyla bu yüzden genelde binalar, genelde tasarım, genelde mimarlık, genelde kültür ve genelde eğitim arasında uygunluklar olamaz. [Tasarım temrinlerinin doğrudan (ama büyük ölçüde olanaksız) "gerçek yaşam" simülasyonlarından ya da teknik ile ideolojik olanın (gerçek-yaşam-gibi liğin dışında herşey olan bir tarzda) "eğitsel" birleşmesinden daha fazla birşey olmaları gerekir. Okul temrinleri varsayımsaldır, başka bir deyişle amaçları yapım değildir, ama yapılabilecekleri varsaymaktır. Ne kadar gerçekçilik iddiasında olurlarsa olsunlar büroların tasarım eylemlerini sınırlayan ya da yönlendiren kısıtlamalara daha az bağlıdır. Çoğunlukla bu "özgürlük" sayesinde ekonomik ve teknolojik belirlenmelere al-dırmayan denemelere potansiyel olarak daha açıktır.

Bütün bunlar okul temrinlerini üç çatışan, ama çoğu zaman eşzamanlı (tavıra) açık kılar. (1) fantastik olana (ama her zaman yaratıcılığa değil) kayabilirler, (2) tasarım problemlerinin ve onların değişkenlerinin gerçek doğası ile, farkına varmadan ilişkilerini kopartabilirler. Çünkü değişkenler kendilerini büro pratiğindeki kadar duyuramamaktadırlar. (3) okul yaşamının aldatıcı rahatlığı ideolojik olanın teknik olana dolaysızca, ya da paradoksal bir biçimde, teknisizmin kendisini, meşru olan "ideolojik-olmayan" ideoloji diye sunmasından bizzat teknik olanın aracılığı ile üstünlük kazanmasına olanak tanır. Başka bir deyişle toplumun ve pratiklerin iki beklentisi teknik yeterlilik düzeyi yerine ideoloji ve öz-yansıma düzeyinde gerçekleşir.

XV Mesleki kimliğin yeniden-üretimi (tüm kusurları ve ilişkileri ile) çoğu kez başarılı ve kârlı yapılar yapmak kadar önemlidir (ya da belki yapmak için gereklidir). Bu bakımdan, örneğin eğitim kurumunun bazı garip sapkınlıkların odağı olduğu açıktır: Sürekli olarak bir iletişim arayan mimarlık büroları ile somut bir iletişimsizlik; bürolardaki toplumsal ve teknik iş bölümlerine benzemeye ve benzenemeyecek olan yöneticiler, öğretmenler, öğretmeyen ve benzenemeyecek arası rol ve iş bölümü; öğrencilerin, son modalara, ideolojik konulara ve temelde biçimsel olan tartışmalara hakim oldukları sürece hoş görülen teknik yeterliliğe ulaşmadaki başarısızlıklar. [Bu sapkın eğilimlerin net sonucu büyük bir olasılıkla, sahte ingelerin, fikirlerin ve özlemlerin öğren-cinin gelecekteki işi, rolü ve statüsünün doğasının yansıması-nın yeniden üretimidir. Mimarlık eğitimi, en azından parçalanmış bir mesleğin geleceğinin meslek adamlarını bu anlamda başarı ile bir araya getirir.

Bu kısa tartışmada son olarak söz konusu edilecek olan ve tartışmanın esas konusunu oluşturan, bilgi sorunu. Eğer eğitim, genelde, bilginin (burada farklılaşmamış tüm bilgi, kuralları, açıklamaları, sınıflama sistemleri, inanç, değerlerle iletişim ve "know-how", teknolojiler ve beceriler... olarak anladığımız) iletişimi, betimlemesi ve yeniden üretimi ile ilişkili ise, eğitim üzerine bir tartışma bilgi sorununu dışla-yamaz. Bu, disiplin esaslı eğitimde olduğu kadar meslek yönelimli tartışma ve araştırmalarda da böyledir.

Basitçe koyarsak, mimarlık eğitimine yönelik talepler, eğer açıkça değilse, örtük olarak belirgin bilgi tiplerinin ve biçimlerinin "gerçek yaşam" durumlarında umulan roller ve işlere tekabül ettiğini ima eder. Bu doğal olarak egemen mi-marlık görüşü (dolayısıyla "doğru" olan), toplum, harç-tugla, tarih, tasarlama eylemi, güzellik vs. vs. ile uyumlu, be-lirgin anlama ve pratik tarzlarıyla ilintilidir. Gerçekliğin alanlarının değişik, yukarıda sözü edilen müfredatın üç bile-şeni olan teknik, ideolojik ve yaratıcılık aracılığı ile öğreti-len ve iletilen bilgi biçimleri, beceriler ve yetenekler ile kap-sadığı varsayılır.

XV Burada değinemeyeceğimiz nedenlerden dolayı mimarlık mesleği her zaman sürekli değişen günlük operasyonlara dayanan özgül bilgi ile diğer disiplinler, söylemler ve pratik-

lerden ödüncü alınan bilgiye dayanır. Buna koşut olarak da okullarda ideolojik olanın, bürolarda da teknik olanın üzeri-ne kurulan egemenlik her zamanın genel modelidir. Dolayı-sıyla, her ne kadar bir yandan örgütler, amaçlar ve bürolarla okulların içerikleri bir amaç olarak benimsenmişse de bilgi düzeyindeki uygunluk arzulanan boyutlarda hiçbir zaman gerçekleştirilemeyecektir.

Bürolarla okullar arasındaki daha üst düzeyde bir iş bö-lümüne göre-birincilere teknik işlerle bilginin pratik asgari-lerini kullanarak tasarımların üretimi, sosyo-kültürel değeri, ekonomik ve ergonomik gereksinimleri ve simgesel özellikleri gerçekleştirme işini verirken üç taraflı beceriler alanının yeniden üretiminin sorumluluğunu okullara verir. Önceki sorumluluk ve yetki devrinin gerçekte nasıl işlediğ-i ni daha önce görmüştük. Bu kısa çözümlemelere dayanarak bilgi ile ilgili bazı yanıtların tanımlamak olanaklı.

Birinci yanıtta mimarlığa özgü yapılmış, genel bir bilgi küdesinin var olmamasına karşın böyle bir bilgiye olan inançla ilgili. Tasarlama ve yapım faaliyetleri, bilişselliği bir yana, açık, sistemleştirilmiş, sözselleştirilmiş olmaktan bile uzak bir sürü bilgi türü ile ilgilidir.

İkinci yanıtta değişik sosyo-teknik alanların (örneğin büro pratikleri ve okullar) bilgileri arasında bir uygunluğun bunların nesneleri, hedefleri ve örgütleri arasında bir uygun-luk sağlanmadıkça kurulamayacağıdır.

Üçüncü yanıtta tasarlama eyleminin teknik, ekono-mik ve fiziksel değişkenlerin ideolojik, kültürel ve simgesel olanlarla bütünleşmesini sağlayan "büyülü" bir yeteneği ol-duğu, dolayısıyla bu biçimlerdeki ve türlerdeki bilgiyi kulla-nabildiğidir. Teknik bilginin sınırlarının bürolarda ekono-mik olanla, okullarda ise ideolojik olanla belirlenir olması gerçeği dışında bu akla yakın görülebilir. Sanatımsı bir tasa-rım eğitimi, hâlâ çoğunlukla tekeli kapitalist bir çerçevede yer alan zanaatsal becerileri, tavırları ve teknik ilişkileri barındıran bir mesleki pratikle birlikte var olmaktadır.

Dördüncü yanıtta yapımla ilgili mesleklerin bir arada ve ayrı ayrı işlevlerini yöneten ekonomik ve teknolojik belirlemelerin önüne geçilemeyeceğidir. Eğer yapım "ekibi-nin" atfedilen liderliği mimarlardan diğer meslek adamları-na geçiyorsa, bu liderliğin teknik yeterlilik düzeyinde olma-sından çok yapım süreci üzerindeki ideolojik ve siyasal güç düzeyinde olmasındandır.

Bu son (ama ne yazık ki en az olmayan) yanıtta bu rol tanımlarının, belirlemelerin, iş bölümlerinin, beklentilerin, taleplerin ve mesrulaştırmaların çoğunu toplumda ve mes-lekteki hakim bölümlere sadece hizmet etmekle kalmayıp, bir şey söyleyip başka şeye inanmaya ve yapmaya yarayan bir diskurun içinde yer almaktadır. [Daha da kötüisi burada sadece değinip geçtiğimiz yanıtlar ve safsatalar yine aynı diskur aracılığı ile reddedildi, yanlış anlaşıldı ya da önemsiz add edildi. Ve böylece toplumun ve mesleğin gerçek sorunla-rını bırakıp meslekteki egemen grupların kısa vadeli çıkarla-rına, bu kesimlerin pişkin, bol laflı ideolojilerini eleştirme-den yeniden üretmeleri için olanak sağlayarak yardım etti.

Eğer bu makale meslek ve eğitim hakkında aşırı eleşt-i-rel ve dolayısıyla bir biçimde karamsar ise bu sahte teoriler-le, kendini kutlayan mistifikasyonlarla ya da dönemsel koz-metik mazozizmle yeri doldurulmaya çalışılan mimarlık eleştirel bir geleneğinin olmamasına duyulan aşırı tepki-dendir. Benim aşırı hassas ve aşırı eleştirel tavırm şimdi ye-ni kuşak mimarlara birlikte yaşayabilecekleri ama hak ede-meyecekleri bir öz yansımasının yeniden üretimi ile mimarlık eğitiminin görevlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu tepki ise ciddi bir duyarlılığa dayanmaktadır ve dolayısıyla da meşrudur.

Bu makale Mayıs 1981'de Architectural Association'da dü-zenlenen Mimarın Geleceği Konferansında sunulan bildiri-den yazarı tarafından kısaltılarak hazırlanmıştır.

Şekil C.13 (devamı) : "Mesleki Eğitimde Sorunlar" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 19.

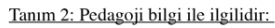
EK C.13: Necdet Teymur (1985) tarafından yazılan metnin söylem analizi

Başlık: Mesleki Eğitimde Sorunlar Yazar: Necdet Teymur

Tanım 1: Meslek odaklı bir eğitim olarak mimari pedagoji

Tanım 1: Meslek odaklı bir eğitim olarak mimari pedagoji

Öneriler:



Saptırmalar ;

1. Kesinlik
2. Farklı sosyo-teknolojik alanlar arasındaki alaka düzeyi
3. Tasarımın "Büyüklü" gücü
4. Tespitlere engel olamama

**Mimarlık 218, 1985/8;
MİMARİ EĞİTİM**

“Mesleki Eğitimde Sorunlar”

Kavramsal Değişkenler:

Eğitimin yeterliliği
Mesleğin yeterliliği
Meslek-yönelimli eğitim
Toplumsal yeniden üretim
Mimarlığın büro pratiği vs.
eğitimi
Toplunun ve mesleğin eğitimden
beklentileri
Teknik ile ideolojik
Okul temrinleri
Mesleki kimliğin yeniden üretimi
Bilgi biçimleri
Egemen görüşler
Eleştirmeden kabullenmek

Konu:

Meslek ve eğitim hakkında
eleştirel bir tepki ortaya koymak

Kim:

Necdet TEYMUR (Çev. Mehmet Adam)

Bakış açısı:

Eleştirel-duyarlı

Sorunsallar:

- Eğitim sorunu
- Bilgi sorunu
- Mimarlık mesleği
- Okullar - Eğitim kurumları
- Büro pratiği
- Mimarlık eğitimi müfredatı

Şekil C.13 (devamı) : “Mesleki Eğitimde Sorunlar” metninin söylemsel pratik diyagramı ve CDA verisi, *Mimarlık* 218, ss. 18-19.

tasarım eğitiminin tasarımına ilişkin bazı ilkeler

Horst RITTEL*

Özetleyerek Çeviren: Aydan (Keskin) BALAMİR

Tartışmak istediğim konu, bir mimarın sahip olması gerektiğine inandığım entellektüel araçlar. Kendim mimar olmama karşın, uzun süredir mimarlar arasında yaşıyor, sorunlarla başa çıkış biçimlerini anlamaya, davranışlarına kuramsal açıklamalar getirmeye çalışıyorum. Rolüm, bir yöntembilimcininki, yani bir eylemin süreç özellikleri ve "mantıklan" ile ilgili bir rol. Yöntembilim, özünde taşıdığı "rasyonellik" emeli nedeniyle, sağduyu denen şeyle sürekli çekişme içindedir. Çünkü bu emel, herşeyi olduğundan da güç hale sokar. Bir konuda bilinç düzeyinin artışı, saflığın yitilmesiyle ödenir, üstelik daha iyi çözümleri garantilemezsiniz. (Kaslarını bilinçli olarak *gyroscope* kuramına göre hareket ettiren bisikletçinin yarışı kazanacağı garanti olmadığı gibi.)

Yaratıcılığın da sınırsız bir hayal gücüne dayalı, rasyonel düşünme ve denetlemenin hayli uzağında bir süreç olduğunu savunanlar var. Tamamen haksız değiller, fakat eksik oldukları noktalar var. Bir kere tasarım, baştan sona ve kesintisiz bir yaratıcılık eylemi olmayıp, son derece örgütlü bir emektir. Üstelik, yaratıcı eylemlerin tümü kavrama yetiminin dışında oluşan gizemli işler değil; parlak fikirlerin sistematik biçimde üretilebildiğine dair pek çok kanıt var. Mimarlık eğitime bu gözle bakarak, öğretilebilir yetenekleri ilk elde şöyle sıralayabiliriz:

• Beceri ve hünerler; serbest el çizim gibi, maket yapmak, ya da kareköt almak gibi, bir tür koşullandırma yoluyla (nasıl yapıldığını göstererek, çok sayıda egzersiz yapılarak) edinilebilen beceriler.

• Yargı yeteneği; "harmoni", "uyum", "yakışma" gibi tanımlanması güç, ancak iyi ve kötü örneklerin gösterilmesiyle aktarılabilen değerler.

• Olguusal bilgi; tuğlaya, kırığe, bina maliyeti, ya da yapımına ilişkin, ders dinleyerek, kitaptan okuyarak edinilebilen (ezberleyerek öğrenmeye en uygun) bilgilerin tümü.

• Sorunları kavrama ve onlarla başa çıkma yollarına dair bilgi; üst düzeyde bir bilinç ve eleştirel yeteneklerin gelişmesine bağlı olan bu bilginin ezber yoluyla edinilmesi olanaksızdır. "Feraset" türünden bir kavrayış ve muhakeme gerektirir ve entellektüel damgasına layık tek kategori budur.

Mimarın Rolü

Şimdi, mimarlar için tasarlanacak bir eğitim sisteminin misyonu nedir? En basit yanıt, "kişileri hayata meslek adamı olarak hazırlamak" olacaktır. Demek ki mesleğin bugünkü ve gelecekteki yükümlülüklerini, tipik güçlüklerini sıralar, mimarın sahip olması gereken yetenekleri belirleyebiliriz. Ve bu yeteneklerin kazanılması için en uygun teknikleri,

strateji ve kurumsal tedbirleri önerebiliriz. Ne var ki, bizi işin başında tökezletecek bir pürüz var: Mimarın rolü, ya da yükümlülükleri, sorumlulukları konusunda bir görüş birliği maalesef yok. Var olan, birbirinden son derece farklı mimar imajlarıdır ki, doğal olarak her biri farklı eğitim sistemlerini çağırıştırır. Bazı yaygın tanımları gözden geçirelim: *mimarlıklar*

• Mimar, çok sayıda disiplinin sentezi olan proje hizmetinin baş koordinatörüdür.

• Mimar, binalar tasarlayan kişidir.

• Mimar, çevre koşullarını denetim altına alabilen bir çevre tasarımcısıdır.

• Mimar, yapı sistemleri ve bileşenleri tasarlayan bir uzmandır.

• Mimar bir sanatçıdır ve sanatçı kalacaktır: Ortama yapı olan bir çeşit "boşluk heykeltraşı"... Mimarlığın içsel değerleri hakkında derin bilgisine dayanarak "mekansal im-geler" yaratır.

Yalnızca bu son kategoriye göre farklı mimar tanımları yapmak mümkün:

- Görevi dünyayı daha güzel yapmak olan biri,
- İfade aracı yapı olan bir heykeltraş,
- Toplumun durumunu binalar aracılığıyla dile getiren, bu arada geleceğin imgelerini üreten bir hayalperest,
- "Form" denen şeyin mistisisti. Ve buna benzer tanımlar... Tüm bakış açılarına uyacak tek bir kavramsal çerçeve olmadığı gibi, bu çeşitliliği kaldırabilecek bir eğitim sistemi de yoktur.

Bu durumun nedenleri mesleğin tarihinde yatıyor. Mimarlık bir asırdır mühendisliğin ve güzel sanatların uzantısı olarak varlığını sürdürdüğünden olacak, gayrimenkul dünyasıyla gizil beğeniler dünyası arasında kaybolmuş durumda. 1300 adet Amerikan mimarlık firması pek hoş bir kültür oluşturuyor, ama toplam yatırımlardan giderek küçülen bir pay alan, proje hizmetlerinin büyük kısmını meslek dışı gruplara kaptırmış olarak. (Sözüm, sayılı birkaç firma dışında, mini ofisinde mikro varlığını sürdürme çabasındaki düz mimar ordusuna.) Belki de endişemiz boşuna; öyle ya, alt-kültür grupları gelirler ve giderler. Büyücüler, nalbantlar, mahalle terzileri birer birer yok oldu, mimarlar bu ecelden ne-den muaf olsun?

Bir mesleğin eceli büyük ölçüde politika ve stratejisine bağlıdır. Gerçi mimarlar bu oyunun tek kahramanı değiller, ama meslekler sahnesinde şanslarını artırmak için, ne tür hizmet sunacaklarını, iddia ve taleplerini daha iyi formüle etmeleri gerek. Mimarlık okulları bu açıdan önemli konumdadır. Ne var ki, okullarda beslenen idealler bana pek çekici, ilerici ve tutarlı gözüküyor. Çoğu öğrencinin benimsediği mimar imajı "uyanık uygulamacı"dan öteye git-

Şekil C.14 : "Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İlkeler" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 20.

miyor: Kariyerine kendi minik ofisinde başlayacak, biraz mimari çevre yaratıp ünlenecek ve ardından büyük işler yapacak. Bu idealin yetersizliğini çoğu kez geç fark ediyorlar.

Durumun bu denli dramatik olmadığı, eğitimin diploma- mayla son bulmayıp mesleki deneyimle sürdüğü söylene- bilir. O halde neden iyi-kötü varolan eğitim sistemiyle yetinip- gerisini pratiğe bırakmıyoruz? Bu pek çıkar yol gözükmü- yor. Bir kere, mesleki deneyimin hatırı sayılır kısmını acı hatalar oluşturur. Doğruların geçmiş hatalardan otomatik olarak öğrenileceğini varsayamayız. Mesleki deneyim en iyi okul olsa idi, usta-çırak sistemine geri dönmek en akıllıca çözüm olurdu. Değişen koşullara uyum yeteneği açısından bakarsak, artan deneyim çoğu kez katılığın da artmasıyla son bulur; alışkanlıklarımıza giderek daha çok bağlanır, es- nekliliğimizi yitiririz. Bugün sanatının ustası olanlar dahi, ya- nının mimarı için pek uygun prototipler sayılmazlar.

Öğrenmeyi Öğrenmek

Mimarlığa özgü bir eğitim sistemi tasarlamak yerine, daha genel bir problem olan tasarım eğitime ağırlık tanı- mak bana daha anlamlı gözüktüyor. Tüm tasarım etkinlikleri- ne uyarlanabilecek verimli bir ilke, beyinleri kısa sürede de- mode olacak bölük pörçük bilgiyle doldurmak yerine "öğ- renciye öğrenmeyi öğretmek", bir başka deyişle öğrenmeyi ekonomize etmektir.

Hava dolaşımına ilişkin yasaları bilmek, farklı havalan- dırma aygıtlarını öğrenmeyi kolaylaştırır. Hatta daha genel olan mekanik ilkelerinin kavranması yeterlidir. Bu yeni bir görüş değil; fizik, kimya, felsefe hep bu ilkeyle öğretilir. So- run, bu anlamda genel ilkelerin tasarım için bulunup bulun- madığı. Benim görüşüm olumlu, ama bir yere kadar. Genel ilkeler, yasalar her derde deva değildir. Entellektüel ekono- mi, belli dozajda bölük-pörçük bilginin genel kuramsal bilg- iyle harmanlandığı dengeli bir diyet gibidir. Newton yasa- sını anlamış olmak, striktür tasarımı için gerekli kritik denklemleri çıkarmaya yeterse de, her seferinde formül tü- retmek pek akıllıca olmasa gerek. Sık kullanılan birkaç for- müllü ezbere bilmek, hiç olmazsa gerektiğinde hangi el kita- bında bulunabileceğini öğrenmek yararlı olur. Üstelik, genel yasalar sonsuza dek geçerli kalmaz, bilimin gelişmesiyle de- ğişime uğrarlar. Yeni ve daha genel bir yasanın özel durumu haline gelebilir, ya da tamamen reddedilebilirler. "Bilimsel yöntem" denen şeyin hipotezler kurma, bunları sınavarak doğrulama ya da yanlışlama için birtakım kurallardan baş- ka bir şey olmadığı düşünülür ve bilimsel strateji ile tasarım eğitimi arasında bir benzetme yapılacak olursa, öğrenciye tasarım çözümünü hipotezetik olarak sınavabilmesi için kural- lar öğretilmesi gereği doğar. Burada önemli bir noktayı şö- le özetleyebiliriz: Öğrenciye yalnızca genel kuralları değil, "kuralların değişim kurallarını" da öğretiniz! Öğrenci ku- ram tasarlamayı ve sınama yollarını bilmeli. Felsefe, tasarım stüdyosuna aittir; felsefeyi seçmeli dersler listesinde bırak- mayın!

Ders listeleri hazırlanırken en büyük sorun, tasarımcının çok yönlü kişi mi yoksa bir uzman mı olması gerektiği soru- sunda çıkar. Bir başka deyişle "enine eğitim" ile "derinliği- ne eğitim" tartışması sürüp gitmekte, eğitim programları iki ucun uzlaşmasıyla son bulmaktadır. Çok yönlülük iddiası birbiriyle ilişkisiz uzun ders listelerini çağırıştırıyor ki, kim- senin (eğitimciler dahil) bu parçaları bütünleştirip senteze ulaşması beklenemez. Öte yandan, pek sevilmeyen bir söz-



cük olmasına karşın uzmanlık, ille de dar kafahlıkla son bul- mayabilir. Bir konunun ehli olmak için ilgi alanını daralt- mak gereğini, "daha daha az hakkında daha daha çok bil- mek" karşı propagandasıyla eş tutmamak gerek. Bu tartış- mayı gerçek bir ikilem olarak görmüyorum; "enine" bilginin gerektiğinde özel bir duruma odaklanamadıktan sonra bir anlamı olmadığı gibi, gerçek derinlik de ancak çok genel il- kelerin rehberliğinde mümkündür.

Tasarımın Özellikleri

Tasarım eğitimi için ilkeler geliştirebilmek amacıyla, tasarım kavramına açıklık getirmek gerek.

Tasarım eyleminin amaca yönelik bir "karar verme süre- ci" olduğu, tasarımın ise istenen koşulları yerine getirmek üzere hazırlanan bir "plan" olduğu malum. Tasarımın bir özelliği, çoğu kez tek atımlık, yani gerçekleştirildikten sonra geri dönülmezlik kazanan bir operasyon oluşudur. Bu ne- denle tasarımcı bir imgeler dünyasında çalışır; ileriye görme- ye, tahminler ve kestirimler yapmaya çalışır, farklı seçenek- lar geliştirip sonuçlarını değerlendirir, vs. Tasarımın bir baş- ka özelliği, "kötü huylu" oluşudur. Örneğin aritmetik ya da satranç problemlerinden farklı olarak; tasarım problemleri iyi tanımlanmamışlardır, olasılıkların tümünü birden görmek olanaksızdır. Çözümün "doğru" ya da "yanlış" olduğunu be- lirleyecek ölçütler yoktur; ancak "iyi", "kötü", "makul" gibi terimlerle yargılanabildiğinden, birine iyi gözüken çözüm başkasına hiç iyi gözükmez. Daha iyi çözümü bulmak için araştırmanın ne zaman bitebileceğine ilişkin bir kural da yoktur; daha iyi bir çözüm her zaman bulunabilir.

Bu güçlükleri nedeniyle, tasarımın analizle başlayıp sen- tezle biten doğrusal bir süreç olmayıp, sürekli geri besle- meyle ilerleyen dairesel aşamalı bir problem çözüm süreci olduğu kabul edilmiş bir tanım. Bu süreçte tasarımcıya reh- berlik edebilecek bilgi, birbiriyle ilişkili üç değişkeni içerir: a. Tasarımda istenen özellikleri ifade eden performans öl- çütleri (maliyet sınırı, estetik çekicilik, malzeme niteliği, vb.), b. Tasarımcının olanaklarını içeren tasarım seçenekleri (tavan yüksekliği, kapı kulplarının biçimi, pencere oranları, vb.), c. Tasarımcının denetimi dışında, fakat tasarımı etkile- yen koşullar (insan boyutları, arsa fiyatları, deprem, vb.). Bu tür bilgi, basit bir denklemle ifade edildiğinde şu bi-

Şekil C.14 (devamı) : "Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İlkeler" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 21.

çimi alır: "C" koşulları altında, "D" tasarım seçeneği "P" performansını verir. Ya da, fonksiyon olarak, $p=f(d, c)$.

Bilgi, genellikle bu formatla öğretilmeyip, nedensel ilişkilerle ağırlık tanınır. Oysa üç farklı değişken grubun ayrıştırılması, soruna işlerlik kazandırdığı gibi, bu tür instrumental bilginin büyük kısmı genel geçer kuramlardan çıkarılabilir. Tasarımda kullanılan bilginin bir diğer türüyse, kuramsal temeli olmayan, ama yararlılığı pek çok örnekte kanıtlanmış "bulgusal" (heuristic) bilgidir. ("Eğimli arazide bina eğime dik konmaz" gibi.)

Tasarımcının karşılaştığı entelektüel güçlüklerin başında şunlar gelir: Sorunlar genellikle var olan durumla olması gereken durum arasındaki uyumsuzluktan, çelişiklerden kaynaklanır. Çelişkiye getirilecek tanımlar nesnel ve mantıksal olmaktan çok, kişilerin değer sistemlerine dayanır; tanımlarda anlaşmaya varılsa bile, sorunu çözecek çok sayıda alternatifin oluşu karar vermeyi güçleştirir. Bu güçlükleri yenecek tek bir tasarım yöntemi yoktur. Evrensel olduğunu iddia eden "patent-ideolojiler" de yok değil. Bunlardan biri, temel gereksinimlerin analitik dökümü halinde çözümün otomatikman doğacağını varsayar. Gereksinimler soyut terimlerle ifade edilir; örneğin "ev" yerine "barınma gereksinimi", "yemek" yerine "protein", "karbonhidrat" ve "yağ" diyen indirgemeci yaklaşımlar... (İnsanlara biftek yerine protein sağlamak nispeten kolay, ama sorunu çözmez.) "Bicim işlevi izler" türünden öğretileri de patent ideolojiler arasında sayabiliriz.

Daha İyi Tasarım İçin Yöntem, Araç ve Teknikler

Pragmatik bir yaklaşımla, "iyi tasarım, amaçları yerine getirmiş, istenmeyen yan-etkileri en aza indirebilmiş olandır" diyebiliriz. Tabii bu, amaçların gerisinde yatan değer sisteminin de (politik ya da ahlaki) pekala sorgulanabilir olduğunu hesaba katmayan bir tanım. Dolayısıyla, çağrıştırdığı yöntem, araç ve tekniklerin uygunluğu ancak amacı yerine getirme potansiyeli açısından değerlendirilebilir. (Çekicini, çivi çakmak için olduğu kadar, kafa kırmak için de kullanılabilir gibi.) Burada, iyimser bir tutumla, "çoğu kötü tasarım kötü niyetin değil, cehalet ve yanlışın sonucudur" diyebilirsek, kendi içinde tutarlı önerilerde bulunabiliriz. "Tasarım Yöntemleri" yazınında geniş yer tutan araç ve teknikler (sistemler yaklaşımı, yöneylem araştırması teknikleri, modern mantık, simülasyon modelleri, vb.) tek başına tüm güçlükleri yenmeye yeterli olmasalar da, tasarım problemini kurgulama ve manipüle etmede hatırı sayılır yardımları dokunmaktadır. Bu tür araç ve teknikleri burada yinlemeksiz, tasarım eğitimi için strateji önerilerini kabaca şöyle sıralayabiliriz:

- Öğrenciye tasarım sürecinde karşılaşılabilecek tipik güçlükler olabildiğince açık biçimde tanıtılmalı. Hedef, bu güçlükleri yenebilecek araçlara ve bilgi kaynaklarına ulaşma becerisini kazandırmak olmalıdır.
- Tümüyle aktarılması olanaksız olan olgusal bilgi, problem çözme yaklaşımıyla öğretilmeli (seçenek-koşul-performans değişkenlerinin ilişkileri kurularak)
- Farklı disiplinlere ait olgusal bilgiyi bütünleştirmeye yönelik konular ele alınmalı. (Örneğin, prefabrike bir eleman tasarımını etkileyecek malzeme özellikleri, yönetmelikler, işçilik, hava koşulları ve estetik gibi sorunların birlikte işlenmesi)
- Çözüme varmada yararlı "yumuşak" teknolojiler öğretilmeli. (Kestirim yöntemleri, değerlendirme, kuram ve

model kurma, programlama, vb.)

- Gerektiğinde "sert" teknolojilere yer verilmeli, teknolojik bilgiye ulaşma yolları tanıtılmalı. (Veri bankalarının örgütlenmesi, kullanımı gibi)

- Çevre sistemlerine ilişkin kuramlar, ilkeler tanıtılmalı, geliştirilmesi teşvik edilmeli. (Büyüme kuramları, rehabilitasyon, çürütme, eskime, çevre denetim, vb.)

- Kültürel, ekonomik, politik etkenlerin tasarımı nasıl etkiledikleri ve bu etkenlerin kendilerinin yeniden tasarımı, dönüşümü tartışmalarına yer verilmeli.

- Gerçek tasarım problemlerine ağırlık tanınmalı. Tasarımın daha önce tartışılan "kötü huylu" olma özelliği, hayali konularda farkedilmeden geçer; oysa stüdyoda gerçek proje konularının ele alınması, gerçeğe yakın modeller kurulmasına yardımcı olur.

Bu ve benzeri ilkeler, öğrenciyi meslek yaşamında karşılaşılabilecek çelişiklere, ikilemlere hazırlama ve sorumluluk geliştirme hedefli ilkelere. Öğrenci, getireceği çözümlerin kaçınılmaz olarak politik olduğuna dair kendisinin veya başkalarının imajları üstüne kurulu olduğunu bilmelidir. Tasarımcı, bugünün çözülmemiş sorunları kadar, dünyanın pratiğini de iyi bilmeli ve atacağı her adımın kendi özgür kararlarına bağlı olacağı, hemen her şeyin -değerler, alışkanlıklar, inançlar dahil- değişim içinde olduğu gerçeğiyle yaşamayı öğrenmeli. Değişimin de tasarlanabilir olduğu bir ortamda mecburiyetler, kaçınılmaz zorunluluklar hemen hemen yok gibidir. Öğrenci değerlerin değiştiğini görmeye hazır olmalı ve uğraşısında daha sistematik, daha rasyonel olmaya çalışıkça, olanaklarının sınırsızlaşacağını, ahlaki çıkmazların ise daha ağır olarak hissedileceğini bilmeli.

Bilinç düzeyi bu denli yükselen kişinin hâlâ tasarım yapma iktidarının kalıp kalmayacağı sorusu akla gelebilir. Gerçekten de, olasılıkların ve sonuçlarının böylesine tanımsız olduğu bir ortamda tasarım kararları alabilmek kolay değil. Bu açıdan, tasarım öğrencilerinin tutumu genellikle şöyle olmaktadır: İlk sınıflarda safca bir coşkunlukla dünyayı yeniden ve süratle tasarlama azminde olurlar. Bir kısmı bu aşamada kalır ve okul bitince düş kırıklığına uğralar. Bir kısmı ikinci bir aşamaya girer ve güçlükler karşısında tökezlediklerinde yeterli bilgi ve araçlarla donanmamış olduklarını farkederek kağıt üstüne bir çizgi çekmekten ürker hale gelirler. Bir diğer kısmı tasarımcı olma hevesini bırakıp ya bir bilim dalına kayarlar (çoğunlukla psikoloji), ya da iş hayatına atılırlar. Çok az bir kısmı ise bu hüsranlı aşamayı atlatacak, mücadeleyi bırakmadan, oportünizme kaymadan var olabilmeyi başarır; güçlükleri, çelişiklere, ikilemlere rağmen tasarım yapabilmeyi öğrenirler. Bu arada kitleleri boşluklarla "dengelemenin", mekânları "düzenlemenin", cam boncukları üç boyutta dizerek "mega-strüktürler" ve "estetik önermeler" kurgulamanın gerçekte çok daha zengin bir yapı ve kent tasarımı evreninin küçük bir grup etkeni olduğunu farkederek.

Belki de tasarım için bir eğitim sistemi, mimarlığa bu açıdan bakabilen öğrenci sayısını artırabildiği ölçüde iyidir.

* Prof. Rittel, California Üniversitesi (Berkeley) ve Stuttgart Üniversitesi'nde "Tasarım Yöntemleri" kursüsü başkanıdır. Bu yazı ilk kez 1966 yılında Berkeley'de yazılıp çoğaltılmış, daha sonra DMG - DRS Journal, V.7, N.2, (1973) sayısında basılmıştır.

† Özgün metinde çok geniş yer tutan tasarım süreciyle ilgili tartışma, çeviriye tümüyle alınmadı; ancak yazının bütünlüğünü zedelememek için kısaca özetlendi. (Çevirenin notu)

Şekil C.14 (devamı) : "Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İlkeler" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 218, s. 22.

yazan bir senaryo yazarı, bazen de bir defalık bir ebe.

Böyle bir yazıyı yazmaya niyetlendiğinde ODTÜ'lü iki genç meslektaşının masanın bir de üçüncü tarafından bakan yazılarını gördüm. Balamir ve Yolal (1989) şöyle diyorlar⁽¹⁾: ".....eğitimin ilk yılı, öğrenciyi mimarlığın dipsiz bucaksız sorunlarına ve bu sorunlarla başa çıkma yollarına ancak yüzeysel bir tanıştırma fırsatı verebiliyor. İki insanı birbirine tanıştıran gibi; aralarında bir dostluk veya izdivaç bağı gelişip gelişmeyeceğinin garantisiz olmaksızın....., mimarlıkla olan bu yeni tanışıklığın mutlu izdivaçlara dönüşebilmesi için, bizim alçakgönüllü çabamızın aşılması, öğrencinin her aşamada yeniden dürtülmesi, beslenip büyüülmesi gerek ki, öğrenci kendini ifade edebilme araçlarına 'selsel', kesbedebilsin; dil öğrenir gibi, matematik, tarih ya da başka alanlarda olduğu gibi."

Yukarıda değinildiği gibi, ilk tasarım öğretiminin uygulama biçimi, bir oyunun sahneye konmasına, senaryo yazmaya veya bir ebe görevini üstlenmeye benzetilebilir. Ancak tasarım öğretiminin özünün dil öğrenir gibi, matematik, tarih ya da müzikte keman çalmayı öğrenir gibi bir sistematiğe ve kuramsal bir temele dayandığını kabul etmek gerekir. Bu, aynı zamanda yaratıcılığa, teknolojinin uygun kullanımına yer verir ve etik sorunlarını içerir. Bu sistematiğe ve kuramsal temelden yoksun tasarım öğretimi, öğretici tarafından bilinen birkaç moda biçimin yarım yamalak taklidinden öteye gidemeyecektir. Öğrenciye inisiyatif vermeye dayanan bir yaklaşım, kuşkusuz pek çok noktada, usta-cıracak ilişkisine dayanan, ODTÜ'lü genç meslektaşlarımızın MASTERON dedikleri her şeyi çok iyi, kusursuz, en iyi ve tartışmasız bildikleri (!) var sayılan hoca sisteminden, ayrılır. Bu ayrımın temelinde, öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya yönelmek ile, kestirmeden, hocanın beğeneceği baştan bilinen biçimlerin ve yolun seçilmesindeki farklılık ve çelişki yatar.

Mimarî proje derslerinde, öğretim üyelerini bir antrenör veya bir tiyatro oyununu sahneye koyan rejisöre benzetirim. Bu kapsamda stüdyodaki proje hocasının görevi, her bir öğrenci ile birlikte senaryoyu veya antrenman sürecini yaşamak gibidir. Bu anlamda bu, 400 m. engelli çalıştırdığımız bir sporcu ile çalışmak ve yarış her seferinde birlikte koşmaktır ve her adımda neler yapılabileceği konusunda yol göstermektir. Ancak iyi bir antrenörün bu koşucuya kenditeknikliğindegi, koşunun özelliklerine ve koşucunun niteliğine uygun teknikleri denettiğini unutmamak gerekir.

Öğretici ve öğrencinin bu işbirliğinde iki tarafın amaçlarının sıkça birbirinden ayrıldığı ve birbirlerine yönelik suçlamaları görülür. Özellikle usta-cıracak ilişkisine gönül vermiş hocalar için, Balamir ve Yolal'ın sözleriyle ".....öğrenciler maalesef

yetersiz, öğrenciler şunu yapamıyor, bunu beceremiyorlardı."

Mimarlıkla ilgili bir ölemeye başvurmada, isteklilik düzeyi çok düşük öğrencileri mimarlık okullarına aldığımız bilinmektedir. Bu öğrencilerin temel bilgilerinde, eksikler olduğu ve çevre görgülerinin de sınırlı olduğu bir gerçek. Ancak bu, öğrencilerin düşünmek ve yaratma potansiyelinin küçümsenmesi ile sonuçlanmamalıdır. Bu konuda, öğrencinin potansiyelinden yararlanmanın "onu yapamadıkları ile cezalandırarak değil, yaptıkları ile ödüllendirerek" olabileceği kanısındayım. Aksi bir tavır, genellikle, bir proje üzerinde ortak çalışan iki kişiyi (öğretici, öğrenci) "taraf" hatta hasım olma ya sürüklemektedir.

Bu ilk tasarım deneyiminde öğrenci, ortaöğretiminden gelen alışkanlıkları ile, bir an önce saptanmış olan amaca varmayı, öğretici ise belli istasyonlarda, engellerde durarak, her birinin atılma tekniğinin öğrenilmesini ister. Bu nedenle derecesi ve yoğunluğu farklı olsa bile, aynı proje üzerinde derlenen iki kişinin bir ekip anlayışına girmesi kaçınılmazdır, grup çalışmaları bu ekibi ve anlayışı güçlendiren bir yol olarak görülmektedir.

Öğrenciye, bu ilk tasarım deneyiminde, sunulacak yollardan birine doğru, diğerine yanlış demek güçtür, kaldı ki bunların uygulanış biçimleri de önemlidir. Bazı durumlarda öğrenci sayılarındaki aşırı artış (son yıllarda yaşadığımız türden), stüdyoların yetersizliği gibi nedenler de öğretimi köklü olarak etkilemektedir. Anahatları ile bu başarıda: 1. Öğrencinin yetenekleri ve istekliliği, 2. Uygulanan tasarım programının uygunluğu, 3. Stüdyo, yardımcı araç vb., fiziksel koşulların uygunluğu, 4. Öğretim üyesinin yeterliliği, önemli etkenlerdir.

Bugünkü öğrenci seçme sınavı sisteminin doğal sonucu, istemeden ve yeteneklerini tartmadan mimarlığı seçmiş öğrenciler, yetersiz stüdyo koşulları ve araçlar ve dededen kalma yöntemlerle yapılacak tasarım öğretiminin başarı şansı sınırlıdır. Ancak bu üç olgunun üçünün de değişebilir olduğunu, kabul etmek gerekir. Ülkemizdeki mimarlık okulları yetkilileri ile 2 yıldan beri yürütmekte olduğumuz bir çalışma sonucu, ÖSYM'ye sunduğumuz "Mimarlık okullarında öğrenci seçmede özel bir yol uygulanması" önerisinin olumlu sonuçlanmasını, umalım. Mekân ve programlar ise daha kolay çözümlenebilir. Bu ön koşullar arasında en önemli olduğunu deneyimlerimle gördüğüm bir dördüncü var ki, bunun tartışılmasından özenle kaçınılır. Bu, tasarım öğretiminin yapacak kadronun yeterliliğidir. İlk tasarım öğretimi yapan öğrencilerin tümünün veya büyük çoğunluğunun, öğretim psikolojisinden haberdar, duyarlı, yetenekli, kültürlü, dünyadaki mimarlık gelişmelerini izleyen, öğrenci seven, taniyan ve ona uygun yol yöntem ge-

liştirmeye çalışan, kendi eksikliklerini örtmek için öğrenciye yüklenmeyen, zamanın büyük bölümünü öğretime ayırmaya bile hiç olmazsaders saatlerinde (!) stüdyoda bulunan kişiler olduğunu söyleyebilir miyiz? Balamir ve Yolal'ın sözleri bu anlamda çok düşündürücü: "Toplantılarda öğretim üyeleri tarafından söylenen, 'öğrenciler maalesef yetersiz....., öğrenciler şunu yapamıyor, bunu beceremiyor.....' sözlerini bırakalım. (.....) Artık cümlelerimizi birinci tekil ya da çoğul zamirlerle kurmanın zamanı geldi; ben şu açıdan yetersizim, biz şunu yapamadık, bunları beceremedik....."

Balamir A., Yolal Y., "Stüdyo Hocaları" (cf Bauhaus), "Atölye Patronları", (cf Beaux-Arts) ya da "Pace Hocalarını"na Bir Yakınış, 1989 (Yayınlanmadı)

* Prof. Dr., Yıldız Ü. Mim. Fak.

Yükseköğretim ve mimarlık eğitimi üzerine bazı görüşler

Yavuz Koşaner*

Yükseköğretim kurumlarının, eğitim ve öğretimin, YÖK yasa ve yönergeleri tarafından olumsuz etkilendiği, genel bir kanıdır. YÖK oluşturulmadan önce üniversite kurumları, işlevlerini yeterli düzeyde yerine getiriyorlar mıydı? YÖK ve yasası, bir reaksiyon uygulama olarak düşünülebilir. Olumlu ve olumsuz yönlere tartışılmaktadır. Ancak, aradan geçen on yıl kanıtlamıştır ki, yükseköğretim çeşitli açılardan eskiye özlüm duyar duruma gelmiştir. İleriye dönük ve uzun perspektifte kurumların ve eğitimin köklü olarak organize edilmesi zorunlu görülmektedir. Sorunu bir bütün olarak düşünmek, mimarlık eğitiminin yükseköğretim çerçevesi içinde **melek okuma** ile de bağlantılı olarak algılamak gereklidir.

Bu yazıda yükseköğretim kurumlarının ve mimarlık eğitiminin güncel sorunları tartışılmaktadır. Bunun yerine, yapılabilecek köklü bir reorganizasyon temel ilkeleri olması gereken ana konulara değinilmektedir.

Ölke olarak, yükseköğretimin Milli Eğitim politikamızın bir parçası, fakat uluslararası nitelikte olması gereğini benimsemeliyiz. Milli Eğitim, okul öncesi eğitim döneminden başlayıp, ağırlıklı olarak lise eğitim evresini kapsamalıdır. Burada vurgulamak istediğimiz, yükseköğretimin politika olarak Milli Eğitim politikasından soyutlanamayacağıdır. Eğitimin **standartı, "uluslararası"** olması niteliği ile ifade edilebilir.

Yükseköğretim kurumlarının işlevliliği ulusal ve hatta **uluslararası** bir yarışma ortamına getirilmelidir. Bu ana ilkenin başarılabilmesi için alınacak düzenlemeler şunlar olabilir;

Devlet üniversiteleri yanında yarı resmi ve özel üniversiteler aynı "Yüksek Öğre-

MİMARLIK 37 SAYI 1004

Şekil C.15 : "Yükseköğretim ve Mimarlık Eğitimi Üzerine Bazı Görüşler" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 242, s. 37.

tim Yasası"na bağlı olmak koşulu ile kurulabilmelidirler. Belki bir anlamda "Eğitim Endüstrisi" amaçlanarak endüstrinin kurallarına göre işleyecek yükseköğretim kurumları oluşturulmalıdır. Kurumlar içinde ve aralarında yarışmacılık (rekabet), verimlilik, kurum içinde katılımcılık, oto-kontrol düzenleme gereği oluşmalıdır. Kuruluşun varlığında yer alan her kesim için, öğrenci, öğretim üyesi, veliler, yatırımcı, yönetici vb, bu **sistem çalışmalıdır**. Tüm bunlar aşağıda sıralayacağımız ilkeler benimsenirse oluşabilir kanısındayız.

Öztek üniversiter kuruluşlar için **mali özerkliği** zorunluluğu, herkes tarafından kabul edilmektedir. İlke olarak öğretim giderlerine öğrencinin katılması sağlanabilmelidir. Veliler gelir durumlarına göre öğretim giderlerine katkıda bulunabilirler. Anaokullarının bile ücretli olduğu bir ortamda, üniversiter eğitimin bedelsiz olması beklenmemelidir. Olanakları olmayan öğrenciye "kredi-burs" devlet ve kurumlar tarafından verilebilmelidir. Bu burslar, belirli eğitim **standartlarını** tutturarak kurumlardaki öğrencilere verilmelidir. Öğrenci bunu geriye ödemelidir. Eğitime katkıda bulunan velilere mali bazı faydalar, kolaylıklar sağlanabilir.

Bu düzenleme ile öğrencinin ve ailelerin, eğitime daha bilinçli sahip çıkmaları sağlanabilir. Her verilene kabul eden, sınavına girmeyen öğrenci tipi ortadan kalkacak, aile baskıları denetimi yoğunluk kazanacaktır. En önemlisi, öğrenci **"sorumluluk"** altına girecek, davranış biçimi değişecektir. Ayrıca kurumların bütçesi, endüstri ile ortak çalışmalar zorlanarak sağlanacak girdiler ile takviye edilebilir. İlaveten yabancı öğrenci ücretleri önemli bir yekün oluşturabilir. Az bir oranda gerekli durumlarda, kurumlara devlet subvansiyonu da öngörülebilir. Sonuç olarak ilke, kurumların kendi kendini finanse edebilmesi olmalıdır.

Üniversiter kuruluşlar varlıklarını, **yüksek eğitim standardı** ve bunun çekiciliği ile başyuran öğrenci sayısına göre sürdürebileceklerdir. Bu da giderek kurumların fiziksel olanak, eğitim kadrosu ve öğrenci sayısı arasında optimum dengenin sağlanmasını zorunlu kılacaktır. Eğitim kadroları, yoğun çaba gösterip **standart** ve kuruluşun saygınlığını artırmak için uğraş vereceklerdir. Öğrenci başvurusu düşer, kredi-burs girişi azalırsa, bu tüm kadrolara yansıyacaktır. Bugün görülen kadro yığılmaları, kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Kendini ömür boyu ücretli gören "öğretim elemanı tipi" oluşamayacaktır. Öğretim elemanı geleceği ile kurumların geleceği özdeş olacaktır. Bu koşullarda dinamizm gelecektir kanısındayız.

MİMARLIK 38 SAYI 2004

Kredi-bursların belirli **standart**lara varan kurumlardaki öğrencilere verilmesi önerilmiştir. **Standart** (ulusal jüriler tarafından denetlenip, onanabilir. Örneğin, her beş yılda kurumlar çeşitli açılardan sınanmalıdır. Jüriler, üniversite, meslek odaları, öğrenci temsilcileri, devlet ve idari mekanizma temsilcilerinden oluşabilir. **Düşük standart** sahip kurumlardan mezun olanların **meslek odalarına** girmesi engellenebilmelidir.

Ülke için gerekli sayıda **öğretim üyesi** her ne kadar istihdam sorunları ortaya çıkıyorsa da, hedeflenmelidir. **Disiplinli** işsizler ordusu üretmenin ne sosyal, ne de ülke ekonomisi açısından mantığı vardır. Milli Eğitim'in bir bütün olarak ele alındığında bu hedefin amaçlanması gereklidir kanısındayız. Ayrıca, **üniversite eğitimi** enflasyonu nedeniyle, meslek onur ve saygınlığının da yok olduğunu hatırlanmalıdır.

Mimarlık Eğitimi Üzerine Öneriler

Mimarlık eğitimini yukarıda "ana ilkeleri" sıralanan bir yükseköğretim sistemi içinde görmeyi arzulamaktayız.

Mimarlık eğitiminin, temelde kuramsal ve pratik olarak ayrışmasından ve yeterli süre tamınasından yanayız. Örneğin dört yıl kuramsal (eğitim kurumunda) iki yıl endüstride pratik çalışma zorunlu olmalıdır. Bu aşamaları başarıları "Meslek Odasına" giriş, başka deyimle "meslek yapabilmek" sınavlarına girmelidirler. Bu mesleki sınav, kuramsal ve pratik olarak adayın mesleki formasyonu nu ölçecek bir sınav olmalıdır. Bu **düzenleme ile, okuldan çıkan deneyimsiz genç mimarın uygulama yapması önlenmektedir**. Bunun yanında **meslek odaları**, mimarlık mesleğini **ayrıştıran ve bütünleyen** olanların oluşturduğu bir kuruluş olacaktır. Oda nın bugünkü kimliğinden sıyrılması ve yeniden düzenlenmesi kaçınılmazdır kanısındayım. (Ayrı bir yazımızda bu konudaki görüşlerimizi de yayınlıyacağız.)

Mimarlık eğitimi sürecinde seçmeli ilgi alanları öğrenciye açık olmalıdır. Bir anlamda mezun olanların **kuramsal** niteliği kazanması sağlanmalıdır. Somut olarak: tasarım, yapı ve strüktür, kent ve bölge tasarımı ağırlıklı modüler eğitim paketleri, kuramsal eğitimde yer alabilir. Özellikle vurgulamak isteriz ki, şehirçilik eğitimi böyle bir modüler sistem içinde yer almalı veya sistemin ilk basamağı, şehirçilik bölümleri için ön şart olmalıdır.

Eğitimde öğretim elemanlarının statülerine kesinkes çözüm getirilmelidir. "Öğretim elemanı" tam-gün çalışan akademik personeli ifade etmelidir.

Öğretim elemanı, kurumlarda oluşacak **akademi** kanalıyla yapılmalıdır. Buralarda öğrenci dönerli olarak pra-

tik çalışma yapmalı, öğretim elemanı uygulama olanağı bulmalı ve kurumlar bütçe girdilerine bu kanaldan katkı yaratmalıdır.

Serbest piyasada büro açıp, tam-gün öğretim kadrolarını dolduran bugünkü **öğretim elemanı** son bulmalıdır (1). "Öğretim elemanı" tam gün eğitim, öğretim, araştırma ve proje ofisine katılacak insanlardır. Eğitime katılma saat sınırlaması olmamalıdır.

Önerdiğimiz sistemin çeşitli yönleriyle bu çarpık düzene son vereceği görülmektedir.

Mimarlık eğitiminin de dışı açılması amaçlanmalıdır. Gerek lisans, gerekse yüksek lisans düzeyinde yabancı öğrenci girişi sağlanabilir. Özellikle yüksek lisans düzeyinde Üçüncü Dünya'ya açılan merkezler kurulmalıdır. Bu potansiyel pek çok Batı ülkesinden daha çok bizde vardır. Batı'da yaşamaları yabancı öğrenci sayısına bağlanmış çok kurum görülmektedir. (2)

Mimari eğitimde yıllık eğitim düzenine geçilmelidir. Yıl sonu ve başlanma sınavları, yıl sonunda belirlenecek haftalar içinde yapılmalıdır. Buna "sınav sömestri" de diyebiliriz. Mimari proje çalışmaları yarı yıllar içinde yer almalı, Bitirme Projesi için bir yıl süre tanınmalıdır. Bugün lisans eğitimimizde hiç yer almayan araştırma ve yazınsal çalışma, eğitime girmelidir.

Yurt çapında belirli **kaliteyi** sağlamak için mimari projeler, ulusal jüriler tarafından değerlendirilmelidir. Özellikle "Bitirme Projeleri" **eğitimi-tasarımı, serbest mimar, uygulama mesleki ortam** lerinden oluşan bir jüri tarafından değerlendirilmelidir. Bu jüriler, dönem projelerini de incelemelidirler.

Her yeni düşünce ve **uygulama** için yurdumuzda "bu bize uymaz" yargısı alışılmış davranış biçimidir. Önerdiğimiz ilkelerin işlerlik kazanması için yasa ve yönetmeliklerde çok köklü değişiklikler gereği ortadadır. Eğitim ve giderek ülke çıkarlarının söz konusu olduğu bu ortamda, bu zahmetli uyarlamaların göze alınması gerekir yargısındayız. **Eğitimimizi kurumsallaştırmak, bir geleneğe kavuşturmak zorunluluğu** artık kaçınılmazdır. Uygar ülkelerin yüzyıllarda vardıkları eğitim sistemi oluşumuna varamada, önerilerimizin kaçınılmaz birkaç ilke olduğu kanısındayım.

* Doç. Dr., Newcastle Ü. Mim. Okulu ve Anadolu Ü. Mim. Böl. Öğ. Üyesi

1. Batı'da hangi mimarlık okulunda bir ilgi alanında 6 Prof., 8 Doç., 6 Yard. Doç., 10 asistan vardır? Bir örnek vermek gerekirse, öğretim elemanı/öğrenci oranı 6/3 olan kurumlar, İngiltere'de yeterli sayılmaktadır. Ancak öğretim elemanı sadece "Prof" lar değil, kariyerdeki tüm elemanlardır.

2. Örnek olarak, İngiltere'de öğrenci sayısının 1/3'ü yabancı değil ise kurumun eğitim standardı ve ekonomik yapımı kuşku ile karşılanmaktadır.

Şekil C.15 (devamı) : "Yükseköğretim ve Mimarlık Eğitimi Üzerine Bazı Görüşler" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 242, s. 38.

İstanbul Teknik Üniversitesi'nin, Avrupa Mimarlık Eğitimi Birliği (EAAE) ile beraberce düzenlediği "Mimarlık Eğitimi: Nasıl Bir Gelecek?" başlıklı Forum, 19-21 Nisan 1995 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirildi.

Türkiye'de ve diğer ülkelerde mimarlık eğitiminin tarihsel gelişimi; eğitim ile meslek ilişkileri; mimarlıkta çeşitlenen roller ile mimarlık eğitiminde küreselleşme ve eşkredilendirme gibi konuların ele alındığı bu toplantıyı, Ayla Çevik'in izlenimleri ve Orhan Hacıhasanoğlu'nun forum bildirilerindeki tema ve görüşleri aktaran geniş özetli ile konu ediyoruz. Feyyaz Erpi'nin 'Nasıl Bir Mimarlık Eğitimi?' başlıklı yazısı, kendisinin foruma sunduğu bildiriden alındı. Bölümün sonunda ise, Zeynep Onur'un mimarlık eğitiminde mesleki uygulama ilişkilerinin kavranmasına yönelik bir egzersiz olarak 'simülasyon oyunlarına' değindiği yazısını sunuyoruz.

MİMARLIK EĞİTİMİ: NASIL BİR GELECEK?

AYLA ÇEVİK*

Mimarlık Eğitimi Forumu'na kendine özgü bir nitelik kazandıran ve tartışmalara yol açan en ilginç özelliği Türkiye'nin ekonomik ve politik gündemine paralel olmasıydı. Avrupa ile bütünleşmenin yoğun olarak ele alındığı bu günlerde, mimarlık okullarının gelişmelerin dışında kalması zaten beklenemezdi. Ayrıca, İstanbul ve Ankara'daki üniversitelerin mimarlık bölümlerinde yabancı öğrenciler için düzenlenen yaz okullarıyla dışa açılmanın fiilen başlamış olması ve KTÜ Mimarlık Bölümü'nün de böyle bir hazırlık içinde olması bu konunun üzerinde tartışmaların başlamasının bir başka nedeni idi. Bu bağlamda, zengin tarihsel birikimi nedeniyle adeta büyük bir mimarlık laboratuvarı niteliğini taşıyan Anadolu'nun yabancı öğrencilere kültürel ve eğitimsel amaçlarla mimarlık okullarımız aracılığı ile açılmasının hem ülkemiz, hem de Modernizmin yarattığı sorunlara çözüm arayan dünya için sağlayacağı yararlar Prof. Dr. Zafer Ertürk tarafından pek çok kez dile getirildi. Benzer bir şekilde, Prof. Dr. Necdet Teymur forumun sonundaki panelde **küreselleşmenin getireceği çeşitliliğe ve zenginliğe değindi.**

Dışa açılma süreci içinde mimarlığın ve mimarlık eğitiminin pay elde etmesi yolundaki isteklerin güçlülüğü forumun en belirgin yönüydü. Bu nedenle, oturumlarından biri Türk mimarlık okullarının Batıda geçerli olabilmesi olanağının anahtarı olarak görülen **eş kredilendirme (accreditation)** konusuna ayrılmıştı. Prof. Dr. Sina Berköz'ün belirttiği gibi yapım (inşaat) sektörünün ülke dışındaki yapım ve proje i-halelerine açılması bu konuyu kaçınılmaz olarak öne çıkarmaktadır. **ABD Mimarlık Okulları Birliği (ACSA)** ve İngiliz Kraliyet Mimarlar Odası (RIBA) gibi kuruluşlar tarafından mimarlık eğitim programlarına verilen güvence belgesi forumun üzerinde en çok tartışılan konularından biriydi. Bununla ilgili olarak söz alan Prof. Dr. Necdet Teymur, **yurt dışında yıllarca bu güvence belgesini hak etmek için denetlenen bir okulda çalışmış olmanın deneyimlerini aktararak eş kredilendirme yetkisine sahip kurulun kullanacağı ölçütlerin saptanmasındaki güçlüklerin yanı sıra, bu kurulun ziyaretlerinin neden olduğu zaman ve emek kaybına, okulda yaşanan strese değindi ve eş kredilendirmenin yarar ve zararlarının iyi değerlendirilmesi gereğine dikkat çekti.**

Yabancı okullarla eşdeğerlik sorununa bağlı olarak tartışılmayan, ancak öзде bu sorunla paralellik taşıyan bir başka konu da paralı üniversite eğitimi idi. Prof. Dr. Zafer Ertürk'ün ortaya attığı ve Prof. Dr. Mustafa Pultar tarafından desteklenen bu görüşün ardında, kendi mali kaynaklarını yaratmakla yükümlü üniversitelerin tam anlamıyla özerkliğe kavuşması ve para veren öğrencilerin daha sorumlu davranması, daha nitelikli bir eğitim için öğretim üyelerini zorlaması gibi gerçekler vardı. Ancak, gelir dağılımında dengenin olmadığı ve üstelik bu dengenin giderek bozulduğu ülkemizde bu tür iyi niyetli çabaların ne kadar yararlı olacağı sorgulanabilir. Herkes yeterli gelir düzeyine sahip olmadıkça parayla sunulamayacak iki hizmet vardır; biri sağlık, diğeri eğitim. Çünkü, her insanın sağlıklı yaşamaya ve kendini geliştirmeye hakkı vardır. Bu aşamaya gelinceye kadar şimdi olduğu gibi karma bir sistem daha gerçekçi bir çözüm olarak görünmektedir. Dışa açılma adına kendi yapımıza uygun olmayan modellere yönelmenin yarattığı sorunların Türk mimarını radikal bir karşı çıkışa değil, fakat tedbirli olmaya yönelmesi şaşırtıcı gelmemelidir.

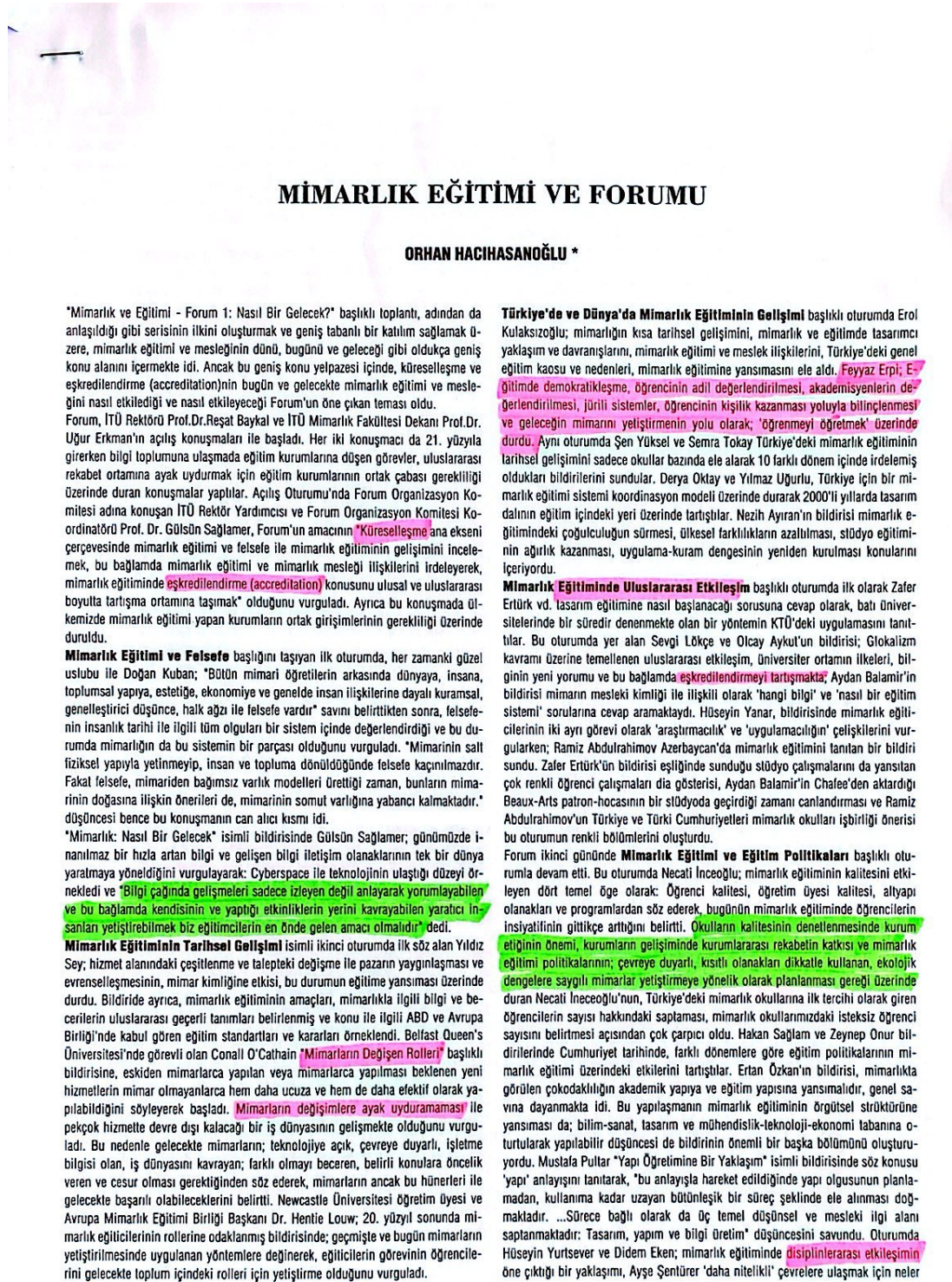
Küreselleşme ve dışa açılma söz konusu olduğunda beklenen çeşitli yararlarla rağmen ortaya çıkabilecek sorunlar bir çok kişi tarafından dile getirildi. Mehmet Kurnuralp'in Çin gezisinde gördüğü gibi ülkenin ithal projelerle dolması ve Oktay Ekinci'nin sözleriyle yabancı şirketlerin güdümünde mimarın (pragmatik fiziksel çevre yaratan bir teknisyen) durumuna sürüklenme olasılığı pek çok insanın paylaştığı tereddütlereydi. Dışa açılma süreci içinde Türk mimarlığının beklenen tehlikeler hakkında gösterilen duyarlılığın çok da yersiz olduğu söylenemez.

Mimarlığımız, yaşam biçiminden, geleneksel beğenilerden, mekan kültürümüzden giderek uzaklaştığı ve Batı mimarlığının estetik ve düşünsel alt yapısına sahip olmadığı için günümüz kentlerinde ve yapılarında büyük bir tekdüzelik ve niteliksizlik hakimdir. Tam anlamıyla iki cami arasında beynamaz olan Türk mimarlığının iyice kimliksizleşerek **Batı güdümünde yazılması** tarihsel deneyimler ışığında göz ardı edilemeyecek kadar somut bir tehliktir.

* Yrd. Doç., DEÜ Mimarlık Fakültesi

Şekil C.16 : "Mimarlık Eğitimi Forumunun Düşündürdükleri" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 264, s. 14.

EK C.17: Orhan Hacıhasanoğlu (1995) tarafından yazılan metnin söylem analizi çalışması.



MİMARLIK EĞİTİMİ VE FORUMU

ORHAN HACIHASANOĞLU *

"Mimarlık ve Eğitimi - Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?" başlıklı toplantı, adından da anlaşılacağı gibi serisinin ilkini oluşturmak ve geniş tabanlı bir katılım sağlamak üzere, mimarlık eğitimi ve mesleğinin dün, bugün ve geleceği gibi oldukça geniş konu alanını içermekte idi. Ancak bu geniş konu yelpazesi içinde, küreselleşme ve eşkredilendirme (accreditation)nin bugün ve gelecekte mimarlık eğitimi ve mesleğini nasıl etkilediği ve nasıl etkileyeceği Forum'un öne çıkan teması oldu. Forum, İTÜ Rektörü Prof.Dr. Reşat Baykal ve İTÜ Mimarlık Fakültesi Dekanı Prof.Dr. Uğur Erkan'ın açılış konuşmaları ile başladı. Her iki konuşmacı da 21. yüzyıla girenken bilgi toplumuna ulaşmada eğitim kurumlarına düşen görevler, uluslararası rekabet ortamına ayak uydurmak için eğitim kurumlarının ortak çabası gerekliliği üzerinde duran konuşmalar yaptılar. Açılış Oturumu'nda Forum Organizasyon Komitesi adına konuşan İTÜ Rektör Yardımcısı ve Forum Organizasyon Komitesi Koordinatörü Prof. Dr. Gülsün Sağlamer, Forum'un amacının "Küreselleşme" ana eksenini çerçevesinde mimarlık eğitimi ve felsefe ile mimarlık eğitiminin gelişimini incelemek, bu bağlamda mimarlık eğitimi ve mimarlık mesleği ilişkilerini irdeleyerek, mimarlık eğitiminde eşkredilendirme (accreditation) konusunu ulusal ve uluslararası boyutta tartışma ortamına taşımak" olduğunu vurguladı. Ayrıca bu konuşmada ülkemizde mimarlık eğitimi yapan kurumların ortak girişimlerinin gerekliliği üzerinde duruldu.

Mimarlık Eğitimi ve Felsefe başlığını taşıyan ilk oturumda, her zamanki güzel uslubu ile Doğan Kuban; "Bütün mimari öğretilerin arkasında dünyaya, insana, toplumsal yapıya, estetiğe, ekonomiye ve genelde insan ilişkilerine dayalı kuramsal, genelleştirici düşünce, halk ağız ile felsefe vardır" savını belirttikten sonra, felsefenin insanlık tarihi ile ilgili tüm olguları bir sistem içinde değerlendirdiği ve bu durumda mimarlığın da bu sistemin bir parçası olduğunu vurguladı. "Mimarının salt fiziksel yapıyla yetinmeyip, insan ve topluma dönüldüğünde felsefe kaçınılmazdır. Fakat felsefe, mimariden bağımsız varlık modelleri ürettiği zaman, bunların mimarının doğasına ilişkin önerileri de, mimarının somut varlığına yabancı kalmaktadır." düşüncesi bence bu konuşmanın can alıcı kısmı idi.

"Mimarlık: Nasıl Bir Gelecek" isimli bildirisinde Gülsün Sağlamer; günümüzde insanları yetiştirebilmek bir eğitimcilerin en önde gelen amacı olmalıdır" dedi. "Bilgi çağında gelişmeleri sadece izleyen değil anlayarak yorumlayabilen ve bu bağlamda kendisinin ve yaptığı etkinliklerin yerini kavrayabilen yaratıcı insanları yetiştirebilmek bir eğitimcilerin en önde gelen amacı olmalıdır" dedi.

Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi isimli ikinci oturumda ilk söz alan Yıldız Sey; hizmet alanındaki çeşitlenme ve talepteki değişim ile pazarın yaygınlaşması ve evrenselleşmesinin, mimar kimliğine etkisi, bu durumun eğitime yansımaları üzerinde durdu. Bildiride ayrıca, mimarlık eğitiminin amaçları, mimarlıkla ilgili bilgi ve becerilerin uluslararası geçerli tanımları belirlenmiş ve konu ile ilgili ABD ve Avrupa Birliği'nde kabul gören eğitim standartları ve kararları örneklandı. Belfast Queen's Üniversitesi'nde görevli olan Connall O'Cathain "Mimarların Değişen Roller" başlıklı bildirisine, eskiden mimarlarca yapılan veya mimarlarca yapılması beklenen yeni hizmetlerin mimar olmayanlarca hem daha ucuza ve hem de daha etkili olarak yapılabilirdiği söyleyerek başladı. Mimarların değişimlere ayak uyduramaması ile pekçok hizmette devre dışı kalacağı bir iş dünyasının gelişmekte olduğunu vurguladı. Bu nedenle gelecekte mimarların; teknolojiye açık, çevreye duyarlı, işletme bilgisi olan, iş dünyasını kavrayan; farklı olmayı beceren, belirli konulara öncelik veren ve cesur olması gerektiğinden söz ederek, mimarların ancak bu hünerleri ile gelecekte başarılı olabileceklerini belirtti. Newcastle Üniversitesi öğretim üyesi ve Avrupa Mimarlık Eğitimi Birliği Başkanı Dr. Hentie Louw; 20. yüzyıl sonunda mimarlık eğitimcilerinin rollerine odaklanılmış bildirisinde; geçmişte ve bugün mimarların yetiştirilmesinde uygulanan yöntemlere değinerek, eğitimcilerin görevinin öğrencilerini gelecekte toplum içindeki rolleri için yetiştirme olduğunu vurguladı.

Türkiye'de ve Dünya'da Mimarlık Eğitiminin Gelişimi başlıklı oturumda Erol Kulaksızoğlu; mimarlığın kısa tarihsel gelişimini, mimarlık ve eğitimde tasarımcı yaklaşım ve davranışlarını, mimarlık eğitimi ve meslek ilişkilerini, Türkiye'deki genel eğitim kaosu ve nedenleri, mimarlık eğitimine yansımaları ele aldı. Feyyaz Erpi; Eğitimde demokratikleşme, öğrencinin adil değerlendirilmesi, akademisyenlerin değerlendirilmesi, jüri sistemleri, öğrencinin kişilik kazanması yoluyla bilinçlenmesi ve geleceğin mimarını yetiştirilmenin yolu olarak; "öğrenmeyi öğretmek" üzerinde durdu. Aynı oturumda Şen Yüksel ve Semra Tokay Türkiye'deki mimarlık eğitiminin tarihsel gelişimini sadece okullar bazında ele alarak 10 farklı dönemde irdelemiş oldukları bildirilerini sundular. Derya Oktay ve Yılmaz Uğurlu, Türkiye için bir mimarlık eğitimi sistemi koordinasyon modeli üzerinde durarak 2000'li yıllarda tasarım dalının eğitim içindeki yeri üzerinde tartıştılar. Neziha Ayrar'ın bildirisi mimarlık eğitimindeki çoğulculuğun sürmesi, ülkesel farklılıkların azaltılması, stüdyo eğitiminin ağırlık kazanması, uygulama-kuram dengesinin yeniden kurulması konularını içeriyordu.

Mimarlık Eğitiminde Uluslararası Etkileşim başlıklı oturumda ilk olarak Zafer Ertürk vd. tasarım eğitimi nasıl başlanacağı sorusuna cevap olarak, batı üniversitelerinde bir süredir denenmekte olan bir yöntemin KTÜ'deki uygulamasını tanıttılar. Bu oturumda yer alan Sevgi Lökçe ve Olcay Aykut'un bildirisi; Globalizm kavramı üzerine temellenen uluslararası etkileşim, üniversitelerin ilkeleri, bilginin yeni yorumu ve bu bağlamda eşkredilendirmeyi tartışmakta; Aydan Balamir'in bildirisi mimarın mesleki kimliği ile ilişkili olarak "hangi bilgi" ve "nasıl bir eğitim sistemi" sorularına cevap aramaktaydı. Hüseyin Yanar, bildirisinde mimarlık eğitimcilerinin iki ayrı görevi olarak "araştırmacılık" ve "uygulamacılık"ın gelişmelerini vurgularken; Ramiz Abdulrahimov Azerbaycan'da mimarlık eğitiminin tanıtım bir bildirisi sundu. Zafer Ertürk'ün bildirisi eşliğinde sunduğu stüdyo çalışmalarını da yansıtan çok renkli öğrenci çalışmaları dia gösterisi, Aydan Balamir'in Chalee'den aktardığı Beaux-Arts patron-hocasının bir stüdyoda geçirdiği zamanı canlandırması ve Ramiz Abdulrahimov'un Türkiye ve Türk Cumhuriyetleri mimarlık okulları işbirliği önerisi bu oturumun renkli bölümlerini oluşturdu.

Forum ikinci gününde **Mimarlık Eğitimi ve Eğitim Politikaları** başlıklı oturumla devam etti. Bu oturumda Necati Inceoğlu; mimarlık eğitiminin kalitesini etkileyen dört temel öge olarak: Öğrenci kalitesi, öğretim üyesi kalitesi, altyapı olanakları ve programlardan söz ederek, bugünün mimarlık eğitiminde öğrencilerin insiyatilerinin gittikçe arttığını belirtti. Okulların kalitesinin denetlenmesinde kurum etliğinin önemi, kurumların gelişiminde kurumlararası rekabetin katkısı ve mimarlık eğitimi politikalarının; çevreye duyarlı, kısıtlı olanakları dikkate kullanan, ekolojik dengelere saygılı mimarları yetiştirmeye yönelik olarak planlanması gerektiği üzerinde duran Necati Inceoğlu'nun, Türkiye'deki mimarlık okullarına ilk tercihi olarak giren öğrencilerin sayısı hakkındaki saplaması, mimarlık okullarımızdaki isteksiz öğrenci sayısını belirtmesi açısından çok çarpıcı oldu. Hakan Sağlam ve Zeynep Onur bildirilerinde Cumhuriyet tarihinde, farklı dönemlere göre eğitim politikalarının mimarlık eğitimi üzerindeki etkilerini tartıştılar. Erhan Özkan'ın bildirisi, mimarlıkta görülen çokodaklılığın akademik yapıya ve eğitim yapısına yansımaları, genel savına dayanmakta idi. Bu yapılaşmanın mimarlık eğitiminin örgütsel yapılarına yansımaları da; bilim-sanat, tasarım ve mühendislik-teknoloji-ekonomi tabanına oturtularak yapılabilir düşüncesi de bildirinin önemli bir başka bölümünü oluşturuyordu. Mustafa Pultar "Yapı Öğretimine Bir Yaklaşım" isimli bildirisinde söz konusu "yapı" anlayışını tanıtarak, "bu anlayışla hareket edildiğinde yapı olgusunun planlamadan, kullanıma kadar uzayan bütünsel bir süreç şeklinde ele alınması doğmaktadır. ...Sürece bağlı olarak da üç temel düşünsel ve mesleki ilgi alanı saptanmaktadır: Tasarım, yapım ve bilgi üretim" düşüncesini savundu. Oturumda Hüseyin Yurtsever ve Didem Eken; mimarlık eğitiminde disiplinlerarası etkileşimin öne çıktığı bir yaklaşımı, Ayşe Şentürer "daha nitelikli" çevrelere ulaşmak için neler

'95/264 MİMARLIK 15

Şekil C.17 : "Mimarlık Eğitimi ve Forumu" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 264, s. 15.

yapılması gerektiğini, Ayla Çevik; öğrenci yaratıcılığında Batının nesnelliliği ile Doğunun özel yöntemlerini birleştiren yaklaşımı, Belkis Uluoğlu; mimarlığın bir zanaat değil meslek olabilmesi için mimarlıkta uzmanlık kazanma süreçlerinin ve genelleşebilir / kişisel bir olgu olarak mimari tasarım bilgisinin açıklığa kavuşmasını, Sercan Yıldırım ve Kenan Güvenç; mimarlık eğitiminde tasarım atölyeleri ve örnek atölye çalışmalarını, İnci Ertürk; eğitim programlarının yetersizliği ve bu yöndeki önerileri, Oğuzhan Özcan; multimedya ile uzaktan eğitimi tartışan bildiriler sundular.

Mimarlık Mesleğinde Çeşitlenen Roller başlıklı oturum Necdet Teymur'un "Elma, Armut ve Müfredat" isimli bildirisi ile başladı. Necdet Teymur eğitimin geleceği üzerine ipuçları ararken "... değişik eğitim kurum ve programlarının yapılmasına, aralarındaki ilişkilere ve özellikle de, **eşkredilendirme, eşgeçerlilik, onaylama, işbirliği, değişim, sorumluluk ve geçerlilik** gibi güncel konuların tanımlanmasına ve tartışılmasına daha çözümsel, daha etraflı ve daha yararlı bir biçimde yaklaşmanın gerekli olduğunu" savunarak, bunun için "... değişik okul, müfredat ve derslerin 'objektif' ve 'belirli' bir biçimde dokümlerinin yapılabilmesi ve bu dokümlerin tartışılabilmesi kavramların, kuramların, parametrelerin, yöntemlerin, bakış açıların ve sınırlama, ölçüm ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve denenmesi"ni önermekteydi. Nur Esin Altas ve Hülya Arı; mimarlık mesleğinin **çok disiplinli** boyutunun gerektirdiği **takım çalışması** üzerinde durarak, takım çalışmasının gerektirdiği becerileri, gerçeğe daha yaklaşan bir süreç içinde (öğrencilere) kazandırabilmek için, bir yaz stajı atölye çalışması modeli önerisini sundular. Zuhul Ulusoy bildirisinde mimarlık ve ilgili tasarım alanları eğitimleri arasındaki ortak noktaları mekana ilişkin temel kavram ve tanımlardır diyerek, bu ortaklığı temel tasarımın sağlaması gerekliliği üzerinde durdu. Beril Yanar **küreselleşme, etkileşim ve iletişimin** çeşitli düzeylerdeki durumlarının açıklanmasını içeren bildirisi, Şükrü Sürmen'in mimarın her şeyden önce bir bilgi olması gerekliliği üzerinde duran bildirisi bu oturumda yer aldılar.

Mimarlık Eğitimi ve Meslek İlişkilerinde Süreklilik ve Kopukluklar oturumunda Uğur Erkan ve Ahsen Özsoy; mimarlık eğitiminin yaşam boyu sürecek bir gelişme özelliği taşıdığını, ancak ülkemizde henüz bu konuya yönelik kurumlaşmaların yetersiz olduğunu vurgulayarak, eğitim kurumları ve meslek odası işbirliğinin yaşam boyu eğitimde çok önemli olduğunu ve mimarların eğitimlerini sürekli kılmalarının ulaşılamaz bir durum olmadığını savundular. Daha nitelikli çevreler için toplumun mimarlık hakkında bilinçlenmesini öneren Orcan Gündüz, bu konuda çeşitli örnekler verdi. Semra Aydın, yıllardır savunulan sanat ve felsefe derslerine gereken önem verilmeli ve mesleki derslerle bütünleştirilmeli savını, mimarlık eğitiminde ve meslek pratiğinde yaratıcılık kapsamında güdüme getirdi. Leyla Tanışçın'ın malzemenin mimarlık ve eğitimi ile etkileşimini ele alan bildirisi ile bu oturum kapandı.

Forum'un ikinci günü son olarak Zafer Ertürk'ün yönettiği **Türkiye'de Mimarlık Eğitiminin Temel Sorunları** tartışma oturumu yapıldı. Oturum başlarken iki ayrı kurumdaki, Türkiye'deki mimarlık okullarını biraraya getirecek iki ayrı öneri sunuldu ve bu konuda hazırlanan yazılar ve anketler katılımcılara dağıtıldı. Daha sonra söz alan G. Sağlam, Avrupa Mimarlık Eğitimi Birliği ile işbirliği yapabilecek böyle bir topluluk oluşabilir mi? sorusuna diğer okullardan gelen ön yanıtların olumlu olduğunu belirterek, **Türkiye Mimarlık Eğitimi Birliği'nin**, kurum ve birey üyeliği ile demokratik bir ortamda gelişebileceğini söyledi. Aynı konuda N. Teymur'da **"Türkiye'deki mimarlık okulları neden biraraya gelmezler?"** sorusunu ortaya atarak, "Enformel, katılımcı, demokratik, hiçbir hegemonya kabul etmeyen, farklı yer ve düzeyde katılımcılara açık" bir mimarlık okulları topluluğu önerisini getirdi. Z. Ertürk "Çağdaş Üniversite kendi kaynağını kendisi üretirse özerk olabilir" önermesini ortaya atarak tartışmayı başlattı. Bu önermeye M. Pultar paralı eğitimi beraberinde getiriyor dedi ve Bilkent örneğini açıkladı. Gürhan Tümer küreselleşmenin yeni olmadığını ve üzerinde kuşkuyla toplanan bir kavram olduğunu söyledi ve her şeyden önce birbirimizi tanımalıyız yani **"ölkeseleşmeliyiz"** düşüncesini savundu. F. Erpi, özleştiril yapmamızın önemli olduğu, eğitim sisteminden daha önemlisinin insan olduğu öğrenci-öğretim üyesi ilişkilerinin yeniden gözden geçirilmesi gereği üzerinde durdu. N. İncoğlu, sloganların peşine düşmezsek küreselleşmekten korkmamamız gerektiğini, eğitim kurumunu kimliğinin korunmasının önemli olduğunu ve ancak iyi bir iletişimle **küreselleşmenin doğru yorumunun** yapılabileceğini belirtti. G. Sağlam, **küreselleşmenin bizi sardığını, teknolojinin ve telekomünikasyonun olanaklarını kullanarak küreselleşmekten korkmadan** kendimizi göstermek gerektiğini vurguladı. Türkiye'deki üniversitelerin bilgi üretir konuma gelip bunların dışarı açabilecek kaliteye ulaştırılması üzerinde durdu. Denetim mekanizmasının bir yön-

teminin eşkredilendirme olabileceği, üniversite ve öğretim üyesinin denetiminin, örettiklerini; bilgi ve öğrenci, dışarı satılabilmesi ile sağlanabileceğini belirtti. M. Çıracı, çözümü bu tür toplantılarda bulamayacağımızı, çözümün ancak üniversitelerin kendileri üzerine yapacakları kapsamlı araştırmalar ile bulunabileceği savını öne sürdü. Öğrenciler tartışmaya farklı bir boyut getirerek öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerindeki çelişkiler üzerinde durdular. T. Ölek (öğrenci), toplantılarda "öğrenciyi nasıl ameliyat edelim" tartışıyor, öğretim üyeleri kendilerini sorgulamıyor ve öğrencinin yanına inmiyor eleştirilerini yapıp. A. Balamir, **küreselleşme** eğer kaçınılmazsa, en iyisini yapmalıyız derken, bir yandan da yöntem olarak **eleştiricilik** ve **şüphecilik** hep gündemde kalmalıdır dedi. G. Tümer "Biz Batı mahkumuyuz" diyerek, **küreselleşmenin batılılaşma** anlamına geldiğini savundu. **N. Teymur 'hangi batı?'** sorusunu sorarak, tanımadığımız bir sisteme gözümüzü kapalı girmememiz gerektiği ve kimliğin korunması gerektiği, bizim de bunu yapacağımızı söyledi. Tartışma öğrencilerin değerlendirme ile ilgili eleştirileri ve öğretim üyelerinin bunlara yanıtları ile noktalandı.

Forum'un üçüncü günü **Mimarlık Eğitiminde Küreselleşme ve Eşkredilendirme** oturumu ile başladı. Bu oturumda Mele Ünügör, günümüzde sosyo-ekonomik yapıların büyüüp globalleştiği, buna karşın lokal parçaların küçüldüğü, önemlerinin arttığı, 'global paradoks'u gözlediğimizi söyleyerek, bu durumun mimarlık eğitimine yansımada; eğitim planlarının mimarlık olgusunun bölünmez yapısını kapsayacak şekilde globalleştirilmesi, ancak bileşenlerinin boyutlarının lokalleştirilip önemlerinin artırılmasını önerdi. Sina Berköz, mimarlık hizmetleri - mimarlık eğitimi etkileşimi üzerinde ağırlıkla durarak, 'güvence belgesi verilmesi' (accreditation) ve etkilerine tartıştı.

Eşkredilendirme başlıklı oturumda Yurdanur Dölgeroğlu Yüksek vd. çeşitli ülkelerde eşkredilendirme ve mesleki yetkinlik yaklaşım ve uygulamalarını tanıtan bir bildiri sundular. Bu oturumda Necdet Teymur, eşkredilendirmeyi çeşitli kavram ve parametrelerle ve çeşitli düzeylerde irdeleyen bir model önerdi. Zafer Ertürk, **üniversitelerimizde uygulanan değerlendirme ve kredilendirme sistemlerinin dünyadaki çok gerisinde kaldığını** belirterek, **eşkredilendirmenin ne tür modellerle gerçekleştirilebileceği** üzerinde durdu. N. Teymur bildirisinde, eğitimde çağdaş ulusal kimliğin korunması gerekliliği, çeşitliliğin sağlanması, ancak temel hedefin mimarlığı öğretmek olması gerektiğini ve kurumların geçmiş deneyimlerinin önemini vurguladı.

Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programları ve Yaz Okulu Uygulamaları başlıklı oturumda Hülya Turgut ve M. Emin Çakırkaya, eğitim ve araştırmada ortak çalışmalar ve İstanbul Teknik Üniversitesi'ndeki uluslararası programlar hakkında bir tanıtım bildirisi sundular. Zafer Ertürk vd. bildirisi ise yaz okulu uygulamalarının mimarlık eğitimi içindeki önemi vurgulanması ve Karadeniz Teknik Üniversitesi'nce Anadolu'nun kültürel ve mimari mirasından yararlanılarak önerilen yaz okulu çalışmalarını tanıtmaktaydı.

Küreselleşme ve Mimarlık Eğitiminin Geleceği isimli paneli Gülsün Sağlam yönetti. Necdet Teymur, Mehmet Konuralp, Oktay Ekinci ve Zafer Ertürk ise panelistlerdi. Panel genel olarak **küreselleşme ve eşkredilendirmeden** ne anlaşıldığı ve yararlı zararlı yönlerini kapsayan konuşmalarla başladı. Küreselleşen, yaygınlaşan ne olduğu tartışılarak, kültürel miras ve kimlik sorunsalı üzerinde konuşmalar yapıldı. Dinleyicilerden gelen sorular ve katkılar genellikle küreselleşmenin kimlik ve eğitime ilgili ne tür sorunlar oluşturacağı üzerine oldu. Gürhan Tümer, Forum'un bir sonuç bildirgesi olmalı diyerek, organizasyon komitesinin bu görevi üstlenmesi gerektiğini belirtti.

Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek toplantısı tüm katılımcıların davetli olduğu bir akşam yemeği / kokteyl ile sona erdi. Katılımcılar panelin ardından tartışma ve konuşmalarını yemek boyunca sürdürdüler. Forum katılım düzeyi, içerik kalitesi ve organizasyonu yönünden iyi eleştiriler aldı. Bu toplantı sadece sunulan bildiriler ve genel tartışmalar ile noktalanmadı. Forum'un en önemli sonucu iki ayrı "Türkiye Mimarlık Eğitimi Birliği" teklifinin ilk kez bu toplantıda sunulması oldu. Daha önce İstanbul mimarlık okullarının formal düzeyde gerçekleştirmeye çalıştığı ancak sonuca ulaşmayan birlik kavramı Forum'da çok ilgi topladı gibi, şu ana kadar da "Türkiye Mimarlık Eğitimi Birliği"ne pek çok üyelik başvurusu yapıldı. Forum'daki ikinci önemli nokta, farklı okullardan öğrencilerin de kendileri veya projeleri ile toplantıda temsil edilmesi idi. Bu nedenle öğrencilerin toplantıya ilgileri üst düzeyde gerçekleşti. Çok ilgi çeken okullararası öğrenci projesi sergisinin, genişletilerek ve geliştirilerek sürekli duruma getirilmesinin çok yararlı olacağı gözlemlendi. Sanırım Forum'da eksikliği duyulan tek şey Mimarlık Odası ve uygulamacı mimarların sınırlı sayıda katılımları oldu...

* Doç. Dr., İTÜ Mimarlık Fakültesi

Şekil C.17 (devamı) : "Mimarlık Eğitimi ve Forumu" metninin açık kodlama çalışması, Mimarlık 264, s. 16.

NASIL BİR MİMARLIK EĞİTİMİ?

FEYYAZ ERPI *

Mimarın Yetiştirilmesi Olayının Tarihsel Süreç İçinde Genel Panoraması

Okul kavramının bugünkü anlamda oluşmadığı eski dönemlerde mimarlığın da diğer uğraşı dalları gibi 'usta-çırak' ilişkileri içinde öğrenildiğini varsayıyoruz. Bu düzende bir usta ve yardımcısı çıraklar vardır. Bu acemi insanlar ustayı taklit ederek mesleğe başlarlar ve öğrenme yetenekleri ölçüsünde yükselirler, bazen ustayı da geride bırakırlar. Endüstri devriminden sonra meslek adamlarına duyulan gereksinimin artmasıyla meslek öğreniminin organize bir şekilde kurumsallaşarak okullara geçtiğini görüyoruz. Usta-çırak döneminde mimaride keskin çizgili yöresel üsluplar vardır. Her kuşak bir öncekini taklitte işe başladığından üsluplar devamlılık gösterir. Mimarlık eğitimi şantiyelerden okullara geçince taklit yerine düşünerek yaratma olayının ağırlık kazanmasıyla 'öğretim' in yanı sıra 'eğitim' gündeme geliyor, okul sözcüğü bir kavram, bir felsefe anlamında soyutlaşıyor. Ecole des Beaux Arts, Bauhaus, Illinois Institute of Technology vb. isimler bu anlamda 'ecole' oluşturmuş kurumlardır. Giderek mimarlık eğitimi daha da yön değiştirerek biçimsel üslup anlamında renksizleşmiş, her öğrencinin kişisel eğitimi yönünde eğitildiği kurumlara dönüşmüştür.

Türkiye'de Mimarlık Eğitiminin Gelişmesi

Toplumumuzdaki gelişmenin de dünya paralelinde olduğu görülüyor. Mimar Sinan döneminin usta-çırak düzeni 1883'te Sanayi-i Nefise Mektebi'nin kurulmasıyla kurumsallaşma dönemine girmiş 1928 yılında Güzel Sanatlar Akademisi adını alarak mimar yetiştiren tek okul olarak gelişmiştir. Ayrıca III. Selim tarafından kurulan Mühendishane-i Berri-i Humayun'un çağdaş gelişmesi içinde oluşan Mühendis Mektebi'nde diğer mühendislik disiplinlerinin yanı sıra açılan Mimarî Şubesi de mimarlık eğitimi vermeye başlamış ve önce bir mühendislik dahi olarak yürütülen bu birim, kurumun 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi adını almasıyla müfredat Güzel Sanatlar Akademisi paralelinde bir nitelik kazanmıştır. Ancak GSA'nın sanat ortamı ile İTÜ'nün mühendislik ağırlıklı ortamından yetişen mimarlarda kökenlerine göre bir 'ecole' farkı süregelmiştir. 1940'lı yıllarda 5 yıllık mimarlık okullarıyla Zincirlikuyu'daki kalifiye işçi yetiştiren Yapı-Usta Okulu arasında gereksinime duyulan bir teknisyen sınıfının üretilmesi amacıyla kurulmuş, 3 yıllık eğitim veren bir Yıldız Teknik Okulu vardı. Bu okulun öğrencileri liseden sonra gördükleri eğitimin kendilerine mimar ya da mühendis ünvanı kazandırması gerektiğini ileri sürerek bir kampanya açtılar. Sonuçta yüksek eğitim kurumlarının süresi 5 yıldan 4 yıla indirilince bu okulun süresi de bir yıl arttırılıp Yıldız Teknik Üniversitesi oldu, bugün de eksikliği duyulan ara-teknisyen sınıfı oluşmadı. Yüzyılımız başlarında Fransız, 1930'lu yıllarda Orta Avrupa kültürünün beslediği mimarlık okullarımız II. Dünya Savaşı'ndan sonra, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin 1956 yılında açılmasıyla bu sefer Amerikan kökenli bir başka eğitim anlayışının etkisine açıldı. Zamanla ülke çapında yayılma eğilimi gösteren bu yaklaşım önceki okullarda hala etkinliği bir ölçüde süregelen usta-çırak düzeninin ters-yüz edilmiş, bir şekliyle, 'tümevarım' yerine 'tümdengelim' bir tür niteliğini taşıyordu; her öğrencinin çeşitli görüşlere açılması ve kendi kişiliğine denk düşen bir yönde geliştirilmesi öngörüldü.

1968 Paris Öğrenci Hareketlerinin Dünyada ve Türkiye'de Yankılanması

1968 yılında Paris bir başka devrime sahne oldu. Başkaldırıları bu sefer üniversite öğrencileriydi. Hedef de Bastille değil, çağın gerisinde kalmış olan eğitim düzeniydi. Bu devrim de 1789 devrimi gibi Fransa dışında yankılandı. Pek çok Batılı ülkenin gençliği ve bu arada Türkiye'deki üniversite gençliği ayaklandı. Ancak Batılı gençler hareketli kendi geleceklarını sağlama alma amacıyla kullanırlarken Türkiye'deki gençler siyasal çalkantılar içinde hedefi ülkeyi kurtarma operasyonuna yönelttiler. Sonuçta ülkedeki eğitim düzeyi ileri gidecek yerde çağın daha da gerisine sürüklenip tek-düze millî bir ortama döndü.

Bu konuyu daha açık görebilmek için bir karşılaştırma yapalım: ODTÜ Mimarlık Bölümünün 1956, 1966 ve 1976 yıllarındaki müfredat programlarına baktığımız zaman bazı ders isimleri dışında içerik ve sistemin aynı kaldığını görüyoruz. Melbourne Üniversitesi Mimarlık Bölümünün 1966 yılı programı bizim

üniversitemizdekinden pek farklı değildir. Oysa 1976 programı 1968 olaylarının burada ne denli etkili olduğunu göstermektedir. Burada 2. yıldan sonra öğrenci bir ana bilim dalı seçmekte, seçme derslerden oluşan programını kendi isteğine göre kendisi düzenlemektedir. Bu ana bilim dalı dışında aldığı derslerle kendi bilim dalı derslerinin puanları farklı olduğundan yan bilgi alanlarındaki notları performansını fazla etkilememektedir. Böylece az ilgi duyduğu alanlarda zorlanmamakta, tasarımcı mimar, düşünür mimar, inşaatçı mimar gibi türler daha lisans düzeyinde formasyon kazanmaktadır.

Bah örneklerine baktığımızda müfredatların, o toplumların gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmiş olduğunu görüyoruz. Buna bir örnek Kanada'nın Nova Scotia Teknik Üniversitesi'nden alınmıştır. Burada mimarın mezuniyet sonrasında en kısa yoldan kendine bir yer sağlaması amaçlanmıştır. Meslek eğitimine başlamadan üniversite ortamına hazırlanabilmesi için önce herhangi bir dalda iki yıllık bir ön lisans deneyimi istenmektedir. Esas eğitim süreci ise 'sandviç' olarak nitelendirilen bir düzende dilimlere bölünmüştür. Bir dilimi okul içi teorik çalışmalarla tamamlayan öğrenci öteki dilimi piyasada ya da üniversite dışında bir kültür ortamında çalışma yaparak değerlendirmekte, böylece daha mezun olmadan deneyim kazanarak çalışma hayatına kolayca intibak sağlayabilmektedir.

Bir başka örnek Avustralya'nın Adelaide Üniversitesi'dir. Avustralya coğrafyadaki konumu ile Batı kültürüne uzak kalmış bir toplumdur. Burada, piyasada yer tutmanın ötesinde, kültürlü bir toplum olmanın özlemi ağır basmaktadır. Sydney Operası bu özlemi dünya kamuoyuna yansıtmaya girişiminin başanlı bir örneğidir. Adelaide Üniversitesi Mimarlık Bölümünde de öğrencinin, mesleğin teknolojik girdilerini öğrenmeden önce temelde mimarlık kültürünü edinmesi öngörülmektedir. Öğrenci önce teorik bir eğitimle mimar değil, teknisyen de değil fakat mimarlık üzerinde konuşabilecek bir düşünür olarak yetişmektedir. Üç yıl sonunda isteyen bir yan geçişle pratik eğitime yönelebilmekte ve sonunda 'kültürlü bir mimar' olarak mezun olmaktadır.

Şimdi kendimize şu soruyu sormakla yetinmek istiyoruz: **Bizim Ülkemizde mimarlık eğitimi neyi amaçlamaktadır?** Bu üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

YÖK Sonrası - Üniversite Nedir? Yüksek Meslek Okulu Nedir?

YÖK sonrasında pek çok yeni üniversite açılmıştır. Amaç eğitimci ülke alanında yaygınlaştırmak olduğu açıktır. Ancak ülke genelinde yüksek meslek okulları oluşturmak yerine bunlara üniversite statüsü vermenin rasyoneli tartışılabilir. Üniversitenin sadece bir meslek edinme yeri olmadığı gerçeğini bazı üst düzey üniversite insanlarının dahi kavramamış olduğunu söylemek bilmem bir abartı mıdır? Yüksek meslek okullarında o mesleğin karmaşık teknik özellikleri öğretilir. Üniversite ise her şeyden önce TÜBİTAK ya da MTA gibi bir araştırma teşkilatı değil fakat topluma yön verecek özgün düşünen aydın insanların eğitildiği bir kurumdur. Bugünkü YÖK düzeni zorlamasının tersine üniversite insanına sadece bilgi yüklenmez, halk deyişiyle paşa olmanın yanı sıra adam olmak öğretilir. Öğrencinin kendi dalı dışında 'enter-disipliner' deyimine uygun olarak başka meslek dallarından da dersler alarak ulkunu genişletmesi öngörülür, müfredat-dışı (extra-curriculum) faaliyetlere katılarak insan ilişkilerinde incelenmesi teşvik edilir. Bir üniversite insanının oturup kalkması, başkalarına karşı davranışı ile kendini hemen belli etmesi beklenir. Üniversite çağdaş kafa yapısına sahip insanların yeridir. Üniversitede ne kadar aykırı olursa olsun her düşünceye yer vardır, fakat bir tek düşünce biçimine yer yoktur: O da dinsel dogmalara bilimden önce yer veren iskolaistik düşüncedir. **Bilimin esası ve ilici gücü 'bilimsel şüpheciliktir.'** Çağdaş bilim iskolaistik düşüncenin yıkılmasıyla doğmuş, gelişmiştir. Üniversite şüphenin, yanlış çıkarılmaya açık düşüncenin yeridir, hiçbir dogma ile uzlaşmaz. Böyle bir kurum ise yavaş büyüyen bir bitki gibi ancak zaman içinde gelişip olgunlaşır, üniversite niteliği kazanır.

Kanımızca üniversite eğitiminin beikemiği budur.

Paralı Eğitim

Batı dünyasında isim yapmış pek çok üniversite, giderlerinin büyük kısmını öğren-

'95/264 MİMARLIK 17

Şekil C.18 : "Nasıl Bir Mimarlık Eğitimi?" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 264, s. 17.

ciden aldığı harçlarla karşılayan vakıf üniversiteleridir. Böyle bir düzenin, gelir düzeyi heterojen bir yelpaze sergileyen ülkemiz için fırsat eşitsizliği yarattığı doğrudur. Buna karşın Batı ülkelerinin hepsinin de tam bir gelir eşitliğine sahip olduğu söylenemeyeceği gibi devletçe finanse edilen 'parasız' üniversitelerin de bazı olumsuzluklarını gözardı edemeyiz. Örneğin elinde başka olanaklar varken her genç insanın mutlaka üniversite eğitimi görmesi gerekir gibi bir inanç sonucu üniversiteler kapasiteleri üzerinde yüklenmektedir. Hoca-öğrenci ilişkileri katedir. Hoca maaşını devletten aldığı için öğrenciye karşı pek bir sorumluluk hissetmez. Hesap vermesi gerekirse kendine muhalap olarak öğrenciyi ya da veliyi değil, yönetimi ve onun uzantısı olarak devleti görür. Hela YÖK sonrası gelişen değer ölçülü eğitimden iyice uzaklaşıp 'bilimsel çalışma' ya kaydırlar için değeri ucuzlayan bu kişisel bilimsellik uğruna öğrenciye ayrılan zaman, akademik statü kazanmada fazla kıymetli harbiyesi olmayan bir angarye olarak görülmeye başlanmıştır.

Batı örneklerindeki paralı eğitime gelince, bu tür üniversite -bize ters gelse de- bir işletme, örneğin bir restoran ya da satış mağazası gibidir. İşletmenin finans kaynağı müşteri olduğuna göre burada da müşteri öğrencidir. Batı geleneklerine göre 18 yaşını doldurup orta öğrenimini tamamlayan bir genç karşı ailenin sorumluluğu bilmiştir. Bu genç ileride başarılı bir sosyal statü ve meslek sahibi olmak istiyorsa bir takım bilgiler edinmesi gerektiğinin bilincindedir. Bu yolda aile belki destek verebilir. Ama dışıyla tınağıyla elde ettiği üniversite eğitimi fırsatını en iyi şekilde değerlendirmek için öğrenci gereksinme duyduğu bilgileri hocadan adeta sökerek alır. Hocanın bol not değil fakat bilgisi, ilgisi, deneyimi, yeteneği ile öğrenciye bir şeyler vermesi beklenir. Aksi halde Üniversitede tutunamaz. Tıpkı kötü garson ya da tezgahların içinde tutunamadığı gibi. Burada hocanın bilimsel çalışma yaparak kendini dinç tutması, YÖK düzenindeki gibi terfi için gerekli bir amaç değil, fakat daha iyi eğitim verebilmek için vazgeçilmez bir araçtır. Bize gelince, bizde de paralı üniversiteler görülmeye başlandı. Ancak buradaki öğrenciler, harçları ana-babalar tarafından ödendiği için Batılı öğrencinin ne istediğini bilen kişiliğinden yoksun olduklarından başka, bir de baba parasıyla okuyor olmanın ezikliği taşımaktadırlar. Kısaca, toplumumuzda ne parasız ne de paralı eğitim düzeni gereğince işlemektedir.

Eğitimde Demokratikleşme

Bu kavram genelde öğrenci kesiminin örgütlenme yoluyla bir baskı unsuru oluşturarak güçler dengesi kurması şeklinde anlaşılmaktadır. Ancak ayrıntılara inildikçe sorular belirir. Diyelim ki öğrenci örgütlendi. Neyin savaşımını verecek? Eğitim düzeyinin yükseltilmesinin mi? Oysa öğrenci bu konuda bilgisi ve deneyimi kısıtlı bir amatördür. Hoca ise bir profesyoneldir, öğrencinin gereksinimlerini ondan daha iyi bilecek, verdiği bilgiler eksiksiz ve yanlış olmayacağı gibi onun kafasını gereksiz bilgiler, zamanını gereksiz çabalarla yüklemeyecektir. Öğrencinin kişiliğine karşı saygılı olacak, yaratıcı gücünü pekiştirecek, değerlendirmelerinde adil ve inandırıcı olacaktır. Nasıl ki profesyonel bir otomobil tasarımcısı işini amatör bir kullanıcıdan daha iyi biliyor, onun aklından bile geçiremeyeceği teknik kolaylıkları onun hizmetine sunuyorsa, bir akademisyen de kaliteli eğitim nedir, bunu bilen kişidir - ya da öyle olmalıdır. Peki ya bu kesim yeterlisiz kalıyorsa, onu nasıl eğiteceğiz? Kanımızca bunun yolu 'kitlese-devrimci' bir tutum yerine 'bireysel-evrimci' bir ortam oluşturmaktan geçer. Açık tartışma olanaklarını yaygınlaştırmak, bireyleri olumsuzluklar karşısında sorgulama yoluyla denetime teşvik etmek gerekir. Batı üniversitelerinde bir akademisyenin altı yılda eskidiği, durağanlaştığı, kendini tekrarlama başladığı kabul edilir ve yedinci yılını çalıştığı kurum dışında bir faaliyete yönelerek yenilenmesi, yeni bilgi ve deneyimler kazanması için bir yıllık ücretli izne (sabbatical leave) hak kazandığına inanılır. Bu, kişiye verilen bir bağış değil fakat kurumun çıkana bir eylem olarak görülür. Hoca tek yönlü ders verme yerine öğrencisini soru sormaya teşvik etmeli, gerekirse kendini eleştiriyi açmalıdır. Bunu yapmakla otoritesi sarsılmayacak aksine bu demokratik tutumuyla saygınlık kazanacaktır. Anglo-Sakson üniversitelerinde bu tutum kurumsallaştırılmıştır. Her dönem sonunda yönetim anket formları dağıtarak öğrencilerin kendi hocalarını değerlendirmesini ister. Bu yöntem bizim toplumumuzda da benimsenmeye başlanmıştır.

Üniversite eğitiminin belkemiği, bilimin de itici gücü olan 'bilimsel şüphecilik'tir. Üniversite şüphenin, yanlış çıkarılmaya açık düşüncenin yeridir, hiçbir dogma ile uzlaşmaz. Böyle bir kurum ise yavaş büyüyen bir bitki gibi ancak zaman içinde gelişip olgunlaşır, üniversite niteliği kazanır.

ODT'den sonra bu sistemi benimseyen bazı üniversitelerde halen uygulanmaktadır. Anket sonuçları bilgisayarda değerlendirilip hocalara verilmekte, bir bakıma hocanın sicilini oluşturduğu gibi ona, varsa, eksiklerini, yanlışlarını görme, kendini geliştirme fırsatını vermektedir. Ne var ki bizim öğrencimiz henüz yeterince bilinçli değildir. İyi hoca ile notu bol hoca ayırmayı yapmakta zorlanmaktadır. Ama yıldan yıla bu bilinç keskinleşmektedir. Evrim yoluyla demokratikleşmeden anladığımız budur.

Öğrenci Çalışmalarının Adil Değerlendirilmesi
Buradaki çalışmalar sözcüğü, öğretilmiş bilgilerin sınanması değil fakat öğrencinin edindiği bilgilerin ışığında yaratıcı gücünü kullanarak ortaya koyduğu - bir bakıma kendi kişiliğini sergileyen- tasarım çalışmaları anlamında kullanılmaktadır. Çağdaş eğitimin ustayı taklitten uzaklaşarak özgün yaratılan teşvik yoluna yöneldiği yukarıda tartışılmıştı. Bu durumda hocanın, kendi mimari anlayışına pek uymayan bir

öğrenci ürününü değerlendiren kendisini duygularından arındırıp nasıl adil olabileceği sorunu gündeme gelmektedir. Bunun ülkemizde de yaygınlık kazanmaya başlayan bir yolu jüri ile değerlendirme sistemidir. Hoca öğrencilerinin çalışmalarını belli bir düzeye getirdikten sonra bir jüri oluşturarak eleştiriyi açar. Burada jürinin iki fonksiyonu vardır: 1) O güne kadar hocanın eleştirileri doğrultusunda projesini geliştiren öğrenci farklı görüşlere açılır, konuya daha geniş açıdan bakma olanağı kazanır. Bu jürinin 'eğitici fonksiyonu'dur. 2) Jüri hocanınkinden daha objektif bir değerlendirme yapabileceğinden olası haksızlıklar önlenir. Bu da jürinin 'adil değerlendirme' yolundaki katkısıdır. Kalabalık sınıflarda bu aktivite uzun zaman alıp her iki fonksiyonun beraberçe sağlanması zor olabilir. Böyle durumlarda sömestreci ara jürilerde ağırlık eğitime, final jüride ise değerlendirmeye verilerek ilgili canlı tutulabilir. Değerlendirme jürileri iki türde olabilir: 1) Danışma jürisi nin üyeleri görüşlerini açıklayarak sorumlu hocanın daha sağlıklı not vermesine yardımcı olurlar fakat yetki hocadadır. 2) Karar jürisi nde hoca öğrencilerini kendi kanaatine göre önceden değerlendirip sonuçları jüriye verir. Jüri üyeleri öğrenciye çalışmasıyla ilgili sorular sorup hocanın değerlendirmesine katılıp katılmadıklarını saptarlar ve jürinin not ortalaması öğrencinin final notunu oluşturur. Bu düzende jüri bir filtre ya da tampon gibi çalıştığından olası bir hoca-öğrenci anlaşmazlığı ortadan kalkar. Hemen belirtmek gerekir ki bu jüri sisteminin bizim toplumumuzda uygulanmasında güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Nedeni de bizim akademisyen kesimimizin otorite konusundaki duyarlılığıdır. Jüri yoluyla değerlendirme bir bakıma hocanın kendisini de denetime açması anlamına geldiğinden buna alışkın olmayan bir kesim tarafından yadırganmaktadır.

Geleceğe Dönük Eğitim

Teknolojideki ilerleme gittikçe hızlanmakta, iletişim olanaklarının da aynı hızla gelişmesiyle dünyamız giderek tek toplum olma niteliği kazanmaktadır. Ülkemizde de yapı teknolojsi son birkaç on-yılda Batı standartlarına yaklaşmıştır. Sosyal yapıda da benzer bir değişim gözlenmekte, dönün tabuları bugün olağan sayılmaktadır. Ancak bu olayın gündeme getirdiği bir de sorun vardır. Biz öğrenciyi bugünün toplum değerleri çerçevesinde yetiştiriyoruz ve ona bugünün teknolojisini öğretiyoruz. Ama yıllar sonra diplomasını alıp meslek yaşantısına atıldığında kendini başka bir dünyada bulacağı açıktır. Diyelim ki toplumsal değişime birey zaten ayak uydurmak zorundadır. Fakat edinmiş olduğu teknik bilgilerin geçerliliğini yitirdiğini farkederse ne yapacak? Kendi öğrencilik yıllarını hatırlayarak bugüne baktarsak sorunu daha iyi anlarız. Bu durumda öğrenciyi salt teknik bilgilerle donatmanın yanı sıra ona ileride gereksinme duyacağı bilgileri nasıl edineceğinin yollarını öğretmek önem kazanıyor. Öğrenciyi, öğretilenleri kabullenip benimseyecek, ezberlediği şeyleri tekrar edecek yerde, onu soru sormaya, tartışmaya teşvik etmek gerekir. Böylece hazır bilgiyi kullanmak yerine, o bilgilerin kaynağına inerek, karşılaştığı problemleri doğru olarak tanımlayacak, çözüm yollarını kendi kendine bulup uygulayacak, değişen dünyaya ayak uyduracak bir kafa yapısına sahip olacaktır. Bunu bir deste anahtar yerine bir maymuncuk vermeye benzetebiliriz. Kısaca öğrenciye öğrenmeyi öğretmek gerekecektir.

* Prof. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi

'95/264 MİMARLIK 18

Şekil C.18 (devamı) : "Nasıl Bir Mimarlık Eğitimi?" metninin açık kodlama çalışması, Mimarlık 264, s. 18.

— akademik ortam/mimarlık ortamını

Sercan Yıldırım, Yonca Hürol Al

Mimarlık pratiği, hakkında en az mimarların düşündüğü, konuştuğu ve tartıştığı bir alan. Mimarlar kendi pratiklerini düşünmez, sorgulamaz, eleştirmez. Herkes konuşur, mimarlar konuşmaz. Pratiğe dair geri planda kalmış yasalar, eleştirel düşüncüyü ortadan kaldıran. Hele toplumsal hafıza bu konuda bir sürü atasözleriyle dolu iken, böyle davranmak daha da kolaylaşır. “Bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın...” Böylesi bir dünya rahattır, huzur vericidir! Herkesin iyi kötü bir yer edindiği bu düzen böylece devam ettirilmelidir !

Bugün insanların birbirine değmeden, dokunmadan yalıtılmış düşünceleri ile yanyana durabilmesi ve birbirinden habersiz, birbirini görmeden, birlikte üretmeden, eleştirmeden yaşamını sürdürebilmesinin zaman zaman bir geri çekilişi ifade eden eleştirel mesafe ile hiçbir ilgisi yoktur. Hem mimarın, hem eğitimcinin içinde bulunduğu böylesi bir ortamda, mimarlığa ve eğitime dair tartışma ortamları nadiren gerçekleşebilir.

Bugün akademizm, mimarlık ortamının hem yaratıcısıdır hem de esiridir.

Varolan nicel hiyerarşik yapısı ve bir türlü özdeşleşmeyişiyle bir eğitim modeli oluşturan akademizm, yer yer bireysel gayretlere rağmen, genelde meslekçi ideolojiyi üreten yapısını korur ve öncelikle ehliyet sahibi olanı olmayandan ayırma rolünü üstlenir. Profesyonel üretimin küçük bir modelini gerçekleştirmesine rağmen, profesyonel tasarımının tabii olduğu meslek süreçlerini mercek altına almayı reddeder. Grafik dilin katı gramerinin üretim ilişkileri üzerindeki belirleyici rolünü görmezlikten gelir. Bina değişim değerinin oluşumuna dair süreçleri tabu kabul eder. Tasarımcının emek değerinin nicel olarak ve mekansal ayrımlar bağlamında ölçülmesini örtbas ederek nitelik üretimini ön plana çıkarır. Mimarlık dili içerisinde üretilebilecek teknik bilginin küçümsemesine neden olur. Bilginin standartlaşmasını kabul ederek, maddi ürünün deneyimlenmesinin herkes için olanaksız olduğu bir ortamı tartışmadan benimser.

Bu ve benzeri standart süreçlerin üretim biçimi ile ilgisi sorgulanamaz. Meslekçilik, hangi işin, kimin tarafından, hangi koşullarda ve nasıl yapılabileceğinin önceden belirlenmişliğinin sorgulanmadan kabul edilmesidir. Bu düzende ne sorgulama, ne de dışsal bir eleştiri yer alabilir; ki, “iş”, standart bilgi ve becerilerle donatılmış ehliyet sahibi profesyonellerce gerçekleştirilmelidir. Bu tür üretimin yapıldığı büro-şirket mekanları tescilli olmalıdır, meslek dilinin gramerine uyulmalıdır, ilgili diğer meslek sahipleri ile öngörülüyor biçimde iribat kurulmalıdır; gerekli izin, ruhsat ve vizeler alınmalı, öngörülen tüm denetim süreçlerinden geçilmelidir; üstün ahlak sahibi profesyoneller için ekonomisine dair süreçlere sadece öngörülüyor kadar bulaşmalıdır. Emeginin değeri nicel olarak ölçülmesine rağmen, mekansal ayrımlar ölçüsünde nitelikli iş üretilmelidir...

Bu ve olası diğer benzer biçimlenmelere dayalı meslekçilik sorgulandığında, varolan üretim düzenini veri kabul eden rasyonalizasyonlar ile karşılaşılır. Sorgulamanın yanısıra iletişim de olanaksızlaşır. Mimarların masa başında ve haz duygulanıyla dünyayı değiştirebileceklerini zannetmeleri, meslekçilik bünyesinde gelişmiş bir ideolojidir.

Mimarlık pratiği, “üretim için üretim”e dayalı bina üretim sürecinin bir önkoşulu olarak işler. Sadece maddi ya da zihinsel bir üretim sürecinin içinde oluşu değil, yapılan işin ne şekilde parçalandığı da önceden belirlenmiştir. Bir modern çağ öznesi olarak mimar da, pazara yönelik olarak belirlenen koşullar ve standart süreçlerle örülür. Ne kadar dışında kalılabileceğinin kanıtları yaşadığımız çevrede mevcut olan bu sürecin etik cephesini ise “ben yapmamam başkası yapacaktır” zihniyeti oluşturur.

Mimarlık üzerine düşünmek, hem meslek hem de eğitim ortamlarında sürekli olarak ertelenir. Çoğunlukla eğitimin ağır hantal yapısı bu ertelemeyi meşrulaştırır. Bilgi aktarımı üzerine kurulu monteye dayalı eğitim ortamlarında, eğitilen hiç sorgulama gereksinimi duymadan mezun olabilir ya da erken sınıflarda bu arayıştan vazgeçebilir (erken mimarlaşma). Mimarlık ortamında da eğitimin meşrulaştırıldığı bu alışkanlığı sürdürerek, eğitim sırasında edindiği duragan bilgiyi sürekli tüketir. Böylece mimarlık “tüketici”, yıpratıcı bir ortam haline gelir, getirilir. Toplumbilimleri, edebiyat gündelik yaşamımıza eklemlenirken, mimarlık ya bunun dışında kalmayı yeğler, ya da eklemlenmeyi popülarite kazanmak olarak görür. Mimar, ya mimar-avangard tavrının bugün de geçerli olabileceğine, ya da popülarite kazanarak yıldız kimliğini sürdürebileceğine inanır.

Mimarlık ortamını meslekçiliğin kuşattığı günümüzde, eğitim ortamı da bilgi aktarımı üzerine kurulur. Bilgi aktarımı, bilgiyi statik ve duragan olarak öngörür (1). Bu durum, hem eğitim-

mimarlık 279/1993

Şekil C.19 : “Akademik Ortam-Mimarlık Ortamı” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 279, s. 53.

cinin hem de eğitilenin kendi şimdiki zamanını yaşayamamasına neden olur. Kendi şimdiki zamanını yaşayamayan eğitimci, başkalarının diliyle konuşmak zorundadır (x'e göre, z'ye göre...x teorisine göre, y teorisine göre...ve bunlar ne kadar fazla ise o kadar iyi araştırmacıdır). Evrimsel şemalar, birbirini adeta bir kortej gibi takip eden tarihsel dönemler, ya da önşartlı dersler silsilesi içinde düşünmek, şimdiki zamanın oluşturulmasına engel olur. Çünkü **konusulan, geçmişin ve hiyerarşik bir biçimde kurgulanmış bilginin dilidir**. Kendi şimdiki zamanını yaşayamayan mimar ise, ya nostaljik bir dil ile, ya da "izm" taklitleriyle konuşur.

Bugün akademik ortam, eğiten ile eğitilen arasındaki sınırların dağıldığı, **karşılıklı alışverişe** yönelik bir ortam değildir (2). Bu ortamda, belirli profiller dışında kişisel farklılıkların ortaya çıkmasına izin verilmez. Oysa eğitimcinin rolü, neyin doğru neyin yanlış olduğunu aktarmak değil, **hem eğitimcinin hem de eğitilenin kendi yolunu bulabilmesi için etkileşim ortamları** hazırlamak olmalıdır (3). Bir mimarlık öğrencisi bu ortamı, şimdiki zamana ait kılarak şöyle tanımlar:

"Bir kurum olarak okulun yapısı, yönetsel şeması, programı ile baste, tımarhane ya da bapishaneden farkı nedir? Hepsi de varedilmeye çalışılan bir gerçekliğin sürekli yeniden üretimine programlı kurumlar olduğuna göre burada aradığımız nedir?"

*Soyut olarak okul, programlayarak, sayısallaştırarak, smayarak **disipline eden bir kurum** olmakla birlikte, bu özeldir her Okul'un bundan ibaret bir yapı olduğu anlamına gelmiyor. Sözkonusu olan soyut bir kurum okul olmaktan çıkıp, adıyla, binasıyla, kişileriyle özel bir Okul olmaya başlayınca tüm bunların kişilikleri ister istemez bu kurumun içini doldurmaya başlıyor ve asıl hikaye de bu kişiliklerin etkileşiminden doğuyor.*

*Bu kestirilemez **etkileşim ortamı**, gerçekte kendi işlevini yerine getirebilmek için insanları biraraya toplayan kurum okulun istemi dışında oluşan, emrivaki olarak önüne gelen bir durumken, bizim tam da aradığımız şey olmaktadır.*

Bizim için okulda aslanan programlanmamış zaman ve planlanmamış mekandır."

Omacan,S., "Ödünün Yazısı", Beyaz Duvar, Şubat 1996.

Yaratıcı (4) olması gereken -kendi yaşamını değiştirmeyi düşleyebilen- eğitimci böylece kuramın içinde sıkışıp kalır, bu durumu aşamaz, yaşama geçiremez. Oysa **"kuram kül rengidir; ama yaşamın ağacı yeşilliğini sürdürür."** (Faust - Akt: S.M.Eisenstein, *Film Duyumu*, 1984) Eğitimci kuramsal olanın ardına sığınarak görünmez duvarlarını örer ve kariyeri adına kendini eğitim ortamından yalıtır. Bu onun iktidar alanıdır ve emekliliğine kadar konunmalıdır (5).

Bugün akademik ortamlar, deneyimlenmenin (6) gerçekleşebileceği ortamlar değildir. Eğitim ortamının farklılıklarını dışlayan yapısı; sonuçsuz genellemeler, kaba değinmeler, gerçeklerden uzak idealler biçiminde açığa çıkar. Derinlemesine bir bakış gerçekleşemediğinde yüzeysel kalır. Deneyim de aktarılabılır bir şey olmadığından, **eleştirilemeyen, sınanamayan düşünceler marjinalliğe terk edilir**. Böylece bu düşünceler, bir süre sonra ya kendini tekrarlar ya da tükenip yok olur. Bir denetim mekanizması olarak özeleştiriden uzak durulur. Oysa özeleştirir, "sanat" a dair mimarlık ve mimarlık eğitimi ortamları için hayati bir gereksinimdir. Bu nedenle, **eleştirilmesi gereken sistemler** değil, **eleştiriyi engelleyerek sistemi kuran insanlardır** (7).

Bugün mimarlık ortamı da deneyimlenilebilecek bir ortam değildir. Çünkü üretim süreçleri yalnızca yapmaya dair süreçler ile zihinsel süreçleri birbirinden ayırmakla kalmayıp; "araçsal rasyonalite"ye açık olanla (ölçülebilir olanla), "irrasyonel"i de (ölçülemeyeni !!) birbirinden ayırır. Bu düzende her maddi ürün temsil edilebilir olmalı ve böylece hızlı üretim sağlanmalıdır. Temsil deneyime dair değilken, matematiksel düzenin her koşulda uygulanabilirliği, tasarımın rasyonaliteden (meşru veya gayrimeşru bilgi üretiminden) uzaklaşması anlamına geldiği gibi, maddi deneyimlenmeyi de olanaksızlaştırır. Oysa **mimarlık, sistemin belirlediği matematiksel (aritmetik + geometri) ve çizgisel gramer (mimarlığın grafik dili) aracılığı ile bütünüyle kavranamaz**. Böyle bir tabi oluş, maddenin ve üretimin çizgi aracılığı ile **şimdi, burada, her ortamda ve her birey** tarafından deneyimlenilebilme olanaklarını yok eder. Böylece karmaşık, belirsiz, örtük, kaygan olan maddesellik ile ilgisini kaybeder.

Herşeyi kontrol edilebilir kılmak hiçbir zaman mümkün olmamıştır. 19. yüzyıldan bugüne eski bedensel alışkanlıklar dağılmış, kuşatıcı karakterdeki **yeni sistem** ile birlikte insan ile onun inşa edilmiş çevresi arasındaki maddi ilişki de kopmuş ve insan-mekan arasındaki ilişkinin yeniden kurulması zorunlu olmuştur. **Bu ilişki artık sadece bağlamı olmayan, anlık, noktasal ilişkilenmeler ve bunlara ait süreçler temelinde kurulabilir**. Bu ilişkilenme süreçlerinde yani deneyimlenmede açığa çıkanlar ise, yeni

Şekil C.19 (devamı) : "Akademik Ortam-Mimarlık Ortamı" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 279, s. 54.

anlam ve yeni hakikat duyumları olmaktadır. Bireysel deneyimlenme, yani **her bireyin kendi deneyimini yaşaması, mekanını yeniden keşfetmesi**, bu keşiflerin sürekli yeniden yinelenmesi, işte böylesi bir noktada önem kazanır. **Keşif duygusu sürekli olarak yeniden kısırtılarak bir arayış sürdürülür, yaşatılır**. Eğer bu da gerçekleştirilemezse, mimar ya da eğitimci kişiler yaşamın hızlı akışı içinde geçmişte bir ana sıkışıp kalırlar ve daha sonra da savrulur giderler.

Akademik ortamların modern seçkin kültüre hizmet veren geleneksel yapısı hızla değişmiş, popüler-yerel olan bu yapının içine sızmıştır. Bugün eğitim ortamını iki durum arasındaki gerilim belirler. Bu zenginleştirici gerilim kültürel özgürlük sanısı olarak ele alınamaz. Aksi durumda hem mimarlık hem de eğitim ortamlarında açığa çıkan yapay süreçler olmaktadır.

Bugün, ne mimarlık ortamı salt bina yapım eylemi ve süreçlerine, ne de akademik ortam salt geleneksel akademizmin devamına koşuttur. Her iki ortamda gerçekleştirilen işler de -upkı diğer işler gibi- zaman ya da m2 gibi nicel ölçülerle biçimlenmiş emek-değer kuramı ile karakterize edilemezler. Ayrıca mimarlık ortamını, sadece bina yapan küçük ve mutlu bir azınlık oluşturmaz. Aynı zamanda şirketlerde çalışanlar, şantiyeciler, malzeme pazarlayan mimarlar, dekorasyon işi ile uğraşanlar, kamu çalışanları, gazetecilik-yayıcılık yapanlar, işsizler ve hatta lokantacılık yapanlar da bu ortama aittir. Tüm bu çeşitliliğin ardında ortak bir durum vardır, ki o da **tasarımdır. Tasarım meslekten çok daha geniş bir alana ve hatta gündelik yaşama yayılır. Çünkü tasarımcı, başka bir alanda var olsa da yaşamını ve mekanını tasarlamaya devam edecektir.**

Hem mimari üretimde, hem de mimarlık eğitimi süresince ısrarla korunması gereken eleştiriye dair son kale, tasarımdır. Oysa mimarlık ortamında tasarım, bütün bir üretim düzeni tarafından tahrip edilmekte olan gerçek yaşamı temsil eden yetersiz bir metafor haline gelmektedir. Bu yetersizliğin en önemli iki nedeni: **meslekçiliğin** mülk edinmesi olanaksız yoksul kitleleri daha baştan dışlaması ve tüm bir yaşamı kuşatan üretim biçiminin ürün biçimi tarafından (yani eylemin ölü madde tarafından) temsil edilmesidir.

Bugün tasarım kalesi labirentimsi bir hapishaneye dönüşmekte, artık pazarın talep ettiği biçimsel farklılıkların üretimi yolu ile varolan düzenin yeniden yaratılması da yaratıcılık olarak nitelendirilmekte, **ne yazık ki yaratıcılık kendi karşısına indirgenmektedir.** Bu durumda, senede yüz apartman projesi üreten bir büro tarafından tasarlanan binalar ile sözde sanat eseri olanlar arasında yaşamsal bir anlam farkından da söz edilemez.

Farklılık, içi boşaltılmış bir kavrama dönüşür. Artık ne gelenekteki gibi tekrar edecek olanın ne de farklılıkların tasarımı yaratıcılık olarak adlandırılabilir. Oysa hem mimarlık hem de mimarlık eğitimi ortamlarında yaratıcılık; eleştirelliği, aktif katılımı içermek zorundadır. **Yalnızca yaratıcı eğitimciler yeni ilgilerin belirlenmesine ya da düşünme/öğrenmede bağlantıların anlaşılıp kavranmasına yardım eden etkinliklerin oluşacağı ortamlar hazırlayabilirler.** Yaratıcılık (8), bugün hızla ve sürekli değişen değerler karşısında, koşullanmış olanın dışında seçim yapma gücü olarak algılanabilir. **Yalnızca bilimsel bilgi ile donatılmış insan bu tür bir seçimi yapamaz. Çünkü bilgi, özümsemeden ve şimdiki zamana ait kılınmadan tasarıma entegre olamaz.** Bugün, yaşamın hızını ve akışkanlığını arttıran **enformasyon sistemleri** gerçekte **durağan (ilerlemeci) yapıya sahip olan bilginin** bu yapısını dağıtıyor muş gibi görünür.

Gerçekte durağan olmayan sadece enformasyondur. Sayısız ürünler ve metaforları içeren bu enformasyon ağı bireyi kuşatır (9). Ancak deneyim, keşif ve yaratıcılık, bireyleri bu kuşatılmışlık dışına taşıyabilir ve bireysel yaratım süreçlerinin hayata geçmesine imkan tanıyabilir. Bu durum gerçekleşmediğinde, mimarlık ortamı sürekli taklitler üretir, akademik ortam ise yeniden ve yeniden derler. Bu taklitler ve derlemeler dünyasında, farklı bakışlar ardarda sıralanır. Bu güvenlidir de, çünkü derlemenin ideolojisi yoktur. Akademisyen derler, profesyonel taklit eder. Bu düzen böyle gider.....

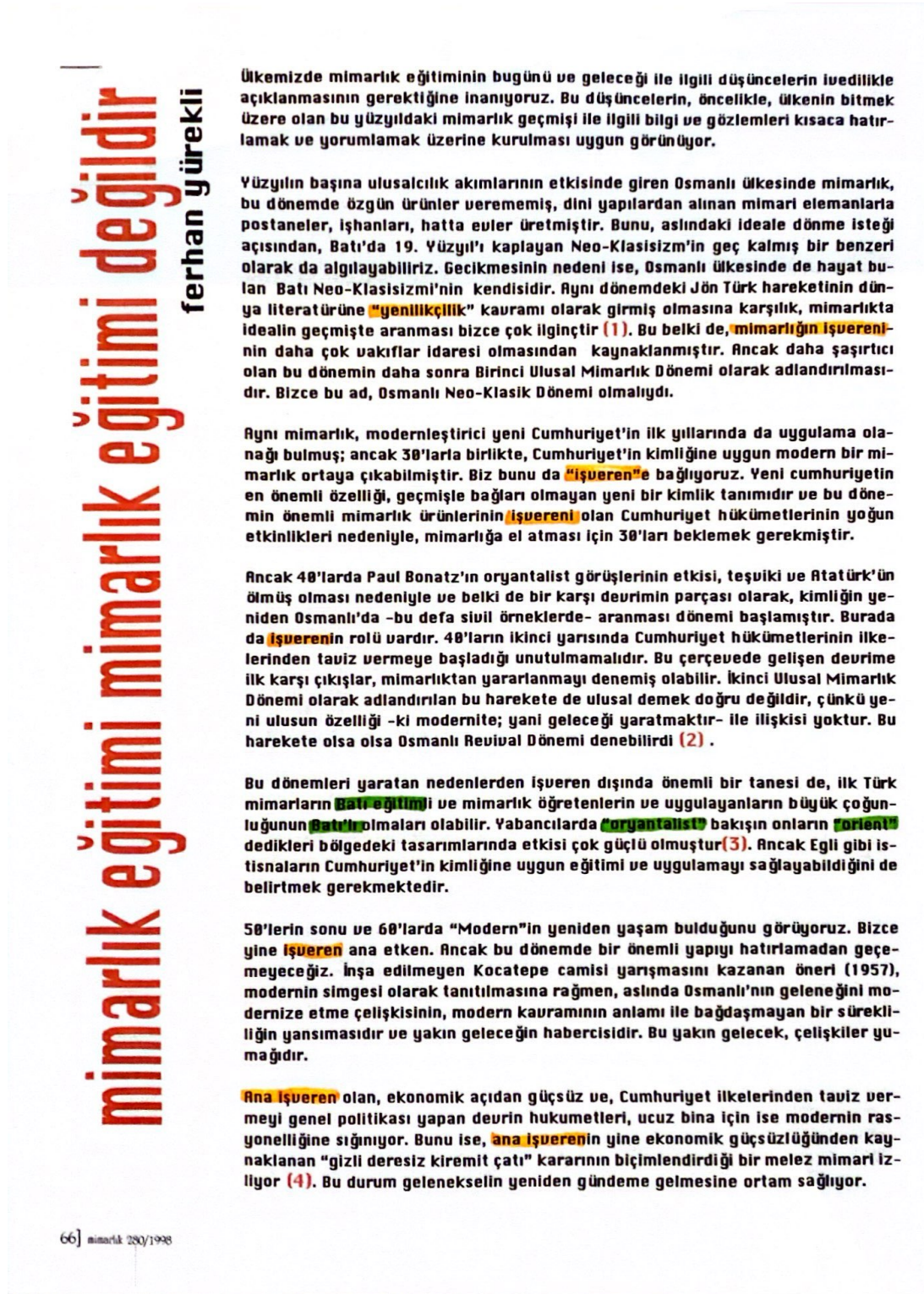
Bu durum, kendi öyküsünü oluşturmaya ve yazmaya cesareti ve gücü olan bireylerle aşılabılır. Eğitim ortamı bunun için kaynaklık edebilir. Mimarlık ortamı ise gücünü eğitimden alan, ancak kendi de eğitim sürecine dahil olan bir ortam olarak varolabilir.

* Bu metinde mimarlık ve eğitimi ile ilgili serbest tartışma ortamlarında üretilen düşünceler kaynak olarak alınmıştır. Kongre, sempozyumbildirileri herbirinin yayınlanmış kitabı olması nedeniyle dışta bırakılmış, sadece serbest buluşma ortamları, tartışmalar, paneller, öğrenci buluşmaları, öğrenci dergileri ve gündelik (Cumhuriyet) gazete dergilerinde eğitim üzerine yapılan tartışmalar, TME (Türkiye Mimarlık Eğitimi) Birliği toplantıları, Mem-Mam (Mimarlık Eğitimi Merkezi-Mimarlık Araştırmaları Merkezi) toplantıları gibi ortamlarda mimar, eğitimci ve öğrencilerin ürettikleri düşüncelere yer verilmiştir. Bunlar, sistematize edilmiş yazılı metinlerin aksine söylem dışı ve bağlantılandırılmaya zorlanmamış duyumları içerebilirler.

Şekil C.19 (devamı) : “Akademik Ortam-Mimarlık Ortamı” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 279, s. 55.

1 “Bilginin bızla değiştiğini kabul ediyorsak, hem de okullarda, eğitimin bazı **statik bilginin** aktarılması olduğunu nasıl ileri sürebiliriz ?” F.Yürekli, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, Sayı:480, Haziran 1996. 2 “Öğretenler aynı zamanda öğrenen olduk-larının farkında olarak davranmalıdırlar” K.Hindistan (öğrenci) TME Temel Sorunları, tartış-ma (yazılı metin), Nisan 1995, İTÜ. “Akademik alanda kadronun öğrenciye bala öğret-mek iddiası yerine, öğrenci ile birlikte öğrenmek yani **bilgi üretmek** çaba-sında olması gerekir” F.Yürekli, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, Sayı:480, Haziran 1996. 3 “Eğitimci öğ-renciye **meslek bilgisi** vermek yerine ona mimarlığın ne olduğunu ya da ne olmadığını kavratmaya yönelik olmalıdır” N.Teymur, *Beyaz Duvar*, Şubat 1996. 4 Bu metinde yaratıcılık kelimesi ile, “yaratıcı deha”lara özgü anlar ya da hızlı yaratım teknikleri kas-tedilmemektedir. 5 “Üniversitelerimizde özgün bir yapılanma gerçek anlamıyla gündeme biç gelmedi. Batı üniversitelerini sorgusuz sualsiz taklide çalışmanın ötesine geçemedik. En koyu taklitçiler bilimsel olduk-larına en çok inananlar arasından çıktı.” Ç.Güven, “Bilimsel Yayın Sıralamaları”, *Cumhuriyet Der-gi*, Sayı:568, Şubat 1998. 6 Burada deneyimlenme, senelere koşut bir süreç olarak ele alınmamıştır. Se-nelerin geçmesi zamana ait bir ölçüdür, zihinsel yığılmayı gerçekleştirmeyebilir. “Sözde dene-yimli kısır görüşlü mimarlar, mimarlığın pratiğine en zararlı olanlardır.” F.Yürekli, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, Sayı:480, Haziran 1996. 7 “Hep **sistemden** söz ediyoruz. **Sis-temden önemli insan unsuru**” F.Erpi, TME Temel Sorunları, tartışma (yazılı metin) 19-21 Nisan 1995, İTÜ. “Biz öğrenciyi değerlendiriyoruz ama kendimizi değerlendirmiyoruz.” N.Inceoğlu, TME Temel Sorunları, tartışma (yazılı metin) 19-21 Nisan 1995, İTÜ. “Akademik alanın sorunu-nun öncelikle üniversite kanunları olmadığını 1402’yi yaşamış olanların söylemesi gerekir. Sorun etik sorunudur. İnsan (burada akademisyen) beyninin önemli özelliğinin kendikendini izlemek ve denetlemek olduğu unutulmamalıdır.” F.Yürekli, *Cumhuriyet Bilim Teknik*. “Formel olgulardan çok daha önemlisi informal olan olgular, bizlerin bilinçlenmesidir. Bizlerin motivas-yonudur” TME Temel Sorunları, tartışma, 21 Nisan 1995, İTÜ. 8 “Mimarlık eğitiminin amacı öğ-rencinin yaratıcı potansiyelinin farkına varmasını ve kullanmasını sağla-mak olmalıdır. Ancak bu şekilde karşılaşılan herhangi bir koşullar takı-mının sağladığı sorunları görmek ve bunlarla başa çıkacak **yeni bilgiyi** üretmek için işlev-biçim-teknik üçlüsü ile yeni bir hesaplaşmaya gitmek yolu açılabilir.” F.Yürekli, “Mimarlık Eğitimi, 5.Yıl Çözüm mü ?” *Cumhuriyet Dergi*, Haziran 1996. “Yaratıcı, aydın ve bilge insan hem bilmediğini bilir hem de karamsar da olsa ya-şamdan deneyimden öğrenmek ve yapmaktan zevk alır, dünyayı bep ana-liz edip, tüm kötülükler karşısında bile yaratıcı daha iyiye giden alterna-tifler, bedefler, ürünler üretmeye çalışır” N.Teymur, *Beyaz Duvar*, Sayı:1, Şubat 1996. “Mi-marlık eğitimi özellikle yaratıcılık ve farklı yaklaşımlar isteyen bir dal. Ama eğitime baktığımızda bu kadar yaratıcı ve farklı boyutlara ulaşabi-len öğretim üyelerimiz eğitimlerinde de bu yaratıcılığı, farklılığı göstere-biliyorlar mı ?” T.Ölek (öğrenci), TME Temel Sorunları, tartışma (yazılı metin), Nisan 1995, İTÜ. 9 G.Sağlamer, hizmet ticareti ve etiği doğrultusunda gelişen globalleşmenin kapsadığı iletişim ve denetim konu-larını kısmen içerek diyor ki: “Biz yazmaktan, kaydetmekten, belgelemekten pek boşlanmıyoruz. Hele mimarlar biç boşlanmıyor. Bizim süratle **bilgi üre-tir** ve bunları dışa açılır hale getirmemiz lazım” G.Sağlamer, TME Temel Sorunları, tartış-ma. “Küreselleşmenin iki yönü var; **teknoloji** ve içinde neyin gezeceği. Olayın teknolojisinden kaçamayız. Küreselleşme ile kastedilen **standart-laşma** veya kimlik değişimi değildir” G.Sağlamer, *Küreselleşme ve Mimarlık Eğitiminin Geleceği*, panel, 19-21 Nisan 1995, İTÜ.

şekil C.19 (devamı) : “Akademik Ortam-Mimarlık Ortamı” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 279, s. 56.



Şekil C.20 : "Mimarlık Eğitimi, Mimarlık Eğitimi Değildir" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 280, s. 66.

4 cm cumbalı, 60cm saçaklı, dar dikey tek pencereli ve 6 katlı ve adına hala modern denen bir mimari, hem geleneğin hem de modernin doğasına aykırı, anlamsız bir mimari, "geleneği taklit etmeden sürdürme" gibi temelsiz sığınaklar içinde ve **siyahlı işveren** kesimine de yayılarak gündeme ağırlığını iyice koyuyor. Ve gündem artık değişmiyor (5).

50, 60 ve hatta 70'li yıllarda özellikle İTÜ ve ODTÜ'de ise inatla hala modern, ras-yonel v.b. adlarla anılan mimarlık **"öğretiliyor"**.

80'li yıllar ve özellikle 90'lar ise, bambaşka bir "ortak" getiriyor mimarlık dünyamıza. Buna "Post-Modern" mimarlık deniyor. Biz bu mimarlığı tanımlamak için "arabesk" deyimini daha uygun buluyoruz. Artık okullardaki eğitim de ağırlıkla bunların **"öğretilmesi"**ne kayıyor.

Sorun doğal olarak, yalnızca ürünün mimari nitelikleri ile sınırlı da kalmıyor. Üike sorunları karşısında da aynı tutumlar sürüyor. Örneğin İstanbul'da Olimpiyat için yapılan proje görünür yanlışlarına rağmen en ufak eleştiri almamakta, tartışılmaktadır. Sur dibindeki Abdi İpekçi salonuna en önemli karşılaşmalarda dahi ancak ücretsiz servislerle izleyici götürülebilirken, kent merkezinden 30, kentin bir kanadından 40-50 kilometre uzakta 80 000 kişilik bir stadyum ve 5-15 000 kişilik beş altı salonun olimpiyat sonrası nasıl kullanılacağını mimarlarımız tartışmıyor, tartışmak isteyenler bir yankı bulamıyor.

Benzer şekilde ülkenin başlıca sorunu olan sosyal konut ve depreme dayanıklı kırsal konut konularında niye mimarlar birşey üretmiyorlar? Niye hala toplu konut ile sosyal konutu aynı şey sanıyoruz? Tübitak ve DPT'nin konut sorununu çözmek için gözde semt Ataköy'de araştırma yaptırmak üzere ne miktar para tükettiğini niye merak etmiyoruz? Niye bu tür araştırmalar, 3 odalı evde oturana "5 odalı ev ister misin?", apartmanda oturana "bahçeli ev ister misin?", "balkonunu niye kapattın?" gibi sorular içeren anketlerle kısıtlı kalıyor? Niye Avrupa'da iskartaya çıkan tünel kalıp teknolojilerini üniversitelerimizin de teşviki ile sosyal konut sorununu çözenin tek yolu olarak lanse ederken, bunların önce ancak Çankaya ve Fenerbahçe gibi özel semtlerde, sonra da hesapsız-kitapsız olduğu açıkça ortaya çıkan Emlak Bankası konutlarında uygulama olanağı bulabildiğini fark edemiyoruz?

Bizce mimarlığımız, **"üstübu olan bir teknik"** olarak görülmüş olmanın, **"uygulama-ı bir bilim"** olarak görülmüş olmanın, **"mekan yaratma sanatı"** olarak görülmüş olmanın, **"bilinir ve öğretilir"** olarak görülmüş olmanın sonuçlarını yaşıyor (6). Mimarlığımız, "insan aklı ve sezgisinin ürünü" olarak görülmemiş olmanın, "modern olamamanın" sonuçlarını yaşıyor. **"Bilginin ne olduğunu bilmemenin"**, **"bilgiye ulaşmanın yeni bilgi üretmek değil, bilinen bilgiyi bulabilmek"** olarak algılanmasının sonuçlarını yaşıyor. **Bilim**, bildiğini abandone etme çabası içindeyken, mimarlık **eski bilgilere (geleneksele)** sarılarak, insan aklına yakışır olmaktan çıkıyor. Bilimin karakteri bilgiyi abandone etmek iken, mimarlığın karakteri nasıl olur da **bilgiyi döndürmek**, geçmişini tekrar etmek olur! Ayrıca, bırakınız bir müzeyi, bir ulusal arşiv bile oluşturmamayanların gelenekselin peşinden gitmelerinde bir bilinç aranabilir mi? Mimarlığımız, cumhuriyetimizin eşsiz özelliklerine paralellik kuramamanın acısını çekiyor...

Bütün bu yüzyıllık dönemin ve özellikle Cumhuriyet döneminin mimarlığının genel karakterinin belki pek çok başka sıfatın yanında, esas olarak **"bilinçsizlik"** olduğu söylenebilir. Bilinçsizlik, **"çağdaşlık"** ve **"Modernliği"** aynı şey sanmamız sonucunu yaratmaktadır. **Çağdaşlık**, yalnızca çağda olup bitene karşı gelmemektir, pasif

1 Mimarlığın kimliği dünde araması, bugün dahi kimliklerin dı-ne bağlanması (Avrupa Birliği'nin Türkiye ile ilgili kararını ve Samuel Huntington'un The Clash of Civilizations'ına hatırlayın) yanında bize yine de yapıcı gelmektedir.

2 Anıtkabir'in projelerinin bu dönemde (1941) elde edilmesi bize bir çaresizliktir. O modernleştirici ve anti-emperyalist devrimciye Batı Neo-Klasik-Modern karması bir melez mimarlık uygun görülmüştür.

3 Hilton gibi küçük bir yapının bile giriş saçakının uçan hali olması, oryantalist bakışın zarafetinin en tipik örneğidir.

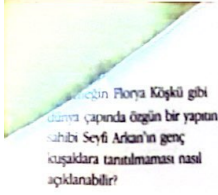
4 Kimin koyduğu bilinmeyen "çatı %33 eğimli kiremit olur" kuralı hala tartışılmıyor, tartışmak isteyen mimara, Oda Bakara 90'larda, "canım o yükseklikteki çatıyı kim görecektir" diye-biliyor.

5 O kadar ki, Boğaziçi için 1986'da verilen %6 imar izni, seçkin ve saygın mimarlardan oluşan danışma kurulunun koyduğu kuma çatı-geniş saçak-cumba zorunluluğu ile karşılaşıyor. Kuma çatı-geniş saçak-cumba bugün bile her türlü imar kısıtlamasını aşmanın aracı oluyor.

6 Burada ülkemizde işvereni esas olarak devlet olan mimarlık yarışmalarının durumunu kısaca hatırlamak gerekiyor. Yarışmalarımız, "uygulanabilirlik" (ki tek başına bir ayrı konu sudur) kriteri altında amacından sapıp jüri kompozisyonu durumuna indirgenmiştir. "Ayağı yere basmayan" (bu kavram da uygulanabilirlik için yazılacak ayrı yazıda önemli yer tutabilecektir) mimarların bu şekilde dışlanması ile oluşan kısır döngü sonucunda, yarışma ile üretilmiş bir mimarlık ürünü göstermedeki zorluk hatırlanmalıdır. Azınlık görüşlerinin oluşturacağı çeşitli gerilimin mimarlığımıza katkısı on yıllardır engellenmektedir. Sidney Opera Binası yarışmasının ayakta durmayan bir öneri, Pompidou Kültür Merkezi Binası yarışmasının ihtiyaç programına uymayan bir öneri ile kazandığı sanırım görüşlerimizden kaçınıp olacaktı.

mimarlık 280/1938 [67

Şekil C.20 (devamı) : "Mimarlık Eğitimi, Mimarlık Eğitimi Değildir" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 280, s. 67.



Öğrenen Florja Köşkü gibi dünya çapında özgün bir yapının sahibi Seyfi Arkan'ın genç kuşadlara tanıtılması nasıl açıklanabilir?

8 Örneğin bize, İTÜ'de 62-67 arasındaki eğitimimizde teknik ders konulan dışında tek bir kitap önerilmemiştir.

9 Fernand Braudel, La Mediterranee et Le Monde Mediterranéen a L'Epoque de Philippe II, "II. Felipe Döneminde Akdeniz ve Akdeniz Dünyası" adıyla çeviren M. Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Ankara, 1990 ve 1994 -Marshall Berman, All That Is Solid Melts Into Air -The Experience of Modernity, "Katı Olan Herşey Buharlaşıyor" adıyla çevirenler Ümit Alruğ, Bülent Peker, İletişim Yayınları, İstanbul 1994 -Italo Calvino, Le Citta Invisibili, "Görünmez Kentler" adıyla çeviren İşıl Saatçioğlu, Remzi Kitabevi, İstanbul 1990 -Ilya Prigogine, Isabella Stengers, Order out of Chaos -Man's New Dialogue with Nature, "Kaostan Düzene" adıyla çeviren Senai Demirci, İz Yayıncılık, İstanbul, 1996

katılımdır. **Yeniliği** yani çağı oluşturan ve geleceği yaratan ise **modernitedir**.

Pek çok gerçek yeteneğin mimarlık ürünü vermesini dolaylı ya da dolaysız etkileyen, pekçok değerli ismin tarih içinde hakettiği yeri almasını önleyen (7) bu bilinçsizliğin sorumlusu ise, kanımızca eğitimidir. Ancak bu değerlendirmemiz, genel olarak kabul edilen, okulların **piyasa beklentilerini** karşılayamadığı, dört yılın **yeterli** olmadığı gibi görüşlerden değil, tam tersine okulların **piyasa** gibi **usta-çırak ilişkisi** içinde eğitim vermesinden kaynaklanıyor. Okullarımızda **mimarlık biliniyor ve öğretilir** bir şey olarak ele alınmaktadır. İTÜ ve ODTÜ'de 70'lerin sonuna kadar temel yaklaşım olan **"modern"**in gerçek hayatta direnmeden yenik düşmesinin önemli bir nedeni kendi doğasına aykırı olarak bir **"üslup olarak öğretilmesi"** değil midir (8)? Bu tür eğitimde, öğrencinin düşünmesi, hatta proje üretmesi söz konusu değildir. O ancak **"usta"**sının gösterdiğini iyi çizebilmelidir. Onun okuyacağı tek şey **"ders notları"**dır (6).

Okullarımızda bu anlayış hala egemen. Okula yeni başlayan öğrencilere ilk dersleri, **historisi** tartışılmaz saygın emekli hocalar veriyor, mimarinin ne olduğunu en iyi bilen en yaşlılar gençlere **"öğretiyor"**. Ne kadar üzücü ki, dört yıllık mimarlık eğitiminin yetersiz olduğu, eğitim süresinin artırılması gerektiği, piyasaların **bas-kısı** ve **öğretim kurumlarının önerisi** ile daha geçen yıl tartışmasız genel kabul görüyor. Bu, mimarlık okulundaki stüdyonun, hala, uygulama dünyasındaki mimarın bürosunun replikası olması gerektiği görüşünün egemenliğini gösteriyor. Baştan beri sözünü ettiğimiz bilinçsizliğin kaynağının bu tür eğitim olduğu, herhalde başka bir tür bilinçsizlik nedeniyle, bir türlü görülemiyor.

Kendi ifadesi ile **"tüm mimarlık bilgisini"** bilgisayara sokarak uzaktan mimarlık **öğreteceğini** iddia edenlere, DPT kaynakları araştırma(!) fonu sağlayabiliyor, **mimarlık bilgisinin** ne olduğunu, hele tüm **mimarlık bilgisinin** nasıl birşey olduğunu, **"olur"** veren yetkililer bile sorgulamıyor.

Bu nedenlerle düşünüyoruz ki, mimarlık okullarının görevi önce **entelektüel yetiştirmek** olmalıdır. **Entelektüel** merak ve entelektüel heyecan, gelişmenin başıdır. İnsan aklına yakışandır. İnsan beyninin en önemli özelliği, kendi kendini izlemektir. **Modernleştirici** ve anti-empyrist Türk Devrimi'nin karakterine uyan da budur. Cumhuriyet değerlerimizin uygulanmak için olduğunu hala farkedemediğimizin en somut göstergesi, 30'ların sayıca pek az **özgün/modern** mimari örneklerinin hala korunmaya değer kültür varlığı tanımlaması kazanamamasıdır. İkincisi ise sürüp giden gelenekselciliktir; bilmiyoruz ki "kalıcı olan şey gelenek değil **modernite**"dir.

Aklın ve sezginin özgür üretimini "üslup" ve "söylem" ile dizginlemek olanağı yoktur. Eğitim öğrenciye **üslup bilgisi** ve **teknik bilgi** vermek yerine, **aklı ve sezgisini** kullanacak özgüveni vermelidir, **entelektüel** merak ve heyecanını geliştirmelidir. Bunlar 'Akdeniz ve Akdeniz Dünyası'ndan, 'Katı Olan Herşey Buharlaşıyor'a, 'Görünmez Kentler'den, 'Bilimsel Devrimlerin Yapısı'na, 'Kaostan Düzene'ye (9) kadar mimarlık öğrencilerine de okutulması gereken hemen her kritik kitabın Türkçe'sini üretebilen bir toplumda sanıldığından kolay olmalıdır. Ancak sorun belki de, 60'tan fazla üniversitesi, 60 milyondan fazla nüfusu olan bir ülkede bu tür yayınların ancak üç-beş bin satılıyor olmasıdır.

Şekil C.20 (devamı) : "Mimarlık Eğitimi, Mimarlık Eğitimi Değildir" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 280, s. 68.

Mimarlıkta Uygulamanın Bilgisi Artık Eğitimin Tek Amacı Değil

TÜRKAN ULUSU URAZ
BELKIS ULUOĞLU

A sınırların birbirinden ayrı düşünülmemeyen, mimarın meslek adamı kimliği ve buna bağlı olarak neleri bilmesi gerektiği (yani, mimarlığın bilgisi), bir kaç asırdır da bunlara katılan mimarın tasarımcı kimliği olgularının artık birbirleriyle özdeşleştirilmiş bir biçimde değil, farklı olgular olduklarının bilincinde olarak tartışılmaları gerekiyor. Günümüzde, mimarın bilgi birikiminde, uygulamanın bilgisi kadar, tasarlanmanın bilgisi de önem kazanıyor. Mimarlığın pratiğiyle ve söylemiyle, Vitruvius'dan başlayarak da yazılı kaynaklarında oluşan birikim, ve bu birikimin aktarılmasından, salt mimarlık okullarının dört yıllık eğitiminin sorumlu tutulması üzerinde düşünmenin zamanı çoktan geldi bile. Neden sadece okullar meslek pratiği ile ilgili tüm bilgi ve beceriyi vermekle yükümlüdür? Ülkemizde üniversiteler eğer yalnızca birer meslek okulu değilse, üniversite olmanın yükümlülüklerinin mesleki bilgi aktarmasının ötesine geçmesi de gerekmiyor mu? Ve sadece mesleği iyi yapan mimar değil de, bir o kadar da gerçek bir üniversite eğitimi geçirmiş ve iyi eğitilmiş mimar yetiştirmeye de önemli değil mi? Bu nedenle, meslek adamı yetiştirme sorumluluğunun sadece mimarlık okullarında olması gerçeğinin artık değiştirilmesi gerekiyor. Böylesi bir yargının gerekçelerini daha iyi anlamak için, kanımızca, **güçlü ve mimarlığın bilgisi** tartışmalarına geri dönmekte yarar var.

Bu tartışmalar, başlangıçta mimar neleri bilmeli, ya da nasıl bir şahsiyet olmalı konuşmalarından, daha sonra **mimarlığın bir okulu** olmalı tartışmalarına, ve nihayet bu **okul** nasıl bir müfredat izlemeliye kadar, oradan da mimarlık yapacak olanların **yetkinliğinin** sınanması ve mimarın mezuniyet sonrasında bilgilerini yenilemesinin gerekliliği meselelerine kadar uzandı. Mesleki tartışmalar alanında görülen bu hareketlilik tasarlanmanın bilgisi alanına daha geç gözlemlendi; çok yakın zamanlara kadardır ki üzerinde konuşulması adeta bir tabu olan **stüdyo** yada neyin olup bittiği tartışılmadı. Oysa ki **stüdyo**, tasarlanmanın, yani mimarlığın bugün için varlık sebebi olan **deneyimin**

bilgisinin edinildiği asıl yeri. Çoğumuza göre de stüdyo daha çok bir **eylem alanı**ydı ve eylem yapıldı, nesi konuşulacaktı ki? Ayrıca, tasarım stüdyoları, **mimarlık okullarının** ders programları kapsamında yer alan tüm bilgilerin zaten bir **sentezi** değil miydi? Öte yandan, **mimarlık mesleğinin** uygulamaya yönelik temel bilgi alanının yanı sıra, mimari tasarım stüdyolarında bir başka tür bilginin **"tasarlanmanın bilgisinin"** verildiği de artık biliniyordu. Diğer **meslek derslerinin** her biri bu temel bilginin sadece bir bölümünü içerdikleri halde, mimarlığın temel bilgi tabanının ve **meslek sorumluluğunun** oluştuğu tek yer olarak stüdyo, bu çok özel misyonu taşımaya çalışıyordu. Bu nedenle, **stüdyonun** mimarlık eğitimi müfredatlarındaki yerini ve **mesleki yetkinliğin** oluşturulması amacıyla mimarın eğitimi yolunda verdiği umarsız mücadeleyi daha iyi görüntülemek gerekiyor. Çünkü, mesleki yetki belgesinin mezuniyet belgesiyle eş tutulmaması, yetki belgesinin edinilmesi için ayrı bir uğraş ve eğitimin gerekmesi durumunda, en büyük değişimin bilgisi bağlamında **stüdyo** olacağını düşünüyoruz.

Tasarlanmanın bilgisi bugün artık epistemolojik bir uğraş olarak kendi alanını tanımlanmış olmasına rağmen, bu gerçeklik mimarlık eğitimi ortamına henüz tam anlamıyla aktarılabilmemiş değil. Bunun gerçekleştirilmesi için, öncelikle okulu bir **büro simülasyonu** ortamı olarak görmenin ötesine geçebilmemiz, bunun yanı sıra onun **mesleki yetki** verebilme sorumluluğunu taşıyan kurum olması özelliğinin terkedilmesi gerekiyor. Bu ikili sorumluluk mimarlık öğrenimi içerisinde en çok stüdyoları yıpratıyor. Stüdyoda hem tasarlamayı, hem de **mesleki pratiği** öğretme kaygısı bir arada taşıyor. Aramızda, "ne yardım ne serden" şeklinde her iki gerçekliğin de gerektirdiği bilgileri öğrencilerin edinmesini sağlayayım derken, hiç birini istediği **yer** **gerçeklik** düzeyinde irdeleyememenin sıkıntısını çekenler bulunmakta. Böyle bir değişim, aslında neye öncelik tanımak istediğimiz konusunda biz stüdyo yürütücülerini daha özgür kılacak. Elbette ki

bu, stüdyoda mimarlık ürünü tasarlanmayacak anlamına gelmiyor, ama biliyoruz ki tasarlanmanın zihinsel **becerileri** nin edinilmesi sadece çok sayıda proje yapmaktan geçmiyor ve tasarlama salt bir şartlı refleks öğrenimi değil. Öte yandan, Beaux-Arts'da hocaların atölyeleri, Bauhaus'da da öğrenimin son yılı gerçekleşen büro pratiği ile mimarlık eğitiminin aslında bir başka boyutu unutulmuş oluyor; **staj** adını verdiğimiz bu pratiğin, giderek öğrencilerin kayıtlarını bir yerlere imzalattıkları tutanaklar haline gelmesi, ya da öğrencilere, **staj** gördükleri yerlerde ciddi bir eğitim programının uygulanmaması da bu sistemi çöktürmüş görünüyor. **Meslek pratiğinin** yeterince tanınmaması ve bu tür bilgilerin edinilememesi bir yana, tasarım araştırmaları ile kendisine yeni boyutlar katan **stüdyo** öğrenimi de istenilen zenginliği **yaşamıyor**. Gelenekler, inançlar, deneyimler, mantık yürütme-yargılama-sezme becerileri, çeşitli diller, stüdyoda kendisine tartışacak alan ve zaman bulamıyor. Sonuçta da, bırakın kendi oluşturması beklenen dili, mevcutlardan ne klasiksizm, ne modernizmi, ne de bir başka dili, ne doğru dürüst bilen ne de konuşabilen; farklı tavırları bir bütünlük içerisinde kavrayamayan ve neyin garip, neyin kabul edilebilir olduğunu ölçüp sezemeyen; kararlarda önem sırasını ve iyi-kötü, doğru-yanlış ya da güzel-çirkin hiyerarşilerini doğru kuramayan; mesleğin kendisi "gelenek ve görenekleri"nden habersiz; temelde aslında bir tek şeye, bir mimari ürünü tasarlayabilmeye yönelik olarak parça parça öğrendiklerini yine ona yönelik olarak bir araya getiremeyen bir çoğunlukla karşılaşmış oluyoruz.

Uygulamanın bilgisinin diğer farklı olarak **tasarlanmanın bilgisinin**, diğer derslerde verilen bilgilerin dışında, ve bunlara kıyasla farklı tür ve formatta geniş bir bilgi **şemsiyesi** olduğu bilinir; bu nedenle de diğer derslerde verilen bilgilerin **basit** **sentezinden** ibaret değildir. Stüdyo dışı mesleki derslerde, **uygulamanın bilgisi** **tanımlayıcı bilgiler** olarak genel ve özel formlarıyla, **işlemsel bilgiler** olarak da belirli yapılar ve formlar aracılığıyla

Şekil C.21 : "Mimarlıkta Uygulamanın Bilgisi Artık Eğitimin Tek Amacı Değil" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 287, s. 20.

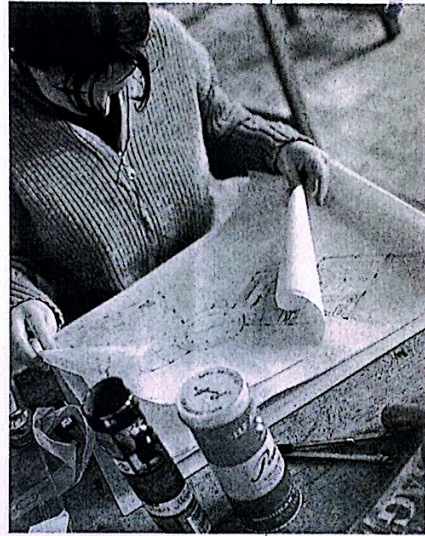
öğretilir. Stüdyoya gelince, çoğu tanımlayıcı bilgiler, tasarlamanın önemli girdileri ve sonuç ürünün sahip olması gereken özellikler olarak bilinmelerine rağmen, ürünün nasıl oluşturulacağı konusunda hiçbir ipucu vermezler. İşte bu noktada, tasarlama bilgisine dönüştürülmesi, bir tasarım ürününün oluşturulması ve geliştirilmesine yönelik olarak bir anlamda yeniden üretilmeleri gerekir. Bu süreç, mevcut tasarım durumu bağlamındadır, yani duruma özgüdür, ve aynı zamanda da, bilindik rutin yöntemler dışında kişiye özeldir. Bu nedenlerle ki, en özel, en az denetlenen, en özerk, ve böylece de en serbest alan olarak stüdyolar keyfi ve çoğu zaman bağımsız olarak yaşamaları sürdürülebilmekteler. Tek tek stüdyolar içerisinde gerçekleşen bu tür değişimleri, bağlı oldukları bilgi türü gereği yapısı daha hantal ve değişime daha kapalı olan, diğer dersler izleyemez hale gelebilmekteler. Kopan bağların yaşanan değişimler ve yenilikler bağlamında yeniden bir araya getirilebilmesi için ciddi reformlar gerekmektedir. Bu derslerin kendileri değişseler de, eğer bu değişimler parçacıl ya da atomik olarak gerçekleşiyorsa, o zaman da programın kendi iç tutarlılığı ortadan kalkabilmekte. Üstelik stüdyonun bütün mimarlık eğitiminin aslında çekirdeği olduğu gerçeği de gidermek aşımaya uğrayabilmekte. Her koşulda, stüdyonun tüm mimarlık eğitiminin çekirdeği olduğu yolundaki mücadele de, diğer derslerde öğrenilenlerin ya da öğrenilmemiş olup da gerekli olan ve edinilmesi gereken bilgilerin stüdyoya entegrasyonu da, tek tek stüdyo yürütücülerinin idrakine, insiyatifine ve de insafına kalmakta; ve stüdyonun mimarlık eğitimindeki yükü insafsızca daha da arttırılmakta.

Mimarlık bilgisi, dolayısıyla eğitimi söz konusu olduğunda, geçmişte bir önemli soruya cevap vermek durumundaydık: Ne öğretilmeli? Şimdi, iki önemli soruya cevap vermek durumundayız: Ne öğretilmeli ve nasıl öğretilmeli? Biri veya diğeri değil de galiba her ikisi de önemli. Gelenekleri oluşmuş üniversitelerimiz ağırlıklı olarak "nasıl öğretilmeli?" soru-

su üzerine yoğunlaşmışken, mimarlık alanının giderek daha farklı tanımlarla da zenginleşiyor olmasıyla bir kez daha geri dönüp "ne öğretilmeli?" sorusunu sormaya da başlamak gerek. Geçmiş daha taze olan kimi okullarımız "ne?" ve "nasıl?" sorusuyla birlikte, galiba "kim?" sorusunu da sormak durumundalar. Mimarlar Odası giderek artan yetersiz mesleki performans gereğiyle bir sorgulamayı başlatmış durumda. Hepimiz biliyoruz ki kimi okullarda doktora gibi bir uzmanlığı olmayan, ya da bu şart aranmıyorsa bir miktar eğitim tecrübesi dahi olmayan, o da yoksa, hiç olmazsa bir miktar uygulama tecrübesi sahibi de olmayan kimselerce çoğu dersler yürütülebilmektedir. Şimdi galiba, mesleki yeterlik düzeyini saptayacak bir sınava ya da koşullara ve mesleki uygulama yetkisi verecek bir başka kuruluşa ihtiyacımız olduğu daha da çok ortaya çıkıyor; çünkü, bazı okulların gerekli koşulları yerine getiremedikleri gözleniyor, bu durum da diploma verme hakkının yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılıyor.

Sonuç olarak diyoruz ki:

1. Uygulamanın bilgisi ile tasarlamanın bilgisi birbirini içermekle birlikte farklı olgulardır. Bugün hem tasarlamanın hem de uygulamanın bilgisinin aktarılması sorumluluğunu ağırlıklı olarak stüdyolar üstlenmiştir. Ancak, günümüz gelişmeleri bağlamında stüdyonun asıl sorumluluğunun tasarlamanın bilgisi olduğu bilinmekle birlikte, okulların mesleki yetki de veren kurumlar olmaları nedeniyle stüdyo bu ikili görevi sürdürmektedir. Bundan gerek tasarlama gerekse uygulama bilgisi ile donanması gereken mimar adayları zarar görmektedir, çünkü bu ikili görev sürdürülmeye çalışırken hiç biri yeterli düzeyde gerçekleşememektedir. Mesleki uygulama yetkisinin verilmesi sorumluluğu sadece okullarda olmamalıdır, ki böylece tasarlamanın bilgisi kendi varlık alanını stüdyolara, dolayısıyla da mimarlık programlarının içine taşıyabilsinler.
2. Bu durumda, eğitimdeki yeniden yapılanış süreci daha da kaçınılmaz görünmektedir ve en büyük değişiklik de stüdyoda olacaktır. Stüdyo, tasarlamanın bilgisinin asıl edinildiği yerdir ama en az incelenmiş alandır; stüdyo, müfredatın herhangi bir başka dersi olmaktan kurtarılmalı ve stüdyonun mimarlık eğitiminin çekirdeği ve temel varlık nedeni olduğu yeniden hatırlanmalıdır; böylelikle de, diğer dersler bu çekirdeği beslemek üzere onun etrafında ve kontrolünde örgütlenerek birbirleriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı kılınmalı ve mimarlık mesleğinin bilgi tabanındaki karşılıklı öğrenilmesi sağlanmalıdır.
3. Bu karşılıklı öğrenmeye yönelik olarak da, mimarlığın disipliner bilgisi ne olmalı ve bu bilgiler nasıl öğretilmeli sorusu sık sık ve yeniden sorulmalı, ve bu yapılırken derslerin organizasyonu basit bir teknik meseleyi gibi görülmemelidir; gelenek ya da gelenekler, inançlar, kimi ortak doğrular ve deneyimler unutulmamalıdır, mimarlığın ahlaki meseleleri ve hafızası gelecek kuşaklara aktarılmalıdır, ki böylelikle de, herkesin herşeyi yapabileceğini sandığı bir mimarlık ortamının oluşmasına katkıda bulunulmamalıdır.



İTÜ, Taşkışla mimarlık stüdyolarından (fotoğraf: Osman Bozkurt)

Şekil C.21 (devamı) : “Mimarlıkta Uygulamanın Bilgisi Artık Eğitimin Tek Amacı Değil” metninin açık kodlama çalışması, Mimarlık 287, s. 21.

Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni

teori
pratik
eğitim

HÜLYA YÜREKLİ
FERHAN YÜREKLİ

(1) Tönnies'e göre, "Aile, akrabalık ilişkileri, kanlar ve yeni oluşan dinî topluluklar *Gemeinschaft* örnekleridir. Bunlarda üyelerin ortak rolleri duygusal açırlıktır ve bilimsel, vicarî ya da diğer amaçlar hissetmez. Bu roller oluşurmuş değil, kendiliğinden orayı çikmştir. Cemaat tipi örgütlenmenin, örgüte ilâî toplulukların bilginin ösüğü, birlik ve dayanışmadır. *Gemeinschaft* örnekleri ise kendisi için değil belirli bir amaç için vardır. *Gemeinschaft*'in özellikleri, amaçlar ve amaçların birbirlerinden ayrılığdır. yapma amaçlarına uygun düşünme eğilimi ve duygulanıdır. Modern yönetimlerimiz bürokratik, ordular, sanayi örgütleri *Gemeinschaft* tipi örgütlenmelere örnek olamazlar. bunlar duygusal ve ahlaki açıdan yansız ve önceden belirli amaçlar taşıyan değil, verimlilik sağlamak için aklı biricinde tanımlanmış roller üzerine kurulmuştur". *Analitik Sosyoloji*, Ana Yürekli, İstanbul, 1994

(2) Bu görüşün belli de her zaman vardı. ancak günümüzde her zaman içindeki farklılıklar ve farklılaşmalarla birlikte ikisi arasındaki paralellik sürekli olarak koruyor. Ancak bu ikilinin yanında bir üçüncünün, *teori*'nin (eleştiri ve *pratik*) de varlığını-yokluğunu da -tabii eleştiri ve tarihe bakışın sürekli değiştiğini unutmadan- görüyoruz. Günümüzde mimarlığın, *teorist*, *pratik* ve eğitimi yoğun olarak tartışılmak durumunda (Resim 1 ve 2) (2). Konu ile ilgili kaçınılmaz bir diğer saptama ise, insanı temsil eden organının beyni olması ve insan beyninin ise daima sınırların dışını merak eden yapısına karşılık, insanların genellikle

Alman sosyolog Ferdinand Tönnies 19. Yüzyıl'ın sonuna doğru toplumsal yapıların iki uç örneği olarak, doğal iradeye dayanan "*Gemeinschaft*" (topluluk-cemaat) ve yapma "*ussal*" (iradenin ürünü olan "*Gesellschaft*" (toplum-cemiyet) tanımlarını yapmış ve daima bu iki uç arasında bir yerde bulunduğunu düşünmüştü (1). Tönnies'in bu tanımlamaları farklı hatta zıt yorum ve kullanımlara dayanak olacak niteliktedir. Burada bizi ilgilendiren, bu özellenmiş alıntının aşağıdaki, *fin-de-siècle* mimarlık eğitimi tartışma çabamıza da ışık tutabileceği düşüncemizdir. Biz biliyoruz ki mimarlık ortamı da "alaylı"dan "akıllı"ya giden bir süreç bir noktada olmuştur her zaman. *Mimarlık pratiği* ile mimarlık eğitimi kendi içlerinde değişmek ve farklılaşmakla birlikte ikisi arasındaki paralellik sürekli olarak koruyor. Ancak bu ikilinin yanında bir üçüncünün, *teori*'nin (eleştiri ve *pratik*) de varlığını-yokluğunu da -tabii eleştiri ve tarihe bakışın sürekli değiştiğini unutmadan- görüyoruz. Günümüzde mimarlığın, *teorist*, *pratik* ve eğitimi yoğun olarak tartışılmak durumunda (Resim 1 ve 2) (2). Konu ile ilgili kaçınılmaz bir diğer saptama ise, insanı temsil eden organının beyni olması ve insan beyninin ise daima sınırların dışını merak eden yapısına karşılık, insanların genellikle

onaylanmış çevreler içinde davranmakta oluşudur. Bu bağlamda, mimarlar da, belirli ve onaylanmış sınırlarla kısıtlanmış bir çalışmayı yeterli görebilmektedirler. Kanımızca mimarlık eğer bir şeylerden zarar görmüş, gelişmesi kısıtlanmışsa bunlardan önemli biri mimarlığın bir sanat mı yoksa teknik bir uğraş mı olduğu indirgemeci tartışmaları içinde kaplamının "*tip'in geçerli 'stil'*" ile *arsaya uyarlanması*" durumuna getirilmiş olmasıdır. Mimarlığın oldukça karmaşık, *entelektüel* bir insan etkinliği olduğu, yani fizikten sosyolojiye her etkinliğin olması gerektiği gibi, *akıl ve sezginin* ürünü olduğu, yani dinamik olduğu çok öncelerde benimsenebilir. "*tip ve stil*" bilgisinin mimarlık için ancak yanlışlanmayı bekleyen "*bir önbiçim*" olabileceği görülebilir. Mimarlıkta *teori, pratik* eğitim üçlüsünün serüvenine biraz geriye giderek, yanlışlanarak, zaman zaman işverenin kimliğini da irdeleyerek bakmak, günümüzü ve özellikle geleceği anlamamıza yardımcı olabilir. Sunduğumuz yanlışlaştırmış diyagram bu amaca yöneliktir. (Tablo) Aydınlanma dönemine kadar olan birinci aşamada, *meslek*'in lonca içinde uygulanıp, *kurumsallaştırıldığı*, zamanın çok yavaş aktığını, eleştirinin yeri olmadığını biliyoruz. *Mimarın işvereni* din ve/veya hükümdar; mimar "stil ve

tip'lerle çalışıyor ve yaptığı iş de "yapıt" olarak tanımlanıyor. Bu kalıcılık yükü yapıt tanımlaması, mimarı kişi olarak çok özel -ulaşılmaz- bir yere koyuyor. *Usta*, *mad-master*?, Kurumsal denetim çok güçlü, aykırı davranışlara *gerçek entelektüel* davranışlara yer yok. Aydınlanmadan sonra *eleştirinin* bilimdevreye girmesi herhalde mimarlığa hemen yansımıyor. Boullée ve izleyicisi Ledoux'un yalın geometrik denemeleri eksantrik bulunup dışlanıyor, mimarlık, *eleştiri* barındırmayan "stil" boyunduruğundan çıkamıyor, eğitim ise *akademik* (formel) ortama kayarak -modern eğilimlere karşı olmakla ünlü Ecole des Beaux-Art aracılığıyla, başka bir kurumsal denetim devreye sokuyor. Burada formelleştirme ile kazanılan, uygulanan sıkı müfredat nedeniyle, sadece zaman olduğunu görüyoruz. Yeni malzeme "Çelik"i kullanmanın getirdiği yeniliklerin mimarlık kapsamı dışında olduğu düşünülen yapılarla, ancak belirli ve kuşkusuz zorunlu hallerde istasyon ve sergi binası gibi yerlerde kısıtlandığını unutmamak gerek. Mimarlık hala "high style" ve kalıcı sanatsal yapıtlar üretme peşinde. Mimarlıkta aydınlanma, kanımızca etkin olarak ondokuzuncu yüzyıl sonuna denk düşüyor. Belki resim -ve heykel- sanatını da birlikte incelemek gerek. Empresyo-

Resim 1, Türkiye Cumhuriyeti'nin 23 Nisan 1923'te Washington/ABD. Büyükelçilik Binası. (Fotografi: Kaya Tuncer, Yayı 211, sayfa 28)



Şekil C.22 : "Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 291, s. 42.

- (6) I. Calvino, *Six Memos for the Next Millennium*, Vintage, 1996.
 (7) H. Yürekli, F. Yürekli, "Gelibolu Yarımadası Yarımamam Üzerine" *Mimarlık*, sayı 287, Haziran 1999, sayfa 36-37.
 (8) H. Yürekli, F. Yürekli, "Öğrenci Ortakları", *Yapı*, sayı 168, Kasım 1995, sayfa 65-68.
 (9) I. S. Morales, *Differences Topographies of Contemporary Architecture*, The MIT Press, 1997.
 (10) Mode olarak pek anlaşılmayan "soylu şahsi olmak" kavramı da giriyordu ki tartışmaya değerdir.
 (11) F. Yürekli, "Mimarlık Eğitimi, Mimarlık Eğitimi Değildir", *Mimarlık*, sayı 280, sayfa 66-68.

ğı ön görülerini (6) bilmeleri gerekecektir. Ancak bu şekilde pek çok koca antik kent ve "kalıcı yapıt"ın bile aslında yerinde bugün sadece toprak kalmış olmasını başka bir deyişle doğayı kirletmeden yok olabileceği yönünü günümüz mimarları da değerlendirebilecek; günümüzün bir küçük binasının bir koca antik kentten çok daha fazla ve kalıcı olarak doğayı kirlettiğini -moloz bıraktığını- (7), farkedecekler ve belki de teknolojiye yeniden dönerek yüzde yüz geri dönüşümlü malzemeler kullanmayı **Yeni İsvetren**'ine hizmet için zorunlu görecektir. Mekanın belki de yüzünün başından beri mimarlığın ana konusu değil belki de ayakbağı olduğu üzerinde düşünme şansı bulunabilecektir. Eğitim de artık **İsta'vral** tek yönlü yakla-

şımından yeniden birlikteliğe, bu defa birlikteliğe aramaya yönelecektir. **Yeni eğitimci kalıcı yapıtlar ile çözümler üretmiş uygulamacı değil, sorunları anlamaya çalışan düşünür kişidir. Yeni öğrenci de bilmediğini kabul eden ve ustasından öğrenmeye ayarlı pasif kişi değil, eğitime katkı yapabilen aktif kişidir(8).** **Eğitimin** bu ortamda rolü ise durumu tanımlamak -koşulların topoğrafyasını çıkarmak- yoluyla mimarlara yardımcı olmak biçiminde gelişecektir (9). Bu şekilde, "düşünce"lerin, "söylem"e (10), dönüşerek kalıplaşması ve dondurulması önlenerek, **kapitali** mimarlık açısından terbiye edecek öncelikle neye, niye ve nasıl direneceğini bilecek **Yeni küçük mimarlar yetiştirilebilecektir**. Bir miktar "akli irade" muhtemelen her za-

man vardı. Her zaman çerçevelerin dışında akla dayalı mimarlık yapıldığını ancak takdir edilmediğini düşünüyoruz. Mimarlıkta bu "takdir edilmeme" durumlarının varlığı ve önemi araştırma ve tartışma konusu olmalıdır. Bazı toplulukların yapısından oluşan doğayla uyumlu döngüler halinde ki yaşantıları, bir yerde insan dışı canlıların doğayla barışık yaşantısına benzer bir değer olurlar, bunun pasif bir yaklaşım olduğu düşünülmelidir. İnsan aklına dayanan toplumların, bunun gereği olan gelişmeyi sağlarken doğa ile yeniden barışacak teknolojilere kısa sürede yine aklıla ulaşacağını da beklemek yanıltıcı olmayacaktır. Doğa ile bu aktif birliktelik insana yakışan olsa gerek. "Modernite" ile kasıtlı "Modernizm" değildir(11).

TARİH	18. YÜZYIL KADARI		19. YÜZYIL KADARI		20. YÜZYIL KADARI	
	18. YÜZYIL KADARI	19. YÜZYIL KADARI	20. YÜZYIL KADARI	21. YÜZYIL KADARI	22. YÜZYIL KADARI	23. YÜZYIL KADARI
ZAMAN ARALIĞI	ÇOK YAYGIN	YAYGIN	YAYGIN	YAYGIN	YAYGIN	YAYGIN
MİMARLIĞIN AMACI	STİL VE TİP ÜSTÜN YAPIT	STİL VE TİP ÜSTÜN YAPIT	SOSYAL AMACLI ÜRÜN	STİL VE TİP ÜSTÜN YAPIT	MODERNİZM / ENTERNASYONAL STİL	MODERNİTE ÖNERİ
ÖĞRETİM	KURUMSAL	KURUMSAL	ETKİ AKS	KURUMSAL	ÖZGÜR AKIL+SEZGİ ETKİ	
MİMAR NİTELİĞİ	USTA / MASTER	USTA / MASTER	IDEALİST	USTA / MASTER	BİLM ADAMI	
İSVETREN	ÖN / HÜKÜMDAR	DEVLET KAPİTAL BİLİM BİLİMİ	ÜRETDİRİCİ	DEVLET KAPİTAL BİLİM BİLİMİ	SPİRİTÜEL	DOĞA / İNŞAN
EĞİTİM SİSTEMİ	LONCA	AKADEMİ	BİLİMSEL OKUL	AKADEMİ	ÜNİVERSİTE	
SAĞIRILAR	YOK	SAĞIRILAR OKULU	SAĞIRILAR OKULU	SAĞIRILAR OKULU	DEĞİŞKEN ENFORMEL-ÖNEMLİ	
BİLGİ ALANI	TEKNİK EĞİTİM TEK DİSİPLİN	TEKNİK EĞİTİM TEK DİSİPLİN	TEKNİK EĞİTİM TEK DİSİPLİN	TEKNİK EĞİTİM TEK DİSİPLİN	TEKNİK EĞİTİM TEK DİSİPLİN	TEKNİK EĞİTİM TEK DİSİPLİN
BİLGİ NİTELİĞİ	KALICI İNŞA EĞİTİMİ	KALICI İNŞA EĞİTİMİ	KALICI İNŞA EĞİTİMİ	KALICI İNŞA EĞİTİMİ	KALICI İNŞA EĞİTİMİ	DEĞİŞKEN İNŞA EĞİTİMİ
BİLGİ AKTARIMI	TEK YÖNLÜ AKTARIM	TEK YÖNLÜ AKTARIM	AKTARIM	TEK YÖNLÜ AKTARIM	BİRLİKTE AKTARIM	
EĞİTİM NİTELİĞİ	UYGULAMACI USTA / MASTER	UYGULAMACI USTA / MASTER	TECRÜBİYEN UYGULAMACI	UYGULAMACI USTA / MASTER	TECRÜBİYEN EĞİTİMİN YARIMCI USTA / MASTER	
ÖĞRENCİ NİTELİĞİ	ÇIRAK	ÇIRAK	ÖĞRENCİ	ÇIRAK	ORTAK	
EĞİTİM YERİ	YAPIM YERİ	OKUL / YAPIM YERİ	OKUL	OKUL / YAPIM YERİ	OKUL	
TARİH	YAZILI GEÇERLİ DÜZELTİ	YAZILI GEÇERLİ DÜZELTİ	YOK	ÖĞRENMEN İÇİN YAR	ÖĞRENMEN İÇİN YAR	ÖĞRENMEN İÇİN YAR
EĞİTİM	YOK	YOK	YAR	YOK	OLMAZSA OLMAZ	
TOSYAL YAP	T	O	P	L	U	K
	T	O	P	L	U	M

Şekil C.22 (devamı) : "Mimarlık Bilgisi ve Aktarımının Serüveni" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 291, s. 44.

Türkiye’de Mesleki Yetkinlik, Etik Yarışma Ortamı ve Kurumsallaşma Zorunluluğu: Mimarlık Örneği

HARUN BATIRBAYGİL
ÜLKÜ ALTINOLUK

Not:
Bu bildiri, TMMOB tarafından düzenlenen “Mühendislik-Mimarlık Eğitimi” konulu sempozyum için Mimarlar Odası İstanbul Büyükşehir Şubesi adına hazırlanmış, fakat verilen takvime yetiştirilemediğinden kongrede sunulamamıştır.

1. Giriş

Diyalektik düşünceye göre hiçbir şey birbiri ile denk değildir. Ancak değerlendirme yaklaşımlarına göre bazı paydalarda **esdüzeylikler** bulmak olasıdır. Belli bir **meslek eğitiminde** de birbirinden farklı kurumlar hammadde olarak farklı **düzeylerde** insanları alırlar, farklı düzeylerde **teğitim/öğretim** verirler. Bütün bunlardan bağımsız olarak da, aynı kurumdan mezun olanların farklı **mesleki düzeyde** ve illerlerde bulunduklarından, farklı gelişmeler gösterdiklerinden söz edilebilir. Ortamdaki yelpazeli ve kademeli yapı, tıpkı betonu oluşturan agrega gibi, meslek bütünüünün sağlıklı işlenmesi bakımından yaşamsal önem taşır.

Ülkemizde ise, örneğin mimarlıkta teknik insanların kendi aralarındaki sorumluluk ve hakları konusunda **meslekten bir işe** **berlendirme ve düzenleme** yoktur. Agreganın oluşmaması, dolayısıyla bütünleşme gerçekleşmemektedir. Her alanda oluşması son derece doğalken, mesleğin uygulanmasında farklılıklar, koşullar uygun düşmediğinden olsa gerektir, bugüne kadar dikkate alınmamıştır. Oysa bakıldığında bu durum gelişmiş ülkelerde sırf bakış açıları farklı olduğu için daha başka yerlerde de [1]. Bizim için de zaman gelmiş, hatta geç kalınmaya başlamıştır. Zira, zaman geçtikçe çeşitli temellerde (devlet, yükleniciler, artan mimar sayısı vb) potansiyel baskı gurupları ve çözümsüzlük koşulları oluşmaktadır.

1.2 Sonuçları ve Sonuçların Sonuçları

Meslek içi **rekabet** konularında ve bağlı olarak özellikle **meslek düzeyinin** ve düzeninin korunmasında, etik sorunlar yaşanmaktadır. İlk bakışta göze çarpmaktadır ama, meslekte etik erozyonun kilit noktalarından biri bu alandaki **berlendirme** eksikliğidir. Dolayısıyla bu bildiri ile varılmak istenen nokta, kritik bir konuya dikkat çekmek, üzerinde tartışmak ve herkesi tatmin edecek bir çözüm

arayışına davet etmektir. Hemen bir sonuca varılamayabilir. Ancak, oda kayıtları **otuzbini** aşan bir meslek ortamında danelerin, şaşmaz ve ilahi bir tornadan, birbirinin aynı çıkmış gibi davranılması doğal değildir; meslek, olumsuzluklar görmezden gelinerek sürdürülemez ve korunamaz, sonunda tıkanıp kalır. Önemle vurgulanması gereken nokta, konunun niteliğinin **meslek adamı yetiştirme** eğitimi kurumlarının kimliklerinden bağımsız olduğudur. Ayrıca **teğitim/öğretim süreçlerinde** belli niteliklere ulaşması, ürünün her zaman **kaliteli** olacağı garantisini de vermez. Nitekim, bugüne kadar farklılıkların gözardı edilmesi nedeniyle, ülkemizde meslek ortamında sağlıklı bir kademelenme, yapılaşma ve yarışmacı ortam yaratılamamıştır. Dolayısıyla **kurumsallaşmanın** önü kapanmıştır. Sonuçta, yabancı mimarların ülkemizdeki yatırımlardan giderek artan oranlarda pay kapması karşısında mesleki varlık ve ağırlık ortaya koyulamamaktadır. Benzetmede hata olmaz: İçinde bulunduğumuz koşullarda, modern çağda **salla transatlantige** karşı **yaşanmakta** olduğumuz rahatlıkla ifade edilebilir. Daha önceki yıllarda bu alanda yüksek duvarlar örmeye çalışarak uzlaşmaz **mücadelelere** girişilmesi çözüm getirememiştir. Dahası, mücadeleye değecek bir sektörleşmeye sahip olunmadığından, haklılıklar yitirilmiştir. Ülkemizde, başka yapıya dayanmadan ayakta duran bağımsız mimarlık ve mühendislik işletmelerinin ezici çoğunluğu küçük, artizan işletmelerdir. Bu yapı, iç pazarda dahi oransal büyüklüklerdeki işlere önderlik etme yetilerine sahip değildir, zaten de olamaz. **Kurumsallaşma**, kademelenme ve yapılaşmadan geçer. Herkesin **aynı** varsayıldığı yerde gelişme ve **yaşama istencine** gerek kalmaz; olgu başka alanlara kayar, **beceriler** başka alanlarda geliştirilir, aynen şimdi olduğu gibi...

1.3 Ne Yapmalı?

Ülkemizde **uluslararası alanda rekabet** edebilir **kurumsallaşmış** bir mimarlık-mü-

hendislik sektörü, elbirliğiyle, oluşturulmalıdır. Bunu oluşturmak **sağlıklı bir çevreye**, dahası **ahlaklı bir çalışma ortamına kavuşmak** açısından şarttır. Bırakınız **globalleşme** içinde **uluslararası rekabeti**, ülke içinde dahi varoluşu baştan aşağı **sistem ahlakını** ve kamu yararını korumak olan **proje-danışmanlık ve denetim** işlevi, resmi kurumlar öncülüğünde ve ilginç ihale yöntemleri ile devreden çıkartılmış ve **yap-işlet-devret** veya **giz-yap** **düzeninde** yüklenici firmaların büro içi etkinlikleri haline dönüştürülmüştür. Yani ciğer, ke-diye emanet edilmiştir. Mimarlar ve mühendisler, mevcut durumlarıyla, adam yerine koyulmamaktadır. Kimliklerimizin, oluşmuş koşullar çerçevesinde tekrar **canlanmaya** ve **yenilenmeye** gereği bulunduğu açıktır. Şimdi, içinde bulunduğumuz **sistemin** ve mantığın bilincinde olarak, aynı yerine oturtulması ve meslek ortamına sahip çıkılması zamanıdır. İlk önce olması gereken, konuya popülist endişelerden uzak ve samimi bir biçimde yaklaşılmaya el birliğiyle karar verilmesidir: Öncelikle **kurumsallaşmış bir mesleki yetkinlik** uygulanmasına geçmenin, bir program çerçevesinde, cesaretle altyapısı oluşturulmalıdır. Çabaların yoğunlaştığı ve içinde bulunduğumuz günlerde meydana gelen doğal afetlerin bu gereği çarpıcı biçimde ortaya koyduğu görülmektedir.

1.2 İngiliz İpi, Amerikan Bezi [2]

Uluslararası alana çıktığında, neredeyse ülke adedi kadar **mesleki yetkinlik** uygulaması olduğu görülmektedir [3] [4]. Ülkemizin geçmişe dayalı olarak eğitim ve bürokratik yapısı itibarıyla temellendiği Fransa’da durum bizden pek farklı değildir. ABD ve Almanya gibi ülkelerin, özellikle eyaletlerarası karşılıklar (**reciprocity**) konusunda federal yapılarından kaynaklanan karmaşıklıklarla karşılaştıkları gözlenmektedir. Avrupa Birliği, aynı sorunları üye devletlerin uyum konularına ilişkin ilke kararları ile çözmeye çalışmaktadır. Bütün bunlar-

Şekil C.23 : “Türkiye’de Mesleki Yetkinlik, Etik Yarışma Ortamı ve Kurumsallaşma Zorunluluğu: Mimarlık Örneği” metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 291, s.

dan çıkan en önemli sonuç, tarihçe olarak aslında geçen yüzyıla uzanıyor olmasına karşın, mesleki yeterlik konusunun dünya mimarlığının globalleşme bağlamında güncellenmekte olan konularından biri olduğudur. Konunun yaklaşıp en eskilerine bakıldığında İngiliz - Amerikan yaklaşımlarının oldukça yakın zamanda birbirinden zıt yönlerde gelişme eğilimi gündeme gelmiştir: İngiltere'de yakın dönemlerde RIBA ve ARCUK arasındaki güç çekişmesi, yetkinlik uygulamalarının gereksiz olduğu düşünce noktasına kadar varılmıştır [5]. Buna karşılık, ABD, doğeyi Kanada ile anlaşmalarla ortak uygulamalara kadar götürmüştür.

Uygulamalardaki temel nitelikler gözlemlendiğinde, yükseköğrenim mezuniyetinin mesleki sorumluluk almada yeterli olmadığı hareket noktası derhal göze çarpar. Çeşitli ülkelerde mimar olma yolunda farklı yörüngeler olmasına karşın [6], yeni mezun meslek adamının pratik ortamda iki ya da üç yıl "pişmesi", bu arada kendisini teorik olarak da pekiştirmesi genel beklentidir. Arkasından bir yetkinlik sınavı söz konusudur. ABD örneğinde bu, değişik zamanlarda yapılarak tamamlanabilen, en azından bu gün için toplam 32,5 saat süren ve kent planlama, peyzaj, tasarım, inşaat, mekanik, elektrik mühendisliği bilgilerinin kullanılmasına yönelik bölümler içeren, dokuz başlıktan oluşan bir sınav dizisidir (Architects Registration and Examination) [7]. Bir sürü aşından ilgisiz olmakla birlikte, bilgi bankası dahil, sıfır standardizasyona atıf yapmak uğruna, ÖSYM tarzına benzetilebilir. Burada önemli olan nesnelliğin korunabilmesi, öğrenenlerin, sınavları koyan, sınavı yapan, değerlendirilen ve yetkinlik belgesini veren ayrı kurumlar arasında bir dengenin gözetilmesi ve bireyi gözetim adaletine kurulumasıdır. İkinci bir yaklaşım, "kuvvetler ayrılığı" ilkesine göre yapılaşmalar geliştirmektir. Birinci sıkka ilişkin iki kompozisyon önerisi Bayındırlık Bakanlığı'na ODTÜ'nün, ve Mimarlar Odası'nın da ayrıca geliştirdiği tasarımlar da bulunmaktadır [8][9][10]. Ancak bağımsız bir kuruluş düşüncesi de tartışıl-

malıdır. Örneğin incelendiğinde, eyalet birimlerinin birleşerek oluşturduğu federal bir kayıt kurumu olan NCARB (National Council for Architectural Registration Boards) nin, yine sivil bir kurum olan AIA (Amerikan Mimarlar Birliği - American Institute of Architects) dan neredeyse bağımsız olduğu görülecektir [11]. Yukarıda söz edilen İngiliz tartışmasının özünde de "tarafsızlık eksikliği" bulunduğu gözden kaçmaz: Tam bize göre bir durum. Sınav düşüncesinin "ulaşmazlık" anlayışından çok bireyi motive edecek, hareketlendirecek "yakınlık" olması önemlidir. Bunun iki boyutu var: birincisi, sınav mimarın ayağına gidebilmelidir. İkincisi, uygun çabayla başarılabilirliğine inanılmalıdır. Sisteme "güven" en önemli unsurdur. ABD de sınav, NCARB nin eyalet bürolarında her an yapılabilmekte ve sonuçlar diğer belgelerle birlikte merkezde değerlendirilerek sonuçlar ilgisine bir-iki ay içinde bildirilmektedir. Yani, toplu yapılmaktadır: bu da bir psikoloji unsurudur. Bir başka boyut da, bizim tasarımlarımızda yer almayan, ancak RIBA da var olan "farklı düzey" anlayışıdır. Yani bir tür "rekabetsiz" aşamalandırılması. Yeni yeni mezun mimar ise, birinci düzeyin kalfa, ikinci düzeyin usta kavramına denk geldiği düşünülebilir. Böylece sorumlulukların aşamalandırılması söz konusudur. Farklı bir aşamalandırma da ABD de, en revaçta bölgelerde meslek yapılaşma isteyenler için var: Eyaletler bağımsız olduğundan, örneğin New York'ta mimarlık yapmak isteyen, eyalet örgütünün fazladan bir sınavına girmek durumundadır.

2. SONUÇ

Yukarıda ele alınanlar çok fazla ayrıntı içermiyor, ancak amaç da zaten birbirinden bağımsız kotarılmış gibi duran tasarımların ortak noktalarını görmeye ve kaynaklardaki diğer konuları eklemeye çalışmak. Bayındırlık Bakanlığı için hazırlanan taslağın daha çok sivil kanada yaklaşımları, meslek özelliklerini

ayrırt eder hale gelmesi gerekiyor. Madenin tabiatı buna ne derece elverişli, bilinmez. Anılması gereken diğer bir tamamlayıcı parça, gelişme düzeninin yayın, eğitim, yol gösterici seminer vb. diğer etkinlikleri de düzenleyici örgüte beraberinde getireceğidir. Dahası, yetkinlik düşüncesi nin belli sürelerde tekrarları (5 yıl) olması, tasarımlarda yıllık meslek içi eğitim disiplininin geliştirilme düşüncesi, uluslararası platformda bir meslek adamının dizgeleştirilmiş yaşamının tipik öğeleri olmaktadır. Tartışılması gereken bir konu daha bulunuyor. Mükemmeliyet arayışının kimlerden ve nereden başlatılacağı net olmalıdır. Yasa yürürlük kazandığında kime denk düşüyorsa onlar için geçerli olması olası. Oysa ki bir geçiş programı çerçevesinde yaygınlaştırılması doğrudur. Aksi takdirde kayıtlı mimarlarla "kayıtsızlar" arasında gerilimler doğabilir, ve asıl o zaman, eğitim kavramı zedeledenebilir. Diğer bir deyişle taşın altındaki parmak adedinin daha fazla tutulması, yukarıda söz edilen Sisteme güven unsurunu kendiliğinden sağlayacaktır. Bireye yönelik olarak ele alınan mükemmelleştirme süreci -ki daha alt düzeyde vocational accreditation- meslek akredite edilmesi olarak anılmaktadır, yukarıda söz edilen dizgeci bakışta, üniversite eğitimin mükemmelleştirilme süreci ile gerçek bütünüldüğünü kazanmaktadır. Konumuz olmadığı için girmekten sadece anmakta yarar var, eğitim kurumlarındaki mevcut düzey çeşitliliği ile yakalanması daha zor olanı da kurumsal akrediteasyondur. Devlet ve vakıf üniversitelerindeki çeşitlilik ile yurt dışındaki diğer üniversitelerin çeşitliliği, aşılması kolay olmayan benimsen sorunları yaratabilmektedir. Son olarak, konunun felsefi katkısından da söz edilmeli: Mesleki yetkinlik konusu bize, içinde yer aldığımız eğitim düşüncesinin bireylere, basit kurumsallaşmanın bize, başka ölçülerde düşündüğümüzde farklı gerçekler gösterebiliyor. Bu açıdan, son yıllarda belki en öğretici sonuçlara el birliğiyle varıyoruz.

KAYNAKLAR

1. Coase W., Hayden M. (1992) "Mimarlık Mesleğinin Uygulanmasında Yeni Bir Döneme Doğru", Batı Avrupa: Fransa, İspanya Portekiz/ Doğu Avrupa: Avusturya, Macaristan, Çekoslovakya/ Doğu Asya: Tayland, Singapur, Malezya/ Japonya. Uluslararası Mimarlar Birliği UIA için Amerikan Mimarlar Enstitüsü tarafından hazırlanmış rapor. Çeviren: A. Şentek.
2. Teymür N. (1996) "Anlatılan Bile..." İtalya Mimarlık Eğitimi ve Türkiye için Dövizler. Göz Mimarlık (sanayicisinin) yazısına bir göndermedir.
3. Coase W., Hayden M. (1992) a.g.
4. Ben S. et al., (1993) "Mimarlık Mesleğinin Uygulanması ve Kararları" Uluslararası Sempozyum Bildirileri, Chicago. Çeviren: A. Şentek.
5. Ben S. et al., (1993), a.g.
6. Anon., (1993) "TÜT Mimarlık Akademisi Mimarlık Bakiyesi Eğitim Programlarını Değerlendirme Komisyonu Raporu"
7. NCARB Home Page (1999) <http://naarb.org>.
8. Anon., (1999) "Bayındırlık Bakanlığı (TAU)/ODTÜ Komisyonu Mühendislik ve Mimarlıkta Mesleki Yeterlik Kanunu Taslağı Önerisi Mimarlar Odası Üyeleri", 36. Dönem Olağanüstü Genel Kurulda, Bursa.
9. MO İmarî Şb., (1998) "Mimarlık Kanunu ve Ekleri", kanun taslağı ve Şubat 1999 tarihinde oluşturulan komisyonca değişik hali.
10. TMMOB MO (1999) "Mimarlığın Korunması ve Geliştirilmesi İçin Uyakacak Kurallar ve Buna Yönelik İlgili Yasalarda Değişiklik Yapılmasına Dair Yasa Tasarısı" 36. Dönem Olağanüstü Genel Kurulunda kabul edilen metin. Bursa.
11. NCARB Home Page (1999) <http://naarb.org>.

Şekil C.23 (devamı) : "Türkiye'de Mesleki Yetkinlik, Etik Yarışma Ortamı ve Kurumsallaşma Zorunluluğu: Mimarlık Örneği" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 291, s. 47.

MİMARLIK EĞİTİMİNDE KALİTE VE YENİ YAKLAŞIMLAR → Nitelikli mimar Kaliteli

Prof. Hakkı Önel

Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dekanı Prof. Hakkı ÖNEL'in, Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Şubesi tarafından 3 Mart 2000 tarihinde düzenlenen "İstanbul 2000/Depremle Yaşamak-21. Yüzyıl İçin Öngörüler" konulu kongrede yaptığı konuşmadan alınmıştır.

Yüzyıllarda, hepimizin bildiği gibi, artık "en büyük", "en fazla" kavramlarının yerine "kalite" kavramı ön plana geçmeye başladı. Bütün dünyada olduğu gibi, bizde de kurumlar artık kendilerine "en büyük kurum" yerine, en **nitelikli** olma, en **kaliteli** ürün verme bağlamında değerlendiriyorlar. Ve **kalite yönetimi** (Quality Management), giderek **toplam kalite yönetimi** (Total Quality Management) kavramı, bu yüzyılın önemli kavramlarından biri haline geldi.

Batıda eğitim kurumları, sürekli olarak kendilerini, **toplam kalite yönetimi** içinde kendi koydukları kriterlere göre sıradanlaştırdı. Bu, kamuoyuna duyuruyorlar. Öğrenciler ve meslek elemanları ve bu kurumlar, kendi saygınlığını o ülke içinde böyle kuruyor. Bundan hareket ederek, Dünya Bankası'nın desteklediği bir proje Türkiye'de uygulandı. YÖK'te iş birliği içinde bu projeyi British Council de destekledi. Bu proje kapsamında ben, mensubu olduğum fakültenin, benim fakülte elemanlarının dışından ölçülmesini talep ettim.

Görev aldığım kurumun akademik performans açısından durumu belirli ölçütlerle göre neydi? O güne kadar en iyiyiz, en kötüyüz denilmiş, ama her şey buz kalıbına yazılmış gibi, **belgelememiş**. Bunun belgelenmesini istedim. Göreve başladığım anda kurumum belirli **kriterlere** göre hangi durumdaydı? Görevi bitirdikten sonra da aynı **süzgeçten** geçmek istiyordum. Ne yapabildim? Gerilettik mi? İleriyi mi götürdüm? Bu sınavdan tekrar geçmek istiyordum. Hatta arkadaşlarıma, bu sınavı yaptıktan sonra, kurumsal olarak her yöneticinin, bu nitelikteki bir sınavdan geçmesinin doğru olacağı kanaatini aktardım. Bunu bir vasiyet olarak belirledim ve **kurumsallaştırmaya** çalıştım.

Aynı paralelde, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü de bir başvuruda bulundu. Biz Dünya Bankası'nın sınavından geçtik. Doğrusu sınav sonuçları çok önemli değil. İngilizlerin bir sistemidir. Toplam 22 puan üzerinden, kaliteler bağlamında, **nitelikli ürün verme** bağlamında puanlar verdiler. Bildiğimiz sonuçlar çıktı. Teknik Üniversi-

tenin, akademik performansına göre eğitim performansı daha yüksek çıktı. Zaten onu biliyorduk, hissediyorduk. Ama bu **belgelendi**. Her iki mimarlık bölümü de yaklaşık aynı puanı aldık. O yıl ABD'deki MIT (Massachusetts Institute of Technology) de aynı **süzgeçten** geçmiş ve 22 tam puan üzerinden 21 puan almıştı. Biz iki kurum 19.5 puan aldık.

Şimdi bu deneyimden elde ettiklerimizi, sizlerle paylaşmak ve ülke genelinde yaygınlaştırmak istiyorum. **Toplam kalite yönetimi** açısından, mimarlık eğitimi masaya yatırıp sorgularsak, **nitelikli ürün** olan meslektaşlarımızın, çok **nitelikli** yetiştirmesi için, aynen diğer alanlarda **nitelikli ürün** verme bağlamında olduğu gibi, olmazsa olmaz beş temel ayağı var bu için. Birinci olmazsa olmaz koşul, **malzemenin niteliği**. Her tür **kaliteli ürün** elde etmek için, evvela **malzemenin niteliği** çok önemli. Niteliksiz bir malzemeden, **nitelikli bir ürün**, kesinlikle elde edilemez. Bu anlamda: **gelen öğrencilerin niteliği nedir?** Bunu bir masaya yatırıp sorgulayalım.

Prof. ÖNEL, mimarlık eğitiminin ülkemizdeki durumunu, "toplam kalite yönetimi" yaklaşımı ile 5 ana başlık altında irdeliyor:

- 1- Üniversiteye gelen öğrencinin niteliği
- 2- Mevcut öğretim kadrosunun niteliği ve niceliği
- 3- Eğitimde izlenen yöntemler
- 4- Eğitime sağlanan destek
- 5- Meslek pratiği

Bildiğimiz gibi genç Cumhuriyet'te, YÖK'ten önce sekiz mimarlık okulu vardı. 1982 yılından sonra, YÖK bütün mimarlık okullarını, Türkiye'deki bütün yüksek öğretimde olduğu gibi şemsiyesi altında toplayarak, sayılarını yavaş yavaş çoğaltmaya başladı. YÖK sınav sistemiyle, kendi **standartlarına** göre öğrenci alıyor ve biz yetiştirmeye çalışıyoruz. Sayın Haso'un söylediği gibi, geçen yıl YÖK şemsiyesi altında eğitim veren, 22'si Türkiye sınırları içinde, 6'sı Kıbrıs'ta, 1 tanesi de Moldova'da olmak üzere, 29 mimarlık eğitimi kurumu var. 6 üniversite daha açılmak üzere, başvuru Mecliste sıra bekliyor. Büyük bir olasılıkla da açılacak.

Bizdeki mimarlık eğitim kurumlarına bir göz atarsak; eski Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, şimdiki Mimar Sinan, mimarlık eğitimi veren en köklü kurumlarımızın başında geliyor. Daha sonra 40'lı yılların başında, rahmetli Emin Onat hocamızın, hem Yıldız'da, hem de İstanbul Teknik Üniversitesi'nde iki yıl arayla mimarlık bölümlerini açtığını görüyoruz. Kendisini şükranla anıyorum. Daha sonra bu kurumlara Orta Doğu Teknik Üniversitesi de eklenerek mimarlık okullarının sayıları çoğalmaya başladı.

Şu anda hepimizin bildiği gibi, bir buçuk milyon lise mezunu üniversite kapılarında yüksek öğrenim görmek üzere sıra bekliyor. Geçen yıl 29 mimarlık okuluna yerleştirilen öğrenci sayısı 1500'e yaklaşmış. Yani bir buçuk milyonda 1500 öğrenciyi yüksek öğretim kurumları, YÖK kapsamı içinde kabul etmiş. Bu rakam YÖK'ten önce 1982 yılında, 700 ile 800 arasında bir rakamdı. Yani tam yansıyor. İstanbul'daki üç mimarlık okulunda okuyan öğrenci oranı, Türkiye'deki toplam mimarlık öğrencilerinin % 75'i'dir. Şu anda mimarlık okullarına kabul edilen 1500 öğrencinin, % 25'i İstanbul'daki üç büyük fakültenin lisans öğrencisidir. Diğerleri, Kıbrıs'ta ve diğer yüksek öğretim kurumlarında eğitim görmektedir. İçinç bir rakam söylemek istiyorum. 1500 mimarlık öğrencisinin 675'i yani yarıya yakını, Kıbrıs'taki 6 mimarlık okulunun kontenjanıdır. Biraz sonra **toplam kalite yönetimi**nde diğer olmazsa olmaz ölçütlerden, yani **öğretim elemanlarının niceliği ve niteliğinden**, mekan standartlarından söz ederken bahsedeceğim gibi, Kıbrıs'taki öğretim üyesi sayısı, bu öğrencileri eğitebilecek kadar **ulusal** bir.

Mimarlık fakültelerine gelen öğrenciler açısından, İstanbul Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve bizim fakültemizi kapsayan bir araştırmanın sonuçlarını aktarmak istiyorum. Son yıl istatistiklerine göre, sınava girenlerden 25.000 öğrenci, yani bir buçuk milyonda 25.000 lise mezunu, geçen yıl ilk üç tercih olarak mimarlık okullarını belirtmişler. Bunlardan ancak 50'si mimarlık okullarına girebilmiş. Ben bu araştırmayı bir 8 yıl geriyeye götürdüm. O yıl da mimarlık okullarına giren öğrenciler içinde, ilk üç tercihli mimarlık olan öğrenci sayısı 40 ile 50'yi geçmiyor. 20.000 öğrenci ilk isteklerinde mimar olmak istiyor. Fakat girebilen sayısı gene 40 ile 50 civarında. Bu öğrenciler, YÖK sistematiği içerisinde, puanlara göre en başta Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ni tercih ediyorlar.

Şekil C.24 : "Mimarlık Eğitiminde Kalite ve Yeni Yaklaşımlar" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 295, s. 58.

nim elli ders içinde 160 kredi" söz konusuydu, şimdi "maksimum 50 ders içinde 160 kredi". Kredide değişiklik yapmadan böyle bir **esneklik** model, **öğretim planı modeli** istenilmektedir. O nedenle gelişmiş mimarlık eğitimi veren iri kurumlarımızda değişiklik, birbirinden küçük farklılıklar gösteren yeni **modeller** denenmektedir. Hepimiz eğitim dönemimizi hatırlayalım, o zamanlar eğitimde tüme varan bir **metod** uygulanıyordu. Şimdiki **metod** ise, tümden gelen bir metod. Yani eskiden bir **bütünü** **parçalayarak** olarak, örneğin taşıyıcı sistemler alanında, zemin mekânlığı, statik, mukavemet, yapı statikliği, betonarme, çelik yapılar, alışap yapılar vb. gibi sekiz-on ders ayrı ayrı veriliyor, bu derslerin arasında duvarlar çekiliyor, eğitim bir bütünsellik içinde verilmiyordu. Bugünkü öğretim modelinde dersin adı; artık statik, mukavemet, betonarme değil, "taşıyıcı sistem tasarımı". Sadece betonarme dersi değil, betonarme derslerinin yanında diğer taşıyıcı sistem derslerinin de projeleri yaptırılarak, bir **bütünsellik** içinde **öğretim modeli** deneniyor.

Üç mimarlık kurumu olarak, **eğitimde küreselleşme** bağlamında bu yıl bazı protokoller imzaladık. NATO'nun, MIT (Massachusetts Institute of Technology)'ın ve Amerikan Hükümetinin desteklediği bir proje var: "Bosna Savaş Sonrası Konutlarının Rehabilitasyonu Projesi". Bu projeye biz de talip olduk. MIT ile yaptığımız bu ortak projeye Ağahan da destek veriyor. Diğer bir proje, Ağahan Vakfının desteklediği MIT, Harvard Üniversitesi gibi kurumların da katıldığı, mimarlık eğitiminin **küreselleşmesine** yönelik bir çalışma. Biz ilk protokolü yaptık. Aynı çalışma Teknik Üniversite'de sürdürülüyor. ODTÜ bir protokol imzalamak üzere. Zorunlu yabancı dil eğitimine geçmeseydik bu protokolleri imzalamazdık. Onların öğretim modelinin bizim modelimizle karşılaşması nedeniyle, yani seçmeli derslerimizin çokluğu ve zenginliği, öğrencinin istediği dersi ve hocayı seçmesi bağlamında, alt yapıyı sonbahara kadar tamamlamak üzere, **interaktif sistem** geçiyoruz. Bu şu demektir: Öğrencilerimiz MIT'den, Harvard'dan, Avrupa'da interaktif sisteme geçmiş bütün mimarlık okullarından istediği hocanın dersini seçip, istediği stüdyoya bağlanabilecek. MIT'nin stüdyosu bize bağlanacak, biz onların projelerini taşıhı edebileceğiz, ya da ekranlardan diploma jürilerine katılabileceğiz. Bu tür eğitim önümüzdeki yıldan itibaren üç mimarlık okulunda alt yapı tamamlandığı zaman başlayabilecek. Suudi Arabistan bu **sisteme** geçti, hatta bunun için bir uydı attı. Bu sisteme diğer mimarlık okullarımızı da dahil ettiklerimiz zaman, sadece Türkiye'de değil, Azerbaycan ve diğer Türk Cumhuriyetlerindeki mimarlık eğitimini de gelecek yıldan itibaren **küreselleştirebileceğiz**. Mühendislik eğitiminde de buna benzer gelişmeler var.

Dördüncü ve beşinci ayaklar eğitime sağlanan destek ve meslek pratiği. Eğitime sağlanan destekler, örneğin mekan standartları çok önemli. Bu bir anlamda mimarlık eğitiminde yer alan kesimlerin mutluluğu demek. Öğrencilerimizin tümü mutlu değil, yeterince destek alamıyorlar. Barınma prob-

lemleri var. Bizler üniversitelerde vakıf kurarak, dernek kurarak öğrencilerimize burs veriyoruz. Böyle bir **sistematiği** çalıştırmaya çalışıyoruz. Aksi halde başka politik güçler, çalışan öğrencilerimizi başka alanlara kaydırmaya çalışıyorlar.

Meslek pratiği açısından şu rakamları vereyim. Şu anda lisans eğitiminde okuyan öğrenci sayımız 6.000. Bu lisans öğrencilerimize nitelikli staj yerleri bulabilmemiz olanaksız. Mimarlar Odasıyla, üniversiteler arasında bunu tekrar sorgulayıp gözden geçiriyoruz. **Öğretim süreci** ile, diploma aldıktan sonra başlayan meslek uygulamasını süratle birbirinden ayırmamız gerektiği kanaatini taşıyorum. Hukukçuların uyguladığı hakimlik stajı, avukatlık stajı gibi olabilir. İngiltere'de uygulandığı gibi önce ön lisans eğitimi ve ondan sonra belirli bir süre **meslek pratiği** olabilir. **Meslek pratiği**ni ilâ hemen üniversite eğitiminin akabinde yapmak şart da değil. Ama nitelikli yerlerde staj yapmadan **meslek uygulamasına** geçememe koşulunu ivedilikle sağlamamız gerekiyor kanısındayım.

"Nitelikli yerlerde staj yapmadan meslek uygulamasına geçememe koşulunu ivedilikle sağlamalıyız... Mimarlara ve yapı üretimindeki tüm kesimlere eğitim verecek sertifika programları gerekiyor."

"Bugüne kadar mimarlık eğitiminde sadece proje üretimine yönelik bir eğitim modeli denedik. Oysa meslektaşlarımızın yarıdan fazlası şantiyelerde görev alıyor. Eğitim modelimizi şantiyelerde de öğretecek mimarlar yetiştirecek biçimde odaklandırmamız gerekiyor."

Çok önemli gördüğüm bir konuyu altını çizerek vurgulamak istiyorum. Bugüne kadar mimarlık eğitiminde sadece **proje üretimine** yönelik bir eğitim modeli denedik. Oysa iş alanına çıktıklarında meslektaşlarımızın yarıdan fazlası şantiyelerde görev alıyorlar. Bununla ilgili, yani "Şantiye Yönetimi" (Construction Management) konusunda yetiştirmiş elemanımız hemen hemen yok denecek kadar az. Eğitim modelimizi sadece proje yapan değil, aynı zamanda şantiyeleri de **öğretecek mimarlar yetiştirecek** bir biçimde odaklandırmamız, programlamamız gerekiyor. Bununla ilgili çalışmalarımız var. Teknik Üniversite bununla ilgili bir program da açtı. Diğer kurumların da bu nitelikte bir program açması, bunun lisans programlarıyla da

desteklenmesi gerekir. Bunu **meslek yetkinlik** **yetkinliği** açısından olmazsa olmaz koşullardan biri olarak görüyorum.

Meslektaşlarımız açısından önemli bir konu da iş bulma. Şu anda Mimarlar Odasına kayıtlı meslektaşlarımızın sayısı 27 000. Her yıl Mimarlar Odasına bin yeni üye kayıt oluyor. Meslektaşlarımız arasında, mimarlık eğitimine çok öğrenci alınıyor, çok mezun var diyenler var. Bu rakamların çok veya azlığını sizin değerlendirmelerinize bırakmak istiyorum. Çok değer verdiğim yazar Hasan Pulur bir makalesinde, Çelik Gülersoy'un yaptığı hizmetleri överek, bu bağlamda da mimarları eleştiriyor, yeriyordu. O tarihlere benim bir araştırmam vardı. Tam 3030 sayılı Belediyeler Yasası yeni çıkmıştı. Aynı paralele de mimarlık mesleğinde ortak **meslek ortamı** uygulaması yönetmeliğimiz yürürlüğe girmişti. O günlerde İstanbul, Bursa, İzmir, Adana Büyükşehir Belediyelerinde ve ilçe belediyelerinde bir araştırma yaptım. Bu yaptığım araştırmanın sonuçları tam Hasan Pulur'un yazısıyla da örtüştüğü için ona yanıt olarak yazdım, fakat yayınlanmadı. Tespitim şu: O tarihlere ve şimdi de depremden sonraki Başbakanlık raporlarında da aynı sayılar var, Türkiye'de röhatsız yapı oranı %65 ya da %72 oranında. Bu illere göre değişiyor. En iyimser rakamla %60 diyelim. Türkiye'de üretilen her yüz yapıdan 60'ı ruhsat almadan yasa dışı üretiliyor. Geriye kalan %40 ruhsatlı yapının, benim o tarihlere yaptığım araştırmaya göre %70 ilâ %78'inin mimari projelerine inşaat mühendisleri tarafından imza atılmış. Yani iyimser rakamlarla %12'lik sorumluluk bizde. Sayın Hasan Pulur'a bunu aktarmıştım. Hala durumun aynı olduğu kanaatini taşıyorum. Ciddi bir iş potansiyeli var, ciddi bir şekilde mesleğimize sahip çıkıp, mimarlık mesleği açısından etkinliğimizi artırabilmeliyiz diyorum.

İmar Kanununun 38. maddesi, "mühendisler, mimarlar ve şehir plancıları" ile "ten adamları" diye ikide ayırmış **yapı üretimi**. Yapı üretiminde yer alan bütün bu kesimlerin ciddi şekilde eğitilmesi, ama sadece diplomayla sonuçlanmış bir eğitimle yetinilmemesi gerekiyor. Ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda bilgi çok süratle eskiyor. Bu **bilgiyi yenilemek**, üniversiteler ve Mimarlık Vakfı içinde kurduğumuz Enstitü kanalıyla, sertifika programları açarak, mimarlara ve **yapı üretiminde** yer alan tüm kesimlere günümüz koşullarına göre eğitim verecek sertifika programları gerekiyor. Çağımız artık **bilgi çağı** değil **sertifika çağıdır**. Kısa sürelerle, hangi alanda çalışacaksa o alandaki bilgilerimizi tazeleyerek, **sertifika programları**ndan geçmemiz gerekir. "Ben şu kadar yıllık mimarım", **bilgiyi yenileme** **sertifika** **yetkinliği** diyemeyiz. Eğer tasarımcı bir meslektaşsa veya meslektan bir süre kopmuşsa ve bugün şantiye ağırlıklı bir alanda çalışması gerekiyorsa, **bilgilerini tazelemesi**, günümüz şantiye yönetimi **bilgilerini edinmesi** söz konusudur. Böyle bir **sertifika / meslek içi eğitim modeli** için, her ölçekteki **sistematiği** yeniden kurup gözden geçirmemiz gerekir. Bu konuda, Odalara ve üniversitelere, iş birliği içinde çok önemli görevler düşmektedir.

Şekil C.24 (devamı) : "Mimarlık Eğitiminde Kalite ve Yeni Yaklaşımlar" metninin açık kodlama çalışması, *Mimarlık* 295, s. 60.

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Gizem ÖZER ÖZGÜR

ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans** : 2012, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü
- **Yüksek lisans** : 2015, İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Anabilim Dalı, Mimari Tasarım Lisansüstü Programı

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

- 2013-2024 İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmalarını sürdürdü ve farklı seviyelerde Mimari Tasarım Stüdyosu yürüttü.
- 2018 yılından beri ‘Günlük Atölyeler Serisi’ adlı katılımcı platformun ortak-kurucusu olarak tasarım atölyeleri yürütüyor (Ayça Yazıcı ile birlikte).
- 2020 yılında “Furnitur” Uluslararası Mobilya Tasarım Yarışması, 1. Mansiyon Ödülü, Ekip: Ayça Yazıcı, Gizem Özer Özgür ve Ömer Yeşildal.
- 2016 yılında İKSV 3. İstanbul Tasarım Bienali, IAPS-CS Kültür ve Mekan Buluşmaları Sempozyumu, “Bir ‘Palimpsest’ Kent Olarak İstanbul ve Sonsuz Tasarım Katmanları– Makale Seçkisi” nde sunduğu “Diyalogun Gündelik Hayattaki Mekansal Pratikleri ve Katmanlarının Deşifresi; Çorlulu Ali Paşa Medresesi” başlıklı bildirisi, bireysel yazarlar kategorisinde 'Teşvik Yazıları' ödülüne layık görüldü.

DOKTORA TEZİNDEN TÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER:

- **Özer Özgür, G. and Şenel, A.** 2023. Transformation of the architect's role: a reading of architectural education in Turkey through the Mimarlık journal (1963–

2000), *History of Education Review*, 52(2/3), 144-161. doi:10.1108/HER-03-2023-0007

- **Özer Özgür, G. and Şenel, A.** 2023. Mapping Architectural Education in Periodical Media in Turkey. *Visuality 2023: Media and Communication in The Age Of (Dis)Information*, Nisan 20-21, 2023 Vilnius, Litvanya.
- **Özer Özgür, G.** 2023. Explication of Architectural Education Texts: Revealing the Discursive Relationality in Archived Data via ‘Dialogic Mapping’. *Proceedings of 10th Annual Jaap Bakema Study Centre Conference: “Architecture Archives of the Future”* içinde, Kasım 22-23, 2023 Delft/Rotterdam, Hollanda, ss. 183-190.

