

766675

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MİMARİ TASARIM STÜDYO EĞİTİMİNDE İLETİŞİM

DOKTORA TEZİ

Y. Mim. Levent ARIDAĞ

(502952117)

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 13 Aralık 2004

Tezin Savunulduğu Tarih : 25 Ocak 2005

Tez Danışmanı :

Doç. Dr. Türkan ULUSU URAZ

Diğer Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Mine İNCEOĞLU (İ.T.Ü.)

Prof. Dr. Zafer ERTÜRK (D.A.Ü.)

Prof. Dr. Oya PAKDİL (Y.T.Ü.)

Doç. Dr. Belkıs ULUOĞLU (İ.T.Ü.)

OCAK 2005

ÖNSÖZ

Mimari tasarım eğitiminde mimarlar, bazen bir öğrencinin başarısını değerlendirirken karşıt konumlarda yer alırlar. Burada bazı mimarlar bilgiyi, otoriteyi sağlamada bir avantaj olarak kullanmaya çalışırlar. Öğrenciler de, bilgilerine sahip çıkmak için, biliş otoriteleri olan uzmanların görüşlerini kabul ederler. Yine de bu tür otorite, bir öğrenciye nadiren kendini ifade etme olanağı verir. Çünkü bilmekle (entellektüel açıdan güven altına alınmış olarak) yapmak arasında bozguna uğraticı değişkenler yer alır. Bu araştırmanın bir bakıma, bilginin ispatlanmasından daha çok, stüdyo ortamında, konuşmalarla ilgili bu değişkenlerin incelenmesiyle ilgili olduğu söylenebilir.

Araştırma sürecindeki, moral, manevi, olumlu ve yapıcı desteğinden ötürü sevgili tez danışmanım Tırkan Ulusu Uraz'a, onlardan çok şey öğrendiğim öğrencilerime, çalışma arkadaşlarıma, sevgi ve hoşgörüyle gösterdikleri sabırdan dolayı aileme teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamı destekleyen Prof. Dr. Orhan Hacıhasanoğlu'na, araştırmanın alan çalışmasında, stüdyolarını izlememe ve kaydetmeme izin veren Prof. Dr. Ferhan Yürekli ve Prof. Dr. Hülya Yürekli'ye teşekkür ederim.

Ocak 2005

Levent Arıdağ

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ	iv
ŞEKİL LİSTESİ	v
ÖZET	vi
SUMMARY	viii
1. GİRİŞ	1
1.1.Sorunun Tanımlanması	5
1.1.1. Stüdyo	6
1.1.2. Danışman	9
1.2. Araştırma Alanının Tanımlanması	11
1.3. Araştırmanın Yöntemi	12
1.3.1. Kuramsal Yaklaşım	13
1.3.2. Anket ve Gözlemler	15
2. ARAŞTIRMANIN PSİKOLOJİK TEMELLERİ	17
2.1. Mimari Tasarım Eğitimi Tarihi	18
2.1.1. Beaux-Arts ve Bauhaus'da Mimari Tasarım Eğitimi	21
2.1.2. 1950'ler Sonrasında Mimari Tasarım Eğitimi	28
2.1.3. Türkiye'de Mimari Tasarım Eğitimi	30
2.2. Öğrenmenin Tarihsel Temelleri ve Mimari Tasarım Eğitimi	34
2.1.1. Öğrenmenin Biyolojik Altyapısı	36
2.2.2. Öğrenme veya Yenilikçiliğin Bileşenleri: Mantık ve Sezgi	42
2.2.3. Öğrenmeyi Etkileyen Etkenler	49
2.2.4. Öğrenme Kuramları	52
2.2.4.1. Davranışçı Yaklaşım	54
2.2.4.2. Bilişsel Etkileşim Yaklaşımı	55
2.2.4.3. Gestalt Yaklaşımı	60
2.2.4.4. Empatik-İnsancıl Yaklaşım	68
2.3. Mimari Tasarım Eğitiminde Yenilikçi Düşünme	78
2.3.1. Yenilikçi Düşünmede Algı	83
2.3.1.1. İmgeler ve Sözcükler	87
2.3.1.2. Düşünme ve İmgeleme	91
2.3.1.3. Eskiz Yapma ve İmgeleme	93

2.3.1.4. Bilgisayar ve İmgeleme	96
2.4. Genel Değerlendirme	99
3. ARAŞTIRMANIN FELSEFİ TEMELLERİ	101
3.1.Mimari Tasarım Eğitime Temel Olabilecek Bilgi Kuramları	102
3.1.1. İdealizm	105
3.1.2. Pragmatizm	107
3.1.3. Realizm	108
3.1.4. Varoluşçuluk	109
3.2. Danışan-Danışman Etkileşiminde Dilin Kullanımı	111
3.2.1. Danışan-Danışman Diyaloğunda Etik - Estetik	117
3.2.1.1. Mantık Yöntemi olarak Retorik	124
3.2.1.2. Hermeneutik Yöntem	132
3.2.1.3. Diskürsif Yöntem	135
3.2.1.4. Diyalektik Yöntem	140
3.2.1.5. Analogik Yöntem	148
3.2.1.6. Transsendental Yöntem	151
3.2.1.7. Analitik Yöntem	155
3.3. Genel Değerlendirme	163
4. DANIŞAN-DANIŞMAN ETKİLEŞİMİNDE BİR DAVRANIŞ MODELİ OLARAK DİYALOG	166
4.1. Danışan-Danışman Diyaloğunda Farklı Eylem Düzeyleri	168
4.1.1. Tartışma ve Diyalog	172
4.1.1.1. Tutarlılık ve Saygı Duyma	177
4.1.1.2. Katılım ve Dinleme	183
4.1.1.3. Bilinç ve Dizginleme	188
4.1.1.4. Açıklama ve Ses verme	196
4.2. Genel Değerlendirme	203
5. TARTIŞMA VE SONUÇLAR	206
KAYNAKLAR	214
EKLER	231
EK-A. Anket Çalışması	231
EK-B. Eleştiriler	239
ÖZGEÇMİŞ	265

TABLO LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 2.1.	Bilimsel aktivitelerin karşılaştırılmalı sınıflaması	19
Tablo 2.2.	Mimarlığın zaman içinde geçirdiği değişiklikler.....	20
Tablo 2.3.	Sol ve sağ beyin özellikleri	39
Tablo 2.4.	Tasarlamayı tekrar tanımlamak için yeni bir deneme.....	80
Tablo 2.5.	Güncel tasarım paradigmalarına ve temellerinde yatan varsayımlara genel bakış.....	81
Tablo 3.1.	Dilin kısımları.....	112
Tablo 3.2.	Diyalektik yöntem (mağara ve su benzetmesi).....	147
Tablo 5.1.	Etik-estetik-dil nitelikleri arasındaki ilişkiler.....	207
Tablo A.1.	Grup-sınıf sistemi seçiminin sınıflara göre dağılımı.....	231

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No:

Şekil 2.1.	Tasarım öğretim programının temel modeli.....	24
Şekil 2.2.	Şekil 2.1'in temel modelinin üç tarihi belirlemesi.....	25
Şekil 2.3.	Beynin yapısı.....	37
Şekil 2.4.	Sezgisel biliş (bütünsel bavrıyış) diyagramı için bir öneri.....	47
Şekil 2.5.	Davranışçı ve bilişsel yaklaşım.....	53
Şekil 2.6.	Gereksinmeler hiyerarşisi.....	76
Şekil 2.7.	Yaratıcı-üretici kurguların oluşum süreci.....	82
Şekil 2.8.	Düşünmenin iki aşaması.....	83
Şekil 4.1.	Karşılıklı konuşmanın gelişim yolları.....	172
Şekil 4.2.	Diyaloğun temel ilkeleri-davranış biçimleri ilişkisi.....	177
Şekil 5.1.	Etik-estetik-dil-değerlendirme etkileşimi.....	209

MİMARİ TASARIM STÜDYO EĞİTİMİNDE İLETİŞİM

ÖZET

Bu araştırmanın temel konu alanı, mimari tasarım stüdyolarıdır. Araştırmanın bu doğrultuda olmasının en önemli nedeni, mimari tasarım formasyonunun kazandırılmasında önemli bir rolü olan stüdyoların özenle ele alınmasının gerekliliğine olan inancımızdır. Araştırmada, danışan-danışman etkileşimini aydınlatacak danışman davranışı, danışanın merkezde olduğu bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Tasarılmanın nasıl öğrenildiğini ve tasarlama davranışının dil temelli yapısının içeriğini açıklayabilmek üzere, danışanla etkileşim içindeki danışmana yer verilmektedir. Burada savunulan görüş, özellikle stüdyoda, tüm ifade araçlarının ortak noktası olarak söze dökülmeleri ihtiyacıdır. Her türlü ifadenin söze dökülmesi, deneyimin farkındalığını arttıran önemli bir araçtır. Söze dökülen ifade, araştırmanın savunduğu görüşün modeli olarak diyalogla anlam kazanır. Araştırma, stüdyo ortamında etkileşimin niteliğini belirleyen danışmanın davranışını, dil temelinde anlamaya yöneliktir. Danışmanın tavrı ve bu tavrın psikolojik ve felsefi temelleri stüdyo eleştirileri çerçevesinde incelenmektedir. Bu incelemeye, stüdyo ortamındaki gözlemlerden yola çıkılarak bakılmıştır. Araştırmada, stüdyo yaşantısı ve onun önemli bir parçası olan masa başı stüdyo eleştirilerinin çok yönlü düşünmek ve yeniyi üretmek için açık bir seçenek sunduğunu düşünülerek, tasarım eleştirisindeki farklı yaklaşımları ortaya koyan empatik ve etik danışman tavrını açıklamak hedeflenmektedir. Bu bağlamda izlenen yol genel olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- İnceleme alanı olarak stüdyo eleştirilerinin hangi yönde genişleyip daralacağına karar vermek için ilgili literatür taranmıştır.
- Elde edilen ipuçlarını sağlamlaştırmak amacıyla danışanlar arasında anket çalışması yapılmıştır.
- Başta elde edilen deneyimin bu araştırmaya temel oluşturmasını sağlamak için stüdyo ortamları gözlemlenerek kayıtlara geçirilmiştir. Araştırma bu kayıtlara dayandırılmıştır. Kısaca araştırmada, kuramsal çalışmayla gözlemlerin birlikte yürüdüğünü söylenebilir. Anket ve gözlemler, çizdiğimiz kuramsal çerçeve için doğrulayıcı değil, zenginleştirici, somutlaştırıcı, açıklayıcı, tamamlayıcı ipuçları vermektedir.
- Literatür girdisinden sonra alan çalışmasına veya alan çalışmasından elde edilen veriler sonrası öneri ve saptamalara birlikte yer verilmiş, alan çalışması ve kuramsal altyapı, bölüm olarak birbirinden ayrılmamıştır.
- Danışan-danışman diyalogunun içinde düşünülen temel etkenler, psikolojik ve felsefi temeller olarak incelenmiş ve sonrasında, böyle bir diyalog için davranış modeli önerisine gidilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde; çalışmanın konusu tanıtılmakta ve araştırmanın nedenleri ortaya konmaktadır. İkinci bölümde; danışan-danışman etkileşiminde içinde bulunulan durumu açıklığa kavuşturmak, geçmişten günümüze transfer edilen olumlu-olumsuz alışkanlıkların bilincine varmak, danışan-danışman etkileşimi içindeki diyalogu oluşturacak ortamı araştırmak için mimari tasarım eğitiminin tarihine ve öğrenme psikolojisinin tarihsel gelişimine, bu gelişimin geldiği en son nokta olarak empati kavramına yer verilmektedir. Burada danışmanın, danışanı anlama çabasının sonucunda oluşan empatik tutumun, karşılıklı ortaklık anlayışını geliştirdiğini, diyalog ortamının yolunu açarak, danışan ve danışmanı yenilikçi bir tasarım anlayışına götürdüğü görüşü savunulmaktadır. Üçüncü bölümde; diyalogu oluşturabilecek dilin, etik-estetik yapısı, mimari tasarım ve danışan-danışman etkileşimi bağlamında, mimari tasarım eğitime temel olabilecek bilgi kuramları irdelenmekte, Kant'ın "etik" kuramı; özgürlük, Croce'nin "estetik" kuramı; sezgi-ifade, Wittgenstein'in "dil" kuramı; etik-estetik birliği temelinde tartışılmakta ve yöntemler önerilmektedir. Bu yöntemler bağlamında, stüdyo eleştirileri incelenerek tasarım diyalogunun yapısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Dördüncü bölümde; danışan-danışman etkileşiminde davranış modeli olarak diyalogun açılımı yapılarak tasarım eleştirileri bağlamında örneklenmekte ve stüdyodaki farklı eylem düzeylerinde diyalogu ortaya çıkarabilecek davranışlar tespit edilmeye çalışılmaktadır. Araştırmanın son bölümünde; etik-estetik-dil-değerlendirme arasındaki ilişkiler, üst-eleştiri bağlamında tartışılmakta, böyle bir stüdyo ortamı veya danışan-danışman diyalogunun taşıdığı anlamlar, buna bağlı olarak tasarımla ilgili çıkarımlar ve geleceğe yönelik araştırmalar için konu alanları, sorular ve önerilerde bulunmaktadır.

COMMUNICATION AT ARCHITECTURAL DESIGN STUDIO EDUCATION

SUMMARY

The main subject area of this study is the architectural design studios. The reason for this is our belief that studios are the important environments through which architectural design formation can be given and thus must be carefully considered. The advisors attitude in determining the student-advisor interaction has been considered from a student centred approach point of view in this study. In order to explain how design is learnt and the content of the verbal based design attitude structure, the advisor in interaction with the student is considered. The view that is advocated in this study is that especially in the studio, common to all means of expression is verbal interaction. Verbal expression is an important tool in increasing awareness in experience. Verbal expression finds meaning in dialogue. The study is geared towards understanding the advisors attitude, which determines the quality of interaction in studio environment, at verbal basis. The advisors attitude and the philosophical as well as psychological basis of this attitude is considered in the framework of studio criticisms. Observations made at studio environments were used in the study. The study aims to explain the attitude of an emphatic and ethical advisor who puts forward different approaches in criticising design. The reason for this choice is the belief that such an advisor encourages many sided thinking and production of new ideas which is an important aspect of studio life. In this context, the steps followed could be listed as follows:

- Research on literature to determine in which areas studio criticisms will expand and contract has been carried out.
- A questionnaire has been administered among students to verify the clues obtained.
- In order to make use of the experiences gained at the beginning the studio environments have been observed and the observations have been recorded. The study is based on these records. It could be said that theoretical work has been done alongside observations. The questionnaires and observations are not used to verify the theoretical framework but rather give clues to enhance and explain the theoretical aspects.
- The field work or the recommendations and findings reached from data gathered through field work were dealt together with data obtained from research on literature and thus not given in separate sections.
- The basic factors believed to be present in the student-advisor dialogue were investigated as psychological and philosophical bases and a model was recommended for this type of dialogue.

In the first part, the subject of the study and the reasons for carrying out this research has been explained. In the second part, the history of architectural design education, the historical development of learning psychology and empathy which is the last point arrived has been given in order to clarify the existing situation of advisor-student interaction, gain an understanding of positive-negative habits that has been transferred from the past to now, and investigate the environment which will shape the dialogue in student-advisor interaction. Here, it is advocated that the empathic attitude resulting from the efforts of the adviser to understand his/her students opens the way to dialogue resulting in the development of a partnership and an innovative design approach. In the third part, the basic knowledge theories that could form the basis of architectural design studios in the context of ethical and aesthetic structure of language, architectural design and student-advisor interaction are examined. In this context, the “ethics” theory of Kant, the “aesthetic” theory of Croce and “language” theory of Wittgenstein are discussed on the basis of freedom, intuition-expression, and ethics-aesthetics respectively and some methods are recommended. In the context of these methods, the studio criticisms were examined to determine the structure of design dialogue. In the fourth part, by expanding on dialogue as a behavioural model in student-advisor interaction, examples of design criticisms are given and attempts are made to determine the attitudes that will bring forward the dialogue at design studios different action levels. In the last part of the study, the relationship between ethics-aesthetics-language-assessment are discussed in the context of super-criticism and the meanings of such studio environments or student-advisor dialogues carry, the inferences related to design based on this dialogue and future research areas as well as questions and recommendations are given.

330. *Henüz Yeterli Değil!*
Birşeyi kanıtlamak yeterli değil,
insanları ona ikna etmek ya da
onun düzeyine yükseltmek de gereklidir.
Bu yüzden bilen kimse bilgeliğini söylemeyi öğrenmelidir:
Bir aptallık gibi sık sık tınlayacak şekilde!
Nietzsche

1. GİRİŞ

Mimari tasarım eğitimi, kalıplaşmış düşünce ve eylemlere karşı kuşkucu, eleştirel bir bakış açısını benimseyen, farklı düşüncelere karşı açık ve bütün bunlara rağmen hoşgörülü bir ortamı gerektirir. Mimari tasarım eğitimin verildiği yerler olan stüdyolardan, doğal olarak böyle bir ortamın oluşmasına olanak sağlaması beklenmelidir. Çünkü mimari tasarım eğitiminde stüdyolar, birbirinden ayrılmaz parçaların yarattığı bir bütünü ve bu bütüne özgü bir niteliği bir arada anlamanın, sezmenin, aklın gözüyle görmenin deneyimlendiği yerlerdir. Beaux-Arts ve Bauhaus'dan günümüze stüdyo geleneğinin değişen ya da bir anlamda değişmeyen yapısına rağmen mimarlığın ilişkide olduğu bilgi alanlarının artmasıyla çok disiplinli bir özellik gösteren mimari tasarım eğitimi alanına farklı bakış açısıyla yaklaşım, doğal olarak önemli hale gelmektedir.

Mimari tasarım eğitiminin tarihsel gelişiminde önemli rol oynayan iki ana paradigmadan biri olan Beaux-Arts geleneği, stile ve tipe uygun ürün veren tasarım anlayışı doğrultusunda tarihi yinelemek için kullanması (tarih repertuarından aldığı motiflerle süslü cepheleri, iki boyutlu ve simetrik kompozisyon anlayışı, tüm bunların altında yatan elitist, aristokratik konumu...) yönüyle eleştirilmiş, Gropius, "kitaba ve çizime dayalı eğitim" yerine, atelyede, şantiyede "yaparak öğrenme" yoluna gidilmesini savunmuştur. Bu görüşün temelinde, bilgiye ulaşmada en sağlıklı yolun kişisel deneyim olduğu, öğrencinin ancak gerçek uygulama içinde, deneme-yanılma yoluyla öğreneceği inancı yatar ve Bauhaus'un 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. Buna karşılık, görsel iletişimin ve biçimsel dilin geliştirilmesinde daha nesnel bilgi kaynaklarına güvenilerek, optik, biyoloji, fizyoloji ve psikoloji dallarındaki gelişmeler yakından izleniyordu. Bu çerçevede dahi, usta-çırak ilişkisinin Beaux-Arts'dakinden farklı olmakla beraber atelyelerden tamamen ortadan kalktığını söyleyebilmek mümkün görünmemektedir. Beaux-Arts'da usta, daha fazla otorite sahibi, sonuç ürünün oluşmasında hakim güç olarak karşımıza çıkar. Buradaki deneyimin kesin kuralları olan hazır biçimlerin tekrarıyla elde edilir. Kullandıkları yöntem ve mimara yükledikleri rol farklı olmakla birlikte, Bauhaus ile Beaux-Arts arasında bazı ortak yönlerden de söz edilebilir. Bunlardan birincisi Bauhaus'un, Beaux-Arts'da olduğu gibi, tasarım eğitimi

bir davranış geliştirme süreci olarak görmesi, ikincisi ise ister mimarın kendisinde olsun isterse doğada aransın, evrensel doğruların varlığını kabul edışıdır (Uluoğlu, 1990).

Bununla beraber günümüzdeki durumu ne yalnızca Beaux-Arts'a ne de Bauhaus'a bağliayabiliriz. Bu anlamda belki de hiçbirinden veya bu ikili anlayışın oluşturduğu karma yapılardan söz edilebilir. Bugün stüdyoların, tümüyle bir büro ortamının simülasyonu olmadıkları, öğrencilerin kendi kişisel deneyim ve arayışlarını desteklemekle beraber yürütücünün yetkinliğinin, etkinliğinin, zaaflarının azımsanmayacak kadar etkisinde olduğunu göz ardı etmek mümkün değildir. Saygın mimarlık okulları ünlü mimarları hoca listelerine katmak için yarışmakta, öte yandan mesleki uygulama deneyiminin aktarılması yoluyla tasarım eğitiminin gerçekleştirilmesini çıkar yol olarak benimseyen yaklaşımlar hala geçerliliğini korumakta ve bunlar arasında akademik çalışmalar ve imkan bulunursa elde edilen mesleki deneyim arasında kalmış mimari tasarım stüdyosu yürütücülerinin kendi uzmanlık alanlarının dışına çıkabildikleri ve mimari tasarımın yapılmasıyla öğretilmesinin farklı şeyler olduğunu idrak ettikleri ölçüde, yaptıkları atılım ve yenilik çabaları gözlenmektedir. Ne varki, mimari tasarım eğitiminde proje yürütücüsünün tasarım deneyimi olmasının gerekli ama yeterli bir şart olmadığı anlaşılmıştır. Çünkü stüdyodaki tasarım etkinliğinin çıktısı iyi bir tasarım ürününe ulaşmak değil, aksine mimar adayının tüm kişisel özellikleriyle bizzat kendisidir. Dolayısıyla burada yalnızca tasarlama değil, tasarlamanın nasıl yapıldığına dair bir davranış biçiminin kazandırılması söz konusudur. Bu anlamda günümüzdeki üniversiter ortamda “tasarım eğitimi nedir, nasıl veriliyor ve nasıl verilmeli?” soruları giderek daha da önem kazanmaktadır.

Mimarlığın zaman içinde geçirdiği değişiklikler; bilginin tek yönlü aktarımı yerine birlikte aramayı, eleştiriyi kaçınılmaz kılan bir “ortaklık” (Yürekli ve Yürekli, 1995) anlayışını öngörmektedir. Bu ortaklık anlayışı tasarım yapmanın yollarını birlikte aramayı öngörür. Mimari tasarım eğitimi, bu anlamda son derece karmaşık, çok yönlü bir faaliyet şekli olması dolayısıyla, doğal bilimlerle toplum ve insan bilimleriyle etkileşim içinde olmasına rağmen, onlardan farklı bir aktivitedir. Cross'a (1982) göre, tasarım aktivitesinde, dayandığı değerler açısından empati (başkalarının duygularını anlayabilme) önemlidir. Empatik beceri eğitimi konusu 1960'lı yıllardan beri tartışılan ve incelenen bir konu olup, empatik eğilimin bir kişilik özelliği olduğu, empatik becerinin ise eğitimle kazandırılabilceği ileri sürülmektedir. Empatinin literatürdeki ilk ortaya çıkışı bilebildiğimiz kadarıyla “estetik algı” anlamındadır. Tunalı (1998), bunu, nesneleri duygusallık içinde kavrama, nesneleri duygusallık içinde içinden yaşama özdeşleyim (Einfühlung, Grekçesi empathy) olarak açıklar. Bugün psikolojide empati, terapötik süreç için temel tutum ve teknik olarak ele alınmaktadır. İkili insan ilişkilerinde duygular oldukça yoğundur. Bu bir anlamda iki Ben'in bir anda aynı hedef

doğrultusunda hareket etmesi ve etkileşimde bulunmasıdır. Bu durumda birbirleri hakkında hükümler vermesi, değerlendirmeler yapması ve fikirler yürütmesi doğaldır. Rogers'ın (1983), gördüğü bu durum ve etkili etkileşim engeli ancak dinlemede, değerlendirme yerine anlamaya dönük eğilimle gerçekleşir. Özbay ve Şahin (1996) göre, bu duyarlı anlama/duygusal duyarlılık veya empatinin psikolojik danışmayla ilişkisi dışında, eşler arasında, insana yönelik hizmet veren tüm meslek alanlarında ve normal insan ilişkilerinde de geçerliliği ve kullanılabilirliği kanıtlanmıştır. Birçok alanda empatik ilişkiler kurmak, etkileşimin sağlıklı yürütmesi açısından gerekli görülmektedir (Dökmen, 1988).

Bu anlamda stüdyoda gerçekleşen iletişim yüz yüze bir aktivitedir. Dolayısıyla psikoterapideki iletişime benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Kaldı ki gerçekten öğrencinin kendini ifade edebilmesi, anlaması ve düşündüklerini özgürce ortaya koyabilmesi için böyle bir ilişki de kanımızca gereklidir. Bu sebeplerle ilerleyen bölümlerde öğrenci-hoca, tasarımcı-proje yürütücüsü v.b. terimler yerine danışan-danışman terimleri kullanılacaktır. Danışman, sorunları anlamaya çalışan, düşünen kişidir. Danışan da bilmediğini kabul eden ve ustasından öğrenmeye ayarlı pasif kişi değil, eğitime katkı yapabilen aktif kişidir. Bu aktif eğitim modelinde danışan gereksinim duyduğu bilgiye kendi ulaşır. Bu anlayışın klasik usta-çırak ilişkisinden farkı: Bilinenin aktarılması yerine, bilinmeyenin birlikte aranmasıdır (Yürekli ve Yürekli, 1995). Bu yaklaşımın temel ögesinin diyalog olduğu söylenebilir. Diyalog, ortaklaşa yapılan bir araştırma, bir beraber düşünme ve yansıtma yoludur. Tarafları olan değil, yalnızca merkezi olan bir konuşmadır (Isaacs, 2001). Diyalog, var olan bir bütünlüğü dinlememizi ve danışanın dile getirebileceği bütün görüşleri derinlemesine dinlememizi sağlayacak yeni bir birliktelik yaratmamızı öngörür. Dinleme ve dikkat etme özelliği yaratmamızı gerektirir. Diyalog, danışan-danışmanın birbirleri arasında bir "ortaklık" anlayışının kurulup geliştirilmesine yönelik bir model önerir.

Diyalog, bu ikili yapı içerisinde anlamın ortaya çıkmasına, tasarıma yaklaşımda davranış biçiminin özgürleşmesine olanak sağlayabilir. Bu ortamın oluşturulmasında danışmana önemli görevler düşmektedir. Çünkü stüdyoda öğrenme süreci danışmanın davranış modeli çerçevesinde gerçekleşir. Buna rağmen danışman tarafından o kadar da kolay yönlendirilemez. Çünkü, tasarım eğitiminin danışmandan çok danışanların niteliği nedeniyle değişken ve kişiselleşen bir süreçtir. Diyalog, farklı danışan grupları arasındaki anlam paylaşımını geliştirmek için gereken bir disiplindir. Ama bu çalışmada, diyalogun bir başka şeyi daha başardığı savunulmaktadır; diyalog, düzey eşitler, insanın düşündüğü ve hissettiği şeyleri kabul etmesini ve doğrudan açıklamasını sağlayarak her bir bireyin özgürleşmesine yol açar, böylece hiyerarşinin baskıcı biçimlerini ortadan kaldırarak dönüştürür. Böylelikle artık danışman, hoca kimliğinin arkasına geçip her şeyi bildiğini söyleyen, danışan da

öğrenci kimliğinin arkasında hiç bir şey bilmediğini iddia eden kişi olmaktan çıkarlar. Bu da düşünme sorumluluğunu üstlenmeye ve dolayısıyla bireysel etiğin gelişmesine olanak sağlayabilir.

Bireysel etiğin gelişim evreleri¹, bireyin çelişkili durumlarda çevresindeki insanlarla nasıl ilişki kuracağını belirlemektedir. Bu ilişkinin yapısı ise bireyin zihinsel yapısı ve rol alma olanakları ile sınırlıdır. Evrelerin gelişiminde rol alma, yani başkasına kendisi imiş gibi tepki göstermek ve kendi davranışına da bir başkası gibi tepki verebilmek önemli bir rol oynamaktadır Kohlberg, bir başkasının yerini alabilme yeteneğinin altı yaşından itibaren gelişmeye başladığını ve bu yeteneğin gelişmesinin ahlaki yargının gelişmesinde dönüm noktası niteliğinde olduğunu belirtmektedir. Çünkü, ahlaki yargı bireyin başkalarının haklarını kendi haklarına karşı tartmasıdır ki bu da rol alma yeteneğini gerekli kılar. Empatik tutumda bir çeşit rol almaz. Burada karşıdaki kimsenin duygularını doğru olarak anlamak ve bu duyguyu kendisi imiş gibi yaşayarak yansıtmak söz konusudur. Empatik tepkiler de bir bakıma ahlaki yansıtmaktır (Akkoyun, 1987).

Kısaca diyalog, danışanların farklılıklarını ortaya çıkaracak süreci başlatarak önemli bir rol üstlenir. Dolayısıyla mimari tasarım eğitiminde bu farklılıkların ortaya çıkmasını, danışanın bireyselliğinin kaybolmadan kendini tasarımda ifade edebilmesini sağlayabilir. Böylelikle tasarım ve danışan özgürleşebilir. Bize göre danışan-danışman etkileşimindeki anlamın ortaya çıkartılmasında, başka bir deyişle iletişim kurmada diyalogu tanımlayan kavramlar olarak empatiyle birlikte etik önem kazanmaktadır. Bu anlamda mimari tasarım eğitimi, deneyimden kopmamış, felsefe hakkı, düşünce hakkı, düşünme hakkının öğretilmesi ya da henüz düşünce geleneğinin içine dahil edilmemiş başka yolların belirmesini, keşfedilmesini, yüreklendirmesini, sağlama çabası içinde olan bir eğitim anlayışını öngörür. Tüm bunlar bizi, stüdyoda böylesi bir ortamın canlandırılmasının, tasarımı öğrenme sürecine etkisini, danışan-danışman etkileşimi çerçevesinde araştırmaya ve bunun önemini anlamaya yönlendirmiştir.

¹ Kohlberg'e (1986) göre, bireysel etiğin gelişim evreleri; 1. Basamak: Heteronom ahlak, 2. Basamak: Araç/çıkara dönük hedef ve alış-veriş, hedonizm, 3. Basamak: Karşılıklı beklentiler, ilişkiler ve kişiler arası uyum, 4. Basamak: Toplumsal sistem ve vicdan, 5. Basamak: Toplum sözleşmesi veya bireysel haklar ve toplumsal yarar, 6. Basamak: Evrensel etik prensipler (Çiftçi, 2003, s:61-63).

1.1. Sorunun Tanımlanması

Danışanların yaşadığı zorluklar farkındalığımızı desteklemektedir. Bunlardan en çarpıcı olanlardan birkaçı² aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Farklı hocalardan aldığımız farklı tepkiler, sınıfta çalışma imkanımızın olmayışı, bazen projenin mi, yoksa kendimizin mi eleştirildiğinin anlaşılmaması, moral bozukluğuyla projeyi bırakmak, yapmak istememek.
- Emeğe saygı olmayışı, uğraştığımız, zaman harcadığımız şeylerin çok kırıcı ve çok ağır bir şekilde eleştirilmesi. Hocaların açıklama yapıp yardımcı olmak yerine küçümser tavırları. Adaletsizlik, öğrenciyle iletişim kopukluğu.
- Hocalarla olan iletişim ve sınıfın kalabalık olması tasarıma olan hevesi, heyecanı kaldırıyor.
- Projeye çalışmamıza rağmen bazen acımasızca eleştiriliyoruz. Bu kimi zaman rencide edici, küçük düşürücü oluyor. Bu da bizim projeden soğumamıza neden oluyor.
- Yaptığınızı özgürce kabullenip savunamama, galiba öncelikle kendimi aşmalı ve yaptıklarımın arkasında durup işte ben yaptım demeliyim, ama daha diyemiyorum.
- Hocalar genellikle bizim yaptığımız çalışma üzerinde konuşmaktan ziyade kendi istekleri doğrultusunda yeni bir tasarım ortaya çıkarmak istiyorlar. O zaman tasarım benim olmaktan çıkıp hocanın tasarımı haline geliyor.
- Aslında benim için zorluk yok ama, hocalar bunu zorlaştırıyor. Doğru-yanlış, güzel-çirkin, iyi-kötü.
- Tasarımda yaşadığım en büyük zorluk, belki de tasarımı yapılışına izin verilmemesi desem daha doğru olur. Hocalarımız bizim fikirlerimizi ilerletme yolunda değil, değiştirme yolunda eleştiriler yapıyorlar.
- Yaşadığımız en büyük zorluklar; hocaların bazen anlayacak kapasitede olmaması. Bazen bencilce ve düşünmeden kendi fikirlerini empoze etmeye çalışmaları ve öğrenci psikolojisinden anlamamaları.
- Proje derslerinde yaşadığım zorluk iletişim ile ilgili. Ne yapmak istediğimin anlaşılıp (sebeplerinin anlaşılıp) onların geliştirilmesi ve kolaylaştırılması (hocaların tecrübelerinden yararlanılıp hedefe daha kısa zamanda ulaşmak) gerekir diye düşünüyorum. Fakat ne yapmak istediğimin anlaşılmadığı veya önemsenmediği durumlarda zorluklar oluşuyor.
- Mimari tasarımda yaşadığım zorluklar projenin bir türlü ilerletecek eleştirilerde bulunulmaması. Tam tersi gerilemesi. Bizimle dalga geçilir gibi projelere bakılması. Projenin konseptinden çok başka şeylerinin eleştirilmesi, dikkate alınması.
- Tam istediğim gibi bir tasarımda hocalara uymak zorunda kalmam birtakım zorluklar doğuruyor ve projeyi tam olarak sahiplenemiyorum. Ama hocalar ön yargısız ve eleştirel baktıkça iyi yönde gelişebiliyor ve daha da sahipleniyorum projemi.

² Bu sonuçlar, mimari tasarımda danışanların yaşadığı zorlukların tespiti, mevcut durumun saptanması amacıyla U.Ü. Mimarlık bölümünde Ocak 2001 tarihinde tüm sınıfları kapsayan anket çalışmasından, çoğunluğun benzer ifadeleri arasından seçilmiştir (Bakınız Ek-A).

Mimarlık eğitiminde stüdyo geleneği, mimari tasarımı öğrenmenin öz deneyimidir. Bu deneyim, çok yönlü bir eylem niteliği taşıması dolayısıyla farklı bir aktivitedir. Bu farklı aktivite, tasarımın ilişkide olduğu bilgi alanları ve tasarımı yapan kişilerin niteliği açısından çeşitli güçlükleri de barındırır. Kaldı ki, stüdyodaki danışan, tasarım yaparken aynı zamanda tasarlama becerisini danışmanla birlikte geliştirmeyi deneyimleyen kişidir. Bu sebeple stüdyo ortamı ikili etkileşim ortamıdır. Aslında stüdyodaki bu ortamın büyük ölçüde, danışan ve danışmanın karşılaşılan güçlüklerle nasıl baş ettiği ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın temel konu alanı mimari tasarım stüdyolarıdır. Çalışmanın bu doğrultuda olmasının en önemli nedeni, mimari tasarım formasyonun kazandırılmasında stüdyo ortamının çok önemli olduğu, dolayısıyla özenle ele alınmasının gerekliliğine olan inancımızdır.

1.1.1. Stüdyo

Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, öğretim programlarının merkezinde yer alırlar ve mimari tasarım eğitiminin, karmaşık ve uğraştırıcı deneyim ortamıdır. Burada danışanlar sadece birçok yeni konsepti ve fikri anlamayı ummazlar, onlar ayrıca eşzamanlı yapılan en az iki işi yerine getirmeyi isterler; tasarlamak ve tasarlamayı öğrenmek. Buna ek olarak danışanlar, fikirleri sunmalı-savunmalı, danışmanlarla ve arkadaşlarıyla kişisel ilişkiler kurmalı, yeni teknikleri ve becerileri öğrenmelidirler (Sachs, 1999). Aslında şimdiye kadar inanılanın tersine mimarlar da, bilim adamları gibi sezgisel olarak yetiştirilirler³; gözlemin keskin gücünü geliştirmek için, diğer insanların gözünden kaçması mümkün olan şeyler arasındaki ilişkileri görmek için yüreklendirilirler (Linzey, 2001).

Stüdyo eğitim sürecinde dolayısıyla, matematik, fizik v.b. gibi geleneksel disiplinlerin yüzyıllar boyunca uyguladıkları tek tip bir öğretme ve araştırma durumundan söz etmek mümkün değildir. Bunun yanında tasarımı bilimselleştirmek, başka bir deyişle, mimarlık ürününü tanımlama ve tasarımı, tasarımcıyı bu nitelikte bir ürüne ulaşma sürecinde kontrol etmek arzusunda modern mimarlık hareketinin etkisi olduğu söylenebilir. Burada modern hareketin, bilim ve sanatın üretiminde bilimin değerleri üzerinde, objektiflik ve rasyonelliği taban alarak ürünleri oluşturma arzusunu görürüz. Cross (2001), bilim ve

³ ... Bilim adamları için deneysel gözlemlerden gerçeğe kısa yoldan erişmek için verilecek düşünüş formülleri veya usa vurma programları mevcut değildir. Bir gözlemlerle onun değerlendirilmesi arasında her zaman bir beyin işlevi yer alır. Bilimde üretkenliği sağlayan şey yaratıcı tahminler yapmaktır. Bilimin gündelik işleri güçlü bir kavrama ile desteklenen sağduyu içerir; gündelik yaşamımızda uyguladığımızdan daha derin ve özel bir çıkarım gerektirmemekle beraber, çıkabilecek sonuçları kavrayabilme, benzerlikleri fark edebilme gereklidir. Bunlardan başka, sevilen bir hipotezin çekiciliğine ve iyi yapılmamış bir deneyin sonuçlarına kapılmayacak bir irade gücü de gereklidir (Medawar, 1994).

tasarım arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmak için üç farklı yorumu, bilimsel tasarım, tasarım bilimi ile tasarımın biliminin aynı şeyler olmadığını tartışır. Tasarım biliminin sistematik bir tasarım yaklaşımı önerdiğini, tasarımın biliminin ise bilimsel araştırma metodları ışığında tasarımı anlamamızı geliştirmeye kılavuzluk ettiğini belirtir. Bu da bilimsel tasarımın ortaya koyduğu bilimsel dağarcığa dayalı ancak sezgisel ve sezgisel olmayan tasarım metodlarının karışımından yararlanmayı gerektirir. Bunun yanında, mantık tabanlı modeller bir çok tasarımcının kafa karıştırıcı doğalarını ve irrasyonel çelişkilerini anlamada zayıf kalabilirler. Tasarımın bu yönleri tamamen mantık tabanlı modellerin limitlerinin dışındadır. Dolayısıyla stüdyo eğitim süreci, yalnızca tasarım bilimi altında yatan pozivist doktrinle tek başına açıklanamaz. Schön (1985), bu doktrinle apaçık ters düşmüş, stüdyodaki eğitimin kişiselleştirilmiş bir süreç olduğunu “reflection in action” (eylemde öğrenmek) terimi ile karakterize ederek, danışanların kendilerini eğitmek için yeni kabiliyetlere gereksinimleri olduğunu, henüz bunun ne olduğunu bilmediklerinde, öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını, bunun için de, ne yaptıklarını bilmeden önce yapmanın içinde öğrendiklerini söyler. Fındeli (2001) de bu görüşü destekleyerek, tasarım eğitimi ve araştırmasını ele almanın materyalist olmayan, pozitivist olmayan, agnostik (bilinemezci) olmayan, dualistik olmayan bir dünya görüşü gerektirdiğini söyler. Woods (2000, s:78), yaklaşık bir yüzyıl önce Einstein’ın bilimin gelişimiyle ilgili yaklaşımından alıntılanarak bu konuya açıklık getirir:

“Şimdi biliyoruz ki, bilim sadece ampirizmle gelişemez, bilimsel kurgularda deney ve işe yararlılıkla “a posteriori” olarak doğrulanan özgür yaratıcılığa ihtiyacımız vardır. Bu olgu, kuramsal yaratıcı özgür kurgunun yaratıcı etkisinden yoksun bir ampirizmin tümdengelimci oluşumu sayan eski genellemeleri ortadan kaldırır...”

Tasarımın bilimi bakış açısıyla stüdyoda bilgi edinmenin yolunun da, tasarım bilimindeki bilgi edinme yolundan farklı olacağı açıktır. Habraken (1997), açık olarak, mimarın iyi bir profesyonel olması gerekliliğinin ötesinde, “bilgi temeli nedir?” diye sormakta, genel olarak mimarlık için ortak bilgi temelinden bahsedilemeyeceğini, özellikle günümüzde böyle bir ortak temelin kaybolduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla stüdyoda bilginin yeniden üretilmesi gerekmektedir. Bunun yanında Schön (1985) de bilginin temelini kendi için yeterli olmadığını tartışır. Yaparken öğrenmek, ötesine gitmeyi elde etmektir, dolayısıyla yukarıda da ifade edildiği gibi bilginin durağan miktarından daha çok dinamik bilme sürecidir. Bu süreçte kazanılan bilgi, öğretilen değil, üretilendir. Bu da ancak yaparken elde edilen bilgidir. Böylelikle Dewey’in (1987), okulu tanımladığına benzer bir biçimde stüdyo, danışana bilgi veren değil, hayatta davranış yolunu bulmaya alıştıran, bu amaç için de düşünme alışkanlığı veren yer olarak tanımlanabilir.

Uraz (1999), tasarımcı düşüncenin de iki farklı biçimde kendini gösterdiğini; birincisi, hızlı, detaylara inmeyen, bütüncü ve bol seçenekli özellikler gösteren, ikincisi, temkinli, detaycı

parçalara yönelik ve aşamalı gelişen bir düşünme faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Birinci grubun sezgileri işlerliğe sokan, bellek ve bilinç altını deşen, bu nedenle de mimari tasarımın daha oyuncu ve tasasız unsuru olarak yaratıcılığı teşvik ettiğini ileri sürmekte, ikinci grubun ise tam tersine mimari tasarımın ciddi, akılcı ve çözümü sonuçlandırmaya niyetli yönünü temsil ettiğini, yalnızca birine ağırlık veren süreçlerde hiçbir zaman başarılı tasarım yapmak mümkün olamayacağını, tasarım sürecini tek tipleştiren yöntem arayışlarının da onun sadece bu ciddi yönüne ağırlık verip oyuncu ve tasasız yönünü yok saydığını vurgulamaktadır. Bu anlamda Schön (1985), Wittgenstein'in (2000), "dil oyunu" düşüncesine benzer olarak, örneğin, bir çocuğun öğrenmesinin, sadece kuralların öğrenilmesiyle değil, eğitimci ve çocuğun bir bağlamı veya oyunu paylaşmasıyla gerçekleşmesi gibi tasarlamayı "görsel ve sözel bir oyun" olarak tanımlamaktadır. Mimari tasarım stüdyosunda, bu oyun veya tasarlama eylemi, temelde danışan-danışman etkileşimiyle gerçekleşir. Bu ikili etkileşim ortamı, anlamın ortaya çıkmasını sağlayarak bireylerin kendilerini ifade etmesine olanaklı hale getirebilir. Bu olanaklılık;

- Danışanın tasarıma bakışı veya yapısı
- Danışmanın mevcut ürünü ve-veya danışanı yorumlayışında (tasarım eleştirisi) ortaya çıkar.

Buradan yorumun hem bir gereklilik hem de bir sorunsal olduğunu söyleyebiliriz. Sorunsal, düzeltme (tashih) ile eleştirinin aynı şeyler olmayışından dolayı ortaya çıkar. Düzeltme, bir durumun yanlış olarak tespit edilmesiyle başlayan ve doğrunun söylenmesiyle biten ucu kapalı bir süreçtir, düzeltilir, düzleştirilir. Burada anlaşılan danışmanın söylediğidir. Örnek vermek gerekirse "2 kere 2, 4 eder" gibi bir süreçtir. Eleştiri ise doğruların yanlışların olmadığı bir etkileşim ortamıdır. Eleştiride anlamın ortaya çıkmasını sağlayan yorum vardır. Gadamer'e (2002) göre yorum, önyargının bir esası olarak yorumcunun kısmen akıl yürütmesidir. Önyargılarımız, geçmiş deneyimlerimizden, bizim etkili tarihsel bilincimizden gelirler. Örneğin biz bir tasarımı kendi terimlerimizle anlarız. Anlama bir projeksiyon sürecini gerektirir. Biz herhangi bir duruma beklentiyle geliriz (Coyne ve Snodgrass, 1991). Her fikrin ifadesinin bir yorum olduğu söylenebilir. Dolayısıyla burada yorumun danışan tarafından yorumlanmasına olanak tanınması, düzeltmede olduğu gibi danışman tarafından dayatılmaması esastır.

Bu noktada danışmanın niteliği, tasarımla ilişkili yönü, yani, tasarımcı da kaçınılmaz olarak önem kazanacaktır. Ne var ki, iyi bir tasarımcı olmak ya da tasarım pratiğinin içinde olmakla, tasarım yapmayı bir başkasına öğretmek arasında fark olduğunu da belirtmek gerekir. Bir binayı ya da çevreyi tasarlarlarken danışman (tasarımcı), kendi değer sistemi içerisinde yaklaşırken, tasarımın öğretilmesinde, farklı değer sistemlerine sahip danışanlarla

(öğrencilerle) karşı karşıyadır. Ayrıca, tasarım tek başına yapılan bir deneyim iken, tasarımın öğretilmesi bir başkasıyla etkileşim içerisinde ve birlikte yapılan bir deneyimdir. Bu bağlamda, iyi bir tasarımcı olmak, iyi bir danışman olmak için gerekli ancak yeterli bir koşul değildir. Tasarımın öğretilmesi, tasarım yapmaktan farklı bilgi ve becerileri gerekli kılmaktadır. Coyne ve Snodgrass (1991), bu becerileri şöyle sıralar:

- Danışan ve danışmanın diyalogtaki yeteneği.
- Uygun görselleştirme yolları ile tasarım diyalogunda yorumlama yeteneği.
- Tasarım problemlerinin, çıkış yollarının ve ürünün konuşulması sürecinde eleştirinin kelime bilgisinin geliştirilmesi.

Bunun yanında, stüdyo eğitiminin farklı kişilere, farklı şeyler ifade ettiğini son araştırmalar göstermektedir. Mimari ve tasarım kavramları üzerinde danışmanlar arasında köklü ayrılıklar bulunmaktadır; bu farklı kurumlarda, hatta aynı okuldaki değişik danışmanlar arasında, stüdyo eğitiminin içerik ve yöntemleri konusundaki büyük çeşitlilikle kanıtlanmaktadır. Bununla birlikte, bir okuldan diğerine, geçmişten bugüne stüdyoların değişmeyen bazı özelliklerini saptamak mümkündür. Uluoğlu (1990), bu özellikleri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Tasarım stüdyosu mimarlık eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır ve tüm program içerisinde en ağırlıklı konumda yer almaktadır.
2. İster bir ustanın, ister bir okulun stüdyosunda, isterse başka bir yerde olsun, tasarım bizzat tasarlanarak öğrenilmektedir.
3. Kişi kişiye görüşmeler ve eleştiri tasarım stüdyosunda temel eğitim biçimidir.
4. Tasarım stüdyosunda en asli rol proje yürütücüsündedir, tasarıma ve nasıl tasarlanacağına ilişkin bilgi kitaplardan değil yürütücüden edinilir.

1.1.2. Danışman

Tasarımın öğretilmesi, tasarımın yapılmasından farklı bilgi ve becerileri gerektirmektedir. Tasarlamayı öğretmek, tasarlamamanın basit bir gösterisi değildir. Bir kez daha belirtmek gerekirse, iyi tasarımcı olmak, iyi bir danışman olmak için gerekli, ancak yetersiz bir koşuldur. Tasarlamayı yapmak ve öğretmek farklı şeylerdir. Burada ayrıca akademik promosyonları tamamlamış olmanın danışman olmak için yeterli olmadığını söylemek yerinde olacaktır.

Tasarım stüdyosu belirtilen özellikleri nedeniyle danışmanın deneyimine geniş ölçüde dayanır. Çünkü stüdyoda ortamı hazırlayan olarak ana bilgi kaynağı danışmandır ve bilginin onu üreten kişinin inanç ve değerlerinden soyutlanamayacağı (Kuhn, 1985) gibi bir düşünce, stüdyolar için de geçerlidir. Bunun yanında “ne kadar tasarımcı (danışan ve danışman) varsa

o kadar sayıda tasarıma bakış vardır” denilebilir. Fakat burada, bu kadar sayıda bakış olduğunu söylediğimizde, “bunların kendilerini ortaya koyabilmeleri, varolabilmeleri için de ortak bir davranış biçimi vardır” da denilebilir. Genel olarak baktığımızda, stüdyoda, danışan-danışman olarak öne çıkan ikili yapı, bize göre, stüdyo eleştirisinin diyaloga dönüşmesi ve diyalogtaki anlamın ortaya çıkartılması sürecine olanak sağlar. Bu yüzden anlam veya anlama fenomeni, Gadamer’in (2002a) de belirttiği gibi insani dilselliğin evrenselliğini, herşeyi içine alan sonsuz-sınırsız ortam olarak ortaya çıkar. Platon, nesneleri konuşmanın aynasında gören herkesin tam ve eksiksiz gerçekleriyle onların bilincine ulaşacağını öne sürdüğünde haklıydı. Böyle bir konuşmanın bileşenleri, antik Yunan düşüncesinin pathos, logos, ethos terimleriyle açıklanır (Boudon, 1999): Pathos, konuşmanın dile getirilişinin öznesinde güçlü duygu, logos, konuşmanın içeriği, nesnesi, rasyonel yönü, ethos, güven duyulan konuşmanın karakteridir⁴. Aslında sonuçları ortada gibi görünen, ancak henüz önceden görülebilir olmayan bu konuşma veya bilme-kavrama yalnızca, sonuçların tomurcuklandığı ve öznelarası anlama ortamına girdiğinde bizim için olduğu şey haline gelir. Dolayısıyla danışmanın, stüdyo eleştirilerinde, öznelarası anlama ortamını yaratmak için, başka türlü söylersek, diyalog için çaba harcaması gerektiğini düşünmekteyiz. Bu nedenlerle diyalogta, bilinç, sorumluluk kazandırma, söze dökme, başkasının duygularını anlayabilme, kendini onun yerine koyma, bu kavramların karşılığı olarak etik ve empati, hem danışanın kendini anlaması ve ifade etmesi hem de danışmanın danışanı anlayarak onun kendini anlamasına yardımcı olması açısından düşüncemize göre önem kazanmaktadır.

Felsefi ve pedagojik açıdan eğitimin görevini ve danışmanın davranışlarını belirleme çabaları, tek tek durumlarda alabildiğine farklı olmakla birlikte bunlar arasında iki noktada ilkece bir örtüşme görüyoruz:

1. Stüdyo eğitiminde etik amaçlar koalamak şarttır; çünkü en sonunda, insanın iyi bir insan olmak için nasıl olması gerektiğini söyleyen ahlaki, normatif anlayış gerek öğrenimin içeriklerini gerekse verilme biçimini belirler. Burada etiğin görevi, çağın anlayışının ve zihniyetinin dogmatik hale getirilip sabitleştirelemeyeceğini, aksine araya eleştirel mesafe koyulmasıyla, yeni, daha iyi, insan onuruna yakışır belirlenimlere açık tutulması gerektiğini sürekli hatırlatmaktır. Etiğin değişmeyen amacı terbiye edilmiş, emirlere eleştirmeden uyan ve onları uygulayan bir varlık yaratmak değil; bağımsız, kendi özgürlüğüne sahip çıkan insanı oluşturmaktır (Pieper, 1999).

⁴ Örneğin “2 kere 2, 4 eder” dediğimizde pathos bu durumda sıfıra denktir, ethos sahip olduğumuz sayma kapasitemizin imajıyla ilişki kurar ve logos durumun aritmetik gerçeği ile ilişkilidir (Boudon, 1999).

2. Giderek eylemlerini kendi sorumluluğunda gerçekleştirecek şekilde kendini özgürleştirecek insanı temel alan bu etik amaç, danışmanın işlevini de önemli ölçüde belirler. Danışman, danışanın geliştirmekte olan özgürlüğünü, özgürleşme sürecini, kendini bu sürecin aracına dönüştürerek desteklemek durumundadır. Diğer deyişle stüdyo, bir beyin yıkama biçiminde olmayacak, danışman, danışanın kişiliğinde gelecekte erginliğe ulaşmış, ilkesel olarak kendisiyle boy ölçüşecek insanı dikkate alacak ve bu amacı mutlaka gerçekleştirmesi için onu motive edecektir.

Buradan şu sorulabilir: Felsefe hakkı, düşünce hakkı, düşünme hakkının öğretilmesi ya da henüz düşünce geleneğinin içine dahil edilmemiş başka yolların belirmesini, keşfedilmesini, yüreklendirmesini, sağlama çabası içindeki mimari tasarım eğitimi öngören bu stüdyoda danışmanın rolü nedir?

1.2. Araştırma Alanının Tanımlanması

Tasarım yapma eylemi, insanın sezgi ve mantık yönlerini koyma anlamında bütünsel bir aktivitedir. Bu aktivitede kullanılan ifade araçları çok çeşitlidir. Burada savunduğumuz görüş, özellikle mimari tasarım eğitiminde tüm ifade araçlarının ortak noktası, söze dökülmeleri ihtiyacıdır. Her türlü ifadenin söze dökülmesi, deneyimin farkındalığını arttıran önemli bir araçtır. Söze dökülen ifade, diyalogla anlam kazanır. Bu anlamda araştırma, danışan-danışman etkileşimindeki, danışmanın davranışına odaklanmıştır. Çünkü, stüdyoda etkileşimin niteliğini belirleyen danışmandır.

Araştırma, stüdyo ortamında danışanı merkez alan danışman davranışını anlamaya yöneliktir. Stüdyoda danışmanın davranışı ve bu davranışın felsefi ve psikolojik temelleri stüdyo eleştirileri çerçevesinde incelenmiştir. Bu incelemede, eleştiri sırasında kullanılan dilde, etik ve empatik bileşenler tartışılmıştır. Bu tartışmaya, stüdyo ortamındaki gözlemlerden yola çıkılarak psikolojik ve felsefi açıdan örnekler üzerinden bakılmıştır. Çalışmada danışman tavrını açıklayacak, tasarım eleştirisindeki farklı yaklaşımları ortaya koymak hedeflenmiştir.

Eleştiri, temel olarak üç ana başlık altında toplanabilir:

1. Birebir yapılan eleştiriler (masa başı eleştirisi)
2. Grup eleştirileri (bir danışan grubu ile danışman arasında)
3. Jüri eleştirileri (bir danışman grubu ile danışan arasında)

Grup eleştirilerinde, danışman tek bir bireyden daha çok grubu ilgilendirebilecek genel konulara yer vermekte, yani daha çok tasarımın nesnesi olan konular tartışılmaktadır. Jürilerde ise düşünceler daha kontrollü bir biçimde iletilmektedir. Stüdyoda iletişiminin temel

dayanağı, bizce birebir yapılan eleştirilerdir. Bu eleştiriler, tıpkı terapide olduğu gibi iki kişi arasında gerçekleştiği için özeldirler, içlerinde diyaloga dönüşme potansiyeli taşırlar. Bu da danışanın özgürleşmesi için bir seçenek sunar. Danışan-danışman arasındaki sözlü iletişimi hedef alan bu araştırmada;

- Amaç, danışanın tasarımı öğrenme sürecindeki danışman davranışını açıklamaktır.
- Danışman olarak eğitimci mimarlar seçilmiştir.
- Stüdyodaki eğitimin belirleyicisi olarak söze dökmeye ve buna bağlı olarak birebir yapılan eleştirilere yer verilmiştir.
- Masa başı eleştirileri olarak danışan ve danışman arasında yapılan çeşitli görüşmeler, karşılaştırma ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla esas alınmıştır.
- İdealize edilen durumun tasarım odaklı olarak zenginleştirilmesi, geliştirilmesi denenecektir.

1.3. Araştırmanın Yöntemi

Öncelikle böyle bir araştırma, stüdyoda yaşanan sorunların bilinçli bir bakışla irdelenmesi gereğinden kaynaklanmıştır. Dolayısıyla araştırma, stüdyo yaşantısı ve onun önemli bir parçası olan stüdyo eleştirileri ile ilgilidir. Burada stüdyo eleştirilerinin, bilgiye başvurmak ve eksik bilgiyi farketmek, çok yönlü düşünmek ve bütün bunlara bağlı olarak yeniyi üretmek için açık bir seçenek sunduğunu düşünüyoruz. Bu nedenle, inceleme alanı olarak stüdyo eleştirilerinin niteliğini belirlemek yani, hangi yönde genişleyip daralacağına karar vermek için ilgili literatür taranmış ve elde edilen ipuçlarını sağlamlaştırmak amacıyla danışanlar arasında anket çalışması yapılmıştır. Bunlar kuramsal altyapıyı oluşturmuştur. Bunun yanında başta elde edilen deneyimin bilimsel bir çalışmaya temel oluşturmasını sağlamak için stüdyo ortamları gözlemlenerek kayıtlara geçirilmiştir. Danışmanın stüdyo içindeki davranışını tespit etmek amacıyla iki ayrı tasarım stüdyosu, ayrı zaman dilimlerinde, bir dönem boyunca gözlemlenerek danışan-danışman arasındaki etkileşim, yani stüdyo eleştirileri kaydedilmiştir. Araştırma bu kayıtlara dayandırılmıştır. Kısaca araştırmada, kuramsal çalışmayla gözlemlerin birlikte yürüdüğünü söyleyebiliriz.

Yukarıda belirtilen nedenlerle araştırmada, literatür girdisinden sonra alan çalışmasına veya alan çalışmasından elde edilen veriler sonrası öneri ve saptamalara birlikte yer verilmiş, alan çalışması ve kuramsal altyapı bölümü olarak birbirinden ayrılmamıştır. Danışan-danışman diyalogunu oluşturan temel etkenler, psikolojik ve felsefi temeller olarak incelenmiş ve sonrasında, bu diyalog için bir davranış modeli önerisine gidilmiştir. Bu model, psikolojik ve felsefi yaklaşımla elde edilen bilgi ile birlikte gözlem ve anket çalışmaları doğrultusunda

geliştirilmiştir. Alan çalışmasından elde edilen eleştiriler, işlenen konunun niteliğine, yani literatür ve saptamalara göre değerlendirilerek seçilmiştir. Fakat, her konunun alan çalışmasından elde edilen eleştirilerde bir karşılığı yoktur. Seçilen eleştiriye, bulunduğu konunun içinde somut olarak yer alan kriterler yardımıyla bakılmıştır. Bu kriterlerin eleştiri içindeki görünüşleri, *farklı yazı karakterleriyle* ifade edilerek belirtilmiştir. Eleştiriler kullanılırken danışan-danışman isimleri hoşgörülerine güvenilerek açık olarak belirtilmiştir. Danışanlar, zaten konu hakkında bilgilendirilmişler ve danışman, tez çalışması için kullanılmak üzere eleştirilerin kayıt edilmesine sözlü olarak izin vermiştir. Fakat, ne yazıkki bu onaylamaların belgelenmesi mümkün olamamıştır.

1.3.1. Kuramsal Yaklaşım

Schön'ün mimari tasarım stüdyoları için "eylemde öğrenme" söylemi, Rogers'ın "empati" kuramı, danışanı anlamak, Kant'ın "etik" kuramı, özgürlük, Croce'nin "estetik" kuramı, sezgi-ifade, Wittgenstein'in "dil" kuramı, etik-estetik birliği ve dil oyunları temelinde, stüdyo eleştirilerini incelemek, tartışmak için ilham verici olmuştur. Ayrıca Aristo'nun "retoriği", Platon'un "diyaloglar"ı, hermeneutik, bakış açımızı ve tasarımı anlama alanını genişletmemizi sağlamıştır. Bunların yanında aşağıdaki çalışmalar, araştırmamıza ışık tutmuş ve stüdyo eleştirilerindeki etkileşimi anlamamıza, anlayışımızı oluşturmamıza yardımcı olmuştur.

Tasarım, çözüm üretiminin ötesinde, potansiyel çözümlerin değerlendirmesi ve seçimin ortaya çıkması olarak niteliklerin kavramsallaştırılmasını ve değerlendirme prosedürlerinin içerir (Baljon, 1997). Bu bağlamda; yaratıcı tasarımda CAD'in problemini tartışan, bilgisayarları, kelimeleri ve resimleri inceleyen, daha az resimlere daha çok kelimelere konsantre olmamızı ileri süren, kelimelerin resimlere göre avantajının; erken tasarım fikirlerinin ifadesinde tartışma alanının sürdürülebilirliğini mümkün kılması olduğunu ve bunların çağrışımçı kelimelerden geldiğini irdeleyen; mühendislik tasarımı sürecinde konuşmanın gelişmesini "hikayenin söylenmesi" olarak ele alan, hikayeyi söylemenin, tasarım ekiplerinde genel bir dilin gelişiminde merkezi bir mekanizmayı meydana çıkardığını öne süren çalışmalardan, esinin kaynağı olarak tasarımın dilini araştıran; önceki tasarımlar ve diğer fikirlerin esini, yeni tasarımlar hakkında düşünmek için ve diğerlerine anlatmak için her ikisinin de bir kelime hazinesiyle sağlandığını tartışan, iletişimde dili inceleyen; Lawson ve Loke (1997), Liddament, (1996), Lloyd, (1995, 2000), Tomes ve diğerleri (1998), Eckert ve Stacey'nin (2000), çalışmalarından yararlanılmıştır.

Mimari tasarım araçları olarak simulasyon, iletişim ve görüşme tekniklerini konu alan, mimarların fonksiyonları ve rollerini, diğer profesyonelleri, onların müşterileri ve genel toplumsal araçların, metodların ve simulasyonların tasarım projelerini nasıl etkilediğini

araştıran çalışmalardan, işbirlikçi tasarım içinde iletişimi keşfeden, müşterek (disiplinlerarası) modelleme perspektifinden durumlara bakıldığında, iletişimde gözlemlenenleri araştıran, koşulların nasıl rastlaştığını keşfetmede, tasarım gelişmesinin yayılması ve ortak imgeler arasında karşılıklı ilişkilerin kurulmasında, kullanılabilir iletişim karakterlerini belirleyen çalışmalardan, tasarım süreci boyunca işbirliğini destekleyen iletişim rollerini araştıran; iletişimin, özel bilgilerin entegrasyonunu ve uzmanlar arasındaki farklılıkların görüşülmesini, tasarım sürecinin esas bileşenini ortaya çıkardığını belirleyen, genel olarak iletişimle ilgili çalışmalar; Lawrence (1993), Peng (1994), Goldschmidt (1994) ve Sonnenwald (1996), araştırmayı beslemiştir.

Tasarım sürecinde yaratıcılığı, problem ve çözümün birlikte evrimleşmesi olarak algılayan, yaratıcı tasarımın tanımlayıcı modellerini, “yaratıcı sıçrama” kavramını gözlemler yoluyla ortaya koyan, sezgiselliği, tasarımda yaratıcı içe bakış temelinde inceleyen, problem ve çözüm arasındaki dar ve derin boğazı sıçramadan, daha çok köprü kurmak anlamında inceleyen çalışmalardan, mimari tasarımda referansın yapısını A-h-a! aktivitesi olarak inceleyen, yaratıcı bir çözümün keşfinin zaman zaman zihinsel içe bakışın ani başarısına denk geldiğini, bu fenomeni ve ona yol gösteren bilişsel mekanizmaları formel olarak tanımlamaya çalışan araştırmalardan, tasarımda biçimleri görmenin bazı fenomenlerini tasarımda biçimlerin yeniden yapılandırılmasının önemi ortaya koymanın yanında, görsel davranış gibi değişkenleri tanımlayan, tasarım bilişinde ve tasarım hesaplamalarında saklı olan anlamlara dikkat çeken çalışmalardan, tasarım içgüdüünü bireysel stratejilerin gelişimiyle açıklayan, kişisel eylem stratejilerinin gelişimi için tasarımcıların davranışını açıklayan bir model öne süren araştırmalardan, yaratıcı tasarımda gözlemin gücünü ortaya koyarak, sezgisel olmanın temelinde oluştuğuna inanılan süreçlere odaklanan, “doğaçlama yapan” olarak adlandırılan fikirleri birleştirerek bir model öne süren, tasarımda sezgisel bilişi araştıran, tasarımın temel strüktürü olarak görmek-önermek-görmek, tasarlananın ve keşfetmenin bir etkileşimi olan yansımali bir konuşma olduğunu savunan; Dorst ve Cross (2001), Cross (1997), Akın ve Akın (1996), Liu (1995), Weth (1999), Kolodner ve Wills (1996), Schön ve Wiggins (1992) ve Behesti’nin (1993) çalışmaları da araştırmaya ışık tutmuştur.

Görsel tasarım düşüncesini sorgulayan dilin karşısına, sanılanın aksine eskizi irrasyonel düşünme değil, rasyonel düşünmenin bir modu olarak öne süren ve bunu interaktif bir betimleme, kavramsal ve mecazi tartışmalar arasındaki sistematik değiş tokuşlarla karakterize ederek bilişsel bilimde, güçlü olarak egemen olan linguistik paradigmanın, problem çözümünün birçok örneği içinde görsel muhakemenin en önemli rolünü henüz fark ettiğini tartışan çalışmalardan, davranışsal bilginin tasarım stüdyosuna entegrasyonunu ele

alan; tasarım profesyonellerinin mesleki karakterlerinde ifade edildiğine göre başarılı tasarım için bazı en önemli kriterlerin davranışsal olduğunu, stüdyoda derslere, literatüre bakışlara rağmen, öğrenciler için iyi öğrenilmiş durumların yaratıcı tasarım sürecine entegre edilmelerinin zorluğunu, bunun da bilimsel bilgi jenerasyonu-tasarıma uygulamaları ilgisini temel alan araştırmalardan, tasarımı yorumlamak için tanımlayıcı modeller ileri süren; farklı bakış açılarını kavramanın ve olabilir tasarım çözümlerinin değerlendirmesinin, tasarım sürecini ve tasarım önerilerinin haklı nedenlerini gösteren bir tanımlama getirdiğini savunan, tasarım bilişini süreç oryantasyonlu olarak analiz eden; Kavaklı ve Gero (2001), McDonnell (1997), Passini (1996), Oxman (1995), Buchanan (2001) ve Cross'un (2001) çalışmaları da araştırmayı desteklemiştir.

CAD'i rasyonalizmden korumayı önererek, metafor olarak bilgisiyarı ele alan, tasarımı, anlamaya dayalı yapay zekanın (AI) tasarım eğitimi ve uygulamasına yardımcı olmasının yollarını araştıran, kural tabanlı sembolik bir aktivite olarak tasarım yerine, düşüncelerle birlikte anlaşılan deneyimler olarak tasarımı tartışan (Coyne ve Snodgrass, 1993), yaratıcılığı, tasarım yapmayı hermeneutik kuramıyla açıklamaya çalışan (Coyne, 1997), (Snodgrass ve Coyne, 1997) araştırmalardan da yararlanılmıştır.

Bu araştırmalar, danışan-danışman arasındaki diyaloga giden yolda, mantık-sezgi, sol beyin-sağ beyin, rasyonel-irrasyonel, sözel-görsel, nesne-özne, nesnellik-öznellik, söz-imge, parça-bütün gibi kavramları da tartışmaya yardımcı olmuştur.

1.3.2. Anket ve Gözlemler

Anket ve gözlemlerin amacı, çizdiğimiz kuramsal çerçeveye için doğrulayıcı değil, zenginleştirici, somutlaştırıcı, açıklayıcı, tamamlayıcı ipuçları bulmaktır. Bunun için bunlara kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Anket: Danışanların tasarımı nasıl gördükleri ile ilgili bir araştırmadır. Daha önce yaşadığımız deneyimlerle farkında olduğumuz sorunların danışan gözüyle tespitiyle var olan sorunların açıklığa kavuşturmaya ve tespit edemediğimiz yönleri anlamaya yöneliktir (Bakınız Ek-A). Anket çalışması, gözlem 1 ve 2'den önce yapılmıştır.

Gözlem 1: Danışmanın stüdyoda, danışanla kurduğu etkileşimde, tasarım sürecinde yaşadığı güçlükleri ve buna bağlı olarak farklı danışanlarla ortaya çıkan, danışmanın davranış biçimlerini incelemek, tasarım diyalogunun niteliklerini, psikolojik ve felsefi açıdan ortaya koymak amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaçla, danışanlar hakkında bir dönem boyunca kayıtlar oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan mimari tasarım-7 grubu 9 kişidir. Danışanın danışmanla olan etkileşimi, kasete kaydedilerek metin haline getirilmiş, çizim, maket

fotoğraflarıyla belgelenmiştir. Burada her bir danışanın dönem boyunca devam eden tasarım süreci, etkileşime katkıda bulunan tüm araçlarla birlikte kaydedilmiştir.

Gözlem 2: Mimarlık eğitimine uzun yıllarını vermiş, danışanlar tarafından da onaylanmış bir danışmanın, stüdyodaki danışanla etkileşimini görsel olarak tespit ederek söze dökmenin niteliklerini ve buna bağlı olarak davranış biçimlerini çeşitlendirmek hedeflenmiştir. Bu amaçla, video kamera ile kayıtlar yapılmıştır. Kamera ile çekim, bir ifade aracı olan vücut dilinin de davranışı anlamayı sağlayan bir etken olarak değerlendirilmesine olanak vermiştir. Araştırmaya katılan, tüm sınıf olarak mimari tasarım 3 ve 4 grubudur. Kayıtlar, 45 danışan içinden gelişigüzel seçilerek yapılmıştır.



2. ARAŞTIRMANIN PSİKOLOJİK TEMELLERİ

Mimari tasarım yapmak ve bunun öğretilmesi süreçleri hem bir davranışı hem de bununla birlikte bilgiyi -uzmanlığı-, dolayısıyla bunlara bağlı olan düşünceyi içerir. Bunlar stüdyoda danışmanın niteliklerini açıklamada, bizce birbirlerini tamamlayan tasarım yapmayı ve öğretmeyi sağlayan iki ana bileşendir. Bu iki yön, danışmanda olması gereken nitelikleri açıklayabilir. Bu nedenle her iki yönü, işleyiş mekanizmalarını daha iyi anlamak için ayrıştırarak incelemek gerekli görülmüştür. Bu anlayışın sonucunda, davranış ve bilgi anlamında psikolojik ve felsefi temeller olarak ikiye ayrılmıştır.

Balamir (1985), “mimarlık mesleğinin tanımsızlıkları”yla ilgili olarak belirlediği sorun alanlarından birini eğitimle ilişkilendirerek, eğitim programlarında belirlenen bilgi-beceri alanlarının tasarıma nasıl dönüşeceğinin, tasarım yapmayı öğrenmenin/öğretmenin yollarıyla, tasarım eğitiminde yararlanılan kuram ve yöntemlerle, pedagojik araçlarla bağlantısını açıklar. Dolayısıyla eğitimde tasarım alanının bu çok iyi tanımlanmamış yapısını açıklığa kavuşturmak için danışan-danışman etkileşiminin öncelikle tarihsel gelişim çizgisinin ortaya konarak incelenmesi önemlidir. Bu gelişim sürecinde diğer bilimsel disiplinlerde meydana gelen değişimleri karşılıklı perspektif içinde (öğrenme psikolojisi-danışan-danışman etkileşimi) incelemek bu etkileşimi daha iyi anlamamızı sağlayabilir. Bu incelemeyi yaparken, Gümüş ve Ak'la (1982) birlikte, belli dönemlerde belli alanlar içinde üretilen bilgileri gene kendi içinde oluşan doğru-yanlış ölçütleri ile incelemek yerine, bu bilgilerin ve söylemlerin hangi mekanizmalar içinde ve nasıl üretildiklerini anlamamanın, ortaya çıkarmanın gerekli olduğunu belirtmek istiyoruz.

Araştırmanın psikolojik temelleri, kaynağını, mimari tasarım stüdyosunun tarihsel gelişiminden ve bu gelişimin bağlı olduğu eğitim psikolojisinden alır. Eğitim psikolojisinin davranışçı yaklaşımdan, empatik-insancıl yaklaşıma olan evrimini anlamamanın ve meydana gelen değişimleri incelemenin, tasarım stüdyosundaki davranışı açıklamada temel olabileceği düşünülmüştür. Çünkü stüdyo, tüm bu değişimlerden bağımsız değildir. Aslında mimari tasarım eğitimi, zamanın tüm alanlarında (psikoloji, felsefe, sanat, bilim, teknoloji) meydana gelen değişimlerin yansıdığı bir ortam olarak düşünülebilir. Bunun yanında mimari tasarım

stüdyosunda, danışan-danışman arasındaki diyalogu oluşturmada, diyalogun içeriğinin bilgisi dışında, davranışını açıklamak, eğitim psikolojisi yanında, yenilikçi düşüncüyü ortaya çıkarmakta kullanılan yaklaşımların nasıl uygulandığının bilgisine bakmak, düşüncemize göre gereklidir.

Bu açılardan bakışımızın başka bir nedeni de, günümüzde danışan-danışman etkileşiminde içinde bulunduğumuz durumu açıklığa kavuşturmak, geçmişten günümüze transfer edilen olumlu-olumsuz alışkanlıkların bilincine vararak, danışan-danışman etkileşimindeki diyalogu oluşturacak ortamı araştırmaktır. Danışmanın davranış biçiminin diyalogun oluşmasına fırsat verdiğini düşünüyoruz. Danışmanın, danışanı anlamaya çalışarak ve bunun sonucunda onunla empati kurması, görüşümüze göre önemlidir. Çünkü empati düşüncemize göre, danışan-danışman arasında diyalogun oluşması için karşılıklı ortaklık anlayışı içinde değerlendirme ortamı sunar. Bu da tasarım yaparken ve yapmayı öğretirken özgür bir stüdyo ortamı oluşturmada, danışan ve danışmanın önlerindeki seçenekleri görmelerini sağlayan, yenilikçi düşüncüyü ortaya çıkaran önemli bir etkidir. Bir kez daha belirtmek gerekirse, hem tasarlamaya hem de tasarımın öğretilmesine yardım eden bu mekanizma kelimelerle oluşturulur.

2.1. Mimari Tasarım Eğitimi Tarihi

Mimarlık eğitimi, son derece karmaşık, çok yönlü bir faaliyet şekli olması dolayısıyla, doğal bilimler ile toplum ve insan bilimleri ile etkileşim içinde olmasına rağmen, onlardan farklı bir aktivitedir. Cross'a (1982) göre, bilimsel aktiviteler, doğal bilimler, insan ve toplum bilimleri ve tasarım olarak üç ana kategoride sınıflanmaktadır. Her üç kategoride yer alan bilim alanının inceleme konuları, uyguladığı metod ve dayandığı değerler birbirinden farklıdır (Tablo 2.1). Dolayısıyla tasarım başlı başına bir inceleme ve araştırma konusudur. Buna rağmen tasarımı kendi uzmanlık alanı içinde çerçevelemek ve diğer bilimsel aktivitelerden ayırmak bizce tasarımın ilgi alanını, uyguladığı metodları, dayandığı değerleri ve anlatım dilini sınırlandırmış olur. Tasarım, farklı bir kategori olmasına rağmen, Tablo 2.1.'de diğer bilimlerin kullandığı öne sürülen alanları, yöntemleri, değerleri ve dilleri de içerir. Bunun yanında doğal ve insan bilimleri arasındaki fark eşya ve insan arasındaki farkla ilgilidir. Doğal bilimlerin metodları ve modelleri fiziksel olgularda başarılı olmasına rağmen, insan hareketleri ve yorumlarına uygulandığında yanlış yönlendirici olup durumu çarpıtırlar. İnsan davranışı aynı zamanda insan biliminin hem öznesi hem de nesnesidir; insan bilimi, insanlar tarafından, insanların

çalışılmasıdır; insan hareketlerinden elde edilecek her anlam insan aktiviteleri alanından elde edilmelidir. Doğal bilimler kendine anlamlar ve kavrama gücü atfeden fenomenleri incelemeyi ve açıklamayı yapmazlar. Doğal bilimlerin modelleri “cansız objelerin” bilgi alanında uygun olabilirler, ancak, insan aktivitelerinin bilgi ortamında uygunsuz ve yetersizdirler (Snodgrass ve Coyne, 1997). Bu tasarıma bakış açımızda farklılık yaratır. Tasarım aktivitesi bir insan aktivitesiye, onun çalışması, doğal bilimlerin bilgi alanından çok, insan bilimlerinin bilgi alanına dahil olur. İnsan aktivitelerinin ve yorumlarının geniş içeriğine bağlı olarak kavranır. İnsan bilimleri bilgiden çok anlamın bilimidir ve tasarımı anlamamız için saklı olan anlamları açıklamamızı gerekli kılar.

Tablo 2.1. Bilimsel aktivitelerin karşılaştırılmalı sınıflaması (Cross,1982, s:221)

	DOĞAL BİLİMLER	İNSAN VE TOPLUM BİLİMLERİ	TASARIM
İLGİ ALANI	Doğal Dünya	İnsan Deneyimi	Yapma Çevre
UYGULADIĞI METOD	Deney Sınıflama Analiz	Analoji Metafor Eleştiri	Model yapma Örnek oluşturma Sentez
		Değerlendirme	
DAYANDIĞI DEĞERLER	Objektiflik Rasyonellik Tarafsızlık Gerçeklik Fikri	Öznellik İmgelem Sorumluluk Bağıntılılık Adalet Fikri	Uygulanabilme Beceri Empati Uygunluk
ANLATIM DİLİ	Sayısal	Yazınsal	Model kurma (Grafik veya Plastik)

Mimarlık, fiziksel, ekonomik, psikolojik, estetik, sosyolojik v.b. gibi birçok sürecin oluşturduğu, karmaşık bir sistemler bütünüdür (Aksoy, 1987). Bu bütünü oluşturan parçaların girişim yaptığı, aynı anda ele alındığı yer olarak mimari tasarımı rahatlıkla söyleyebiliriz. Mimarlığın uğraşı olarak içeriği ve çözüm aradığı sorunların kökten değişmiş olan yapısına (Bakınız Tablo 2.2) rağmen, tasarım alanında temel rolünü korumaktadır. Farklılaşma ve yeni uzmanlık alanlarının belirmesi (bina yapım sürecinde sosyal ve teknik bilimler kökenli yeni mesleklerin yer alması gibi) mimarın *tasarımcı* rolünü ortadan kaldıramamakta, böylelikle, mimarın tasarımcı niteliğini bir ayrıcalık olarak belirlemektedir. Bu ayrıcalıklı nitelik de ancak mimari tasarım eğitimi yoluyla stüdyo ortamında kazandırılabilir.

Mimarlık eğitimi özelleştiren ve ayrıcalıklı kılan, onun stüdyoda yaparak öğrenme süreci olmasıdır (Schön, 1985). Dolayısıyla stüdyo geleneği, mimari tasarımı öğrenmenin öz deneyimini yaratır. Bu bağlamda tasarlama eğitimi, bu eğitimin alındığı stüdyolar, mimarlık eğitimi içinde ön plana çıkmaktadır. Schön’ün (1985), ifade ettiği gibi, mimari tasarım stüdyosu kökü ortaçağ atelye-zanaatkarlık sistemine

uzanan, aynı zamanda 19. Yüzyıl Ecole des Beaux Arts'a dayanan sistemin bir parçasıdır. Bu sebeplerle, mimari tasarım eğitimi, mimarlık eğitiminin tarihi içinde incelemek, buna bağlı olarak bugün içinde bulunduğumuz tasarım eğitimi anlamak ve tasarım eğitiminde danışmanın rolünü daha iyi belirlemek, yeni bir perspektif kazandırmak için yararlı olacaktır.

Tablo 2.2. Mimarlığın zaman içinde geçirdiği değişiklikler (Yürekli ve Yürekli, 2000, s:44)

TARİH ZAMAN AKIŞI	18. YÜZYILA KADAR ÇOK YAVAŞ	18.YÜZYILD AN BERİ YAVAŞ	20.YÜZYIL BAŞI HIZLI	20. ORTASI YAVAŞ	YÜZYIL GÜNÜMÜZ ÇOK HIZLI	GELECEK
MİMARLIĞIN AMACI	STİLE VE TİPE UYGUN YAPIT	STİLE VETİPE UYGUN YAPIT	SOSYAL AMAÇLI ÜRÜN	STİLE VE TİPE UYGUN YAPIT MODERNİZM VE ENTERNASYON EL STİL KURUMSAL	MODERNİTE ÖNERİ	
DENETİM	KURUMSAL	KURUMSAL	ETİK AKIL	KURUMSAL	ÖZGÜR AKIL+SEZGİ ETİK BİLİM ADAMI	
MİMARLIĞIN NİTELİĞİ İŞVEREN	USTA/MAST ER DİN/ HÜKÜMDAR	USTA / MASTER DEVLET KAPİTAL BURJUVAZİ	İDEALİST SIRADAN HALK	USTA/MASTER DEVLET KAPİTAL BURJUVAZİ SIRADAN HALK	DOĞA / İNSAN	
EĞİTİM SİSTEMİ	LONCA	BEAUX ART AKADEMİ	BAUHAUS OKUL	AKADEMİ	ÜNİVERSİTE	
MÜFREDAT	YOK	SIKI- FORMEL ÖNEMLİ	SIKI- FORMEL ÖNEMLİ	SIKI-FORMEL ÖNEMLİ	DEĞİŞKEN ENFORMEL ÖNEMSİZ	
BİLGİ ALANI	TEKNİK ESTETİK TEK DİSİPLİN	TEKNİK ESTETİK TEK DİSİPLİN	İŞLEVSEL TEKNİK ESTETİK TEK DİSİPLİN	İŞLEVSEL TEKNİK ESTETİK TEK DİSİPLİN	ÇOK DİSİPLİNLİ	
BİLGİ NİTELİĞİ	KALICI İNŞA EDİLMİŞ	KALICI İNŞA EDİLMİŞ	KALICI İNŞA EDİLMİŞ VEYA EDİLMEMİŞ	KALICI İNŞA EDİLMİŞ	GEÇİCİ KALICI İNŞA EDİLMİŞ VEYA EDİLMEMİŞ	
BİLGİ AKTARIMI	TEK YÖNLÜ AKTARIM	TEK YÖNLÜ AKTARIM	ARAYIP AKTARIM	TEK YÖNLÜ AKTARIM	BİRLİKTE ARAMA	
EĞİTİCİ NİTELİĞİ	UYGULAMA CI USTA / MASTER	UYGULAMA CI USTA/MAST ER	TEORİSYEN UYGULAMA CI	UYGULAMACI USTA/MASTER	TEORİSYEN ELEŞTİRMEN TARİHÇİ UYGULAMACI	
ÖĞRENCİ NİTELİĞİ	ÇIRAK	ÇIRAK	ÖĞRENCİ	ÇIRAK	ORTAK	
EĞİTİM YERİ	YAPIM YERİ	OKUL/YAPIM YERİ	OKUL	OKUL /YAPIM YERİ	OKUL	
TARİH	YAZILI GEREKLİ DEĞİL	YİNELEMEK İÇİN VAR	YOK	ÖĞRENMEK İÇİN VAR	DERS ALMAK İÇİN VAR	
ELEŞTİRİ	YOK	YOK	VAR	YOK	OLMAZSA OLMAZ	
SOSYAL YAPI	T T	O O	P P	L L	U U	L U K M

2.1.1. Beaux-Arts ve Bauhaus'da Mimari Tasarım Eğitimi

17. yüzyılda kurulan Fransız Kraliyet Akademisi'nin (Akademi Royal) 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 tasarım okulları, akademik geleneğin yerini almıştı. Mimarlık eğitimindeki bu iki temel söyleme getirilen eleştirileri karşılaştıırırsak ;

“Ürün” olarak tasarım anlayışı Beaux-Arts'a egemendi (Uraz, 2003):

- Son ürünün süreci tarif etmesi gerekliliğine inanılırdı.
- Temel amaç iyi kaliteye ulaşan binaydı.
- Bundan dolayı, bina bir ürün olarak görülürdü ve tasarım finalde, sonucun karakteristiklerinin ifadesiydi.
- Tasarım, bir kabiliyet, kapsamlı tutulan bir yetenek ve büyük ölçüde öğretilemez varsayılıyordu; tasarımcılar yalnız sezgisel yöntemlerin kullanımıyla düşünürlerdi.

“Beaux-Arts” tasarım sanat okulu;

- Tasarımın doğasına katkıda bulunan en önemli faktörler, son ürün ile ilişkili idi. Mimarının stilleri ve kuralları tekrar edilmeliydi.
- Öğrenci projelerine, çözümün karmaşıklığının artmasıyla not verilirdi: İlk olarak bir portüğün tasarımı istenebilirdi. Bu aşamada, özel öğretmeni -danışman-memnun kalırsa, bir ev sürecine ve daha sonra bir kilise, tiyatro v.b. izin verilebilirdi.
- Çizimi geliştirmek, becerileri incelemek ve “esquisses” veya eskizler, tasarım kabileyeti için çok önemli görülürdü.
- Bunlar, bina tasarım yolu hakkında bir şey söylemeyen iletişim teknikleri ve betimleme çizimleriyle.
- Böylece eğitsel önem, ürünü üretme sürecinden çok ürünün kendisine yönelikti.

Tasarım, problemin çözümünden daha çok bir çözümü üretmenin bir işiydi. Bunun yanında Beaux-Arts'da:

- Tarih repertuarından aldığı motiflerle süslü cepheleri,
- İki boyutlu ve simetrik kompozisyon anlayışı,
- Uçuk tonlarda suluboya cephe-kesit resimleri,
- Tüm bunların altında yatan elitist, aristokratik konumu,
- Kitaba ve çizime dayalı eğitim anlayışı, egemendi.

Atelye sisteminin yanında, mecburi derslerle, konferanslarla eğitime getirilen formel süreçlerde, Beaux-Arts eğitime baktığımızda:

- Atelyeler okulun idari şemasından bağımsızdılar ve tanınmış bir mimarın (ki çoğu okulun eğitim kadrosunda da yer almakta idi) eğitim amaçlı bir atelye açabilmesi için yirmi kadar öğrenciden talep gelmesi yeterliydi. Bu atelye sistemi, önemli bir pedagojik araç, yeni eski öğrenciler arasındaki örgütlü dayanışma idi; yeniler eskilerin çizim ve model işlerini üstlenir, eskilerse yenilerin yetişmesinde “patron” kadar etkin rol oynardı. Patron, sayısı yüzü bulan öğrenciyle tek tek ilgilenmez, ancak toplu tartışmaları, eleştirileri yönetir, jürilerde görev alırdı. Bu anlamda hiyerarşik bir yapıdan sözedilebilir, dolayısıyla burada, danışan-danışman arasında dolaylı bir ilişki olduğu, danışan-danışman etkileşiminde diyalogun oluşmasına zemin hazırlayacak bir ortamdan daha çok grup tartışmalarına yer verildiği söylenebilir. Jüri sisteminin Ecole’de, mimarlık eğitiminin bir parçası olarak geliştiği söylenebilir. Jüriler, çalışmanın gelişmesi için bir yol olarak kullanılırdı. Bu jüriler, kapalı kapılar arkasında yürütülür ve öğrencilerden hiçbir girdi sağlanmazdı. Bu durum 20.yüzyılın ortalarına kadar sürmüştür (Doidge ve diğ., 2000).
- Aylık ve yıllık yarışmalar (okulun rekabete ve kişisel insiyatife dayalı eğitim sistemini yansıtır): Okulda öğrenci kalabilmek için yılda birkaç yarışmaya katılmak yeterliydi. 1900’de hala aylık proje yarışmaları vardı ve çoğunluğu, mimari kompozisyondu. Bunlar iki türüydü: Eskiz tasarımları ve mürekkeple tamamiyle bitirilmiş çizimler (Broadbent, 1995). Öğrenci kendi eğitim programını kendisi çizer, 30 yaşına kadar dilediği sayıda yarışmaya ve sınava girebilirdi. Bir üst sınıfa geçmek için çeşitli ders ve yarışmalardan belli sayıda puan biriktirmek gerekirdi, öğrencinin başarısı süreyle değil, nitelik düzeyiyle ölçülürdü (Balamir 1985).

Bütün bunların içinde birkaç kural dışı durum vardı (Broadbent, 1995): Ecole’den beri yalnızca dersler sunulur, yarışmalar için programlar yayınlanırdı, öğrencilerin kayıtlarının değerlendirilmesi gizliydi, sonuçlar ilan edilirdi. Bu anlamda değerlendirmede, danışan ve danışmanlar arasında diyalogun oluşmasını sağlayacak bir anlam paylaşımının olmadığı düşünülebilir. Öğrenciler bu nedenle tasarım öğretiminin terimleriyle “kurtlara atılmak”taydı. Onlar kendi başlarının çaresine bakmak zorundalardı. Bunun için, patronun ofisinde çalışırlardı, fakat bu seyrekti. En popüler hocalar kendi atelyelerine sahipti veya en azından atelyeler bina bulan ve kiralayan öğrenciler tarafından organize edilirdi. Bitirmede, öğrenci eskizini takip ederek tasarıma aktarmak zorundaydı. Finalde bina önemli ölçüde

farklılaşırsa, diskalifiye edilirdi. Ecole'deki herşeyi yapmak için klasik formalizme verilen önemden daha çok, sürece yaklaşım tarzı, belki de verilen eğitimdeki zayıflığın daha büyük bir kaynağıydı. Burada danışanın ortamı hazırlamak için çaba içinde olması, danışmanın sadece bu ortamda denetleyici rolünü üstlenmesi, danışanın kendi eğitiminin sorumluluğunu alması bir açıdan olumlu gibi görünse de bu diyalog ortamının oluşmasına ters düşmektedir. Görüşümüze göre, danışanın anlaşılmasını sağlayacak uygun bir ortam değildi, bu ortam daha çok danışmanı anlamaya yönelikti, tek taraflıydı. Ecole'de düşüncelerimizin planı önemliydi. Bütün bunlardan dikkat edilecek nokta Ecole des Beaux Arts'da öğretimin iki çeşidi olduğudur (Broadbent, 1995): Dershanedeki teori ve atelyelerde tasarım. Atelyelerde danışman, danışanların ortağı değil, patronuydu. Mimarlar, 1920'lere kadar Bauhaus yeni bir şema sunana kadar bu yolda böyle devam ettiler.

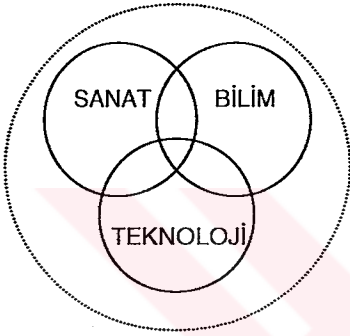
Nisan 1919'da Almanya Weimar'da kurulan Bauhaus, iki Weimar kurumunun Sanat Akademisi ve Sanat ve Zanaat okulunun birleşmesiyle oluşmuştur. Adını da orta çağdaki taş ustaları loncası *Bauhütte*'den alıyordu (Shiner, 2004). Yeni Enstitü Gropius tarafından yönetiliyordu, tasarımın tüm dalları arasındaki bütünlük fikrini, müfredat programı ve organizasyon aracılığıyla göstermeyi amaçlıyordu. Gropius'un öncelikli hedefi tasarımcı ve mimarların eğitiminde sanatı, zanaatı ve teknolojiyi bir araya getirmektir. Bauhaus'u Beaux Arts'dan ayıran en önemli farklar:

- *Tarihi hiçe sayan tutumu:* Bauhaus'taki eğitimin Beaux-Arts modelinden en büyük farkının, danışanı her türlü 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 savunarak, akademik gelenekte önemli yer tutan çizim ve tarih derslerini son derece marjinal tutuyordu. Gerçekte Gropius, tarih dersini programdan çıkarmamış, ancak akademideki gibi, danışanın hemen ilk sınıflarda tipoloji ve teknoloji reçeteleriyle karşılaşmasını sakıncalı bularak, 3. yıldan başlayarak seçmeli ders olarak koymuştu.
- *Üç boyutlu ve asimetric denge ile kurulu kompozisyon anlayışı:* 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 algılamanın mimarlar için asal olduğu idi. Akademik 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 söylemlere, soyut mekan ilişkileri yerine gerçek insan-çevre ilişkilerinden kaynaklanan “yer” (place) kavramı yerleşecekti (Balamir, 1985).

- *Atelyede, şantiyede “yaparak öğrenme”*: Schön’ün (1985) de ifade ettiği “eylemde bilme (reflection in action)” anlayışı arasında bir benzerlik kurulabilir. Danışanlar, danışmanlar tarafından hazırlanan ortamda en azından yaptıkları tasarım ürünleriyle daha yenilikçi bir perspektiften kendilerini ifade etme olanağına sahiptiler. Bunun, danışan-danışman etkileşiminde diyaloga giden yolu açtığı söylenebilir.

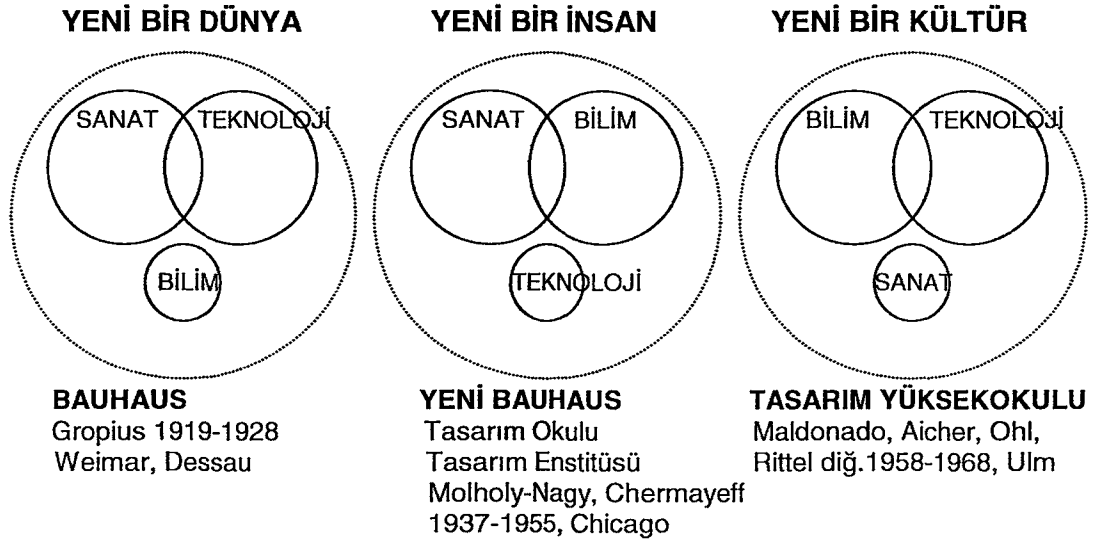
AMAÇ / PROJE



Şekil 2.1. Tasarım öğretim programının temel modeli

Bunların yanında, Bauhaus’taki müfredat açısından en önemli eğitim yeniliği, ön hazırlığın gelişimi veya temel tasarım dersi idi. Bu kısa 6 aylık kurs, Bauhaus’a gelen her öğrenci için hazırlıktı ve onların hem kendi öz yeteneklerini göstermek hem de geliştirmeyi teşvik etmek niyetindeydi. Hazırlıktaki projeler ve araştırmalar genel olarak öğrencilerin sanatın önyargılı fikirlerinden uzaklaştırılarak özgür bir ortam yaratılması ve bütün bunlarla malzemedeki temel özelliklerin rengin, dokunun, strüktürün ve kompozisyonun keşfini beraberinde getiren tasarımı amaç edinmişti. Bauhaus’ta temel ders, birbirini takip eden özel öğretmenlerin (veya ustaların) gözetiminde öğretiliyordu. Bununla birlikte, daha sonra Albers ve Moholy-Nagy, ve diğerleri tarafından geliştirilen (Şekil 2.2) eğitim programını kurumda kuran kişi, Itten’di (Şekil 2.1), önceden Viyana’daki kendi özel sanat okuluna devam etmekteydi. Daha sonra onun görüşleri ve Gropius’un bunlara bakışı, dikkate değer biçimde birbirinden ayrıldı ve Itten, Bauhaus’tan ayrıldı. Artistik bileşenler olarak bilimsel bir koleksiyon Kandinsky ve Klee ile birlikte başlamıştır. 19. yy. biliminin etkisiyle tasarımdaki artistik veya estetik teori, Bauhaus’ta pratiğe geçirildi. Diğer

deyişle öğrenciler, form bilgisinde öğrendiklerini iş bilgisine uygulamaya çalıştılar (Findeli, 2001).



Şekil 2.2. Şekil 2.1'in temel modelinin üç tarihi belirlemesi (Findeli, 2001, s:8)

Esas olarak “Bauhaus’un olağanüstü yaşama gücü ve uzun etki alanına neden olarak neler sayılabilir?” sorusunda, Cross (1983), Wingler’den (1969) bir alıntıyla, onun gerçek başarısını daha çok ustaların başarısının toplamı olarak dile getirir. Hem öğretmenleri hem de öğrencileri kapsayan tüm topluluğun, elle tutulamaz olanla temel insan kalitesinin şekillenmesiydi. 1920’lerden Bauhaus’tan bir öğrenci Brendendieck, “bu okulun kuruluşunda tasarım eğitimi, insan gayretinin diğer alanlarında hazır bulunan genel gelişmesini yakalamıştı” diye yazar (Cross, 1983). Bauhaus, Almanya’nın bütün geniş kültürel çevresiyle, genel yenilikçi hareketin, esas olarak zamanın entellektüel havasının bir yansımasıydı.

Gropius, Weimar’daki bir konuşmasında, fikirlerin tarihi gelişiminin patlamasıyla Bauhaus’un kuruluşu ve Almanya’daki bu fikirlerin üretkenliğine değinir. Bu konuşmasında Bauhaus ne bir deney, ne de iddia edildiği gibi tekil bireyin orijinal fikri de olmadığını söyler. Daha doğrusu, o zorunlu olarak ortaya çıkandı, önemli ve sağlam bir kurumdu (Cross, 1983). Gropius, sanatın aslında öğretilemez olduğunu, ama el işçiliğinin öğretilebilirliğini savunuyordu, bu nedenle mimarları, ressamı, heykeltıraşları el sanatçıları olarak görüyordu. Dolayısıyla, öğrencilerin atelyelerde deneme ve çalışma yerlerinde, bütün plastik yaratımlara temel oluşturmak üzere esaslı biçimde eğitilmesine ağırlık veriliyordu. Atelyelerin okulun hizmetinde olduğu ve günün birinde atelyenin içinde eriyeceği düşüncesi hakimdi. Bunun için Bauhaus’da öğretmenler, öğrenciler yok, ustalar, kalfalar, çıraklar vardı. 1930 yılına

gelindiğinde Bahaus'un başına geçen Mies van der Rohe, müfredatı, arı mimarlık kuram ve tasarımına kaydırarak zanaat atelyelerindeki eğitimi kaldırıp atelyeleri tasarım stüdyolarına dönüştürdü (Shiner, 2004). Bauhaus'un ilkelerine stüdyo yaklaşımı, danışan-danışman etkileşimi açısından baktığımızda;

- Katı olmaktan kaçınma, yaratıcılığa öncelik verilmesi, bireyselliğin özgür olması, fakat sıkı bir çalışma disiplini,
- Öğrencilerin, ustaların çalışmalarına katılımı,
- Öğrencileri de içerecek şekilde dışarıdan iş alınması,
- Geleceği hedef alan, geniş çaplı, ütopyik yapısal tasarımların -kamu yapıları ve tapınakların- ortaklaşa planlanması, mimar, ressam, heykeltıraş -tüm usta ve öğrencilerin- bu tasarımlarda birlikte çalışmaları ve mimarlığı oluşturan tüm bileşke ve parçalar arasında zamanla uyum sağlamayı amaçlamaları,
- İş dışında ustalar ve öğrenciler arasındaki dostluk ilişkilerinin özendirilmesi, bu amaçla tiyatro oyunları, konuşmalar, şiir, müzik, kıyafet baloları düzenlenmesi, bu toplantılara eğlenceli bir tören havası verilmesi, hedeflerinin olduğunu görürüz (Conrads, 2002).

Kısa ve çok çalkantılı hayatı olmasına rağmen Bauhaus'un tasarıma ve tasarımcıların eğitilmesine olan katkısından dolayı etkisi hala sürmektedir. Etkilediği alanlar (Wingler, 1969):

- Sanatın öğretilmesi ve dünyanın her tarafından tasarıma yönelik öğretme metodlarının yaygınlaşması.
- Öğretimde Walter Gropius ve Mies Van der Rohe'nin pratiğinin mimarlığa etkisi. Gropius Bauhaus'un amaçlarını şöyle açıklar (Batur, 1997, s:236):

"Bauhaus, her çeşit sanat yaratısının bir araya gelerek bir bütün oluşturmasını, atelye sanatı disiplinlerinin -heykeltıraşlık, resim, uygulamalı sanat ve el işçiliğinin- yeni bir yapı sanatı biçiminde yeniden birleşerek bu yapı sanatının ayrılmaz temel öğeleri olmalarını amaçlar. Bauhaus'un, uzak da olsa, son amacı içinde anıtsal sanatla süsleyici sanat arasında bir sınırın bulunmadığı bütüncül sanat yapısını -büyük yapıyı- ortaya koymaktır.

Bauhaus, her dereceden mimarları, ressam ve heykeltıraşları becerikli birer el işçisi ya da bağımsızca yaratan sanatçı olarak yetiştirmek, ayrıca önde gelen ve yeni yetişen atelye sanatçılarını bir araya getirmek ve böylece, yapıları benzer bir ruhtan yola çıkarak bütün kapsamları içinde -kaba yapı, ince işler, süsleme ve döşeme bakımından- bütüncül olarak biçimlendirmeyi becerecek bir çalışma grubu oluşturmak istiyor."

- Sanat bölümündeki Bauhaus ressamlarının⁵ katkıları.

⁵ Bauhaus gelecek için evrensel bir sanata yönelirken, böyle bir sanat anlayışının modelini geçmişte bulur. "Bauhaus'un hedefi, bütün el sanatlarını, zanaat ve sanat disiplinlerini bir mimari yapıda bir birlik içinde birleştirmektir. Bunun örneği, Ortaçağ katedral yapılarında bulunmaktadır. Bu yapıların meydana getirilişine bütün sanat disiplinleri katılır (Löbach, 1976). Böyle bir örnek ve hedefle işe başlayan Bauhaus, eğitim alanında da hoca öğrenci ilişkisinin yerine orada olduğu gibi, atelyelere aynı usta-çırak ilişkisini getirir. 1919'da böyle bir sanat istemini bir manifestoyla ilan eden Bauhaus Okulu, bir yandan Arts and Crafts hareketinin dekoratif sanatlar alanında çalışan bir okul olarak doğar, öte yandan da

Bauhaus ressamlarından Kandinski (1993, s:64) eserlerin arasındaki, zamanın geçmişine rağmen, zamana bağlı olmayan akrabalığı, sanatın mistik niteliğinde görür:

“...Bir *ekole* bağlı kalmak, bir *yön* peşinde koşmak, bir eserde *ilkeler* ve belli, zamana özgü ifade araçları aramak sadece sapmalara yol açabilir ve anlayışsızlık, karanlık, dilsizlik doğurmadan edemez.

...(Sanatçı) Gözünü açıp içsel hayatına çevirmeli, kulağı hep içsel zorunluluğun konuşmasına dönük olmalıdır. O zaman izin verilen bütün araçlara yöneldiği kadar büyük bir kolaylıkla bütün yasak araçlara da yönelecektir. Mistik zorunluluğu ifadesine ulaştırmanın tek yolu budur.

...Orantılar dengeler sanatçının dışında değildir, içindedir, bunlar adına sınır duygusu, sanatsal elyordamı da diyebileceğimiz şeylerdir. Sanatçıya doğuştan verilmiş ve coşku yoluyla geliştirilip dehanın vahyine kadar yükseltilebilen niteliklerdir...

...Sanatta her şey, özellikle de başlangıçta duygu işidir. Sadece duygu yoluyla ulaşılabilir sanatsal doğruya, yolun başı içinse özellikle geçerlidir bu...

... nasıl vücut idmanlarla güçlendirilip geliştirilirse, zihin de öyledir. Nasıl ki ihmal edilen vücut zayıflar, sonunda iktidarsız kalırsa, zihin de öyledir. Sanatçıya doğuştan verilmiş olan duygu, peygamberane bir yetenektir ve üstü örtülmemelidir...”

Yaratıcılığı bu bakış açısıyla ele almak Bauhaus eğitimini, dolayısıyla atelyede diğer sanat disiplinleriyle birlikte ele alınan mimari tasarım sürecini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu açıdan, o yıllarda eğitim psikoloji alanında ortaya çıkan Gestalt ekolünün⁶ içgörüsü çalışmasının da etkili olduğu düşünülebilir. Bu konuya öğrenme kuramlarında değinilecektir.

- Endüstri tasarımı, ev ve çevre tasarımı alanlarında getirdiği devrimler.

Yaratılan bu ortam, danışanlara özgürlük, danışmanlarla olan ilişkilere samimiyet getirmiştir. Danışanlar bu ortamda, farklı sanat disiplinlerinin biraradalığıyla, ustalarının gözetiminde yaparak öğreniyordu. Ecole göre bu ortamda, danışan-danışman birbirine daha yakındı. Danışmanlar ortamı hazırlamaktan sorumluydu. Üretilen tasarım ürünün, eğitimin sonuç ürünü olması yanında, aynı zamanda ekonomik bir değeri vardı, ustalar kendi alanın önde gelen temsilcileriydi. Bu da ister

Avrupalı avangart sanatçıların, örneğin, başta **Kandinsky** ve **Maleviç** olmak üzere **Klee**, **Feininger** ve **de Stijl** grubu, **Reitveld**, **Mondrian**, **Doesburg**'un katılımıyla ve yine Sovyet'lerin sosyo-politik etkisiyle, Bauhaus üretimini mutlu bir azınlığa değil ama, geniş halk yığınlarına ulaştırmak düşüncesi ve eğilimiyle endüstri üretimine yönelir ve yüzyıla egemen olacak yeni bir endüstri ve toplum anlayışıyla, sanatta klasik estetik kurallarını yıkar (Tunalı, 2002, s:51).

⁶ Gestalt algı kuramı ilk kez, Bauhaus'ta, sanatçılar tarafından “Temel Tasarım” dersinin kuramsal altyapısını oluşturmak üzere tasarım alanına uyarlanmıştır. Bu uyarılama aslında algı psikolojisi için ortaya konulan ilkelerin bir yorumudur; yani tasarım amaçlarına ilişkin yeni ilişki şemalarını açıklar. 20. Yüzyılın ilk yarısında soyut biçimlerle içsel zorunlulukları birleştirmeye çalışan sanatçılar, yeni kompozisyon kuralları arama çabası içinde gestalt kuramını dayanak olarak benimsemişler; akılcı ve kuralcı bir yaklaşımla gestaltın kural koyan tavrını ve kalıplaşmış yorum olasılıklarını da görsel tasarım ilkeleri olarak önermişlerdir (Aydınli, 1999, s:60).

istememez “ustalar, oluşan tasarım ürünlerine uzmanlıklarını güçlü bir biçimde dayatmış olabilirler mi, çırak ustasını takip ederek, taklit ederek mi öğrenmiştir?” sorularını akla getirmektedir. Bu soru işaretlerine rağmen atelyedeki usta-çırak etkileşiminin patrondan ustaya ve oradan da günümüzde ortaklığa giden yolu açtığı söylenebilir. Bu ortaklık anlayışı diyalogu beraberinde getirir. Çünkü diyalog, tüm tartışmalara, gerilimlere rağmen, ki bu durum, tasarımın kendi iç dinamiklerinin de doğal bir sonucudur, bir anlam paylaşımının, daha doğrusu tarafların birbirini anlamasının yolunu açar. Anlam-a da karşılıklı sorumluluğu beraberinde getirir. Ortaklar birbirlerine karşı sorumludur, bu aynı zamanda içinde etiği de barındıran, etiğin şekillendirdiği de bir süreçtir. Etik konusu, araştırmanın felsefi temellerinde incelenecektir.

2.1.2. 1950’ler Sonrasında Mimari Tasarım Eğitimi

1950’ler sonrasındaki gelişmelere baktığımızda; bir yanda tasarımı, yaratma süreci olarak tanımlayan görüşler var iken, öte yanda tasarımı bilimselleştirme eğilimleri mevcuttur. “Tasarım bilimi” doğal olarak konstrüksiyonu, strüktürün teorisi ve ısıtma, aydınlatma ve ses kontrolünün çevre bilimlerini içeriyordu. Bunların pek çoğu bilim adamları ve mühendisler tarafından öğretiliyordu. Fakat stüdyolarda mimarlık öğrencileri öncelikle öğrenmek için üzerinde düşünerek, neye ihtiyaç duyarlarsa onu çizimde göstermek için zaman harcıyorlardı. Çeşitli stüdyo projeleri ve iki yıl laboratuvar kurs öğrenimi vardı, deneylerle ve ölçmelerle elde edilen deneyimleri nasıl gerçekleştirilebildiğini neyin ölçülebildiğini ve bu nedenle neyin kontrol edilebildiğini öğreniyorlardı (Broadbent, 1995). Bunların altında yatan, tasarımı bilimselleştirme arzusuydu. Çünkü 1950’lilerin sonlarına doğru olayların kötüye, yanlış yöne gittiğine dair bir his vardı, çevrenin çoğu çok düşük kalitede inşa edilmişti. Bu durum, Turuthan’ın (1987) da üzerinde durduğu, tasarımın bir makine ya da bir fabrika gibi bir çok kişinin ayrı bir parçasında çalıştığı bir sistem olarak görülmesi anlayışını kaçınılmaz kılar. Buna göre, öğeler arası uyum ve ilişkinin denetlenmesi ve sistemin çalıştırılması yönteminin saptanması gerektiğine inanılmaktadır. Burada danışmanın danışanı anlama çabası yerine, bir dizi tekniği geliştirme çabasının olduğu söylenebilir.

Yaratıcılığı bir takım kurallara oturtma çabası da yine 1960’lı yıllarda kendini gösterir: Tasarımı bir yaratma süreci olarak görenler, orijinal olma, kurallar yerine özgürlük, özgün bilgi ya da evrensel olamayan gerçek, bilginin yerine kişisel anlamda bir ilhamla geliştirilen çözümler, davranışçıların deyimiyle “kara kutucu”ların yaklaşımı. Yine kara kutucular tasarım sürecinin incelenemez ve ayrıştırılamaz

olduğunu savunurlar. Çözümü oluşturan irrasyonel sezgilerimizdir, yöntem denemeyanılmazdır, belirli bir yer ve zaman kesitinde tek bir en iyi ya da güzel çözüm mevcuttur. Başta gelen isimler ve araştırmalar, Osborn'un Applied Imagination'ı - Brain storming⁷ (1938) ile Gordon'un Synectics⁸ (1944) adlı çalışmasıdır. Tasarım sürecini şeffaflaştırma girişimleri ise üç yöne kanallıze olur (Uluoğlu, 1999):

1. Matematik ve geometri alanlarında geliştirilen modellerin tasarım sürecine uyarlanması.
2. Sistem analizi ve eylem araştırması alanlarında geliştirilen tekniklerin tasarım sürecine uyarlanması (etaplı süreç modeli)
3. Katılımcı modeller (argümantatif süreç modeli).

1970'li yıllarda, simulasyon teknikleri, problem çözme, karar verme gibi terimlerle birlikte tasarım sürecini bilimselleştirme eğilimleri programa girer; bu anlamda stüdyo süreci, yalnızca tasarım bilimi altında yatan pozitivist doktrinle açıklanır, yönelişler olsun, tasarımlar olsun, akılcılığın onları tanımladığı ölçüde ve biçimde varolabilirler (Balcıoğlu ve Ertekin, 1982). 1980'li yıllar eğitim programlarında izlenebilen, "tasarım yöntemleri" söyleminin giderek yokoluşu, tarih, felsefe ve hermeneutiğın tasarım stüdyosuna girişı ve teknolojiye matematiksel olmayan, "yumuşak" yöntemle yaklaşımın ortaya çıktığı (Balamir, 1985), tasarımın ve mimarlığın bilgisinin yapısına olan ilginin doğduğu yıllar; ama mimarlığın epistemolojik temelleri üzerine konuşmak 1990'lı yıllarda ağırlık kazanır. Tasarım kuramının yarım yüzyıllık tarihini şöyle özetleyebiliriz (Uluoğlu, 1999):

1. adım, tasarım sürecini şeffaflaştırarak kontrol mekanizmaları geliştirmek.
2. adım, tasarımın kendine özgü yapısını açıklayabilmek.
3. adım, tasarımın bilgisini açıklayabilmek. Denilebilir ki ürün merkezlikten, süreç merkezliliğe, oradan da sürecin arka planını oluşturan bilginin açıklanmasına, yani işin kaynağına kadar adım adım geriye gelen bir tarih. Bugün tasarım kuramcılarının temel ilgi alanını bu bilginin tanımlanması oluşturmaktadır.

⁷ Beyin fırtınası (brain storming) deyimi, örgütlü fikir üretme yöntemleri üzerinde uğraşan Osborn'un beynin hızla çalıştırılarak bir soruna fırtına eser gibi saldırıp, kısa sürede çok sayıda fikir ve öneri getirmeye çalışmasından gelmektedir. Bu terim kendisi tarafından ilk defa kullanılmıştır. Zaman içinde çok farklı alanda yoğun bir biçimde kullanılan bu teknik, bir eylem biçimini ifade eden bir fiil olarak sözlüklere geçmiştir.

⁸ Synectics, Yunanca kökenli bir sözcüktür ve birbirinden farklı ve görünürde ilişkisi olmayan öğelerin bir araya getirilmesi anlamına gelir. Gordon'un geliştirdiği synectics kuramı, değişik bireylerin sorun tanımlayıcı, sorun çözücü bir grup olarak bir araya getirilmesini içerir. İnsanın yaratıcı etkinliğinde varolan, bilinçaltı psikolojik mekanizmasının bilinçli olarak eyleme dönüştürülmüş bir uygulama kuramıdır.

Mimari tasarım eğitiminin tarihi içinde geçirdiği değişikliklerin; bilgi alanı açısından, tek bir disiplinden, çok disiplinli olmaya doğru gittiği, danışan-danışman etkileşimi açısından, patron olarak tek yönlü aktarım ortamından, usta-çırak ilişkisi içinde arayıp bulmaya, giderek eşitler arasındaki bir ortaklık arayışını ortaya koyan birlikte aramaya; dolayısıyla stüdyoda danışan-danışman etkileşiminin, eleştirinin olmadığı bir ortamdan, tek yönlü tashih (düzeltme) anlayışından, karşılıklı tartışma ve eleştiri alma-verme ortamına doğru gittiği söylenebilir. Danışanla danışman giderek birbirine yaklaşmaktadır, bu anlayışın son ürünü görüşümüze göre “diyalog”tur.

2.1.3. Türkiye’de Mimari Tasarım Eğitimi

Türkiye’de mimarlık eğitimi veren en eski eğitim kurumu, 1883’de Osman Hamdi Bey tarafından kurulan Sanayi-i Alisi’dir. 1928’de Güzel Sanatlar Akademisi adını almış olan kurum bugün Mimar Sinan Üniversitesi’ne dönüşmüştür. Fransız kültürünün Türkiye üzerinde egemen olduğu yüzyıl başlarında Akademi’de Ecole des Beaux Arts etkisi güçlüdür. 1930’lu yıllarda Nazi rejiminin dışladığı, o dönemin tanınmış bazı mimarlarının öğretim kadrosuna katılmasıyla Akademi’de Orta Avrupa Ekolü etkinlik kazanmıştır. Erpi (1999, s:30), 1945-50 yıllarında DGSA’daki atelyeleri şöyle anlatıyor:

“İlk iki yıl ihzari (hazırlık) dönemi sayılır, bu dönemde öğrenciye, proje tasarımı için gerekli görülen, inşaat, planlama bilgisi, inşaat malzemesi ve çizimden başlayıp matematik ve estetiğe kadar geniş yelpaze oluşturan derslerde bu bilgiler kazandırılır, bu dönemi başarıyla tamamlayan öğrenci üçüncü yıldan başlayarak, kendi seçtiği hocasının atelyesinde yine kendi seçtiği proje konusu üzerinde tasarım çalışmalarına başlardı. Tam bir usta çırak anlayışı içinde yürütülen bu çalışmalarda hoca devamlı olarak öğrencinin eskizlerini tashih eder yani düzeltir, sonunda ortaya çıkan proje öğrenciden çok hocanın eseri olurdu. Kompleksitesi giderek artan konuların işlenmesiyle beş sömestre değişik ustaların yönetimi altında devam eden bu çalışmalardan sonra onuncu ve son diploma sömestresinde, mimari yarışmalarda olduğu gibi bütün sınıfa tek bir konu verilir, herkes kendi evine çekilip, fikirlerinin başkaları tarafından kopya edilmemesine özen göstererek diploma projesini tamamlar, bütün prezantasyon becerisi ortaya konarak çizilen projeler sergilenip değerlendirilir ve “Yüksek Mimar” ünvanıyla mezun olunurdu.”

Tanyeli (2000, s:66) de 1970’li yıllarda DGSA’daki atelyeleri şöyle anlatıyor:

“... Bunlara karşılık, akademi öğrencisinin o yılların Türkiye’sinde en fazla bireyselleşebilme şansı bulan öğrenci olduğu iddia edilebilir. Büyük ölçüde kendi başına bırakıldığı için tekil ayakta durmayı daha çabuk öğrenebiliyordu. Özellikle yapacağı projelerin konuları ve de konumları öğrenci tarafından saptanan tek mimarlık okulunun orası olduğunu sanıyorum. En azından o yıllarda öyleydi. Öğrenci bir konu, bir program ve bunları uygulayacağı bir alan belirler, bunun için gerekli haritaları ve diğer tanımlayıcı belgeleri sağlardı. Kendi tanımladığı koşullar içinde projesini öğretim üyesine danışarak adım adım yapardı. Öğretim üyeleri azla yetinmezler, Türkiye’de beklenen ve hemen daima yapılan anlayış, şefkat ya da arkadaşlık gösterilerinden alabildiğine uzak dururlardı. Öğrenciye, bu denli düşük nitelikte bir çalışma ve ilgi yoğunlaşmasıyla devam edecekse, mimarlık hevesinden vazgeçmesi ve yeni bir meslek araması epeyi sık hatırlatılırdı. Kimi zaman diğer mimarlık okullarında sanıldığının aksine, öğretim üyesinin öğrenciye neyi nasıl yapacağını empoze ettiğini hiç görmedim neredeyse.

Hatta, öğretim üyesinin beklentilerinin dışında olan ve teslim aşaması öncesinde hiç görmediği bir projeyi bile, başarılıysa kabul edildiğine tanığım.”

Kazmaoğlu (2000, s:69) ise o yılları şöyle anlatıyor:

“... Mimarlık öğrencileri bunları da, mimarlığı da hocalardan çok birbirlerinden öğrenirdi. Proje hocasının kritiğinden önce arkadaşların eleştirileri önemliydi. Bu okulda herkes her şeyi bilirdi zaten. Ve o zamanlar öğrenciler birbirleriyle projeleri üzerinde konuşurlar, tartışırlardı. Proje dışındaki derslere pek önem verilmez, bu dersler sınıf geçmek için adeta zorunlu okunur, ama projede hırs yapılırdı. Özgün fikir üretmek önemliydi. Aynı tembel öğrenci, proje için deliller gibi çalışabilir, başkalarıyla rekabet edebilirdi. Mimarlık demek sabahlamak demektir. Övünçle uykusuz kalınırdı: “İki gecedir hiç uyumadım, ama ...”

Başka bir mimarlık okulu, Y.T.Ü.’nin ilk kuruluşu ise 1875’de inşaat ve makine mühendisleri yetiştirmek üzere açılmış olan bu iki bölümlü teknik okuldur. Teknik okul, Yıldız Saray’ının ön bahçesindeki mekanlarda eğitime 1942-43 ders yılında başladı. O yılın ikinci yarısında mimarlık bölümü kuruldu ve inşaat öğrencilerinden aktarma yapılarak eğitime başladı. Eskiden Sanayi-i Nefise (1883) olan Güzel Sanatlar Okulu’ndan (1928) sonra ilk defa modernist anlamda bağımsız mimarlık eğitimine böylece İstanbul Teknik Okulu’nda geçilmiş oldu . İlk başkanı da Muammer Onat’tı (Batırbaygil, 1999).

Kaçel (2000, s:72), tespitlerine göre, Y.T.Ü’nin farklı zaman dilimlerindeki stüdyo yaşantılardan örnekler vererek o zamanki atmosferini şöyle yansıtıyor:

1960-64

... Burada okulda her gün birlikte yatıp kalkıyoruz, yiyip içiyoruz, derslere girip çıkıyoruz... Proje dersleri tam bir atelye havasında... Akşam geç saatlere kadar sürüyor etüdler ve tashihler... Çalışıyoruz... Üst sınıftan öğrenciler de katılıyor atelyeye... Hep birlikte kritik ediyoruz... Mimarlık bölümü öyle bir yer ki diğer bölümlerin öğrencileri de gelip bizim binada çalışıyorlar...

1970-74

... Mimarlık bölümündeki proje kürsüleri her dönem birer proje yaptırıyorlar... Her kürsünün proje dersini verdiği belli bir stüdyosu ve bir de kürsüsü var okulda... Kürsülerde profesörler asistanlar...

Bugünkü İstanbul Teknik Üniversitesi’nin esasını oluşturan Mühendishane-i Bahri-i Humayun ise 1773’te tersane (bahriye) mühendisi yetiştirmek amacıyla kurulmuştur ve Türkiye’deki ilk, dünyadaki üçüncü en eski yüksek eğitim kurumudur. Daha sonra eklenen Mühendishane-i Berri-i Humayun de asker kökenli iken 1882’de Hendese-i Mülkiye Mektebi’nin ilavesiyle sivil karakter kazanmış, 1890’da Mühendis Mektebi Alisi, 1928’de Yüksek Mühendis Mektebi olmuştur. Bu tarih ile 1944’de İstanbul Teknik Üniversitesi’ne dönüşüncüye kadar geçen dönemde, üç yılda öğrenciler pozitif bilimlerden oluşan bir müfredatı birlikte izlerler, bu dönem sonunda “ihtisas branşları olan İnşaat, Makine, Elektrik Mühendislikleri ve Mimarlık Bölümleri’ne

ayrılırlardı. İki yıl daha okuduktan ve mimarlık konusunda ihtisas kazandıktan sonra mimarlar “Yüksek Mühendis Mimar” ünvanı alarak mezun olurlardı (Erpi, 1999). İnceoğlu, (2000, s:74), 1944’den sonrasını şöyle anlatıyor.

“...1944’ten sonra da İTÜ içinde tamamen ayrı, beş yıllık öğretim programı uygulayan Mimarlık Fakültesi kuruldu. İTÜ’de mühendislik eğitimi ile iç içe başlayan ve daha sonra uzun yıllar onların dışında tek dal olarak kalan mimarlık, farklı eğitim ve öğrenim yaklaşımları ve düşünce biçimiyle hep farklı sayılsa da, bu nedenle teknoloji ağırlıklı, rasyonel bir kimlik kazanmıştır. Mimarlık Fakültesi’nin kuruluş yıllarında Almanya’da Nazi yönetimi ve savaş Türkiye’deki bazı üniversiteler gibi İTÜ’ye ve Mimarlık Fakültesi’ne de Alman hocaların gelmesinde ve böylece üniversiter kimliğinin Orta Avrupa ekolü şeklinde biçimlenmesinde önemli bir etken olmuştur. Bu durum batılı düşünce, çalışma tarzı ve etik ile bu ölçüde yakından karşılaşan kurumlar için büyük bir şans olurken, diğer yönden bazı mimari tavır ve yaklaşımlarla daha klasik bir eğitimin de temellerini atmıştır...”

...1960’lardan sonra teknolojik ve sanatsal öğretinin bilimsel bir tabana oturtulma çabaları ve bunların zaman içinde ortaya çıkan sonuç ve ürünleri günümüzde, mimarlık fakültesinin kimliğinin temel göstergelerinden biri olmuştur. Böyle bir yaklaşım, bir yandan rasyonel ve sistematik düşünce sistemini ön görürken, diğer yandan çağdaş teknoloji ve sanatsal davranış biçimlerinden uzak kalmamayı hedeflemiştir.”

1956 yılında Ankara’da, Mimarlık Bölümü ile eğitime başlayan Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Mimarlık eğitiminde yeni bir dönem başlatır. Erpi, (1999, s:33) o yılları şöyle anlatıyor:

“...ODTÜ ile yeni bir açık tartışma ortamı yaratıldı. Örneğin hoca öğrencinin çalışmasını tashih değil, kritik ediyor, kararı öğrencinin kendisine bırakıyordu. Değerlendirme kapalı kapılar ardında değil, açık jüri önünde yapılıyordu. Tartışmaya kaç çıtmak bir yana, tersine öğrenci tartışmaya, fikrini özgürce savunmaya teşvik ediliyordu...”

ODTÜ ile gelen bir başka yenilik, beş yıllık eğitimin 4+2 yıla bölünerek mimar ve yüksek mimar ayırımına gidilmiş olmasıdır. Yine ODTÜ ile çalışmaları değerlendirme yöntemi de etkilendi. Açık jüri sistemi bir sözlü sınav olmaktan çıkıp bir forum havasına dönüştü. Ne var ki sonradan sınıflar kalabalıklaştıkça küçük gruplar için çok heyecanlı olan bu aktivite, kendini yenileyemediği için yozlaştı.”

Özgüner (2000, s:78) ise ODTÜ’deki stüdyo yaşantısını şöyle aktarıyor:

“Jüri hayatidir ODTÜ’lü mimar için, göbeği orada kesilir. Pafta sayısı, gösterişli çizimler, mükemmel maketler gerekmez, hatta bitmiş bir proje bile şart değildir aslında jüriden başarılı çıkmak için. Yarım kalmış paftalar veya eskizler üzerinden bile proje aktarılabilir. Çizimlerin tekamülü ikincildir, öncelikle doğru bir yön, doğru kurulmuş ilişkiler ve sağlam bir anafikir aranır ürünlerde. Jüride sözün arkasının ancak düşünceyle doldurulması kabul görür. Sunuşla ilgili meseleler teknik konulardır; bunlar yok sayılmazlar, ama ancak hak ettikleri kadar önem verilir. Mimarlığın öncelikle göz ve bilek kuvvetine dayandığı Beaux-Arts yaklaşımının prim aldığı nadiren görülmüştür ODTÜ’de. Parlak çizimlerle göz boyamaya veya doğru dürüst bir fikir olmadan laf kalabalığı yapmaya kalkanların burnu fena halde sürtülür jürilerde. Çizim nasıl olsa yapılır; önemli olan projenin üstünde yükseldiği bir kavram olması ve bunun kabul görmesidir. Bilgisayar olanaklarıyla en mükemmel sunuş tekniklerinin kullanımıyla herkesin eşitlendiği ve herkesin mimarlık üzerine konuşulanlara kulak kesildiği, konsept sözcüğünün yerli yersiz kullanılacak kadar yaygınlaştığı bugünlerden çok önceleri de ODTÜ’de mimarlık eğitimi görenler mimarlığın sadece çizerek değil, düşünerek yapıldığını anlamadan mezun olmazlardı. Üç düşünür, iki konuşur ODTÜ’lü mimarlar. Kritiklerde, jürilerle mimari düşüncelerin sözel ifadesini de bulmaya ve aktarmaya yönlendirildikleri ve bunun tadını kavradıkları için doğrusu söze düşkünlüdürler biraz. Boşa konuşmamayı, boş lafa, retoriğe teslim olmamayı da aynı yoldan öğrenmişlerdir ama.”

Bunların yanında İnceoğlu (1994, s:17), 1960 yıllarında stüdyo geleneğinin yavaş yavaş kaybolmakta olduğunu veya kalmadığını, stüdyo gelenek ve etiğinin yerini proje yürütücüsünün kişisel ve bireysel tavırlarının almaya başladığını belirtir:

“Bunu izleyen yıllarda, stüdyonun, bir ustanın yürütücülüğünde, onun yolunda ve ustayı gözleyerek onu taklit ederek öğrenmeye dayalı olması anlayışının yerini, Anglo Sakson okullarından gelen etki ile önce ODTÜ sonra da İTÜ ve diğer okullarda, daha sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yaygınlaşmaya başladı. Bu da kuşaklar arasında görünmez bir sürtüşmeye ve ustaya dayalı sistemin geleneğinin nerede ise bütünüyle kaybolmasına neden oldu. Kaybolan sistemin ustalarını da yetiştirmesi de beklenemezdi.”

Scarpa (2001, s:83), da bu görüşe benzer biçimde günümüzde kesinlikle hiçbir ustanın mevcut olmadığını söyler:

“... Hepsi ölmüştür. Usta, yeni bir şey ortaya atan, diğerlerinin dinlediği ve anlayabilirse anladıkları biridir. Ama biz, özür dilerim, “ben” demek istedim, kendimi bir usta olarak kabul etmiyorum: Bizim zavallı kafalarımız modern unsurlarla dolu, -hepimiz için bunu söylediğime üzülüyorum- bütün ustalar öldü. Bütün modern mimarların hiçbiri şu anda hayatta değil...”

İnceoğlu (1994), bugün tartışılması ve sorgulanması gerekenin, geçmişle bağlarını kaybetmiş ve yeni yöntemlere uyamamış, yalnız öğreticinin kişisel eğilimine anlık istek ve heyecanına bağlı sistemsiz yaklaşımlar olduğunu savunmaktadır. Altaş (1995), ise günümüzde tasarlamayı etkileyebilecek nitelikteki bilgi patlamasının ve geniş bir mimari çoğulculuk ortamının yarattığı şaşkınlık, bunları izleme, kavrama ve yorumlama konusundaki sorunların stüdyo eğitime de yansımakta olduğunu vurgulamaktadır. Bu da, geçmiştekine oranla danışmanın görevini büyük ölçüde karmaşıktırmaktadır. Günümüzdeki tasarım aktivitesinin bilgi açısından bu zengin yapısı danışan-danışman etkileşimindeki sözel alanda da çeşitli güçlükler doğurur. Bu güçlükler, konuşmada kendimiz için bilgileri bir araya getirmek (anlamak, sonuç çıkarmak), filtreden geçirmek, karşılaştırarak okumak için entellektüel araçlara olan ihtiyacımızdan kaynaklanır. Bu araçlar, kendimiz hakkında, alışkanlıklarımızı içeren, düşünme davranışı ve bağlantı kurduğumuz kavramların hakkında bilgiye sahip olmaya gereksinim duyarlar. Bunun iddia ettiğimiz gibi danışanın anlaşılması, başka türlü söylersek, insanın kendisi dışında bir başkasını anlamaya çalışma çabası içinde olduğu bir stüdyo ortamında öneminin bir kez daha altını çizilmesi gerekir. Çünkü bu entellektüel araçlar, aynı zamanda danışan-danışman diyalogunu oluşturanın da araçlarındandır. Bu araçlar, Lawson ve Loke’a (1997) göre, bilgi bombardımanı altındaki tasarımcının, bilgiyi, sözel, dijital, yoğun, açık bir bilgi ağı olan internet ortamında seçebilmesini de sağlarlar.

Bunun yanında Findeli’ye (2001) göre, günümüzdeki yeni modelde, bilim ve teknolojinin yerine, algı (sezgi, anlama) ve eylemi, yani görsel zeka ve teknolojik

eylem daima ahlaki bir eylemdir. Yansımali bir ilişki olarak algı ve eylem arasında sonuç çıkaran mantığın yönetmediği, fakat mantık tabanlı estetiği göz önüne almamız gerektiğini, sürekli olarak (tutarlı bir şekilde) danışanların özel eğitiminin gerekli olduğunu, görsel zeka, etik duyarlılık ve estetik sezginin temel tasarım eğitiminin bazı çeşitleriyle gelişebileceğine ve pekişeceğine inandığını söyler. Lawson ve Loke (1997), günümüzdeki yeni bir model olarak mimari tasarımda CAD'in problemine, yaratıcılık açısından bakar. Schön'ün "konuşma" olarak tasarım aktivitesi kavramından yola çıkarak, CAD sisteminin tasarım kavramları hakkında tasarımcıyla sohbet etmesini önerir. Burada bilgisayar danışman rolünde olan ortaktır.

Gropius, "Tasarımın bilimi var mı?" diye sormuş ve tasarımın yaratıcı yönünü kastedederek, tasarım sürecinin temeline, "objektif" bilimsel bağlamına, yani görsel algının psikolojisine ve dolayısıyla görsel zekaya işaret etmişti. Bauhaus'taki eğitim sistemi çağının ruhundan etkilenen ve Gropius'un dediği gibi zorunlu olarak gelendi. Dolayısıyla 20.yüzyıl başlarında meydana gelen bilimdeki gelişmelerden, sanat akımlardan (kübizim, ekspresyonizm, neo plastizim, dada v.b.) gelişen psikoloji içindeki öğrenme kuramlarından, özellikle Gestalt psikolojisinden, Dewey, Piaget gibi filozofların görüşlerinden (Cross, 1983) etkilenmiştir. Bu nedenlerle öğrenme ile ilgili kuramları incelemek, hem tarih içinde şekillenen stüdyo ortamını ve bunun öğrenme psikolojisiyle ilişkisini anlamamıza ve böylelikle danışan-danışmanın sözel etkileşimini açıklamamıza, diyalogun oluşmasına olanak sağlayacak yönleri ortaya çıkarmamıza temel oluşturacaktır.

2.2. Öğrenmenin Tarihsel Temelleri ve Mimari Tasarım Eğitimi

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun yıllar merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili çalışmalar psikoloji ve eğitim biliminde oldukça önemli yer tutmuştur. 20. yüzyıla kadar öğrenmenin oluşumu ile ilgili yapılan açıklamalar tamamen spekülative ve felsefi kaynaklıydı. Psikolojinin gelişim sürecinde insan davranışını açıklayan çeşitli kuramlar, öğrenme ile ilgili de farklı görüşler ileri sürmüştür. Öğrenme psikolojisiyle uğraşanlar da tüm bilim alanlarında olduğu gibi inceledikleri süreci bilimsel yöntemlerle açıklamaya çalışmışlardır. Ancak insan davranışını açıklamak kalıtım ve çevre etkenlerinin sonucu olarak ortaya çıkan bireysel farklar hedeniyle hiç de kolay değildir. Bu yüzden insan davranışı evrensel bir kanun, ilke, formül ile açıklanamaz. Öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenme türünü açıkladığından, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve

öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir. Daha sonra da inceleneyeceği gibi her bir kuramın görüşleri, karmaşık bir süreç olan öğrenmeyi farklı açılardan görüp anlamamıza katkı sağlar. Bu nedenle öğrenme kuramları doğruluğu büyük ölçüde saptanmış, kesin kanunlar sunmaz, ancak genel eğilimleri bildirirler. Ama hepsinin hemen hemen birleştiği nokta öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıktığıdır. Duyu organları aracılığıyla çevredeki uyaranları alan birey, bunları işleyerek bir tepki verir. İşte öğrenme; bireyin yaşantısı sonucu davranışta meydana gelen oldukça sürekli bir değişiktir (Morgan, 1981). Tanımda görüldüğü gibi üç önemli öge vardır:

1. Öğrenme davranışta bir değişiktir. Bu değişiklik iyiye doğru olabileceği gibi kötüye doğru da olabilir.
2. Tekrar ve yaşantı sonucu meydana gelen bir değişiktir; büyüme, olgunlaşma ya da sakatlanma sonucu meydana gelen değişiklikler öğrenme değildir.
3. Öğrenme adını alabilmesi için değişikliğin oldukça sürekli olmasının gereği vurgulanmaktadır, yani bir süre devam etmelidir.

Öğrenme aktif bir oluşumdur; yaşantılar sonucu meydana gelir. Öğrenmede yaşantının rolü önemlidir. Bireyin daha sonra karşılaşacağı durumlara farklı bir yaklaşım göstermesine sebep olan yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı herhangi bir davranış değişikliğine öğrenme denebilir. Bu açıklamaların ışığında öğrenmeyi niteleyen belli başlı özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Kılıç, 2002):

1. Öğrenme davranışta bir değişimin meydana gelmesi halidir.
2. Davranıştaki değişim oldukça kalıcı ve uzun sürelidir. Yani öğrenme oldukça kalıcı bir davranış değişikliğidir.
3. Öğrenme bireyin aktif oluşunun, bir takım edimlerde bulunmasının veya yaptığı egzersizlerin sonucudur.
4. Öğrenme gerçekleşmiş ise transfer edilmesi de söz konusudur.
5. Öğrenme doğrudan doğruya gözlenemez. Gözleyebildiğimiz bireyin performansıdır. Performans ise öğrenme ile birlikte başka değişkenlerin de ortak fonksiyonudur.
6. Öğrenme kişinin daha sonra karşılaşacağı durumlara farklı bir yaklaşım göstermesidir.
7. Öğrenme davranışın referans çerçevesindeki işaret ve ipuçlarında değişim demektir.

Öğrenilmiş davranış ile doğuştan getirilen (içgüdüsel ve refleksif) davranışların farkına baktığımızda; refleks, bir uyarıcıya karşı meydana gelen istem dışı tepki

olarak tanımlanabilir. Refleks davranışı öğrenilmemiştir, bir yaşantı sonucundan çok, organizmanın genetik olarak getirdiği bir özelliğidir. Ayrıca bazı karmaşık davranışlar da öğrenilmemiş olabilir. Davranıştaki değişmeye öğrenme diyebilmek için bu değişimin içgüdüsel ya da refleksif olmaması, bir yaşantı sonucu meydana gelmesi ve daha kalıcı olması gerekmektedir. Eğer organizma, karmaşık davranış biçimini yaşantıdan bağımsız olarak üretirse, bu davranışa öğrenilmiş davranış demek mümkün değildir. O halde yaşantı ne demektir? Bunu stüdyoya bağlantılı olarak tanımlarsak, yaşantı; danışanın çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda danışanda kalan izdir. Eğer bu etkileşim sonucu, danışanın davranışında bir değişme meydana geliyorsa buna “*öğrenme yaşantısı*” denir. Yaşantının oluşması için etkileşim gerekir. Diğer bir deyişle bir uyarıcı (etki) ve bunun yol açtığı bir davranış (tepki) söz konusudur. Bu oluşumun nasıl oluştuğunu anlamak için uyarıcılarının alınması ve tepkinin oluşmasını sağlayan insan organizmasının biyolojik yapısını bilmek gereklidir.

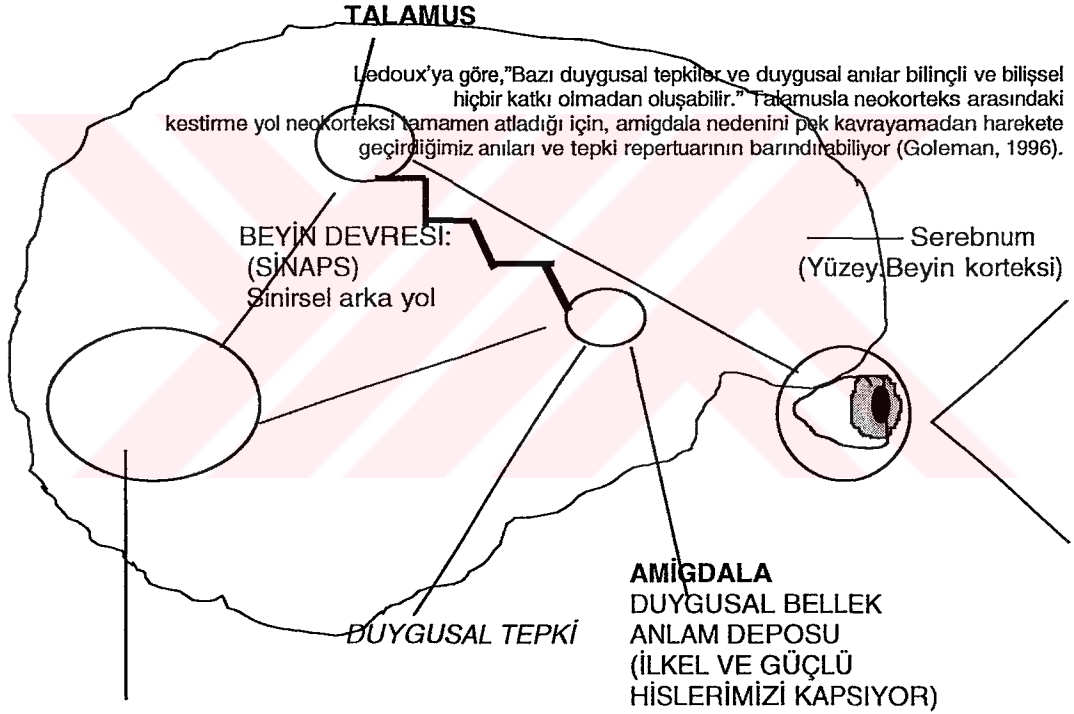
2.2.1. Öğrenmenin Biyolojik Altyapısı

Öğrenmeyi, insan organizmasının biyolojik yapısı çerçevesinde açıklamaya çalışma girişimleri modern psikolojinin başlangıcına kadar dayanır. Günümüzde de nörofizyolojik yaklaşımlar güncelliğini sürdürmektedir. İnsan beyni bir bakıma hala kara kutudur ve sırlarını kısmen korumaktadır. Ancak burada ayrıntılı olarak bu görüşler üzerinde durulmayacak, sadece öğrenmenin oluşumunda beyin, duyu organları ve bunlar arasında iletişimi sağlayan sinir sistemi çok genel özellikleri ile açıklanacaktır.

İnsan günlük yaşamında milyonlarca uyarıcı altında kalmakta, adeta uyarıcı bombardımanına tutulmaktadır. Örneğin; gözümüze, kulağımıza ve diğer duyu organlarımıza gelen fiziksel uyarıcılar sinir sistemimizce seçilerek sinirsel iletilerle mesaj haline dönüştürülmektedir. Daha sonra bu mesajlar, depolanabilme ve hatırlanabilmeleri için sinir sisteminde başka değişimlere uğramaktadır. Ayrıca bilgiyi hatırlamak için ise; depolanan mesajlar, kasların hareketini kontrol edebilecek bir başka mesaj türüne dönüştürülebilmektedir (Demirel, 2000). Bir insanın yaşamını sürdürebilmesi için çevresiyle sürekli olarak ilişki içinde bulunması ve organizmanın alt sistemleri arasındaki etkileşimlerin sürmesi gerekir ki, bunu sağlayan bütünleştirici sistemlerin en önemlisi sinir sistemidir. Sinir sistemini oluşturan özgül yapısal ve işlevsel birimlere (hücre) *nöron* denir. Canlının her tür davranımı, beynin belli bölgelerinde yer alan bir nöron kümesinin etkinliğiyle gerçekleşir. İnsan beyinde 10 milyar dolayında nöron ile doğar, sonraki yıllarda beynin büyümesi

nöronların büyümesi ve aralarındaki bağlantıların çoğalmasıyla gerçekleşir. Nöronlar ölünce yenilenmez. Öğrenme, beyinde birtakım kimyasal, elektriksel değişiklikler ve sinir sisteminde yeni sinaptik bağların kurulması ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Herhangi bir yaşantının, sinir sisteminin en küçük parçaları olan nöronlar arasında birtakım bağlantıların kurulmasına, tekrar ve alıştırmaların da bu bağların kuvvetlenmesine yol açtığı ileri sürülmektedir (Baymur, 1983). Sinir sistemi iki gruba ayrılır (Kılıç, 2002, s:148):

1. **Merkezi Sinir Sistemi** (Şekil 2.3)
 - A. Beyin (serebrum) ağırlığı bedenin %2'si kadardır.
 - Arka beyin: Medulla, beyincik, pons.
 - Orta beyin: (Görme, işitme) Beyin sapı, RAS (Retiküler Aktivasyon Sistemi).
 - Ön beyin: Talamus, hipotalamus, limbik sistem, beyin kabuğu (korteks)
 - B. Omurilik (İstem dışı davranışlar, yani reflekslerin merkezi)
2. **Çevresel sinir sistemi**
 - A. Somatik sinir sistemi: Dış dünya ile uyarıcı-tepki etkileşimini sağlar.
 - B. Otonom sinir sistemi: İç organlar, salgı bezlerinin çalışmasını sağlar.



DÜŞÜNEN BEYİN (PREFRONTAL LOBLAR)

Şekil 2.3. Beynin yapısı: Görsel sinyal öncelikle retinadan talamusa ulaşır ve orada beyin diline çevrilir. Mesajın büyük bir kısmı buradan görsel kortekse ulaşır, anlamı analiz edilir ve uygun tepki belirlenir; tepki duygusalsa, duygu merkezlerini harekete geçirmek için amigdalaya sinyal gönderilir. Ancak ilk sinyalin daha ufak bir bölümü, daha hızlı bir aktarımla talamustan dosdoğru amigdalaya gidip daha çabuk bir tepkiye yol açar. Böylece kortikal merkezler ne olup bittiğini daha tam anlayamadan, amigdala duygusal bir tepkiyi başlatabilir (Goleman, 1996, s:35).

Bugün, çağdaş nörobiyoloji de davranışın beyin işlevinin bir yansıması olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu görüşe göre duygusal-zihinsel süreçler beynin bir dizi işlevinin ürünüdür (Kılıç, 2002). Nasıl ki yürüme, soluk alma, gülümseme gibi basit

motor devinimler beyin işlevinin birer ürünü ise; duygulanım, öğrenme, düşünme, tasarım yapma gibi karmaşık duygusal ve bilişsel davranışlar da beyin işlevinin birer ürünüdür. Beyin zekanın, bilincin, algının, iradenin merkezidir. Ayrıca, istemli ve istemsiz (iradeli ve iradesiz) motor hareketlerin yapılmasını sağlar. Konuşma ve düşünme gibi karışık olayları idare eder. Duyu organlarından gelen uyarıcıları anlamlı hale getirir.

İnsan beynine özgü olan, kendine en yakın canlılardan ayıran beyin bölgesi prefrontal lobdur. Prefrontal lobun başlıca işlevleri (Korkmaz, 2000, s:96):

“Geciktirme (içten veya dıştan uyarıya yanıt), çevresel uyarıdan bağımsızlık, özelleşmiş dikkat, seçici bellek, eylem başlatma gücü ve yapılan eylemin sonucunun amaçlarla uygun olup olmadığını denetlemektir. Prefrontal korteks (beyin kabuğu) genel olarak dış dünyanın yansıması temelinde davranışın planlanması ve organizasyonu ile ilgilidir. Dış dünya ve yansıması temelde beynin orta ve arka bölgelerinde (temporal ve parietal loblarında) ve bunların bileşke noktalarında gerçekleştirilir. Beyin kabuğundaki sayısız özelleşmiş hücre mimarisi buna izin verir ve bellek bir anlamda budur. Prefrontal korteks, an içinde organizmanın gereksinimleri ve durumla ilişkili olarak karar ve eyleme geçme mekanizmaları için bu depolanmış bilgilerden geniş ölçüde yararlanır. Anın (bir anlamda çevrenin) empoze ettiği davranış (bir anlamda koşullu davranış) aşılır, onun yerine geçmişin gelecekle anda sentezi yapılarak eylem planı hazırlanır...

Dış dünyanın anlamlandırılmış bir sentezi, zengin mekansal bir şema, güçlü bellek ve dürtüsel eylemin geciktirilerek ilgisiz ayrıntıların temizlenmesi, dikkatin odaklanması sonuçların sürekli denetimi yani planlama ve organizasyon insan isteğinin yükselmesine yol açar. Tüm bu süreçlerin temel aracı (yanlış olan veya yanıltmayı hedefleyen, ikiyüzlülük şeklinde kullanımları olsa da) dil ile olanaklıdır.”

Prefrontal bölgenin birey içinde ve dışında yaratacağı eylemler için en vazgeçilmez, en etkili aracı dildir. Prefrontal bölge bir anlamda geçmiş (deneyim) ve anı (yeni olan) gelecek (tasarı) için sentezler. Geçmiş (deneyim) ve gelecek (tasarı) anda, anla birlikte sentezlenerek eylem olur. Bunun yanında, uzmanlar beynimizin ancak % 1'ini kullandığımızı söylemektedir. Bu durumda çok büyük bir potansiyelin varlığı söz konusudur. Pöppel (2001) de beynimizde en az 3 farklı bilgi sisteminin olduğundan söz eder. Beynin sol yarısında anlamsal (semantik) ve bilimsel bilgiler, soyutlamalar vardır. Sağ yarısında görsel, topolojik ve konumsal bilgiler barınır. Burada ayrıca kişisel yaşam öyküsü de gizlidir. Üçüncüsü içerik, edim, sezgi, kinematik gibi bilgileri içerir ve tüm biçimler birbirleriyle sıkı sıkıya bağlıdır. (Tablo 2.3). Tasarım yapma ve tasarımın öğretilmesi sürecinde, beyin sağ yarısının sol yarısıyla dengeli biçimde çalışması, özellikle sol beyin özelliklerinden biri olan söze dökmenin önemli olduğunu düşünüyoruz. Çünkü danışan-danışman etkileşiminde bizce; tasarımla yakından ilgili kapasitelere sahip, fakat tek başına yeterli olmayan beyin sağ yarısıyla ilişkili söz önemlidir. Bu anlamda söz, hem davranışın hem de tasarımın bilgisini içinde taşır. Dolayısıyla konuşmanın diyaloga dönüşmesini sağlayacak özellikleri de sözün içinde gizlidir.

Tablo 2.3. Sol ve sağ beyin özellikleri (Artut, 2001, s:132)

SOL YARIM KÜRE	SAĞ YARIM KÜRE
SÖZEL: Sözcükler isimlendirme, betimleme - tanımlama olarak kullanılır.	SÖZEL OLMAYAN: Nesnelerin farkındalığı, minimalist bir şekilde algılanır, kavranır.
ANALİZ: Figürlerin, nesnelerin tamamı parça parça veya basamak basamak olarak betimlenir.	SUNİ, SENTETİK: Nesneleri formlarıyla birlikte bütünsel olarak kavrama.
ŞEMATİK: Bazı şekillerin şematik olarak kullanılması, örneğin göz formunun çizilmesi, imza gibi.	SOMUT: Nesnelerin birbirleriyle olan anlık ilişkileri
SOYUT: Küçük bilgilerin (ipuçlarının) alınması ve nesnelerin tamamının gösterilmesi, betimlenmesi.	ANOLOJİ: Nesneler arasındaki mecazi ilişkileri kavrama ve benzerlikleri görebilme.
ANLIK DURUM: Bir şeyleri öncelik sırasına göre izlemek. Önce birinci, sonra ikinci gibi.	ANLIK OLMAYAN DURUM: Zaman düzensizliği, olumsuz gelişen durum.
AKILCILIK: Çizim sonuçlarında gerçekleri ve nedenleri esas alır.	AKILCI OLMAYAN: Bir sonuç ya da gerçeklik temeli olmayan, neden gösterilmeden (gönüllü olarak) kararları ve sonuçları ertelemek.
SAYISAL: Hesaplama yapmada numaraların kullanımı.	UZAYSAL (UZAM): Parçaların nasıl bir bütünsellik içinde düzenlendiğini ve nesnelerin diğer nesnelerle ilişkisinin nerede olduğunu görebilme, anlayabilme.
MANTIKSAL: Çizim sonuçlarının mantığı esas alması. Ardışıklığın oluşumu. Örneğin: Bir matematiksel teorem veya düzeyi iyi saptanmış bir tartışma.	SEZGİSEL: Eksik modeller, iri parçalar ya da görsel imajları temel alan anlayışlara yönelik sınırlamalar yapabilmek.
DOĞRUSALLIK: Bütünleştirilen düşüncelerde ardıcılığın oluşturulması. Bir düşüncenin doğrudan bir başkasını izleyerek sonuca varması.	HOLİSTİK: Nesnelere bütünsel bir bakış açısı, parçaları (modelleri) ve yapıları anlama, sık sık karşıt sonuçlara varabilme becerisi.

Konuşmaları içeren tasarım süreci (müşteri-tasarımcı, tasarımcı-tasarımcı, danışan-danışman v.b.) ve sözel araçlar, tasarım metodolojisi literatüründe rol oynar. Genelde tasarım süreci, bireysel yaratıcılığın bir gizemi gibi, günlük konuşma dilinde ifade edilemeyen ve rasyonel analizle erişilemez olarak ortaya konur. Bu aslında irrasyonel-sağ beyin anlayışla sanılan bir eylemi gibi görünür. Örneğin, Ward (1984) tasarım eylemini, imgelerde sözel olmayan ve analitik saptamaları erteleyen “sağ beyin” süreçlerine işaret eder. Benzer olarak Cross (1990) ve Archer (1984) bilmenin, düşünmenin, oynamanın tasarımsal yollarını, sözel ve analitikten tamamen farklı bir zihin formu olarak oluşturmaktan söz eder. Lawson ve Loke’un (1997), mimari tasarımın süreçleri üzerine çalışmasında, ilginç olarak sözsel desteğini rasyonel ile birlikte ele alan bu tartışmaları sorgular. Çünkü konuşmanın yer aldığı sözel kapasite, sağ beyin özellikleriyle desteklenmesiyle, rasyonel analiz dışında başka anlamaları da içerebilir. Bu anlamda söz, rasyonel analizden farklı bir rol üstlenir, bunun da metaforu mümkün kıldığı söylenebilir. Diğer bir deyişle

sözelleştirme, tasarımda rasyonel analizinden tamamen farklı bir rol oynayabilmelidir. Tomes ve diğerleri (1998), tıpkı beynin sol ve sağ yarımküresinin işlevlerinde olduğu gibi “tasarımı konuşmak” olarak sözel-görsel çeviriyi tartışarak sözel-görsel çeviri becerilerini tasarım sürecinin bir parçası olarak kabul ederler. Başka türlü söylersek bu, sol ve sağ beyin faaliyetlerinin birbiriyle etkileşim içinde anlaşılmasıdır. Bunun yanında Mike Press'e⁹ göre de danışanlar, bir tasarımın hikayesini söylemeyi öğrenmelidir. Tasarım için ne konuşulması gerekiyorsa öyle yapılması ve ifade edilmesi gereken görsel tasarımın sıkça rastlanan bakışına ilginç bir kontrast oluşturur. Burada danışan-danışman etkileşiminde diyalogu araştırmamızın, tasarımda görsel imgelemin rolünü (Bakınız Bölüm 2.3.1) minimize etmeyi denemeye çalışmak olarak okunmaması gerektiğini de belirtmek gerekir.

Beynin iki yarı küresi, sinirsel bir bağ aracılığıyla iletişim kurmakta (Kılıç, 2002), herhangi bir öğrenmeye örneğin, tasarımda -hem öğretirken hem de tasarlar-ken-doğal olarak sözel-görsel dönüşümlerde, iki yarı küre de katkıda bulunmaktadır. Bunun yanında, bu iki yarıdan birinin yoğun olarak kullanırken diğerini ihmal eden kişilerde, performans eksiklikleri gözlemleniyordu. Ancak bu "zayıf" yarının geliştirilmesi şaşırtıcı sonuçları beraberinde getiriyordu. Yani "sağ + sol" "1 + 1" gibi aritmetik bir toplam gibi değil belki beş-on kat performansı arttırıyordu. Sonuçlar; bu iki yarının uyumlu çalışması ve aralarındaki fizyolojik ilişkilerin artırılmasının önemini vurguluyordu (http://www.muzikliegitim.com/beynin_yapisi.html). Düşündüğümüz zaman klasik stüdyo eğitimi (usta-çırak), daha çok sol yarı ağırlıklı, bilgiyi dönüştürmeden olduğu gibi kullanmaya yönelik davranışa prim vermektedir. Bunun yanında, sağ yarı faaliyetlerini ikinci plana atarak sol yarı faaliyetlerine hapsedilmektedir. İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma, yaratıcılığın yitimini tespit eder. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin resimleri incelendiğinde her birinde orijinallik ve yakın bir yaratıcılığın izleri görülmektedir. Öğrenciler dördüncü sınıfa geldiklerinde ise tek düzelikliğini ve kendini birilerine beğendirme arzusunun yoğunlaştığı görülmüştür (www.muzikliegitim.com/beynin_yapisi.html). Bunu mimari tasarım eğitimi için de söylemek zor değildir. Erpi (1999, s:34) de bu durumu tümevarım sistemiyle ilişkilendirerek açıklar:

“..., tümevarım sisteminde işe önce ayrıntılardan başlanır. Tasarım için gerekli bilgiler birer hammadde olarak görülür ve verilir. Buradaki mantık, bu bilgiler olmadan tasarım yapılamayacağıdır. İkinci etapta bu bilgiler kullanılarak bir kompozisyon yaratma süreci başlar. Başta öğrencinin optimizasyon kararlarına zorlanmamasına özen gösterilir. Böylece basitten başlayan proje konuları, sömestrelere ilerledikçe karmaşıklaşır, sona doğru kentsel tasarım konularına uzanılır. Fakat basit ya da karmaşık olsun, detay ya da çizim hatası

⁹ Tasarım araştırmaları profesörü, Sheffield Hallam Üniversitesi (Tomes ve diğ., 1998).

affedilmez, çünkü bunlar başta öğrenilmiş sayılır. Burada ayrıntıdan başlanmış tüme varılmıştır.

Böyle bir eğitim düzeninde iyi bir teknisyen yetiştirilir. Ne var ki mimar, teknisyenden öteye bir tasarımcıdır. Başta doğru ve yanlışları öğrenen gencin kafası birtakım kalıplarla dolar ve bunların ötesinde başka doğrular arama, diğer bir deyimle yaratıcılık yeteneği donuklaşır. Herşeyi öğrendiği kalıplar içinde arama alışkanlığı edinir. ...”

Yaptığımız anket çalışması bu görüşleri destekler niteliktedir (Bakınız Ek-A):

Mimari tasarımda yaşanan zorluklar, sınıflara göre aşağıdaki anahtar kelimeler üzerine yoğunlaşmaktadır;

1.sınıfta; kalabalık, farklı istekler, yaratıcılık, düşünmek, bilgi, fikir üretmek, çizmek, jüri, not, araştırmak,

2.sınıfta; kalabalık, araştırmak, görüş farklılığı, proje göstermek, yapı, malzeme, ara jüriler, beğendirmek, eleştirilme, iletişim,

3.sınıfta; başlangıç, iletişim, kalabalık, hocaların istekleri, eleştiri, farklı tasarım anlayışları, ifade etmek, jüri,

4.sınıfta; hocalar, eleştiri, iletişim, bilgi edinme, anahtar kelimeleri üzerine yoğunlaşmaktadır.

Mimari tasarımın hoşlanılan tarafları ise sınıflara göre aşağıdaki anahtar kelimeler üzerine yoğunlaşmaktadır;

1.sınıfta; güven ,öğrenmek, yaratıcı olmak, düşünmek, tartışma, yorumlanabilme, ait olmak, özgürlük, yeni.

2.sınıfta; düşünmek , problem çözmek, öğrenmek, üretmek, araştırmak, hayal etmek, yeniyi üretmek.

3.sınıfta; süreç, düşünmek, yaratıcılık, maket, yeni bir şeyler üretmek, sanat.

4.sınıfta; üretmek, özgürlük, yaratıcılık, dışarıdan mimarlar, anahtar kelimeleri üzerine yoğunlaşmaktadır.

1.sınıf danışanları mimari tasarımda yaşadıkları güçlüklerde daha çok mimarlığın, tasarım yapmanın, nasıl bir aktivite olduğunu kavramaya çalışırken, yaratıcılık ve buna bağlı olarak yenilikçi düşünce üzerine odaklanırken, üst sınıf danışanları, danışmanlarla olan iletişimde, danışmanların isteklerine bağlı olarak olumsuz eleştiri ve bu anlayışın sonucunda danışanın projesini danışmana beğendirme isteği

üzerinde durmuşlardır. Bunun yanında tasarımın hoşlanılan taraflarında, tüm sınıflarda özgürlük, yaratıcı olmak temel kavramlar olarak belirtilmiştir. 1. sınıflar ilk defa karşılaştıkları tasarım ortamını özgür ve yaratıcı bulmuşlar, diğer taraftan 4. sınıflar dışarıdan çağrılan mimarları özgürlükle birlikte tekrar etmişlerdir. Tüm bunlar, stüdyo yaşantısı içinde danışan-danışman etkileşiminde bir iletişim probleminin varlığını bir kez daha doğrular nitelikte görünüyor.

Sonuç olarak;

- Öğrenme, düşünme, tasarım yapmak v.b. gibi karmaşık bilişsel, devinsel ve duyuşsal davranışların tümü beyin işlevinin birer ürünüdür.
- Beyinden bulunan loblar, insanlarda duygu, düşünce ve eylemin oluşmasında duyum ve algılama merkezleri olarak faaliyet gösterir.
- İnsanlarda gerek beyindeki sinir hücreleri ve kapasitesi, gerekse duyu organlarının yapısı ve işleyişi açısından bireysel farklılıklar vardır. Bunlar genetik özelliklerden kaynaklanabileceği gibi çevresel etkenlerin sonucu ortaya çıkmış olabilir. Öğrenmenin doğasını kalıtım ve çevresel faktörler etkileşim içinde oluşturur.
- Stüdyoda danışman, danışanın beynin her iki yarı küresini de kullanmasını sağlayacak biçimde etkileşimi düzenleyebilir (Bunun nasıl olabileceği ilerideki bölümlerde ele alınacaktır).
- Danışmanlar, öğrenmenin doğasını iyi bildikleri ölçüde, stüdyoda uygun bir etkileşim ortamı veya başka bir deyişle öğrenme ortamı oluşturmada, bireysel farkları dikkate alarak her danışana uygun yöntemler seçmede ve öğrenme ilke ve kuramlarını uygulamada, etkileşimde diyaloga giden yolu açmada daha yeterli duruma gelebilirler.

2.2.2. Öğrenme veya Yenilikçiliğin Bileşenleri: Mantık ve Sezgi

Sezgileri kuvvetli olmak, bilim ve mühendislikte özellikle yüksek oranda değerlidir (Kolodner, 1996). Myers-Briggs kişilik testi¹⁰ de, bu konuda oldukça ilginç sonuçlar ortaya koymuştur (Sungur, 1997): Genel örneklemin %75'inin beş duyu ile elde

¹⁰ Myers-Briggs, Jung'un kişilik kuramına göre geliştirilmiş bir araçtır. Jung'un sezgi ve duyumun her bireyde bulunduğuna ilişkin sayıltısına dayanır. Testin temelindeki diğer sayıltılar ise, sezgi yeteneğinin, koku alma yeteneğinin tersine çalışma ve araştırmalarla kazanılabileceğidir (Sungur, 1997, s:76).

edilen duyumları seçtiği grupta, mimarların %100'ü, araştırmacıların %93'ü, yazarların %90'ı imgelem ve soruna bütünsel bir yaklaşım gerektiren sezgiyi tercih etmişlerdir. Bu, bir problem göz önünde tutulduğunda, alternatifleri değerlendirmek veya bilgileri yorumlamak, bir problemin nasıl görüldüğü ve çözüldüğü üzerine derin bir etkiye sahip olmaktır. Bu durumda, katı rasyonel bakış açısıyla öğrenme ile deneyime ve deneye daha fazla önem veren öğrenme arasında nasıl bir denge kurabiliriz?

Öğrenme, kendi kendisini teşvik eden bir süreçtir. Bu süreçte, ezberlemenin uzun vadede kalıcı olmadığı, bu durumda sinapsların, bilgilere özel anlamlar yüklemekten tamamen mekanik olarak kenetlendiği bilinmektedir. Oysa yeni sinir bağlantıları ancak sözcüklerin gerçekten kullanılmasıyla, yani belli bir duyguyla hatırlanmasıyla oluşurlar. Duygular, yeni bilgilerin güçlenmesinde etkilidir. Başka bir deyişle insan yeni kelimeleri sevgiyle ya da benzer duygularla kullandığında farkında olmadan bunların uzun vadeli olarak belleğine aktarır. Bilgiler ne kadar renkli olurlarsa, hatırlanmaları da o denli kolaylaşır (Dede, 2002). Yenilik yapmak da, yeni kelimelerle bilinen şeyleri yeni biçimde kullanmak, şimdiye kadar olduğundan başka bir biçimde birleştirmek olarak ifade edilebilir. Yaratıcılık da yeni fikirler yaratma yeteneği olarak yenilik getiren bir faaliyettir (Barker, 2001). Ülgen (2001), yaratıcılıkla kavram öğrenmeyi ilişkilendirerek, bunun öğrenme için anahtar olacağını savunur ve kavramların özelliklerini şöyle tanımlar:

- Kavramlar, insan tecrübesine dayalı olarak zaman içinde değişirler.
- Obje ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.
- Kavramın orijinali (prototip) vardır.
- Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilirler.
- Kavramlar, objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.
- Kavramlar çok boyutludur.
- Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.
- Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır.
- Kavramlar dille ilgilidir.

Burada önemli olan nokta, tüm bunların ancak dil aracılığıyla olabileceği, yani deneyimlerimizi ancak dil ile kavramsallaştırabileceğimiz unutulmamalıdır. Dil, insan zihninin içinde varolanları, yaratıcı biçimde kullanma olanağı verir. Zihinsel malzemenin bilincine varmamızı, bunun üzerinde düşünüp onu yönlendirmemizi sağlayan dildir. Düşüncelerimizi başkalarıyla paylaşmamızı ve onlarla işbirliği

yaparak düşüncemizi iyileştirmemizi sağlayan araç da dildir. Yenilik, dilin içinde gerçekleşir. Dili etkili, yaratıcı ve başkalarıyla işbirliği içinde kullanma özelliği, bu anlamda öğrenmeler üzerinde doğrudan etkide bulunur. Sungur (1997), Treffinger'den bir alıntıyla, yaratıcı öğrenmenin şu nedenlerle önemli olduğunu vurgular:

- Öğretmenler ve diğer öğretiler bulunmadığı zaman öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Beklenmedik anda ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne yardımcı olur.
- Yaşamda etkili sonuçlara götürür.
- Yüksek doyum ve yaşama sevinci kazandırır.

Bununla birlikte analitik bakış açısıyla yaratıcılık, bir sorun çözme sürecidir (Sungur, 1997). Claxton (1999), sorun çözmede sezginin belli bir boşluğun giderilmesi için geliştirilen evrimsel bir strateji olduğuna ve toplumların, en azından batılı toplumların bunu göz ardı ettiklerine inanarak sağ beyne karşı sol beyin gibi bir söylemden uzak durmaya çalışır, bu arada sezginin sözel biçimini de göz ardı etmez. Pöppel'e (2001) göre de, konuşmalar sayesinde yeni bir şeyler öğreniriz. Ama bu bilginin kalıcılığı ve derinliği, dış dünyadan soyutlanarak yazılanlarla kıyaslanamaz. Kişi ancak 2-3 saat boyunca bu şekilde odaklanarak çalışabilir ve dışardan rahatsız edilmediği süre içinde duygular, anılar ve algılamalar gibi beyinde bulunanlara ulaşabilir. Bunun arkasında gizli bilgilerle dolu bir okyanus barınır, psikolojik olarak bunu bir sözcükle açıklamak istersek, buna bilinç diyebiliriz. Grünbein (2001, s:11), bu durumu trans haliyle karşılaştırır:

"Daha yüksek bir kavrama düzleminde dolaşırken sembol ve işaretlerle oynama isteği de çoğalır. Bilinç burada sanki hazır ol konumuna gelir. Buna sezgi de diyebiliriz, fakat bu gerçekte duygular üzerinde çok fazla etkisi olmayan, yönlendirilmemiş usçuluktur".

Yaratıcı olarak tanımlanan tasarımcılar, sanat eserlerinin de planlı bir biçimde üretildiğini savunurlar. Pöppel (2001, s:11), aniden akla gelen düşüncenin aslında son derece bilinçsiz bir süreç olduğunu öne sürer:

"Beyin bir şekilde uygunluğunu fark eder ve bundan sonra ilginç bir gelişme yaşanır: Kişi yakaladığı düşüncenin kesinlikle doğru olduğu duygusuna kapılır ve bunu bilim adamı olarak kontrol eder; gerekirse bu denemeler yıllarca da devam edebilir".

Nörobilim uzmanı Petitmengin ise, bazı sorunların çözümünde bilinçsiz bilişsel mekanizmaların, rasyonel bilinçli düşünceden çok daha etkili olduğunu, bilinçli düşüncenin, daha çok önceden belirlenmiş bir dizi algoritma uygulaması gerektiğinde etkili olabildiğini savunur. Örneğin, bir dizi rakamın olduğu sayılarla uzun bir toplama işlemi gerçekleştirebilmek için bu unsurdan yararlanılır. Ancak yaratma gerektiğinde salt bilinç yeterli olmaz (Hazaryan, 2001). Diğer araştırmacılar,

sezgi ya da sözel olmayan bilinçdışı düşüncüyü kavrama, bir başka deyişle, beynin algısal yeteneklerine, öğrenme ve anımsama sistemlerine bir açıklık kazandırma girişimlerine, beynin bilgiyi iyice özümseyip onu inceden inceye düşünmesine olanak tanıyan sözcüklerin yardımı olmaksızın, çoğu zaman da olup bitenlerden haber alınmadan belli bağlantılar kurmaya çalışan düzenekler olarak ele alırlar. Bu düzeneklerin sonucunda edindiğimiz bilincinde olmadığımız ve sözcüklerle belirtmediğimiz deneyime dayalı, günlük yaşamımızda bizi yönlendirmeye yardımcı olan bir bilgi birikimi ortaya çıkar.

Schooler (1999) ise, kimi sorunların çözümü için en iyi yol olarak insanın kendisini çok fazla zorlamaması ve sözcüklerden kaçınmasını önerir. Bu önerisini beynin sağ ve sol yarım kürenin kavrayışına işaret ederek, sözel ve sözel olmayan bilgiyi farklı biçimlerde ele aldığını ve bu ikisini karıştırmaktan her zaman mutlu olmadığını ortaya koyan araştırmalara dayandırır. Schooler'a göre, içgüdüsel beynimizden en iyi biçimde yararlanmak istiyorsak temelde sözel olmayan bilgi parçalarını, sözgelimi, yüzdeki ifadeyi ya da bir rengi, sözcüklere dökmeye kalkışmamalıyız, çünkü böylesi bir davranış sözel olmayan, sezgisel düşünce akışını engellemekten başka bir işe yaramayacaktır. Bu durum, tasarım stüdyosunda etkileşimi sağlayan farklı araçlarla -çizim, maket, bilgisayar, fotoğraf, video, dia v.b.- ifade edilebilir. Burada olmazsa olmaz olan ifadedir (İfade-sezgi ilişkisi için bakınız Bölüm 3.2.1) ve görüşümüze göre zamanı geldiğinde, sözel ifade kendini gerçekleştirecek ve ifadenin anlamının sorgulanması sezgisel düşünce akışına ivme kazandırarak bütünsel kavrayışı anını ortaya çıkaracaktır. Bu noktada şu sorular akla gelmektedir:

- Söze dökmek içinde mantıklı olmayan ifadeyi de barındırabilir mi?
- Söze dökmek, mantıksal ifadeler toplamı yanında, içteki duygunun ifadesi olarak da ele alınabilir mi?
- Böylelikle bütünsel kavrayış, yaşanan bir deneyim haline gelebilir mi?

Bunlara bağlı olarak iddiamız, tekrarlamak gerekirse, *“Bu bilginin bilinç durumuna getirilmesi, bütünsel kavrayışı sağlayan sezgisel bilgiye ulaşılması için söze dökmek ve söze dökmenin bir modeli olarak diyalog gereklidir.”* olmaktadır. Çünkü söze dökmenin yaratıcılığa, yenilikçiliğe veya kavramlara izin veren bir model olarak diyalogun oluşmasına olanak verdiğini düşünüyoruz. Bu anlamda tasarım stüdyosu, dili kullanarak görmeyi, sezmeyi -bilinçaltıyla kavrananları rasyonelleştirmeyi- amaçlamalı, akıl, sezgiye açılacak bir kapı olarak kullanılmalıdır.

Diğer taraftan, Goleman'ın (1996), yaptığı araştırmalar; bir şeyi algıladığımız ilk birkaç milisaniye içinde bilinçsizce onun ne olduğunu anlamakla kalmayıp ondan

hoşlanıp hoşlanmadığımıza da karar verebildiğimizi, bu “bilişsel bilinçsizlik” sadece gördüğümüzün kimliğini fark etmemizi değil, onun hakkında bir fikir edinmemizi de sağladığını göstermiştir. Bu anlamda duygularımızın akılcı zihinden bağımsız olarak görüş edinebilen kendilerine özgü bir zihinleri varolduğu söylenebilir. Schön’de (1985) bu durumu, Polanyi’den bir alıntıyla kalabalıkta bir yüzün farkına varma yeteneklerimizle açıklamaya çalışır: Farkında olmanın deneyimi şimdi (doğrudan) ve bütüncül olabilir. Açık ve samimi bir şekilde görürüz, aniden tüme varırız, tanıdık aşına bir kişinin yüzü gibi. Muhakemenin veya hesaplama sürecinin farkında değilizdir -Bu kişiye özgü belirli yüz hatlarının listesi yoktur-. Sıklıkla hazır bulunan kalabalık içinden diğerlerinin yüzlercesinden bu yüzü ayırt eden işaret neyi muhakeme ettiğimizi tanımlamada yetersiz kalır. Bu anlamda sezgisel algılamının elektriksel etkinlikler ağındaki bir genişlemenin sonucu olduğu görüşüne göre; beyinde kurulan bağlantılar, zamanla yoğunlaşarak insanı yanıltacak yaklaşımların ortadan kalkmasına ve öteki olası çözümlerin gündeme gelmesine olanak tanımaktadır.

Hadid (2000), Batılı mimarların hiçbir zaman sezgisellik düşüncesini ele almadıklarını ve sezgiselin aptalca anlamına geldiğini savunarak bunu bir eksiklik olarak görür. Sezgiselliği, pek çok mimarın kişisel yolunda yanıtlar verebilmesi olarak görür. Bunun yanında “mantıksal olan nedir?” sorusunda, mantığı, bizim de iddia ettiğimiz gibi sezgi-mantık etkileşimi sonucunda oluşmuş mantıklar olarak görerek; “Başka bir mantık, mantıklar var. Batılı ya da Doğulu olmaları gerekmiyor. Hepsi de mantık.” der. Holl (2000, s:99) ise, mimari düşüncüyü, düşüncenin başlattığı olgunun işlenmesi olarak görür:

“ “Yaparak” düşüncenin yalnızca olguyu büyütmek için gerekli bir tohum olduğunun farkına varırız. Yaşantı duyuları mimarlığa “yapmaya” özgü bir tür usamlama haline gelir. Konsept ve duyuların birliği ya da düşünce ile olgunun kaynaşması üzerinde düşünürken, umut edilen şey usla duyuyu, kesinlikle tinsel olanı bir bütün haline getirebilmektir.”

Buradan “sezgisellik, yenilikçiliğin önemli bir bileşeni olarak bütünü görmeyi sağlayan bir algıdır¹¹” denilebilir. Sezgininde içinde olduğu stüdyo yaşantısındaki güçlük, akıl yoluyla edinilen bilginin sezgiyle yakalanan bilgi ile üst üste çakıştırılması, eş zamanlı olarak birlikte var olması yerine, yan yana getirilmesinden kaynaklanır. Aslında değişmez temelleri olan rasyonel bilgi, sezgi yoluyla yakalanan,

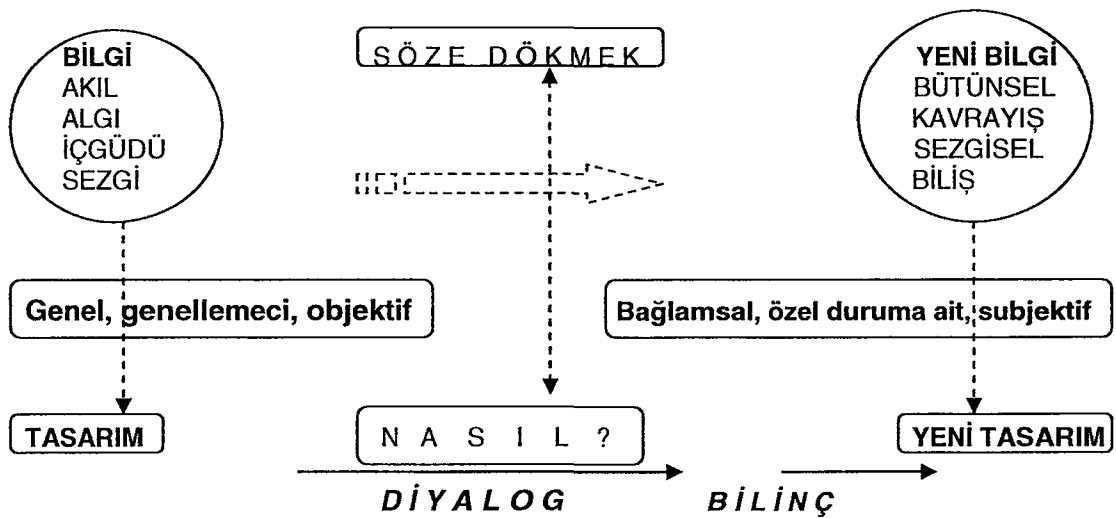
¹¹ Dış dünyayı duyular yoluyla, iç yaşantıları ise içebakışla kavrama yetisi. Söz konusu en genel anlamı içinde, algı, insana duyu yoluyla gelen malzemeye uyum ve birlik kazandıran ve dolayısıyla, fiziki, fizyolojik, nörolojik, duyumsal ve bilişsel bileşenleri olan süreci ifade eder. Bu çerçevede içinde, algı, bu sürecin bilincinde ya da ayırdında olma anlamına geldiği kadar, duyumsal verilerin bir sentezine de karşılık gelir. Yine, algı, idrak ya da sezgisel kavrayış anlamında, bir şeyin doğruluğunun bilincine varmayı ifade eder (Cevizci, 1997).

bağlamına göre değişen bilgiyi ayakta tutar (Aydınlı, 2001). Ancak bunlar gerçekten yaratıcı olanaklar sunarlar. Bu anlamda stüdyoda yenilikçi etkinlikler sürecinde öğrenme, Şekil 2.4.'deki aşamalardan sonra oluşabilir.

Yenilikçiliğin içinde sezginin olduğu söylenebilir. Sezgi, birikim, bilgi, araştırma kadar önemli ve geçerlidir. Yaratan her an yaşar; bazen rüyada, uykudan uyanınca, bazen yolculukta, bazen doğada yeşilliklerin içinde yatıp gökyüzüne bakarak hayal kurarken, bazen sıkıntı içinde çıkış ararken, bazen izbe bir büroda ya da küçük bir atelyede, bazen de refah içindeyken. Önemli olan sezgiyi eyleme dönüştürmektir. Bu yaratıcılık kapsamındadır. Sezgi, hangi alanda olursa olsun bilinç altından gelen bir değer yapısıdır. Bunun oluşturduğu süreç izlenip eğitilebilir (Çellek, 2001). Kahn (2004, s:69), sezgide anlık kararların verildiği üretimin bütün büyük aşamalarının kayıtlı olduğunu savunarak, en kesin en şaşmaz his olduğunu öne sürer:

“... En kişisel hissinizdir, tekildir ve sezgi -bilgi değil- size verilen en değerli hediyedir. Bilgi de değerlidir, çünkü sezgiden doğar ve bilmek sezginizle size iç içe geçmişliği sağlar. Bilgi açığa vurulabilir ama bilmenin kendisi asla açığa vurulamaz, çünkü son derece müstesna ve bulanıktır. Sizinle ilgilidir. Bime süreci son derece gerçektir, ama bir o kadar da kişiseldir.”

İnsan potansiyelinin yaratıcı güce dönüştürülebilmesini sağlayacak olan tasarım eğitimi, görüşümüze göre, her şeyden önce kalıplaşmış düşünce ve eylemlere karşı kuşkucu, eleştirel bir bakış açısını benimseyen farklı düşüncelere karşı açık ve hoşgörülü ortamda gelişebilir. Buna göre eğitim, insana kendi zihinsel eğilimlerini fark ettirip o tarafa yönelmesini sağladığı sürece başarılıdır. Yani, insan duygu ve düşüncede gelişecekse, bu özgürlüğü gerekli kılar. Stüdyoda, tasarım araştırmalarındaki öğrenmede bu ne anlama gelir?



Şekil 2.4. Sezgisel biliş (bütünsel kavrayış) diyagramı için bir öneri

Stüdyodaki özgürlük, öncelikle danışan ve danışmanın kendilerine ve daha sonra birbirlerine karşı sorumluluklarını yerine getirmeleriyle başlar. Sorumluluğun olduğu yerde etik bir değerlendirme sisteminin varlığından söz edilebilir. Bu konu 3. bölümde ele alınacaktır. Burada öncelikle danışmana önemli görevler bir başka deyişle sorumluluklar düşmektedir. Çünkü daha önce belirttiğimiz gibi stüdyoda ortamı hazırlayan kişidir, tasarım aktivitesi onun hazırladığı ortamda gelişir. Dolayısıyla etkileşimde diyalogu hazırlayan kişi de danışmandır. Bu açılardan stüdyo ortamında genel anlamda öğrenme, danışan, danışman ve ürün arasında gelişen yenilikçi etkinlikler sürecinde, danışan ve danışman arasındaki etkileşim çerçevesinde oluşan anlamlı, amaçlı ilişkilerle gerçekleşir. Etkinlik sürecinde, danışanın kendisi ile çevresindeki yaşantı arasındaki bağlantıları kurabilme olanağı sağlanmalıdır. Bu anlamda, danışanları gözlemleyen ve tanımaya çalışan bir danışman, bireysel ayrılıkların farkında olur, danışanın öğrenmesini etkileyen kendine özgü durumları keşfeder ve öğrenme oluşumunda bunları nasıl dikkate alacağını bilir. Hadid (2000, s:60) bunu şöyle açıklar:

“... Öğretirken aslında proje vermem, bir durum veririm. Yıllar boyunca hep geniş bir yerleşim alanı verdim. Aynı şekilde öğrenciyi sizin yolunuzda yapması ya da yapmaması için zorlayamazsınız. Geçen yıl Colombia Üniversitesi’ndeyseniz proje konusu nazım plan fikrine geri gitmeye yönelikti. Artık bu moda bir konu değil. Benim sorunumsa, “yeni bir kent için bir nazım planı nasıl yaparsınız”dı. Bu grup olarak çalıştıkları ve benim elimden değil, başka bir elden çıkmış gibi gözüktüğü için ilginçti. Bu yıl oldukça farklıydık. Yine ilginç bir proje verdik ve her biri farklı yollardan giderek çalıştılar. Global bir durumla, konuma ilişkin bir durumla ve projeleri için spesifik olan bir durumla ilgilendiler. Sadece projeye ya da yapıya ulaşmayan soyut bir çalışma değil, her şeyi yaptılar. Tüm bu şeyleri yapmış olmaları önemliydi.

... Ben öğrencilerin farklı şeyler yapabileceklerini düşünüyorum. Ardında fikir desteği varsa, nasıl gözüktüğünün önemi yok. Benim için önemli olan, başka bir görüş geliştirmek ve onu desteklemektir.

... Kişinin diğer insanlara ve öğrencilere ve mimarlara karşı daha çok cömert olması gerektiğini ve kendi inançlarını bir an için bile olsa bir kenara bırakabilmesi gerektiğini düşünüyorum.

... Öğretme işinin zor birşey olduğunu düşünüyorum. İnsanlara öğretmenin iki yolu var. Biri onlara doğru yolu göstermek. Diğeri de özgür bırakıp kendi yollarında gitmelerini sağlamak. Bunların ikisi de geçerli deneylerdir. Fikirler geliştirmek için zaman harcamayı, görüntüye karşıt olarak düşünceyi daha önemli buluyorum.”

Kahn (2004, s:77) da, öğrencilerin çalışmalarının sorunları çözmek yerine bir şeyin doğasını hissetmeye yönetilmesinden söz ederek tekilliği vurgular:

“...Fakat doğasını bilmeyi, sırtınızdan ter akmadan yapamazsınız. Ne olduğunu hissetmelisiniz ki sonra diğer insanların ne düşündüğüne bakabilesiniz. Hissettiğiniz size ait olmalı ve bu konuda öğrenimin dağarcığı hiçbir şekilde ipucu vermemeli, böylece tamamen tekil hale dönüşmelidir.

Ne zaman öğrencilerimle konuşsam, her birinişn beni çalışmalarımda geçebileceği hissine kapılırım. Onların olmasa bile benim okuldaki tavrımın bir şapel olmak, görevimin de kutsal metinler yazmak olduğunu düşünürüm. Sınıftan çıktığımda kendimi yenilenmiş hissedirim.

Öğrencilerimden daha çok şey öğrenmiş olarak oradan çıkarım. Bu tembellikten kaynaklanan bir şey değildir. Onların bana birşey öğretmesi değil, benim kendime bütün bu tekillikler karşısında ne öğrettiğim önemlidir. Öğretmek, bir tekillikten bir diğer tekillığe olan davranıştır. Bu gruba konuşmak değildir. Size kendi tekilliğinizi öğretirler, çünkü ancak bir tekillik bir diğerine öğretebilir. “

2.2.3. Öğrenmeyi Etkileyen Etkenler

Öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen, diğer bir ifade ile öğrenmeyi kolaylaştıran yani öğrenmeye yardım eden veya engelleyen etkenler vardır. Bunlar öğrenenle, öğrenme yöntemleriyle, öğrenilecek malzemenin türü ve öğrenme ortamıyla ilgili etkenlerdir. Burada genel olarak öğrenenle ilgili etkenler üzerinde durulacaktır.

A. Yaş: Gerek hayvan, gerekse insanda yaş etkeninin öğrenme üzerinde önemli bir rolü vardır. Genellikle en iyi öğrenme yaşı, genç yetişkinlik yaşıdır. Ne çok gençler, ne de çok yaşlılar, genç yetişkinler kadar kolay öğrenemezler. Ancak yaşlandıkça öğrenme hızı ve gücü azalır.

B. Zeka: Bazı psikologlarca öğrenme yeteneğinin bir ölçüsü olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, zeka yükseldikçe daha çok öğrenme olduğu düşünülmektedir. Çocukların okumayı öğrenmek için 6-6.5 zeka yaşında olmaları gerekir. Piaget'in zihinsel gelişim basamaklarına¹² göre birey, ancak belirli düzeylere erişince öğrenme gerçekleşebilmektedir.

C. Güdülenme: Güdüler bizi harekete geçiren güçlerdir. Yani davranışı bir amaca doğru başlatan ve sürdüren bir iç şarttır. Güdüler organizma içindeki ihtiyaçlardan doğar ve bu ihtiyaçların giderilmesi için organizmayı harekete geçirir. Organizmanın öğrenmeye güdülenmiş olması bireyin öğrenmesini kolaylaştırır. Öğrenmede güdüler üç yönden önem taşır (Binbaşıoğlu, 1995):

1. Güdü, davranışı oluşturan en önemli koşuldur. Örneğin, aç olmayan organizmaya yiyecek gösterilse de salya salgılamaz.

¹² Piaget (1984), insanlarda zihinsel gelişimi, dört büyük döneme ayırarak incelemiştir:

1. Duygusal devrim dönemi (Sensory-Motor Period): Doğumdan ikinci yaşın sonuna kadar devam eder.
2. İşlem öncesi dönem (Pree-Operatinal Period): İki yaşın bitiminde başlar, yedi yaşına kadar sürer.
3. Somut işlemsel dönem (Concrete Operational Period): Yedi ile on bir yaşları arasındaki dönemdir.
4. Soyut işlemsel dönem ve biçimsel işlemsel dönem (Formal operational period): On bir yaşından sonraki dönemi kapsamaktadır.

2. Güdü, “pekiştirme” için de gereklidir. Yani davranışın sürdürülmesini, tekrarlanmasını sağlar. Bu nedenle, güdü, öğrenmenin temel koşuludur. Örneğin: Yiyecek a bir organizma için, su ise susamış bir organizma için uygun bir ödüldür.
3. Güdü, davranış değişikliğini de denetler. Yani davranışın şu ya da bu yönde olmasını sağlar. Böylece, organizmanın doğru (istenen) tepkide bulunabilme olasılığı artar.

İnsan ğrenmesindeki güdülenme, yalnızca fizyolojik gereksinimlerin karşılanmasına yönelik değildir. Onaylanmak, beğenilmek v.b. güdüler insan yaşamında çok fazla önem taşır. Sözel ęrenmede¹³ de sonunda ödüllendirileceğini bilen insanlar daha fazla güdülenirler. Yeterince gdlenmeyen bir kişi, diğer koşulların (yaş, zeka v.b.) uygun olduğu durumlarda bile gerekli olan, beklenen öğrenmeyi gerçekleştiremeyebilir.

D. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı: Herhangi bir öğrenmenin yapılabilmesi için bireyin uyarılmışlık haline gelmesi gereklidir. Sözel ğrenme durumunda, genel uyarılmışlık halinin olması önkoşuldur. Çünkü karmaşık zihinsel işlemler söz konusudur. Kişi tamamen uyanık değilse ve bütün enerjisini yaptığı iş üzerinde yoğunlaştıramamışsa, iyi bir öğrenme yapması beklenemez. Bu durumun tersi olarak, çok aşırı uyarılmışlık düzeyi de öğrenmeyi engeller. Böyle bir durumda olan kişi o kadar uyarılmıştır ki enerjisini yaptığı öğrenme üzerinde yoğunlaştırmakta zorlanır. Çünkü bu durumda “heyecan” ya da “kaygı” söz konusudur (Kılıç, 2003).

Genel uyarılmışlık hali gibi “kaygı” da öğrenmede önemli bir diğer öğedir. Yapılan çalışmalarda akademik yeteneğin, kaygı ve öğrenme arasındaki ilişkide önemli rolü olduğu saptanmıştır. Akademik yeteneği yüksek olan öğrenciler yüksek düzeyde kaygı duysalar bile, bu durum onların öğrenmelerini pek fazla etkilemez. Çünkü ğrenme işlemi o birey için çok kolay bir iştir. Akademik yeteneği düşük olan öğrencilerde, yeteneğin az olması kaygının yükselmesi için başlıbaşına bir nedendir. Söz konusu edilen birey öğrenirken çok fazla zorlanır, buna bağlı olarak kaygı düzeyi de yükselir. Akademik yeteneği orta düzeyde olan öğrencilerde ise kaygı düzeyi yüksekse, öğrenme başarısı azdır. Yüksek kaygı düzeyi, öğrencilerin belirli

¹³ Piaget’e (2000) göre, dil ve düşünce birbiriyle yakından bağlantılıdır. Dil “biliş” demektir ve insanların öğrenme, düşünme ve hatırlamasının en önemli yoludur. Fakat insan sadece dil yoluyla bunları gerekleştirmeyebilir. Örneğin bir insanın yüzünü anımsamak sözel olarak ifade edilemeyen bir bellek becerisidir. Düşünce ve dil gelişimi birbirinden soyutlamak mümkün değildir. Her ikisi de birbirini tamamlayan ve birbirine paralel giden gelişmelerdir. Doğuştan var olan ve zamanla öğrenme süreciyle geliştirilen ve arttırılan bir olgudur ve bireyin bir işi gerçekleştirmesi, etkinliklerde başarılı olması için gerekli olan öğrenmeyi yerine getirmesi olaydır (Küçükkaragöz, 2003).

bir konuyu öğrenirken yoğunlaşmalarına engel olur. Sınav sırasında öğrenci, aşırı kaygı nedeniyle öğrendiklerini hatırlayamaz, adeta “eli, ayağı tutmaz” olur. Bu nedenle de sınavda başarılı olamaz (Morgan, 1981). Aynı biçimde, korku duygusu da öğrenmeyi engelleyici bir etkide bulunabilir.

E. Fizyolojik Durum: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin fizyolojik durumunun sağlıklı olması gerekir. Özellikle görme, işitme gibi duyum bozuklukları ya da kronik bedensel bir hastalık gibi sağlık bozukluğu durumlarında yeterli verim ya çok az sağlanır ya da hiç sağlanmaz. Öğrenme sırasında ortamda sunulan uyarıcılar duyu organlarıyla alınır, sinir sistemi tarafından beyinde ilgili merkezlere iletilir (duyum) ve orada bir anlama kavuşur (algı) ve buna göre tepkide bulunuruz (davranış). Duyu özellikleri bakımından insanlar arasında bir hayli farklılıklar vardır. Bu durum öğrenmede bireysel ayrılıkların önemli nedenlerinden birisi olması dolayısıyla *“Tasarımda da danışanı etkileyen farklı duyumların bir seçenek olarak ortamda olması diyalogun oluşmasını sağlayan bir faktördür”* denebilir.

F. Önceki Öğrenilenlerin Aktarılması: Daha önceden deneyimli oluş ya da konu ile tanışıklığın bulunması (eski yaşantılar) yeni öğrenmeleri etkiler. Yetişkin kişiler hemen hemen hiçbir öğrenmeye sıfırdan başlamazlar, yeni bir öğrenme olurken eski öğrenmelerden de etkilenir ve her yeni öğrenme eskisinin üzerine kurulur. Okula gitmeden önceki yaşantıların da aktarımı (transfer) söz konusu edilebilir. Örneğin, okul öncesi çağında bir çiftlikte yaşayan, kırdan bayırda dolaşıp ağaçlara çıkan, hendek atlayıp, top oynayan bir çocuk ile daha önce hiç dışarıya bırakılmayıp evde defter kalemle oyalanan resim yaptırılan bir çocuk ilköğretime başladıklarında, birinci çocuk beden eğitim derslerindeki ödevleri ve gerekleri daha iyi yaparken ikinci çocuk ise yazı ve resim derslerindeki ödevleri daha kolay yapar (Kılıç, 2003).

Dolayısıyla mimari tasarım eğitiminde de; her konu daha önce öğrenilmiş olması gereken başka konularla bağlantılıdır. Özellikle stüdyo ortamında bu bağlantıyı her zaman göz önünde tutmak, daha önce öğrenilenlerin üzerine bilgiler eklemek gereklidir. Bir derste kullanılan kavramlar diğer derslerde öğrenilen kavramlarla ters düştüğünde danışanın öğrenmesi zorlaşır. Bu yüzden, stüdyo, öğrenilenler arasında bütünleşmenin yapıldığı ve varsa, kavram ve bilgi farklılıklarının giderildiği bir yer olarak düşünülebilir. Mimari tasarım bu bütünleşmeyi yaparken, stüdyo dışında öğrenilenler genellikle bu bütünleşmeye doğrudan katılamazlar. Öğrenmenin aktarılması (transfer of training) olarak adlandırılan bu durumun öğrenmeye katkısı veya zararı olabilir. Eğer söz konusu aktarmanın yeni öğrenmeye katkısı varsa, buna olumlu aktarma, diğer taraftan, önceki öğrenme yeni öğrenmeyi olumsuz

olarak etkiliyorsa, diğerk bir ifade ile engelleyici özelliğı varsa buna da olumsuz aktarma denilmektedir (Kılıç, 2002). Örneğın tasarım yapmayı öğrenen bir kişi, eğer başka bir derste, genelde tasarımın bilimi yaklaşımıyla ele alınan katı rasyonel bakış açısıyla bir takım kurallar öğreniyorsa, öğrenilen tasarımın bu bileşenleri başka bileşenlerle bir arada olduğunda tasarım yapmayı zorlaştırabilir veya tasarımla ilgili sınırlı bakış açıları, bütünü görmeyi sağlayan açıları, sezgileri görmeyi engelleyebilir.

2.2.4. Öğrenme Kuramları

Canlılar arasında öğrenmede en başarılı grup insanlardır. Konuşabilirler, zamana bağımlıdırlar. Geçmiş ve gelecek, bugünkü algılamalarını etkiler. İnsanların hayal kapasitesi oldukça gelişmiştir. Aynı zamanda kültürel varlıktırlar. Sosyal etkileşim kapasiteleri kendine özgüdür. Hem bilen hem öğrenen konumuna sahiptirler. İnsanda hem doğuştan getirilmiş hem de öğrenilmiş davranışlar gözlenebilir. Bu davranışlar basitten karmaşığa doğru aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Bilgin, 2001):

1. *Kalıtımla kazanılmış tepki örüntüleri:* İç organlarımızın çalışması, refleksler ve içgüdüsel davranışlar kalıtsal olarak aktarılan genetik mesajla işlerler. Tüm canlılarda bu sürecin amacı yaşamın devamını sağlamaktır. Hiç esneklikleri yoktur. Bir başka deyişle bu tepkilerde öğrenme söz konusu değildir.
2. *İz bırakma:* Canlıların kendi türünü tanıması ve izlemesi olarak tanımlanan iz bırakma, doğuştan getirilmiş bir eğilimdir ve yaşamın başlangıcında kendini gösterir. Bir kez kazanıldıktan sonra geri dönüşü zordur. İçgüdüsel bir davranış olmasına karşın daha esnek biçimde kontrol edilir. Yaşamını sürdürebilmek için türüne bağlanması ve izlenmesi yönündeki genetik itilime karşın izleyeceği nesnenin yapısı DNA koduyla belirlenmemiştir. Kimi izleyeceğini canlı öğrenecektir. Şu halde kendi türünün dışındakiler arasında doğmuş bir canlı, onları kendi türü olarak kabullenip bağlanabilir. Bebeğın üzerine eğilen bakıcısına gülümsemesi ise insanda iz bırakma davranışına örnektir. Bu tepkide öğrenme minimum düzeydedir.
3. *Koşullanmış tepkiler:* Bunların en ilkeli bile iz bırakma davranışından daha esnek bir öğrenme içerir. Çoğunlukla çevre tarafından biçimlenmiş basit davranışlardır. Sınırlı bir esnekliğe sahip alternatifleri olan öğrenilmiş tepkilerdir. Davranışçı öğrenme kuramları tarafından açıklanmışlardır.
4. *Yaratıcı ve kavramsal öğrenme davranışları:* Canlının çevresinde sadece genetik olarak belirlenmiş biçime tepki vermesi çevreyi kontrol etme yeteneğini azaltır. Sadece insan seçenekleri gözden geçirerek, neden sonuç ilişkisini

biçimindeki bu sürece “bilış” adı verilir. Bu süreç tümüyle kara kutunun içinde gerçekleşir (Bilgin, 2001).

Yüzyılın başından beri sürdürölmekte olan uzun öğrenme çalışmaları, bugünkü bilişsel psikolojinin öncüsü sayılan ve öğrenmeyi algı ilkeleri ile açıklamaya çalışan Gestaltçılar dışında, davranışçı yaklaşımın etkisinde kalmıştır. Davranışçı yaklaşımın egemenliğı 1960’ların sonuna kadar sürmüş ve eğitim alanında önemli etkiler yaratmıştır. Davranışçılar, yukarıda belirtildiğı gibi uyarınların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Gözlenen davranışa ilgi duymuşlar ve uyarın tepki bağıını oluşturan süreçleri incelemişlerdir. Dolayısı ile davranışçı yaklaşım, algılama, benlik, dikkat, problem çözme v.b. karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmıştır.

Bir kez daha belirtmek gerekirse, öğrenme kuramlarının her biri farklı öğrenme türünü açıkladığından, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir. Burada her bir kuramın görüşleri, karmaşık bir süreç olan öğrenmeyi farklı açılardan görüp anlamamıza katkı sağlayacaktır.

2.2.4.1. Davranışçı Yaklaşım

İlk kuruculuğı ve savunuculuğı Watson¹⁴ tarafından yapılan davranışçı yaklaşımın felsefi alt yapısını Locke¹⁵, fizyolojik alt yapısını Pavlov ve psikolojik alt yapısını ise Thorndike, Skinner, Hull ve Bernard oluşturmuştur. Davranışçılara göre psikolojinin konusu sadece objektif yöntemlerle ölçölebilen ve değeriendirilebilen davranışlardır. Bu yaklaşımın dayandığı anlayış; “objektif olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçölüp değeriendirilemeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur” ilkesi üzerine temellendirilmiştir. Davranışçılar, bilimsel yöntemlerle ölçölemeyeceğini ileri sürerek

¹⁴(John Broadus), Amerikalı ruhbilimci (1878-1958). 1908-1920 arasında Johns Hopkins Üniversitesi’nde profesörlük yaptı. Davranışçılığın başlıca kuramcısıdır: Bu akımın onun 1913’te Psychological Review’de yayımlanan Psychology as the behaviorist views it (Davranışçının gözöyle ruhbilim) başlıklı makalesiyle başladığı genellikle kabul edilir. Watson, bu makalesinde, ruhbilimin ancak davranışların incelenmesi temelinde dayandırılabilirliğini ve içebakış yönteminin her çeşidine karşı olduğunu açıkça dile getirir. Watson, Pavlov’un çalışmalarına büyük önem verdi ve kendisi de karısı Raymer ile birlikte, heyecansal koşullamalar üzerine bazı çalışmalar yaptı. Bazı yapıtları: Behavior (1914) ve Behaviorism (1925) (Larousse, 1986, s:12280).

¹⁵ İngiliz deneyciliğı ya da empirizminin kurucusu olan önlü filozof. 1632-1704 yılları arasında yaşamış olan Locke’un temel eseri, İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme’dir (Cevizci, 1997). İçsel düşönceleri, içsel potansiyel gelişimini reddederek öğrenmenin bireyin çevre ile etkışileşimi sonucu kazanıldığını ileri sürmüştür. Aynı veya farklı toplumlarda yaşayan insanlarda ortak düşöncelere rastlamadığından Tabula Rasa (boş levha) kuramını bu tez üzerine geliştirmiştir (Çelen, 1999). Okulda öğretmenler, zihni yapılandırın mimarlardır. Öğrencilerin uygun alışkanlıklar kazanması için sistematik ders anlatım programları geliştirilmelidir. Bu yaklaşımda “öğretme” duyumları harekete geçirme olarak kabul görür (Gaarder, 1996).

işsel yaşantıları tümünden reddederler. Uyarı-tepki kuramı (U-T) olarak da nitelendirilen bu yaklaşımlar, uyarılmalar sonucu organizmada meydana gelen tepkileri incelemeyi amaç edinirler. Daha önce de belirttiğimiz gibi insan zihnini bir kara kutuya benzeten davranışçılar, kara kutu içinde olup bitenleri değil, kara kutuya girip çıkanları dikkate alırlar. Kara kutuya girip çıkanlar ayarlanabilir, kontrol edilebilir ve düzenlenebilir.

Bu görüş temelde, çevrenin davranışı şekillendirmede ne derece önemli olduğunu vurgular. Bilimsel metodlar ışığında davranışçılık “insan davranış bilimi” olarak tanımlanabilir. Davranışçılığı anlamak için birkaç anahtar kavramın anlaşılması bir zorunluluktur. İlki; davranışçılığın hedef alanı davranıştır ve hisler ve diğer bilişsel süreçler gibi kavramlara, değişen derecelerde kuşkuyla yaklaşırlar. Davranışçı sadece gözlemlenebilen ve kanıtlanabilen kuramları ele alır ve bilişsel temelli araştırmalardan uzak durur. Davranışçılar, basit bir bağlantı organı veya bilgisayar olarak kabul edilen beynin rolünü küçümserler. Onlara göre insan, uyarılara belli bir biçimde tepki veren bir varlık, biyolojik bir makine, davranışlar da mekanik birer süreçtir. Davranış kuramcıları öğrenmeyi, “yeni bir davranışın ediminden başka bir şey değildir” diye tanımlarlar. Davranışçılar, bu makinenin neye yaradığını ve nasıl işlediğini bilmek arzusuyla yaptıkları çalışmalar sonunda davranışların, *klasik koşullanma*, *edimsel koşullanma* ve *sistematik davranış* olmak üzere üç temel öğrenme süreciyle kazanıldığı sonucuna varmışlardır (Ersanlı, 2003). Bu çalışmanın ilgi alanını, kişinin bilişsel mekanizması oluşturduğundan davranışçı kuramlara burada yer verilmeyecektir.

2.2.4.2. Bilişsel Etkileşim Yaklaşımı

Öğrenmenin oluşum süreci ile ilgili, daha önce de değinildiği gibi farklı psikolojik yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımların farklılığının kaynağı, kuramcıların öğrenen kişinin öğrenme sürecindeki rolü ve gücü ile ilgili bakış açılarıdır. Bazı yaklaşımlarda bireyin öğrenme sırasında aktif katılımı ve öğrenme sürecini kontrol etme gücü öne çıkarken, bazılarında ise bireyin sadece çevrenin kontrolünde uyarıcılara istenilen tepkide bulunması daha ağır basmaktadır. Burada tartışılacak olan sosyal öğrenme yaklaşımı birden fazla kuramın ortak noktalarını birleştirmiş gibidir. İnsanlar her gün birbirlerinden dolayı olarak bir şeyler öğrenir. Toplumda bireyler diğer insanları seyrederek ve gözlem yaparak onların yaptığı davranışın pekiştirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek öğrenirler. Sosyal öğrenme başkalarını seyrederek çevreden öğrenme olarak tanımlanabilir (Korkmaz, 2002).

İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusuna ilk dikkat çeken Dewey¹⁶ olmuştur. Her bireyin bir topluluk içinde büyüdüğü ve büyümesi gerektiği, değişmez bir gerçektir. Birey, sosyal etkileşimi sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde kendine has belleğini oluşturur. Okul küçük bir toplumdur. Böylece okullar öğrenciler için anlam ifade eden faaliyetler içinde birlikte çalışarak problem çözmenin öğretildiği bir yer olmalıdır. Çoğu zaman yetişkinler birbirlerinden öğrenirlerken, okulda öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri engellenmemelidir. En iyi öğrenme ortamı öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleriyle ilişki içinde bulunduğu amaca uygun faaliyetlerin yapıldığı yerdur (Dewey, 1987).

Bu anlayışta birey pasif değil, etkileşimcidir. Birey ile çevresi arasında sürekli bir alışveriş söz konusudur. Bireyin içinde bulunduğu durumsal süreç, bireyin düşüncesini, gereksinimlerini ve güdülerini belirler. Birey kendi bilişsel sürecinde durumları, uyarıları ve olayları seçer, kritik önemi olanları algılar, değerlendirir. Bireyin algısı davranışını yönlendirir ve bilişsel etkileşim amaçlı bir eylemdir. Bu bir düşünce, düşünceler bileşimi ya da davranış olabilir. Organizmaya etki eden uyarana verilen otomatik tepkiye benzemez. İnsan kendine gelen bilgileri entegre eder, kendi ve çevresindeki dünya ile ilgili olanları bilişsel olarak anlamaya çalışır. Bilişsel etkileşimciler için etkileşim birey ve onun psikolojik çevresi arasındaki etkileşimdir. Bu anlamda izlenilen bilgi, örgütlenmiş anlamlı içsel temsillere dönüştürülür. Otomatik davranış değil, düşünce ürünü davranış vardır. Birey ve çevresi değiştikçe birey kendi maksatları için çevreyi farklı biçimde yorumlar. Fiziksel çevrenin değişip değişmediği önemli değildir. Fiziksel çevrenin birey için anlamı değiştiğinde bireyin onunla etkileşimi değişir. Bu etkileşim sonucunda birey de değişir ve yeni görüşler kazanır (Çelen, 1999). Özetle söylenebilir ki, birey ve çevresi arasında dinamik bir

¹⁶ (John), Amerikalı eğitimci ve filozof (1859-1952). Charles Sanders Peirce ve William James'in görüşlerinin bir sentezini yapmış, pragmatizmi, mantıksal ve ahlaki bir analiz kuramı olarak geliştirmiştir (Cevizci, 1997). "Araççılık" diye adlandırılan görüşünün temelinde pragmatizm yatar. Dewey'e göre zeka bir araçtır ve gündelik yaşam için işlevsel olarak oluşur. Dewey, Chicago'da gerçek bir okul-laboratuvar olan University Elementary School'u (1896-1904) kurdu. Bu okulda 4-16 yaş arası çocuklar, şu ilkeler uyarınca eğitim görüyorlardı: Atelye düzenine ve zanaat çalışmalarına dayanan kolektif etkinlikler; disiplinin yerine bilgi arayışında, çocuğun kendi deneyimlerini değerlendirdiği bireysel ilginin ve çabanın konması, programların değil, eğitimsel sorunların ön plana geçmesi. Tasarımlar yöntemi adı verilen bu yöntem, O. Decroly ve C.Freinet'i ve ayrıca Sovyetler'in eğitim uygulamalarını etkiledi. Dewey'in amacı, okul yaşamını toplumsal yaşama özdeş kılmak; okulu, çalışmanın gerçek anlamını kazandırdığı bir küçük toplum durumuna getirmektir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında Dewey, Türk eğitiminin çağdaş temelleri üzerine oturtulması için girişilen çabalar sırasında Türkiye'ye çağrıldı, incelemeler yaparak bu konuda bir rapor verdi (1924). Başlıca yapıtları: *School and Psychology* (1886) (Okul ve Ruhbilim), *School and Society* (1899) (Okul ve Toplum), *Studies in Logical Theory* (1903) (Mantıksal Kuram Üzerine Çalışmalar), *How we think* (1909) (Nasıl düşünüyoruz), *Democracy and Education* (1916) (Demokrasi ve Eğitim), *Human nature and Conduct* (1922) (İnsan doğası ve Davranışı), *Arts as Experience* (1934) (Deneyim olarak Sanat), *Freedom and Culture* (1939) (Özgürlük ve Kültür), *Problems of Men* (1946) (İnsanın Sorunları) (Larousse, 1992, s:3118).

ilişki vardır. Çevresel olaylar, kişisel faktörler ve davranış birbirini etkileyen belirleyicilerdir.

Sosyal öğrenme yaklaşımı, davranışçı yaklaşıma üç temel eleştiri getirmiştir:

1. Davranışçı yaklaşım doğal olanları temsil etmez.
2. Davranışçı yaklaşım yeni tepkileri dikkate almaz.
3. Davranışçı yaklaşım sadece uyarıcıya verilen tepkiyi dikkate alırken gelecekteki tepkileri dikkate almaz.

Sosyal öğrenme yaklaşımı yukarıdaki eleştiriler ışığında üç önemli farklılığı ortaya koymuştur (Schultz ve Schultz, 2001):

1. Davranış öğrenilir, fakat hemen gösterilemeyebilir. Gözlem sonunda kazanılan davranışların hemen gösterilmesi gerekmemektedir. Birey kazandığı davranışı daha sonraki yaşantısında gösterebilir.
2. Öğrenme her zaman pekiştirece bağlı değildir.
3. İnsan uyarıcıya karşı tepki veren pasif bir organizma değildir.

İnsan davranışı zihinsel işlemlerin sonucunda oluşur. Davranışı tanımlarken insan zihninin aktif bir rolü olduğu dikkate alınmalıdır. Davranış kazandırma, değiştirme ve güçlendirme süreci açıklanırken, insan ilişkilerinin düşünceyi işleme sürecine etkisi ile birlikte ele alınmalıdır. İnsanlar birbirlerinden farklı davranır, çünkü insanların düşünceleri, fikirleri, beklentileri birbirinden farklıdır. Bu düşünceler zaman içinde değişerek dünyaya ve olaylara bakış açımızı etkiler. Bütün bunların sonucu olarak nerede, nasıl davranacağımız, zaman içinde farklılık gösterir (Korkmaz, 2002).

Sosyal öğrenme yaklaşımı araştırmalarında, etkileşim içerisindeki insan deneklerin davranışlarının gözlenerek davranış repertuarına kazandırılması ve değiştirilmesinde pekiştirmenin rolü temel alınmıştır. Gözlem yolu ile öğrenme aşağıda belirtilen süreç doğrultusunda kazanılır (Bilgin, 2001):

1. *Dikkat etme*: Birey gözlediği kişinin yeni modelin davranışlarına ve sonuçlarına dikkat eder. Bu öğrenmeyi başlatan en önemli basamaktır.
2. *Bilgiyi saklama*: Birey sonradan gerektiğinde kullanmak üzere bunları zihnine kaydeder ve saklar.
3. *Davranış oluşturma*: Öğrenilen bilgi gerektiğinde performansa dönüşür. Ancak bireyin kimi psikomotor becerileri yeterli değilse davranış ortaya çıkmaz.
4. *Güdülenme veya pekiştirme*: Modelin davranışının pekiştirilmiş olması bireyin bu davranışı tekrar etme olasılığını arttıracaktır.

5. *Modelin davranışının yanısıra modelin özellikleri de gözlem ve taklit yoluyla öğrenmeyi etkilemektedir:* Modelin özelliklerinin bireyin özelliklerine benzemesi taklit davranışını arttırmaktadır. Ancak bireyin pozisyonundan daha yüksek statüde ve daha güçlü modelin taklit edilme yoluyla olasılığı çok daha yüksektir.

Bilişsel etkileşim yaklaşımının stüdyoda uygulaması aşağıdaki gibi olabilir:

Uygun model kullanma;

- Danışmanlar, danışanların dikkatini hangi davranış model almalarını istiyorlarsa o davranışa doğru yönlendirmelidirler. Danışanların tasarımda problem çözme ve çizim becerilerini kazandıracak faaliyetlerde danışman, ilk önce yapılacak işlerde kendini model olarak sunabilir.
- Yeni davranışın kazandırılmasında danışmanın uygun model olması önemli bir faktördür. Danışmanın kullandığı dil ve kelimeler, danışanlara karşı davranışları ve tutumu danışanlar tarafından model olarak alınır.
- Danışanların öğrendikleri davranışlar modeller yoluyla pekiştirilebilir. Bilinen davranışların modeller tarafından uygulandığını gözlemlemek o davranışın güçlendirilmesini sağlar. Özellikle dilin doğru kullanılması o davranışın pekiştirilmesine olumlu katkı sağlar.
- Sosyal öğrenme yaklaşımında, danışmanların stüdyoda model olma durumu, danışmanın niteliği ile doğru orantılıdır. Eğer danışman danışanlarıyla iyi ilişkiler içinde ise danışanlarına model olabilir. Tersisi durumunda ise, danışanlar stüdyonun dışında model ararlar.
- Bazı durumlarda çok iyi bir danışman stüdyoda belki çok az bir danışan grubu tarafından model alınabilir. Danışanların büyük bir bölümü farklı modeller benimseme durumunda olabilirler. Hatta bu modeller istenmeyen davranışların kaynağı olabilir. Bu durumda danışmanın görevi, danışanların beklenti ve amaçlarını tanıyarak onların istenilen davranışlara dikkat etmelerini ve model almalarını sağlamaya çalışmak olmalıdır.

Stüdyoda danışanlar, birbirlerinin davranışlarından etkilenirler. Stüdyoda istenilen davranış gösteren bir danışana, danışmanın göstereceği tepki o davranışın stüdyoda diğer danışanlar tarafından tekrarlanıp tekrarlanmama sonucunu getirir. İstenilen davranış gösteren danışana danışmanın vereceği olumlu tepki, diğer danışanların aynı davranış model almasına neden olur.

Öz-yeterliliğin geliştirilmesi:

- Başaramama korkusu yaşayan danışanlara (özellikle 1. sınıf stüdyoları) danışanın yapacağı rehberlik iki yoldan olabilir:
 1. Tasarlama faaliyetini alt birimlere bölerek danışana belli aşamalar halinde verilerek başarma duygusu geliştirilebilir.
 2. Danışana diğer bir danışan veya danışman tarafından destek verilerek tasarlama faaliyeti tamamlattırılabilir.

Bireyin yapmış olduğu işlerde başarılı olması, kişinin gelecekte benzer faaliyetlerde yine başarılı olacağı duygusunu geliştirir ve bu duygu öz-yeterliliğin temelini oluşturur. Eğer bireyin göstermesi gereken davranış kolay ise bu davranışı yapması bireyin başarma duygusunu güçlendirmeyecektir. Eğer yapılacak faaliyet biraz danışanın kapasitesini zorluyor ve danışan bunu başarılı bir şekilde tamamlıyorsa, bunu sonucunda danışanın öz-yeterlilik duygusu güçlenir.

- Stüdyolarda çoğu zaman danışanların bilgi ve düşünme becerisi sürekli ölçülür, değerlendirilir ve sonunda danışanlar birbirleriyle karşılaştırılır. İyi danışanlar başarılarından dolayı kolayca öz-yeterliliği geliştirirken, bazı danışanlar öz-yeterlilik geliştirmede problem yaşarlar. Çünkü, bütün danışanlardan aynı zamanda, aynı performans istenildiğinde bireysel farklılık dikkate alınmamış olur. Hatta değerlendirmelerde danışanlar yetenek ve kabiliyetlerine göre sıralandığında veya tasarlama faaliyeti rekabete dayandırıldığında, bu durum yavaş öğrenen danışanları ister istemez gerilerde bırakabilir. Bu nedenle işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı seçilebilir.
- Danışanların başarısız olduğunu gören danışmanlar, kendilerinin danışmanlık bilgi ve becerisini sorgulayarak, kendi danışmanlığı ile ilgili öz-yeterlilik inançlarını geliştirmeye çalışabilirler.

Danışanların duygularını dikkate alma:

Sosyal öğrenme yaklaşımı, öğrenme sürecinde insanların beklentileri, anlayışları, bilgileri, kendi kendilerini memnun etme ve eleştirinin önemini vurgulamaktadır. Böylece yaklaşım, danışanların sadece nasıl beceri ve yeterlilik kazandıkları ile ilgili değil birbirlerine tutum, değer ve fikirleri nasıl yaydıklarını anlamamızla ilgili geniş bir görüş açısı sunmaktadır. Bu, bir anlamda empati kurmaktır. Bu konuya ileride değinelecektir (Bakınız 2.2.4.4).

2.2.4.3. Gestalt Yaklaşımı

Gestalt ekolü, zihin ile duysal deneyimler arasındaki ilişkiyi inceler. Gestaltçılar bedenın bireysel duyularının bütünleşmiş, anlamlı deneyimlere nasıl dönüştüğünü sorgularlar. Örneğin kırmızı, sarı ve yeşilin karışımı, bir kasedeki meyve görünümüne nasıl dönüşüyor? Bu, Aristoteles'in de sorduğu çok eski bir felsefi sorudur. Daha yakın zamanlarda ise, basit gibi görünen bu dönüşümü açıklayamamamız, bilgisayarlara sağduyu verilmesine önemli bir engel oluşturmuştur. Bilgisayarlar simgelerle işlem yapmakta usta olabilirler; ancak, sağduyu, mantık değil algılama kullanır (Bolles, 2000). Gestalt araştırmacıları, algılamanın nasıl işlediğine, deneysel olarak yaklaştılar ve bilgisayar çağının çok öncesinde algılamanın metafizik bir bilmecedan ibaret olmadığını ortaya koydular. Bu araştırmacılar, bilimciler olarak, sorularının, bizzat bilimsel bilginin nasıl olanaklı olduğunu ve bilimsel hayal gücünün nasıl çalıştığını anlamadaki önemini gördüler.

Wertheimer,¹⁷ algılamaların duysal girdilere indirgenemeyecek etkiler içerdiğini kanıtlamıştır. Bunun temelinde "atomik algılama kuramı"¹⁸ teorisi yer alır. Atomculuğun kökleri eski Yunanlılara kadar gider ve bin yıllar boyunca pek değişmemiştir. Bu geleneğin saygınlığı özellikle 19. yüzyıl sonlarında yüksekti; çünkü kimyaya anlam kazandırmakta görkemli bir başarı sağlamıştı. Atomculuk, psikoloji açısından, bir binayı görmemizin nedeninin binadan gelen atomların gözümüzü uyarması olduğunu ileri sürüyordu. Bizler sadece atom demetlerinin çeşitli duyu organlarımıza çarpmasını algılıyorduk. Başka bir deyişle, bu görüş, esasta, günümüzde bilgisayarların insanlar kadar iyi algıladığına inanan kişilerin ileri

¹⁷ (Max), Alman ruhbilimci (1880-1943). *Gestalttheorie* okulunun önde gelen temsilcilerinden biri. Öğretim sorunlarıyla da ilgilendi (Larousse, 1992, s:12294).

¹⁸ Atomik kuramın geometriye bağlı açılımı şöyle özetlenebilir: Kant'a göre uzay (mekan) aklın, değişmez ilkelerinden biridir; uzayın bilimi ise geometridir. Bu niteliği de geometri, tıpkı uzayın kendisi gibi sarsılmaz olacaktır. Burada sarsılmazlığı öne sürülen geometri ise Eukleides'in ikibin yıldan fazla bir zamandan beri biricik doğru ve geçerli olarak kabul edilen sistemidir. Eukleides dışı geometrinin kurulması ile Eukleides sisteminin bu biricikliği ortadan kaldırılmış oluyordu. Böylece de Eukleides geometrisine dayanan Newton fiziği, Newton fiziğine dayanan Kant felsefesi bir sarsıntı geçiriyordu. Bununla birlikte Kant sonrası gelen Kant'çı filozoflar, ustalarını kurtarmak için şöyle demişlerdir: Evet Eukleides dışı geometriler, gerçi Eukleides geometrisinin biricik geometri olmadığını göstermişlerdir, ama doğa için geçerli geometri yalnız Eukleides geometrisidir; çünkü fiziğimiz, mühendisliğimiz, teknolojimiz, hemen her şey Eukleides geometrisine göredir. Evlerimiz, barajlarımız, demiryolu raylarımız, günlük yaşamda göze çarpan her şey Eukleides geometrisine göre yapılmıştır. Fakat, evrenin yapısının da Eukleides'çi olmadığını öne sürülen görüşe göre, bunun Newton'un ve Kant'ın öne sürdüğü gibi sıkı bir nedensellik egemen değildir; daha doğrusu, evrende bir nedensellik vardır ama, bu biraz gevşek ve her alanda sökmeyen bir nedenselliktir. Evrendeki nedenselliği sıkı bir nedensellik olarak göstermek, tıpkı geometride olduğu gibi, bir yaklaştırmayı tam doğru bir ilke gibi göstermek olur. Çünkü modern bilim de artık ortaya koymuştur ki, doğa yasaları birer istatistik, yani olasılık yasalarıdır. (Bozkurt, 1984).

sürdükleriyle hemen hemen özdeşti. Yalnız, çağdaş fizikalistler atomlardan söz etmek yerine bilgiyi duyu organlarına enerjinin götürdüğünü söylüyorlardı.

Wertheimer, daha sonra gestalt teorisinin temel taşını oluşturan bir ilkeyi şu şekilde ifade etti: Bütün parçaların toplamından farklıdır.¹⁹ İnsanı atomistik bir şekilde ele alan ve insanın kendi yaratıcılığına hiçbir şekilde şans tanımayan davranışçılığın aksine, gestalt kuramcıları organizmanın bir bütün olarak önemine inanmışlardır. Bu görüşe göre, insanların kendi yaşantılarını kendilerinin düzenlediğine ve kendi yaşamlarına kendilerinin anlam kattığına inanılmaktadır. Bu çalışmaları da algılama konusuna yoğunlaştırmışlardır (Akkoyun, 2001).

Wertheimer ve onun deneylerine katılan iki kişi, Köhler²⁰ ve Koffka²¹, gestalt psikolojisi olarak bilinen ekolü geliştirdiler. Burada, gestalt genellikle “bütün” anlamında çevrilmiştir ve insanların algıladığı, üstünde düşündüğü ve ona göre hareket ettiği “bütünlere” gönderme yapar. Wertheimer’in ışık deneyinde²², örneğin, denekler yanıp sönen her bir ışığı tek bir deneyimin parçaları olarak görüyorlardı. Deneyimin parçalarını algılamıyorlar; girdinin bütününe bir anlam veriyorlardı. Gestalt araştırmalarının çoğu, insanların hangi şeyleri bütün olarak algılayacağını önceden bilecek kuralları oluşturmak amacıyla yapıldı. Gestalt araştırmacılarının temel görüşlerini kısaca şu şekilde söyleyebiliriz (Bilge, 2003):

- İnsanlar gördüklerini bir bütün olarak algırlar. Bütünü oluşturan parçaların aralarındaki ilişkiler algılamada önem taşır.

¹⁹ Gestalt psikologları, bir bütünün onu oluşturan parçaların toplamından daha büyük olduğunu öğretmekle suçlanırlar. Gestalt psikolojisi matematiğe meydan okumadı. Söylediği, bütünün doğasının sadece parçaları toplayarak bulunamayacağı idi.

²⁰ (Wolfgang), Alman kökenli Amerikalı ruhbilimci (1887-1967) Gestalt kuramının başlıca temsilcilerinden biridir. Berlin’de, sonrada Princeton’da profesörlük yaptı. Tavukların görsel ayırt etme yeteneği ve özellikle de şempazelerin alet kullanma becerisi üzerine gözlemler yaptı. Yineleme ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye karşıt olarak birden öğrenmenin (daha sonra buna “insights” denildi) olanaklı olduğu görüşünü ileri sürdü. Köhler’e göre bu tür öğrenme, algılama işlemlerinde ya da bazı problem çözümlemelerinde gözlemlenebilen yeniden düzenlemelerle aynı niteliktedir. Başlıca yapıtları: *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen* (Gorillerde Zeka Araştırmaları), 1917, *Psychologische Probleme* (Psikoloji Sorunları), 1933 (Larousse, 1992, s:7032).

²¹ (Kurt), Alman kökenli Amerikalı ruhbilimci (1886-1941). Köhler ve wertheimer’la birlikte biçim kuramının kurucularından biridir (Larousse, 1992, s:6867).

²² Wertheimer’in deneylerinden en önemlisi karanlık bir odada oturan bir kişinin karanlık boşluğa baktığı deneydi. Gözlemci, önünde iki ışık olduğundan habersizdi. Onlardan biri odanın solunda öteki de sağında duruyordu. Soldaki lamba birden yandı ve sonra söndü. Saniyenin yirmide biri kadar bir zaman sonra da sağdaki ışık yandı ve söndü. Gözlemci soldan tek bir ışığın yandığını ve sönmeden önce sağa gittiğini söyledi. Gözlemcinin algıladığı bu hareket orada, odanın içinde gerçekten olmamıştı. Bu etkiyi açıklayabilecek atomlarda yoktu. Hareket gözlemcinin kurgusuydu. Görünür hareket gerçek hareket gibi görünür ve öyle duyumsanır. Bir filmde, sokakta yürüyen insanlar tıpkı gerçek yaşamda sokakta yürüyen insanlar gibi görünürler. Ancak orada girdide hareket yoktur; o gözlemcinin kafasında yer alan bir edimdir (Bolles, 2000).

- Bir nesnenin ya da parçanın algılanışı, onun diğer parçalarla olan ilişkisine bağlıdır.
- İnsanlar, nesneleri bazı örgütleyici eğilimlere göre algırlar. Bir resimde görülen -dikkat edilen- nesne şekil; geride kalanlar ise zemin olarak algılanır. Öğrenme şekil-zemin arasındaki ilişkilerdeki bir değişmedir; bir başka deyişle, daha iyi bir bütün (gestalt) geliştirmedir.
- İnsanlar, çevrelerini bir düzen içinde görürler. Eşya ve olaylar tek başlarına değil; organize edilmiş bir bütünlük içinde anlam kazanırlar.
- Davranış, kişinin karşılaştığı durumu algılamasına ve durumu kendi amaçları açısından yorumlamasına bağlıdır. Öğrenme bu belirtilen algı ve yorumdaki değişmedir. Bu açıdan kişinin kendini ve kendi dışındaki olayları ve durumları algılaması çok önemlidir. Davranışlar kişinin öğrenmesinin birer işaretçileridir.
- Bazı gestalt araştırmacıları algısal alan, bilişsel alan gibi terimlerle kişinin çevresini ve dünyayı algılayışını belirtmek eğilimindedir.
- Öğrenme, kişinin karşılaştığı bir durumu algılaması ve yorumundaki bir değişmedir. Bir seziş veya kavrama tamamen davranıştan ayrı olabileceği gibi davranışla da birlikte olabilir.
- Herhangi bir durumun ya da konunun öğeleri birbiriyle ilgilidir ve bunların her biri bütünlük içinde anlam kazanır. Bütün, onu meydana getiren parçalarının toplamından daha farklıdır. Bir konuyu oluşturan parçaları ayrı ayrı incelersek bütünü göremeyiz veya bütünden önemli şeyler kaybederiz.

Görüldüğü gibi gestalt ile davranışçı yaklaşımlar arasında görüş farklılıkları bulunmaktadır. Gestalt yaklaşımında, davranışçıların en küçük birimler üzerinde çalışarak bütünün anlamını kaybetmesine yol açtıkları ve dolayısıyla yanlış sonuçlar elde ettikleri savunulmaktadır.²³ Davranışçı yaklaşımda öğrenen pasif ve çevresel uyarıcılara bağlı olarak ele alınırken, gestalt yaklaşımında birey aktiftir ve çevrenin yorumlanmasında doğuştan algısal kolaylığa sahiptir. Davranışçılıkta uyarıcı-tepki bağının öğrenildiği, gestaltde algısal yeniden organizasyonların aracılığıyla anlamlı bütünlerin kazanıldığı, düşüncelerimizin anlamlı algılar olduğu, çağrıştırılmış imgelerin koleksiyonları olmadığını ileri sürülmektedir. Böylelikle anlam, çağrışımları bir araya getirip somut bir birim oluşturan özellikler grubudur. Gestalt araştırmalarının büyük bir bölümü anlama nasıl eriştiğimizi incelemiştir.

Gestaltlar, göründükleri zemine karşı, zeminden ayrılan farklı yapılar olarak rahatça görülürler. Bu ilgi, şekil ve zemin kavramıyla ifade edilmiştir. Herhangi bir algıda,

²³ Gestalt psikologlarının birleştirilmiş bütünler üzerindeki vurgusu, parçalar arası ayrılığı asla kabul etmedikleri anlamına gelmez. Aslında, bir gestalt parçalanmış bir bütün olarak da ifade edilebilir.

şekil gestalttır, fark edilen yapıdır, algıladığımız “şey”dir. Zemin, görünen şekle karşı büyük ölçüde farklılaşmamış ard alandır. Gestaltde ilgilendiğimiz şeyler, şekillerdir. Zemin ise pek kulak asmadığımız duyular topluluğudur. Bir stüdyo ortamında masa başında yüz yüze verilen stüdyo eleştirilerinde, danışanın konuşması, danışmanın ilgi göstermesi gerekli şekildir. Danışman, bu konuşma sırasında aldığı bilgileri, danışana empati ile yaklaşıp süzgeçten geçirir, değerlendirir, edindiği genel bilgi ağından özel bilgiyi, yani o danışana özgü bilgiyi ayırarak yeni bağlantılar kurar. Genel bilgiler arka plana itilir. Algılama, şekli zeminden ayırmayla başlar. Bir adım sonra danışanın bireyselliği keşfedilir. Bu da tasarımın danışana özgü bir tutumla geliştirilmesi olanağını verir ve çeşitli yaratıcı olanaklar sunar. Bu konuya ileride değinilecektir.

Algısal şekillerin şaşılacak bir özelliği onların bize doğru fırlamalarıdır. İlk anda onları bütün olarak görürüz. Bilgisayar programcılarının girdi birimleri arasına koymaktan hoşlandıkları yapay duraklamalara gereksinimimiz yoktur. Yayımcılar, kitaptaki sözcükler arasına aralıklar koyarlar; ama konuşmacılar buna pek aldırmazlar. Sözcük aralıkları olmadan basılmış bütün bir kitap çok yorucudur; ancak anlamkendi aralığını koyar. Gestalt yaklaşımına göre, şekil ile zemin arasındaki ayrımı algılama seçime bağlıdır. Şekli oluşturan şeyleri biz seçeriz ve zihnimizde onu zeminden ayırırız. Yine gestalt yaklaşımına göre, şekil ile zemin arasındaki ayrımı algılama da otomatik seçimlere bağlıdır. Bir şekli oluşturan şeyleri otomatik olarak seçer ve zeminden ayırırız. Gestalt ilkeleri, gerçek dünya bağlantılı birçok algılama konusunun anlaşılmasında değerlerini kanıtlamışlardır. Sanatçılar bu ilkeleri, imgelerini seyircilerin görmesi ve tepki göstermesi için özellikle kullanırlar.

Wertheimer, Köhler, Koffka ve Lewin tarafından sunulan öğrenme yorumları, algı terminolojisi içinde sunulma eğilimindedir. Gestalt psikolojisi “Bir şeyin öğrenmesine yol açan şey nedir?” sorusunu sormak yerine “Birey durumu algılamayı nasıl öğrenmektedir?” sorusunu sorar. Gestalt kuramcıları, sinir sisteminde kalan deneyimlerin etkileri olarak bellek izlerinden söz ederler. Ancak, bunlar uyaran-tepki bağlarından farklıdır. Gestalt psikologlarının bellek izleri, izole elementler değil, organize bütünler, diğer bir deyişle gestaltlardır. Sonuç olarak öğrenme; birincil bir meseledir, yeni izlerin eklenmesi ve eskilerden çıkarılması değil, fakat bir gestaltın başka bir gestalta dönüşmesidir. Bu dönüşüm, düşünme ya da sadece zamanın geçmesiyle de olabildiği gibi bir deneyimle de gerçekleşir. Bu yeniden yapılandırmanın oluşma biçimi, gestalt öğrenme kuramının ilgi konusudur. Gestalt yaklaşımına göre, bir sorunun yapısal yönleri sonunda, çözüme götürücü yeniden

yapılandırma sürecini kararlaştırır. Gestalt kuramcıları, yaratıcılık yerine “üretken düşünce” ve “sorun çözme” kavramlarını kullanırlar ve aşağıdaki ilkeler de yaratıcı düşünmeyi yönetirler (Sungur, 1997):

1. Açıklıklar, güçlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.
2. Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünölmelidir.
3. Yapısal gruplaştırmının, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.
4. Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.
5. Yapısal doğruluk, parça doğruluktan daha çok aranmalıdır.

Gestalt yaklaşımı, algı yoluyla yakalanan bilgiyi ya da düşünceyi farklı bir kurgu içinde yeniden oluşturma olanağı sağladığından ve aynı zamanda sezgisel bilgiye, her koşula uyarlanabilen esnek bir yapı kazandırdığından tasarımda bazı temel davranışlara ve düşünce biçimlerine yol açabilir (Aydınlı, 1999). Bu nedenle gestalt yaklaşımını bu açılardan incelemek yerinde olacaktır.

İçgörösel Öğrenme

Holistik evren anlayışı, fizik alanından yola çıkarak her şeyin bir alanının olduğunu ve canlı ile nesne ilişkilerinin de ancak bunların birlikte yarattıkları alan olarak anlaşılacaklarını ileri sürer. Bireylerin ayrı birer varlık olarak incelenmesini çok katı ve sınırlı bularak insanın çevresiyle olan etkileşimine ve canlı cansız her şeyin birbiriyle ilintili olduğunu söyler. Her şeyin sürekli olarak bir yaratıcı değişim süreci içinde olduğunu ve bu süreç içinde her organizmanın bir bütün oluşturma özelliğinin olduğuna, her bireyin evrenle birlikte aktif olarak bir bütün oluşturduğunu ifade eder. Gestalt anlayışında da terapiden yola çıkarak insana bir bütün olarak yaklaşılmaktadır. Her bir bireyin, tüm algılamalarının ve davranışlarının toplamından daha fazlası olduğu düşünölmektedir. İnsanın kendisinin karmaşıklığı ve yaşadığı olguların da karmaşıklığı göz önüne alınmaktadır. Bunu stüdyoda öğrenmeye uygularsak, danışanın yalnızca bir yönüne değil tüm yönlerine odaklanılmaktadır. Dolayısıyla danışanın inançlarının, değerlerinin, gereksinmelerinin, tutumlarının dikkate alınması gerekir.

Budizm de insanın dünyayı nasıl yaşadığına epistemolojik olarak bakmaktadır. Bu anlayışta kişinin, doğrudan ve sezgisel algılama ile aydınlanmaya ulaşabileceği kabul edilmektedir. Gestalt uygulamaları da doğrudan bu anlayışa dayalı olmamakla

beraber oldukça benzerlik göstermektedir. Gestaltde, kişinin kendisinden sorumlu olması demek, yaşamı ile baş ederken yönetici olması demektir. Öylesine ki, kişi kendi değerlendirmelerini, seçimlerini kendisi yapar ve seçimlerinin sonuçları ile yüzleşir. Zihnin değişik durumları sürekli değişmektedir ve durağan bir “ben” yoktur. Zihin ancak sağduyulu olması durumunda, o anki Ben’in ne istediğine sakin ve canlı bir şekilde bakabilir. Biz ancak aklımızı boşalttığımızda yaratıcı olabiliriz. Gestaltde, farkındalığı arttırmak önemlidir, Budist anlayışta da önemli olan farkında olmaktır (Akkoyunlu, 2001).

Farkındalık anlamında, gestalt kuramının öğrenme anlayışımıza yaptığı en önemli katkı içgörü çalışmasıdır. Öğrenme sıklıkla, kişinin o anda gerçekten anladığı duygusuyla aniden olur. Bu tür öğrenme unutmaya özellikle dirençlidir ve yeni durumlara transfer edilmesi kolaydır. Bu tip öğrenme konusunda, içgörüyle ilişki kurularak söz edilebilir. İç görüşü olan öğrenici bütün durumu, araçlar ve amaçlar arasındaki bağları algılayarak ya da parçalar arasındaki mantıksal ilişkileri kavrayarak yeni bir tarzda görür. Arşimet’in öyküsü içgörü için en tipik örnektir.²⁴ Altun ve Akıllıoğlu’na (2002) göre, yaratıcı düşünüş de giderek bilincin sınırlamalarından, önceden edinilmiş bilgi ve önyargılardan sıyrılarak bilinçaltında şekillenmeye başlar. Farklı ve özgün yapısına kavuşur ve kendi yaratıcısına savaş açar, bireyin karakteriyle, birikimleriyle kültürel, estetik, duygusal v.b. yaklaşımlarıyla, tüm psikolojik süreçleri ile çatışır. Yaratıcı düşünüş bir anda şekillenerek, varlığını ilan ettiğinde, yaratıcı birey aradığı mutluluğa ulaşır. Yaratıcı düşünce birden bire somutlaşır. Bu durumu aktarmak istediğimizde “o an fark ettim”, “birden beynimde şimşek çaktı” gibi cümlelerle, somutlaşmanın birdenbireliğini vurgularız. Bu öğrenmenin aşamaları şu şekilde ifade edilir (Bilgin, 2001):

1. Gelişigüzel değil, problemin temel noktalarına odaklanan araştırma ve inceleme.
2. Tereddüt, duraklama, yoğunlaşan dikkat.
3. Akıllıca seçilmiş, tahmine dayalı birkaç deneme-yanılma davranışı.
4. Başarılı olamayan bir çabanın ardından aniden bambaşka bir yol deneme, dikkati yoğunlaştırma, devam etme.
5. Ansızın doğrudan ve açık biçimde problemin kritik noktasını kavrama ve problemi çözme, bir başka deyişle içgörü kazanma.

²⁴ Arşimet, Sicilya’da İ.Ö. 287 Syracuse’da doğan Yunanlı bilim adamıdır. Öyküyü şöyle özetleyebiliriz. Kentin kralı Hieron, kuyumcusuna altın bir taç siparişi verir. Taç teslim edildiğinde kral, taça bir başka maddenin katıldığından şüphe duyar. Bunun üzerine Arşimet’e taca zarar vermeden gerçeği bulmasını ister. Bu zor görev Arşimet’i epey düşündürür. Bir gün banyoda küvette yıkanırken hamam tasının dolu ve boş durumu arasında taşıdığı su farkını görerek sorunu çözer ve “Euraka! Euraka! (Buldum! Buldum!)” diye çıplak sokağa fırlar. Bu öyküde Arşimet’in “Buldum!” diye bağırması tam bir içgörü

İçgörü, vahiy anlamına alınmamalıdır. İçgörünün oluşabilmesi için geçmiş deneyimlerin önemi büyüktür. Birey herhangi bir problemle karşılaştığında önce düşündüğünün farkında olarak problemi çözmeye çalışır. Çözüm bulamayıp günlük işlerine daldığında, bir kez problemi girdi yapan üst düzey zihinsel süreçler çözüm yolları üretmeye devam eder. O nedenle de beklemediğimiz bir anda içgörü gelişir. Bazı psikologlar bu duruma a-ha deneyimi adını verir. Elde edilen içgörüler bireyden bireye değişebilir. Aynı geçmiş deneyimlere veya bilgi birikimine sahip olsalar da akıl yürütme ve problem çözme stratejileri farklı olabilir ya da geçmiş birikimleri farklıdır. Aynı probleme ilişkin içgörü bireyde de değişik zamanlarda farklılık gösterebilir. Bu durum deneyimler artmasa da yeni bir bilgi girdisi olmasa da birey değişik zamanlarda farklı örüntüler kurabiliyor anlamına gelmektedir (Çelen, 1999). Bir çözüm doğru olduğunda bile bunun gerçek bir kavrayışı içerip içermediğini ayırmak önemlidir. Kavrayış, sadece mantıksal doğruluğun olması demek değil, problemin bir bütün olarak algılanması, araçların amaca gitme yollarının algılanması demektir.

Problem çözme, özgün bir probleme yönelik çözüm yolu alternatiflerini bulup en uygun olanını biçimlendiren bir düşüncedir. Günlük yaşantımızda sayısız problemlerle karşılaşırız. Potansiyel tepkileri seçer, tepki stratejileri geliştiririz. Problem çözmede alışagelmedik kullanım yollarının bulunması söz konusudur. Problemin sunumu algının ve düşüncenin niteliğini artırır. Hatta söylenilen anlamsız bir sözcük bile uyarının anlamını belirleyip seçimi kolaylaştırır. Sözcük burada amaçlar ve araç arasındaki ilişkiyi oluşturur. Problem çözme süreci düzenli ve ardışık evrelerden oluşur. Birey önce beklenen ile işe başlar, başarısız olanın yerine yeni varsayımlar geliştirir ya da problemin sunumunda değişiklikler yapılır. Problemin sunulması, problemin çözümü için önemlidir. Çünkü problem çözme yeteneğini artırır. Problem çözümünün içsel temsili ise oldukça subjektiftir. Gerçek dünyadaki görüntü zihinsel temsiline tıpa tıp uymaz. Algısal örgütlenme görevin fiziksel doğasından farklıdır. Problemlerin algısal örgütlenmesi algılayanın motivasyonundan etkilenir. İçsel temsilin oluşmasına yardımcı olan bir başka durum da aktif araştırmadır. Her araştırma sonucu farklı örüntüler yakalanabilir. Problem çözme, bellekte biriktirilmiş subjektif temsillere ya da aktif süreçteki içsel temsillere bağlıdır (Çelen, 1999).

Gestalt kuramcıları, içgörüye dayalı öğrenme, problem çözme ve üretici düşünmenin altını çizdikleri için, bu açıdan bakıldığında danışmanlar problem çözümü için gerekli

örneğidir. Arşimet araçlar ve amaçlar arasındaki bağları algılayarak ya da parçalar arası mantıksal ilişkileri kavrayarak içgörüye ulaşmıştır (Bilge, 2003).

tüm öğeleri sunmalıdır. Danışanın problemin özüne inebilmesi, öğeler arasındaki ilişkileri keşfetmesi ve olası çözüm yollarından en uygununu bulabilmesi için yardımcı olunmalıdır. Danışan bilişsel anlamda bir dengesizlik içine sokulmalı, merakı uyandırılmalıdır. Dolayısıyla danışan çözüm yolunu bulduğunda dengeyi yeniden kuracak ve kendine güveni artacaktır. Bir başka ifadeyle başarı, danışanın kendisini içsel olarak pekiştirmesini beraberinde getirecek ve dışsal pekiştireçlere gerek duymayacaktır. Bunun yanında, danışan anlayarak öğrenmelidir. Bunun için danışman yalnızca mantıklı değil, çok yönlü ve yaratıcı düşünmelidir. Bu amaçla danışan-danışman etkileşimi yoğun bir şekilde sağlanmalıdır. Danışanın sıradan değil, farklı çözümleri teşvik edilmelidir. Öğrenme ile ilgili yapılan tekrarlar yararlıdır. Danışmanlar, bu tekrarların çok sayıda problem durumu sunarak, anlamaya dayalı olmasına özen göstermelidirler.

Yaşam Alanı

Gestalt kuramcıları tarafından geliştirilen ve her bir parçanın diğerlerini etkilediği dinamik bir sistemin işleyişini inceleyen alan kuramını kullanan Lewin,²⁵ insanın motivasyonunu ile ilgili bir yaklaşım geliştirmiştir. Lewin davranışın üzerinde o davranışı gerektiren birçok psikolojik olgunun etkili olduğunu ve bütün bu psikolojik olguların kişinin yaşam alanını oluşturduğunu ifade etmektedir. Yaşam alanı kavramı, belirli bir bireyin belirli bir zamandaki davranışını gerektiren gerçekler toplamı olarak tanımlanabilir. Kavramsal olarak içinde bireyin hareket ettiği iki boyutlu bir alan olarak temsil edilir. Söz konusu olan, kişinin kendisini, peşinde olduğu amaçları, kaçınmaya çalıştığı olumsuz amaçları, hareketlerini kısıtlayan engelleri ve istediğine ulaşması için izlemesi gereken yolları kapsar.

Söz konusu yaşam alanı, fiziksel nesne ve diğer gerçek insanların dünyası değil, bireyi etkilediği biçimiyle (varolan) dünyadır. Dolayısıyla, fiziksel olarak çok yakında olabilse bile, kişinin farkında olmadığı ve kişiyi etkilemeyen bir nesne onun yaşam alanında bulunmayacaktır. Benzer biçimde, fiziksel olarak bulunmasa bile, kişinin var olduğunu düşündüğü ve varmış gibi tepki gösterdiği herhangi bir şey onun yaşam

²⁵(Kurt), Alman kökenli Amerikalı ruhbilimci (1890-1947). Ders verdiği Berlin Üniversitesi'nde gestaltçı akımla karşılaştı. O zamandan ve ABD'ye göç edişinin (1932) başından başlayarak kendini güdülenim ve kişilik alanı kuramı geliştirmeye verdi. Daha sonra grup dinamiğinin deneysel incelemesine yöneldi. Ayrıca ırkçı önyargıları, toplumsal gruplar arasındaki anlaşmazlıkları ve fabrikalardaki çalışmayı da (özellikle işçilerin değişikliğe direnmeleri) inceledi. 1944'te, MIT Research Center for Group Dynamics'i açarak çok geçmeden L. Festinger, R. Lippitt, Cartwright, French, Schachter, v.b. gibi araştırmacıları buraya çekti. Başlıca yapıtları: *A dynamic Theory of Personality* (Bir Eleştirel Kişilik Kuramı), 1935; *Principles of topological Forces* (Topolojik Ruhbilimin İlkeleri), 1936; *The Conceptual Representation and Measurment of Psychological Forces* (Ruhsal güçlerin kavramsal tasarımı ve ölçülmesi), 1938; *Resolving Social Conflicts* (Toplumsal çatışmaları çözmek), 1948 (Larousse, 1992, s:7457).

alanı içinde bulunur. Yaşam alanından “kişinin algıladığı biçimiyle çevre” olarak söz etmek çoğunlukla daha uygundur; ancak, asıl kastettiğimizin “kişinin davranışını etkilediği biçimiyle çevre” olduğunu da akılda tutulmalıdır (Çelen, 1999).

Kısaca davranışın, birey için anlamlı amaçlara yönelmesi anlamında her danışanın farklı bir yaşam alanı veya psikolojik gerçekliği olduğu ortaya çıkmaktadır. Danışmanın amaçları ile danışanın her zaman aynı olmayabilir. Bir danışman danışanlarının gözü ile dünyayı görmeye çalışmaya, onun yaşam alanını anlamaya çaba sarfetmelidir.

2.2.4.4. Empatik-İnsancıl Yaklaşım

20. yüzyılın ikinci yarısında, gestalt yaklaşımından geniş ölçüde yararlanan ve aynı zamanda “insanı merkez alan” varoluşçuluk felsefesi görüşlerini benimseyen insancıl yaklaşımın önemli isimleri, Rogers ve Maslow’dur.

Hümanist araştırmacılar, insanın doğuştan iyi olduğu, olumlu bir potansiyele sahip ve hızını içten alan bir varlık olduğunu ve yaşam boyu kendini geliştirme amacına yönelik olarak etkinlikte bulunduğunu kabul ederler (Baymur, 1985). İnsancıl yaklaşımdan kaynaklanan benlik kuramları, kendini gerçekleştirme kuramları veya fenomenolojik kuramlar gibi adlarla da bilinmektedir (Cüceloğlu, 1991). İnsan doğasına iyimser bir bakış özelliği taşıyan bu yaklaşımın temelini benlik²⁶ kavramı oluşturur. Benlik yaşantılar sonucu gelişmektedir. Bireyin bedeni ile ilgili gereksinimlerden kaynaklanan dürtüleri “öz ben” oluşturmaktadır. Kendisiyle çevresinde bulunan kişilerin ilişkileri sonucunda bireyin kendi benliğini algılayışı ise fenomenal benliği oluşturur (Bilge, 2002).

İnsancıl yaklaşıma göre benlik ve diğer kişilik özellikleri ile öğrenme arasında yakın bir ilişki vardır. Rogers (1983), empatik anlayış, saygı, güven, ödüllendirme ve özgürlüğün olduğu bir sınıf atmosferinin sağlıklı bir öğrenme ortamı olduğunu, bu ortamın öğrencinin bir bütün olarak gelişmesini sağlayacağını ve öğretmenin de bu durumu kolaylaştırıcı bir role sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Güvenli bir sınıf ortamında köklü davranış değişiklikleri gerçekleşmektedir. Bu güvenli ortamın

²⁶ Benlik kavramı ya da benlik bilinci kendimizle ilgili bütün düşünceler, algılamalar, duygular ve değerlendirmelerin tümünün etkileşiminden doğan genel bir algıdır (Cüceloğlu, 1991). Benlik;

- Ben neyim?
- Ben ne yapabilirim?
- Benim için neler değerlidir?
- Hayatta ne istiyorum?

sorularının yanıtlarını içermektedir. İlk iki madde gerçek benliğe, son iki madde, erişilmek istenen moral düzeyi, gerçekleştirilmek istenen istek, özlem ve emelleri gösteren ideal benliğe aittir (Baymur, 1985).

vazgeçilmez üç temel niteliği bulunmaktadır. Bunlar insana karşı koşulsuz saygı (bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek), empatik anlayış ve dürüstlüktür (dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak)²⁷ (Sungur, 1997).

Bu açılardan stüdyoya baktığımızda; koşulsuz saygı, stüdyoda danışanın insan olarak kendisinin ortaya koyduğu davranış ve başarıdan daha önemli olması ve insanın değerinin buna bağlı olmadan sadece kendisine bağlı olmasıdır. Bunu bir danışmanın kazanabilmiş olması, kendi kişiliğini yöneten bir değer olarak benliğini de özümsemiş olması her şeyin başında gelmektedir. Danışman danışana saygı duymayı öğrenmiş olmalıdır.

Empatik anlayış koşulunda ise danışman, danışanın çevreyle ve insanlarla olan ilişkisinde yer alan yaklaşım tarzını, onun öznel gerçekliğiyle kavrayabilmiş ve anlayabilmiş olmalıdır. Bu, o kişinin esas gerçeğidir ve davranışlarını yöneten o gerçektir. Öznel gerçeğin de merkezi, kişinin kendisi hakkında geliştirdiği “benlik tasarımı”dır. Danışmanın, danışanın sergilediği yanlış davranışlarının temelinde kişinin kendi kendine özgü bir tutarlılık içinde davrandığını bilmesi, o tutarsızlık ve yanlışlıkları düzeltirken koşulsuz saygı ilkesiyle davranması gerekmektedir.

Dürüstlük ilkesi bundan önceki iki ilkenin gerçekçi bir sevgiye dönüşmesini sağlamaktadır. Çünkü danışman danışanla olan ilişkilerinde, onu ve davranışlarını değerlendirirken, danışanın öznel gerçeği karşısında nesnel gerçeklerin neler olduğunu göstermede saydam ve içten bir tutum sergilemek zorundadır. Onun yanlışlarını hoş görürken yanlışın mutlaka düzeltilmesi gereğini de açık seçik bir biçimde danışana kavratması gerekmektedir. Bunu yaparken danışmanın stüdyodaki varlığının yıkıcılık değil, yapıcılık olduğunu, danışanın mantık ve duygularına aynı ölçüde değer vererek sezinletmesi önemlidir.

²⁷ Birey, kendisinin kendi dışındaki ölçütlerle değerlendirildiğini hissettiği zaman huzursuz olmaktadır. Değerlendirme her zaman bir tehdit ve bir savunmayı birlikte getirmektedir. Eğer bir ürün, dış ölçütlerle “iyi” biçiminde değerlendiriliyorsa o zaman birey kendi ölçütlerinden nefret etmeye başlamakta; “kötü” değerlendirildiği zaman ise “bu benim parçamdır” diye düşünmektedir.

“Eğer dışsal bir değerlendirme yoksa, kendi yaşantılarıma daha açık, kendi sevdiklerimi ya da sevmediklerimi, eşyanın doğasını ve onlara karşı tepkilerimi daha kesin ve daha duyarlı biçimde kabul edebilirim” görüşünü Rogers, şöyle örneklemektedir (Rogers, 1983):

1. Düşüncenizi sevmedim (eskiz, maket, yazı v.s.)

2. Yaptığınız şey kötü

Bu iki yargıdan birincisi; bireyi değerlendirme kalıpları içerisinde tutar ve “gerçekten güzel bir nesneyi yargılayacak güçte değilim” anlamını verir. İkincisi ise övgü ya da yergi olsun, bireyi dış güçlerin merhametine terkeder. Bu yargılar stüdyoda oluşturulmak istenen güven ortamını zedeler.

Danışanlarda davranış değişikliğinin gözlenebilmesi için danışmanın sağlıklı bir model olması gerekmektedir. Rogers'a (1983) göre, bu modeli sağlayan ölçütler şöyle özetlenebilir :

- Başkalarının beklentilerine uymak, başkalarının istekleri doğrultusunda davranmaktan çok, kişinin kendi özerk iradesine uygun davranması, ancak bu sırada çevrenin beklentileri ile isteklerini uzlaştırabilmesi.
- Değişik yaşantılara açık olabilmesi.
- Kişinin kendine karşı dürüst olması, olumlu ve zayıf yönlerinin farkında olması.
- Kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul edebilmesi.
- Kişinin, kendi kişilik yapısını, değişmez ve sabit olarak algılamayıp, değişmeye açık bir süreç olarak görebilmesi.

Yukarıdaki ölçütleri kendilerinde bulan ve bu özelliklerini danışanlarına farketirebilen danışmanlar, danışanlar ile stüdyoda tek tek ilgilenme şansına sahip olmasalar da, bir bütün olarak gelişmeleri için onlara uygun bir model olabilirler.

Empati

Yunanca'da "içini hissetme" demek olan *empathia* terimi, ilk kez estetik kuramcıları tarafından, "diğerinin öznel deneyimini algılayabilme yeteneği" için kullanılmıştır (Goleman, 2000). Empatik olmak veya empati durumu, bir kimsenin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamak, onun duygusal unsurlarını ve anlamlarını o kimse kendisi "imış gibi" olma koşulunu mutlaka yerine getirmektir. Bu danışan kimsenin bir şeyden incinmesini veya hoşlanmasını, danışmanın bunları kendi hissetmiş ve nedenlerini böylece algılamış gibi hissetmesidir. Ancak, bunu kendisi incinmiş veya hoşlanmış gibi algılaması gerektiğini de unutmamasıdır (Rogers, 1983). Kısaca ifade edilecek olursak, insan organizmasında bireyin her zaman yaşantılarının anlamını keşfetmek için referans olarak kullanılmak üzere tekrar tekrar geriye dönüp bakabileceği bir deneyimler kaynağı bulunmaktadır. Buna göre empati, danışan kişinin belli bir andaki yaşantısında "hissettiği anlamı" ona karşı duyarlaşarak belirlemektir. Anlamak, konuşulan kelimeleri işitmekten ve başını sallayarak onaylamaktan çok daha fazla bir şeydir. Anlamak; kelimeleri işitmek, nasıl söylendiklerini işitmek ve o kişi için ne anlama gelidiğini bilmektir. Anlama süreci, yardım alanların -stüdyoda yardım alan danışandır- şu anda yaşamlarındaki durumu olduğu kadar, onların dakika dakika yaşadıklarını (onların "burada-şimdi" duygularını) anlamayı da içerir. Bu anlama, danışanların ifade etmedikleri duygularını anlamayı ve tepkide bulunmayı, onların kendileri ile ilgili karmaşalarını ve yaşadıkları çatışmaları anlamayı içerir. İyi bir şekilde anlamak, yardım edenin -

stüdyoda yardım eden danışmandır- yardım alanı tüm bunlara bakmaya yönelttiği aktif bir süreçtir (Danish ve diğ., 1980).

Bir kimse ile birlikte varolma şekli olan empatinin, çeşitli görünüşleri vardır. Bir kimsenin özel algısal dünyasına girmek ve onunla tümüyle beraber olmaktır. Bu, o kimsenin kaynağında hissettiği anlamlar değiştikçe ve onun o anda yaşadığı duygu korku, kızgınlık, sevgi veya her ne ise, her an buna duyarlı olmaktır. Bu geçici olarak onun hayatını yaşamak, yargılamadan ona nazikçe yaklaşmak, onun çok azlıkla ayırında olduğu anlamları hissetmektir. Rogers (1983, s:108), Barrett ve Lennard'dan (1962), alıntıyla empatik anlayışı işlevsel olarak da şöyle tanımlar:

“Bir kimsenin anlamlarını ve iletişimini algılamaya ulaşma, onun ortaya koyduğu işaretleri ve kelimeleri yaşanmış anlamlara çevirme, en azından o anda ona önemli gelen görünüşleri eşleştirerek, şu anda ve değişerek ayırında olduklarını tam olarak bilme isteği şeklinde etkin bir süreçtir. Bu, bir diğer kimsenin dışsal iletişiminin “ardındaki” bilincin hissedilmesi, ancak bu bilincin o kimseden kaynaklandığının ve işleyişini sürdürdüğünün devamlı olarak ayırında olunmasıdır.”

Anlama süreci, tek bir süreç olmayıp, her biri yukarıdaki amaçlara ulaşmaya yardım eden, birbirleriyle ilişkili çeşitli süreçleri içermektedir (Danish ve diğ., 1980). Birincisi; yardım edenin yardım alanın sözel ve sözsüz davranışları arasındaki ilişkiyi analiz etmesidir. Kelimeleri, göz ilişkisi, beden duruşu, ses tonu ve diğer bazı durumlar birbirleriyle tutarlı mıdır? Sözel olan ve olmayan davranışları arasında farklılıklar var mıdır? Sözsüz davranışlara, karşısındakinin anlatmak istediğini daha iyi gösteren ipuçları verdiğinden, özellikle dikkat edilmelidir. Dahası, bu farklılıkların ne anlama geldiği düşünülmelidir. Ancak, yalnızca farklılıkları bilmek de yeterli değildir. İkincisi; anlama süreci karşısındakinin ifade etmediği duygularını analiz etmektir. Yardım edenler, genellikle yardım alanların algılamadığı duygularını algılayabilmelidir. Ayrıca, yardım isteyenler bazen ne hissettiklerini anlamakda da zorluk çekerler. Pek çok durumda da, duygularını söylemek istemezler, yardım edende dahil olmak üzere başkalarının ne düşüneceğinden korkarlar. Yardım eden, duygu tepkilerini kullanarak bu duyguları dikkatlice belirlemelidir. Kişinin duygularının alan ve yoğunluk olmak üzere iki boyutuna dikkat edilmelidir. Alan, duygunun türü ya da çeşididir. Yoğunluk ise yaşanan duygunun derinliği ile ilgilidir. Örneğin, “kızgınlık” alanında “öfke” veya “tedirginlik” duyguları değişik yoğunluklarda yaşanabilir. Doğru anlamak demek, alan ve yoğunluğu doğru ve tam olarak belirleyebilmektir.

Danish ve diğerlerine (1980) göre, rol alma, anlamadaki son süreçtir. Başkalarını anlamamanın bir yolu kendini o kişinin yerine koyabilmek, o kişinin ne hissedebileceğini düşünmektir. Pek çok kişi kendini rol almanın dışında tuttuğundan, bu pek öyle kolay bir iş değildir. Başka bir deyişle, karşımızdakinin nasıl hissetmiş olabileceğini

olan buradaki görüntüyü vurgulamak. Mezopotamya'ya bakmak ama aynı zamanda bu dokuya bakmak, baktırmak. Aslında Mardin'de ilk çizdiğim eskizler hep böyleydi. O araziye gördüğüm zaman direkt aklıma gelen düz bir kütleydi. Belki yerin altında bir şeyler yapmak, belki tek kat bir şey çıksa. Sadece kütleler ve arkadaki minarelere uygun bir şekilde yükselsem, yükselmek istediğim noktalarda, altta abbaralarla bir şeyler yapmak. Üstte yine tek katlı bir şeyler yaparak yani, Teoloji veya Halk Eğitim değil de daha çok bu dokuya uygun bir şeyler nasıl yapabilirim diye düşündüm.

Levent Arıdağ: Yani o zaman senin Teoloji veya Halk Eğitim yapman farketmiyor mu?

H.D.: Farkediyor, ama önemli olan.

L.A: Hangisini seçiyorsun?

H.D: Seçemiyorum, sorun orada.

L.A: Daha çok konuşmalarında halk için bir şey yapmak şu bu derken. Halkın içinden geçip daha çok Halk Eğitim ile yakın gibi algıladım.

H.D: Aslında...

L.A: O zaman Halk Eğitim konun.

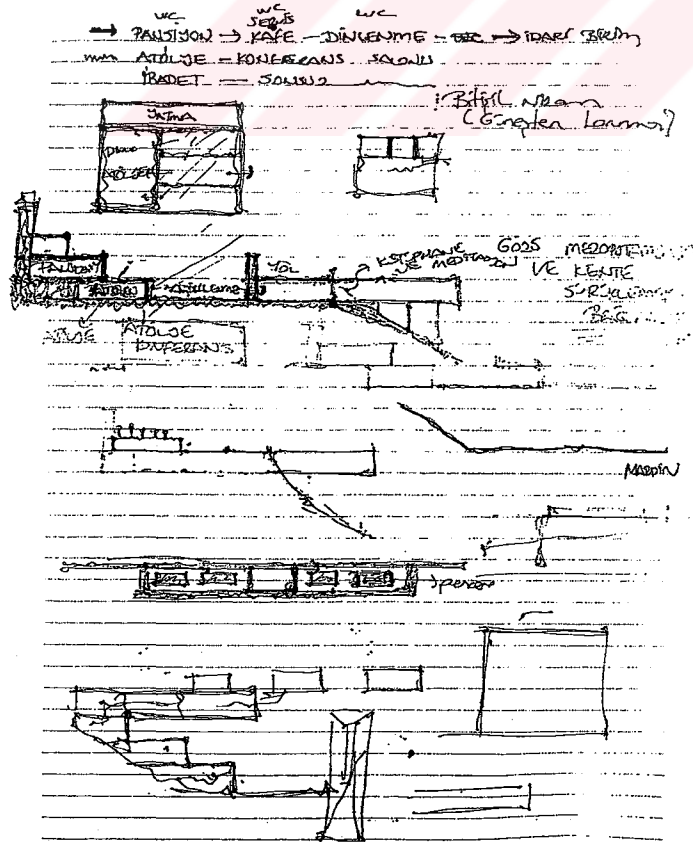
...

H.D: Önce Teolojiyi istiyordum. Onunla ilgili düşünmüştüm. Araştırmıştım, tüm dünyadaki camiler v.s.

L.A: Peki sen neden karar veremiyorsun?

H.D: İkisi de çok güzel. İkisinde de yapılabilecek o kadar çok şey var ki.

L.A: Bir şeyleri çekip çıkarıyor olman lazım içinden, bu benim için daha önemli demen lazım. Tamam ikisi de güzel görünüyor, ama biraz daha irdelendiğinde içinde bir şey daha fazla bir şey bulduğun bir yer olmalı, olsa iyi olur, seçim yapabilmen için.



H.D: Biz buradaki halkla konuştuk ya. Halk eğitim o da çok yakın geliyor bana.

Teolojiyi düşündüğüm zaman da ortak dinlerin mistik duygusunu yansıtmak veya o şekilde tinsel bir şeyler yakalamak o da çok çekici geliyor.

L.A: Tamam, ikisi de çekici anlıyorum. Hangisi daha çekici? Senin söylediğin hani ufka bakmakla, dokuya dokunmamak, bu iki konuda da olabilecek şeyler. O yüzden ama karar vermiş olman lazım en geç cumaya kadar. Şimdi olabiliyorsa şimdi. Bu çizdiğin eskizler daha çok hangisine yönelik?

H.D: Şunlar Halk Eğitim, şu Teoloji.

L.A: O neden Teoloji ne farkı var?

H.D: Mardin'de ilk Teoloji istiyordum. Aslında çok da fazla konuyu düşünmedim. Şu silüetin bana getirisi ne?

L.A: Tamam önemli de, sonuçta sen birtakım mekanları oluştururken ardındaki fonksiyona göre oluşturacaksın. Ama böyle bir şey olabilir mi? Fonksiyonu düşünmeden mekanları oluşturmak, bu silüeti irdelemek?

H.D: Ben silüet bazında incelemek istiyorum. Benim için burada en önemli şey silüet, oraya dokunmak ama dokunmamak.

L.A: Farkettiniz mi bilmiyorum, sen konuşurken benim aklıma hep Urfa geldi. Urfa'da rahmetli olan mimarın ismi neydi? Onun yaptığı binalar vardı. O binaların yapılışında tabii yeni bir şeyler vardı, ama görüntüleri o kadar da yeni değildi. Eskiye çok

referans veriyordu. Ben de öyle bir şey algıladım ki, buraya öyle bir şeyler yapacağız ki, bu duygularla ilgili olacak, ama buradakiler gibi görünmeyecek.

H.D: Öyle, öyle bir şeyler yapmak!

L.A: Ama bu beraberinde parçalılığı getiriyor. Parçalı bir çözüm. Parçalılık bir takım mekanları parçalamak. Aynı bu dokuda her bir konut bir parçaysa bu tasarlayacağımız fonksiyonlar içinde parçalı bir bütün olacak gibi bir hisse kapıldım. Sen anlatırken madem silüet bu kadar önemliyse, parçalı biçimde yerleşelim.

Peki sen hangi araziye seçiyorsun? Düz arazi mi, eğimli olanı mı? Onda bir karara vardın mı? Ama karar ver. Artık sen bunu yapıyorsun demeyeyim yani.

Anlamaya başlamak için ilk izlenimlerden yola çıkılır. İlk izlenime, geçici ve daha sonraki etkileşimlerle değişebilir olarak bakmalıdır. Danışana karşı anlayışımızdaki değişme; daha sonra aldığımız ek bilgilerden, bizim zamanla izlenimlerimizin doğruluğunu arttırmaktan veya danışanın kendisinin değişmesinden kaynaklanabilir. Bu nedenle izlenimlerimize geçici olarak bakmak, son yargı olarak bakmamak gerekir. İzlenimleri doğrulayacak yeni bilgilere yer verilmelidir. Ayrıca ilk izlenimlerimizin yanlış olabileceği olasılığına da açık olmalıyız. Danışanı anlamak için dikkat edeceğimiz bir konu da birşey bilmediğimizi farzetmektir. Başka bir deyişle, onların ne olduğunu söyledikleri ile gerçekten ne olduğu arasındaki farkı ayırt etmektir. Danışman da durumların nasıl algılandığına değil, gerçek durumun ne olduğu üzerine odaklanmalıdır.

Rogers'ın (1983), empati ile ilgili araştırmalarının bulgularından genel olarak stüdyoya aktarabileceğimiz özellikler şunlar olabilir:

1. İdeal bir danışman, her şeyden önce empatiktir. Empati, kendini ifade etme ve sürecin ilerlemesi ile ilişkilidir.
2. İlişkinin başındaki empati, daha sonraki başarıyı belirler.
3. Diyalogda, danışan kimse çok miktarda empati ile karşılaşmaktadır.
4. Empatik anlayış, danışman tarafından verilmekte, danışan kimse tarafından sağlanmamaktadır.
5. Daha düzenli kişilik bütünlüğü olan danışmanlar, daha çok empatik olabilmektedirler.
6. Deneyimli danışmanlar çoğu kez empatik olmayabilmektedirler.
7. Danışanlar, empatinin derecesini danışmanlara göre daha iyi değerlendirebilmektedirler.
8. Zeki olmak ve tanılayıcı algılama, empati ile göreceli değildir.
9. Empatik varoluş şekli, empatik kimselerden öğrenilebilir.

Empatinin yalnızca teke tek ilişkilerde etkili olduğunu düşünmek hatalı olacaktır. Sınıf ortamında bile önemli farklılıklar gözlenmektedir. Öğretmenlerin, ders

yaşantılarının öğrenciler için olan anlamını anladığının gözlemlendiği durumlarda, öğrenmede artış olmaktadır. Rogers (1983), Aspy ve diğerleri (1972), tarafından yapılan çalışmalarda, üst düzeyde anlayışlı öğretmenlerin olduğu sınıfların başarısı, bunu olmadığı sınıflara göre anlamlı bir farklılık yarattığı üzerinde durur. Bu bulgular birçok sınıfta tekrarlanmıştır. Empatinin psikoterapide danışana kendini daha çok tanıma olanağı yaratması gibi, empatik bir danışmanla karşı karşıya olan danışan da, konularını öğrenme ortamını bulmaktadır. Kendisini doğru ve duyarlı olarak anlaşılmış hissedenden bir kimsenin, kendine karşı bir seri terapötik tutum geliştirdiği varsayılmaktadır:

- Empati ortamının değerlendirici olmayan kabul edici özelliği; danışanın kendisine karşı özenli ve ödüllendirici bir tutum geliştirmesini sağlar.
- Anlayışlı bir insan tarafından dinlenilmek, kendi iç yaşantılarını, tam olarak ne olduğunu hissedemediği anlamlarını ve kendini daha doğru olarak dinlemesini sağlar.
- Yaşantılarını daha doğru benine dayandırarak, kendini daha iyi anlar, ödüllendirir ve yaşantılarına yeni bir yön verir.

Kendini Gerçekleştirme (Anlama)

İnsancıl yaklaşımın önemli isimlerinden Maslow “kendini gerçekleştirme” kavramını öne sürerek, ortam uygun olduğunda her insanın gizil güçlerinin farkına varacağını ve kendini gerçekleştireceğini savunmaktadır. Sağlıklı bir kişiliğin gelişebilmesi için gerekli olan gereksinmelerin oluşturduğu piramit biçiminde bir hiyerarşiden söz etmektedir (Bilge 2002) (Şekil 2.6). Gereksinmeler bir piramit gibi birbiri üstüne merdiven basamağı şeklinde çıkan hiyerarşik bir düzen içinde sıralanmıştır. Temeldeki bir gereksinme karşılanmadan, birey daha üstte yer alan gereksinmelerden etkilenmez. Alt düzeydekiler belirli bir düzeyde doyuma ulaştınca, üst düzeye hazır hale gelir (Cüceloğlu, 1991).

Maslow kendini gerçekleştiren bireyin özelliklerini yaptığı çalışmalar sonucunda tanımlamıştır: Gerçekçi olmak, kendini, başkalarını ve doğayı olduğu gibi kabul etmek, problemlerin çözümüne dönük olmak, özerk olmak, derin kişiler arası ilişkiler kurmak, doğal olabilmek, amacı araçtan ayırabilmek, insanlara karşı empati, sempati ve acıma duyguları geliştirmek, içinden geldiği gibi davranmak, mizahtan yararlanabilmek, özel ve yalnız yaşamdan zevk almak, verimli ve yaratıcı olmak²⁸.

²⁸ Maslow kendini gerçekleştirme kuramı ile yaratıcılık süreci arasındaki ilişkiden şöyle söz eder (Sungur, 1997): Kendini gerçekleştirmiş deneklerim, doğal, daha az denetimli, davranışlarında daha az

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı:
Meydan okuma, çeşitlilik, kendi
düşünce ve duygularını inceleme gibi

Saygı ihtiyacı: Öz-güven, öz-saygı, başarı,
kendine değer verme ve tanınma gibi

Ait olma ve sevgi ihtiyaçları: Duygusallık, yakın olma ve
kabul görme gibi

Güvenlik ihtiyaçları: Emniyet, düzen ve değişmezlik, tehlikeden uzak
olmak, belirsiz ve bilinmeyenden korku gibi

Fizyolojik ihtiyaçlar: Açlık, susuzluk ve cinsiyetin fizyolojik doyumu, uyku ve barınak gibi

Şekil 2.6. Gereksinimler Hiyerarşisi (Danish ve diğ.,1980), (Cüceloğlu, 1991)

Maslow bu gereksinimler dışında, bilme-anlama ve estetik gereksinimlerden de söz etmektedir. Bilme-anlama; bilgi edinme, evreni tanımaya çalışma, dünyadaki güvenliği sağlama yollarını araştırma gibi gereksinimlerdir. Sürekli olarak bilinmeyeni bulmaya, açıklamaya çalışan kişiler vardır. Bu gereksinimlerin karşılanmaması bu kişileri rahatsız edebilir. Estetik gereksinimler ise bazı insanların çirkinlikten, düzensizlikten rahatsız olmaları, düzenden, dengeden ve güzellikten, güzel ortamlarda bulunmaktan hoşlanmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinimlerin üst düzeyde yer alan “kendini gerçekleştirme”nin kapsamında varolduğunu kabul eder. Şunu da vurgulama gerekir ki, kendini gerçekleştirme yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Bilge, 2003). Bu durum, bilme-anlamaya ve estetik gereksinimlerin olduğu mimarlıkta ve onun eğitiminin gerçekleştiği stüdyolarda özellikle gereklidir.

Danish ve diğerleri (1980), yardım edenin -danışman- ihtiyaçlarının yardım etme sürecini etkilediğini savunurlar. Kendisine ihtiyaç duyulması ihtiyacında olan ve bağımlı bir danışman, bu ihtiyaçlarını karşılamak üzere (farkında olmadan) yardım ilişkisini gereğinden daha uzun sürdürür. Güç ihtiyacında olan çok fazla öğüt verir ve yardım alanın -danışan- durumu ile ilgili olarak gerekenden fazla kontrol yüklenir. Kendisinden hoşlanılma ihtiyacında olan yardım edici, yardım alanın davranışlarına dürüst geribildirimler vermeyebilir. Kendisine bağımlı olunması ve uzman olarak

ketlenmiş durumda idiler. Daha kolay dışa açılabilen, bağımsız, daha az engellenme algılayan, öz eleştiriyi az kullanan bireylerdi.

görölme ihtiyacında olan yardım edici, yardım alan, değişmeyi sağlayamadığında morali bozulur, kızar. Bu gibi yardım ediciler, yardım alanların başarı ve başarısızlıkları ile ilgili olarak sorumluluk alırlar. Özetle, danışan-danışman arasındaki etkileşim, danışmanın kişisel ihtiyaçlarından ve motivasyonundan etkilenir. Danışmanlar, etkileşime girmeden önce ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını anlamalı ve bunların diyalogu etkilemeyeceğinden emin olmalıdır. Kısacası danışman kendini gerçekteşirmiş olmalıdır.

Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi stüdyo ortamına uygulandığında;

- Öncelikle danışanların aç, susuz, uykusuz, yorgun olduğu ya da stüdyo ortamının soğuk veya sıcak, havasız, rahatsız olduğu durumlarda onların konsantre olabilecekleri, aktif olarak katılabilecekleri düşünülemez. Öncelikle temel fizyolojik gereksinimler karşılanmalıdır.
- Danışanların tehdit, alay, acımasızca eleştiri olmaksızın görüşlerini aktarabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Güvenlik gereksinmesi, korkunun, kaygının olmadığı, stüdyonun başında hedeflerin açık bir şekilde belirtilerek motivasyonun sağlandığı, değerlendirmenin objektif yapıldığı ortamlarda doyurulabilir. Ayrıca stüdyo içinde uyulması beklenen kurallar da açık ve net olmalı, eklenecek kurallarda danışan görüşleri alınmalıdır.
- Ait olma ve sevgi gereksinimleri ise danışanın stüdyo ortamında, o ortamda bulunanlar tarafından benimsendiğini hissetmesi, danışmanı ve arkadaşları tarafından sevildiğini bilmesi durumunda doyurulabilmektedir. Danışman, danışanlarla tek tek ilgilendiğı gibi, stüdyo içi etkileşimin olumlu olmasına da özen göstermelidir.
- Danışmanların danışanların yeteneklerini bilmeleri, olumlu yönleri ve davranışlarını ödüllendirmeleri onların kendilerine saygı duymalarını, diğer arkadaşları tarafından takdir edilmelerini sağlayacaktır. Böylece danışanların statü ve saygınlık gereksinimleri karşılanabilir. Danışman, danışanların başarılı yönlerini pekiştirip onların olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Bu temel gereksinimler karşılandıktan sonra, danışanların kendilerini gerçekteşirme gereksinmesi yönünde motive oldukları görülebilir. Dolayısıyla danışanların kapasitelerini sonuna kadar kullanarak istedikleri yere gelmeleri ve hedeflerine ulaşmaları söz konusu olabilir.

2.3. Mimari Tasarım Eğitiminde Yenilikçi Düşünme

Sanat, bilim, felsefe, psikoloji sürekli yaratıcılığı araştırmış ve giderek yaratıcılığın yalnızca dahi ya da sanatçılara özgü bir yetenek olmadığı görülmüştür. Geçmişe dönüp bakıldığında görülen pek çok buluş, sanat eseri ve özgün fikre karşın basit olan, yaşamda karşılaşılan sorunlara bulunan çözümlerdeki yaratıcılık fark edilir. Yaratıcılık, yaşamın durdurulamaz akışına rağmen birey olarak varolmamızı sağlar. Bireysel algı ve bilginin sentezi, özel yaratıcı bir çözümlemeden kaynaklanır. Yaratıcılığın tanımlanma sorununun temelinde de bu öznel çözümleme yatar (Altun ve Akıllıoğlu, 2002). Yaratıcılık, dünyayı ve kendimizi değiştirme eylemliliğidir. Sanatsal yaratma, değiştirme sürecinde öznel iç yaşantının farklı dışa vurumudur. İnsanın deneyimleri, duyarlılığı, algılama tavrı ile yeniden üretimi gerçekleştirmesidir. Öznelin nesnelle diyalektik buluşmasında yeni ilişkilerin bulunması, keşfedilmesidir. Rüya, hayal gücü, espri ve düşünsellik, dikkat, yargılama, uslamlama sonucu oluşturulan eylemde, sonuca farklı yollardan ulaşmadır. Yaratıcı insan, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, entellektüel birikiminden deneyimlerinden, algılarından, hayal gücünden yararlanarak, çevresini bu bağlamda değerlendirip aktarma yetisi çerçevesinde sezgi ve araştırma ile özgürce yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturur, farklı önermelerde bulunur. Bu nedenle mevcut olaylar, kuramlar yeniden ele alınır, ancak bakış açısı farklıdır. Gidilen yol orjinaldir. Varılan sonuç özgündür. Bu duyarlılık sürecinin sonucunda yenilik vardır (Hazaryan, 2001).

Yaratıcılığın koşulu çalışma, deneyim, gözlem, kültür, araştırma, algı, merak v.b.dir. Yaratıcılık söz konusu olduğunda yeni deneylere ve gerçeklere açık olmak gerekir. Yaratıcı düşünce tüm bilgileri kullanmak durumundadır. Dolayısıyla bilgiler, veriler çoğaltılıp yoğunlaştırılarak yaratıcılık artırılabilir, geliştirilebilir (Çellek, 2001). Stüdyo ortamında, bunun için danışanı iyi tanımak gerekir. Böylelikle mimarlık eğitimi, kitle eğitimi olarak gerçekleştirilemez. Bireysel eğitim söz konusu olmalıdır. Yaşam yaratıcılıkla değiştiğine göre, yaratıcılık her alanı (bilim, sanat, yaşam) kapsar. Bu nedenle günün çoğunu okulda geçiren danışanlara ortam hazırlayan danışmanlara çok büyük görevler düşmektedir. Danışmana düşen, yönlendirme, organize etme, yaratıcılığı ortaya çıkartacak davranış biçimi, konuşma tarzı olmalıdır. Yani danışman, danışanı düşünmeye, araştırmaya yönlendirerek yaratıcı süreç içine sokmalıdır.

Yenilikçi düşünme biçimleri açısından tasarım üzerinde araştırma ve düşünme olarak metodlar, sürecin karmaşıklığını gösterirler. Farklı metodlar ve kişiler, karmaşıklığın farklı derecelerini birbirinden ayırarak farklı yaklaşım tarzları

sunarlar. Probleme ilgili çözüm denenirken ve uygun olmayana doğru gidilirken, ilerleme, ortak bir çözüm bulmak üzerine yoğunlaşan önceki düşüncelerde tanımlanır. Tasarımcılar, yeni ve daha iyi çözümler için biçimlendirilen atlama taşları olarak üretilen alternatif çözümleri kullanırlar (Akın ve Akın, 1996). Hem tasarım sürecinin görüntüsü ve hem de 1960'larda daha çok düşünme üzerine yapılan araştırmaların rolü, analiz-sentez modeliyle açıklanır. Bununla birlikte, yan yana oluşan problem ve çözümün kısmi modeliyle bağlantı kurma çok önemli bir faktördür. Buradaki "yaratıcı sıçrama", problem ve çözüm arasındaki yeterli ilişkileri kapsar. Yaratıcılığı "kavramanın ani bir parıldaması"nı sağlayan, yeterli ilişkileri kurmanın farkına varmadır (Cross, 1997). Bir tasarım süreci boyunca etkili bilgi yönetiminde üretkenlik esastır. Tasarımcılar, bilgiyle birlikte tasarım süreci boyunca tasarım eyleminde performans gösterirler. Sonuçta kullanılan metodlar, dikkate değer çeşitlilik gösterir (Oxman, 1995): Tasarım sürecinin strüktürlerini, aktivitelerini ve geliştirmelerini modellemek; muhakeme ve bir şeyin iç yüzünü kavrama olarak tasarımda zihinsel aktiviteyle ilgilenmek; görsel muhakeme ile ilişki ve tasarım destek araçlarını sağlamak için tasarım ihtiyaçlarının gözlemlenmesi. Tschumi (2000a, s:95) ise bunların dışında, bir mimarlık yöntemini "kopma" olarak nitelendirerek, bunun ortak paydalarını, sentezi redderek açıklar. Bu yolla kopma, mimarlığın yapılması için sistematik ve kuramsal bir araç durumuna gelir:

"Sentez kavramını, ayrılma fikri, kopmacı çözümleme fikri lehinde reddetmek, kullanım ile mimari biçim arasındaki geleneksel karşıtlığın, özdeş mimari çözümleme yöntemlerine birbirinden bağımsız olarak ve aynı biçimde tabi kılınabilecek iki terimin üst üste bindirilmesi ya da yan yana getirilmesi lehinde reddetmek, bir yandan yeni bir tanım önerirken, bir yandan sınırları patlatarak tüm mimari sistemin içine yayılan devingen güçleri kısıktıran ayrıştırma, üst üste bindirme ve birleştirme üstünde bir yöntem olarak durmak."

Tasarımcının çoğu kez bir çözümü nasıl ürettiği, problemi görme yoluna bağlıdır. Bu nedenle, tasarımcıya karşısında duran problemi algılamayı bilmenin çok büyük yardımı olabilir. Bu tamamen soyut yol olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla tasarımcı, en geniş anlamıyla, aşırı basitleştirmenin riski altında, belirlenmiş problemlerin analizini yapmak ve en ekonomik tavır içinde en yüksek performansı başarmak için, en iyi biçimde hazır kaynakları organize eder (Foster, 2000, s:122):

"Bu sık biçimde çatışan ve yarışan gereklerle bağdaştırılacak ve bütünleştirilecek olan sonuç ürünü izler. Problemlerin özü ve çözüldükleri biçim, büyük ölçüde tarzları oluşturur. Bir yaklaşımın esas olarak, ruhsal ve maddesel ihtiyaçlarımızın tümüne duyarsız olduğu düşünülmemelidir. Bize hala zevk vermeye devam eden tarihi yerlerin çoğu, iyi tanımlanmış gereksinimler için özgün olarak planlanmış bir yanittir..."

Tablo 2.4. Tasarılamayı tekrar tanımlamak için yeni bir deneme (Jonas, 2001, s:66)

Tekrar yorum <i>Bonsiepe (1996)</i>	Fonksiyonel tanımlama <i>Jonas (1997)</i>
Tasarım, <i>insan bilgisi ve pratiğinin her alanında kendini açıkça gösterebilen bir bilgi alanıdır.</i>	
Tasarım <i>geleceğe</i> doğru yönelmiştir.	Tasarım <i>önceden tahmin edip ona göre davranır</i> (Farklı talimatlarda ve zaman ölçeklerinde ileriye bakmak).
Tasarım <i>yenilik getirme</i> ile ilgilidir. Tasarım aktivitesi dünyaya bazı yeni şeyler sunar.	Tasarım <i>üreticidir</i> (maddesel ve maddesel olmayan sanat ürünlerinin sentezine ve davranışın biçim düzenlerine yönelmek).
Tasarım <i>bedene ve uzaya</i> özellikle retinal uzaya bağlıdır.	
Tasarım <i>etkili eyleme</i> yönelir.	Tasarım, <i>kullanım-yönelimlidir</i> (onun ne olduğunu bilmenin ölçütü olarak hayatın kalitesini elde etmek).
Tasarım, <i>değerlendirmelerin (fikirlerin) alanında dil</i> yoluyla belirlenir.	Tasarım <i>örnekleyendir</i> (yaratıcı bütünler, bağlamlar, öyküler aracılığı ve yayılmaya yönelir).
Tasarım <i>kullanıcı ve sanat ürünün etkileşiminde ara</i> yüzeyin bilgi alanındaki eyleme yönelir.	Tasarım <i>bütüncüldür</i> (disiplinsel sınıflara, yumuşak perspektiflere aldırılmaz ve kendine özgüdür).
	Tasarım, <i>bağlamı duygusaldır</i> (farkında olmak ve sosyal, kültürel, teknolojik dayanışmayı kullanmak).

Schön (1985) de, tasarımcıların kendi tasarım süreçlerini yansıtmayı ve problemi nasıl gördüklerinin eleştirisini (problemin problemini tartışmak) yapmanın yolunu bulmayla ilgili tasarım açılımları üzerine odaklanır. Tasarımcılar, bu nedenlerden dolayı, bir tasarım durumuna bakmanın özel bir yolundan anlamlar çıkartmanın yöntemini bulmaya çalışırlar. Diğer bir araştırma ise algıların sıklıkla ilk temasla meydana geldiğini gösterir, tasarımcı bir probleme sahiptir ve sonraki davranışı çözmek için istenen durumu tespit edebilir (Darke, 1984). Jonas (2001), tasarımı bu anlamda, tahmin edici, üretici, kullanıma yönelik, örnekleyici, bütüncül, duygusal bir aktivite olarak tanımlar (Tablo 2.4). Tschumi (2000) de bu fikri destekleyici nitelikte, tasarım sürecini, sezgi, deneme ve yanılma olarak görerek, onun keşfinin ve metodolojik olarak geliştirmenin zorluğundan bahseder. Hadid'e (2000) göre, bu süreç, çok uzun bir zaman parçası içinde oluşur. İnsanın bir çırpıda elde edebileceği bir süreç değildir, tasarımcının kendi yapma yolunu öğrendiği bir süreç olarak çok kişiseldir (Tablo 2.5).

Gelb (1998), bu kişisel süreci, Leonardo da Vinci'nin 7 düşünme prensibiyle açıklar: Curiosita: Hayata karşı doymak bilmez bir merakla yaklaşım ve sürekli öğrenmek için amansız bir araştırma.

Dimostrazione: Deneyim, ısrar ve yanlışlardan öğrenmek için bir isteklilik aracılığıyla bilgiyi test etmek için kararlılık.

Sensazione: Duyuların, canlandırma deneyimi anlamında özellikle görme yetisinin sürekli rafine edilmesi .

Sfumato: Birden fazla anlama gelmeyi, paradoksu, belirsizliği kucaklamak için isteklilik.

Arte/Scienza: Bilim ve sanat, mantık ve imgeleme arasındaki dengenin geliştirilmesi, "bütün-beyin" düşüncesi.

Corporalita: İnceliğin, ustalığın, uygunluğun ve güzelliğin geliştirilmesi.

Connessione: Bütün şeyler ve fenomenlerin birbirine bağlılığını değerliliğinin (anlama) farkında olma, sistem düşüncesi.

Tablo 2.5. Güncel tasarım paradigmlarına ve temellerinde yatan varsayımlara genel bakış (Stumpf ve McDonnell, 2001 s:5)

	Rasyonel problem çözme	Sosyal süreç	Varsayımı test etme	Deneyimsel öğrenme
Tanımlama				
Tasarımcının modeli	Bireysel bilgi işleticisi	Tartışmaya katılan	Bireysel laboratuvar bilim adamı	Bireysel uygulayıcı
Tasarım işinin modeli	İyi-yapılandırılmamış ve iyi- tanımlanmamış, fakat aslında objektif bir gerçeklik içinde verilen ve iyi- tanımlanmış ve iyi yapılandırılmış alt problemlere ayrıştırılabilir	"çok kötü", bir kişi için çok kompleks, problem bakış açısına bağlıdır	Bir tasarım tahmini ana üreticiler aracılığıyla yaratılır	Tasarımcının kurduğu tek, kesin olmayan (şüpheli), değer- yüklü problem
Tasarım süreç dinamikleri büyük- düzeyinin modeli	Ayrıştırmak ve çözmek: İyi yapılandırılmamış iyi-tanımlanmamış problemlere dönüş daha küçük iyi- yapılandırılmış, iyi tanımlanmış problemlere ve sonra her birini tek tek çözmek sonunda birleştirmek	Fikir birliğine doğru hareket etmek	Aksini kanıtlayana (çürüten) dayanan veriyle tek tahmine yönelmek	Uygun bir noktaya doğru yönelme
Tasarım süreç dinamikleri küçük- düzeyinin modeli	Bir araştırma devresine başlamak: Analiz-üretim-test-değerlendirme	Tartışmalı bir süreç: Bir konuyu tartışmalarda destekleme/ reddetme	Bir deney yönetimi: (Üretmek)-tahmin-test	Yapısal bir tahmine giriş: Düzenle- adlandır-hareket et-yansıt
Reçete				
Tasarım metodları ve teknikleri	Bireysel alt- süreçlerin biçimlendirilmesi ve analizin onlarla biçimlendirilmesi ve hayat devri modelleri arasındaki kontrol mekanizmaları	Görüşme, oy vermek, uyumsuzluk, kararlılık (çözüm)	Örnek oluşturan durumdan ve hatalardan tasarım	"Yaparken öğrenme" ve geri konuşmaya açıklık
Çıktılar	Zamanda belirli noktada taslak objektif gerçekliği içeren ayrıntılar ve çizimler	Tarısmacı yapının gösterdiği rasyoneller	Deneyle birlikte çizimler, hipotezi kanıtlayan tam tasarımlar	Dinamik olarak düşünülen şeyler
Öğrenmek için tutum	Bilgiyi inşa etme	Eleştirel düşünme	Adapte eden öğrenme	Deweyci araştırma

Eckert ve Stacey (2000), tasarım sürecinde yer alan, önceki tasarımların tüm bilinçli kullanımları ve süreçteki diğer nesne ve amaçlar için esinin kaynağı terimini kullanırlar. Bu, tasarımda fikir kaynaklarının belirli kullanımları için şunları içine alır: *Tasarıma başlamak*; tasarım, yeni bir tasarımı üretmek için biraz değiştirilir; *gelenek* (veya *örnek oluşturan durum*); yeni tasarımlar kültürel olarak uygun bulunanın

Kısa dönem teorilerin benimsenmesi /
ideolojiler (uyaralanabilir
bulguları ele alış biçimi)

Kendi konseptinde kriz

Epistemolojinin/ teorinin/ metodların gelişimi
(üretici kurgular)

Taraf etkisi temel
çalışma için
kabiliyetin düşüşü

Gecikme

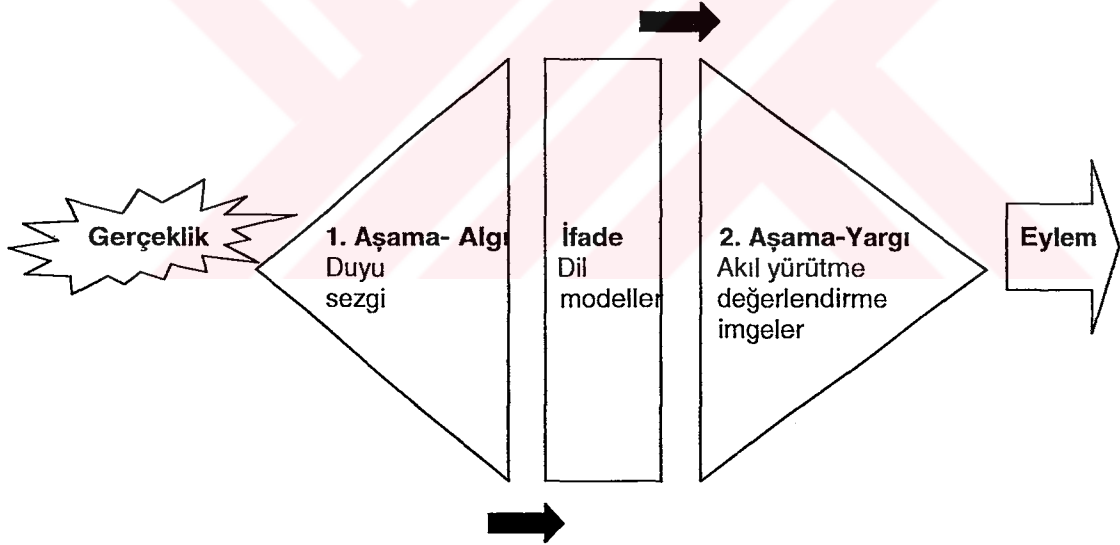
Bunların yanında Coyne (1997), tasarım stüdyosu kültürünün, hissetmenin retorikini, hayal gücünü ve dahiliği çok geniş bir perspektifte yücelttiğini belirterek, sosyal mimarlık hareketi ve tasarım metodları hareketlerinde olduğu gibi bunları inkar etmenin sıradan tasarımı sunduğunu iddia eder. Coyne'a göre tasarım stüdyosundaki romantizm kendisini rasyonalizmle gerilim içinde açıklar. Burada kolayca reddedilemeyecek bir diyalektik oyun vardır. Böylece yaratıcılık romantizm geleneğinden belirir. Yaratıcılık katıksız nedenin çalışılmasından öte bir şeydir. Yaratıcılık hakkında gizemli birşey varmış gibi görünür, bizler bu gizemin her bir ayrıntısının varlığını ortaya çıkarmak istemeyiz.

Yaratıcılık, tanımlanması zor bir kavram olmasına rağmen daha önce de
deyindiğimiz bazı ortak noktalardan söz etmek mümkündür (Barker, 2001):

- Yaratıcılık insanın sahip olduğu en olağanüstü ayırt edici özelliklerden biri olarak analize direnenir.
- Yaratıcılık çoğu zaman düşünmeyle veya problem çözmeyle ilişkilendirilir. Bu özellik veya süreç her ne olursa olsun, genellikle zihinsel olarak tanımlanır. Bu durum yaratıcılığı sıkı sıkıya bilişsel alan içine yerleştirir.
- Bir düşünme biçimi olarak ele alındığında, yaratıcılık çoğu zaman rasyonelliğe veya mantığa ters olarak tanımlanır. Oysa yenilikçi düşünme, fikirler arasında alışılmadık veya ilginç bağlantılar kurmak, üzerinde düşünülen sorunun bazı yönlerini tersine çevirmek veya sorgulamak olarak rasyonel bir süreçtir.

Yenilikçi düşünmeyi temelde iki aşamalı bir süreç olarak ele alabiliriz: Algı ve yargı (Şekil 2.8).

- Birinci aşamada, gerçekliği algılar ve algıladığımız şeyi adlandırırız. Düşünmenin bu ilk aşamasının en sonundaki sonucu, gerçekliğin dil olarak -sözcükler, rakamlar, diyagramlar, resimler, eskizler v.b. şeklinde- kodlanmasıdır.
- İkinci aşamada, algıladığımız şey hakkında bir yargıya varırız. Düşünmenin ikinci aşaması dili amaçlı olarak yönlendirir.



Şekil 2.8. Düşünmenin iki aşaması (Barker, 2001)

Algı, neyi bildiğimizi, yargı, bildiğimiz şey hakkında ne bildiğimizi ve bu konuda ne yapabileceğimizi belirler. Jung (1962, s:72-73), bu modele katkı yapabilecek, yargı ve sezgi hakkında şöyle yazar:

... Düşünce ussal bir işlevdir; yargılar, dışlar. En önemli görevidir bu onun, çünkü bir nesnenin ne olduğunu belirtmesi gerekir. Nesnenin özelliğini yakalamak, onu ondan olmayandan ayırmak zorundadır; bu da bir yargı işi, ussal bir işlevdir.

... Doğal koşullarda iç içe yaşayan kişiler sezgiden aşırı derecede yararlanırlar. Bilinmedik alanlarda hatalı sonuçlara düşme tehlikesiyle yüz yüze bulunanların hepsi tarafından

kullanılır sezgi; mucitler, yargıçlar, v.b. gibi. Yeni kavramlarla, el değmemiş değerlerde yeni koşullarla karşılaşıldığında da bu sezgi yetisinden yararlanılır.

Her türlü düşünme bu iki aşamadan geçer. İkinci aşama düşünme, birinci aşama olmadan mümkün değildir. Barker (2001, s:46) bunu şöyle açıklar:

“İkinci aşama düşünmemizin kalitesi de doğrudan doğruya birinci aşamada ne kadar iyi düşünebildiğimize bağlıdır. Gerçekliği algılama ve adlandırma tarzımız onun hakkında ne yargıya vardığımızı ve ardından, o konudaki eylemimizin ne olacağını belirler. İkinci aşama düşünmede birinci aşamaya göre genellikle daha iyiyizdir. Yargıya varmakta, tercihlerde bulunmakta, çözmekte ve sonuçlara ulaşmakta o kadar iyiyiz ki, birinci aşama düşünmeyi görmezden gelebiliriz: Algılarımızı hiç sorgulamadan, kesin doğrular olarak kabul ederiz. “Hemen bir yargıya varır” veya “hemen bir sonuç çıkarırız”. Yenilikçi düşünme en çok birinci aşamada önemlidir, çünkü algılarımızı geliştirip dönüştürmeye yardımcı olur. Fikirler hakkında yargıya varma ve onları değerlendirme kapasitemiz zaten iyi eğitilmiştir.”

Yaratıcılık denildiği zaman bir işe yenilik getirme söz konusudur; getirilen yenilikte ortaya çıkan ürün bir öncekinden ayrı biçimde olmalıdır. Yaratıcı ürün, önceleri elde olan materyel ve bilginin tekrar bütünlüşmesinden doğar, ancak tamamlandığında yeni öğeleri içerir. Bir işin yeniliği de öncekinden sapma derecesine bağlıdır. Başka bir deyimle, ikisi arası bir uzaklık ölçüsüdür (Yavuzer, 1989). Yenilikçi düşünmeyi geliştirme sorunu, daha önce belirtildiği gibi sezgiyi sistemli hale getirmenin yolunu bulma sorunudur. Bu anlamda sezgi, herhangi bir durumun içerdiği olanakların algısıdır. Sezgi, bize herhangi bir durumun nasıl ortaya çıktığını, nasıl bir gelişme gösterebileceğini ve bunun ne anlama gelebileceğini söyler ve o duruma verilebilecek tepki biçimlerini gösterebilir. Sorun, sezginin -tanım gereği- bilinçaltı olmasıdır. Birinci aşama düşünme hem duyuyu hem de sezgiyi kullanır. Beş duyumuzu kullanma yeteneğimizi geliştirme işi görece basittir; bunun için onları değişik uyarıcılarla daha fazla beslemek yeterlidir. Oysa sezgi gücümüze erişebilmek o kadar kolay değildir. Çünkü sezgi, algıyla ilişkili olarak, farkında olmanın bir çeşidi, duyusal algılama ve kavramsal düşüncenin arasındaki bağlantı (Linzey, 2001), bilinçaltını kullanarak algılamaktır; Schön (1985), kendi deyimiyse sezgide, “sürpriz” fikrini kullanır. Sürpriz, problemin veya çözümün “şaşırtıcı” tarafını, özellikle bir tasarımda özgünlüğü -orjinalliği- getirir. Rüya görürken şakalaşırken veya tahminlerde bulunurken zihin kalıplarımız daha akışkan bir hal alır; yaşanan deneyimi yorumlamanın yeni yollarını akla getiren alışılmadık ilişkiler kurarız. Algılamadaki bu gibi kesintili değişimler genellikle zihnin en gevşek olduğu anlarda, örneğin uyurken veya beden hareketleri yaparken meydana gelir. Sezgisel algıların biz istemediğimiz halde gelmesi böyle anlarda olur. Oysa stüdyo ortamındaki tasarım çalışması yapılandırılmış bir faaliyettir: Bunun için öylece oturup sezgilerimizin bizi harekete geçirmesini beklemek anlamlı değildir. Sezgilerimizi bilinçli olarak bir biçimde harekete geçirecek tekniklere, sadece rastlantısal

içgöründen daha fazlasını sağlayan tekniklere, danışan ve danışmanın sistemli olarak kullanabilecekleri tekniklere ihtiyacımız vardır. Bu tekniklerin uygulanabilmesi için danışmanın stüdyo atmosferinde tüm iletişime açık olması gerekmektedir. Örneğin grup tartışmaları, örnek olay incelemeleri, problem çözme gibi yöntemleri uygulayan danışmanın, danışanlarının kendi aralarında konuşmalarına, birbirlerinden etkilenmelerine ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerine yardımcı olması son derece gereklidir. Bununla birlikte jüriler, bu etkileşimlerin gelişmesini sağlayacak bir öğrenme ortamı yaratabilir. Doidge ve diğerleri (2000), bunun için alternatif jüriler (rol-oyun, sergi, toplantı, broşür, konferans, video-konferans jürileri) önererek, yaratıcı ortaklığın gelişmesi için daha fazla insanın katılımının değerli olabileceği üzerinde dururlar.

Yavuzer'e (1989) göre, yaratıcıların öncelikle;

- Yaşamlarında birçok şeyleri benimsemek için çevreden oluşan olaylara "açık" olmaları,
- Geçirdiklerini odaklaştırmak için öz gerçekleştirime yönelebilmeleri,
- Kendilerini disipline sokarak bu alış ve odaklaşmayı yetkinleştirmeleri,
- Artan estetik duyarlıklarından ve geçirdiklerinden anlam çıkarmaları zorunludur.

Sungur (1997, s:17), yaratıcı kişiliği ya da bireyi tanımlamaya çalışan, kavrama ile ilgili araştırmaları olan Torrance'dan (1988) alıntılanarak yaratıcılığın sınırları ile ilgili görüşü şöyle açıklar:

"Benim yaratıcılığın doğasına ilişkin görüşüm oldukça sınırlıdır, "rasyonel, yaratıcı düşünce" kavramı ile belirlenir. Rasyonelin ötesine giden, mantığın taşrasına çıkan çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Aşağıdaki alanlarda birkaç pratik yetenek ve onları ölçebilmek için araçlar geliştirmeyi önermişim. Örneğin:

1. Mucizeler yaratma, mantıksal beklentilerin ötesine gidebilme,
2. Empati ve başkalarının gereksinmesine aşırı ilgi,
3. Karizma,
4. Rasyonel ve mantıksal olmayan çözümleri çağrıştıran "kilitlenmiş çatışmaları" çözebilme yeteneği,
5. Gelecek duygusu ya da kavramı."

Bu araştırma kapsamında özellikle Torrance'ın belirttiği alanlardan 2 ve 4. maddeler tasarım stüdyosu sürecinde, danışan ve danışmanın diyalogda sezgisel bilgiye ulaşabilmelerini sağlayan, öngördüğümüz niteliklere karşılık gelmektedir. Bu anlamda, yenilikçi düşünceyi temel alan mimari tasarım eğitiminin amacı, çizilen çerçeve içinde nesne yaratan mimar yetiştirmek değil, nesnenin oluşum sürecinde yaratıcılık gösterecek mimar yetiştirmektir. Yaratıcı nesne kendiliğinden gelecektir (Yürekli ve Yürekli, 1995). Tasarım okulları, danışanlara entellektüel düzeyde çalışmayı öğretmezlerse, yalnızca becerileri, formla oynamayı, çizim ve artistik

davranışı öğretmeye devam ederlerse, danışanları beklenen rollere hazırlamıyorlar demektir. Onları tasarımcı yapan roller, temelde kavramsallaştırma ve görselleştirme becerilerini içine alır (Owen, 1998). Danışanlar, başkalarına ya da kendilerine ait bir fikri alıp, onu insanların eleştirebileceği bir şeye dönüştürebilmelidir. Sonuç, iki ya da üç boyutlu, durağan ya da dinamik, mono ya da multi-medya olabilir. İstenilen, bir şekilde fikirlere form verebilmek ve -en iyisi- fikirlerle ortaya çıkabilmektir. Bu anlamda, her tasarım nesnesini olumlayacak, nedenselliğini açıklayacak, tartışacak, sergileyecek, eleştirecek ve sorgulayacak kavramsal birikim (Balcioğlu, 1998), tasarım eğitimi çerçevesinde, yaratıcı süreçlere gerekli düşünsel, kavramsal ve metodolojik her türlü bilgi akışının üretildiği ve sağlandığı ortam sayesinde şekillenir. Burada danışmana önemli görevler düşmektedir. Çünkü daha öncede değinildiği gibi ortamı oluşturmaktır.

Sezgiyi bir eylem biçimine sokmak, bir bakıma yaratıcılık demektir. İster sanatta, isterse bilimsel deneylerin yapıldığı bir laboratuvarda sezgi, uzun bir deneyim birikiminin patlaması gibi bilinç altından gelen bir değer yargısıdır. Croce (1983), bunu, ifadeyle eşdeğer tutar ve birbirinden ayrılmaz olduklarını söyler (Bakınız Bölüm 3.5). İleride ele alacağımız bazı yöntemler, bireylerin doğru sezmelerine katkıda bulunup, gerekli psikolojik mekanizmaları otomatikleştirebilir. Yaratıcılığı gelişmiş bireyler, genellikle sezgilerini doğru kullandıklarında bundan özel bir haz duyarlar. İşte bu hazdan kaynaklanan bir bilinçaltı mekanizmayla çalışan bu duygunun süreci, bilinçli olarak izlenip öğrenilebilir. Süreci bilinen yenilikçi düşünce de artık böylece eğitilebilir bir beceri düzeyine indirgenebilir. Şunu açıklıkla tekrar etmek gerekir ki, hiçbir stüdyo için hiçbir yöntem sihirli bir değnek değildir. Danışman, kendi kişisel çabaları ve duyarlılığı ile stüdyosuna en uygun gelen yöntemleri seçecek ve yine danışanlardan aldığı sinyallerle değişikliklere gidecektir. Danışmanın seçim yapabileceği yöntem sayısı sınırsızdır. Çünkü her danışman kendi yaratıcılığını kullanarak yöntemler geliştirebilir. Bunu yanında bizce, yine tekrarlamak gerekirse, her türlü ifadenin söze dökülmesine veya bu yönde çaba harcanmasına yönelik bir ihtiyaçtan söz edilebilir. Bu anlamda stüdyodaki etkileşim modelleri, bu çabanın nasıl olabileceğini anlamamıza yardımcı olabilir. Bu nedenle burada söze dökmenin belirli modelleri ele alınacaktır.

2.3.1.1. İmgeler ve Sözcükler

İmge, Aristoteles'e göre "duyumun bir nesnesine benzeyen varlık (phantasma), Descartes'da, zihnin, şeylerden edindiği tasarım ya da düşüncedir. Berk (1996), Abraham Moles'den bir alıntıyla, imgeyi benzetme, benzetişim (simulation),

eğretileme, simge v.b. terimlerle açıklar. Daha çok benzetme üstünde durur. Varolanı yeniden üretme, canlandırma, gerçeği bir çeşit yenileme, gizleme. “Daha az” bir gerçek . İmge, bu araştırmada ele alındığı anlamıyla, yukarıdaki tanımlara benzer olarak gerçek ya da gerçek dışı bir şey ya da olgunun zihindeki tasarımıdır (Cevizci, 1997). Bartlett'in²⁹ (2000), yaptığı araştırmalarda da imgeler, çok çeşitli terimlerle betimlenmiştir, onlara çok değişik özellikler atfedilmiştir. Bartlett araştırmalarında, imgelerin betimlenmesinde büyük farklılıklar olsa da; bir imgenin görüldüğünü söyleyen bütün gözlemciler, algılamalarını etkileyen ve andaki bir duysal dış kaynağa atfedilemeyecek olan bir şeyin varlığından ve o şey için yapabildikleri betimlemenin onunla hiç de aynı olmadığını, yani, imge dedikleri şeyin bir sözcük formülüne indirgenemeyeceğini söylediklerini belirtir. İmgelerin en önemli işlevleri, doğrudan duysal tepki ile yalnızca sözcüklerin kullanımı arasında kalan bir alandır. Buna göre sözcükler, çoğu kez anlamların dolaysız ifadesi gibi görünürler; ama imgeler şöyle ya da böyle oradadır ve sözcükler, ancak onlardan belirli anlamlar üretildiğinde ortaya çıkabilir (Eleştiri 2.2). Bartlett (2000, s:343) bu durumu şöyle açıklar:

“Bir deneyin gidişini ele alalım... Bir denek teste gelir ve hemen ilgi uyanır, az ya da çok belirli bir yönlenme oluşur. Genel deney koşulları ve deneyci ile denek arasındaki sosyal ilişki her zaman bunu oluşturur. Başlama noktası ne olursa olsun, denek, kendisinin önde gelen ilgi alanıyla göze çarpar biçimde bağlantılı olan ... şeyleri sözcüklerle anlatmaya başlar. Bir başka zamanda ya da bir başka denekle de süreç, tam aynı şekilde başlar; ancak bir engel vardır; belki de ilgiler çatışmaktadır ya da denekğin tutumunun akıcı biçimde gelişmesini bozan bir şeyler vardır. Denek, aniden, betimlemenin düz rotasından biraz -bazen de görünür biçimde- sapıyor gibi görünür. *Bir imge vardır ve sözcükler bu süreci daha ötelere götürmeden önce, anlamın ona bağlanması veya belki de daha doğrusu, anlamın ondan akması, dışarı çıkması gerekir. Böylece imgeler çoğaldıkça betimleme süreci de, daha ilginç, daha değişken, daha zengin, daha hareketli hale gelir. Sadece mantıksal açıdan bakıldığında ise, anlamın doğrudan sözcüklerle aktığı duruma kıyasla izlenmesi daha güçleşir. Psikoloji bakımından ilginç olanı da betimlemenin alışılmış normlardan daha bağımsızlaşması ve kesinlikle daha özgün görünmesidir.*”

Eleştiri 2.2. 14.5.2002

Hamide Dilek: Çizgi üzerinde bazı kısımların üzerinden köprüyle insanlar geçiyordu. O çöktürülmüş düzlemin üzerinden. Bunu sizle konuşmuştuk, siz . de daha mahremiyeti olan bir yer olması gerektiğini söylemişsiniz.

L.A: Jüriden beri konuşmuyoruz seninle?

H.D: Evet konuşmuyoruz, çok yoğundu. O yüzden şey düşündüm, belki de geçişleri

²⁹ İngiliz psikolog Frederic C. Bartlett (1887-1969) bellek üzerindeki çalışmalarıyla bu alanda öncülük yapmıştır. Klasik bellek araştırmaları insanların anlamsız listeleri öğrenmeleriyle ilgilenirken Bartlett anlamlı şeylere ilişkin belleği araştırmak için bir dizi teknik geliştirmiştir. Onun fikirleri özellikle, bir bilgisayarın verileri anlamlı şeylere dönüştürmesi türünden, yapay zeka projelerinde etkili olmuştur. (Bolles, 1999, s:341).

birakıp bu kısımda duvarlar şeklinde 2-3m yükselmek. İnsan gözünün üst hizasını aşarak tepeden ışık almak. Geçiş noktalarında daha loş ortamlar, bazı yerlerde yukardan ışık alan mekanlar. Böylece hem görüşü engellemiş olurum hem de ışık kontrolünü başka bir sistemde çözmek ama o da çizgiyi bozar mı? Kütlelere geçtiğimiz zaman nasıl bir etki olacağını tam olarak bilmiyorum. Kesik kesik duvarlar geçişe izin veren, dikdörtgenler prizması şeklinde.

L.A: Böyle bir şeyi daha önce konuşmuştuk. Böyle yapmayı konuşmadık da. Konuştuğumuzu hatırlıyor musun? Burası denetimli bir yer mi?

H.D: Evet, denetimli bir yer.

L.A: Buralar hakkında neler söylemiştik.

H.D: Konuştuk sizinle, jüriden sonra. Arka tarafa abbara gibi kütleler eklemleyip geçişi tanımlamak, arka tarafa uzanan birleştiren bir noktada. Hamamı konferans salonu, camiye kütüphane olarak kullanıyordum, oradan da bahçeye giriş. Bunları uzatıp insanları geçişi hissettirmek. Girişi belli etmek için farklılıklar oluşturmak.

L.A: Bunlarda daha şey, kapalı şeyler değil de farklı varyasyonlarda olan şeyler olsa, bunlar kaç metre?

H.D: 3 metre.

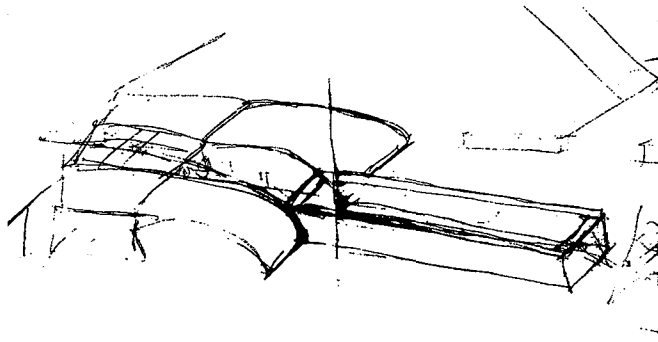
L.A: Daha farklı açılarda mı olsalar?

H.D: Çizgiyi tanımlaması açısından.

L.A: Böyle kutular değil de... Çizginin üzerinde tek defada şeyler olabilir. Şimdi zaten şu boyutta anlaşılması zor. Bunun altında ne olduğunu tam bilerek konuşmuyorum. Bende senin gibi konuşuyorum. Karşılıklı diyalog çerçevesinde merkezi olmayan bir fikir alış-verişi sen ne söylesen ben de onun üzerinden yorum yapıyorum. Bunu ben senden daha iyi bilemem sen bunun açılımını söylersen ben de ona göre konuşabilirim.

H.D: Bunun açılımı; dışarıdan algıyı önlemek ve içerideki ışığı zenginleştirmek.

L.A: Katılıyorum ona, buraları kapatmayalım, köprüler olabilir. Dışarıdan insanların bakması çok da kötü bir



şey değil. Asıl mahrem yerler burada değil. Buraları kapatmana gerek yok.

H.D: Geçerken algılayabilirler. Şurası uzakta kalıyor. Bir de şey düşündüm, çerçeveler şeklinde tanımlayan elemanlar mı olsa?

L.A: O da olabilir. Makette deniyor olmak lazım.

H.D: Bu çerçeveler devam ederken yol kısmında da patlayan kütleli de bu çerçevelerin devamında çerçevelemek.

L.A: Doğal bir şey var zaten.

H.D: Ama tanımlı bir yerden geçmek. Yolla aynı hizada olması beni rahatsız etti.

L.A: Doğru söylüyorsun, şu görünüm de fena değil.

H.D: Bağlantıyı tanımlayan, geçiti tanımlayan bir şey o.

L.A: Tamam katılıyorum.

H.D: Son noktada toplanma mekanının olmasını istiyorum. Boşluklardan yolun altından ışığı içeri alan.

L.A: Bu olmadı, bozdu bunu. Bu olacaksa buradan bir tünelle girsin. Buna bağlı bozuyor bunu, mümkünse yapma böyle bir şey. Niçin yapıyordun bunu?

H.D: Fikir alış-verişinin olduğu bir yer.

L.A: Frank Gehry en son İsrail'de bir şey yapıyormuş, inşa ediliyor. Tolerans mekanı; farklı kültürlerden insanların olduğu bir yer, burasının tolerans mekanı da ibadet mekanıdır. Neyse burada toplanabiliyorlarsa toplansınlar. Mümkünse buradan. En fazla bunları yükseltebilirsin, bunları daha derin kullan.

Yaratıcılıkla imgenin ilişkisi, Ering'e (1998) göre, algı yetisi üzerine bir düşünme, bir imgeleme yetisi katmak, katabilmek, bunu için de sezgi gücünü kullanabilmektir. Eleştirel olarak bakmak, yeni önermelerde bulunmaktır. Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Alışılmışın, bilinenin dışında, farklı, yeni, özgün olmak, problemi görmek, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar çıkartmaktır. Problem, bireyin yaşantısının ve düşüncelerinin odak noktası haline gelir. Genellikle toplumdan uzaklaşma ve yalnız kalma istenci duyulan bir hazırlık aşaması söz konusudur. Bu aşamada birey çözüme ulaşmak için araştırır, bilgi edinir, kendi bilgilerinden yararlanır, estetik anlayışını, kişisel yaklaşımlarını kullanır ve bunları ilişkilendirir. Elde ettiği bilgileri yorumlar, çözümler ve farklı açılardan değerlendirmeye çalışır. Sonunda yoğun bir birikime sahip olur. Elde edilen birikim ve ulaşılmayı bekleyen çözüm tüm zihinsel süreçleri zorlar (Altun ve Akıllıoğlu, 2002).

Tasarım probleminin çözümünde zihinsel süreçlerin kullanımı ile ilgili bulgular, problem çözmede rasyonel olmayla ilgili varsayımları değiştirmiştir. Artık analizin tasarımın ilk evresinde, ta ki çözüm bir anlamda kendisini sunana kadar yer almayacağı açıktır. Çünkü çözümün formu tanımladığı, bilginin içeriğini desteklemeye ve ayrıntılarına girmeye yardımcı olduğu bilinmektedir. Rasyonel düşünme süreciyle ilgili gözlemler; "tepe tırmanışı (Akin, 1990)", "yansımali - reflection in action- (Schön, 1985)" bir "düzenleme prensibi" olarak bilgiyi elde etmede, sonuç çıkarmada, betimlemede ve doğrulamada bir nesne yani form olarak imgenin önemini vurgularlar.

İmge genel olarak, bir bütünden bazı parçaların koparılmasına, geçmişteki uyarılar ve durumlar yeniden canlandırılırken çeşitlilik olanaklarının artırılmasına ve kronolojik geliş sırasının aşılmasına yarayan bir araçtır. İmgelerin ortaya çıktığı en tipik durum kişisel eğilimlerin ve ilgilerin kesiştiği ve birleştiği durumdur (Eleştiri 2.2). Bartlett'a (2000) göre, sözcük ve imge oluşumu arasında bir çeşit tamamlayıcı bağlantı varmış gibi görünür; bunun nasıl işlediğini anlamaya çalışmakta da yarar vardır. Düşünme ile dil kullanımının yakından ilişkili olduğu konusunda çok genel görüş birliği vardır; ancak onlardan birini ötekine indirgemenin geçerli bir nedeni olamaz. Sözcük ve imge, önemli bir açıdan birbirinin benzeridir: Her ikisi de algılanma bakımından, o anda orada var olması şart olmayan başka bir şeyin işaretleri yerine geçerler. Böylece, her ikisi de uzakta bir yerdeki nesneler veya durumlarla ilgili genel işlevin araçlarıdır. Sözcükler ayrıca, toplumsal nitelikte olma gibi açık bir üstünlüğe sahiptir ve anlam iletişimini en dolaysız biçimde sağlarlar.

İletilecek imgenin kendisi de sözcüklerle ifade edilmek durumundadır ve bunun, genelde, duraksamalarla ve çok yetersiz bir biçimde yapıldığını Bartlett, yaptığı araştırmalarda gözlemlemiştir. Sözcükler, imgelerden daha da önemli bir başka bakımdan da farklıdırlar: Bir durumun kendine özgü bireyselliğini anlatabildikleri ölçüde dolaysızca, hatta daha da doyurucu olarak onun niteliksel ve bağlamsal özelliklerinin genel görünümünü aktarabilirler. Gerçekte dilin düşünce süreçleriyle yakın ilişkisini oluşturan da budur. Çünkü düşünce, gerçek psikolojik anlamda ilgilerin harmanlandığı uygun bir geçmiş durumun tekrar canlandırılmasından ibaret değildir; bugünün getirdiği sıkıntıları çözmek için geçmişten yararlanmalıdır (Eleştiri 2.2). Bu nedenle, düşünce, çözüm için yararlanılan durumlar ile probleme yol açan koşullar arasındaki ilişkinin yapısını, bir ölçüde gösteren dile getirilişini içerir. Sözcükler, özel olanı betimledikleri gibi, genel olanı da adlandırabilirler; dile getirilmiş bağlantılarla ilgili olduklarından, onların mantıklarını daha açıklıkla taşırlar.

Tomes ve diğerlerinin (1998) çalışmasında, tasarımı konuşmada sözel-görsel veya bizim deyişimizle sözcük-imge çevirisini tartışma süreci, sanılanın aksine eskiz yapmayla başlamaz. İlk adım, sözel düzeyde kendini özetleyen, tekrar eden konuşmadır. Lawson ve Loke (1997), bunu, tasarım fikirlerinin sözel formüle edilmiş "ilk üreticisi" olarak ortaya koyar. Genelde süreçler, tasarımcının yaratıcı oyunu için hizmet eden söze dökülen tasarım konseptlerine sahiptir ve bu, sürekli değerlendirmeye veya analize karşı bir ölçüt olabilir (Tomes ve diğ., 1998). Konseptin bütünüyle görsel çevirisi olarak beliren bazı yollar aslında geçmişteki sonucun sözel tartışmalarının çevirileri olabilir. Tasarımcılar için bu durum, geçmişte kabul edilirliliği kanıtlanmış görsel çeviriler üzerinde yeni tasarımlar oluşturmak duygusuyla oluşur. Sözelden görsele bir çevirinin elde edilmesi olarak tasarıma bakmak, tasarımın karakteristiğini, kısmen onu elde etmede anlamları tanımlamaktır. Sözel ve görsel için farklı sözel diller arasındaki birbirine benzemeyen çevirilerde, belirleme, görüşler ve yanlış anlamaların farklılıkları, kararlaştırılmış değildir. Bunun yerine danışan-danışman, sözel-görsel ve onların üzerine kurulan çevirilebilirliğin kendi bireysel anlamalarında ortaklık için araştırmaya sahip olmalıdır. Süreç, sözelin görsel bağlantıları ve görselin sözel yorumunda, eleştiri ve değiştirmeler için bir deneyimdir. Dolayısıyla, görüşmenin tekrarlayan doğası ve alt-süreçleri içeren tasarım anlamlarının ayarlaması, belirli olarak birbirini izleyen sırada yer almaz. Buradan "İmgelemin mimari tasarımda rolü nedir?" sorusunu araştırmak, danışan-danışman diyaloguna bakışımıza farklı bir perspektif kazandırabilir.

2.3.1.2. Düşünme ve İmgeleme

Chomsky (2001), Huarte'den alıntılararak zekayı, uysal zeka, olağan zeka ve olağan zekanın ötesine geçen, belki bir delilik karışımını da içeren zeka türü olarak üç düzeye ayırır. Chomsky'ye göre olağan insan zekası, duyu verilerinden yararlanarak ama bağımsız amaçlarla geliştirilen kavram ve ilkeler çerçevesinde bilişsel bir dizge oluşturarak, kendi iç kaynakları yoluyla bilgi edinebilme gücüne ve ayrıca her türlü eğitim ya da deneyimin ötesine geçecek biçimde yeni düşünceler üretme ve onlara uygun, değişik biçimlerde anlatma yeteneğine sahiptir. Zekanın yalnızca duyuların ilettiği uyaranları alıp birbirine bağladığı “uysal zeka”da kuşkusuz gerçek bir mimari tasarım eğitimi olanaksızdır. Çünkü, bilgi ve anlayışın gelişimine olanak sağlayan ideler³⁰ ve ilkeler yoktur. Onun üstündeki düzeyde, yani olağan insan zihinleri ise, daha önce bilinmeyen binlerce imge üretebilecek zihinlerdir.

Deneyim ve buna bağlı olarak zihinsel imgelemenin kullanımı, Chomsky'nin zeka tanımları bağlamında, insan bilişinden bağımsız olarak düşünülemez. İmgeler, ne kadar anlamlı ve ne kadar zengin yapılaşmış bilgiye bağlılarsa o kadar iyi hatırlanırlar (Kavaklı ve Gero, 2001). Benzerliklerin farkında olmak, görsel algının esas parçasıdır ve insanlar benzer nesneleri kategoriler içine gruplandırır (Eckert ve Stacey, 2000). Bunlar, imgelem ya da tipik form gruplarıdır. Tasarımcılar, tasarım durumlarının bir envanterini hem tipik formlar hem de bu formların varyasyonlarıyla geliştirirler. Hafızada kolaylıkla ulaşmayı bekleyen, ama kendilerine doğrudan referans göstermeyi gerektirmeyen tipik formlar, hem güçlü model oluşturma özelliği taşır ve yeni tasarımların oldukça somut ve detaylı imgelenmesini ya da düşünülmesini kolaylaştırır; hem de özgün tasarımların farklı konseptleri için açık uçlu bir çözüm alanı sağlarlar. Eckert ve Stacey'nin (2000), giysi tasarımcılarıyla ilgili gözlemlerine göre, sık sık çizilerek görselleştirilen tasarım elemanları, durumların zengin ve açık uçlu kayıtlarını gösterirler. Aslında tasarımcılar, soyutun karmaşıklığındansa, somut tasarımların varyasyonlarını daha kolay imgelerler. Kavaklı ve Gero'ya (2001) göre, deneyimli tasarımcılar, bilişsel eylemlerin ve alternatiflerin üretilmesi ve buna bağlı konseptsel tasarım sürecinde daha aktif ve üreticidirler. Deneyimli ve acemi tasarımcılar arasındaki bilişsel aktivitelerdeki bu tür farkların, tasarım performansına yansımaları doğaldır. Aslında

³⁰ Modern felsefede, tümüyle zihinsel ya da öznel bir ilke olarak, insan zihninin ya da bilincinin içerikleri ya da içeriklerinden bazıları. Bir duyu verisi söz konusu olduğu zaman, deney ya da duyguda, kendini zihne doğrudan ve aracı olarak sunan bilinç içeriği. Duyu deneyi ya da algının, algılama faaliyetinin, bir zihin ya da ruha bağlı olarak içeriği. Bir bilinç içeriği olan her şey, bir şeyin sureti, zihinsel imgesi ya da zihindeki resmi. Bir şeyin zihindeki tasarımı. İmgelenen her şey (Cevizci, 1997).

bilişsel aktivetelerdeki bu farklılık, deneyimli ve deneyimsiz arasında bilgiyi işlem den geçirmenin değ erlendirmesindeki farktan kaynaklanabilir.

Tasarımların imgelenmesi, geçmiş deneyimlerden kaynaklanan ve anılarda gizli biçim düzenlerinden beslenir (Kahn, 2002). Bilmenin ve hafızanın bir ürünü olarak tasarımlar, hatırlanabilenlerin daha karmaş ık, radikal dönüşümlerin daha kolay imgelenenleri ve ö nsel olarak varolan elemanların basit değ iş tirmelerini, birleş imlerini iç erebilir. Bir bakıma kelimeler de, tasarımların yan anlamlarını veya biçim özellikleri çağ ırış tırır an imgeler gibi kullanılabilirler (Eckert ve Stacey, 2000) ve burada da üzerinde duruldu ğ u gibi bu yolla tasarım beslenir, yeni-farklı ç özümlerin elde edilmesi olana ğ ı doğ ar.

Ö zer (1995), gö rsel algılamaya dayanan resimsel düşünmeyi bir film makinasına benzeterek, beynimizin sadece harf dedi ğ imiz sembollerin bir araya gelip de oluşturdu ğ u, sö zel düşünceleri işleyen bir teyp olmadı ğ ını söyler. Yani, zihnimiz hem imgelerle hem de sö zel düşünmeyle çalış ır. Zihn in bir aktivitesi olarak düşünme, biyolojik olarak imge oluşturma sürecinden sonra gelir (Bartlett, 2000). İmgeleme, seslere ve seslerin semboller aracılı ğ ı ile sö zel dile dönüş en düşünce türünden çok daha önce gelişir. Düşünme ancak, geçmiş uyarıların ve durumların “birikmiş” etkisini kıracak bir yol bulunduktan sonra, ancak geçmiş tepkilerin ard arda gelen acımasız egemenliğine karşı koyacak bir araç keşfedildikten sonra olanaklı olur. Ancak düşünce, her ne kadar daha sonra gelmiş ve daha yüksek bir gelişimi simgeliyor ise de imgelemenin yerini almaz. Onun da kendisine özgü sakıncaları vardır. İmgelemele karşılaşt ırıld ığında, canlılıktan, berraklıktan, çeşitlilikten birşeyler kaybetti ğ i görölür. Onun önde gelen araçları sözcüklerdir; onlar da sadece toplumsal nitelikte oldukları için değ il, aynı zamanda, dizi halinde kullanılmaları gere ğ i, imgelerden bile daha kolayca alışkanlık tepkilerine dönüşürler. Kabul görmüş düzenleri toplumsaldır; özel kullanımları dışında -imge veya metafor üretmek gibi- herkes için aynıdırlar; imgelemeden uzaklaşt ığımız ölçüde, gerçek, somut deneyimlerle çok ilgisi olmayan genellemelere yakalanma riskimiz giderek büyür. Turuthan’a (1987) göre, paradoksal olarak bu durum, tasarlama gibi özellikle her yönüyle çözümlenmiş tek bir sonuca yönelmek durumunda olan bir faaliyet olarak sadece imgeler türü, yani bütüncü düşünme etkinliği ile yürütülemez. Çünkü imgelerle “tam” düşünülemez, “tam” düşünme için kavramlara gereksinme vardır. Ancak kavramlar yardımıyla sayısız bilgiler arasında sınıflamalar, gruplamalar yapabilir, onları bir düzene sokabiliriz. Tasarlamada imgeler aracılığıyla oluş an büt ün, yani ilk biçim, kavramlar aracılığıyla adım-adım geliştirilmeli, ayrıntılarla

kesinleştirilmeli, yani somutlaştırılmalıdır. Ama burada, tasarımın imgelem kanalıyla, sezgiyle bir araya gelip, tasarım için bir temel oluşturması, tasarımın başarı olasılığını yükseltmektedir (Turan ve Altaş, 2003). Burada bütünü irdeleyen, yani sezgi-akıl birlikteliği ile oluşan bir akıl yürütme faaliyeti sözkonusudur. Farklı görselleştirme türleri de bir tasarım faaliyetinin olmazsa olmaz yönleridir. Bu nedenle de yalnızca birine ağırlık veren süreçlerde başarılı tasarım yapmak mümkün olmaz (Uraz, 1999).

2.3.1.3. Eskiz Yapma ve İmgeleme

Mimari tasarım eleştirisi bağlamında imgeleme, düşüncemize göre, söz veya eskiz yoluyla yapılan ve en sonunda söze dökülerek anlamlandırılması gereken zihinsel bir eylemdir. Bu anlamda, danışan-danışmanın eskiz üzerinden okudukları imgeler değerlidir. Çünkü, okunan imge üzerinden bir bilince varılır, bilinçlenilir, yeni tasarım için perpektif kazanılır. Bu kazanım özellikle danışanın yararınadır.

İmgeleme, bazı anlamlı noktaların, çizgilerin ve işaretlerin kesin ayrımlarını görmeyi mümkün kılar. Fiziksel olarak orada olmayanı görmek, imgelemenin esasıdır ve bu duruma eskiz yapma aracılığıyla da gelinir. Goldschmidt (1994), bu sürece “*interaktif imgeleme*” der. Daha çok sayıda eskiz, sıklıkla arka arkaya, tasarımcı tarafından yapılır. Tasarımcı, zihninde ürettiği imgeleri hızlı eskizlerle imgelere çevirir ve bu imgeler, eklenebilme, silinebilme veya değiştirilebilme yetenekleriyle, öncüllerini yani zihindeki imgeleri dönüştürmesi için tasarımcıya yol gösterir ve daha da önemlisi, devam eden tasarım sürecinin belleğini oluşturur, hakkında bilgi verir. Hız, dönüştürmeleri kolaylaştırır, birçok mümkün olabilir yorum, belirsizlik, açık-uçlu ve kuşkulu tanımlamalara katkıda bulunur. Böyle yapılan eskizler, somut gerçeklikleri olmalarına rağmen, soyutturlar. Çünkü, imgeler ve benzetmelerle düşünmek için bir potansiyel taşırlar, imgeyi ve özellikle eğretilmeyi veya başka bir deyişle metaforu teşvik ederler. Böylece yenilik için ortam hazırlarlar. Bu konular ileriki bölümlerde geniş olarak incelenecektir.

Yeni tasarımlar için bağlamın tanımlanmasında ve bireysel tasarımların yaratılmasında, tasarım sürecinde esinin kaynağı, önemli bir rol oynar. Daha önce belirttiğimiz gibi, önceki tasarımlar ve diğer fikirlerin esini, yeni tasarımlar hakkında düşünmek ve diğerlerine tasarımları anlatmak, her ikisi de kelime hazinesiyle sağlanır (Eckert ve Stacey, 2000). Schön’ün (1985) araştırması, birçok mimar için eskiz yapmanın, yaratıcı tasarımın esası olduğunu ve yaratmanın, eskizleri algılamada, yapmada kullanıldığını göstermiştir. Schön ve Wiggins (1992), tasarımı,

Goldschmidt'e (1994) benzer biçimde, zihin ve eskiz arasında birbirini etkileyen (interaktif) bir görüşme olarak karakterize eder. Birden fazla anlama gelen eskizlerde tekrar yorum, yapılan tasarım ile memnuniyetsizliği başlatmayı kolaylaştırır.

Tasarımcılar, eskizle betimledikleri yeni biçim kombinasyonlarını üretmek için de imgelemi kullanırlar. Fakat aynı zamanda, zihinlerindeki formların imgelerini üretmek için eskiz yaparlar (Goldschmidt, 1994). Eskiz veya imgelemle ilgili ortak inanç, onu rasyonel olmayan bir eylem gibi görür. Goldschmidt'e (1994) göre, imgeleme geliştirilebilir veya bilişseldir, daha derinde dilbilimsel düşünme ile ilgilidir. Böylelikle imgelemin sentetik bir süreç olarak rasyonel veya sistematik olmadığına katılmaz, tam tersi rasyonel ve çok sistematik olduğunu iddia eder. Buna göre, kavramsal ve mecazi tartışmalar arasındaki sistematik değiş tokuşlarla karakterize edilen düşünmenin rasyonel bir yöntemi olarak eskizle interaktif betimlemeyi ileri sürerek onu en iyi şekilde kullanmayı öğrenmemiz gerektiğini vurgular. Görüşümüze göre de, eskiz yapma, aslında metaforları oluşturan bir bilgi alanı yaratarak linguistik indirgemeleri mümkün kılar.

Goldschmidt (1994), bu görüşten hareketle mimarların, güvenilir bir yol olarak, imgesel muhakemeyi kullanması üzerinde durur. Ayrıca, birçok mimar için, tasarlamanın artistik yönü, formun betimlemesinde imgelemin kullanımı, sezgide, estetik, duygusal ihtiyaçlara cevap veren ve rasyonele ihtiyaç duymayan olarak karakterize edilir. Tasarım süreci tabii ki, bir de rasyonel yönler olarak, mantığa, fonksiyona, analize ve talep edilen ihtiyaçların bağdaşmasına dikkatle bakar. Tasarlamanın algılanan bu iki kutbu arasındaki denge, esasen paylaşılan tasarım kültürüne bağlıdır. Birçok mimar, tasarlamanın ön safhasında serbest el eskiz yapmaya angaje olur ve onların epey bir çoğunluğu eskizlerin büyük bir kısmını bu evrede yapar. Bu üretken eskiz yapma, kolay bir şekilde halen zihinde yapılarak kağıda aktarılan düşünceleri kaydederek ve tanımlayarak olur. Bu durumlarda, eskiz yapma, yazmak gibi diğer sembolik tanımlamalardan farklı değildir. Fakat, mimarların bu kategoriye ait olarak yaptığı tüm eskizler, bunlar değildir. Eskizlerin bazıları, zihindeki fikirlerden önde olarak yapılır (Goldschmidt, 1994). Bu eskizler, imgelemi yansıtır. Stüdyoda kullanılan dil de ağırlıklı görsel olandır. Bunun bir nedeni Uluoğlu'na (1990) göre, tasarımcıların tasarımda, kuramsal alanı iletmede başka bilinen bir yol bulamayışları, tasarımcıların hala tasarlamayı bir imgenin yapılandırılması olarak görüp bunun kuramsal olanla ilişkisini kurma alışkanlığının olmayışları, danışanların ise daha çok çizilen, anlatılan ya da başka bir bina veya tasarıma gönderme yaparak örneklenen imgelere dikkatini yöneltmeleri, bu görüşü

temellendirmektedir. Neden eskiz yapma imgeleme olarak dikkate alınır? Bunun için eskiz ile bitmiş mimari çizim arasındaki farkı anlamaya ihtiyacımız var.

Eskizler dışında mimarlar düşüncelerini, grafik gelenek ve kurallara uygun çizim ve modellemeler yoluyla da ifade ederler; bunlar başkaları için üretilir ve herhangi bir yorum gerektirmeden anlaşılabilirler, anlamları açık, net ve kesindir. Fakat eskizler, diğerleri anlasın diye üretilmez, onlar tasarım çalışmalarının bir aracıdır ve imge olarak eskiz, belirsizlik yaratan etkisiyle tasarım sürecinin kalbinde yer alır (Lawson ve Loke 1997). Belirsizlik, Behesti'ye (1993) göre tasarım kararlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak paradoksal bir şekilde, tasarım kararları üzerindeki etkisini en aza indirgeyerek onların kalitesini arttırmayı amaçlayan bir faktördür. Berk (1996), imgenin gücünün, belirsizliğinde olduğunu vurgular. Ona göre bu, belirsizliği kışkırtarak, çoğaltarak bir başka belirsiz belirlilik önermesidir, her seferinde yinelenir. Bu, imgenin yaşamıdır. Belirsizliklerin azaltılmasında tasarımcılar, karakteristik olarak birçok fikri, tasarımlarına paralel olarak çözüme yakın çözümleri keşfederler. Bu durum Goldschmidt'e (1994) göre, tasarım problemlerinin "kötü-tanımlı" problemlerden çok, oldukça "iyi-tanımlanmış" problemler olduğu anlamını taşır ve daha iyi tanımlanmış veya çözüm çabasının bir parçası olarak düzenlenmiş olmalıdır (burada çözümden önce tanımlanmış olan problemlerden zamana ait bir ardışıklık beklenmez). O nedenle, bir tasarımcının, yerinde ve yeterli miktarda bir dışsallaştırmayla elde ettiği eskizde, tasarım için anlamlı ipuçları olarak okunmayı imgelemesi çok zordur.

Goldschmidt'e (1994) göre, erken bir tasarım araştırmasında kolayca elde edilebilen görüntülemelere yardım eden belirgin bir görsel modelin, yani bir kaynağın olmadığı durumlarda, tasarımcı işe yarar bir önleme başvurur ve görüntülerle ilgili birtakım üretimlerde bulunur. Böyle görüntüler, mimarların "tasarlamanın ön aşamasında" üretmenin alışkanlığı olan eskizleridir. Hatta tasarım konseptinin ne olduğuna gelmeden önce, sıkça yapılmış olan bu eskizlerde, fonksiyonun kısmi tanımlamaları, bileşenlerinin bazılarının uzamsal veya sembolik özellikleri önceden ortaya çıkabilir. Bu eskizlerde tasarımcının bildik işlevsel ilişkiler ve sembolik özelliklerde takılıp kalması, yenilikçi ama geç gelen süreçleri engelleyebilir. Aslında erken eskiz yapma aktivitesinin amacı, potansiyel olarak anlamlı ipuçlarından yararlanmaktır. Bu ipuçları, tasarım konseptinin meydana çıkması hakkında da bilgi verir. Önce eskizdeki bilgiler okunmaya kapalıdır (ayrıca ayrıntılı bir şekilde söylenemeyeni tahmin etmek için bir muhakeme henüz başlamamıştır), ancak sonra onu okumaya zaman harcanır. Bu olabilirliği getirir, çünkü kağıtta noktalara, çizgilere ve diğer

işaretlere doğru indiğimizde, önceden tahmin edip ona göre davranamadığımız veya planlayamadığımız yeni birleşimler ve ilişkiler ortaya çıkar. Onları, eskiz içinde varolan olarak keşfederiz ve bu yeni düzenlenişlerin bazıları potansiyel olarak yararlı ipuçları verebilir.

Danışan-danışman etkileşimine olanak sağlayan eskizdeki çizgilerden anlam çıkarma, ister salt yapısal çizgilerin kendileriyle, ister onlarla sağlanan benzeşimlerle olsun, daima onların meydana getirdiği çağrışımlarla olur. Bu, tıpkı müzikteki gibidir. Bir müzik parçasındaki notaların, onlarla meydana getirilen müzik cümlelerinin bizde uyandırdığı duygular daima çağrışımlarla ifade edilir. Seslerin çağrıştırdıkları, müziksel yorumlamanın, çizgilerin çağrıştırdıkları mimari yorumlamanın temelinde bulunur (Soykan, 2002). Siza'da (2001, s:86), bu durum, tasarım konseptini geliştirmenin esasıdır:

“O ana kadar tasarladıklarımın (ve başkalarının da tasarladıklarının) çoğu, tasarımın ilk eskizlerinde belirmiştir. Öylesine ki, bunlarda araziye gönderme yapan pek az şey bulunur.”

İlk tasarım ve anafikir araştırması niteliğindeki eskizler, birer düşünce ürünüdürler. Bunların, tasarım sürecinin kuluçka dönemi diyebileceğimiz, düşünsel olgunlaşma evresinin sonunda oluştuklarını ve ortaya çıktıklarını varsayabiliriz (İnceoğlu ve diğ., 1995). Eskizler, kalıcılığı ve özellikle bitmişliği temsil etmezler; anlatım ucu her zaman açıktır, gelişmeye uygundur. Eskizler ilk düşünce ürünüdürler ve düşündürürler; tartışmaya elverişli bir zemin hazırlarlar. Eskizlerle sonuç ürün arasında başlangıçta biçimsel bir ilişki de olmayabilir. Belki bu eskizler, üst üste gelerek veya konularak ürüne giden yolu veya ürünün kendisini oluşturacaklardır. (İnceoğlu ve diğ., 1995). Burada söylemek istediğimiz, eskizi yaratıcı tasarım sürecinin bir parçası haline getirmek ve eskizin yardımıyla ortaya çıkan yeni tasarımın sunum aracı olarak da mimari çizimi kullanmaktır. Çünkü, danışmanların tasarımın erken evrelerinde sürekli teknik çizime dayalı sunumlar -bu sunumlar imgelerde yoksun, birebir somut gerçeklikleri ifade ederler- istemeleri, eskiz aracılığıyla üretilen imgelerden çıkabilecek yenilikçi fikirlerin olanağını ortadan kaldırmaz.

2.3.1.4. Bilgisayar ve İmgeleme

Günümüzde çoğunlukla, grafiksel realizm sunan bir çizim aracı olarak kullanılan çağdaş animasyon tekniklerine, bunun dışında imgenin tasarımı için gerekli olan bir araç olarak yaklaşılabilir (Coyne ve Snodgrass, 1993). Hasegawa (2002, s:35) bunu şöyle açıklar:

“Bilgisayar, düşüncelerinizi basit parçalara ayrıştırmaya yönlendirir. Aynı zamanda tüketici toplumunun sıradanlığını kırmak ve yaşamı yükseltmek istediğinizde, tıpkı bilim-kurgudaki gibi, yaşama bakışın en genel kavrayışları ile dijital mekanizmaları bir araya getirerek, hayal gücümüzü genişletir. Bugün tümümüze yöneltilen soru, bu yeni bilgi alanını kullanarak, hayal gücümüzü -imgelemeyi- mimariye dökmekte, bizi kuşatan çevrenin niteliğinde değişiklikler yapabilmekte ne kadar etkili olabileceğimize.”

Gehry (2000, s: 50) de benzer biçimde bu görüşü destekler:

“... Japonya’da balık heykeli biçiminde bir bina yaptım. Bu tür yapıları gerçekleştirirken de kendi kendime çift eğrilikli biçimlerin konstrüksiyonundaki gizemi ortadan kaldırmayı öğrendim ve bu bilgiyi kullanarak, firmamda bir seri teknik ve pratik alıştırma yaptık. Şimdi çok ileri ve geliştirilmiş bir bilgisayar programıyla bu şekilleri okuyup gerçekleştirebilecek formlara dönüştürüyoruz. Bence, esas olan şey, nesneleri oluştukları gibi ele almak ve içgüdümüzü kullanarak bunları geliştirmektir...”

Goldschmidt (1994), Kaufmann’dan (1980), bir alıntıyla, imgelemenin, yeni işlerde bilginin tanımlamasına çok iyi uyduğunu, daha çeşitli, ayırksız ve dil aracılığıyla betimlemelerde gerekli olan kurallara benzer olarak esnek olduğunu söyler. Bu, bilgisayarlaştırılmış çizim tekniklerinin yetersizliğini aydınlatmak için bir an derinlemesine düşünmek zorunda olduğumuz önemli bir fikirdir. Bugüne kadar, bilgisayarlar algoritmik bir temelde iyi çalıştılar. Bazı algoritmalar çok sofistike ve oldukça komplekstirler. Fakat, hala kural temellidirler ve imgelemenin, bütün olarak yeni resimsel düzenlenişi ve önceden saklanan bilgi arasında karşılaşma yaratabilen sıçramalar yapmak yeteneklerinin dışındadır. Yapay zekaya (AI), bilgisayarın tasarımdaki bu rolü bağlamında, tasarıma yeni anlayışlar kazandıran, tasarım deneyimini yükselten (Coyne ve Snodgrass, 1993) bir araç gibi yaklaşılabilir. Bu roller, data tabanları, metin üretiminde, çizim ve modelleme sistemlerinde, imge üretiminde, iletişim ve çeşitli kombinasyonları içeren hesaplamalardır. Bunlar, aynı zamanda stüdyadaki ortamı hazırlayan kişi olarak danışmanın, danışanla etkileşimine ışık tutabilir. Stüdyoda danışan-danışman arasında imge yöntemi için eskiz, maket, bilgisayar grafikleri, müzik, resim, heykel, drama, sinema v.b. çok fazla araç vardır. Tüm bu araçlar, söze dökmenin yaratıcı biçimde kullanımına olanak verirler. Danışman, bu araçlardan yararlanarak, yaratıcı mimari tasarım için çeşitli imgeler oluşturup, bunları manipule ederek yeni fikirler geliştirebilir. Danışman, imgelemi danışanın ifadelerinden, imgeler yoluyla anlamlar üreterek kullandığında, hem üretilen imge “ortak” olur, hem de danışan imgeyi kullanmayı öğrenebilir. Ama burada esas olan, danışmanın, danışanın tasarlama çalıştığı nesneye bakıp, bir “gestalt”i algılayarak, yani, danışanın ifadelerinden fonda olanla -genel-, o fonda öne çıkanı -özel olanı- fark ederek gördüğü imgelerin, danışanla etkileşimi sağlayan nesneler olarak ortak anlam üretme olanağının farkına varmaktır. Üretilen anlamın ortak olmadığı ve bu anlamın karşılıklı değişmesine olanak tanınmadığı stüdyo ortamlarında, diyalogtan da söz etmek mümkün değildir.

İmgelemeyle ilgili sonuç olarak şunlar söylenebilir:

- İmge-sözcük veya eskiz-konsept süreci, herhangi bir diğer rasyonel diyalektik süreçten daha az sistematik ve mantıksal değildir. Bu anlamda imgeleme, bilişin diğer yöntemlerinden daha önemsiz bir konumda görülmemelidir. Çünkü, linguistik düşünme olarak sistematik ve rasyoneldir. Bu nedenle de görsel-sözel, başka bir deyişle sağ-sol beyin faaliyetlerinin etkileşimine olanak verir, denge kurar.
- İmgeleme, farklı yöntemleri gerektirebilir (Kavaklı ve Gero, 2001): Odaklanmamış dikkat, uzak ilişkileri daha ulaşılabilir yapabilir ve yaratıcı anlayışı teşvik edebilir; eskizlerde birden fazla anlama gelme veya belirsizlik, uzak ilişkiler için bir avantaj olabilir, o nedenle eskizler, çağrışımları hızlandırır ve ilişkilerin bulunmasına yardımcı olurken, saklı olanın keşfini destekleyebilir.
- Danışan, bir tasarımcı olarak düşüncelerini görselleştirir ve bu yolla ne düşündüğünü ve ne tür buluşlar yaptığını, yapabildiğini görür. Ne var ki ürüne yönelik kaliteleri önceden tanımlayamadığı için de bir amaç belirlemesi ve buna yönelik adım atması mümkün değildir ya da deneyimli tasarımcılar gibi beklenmedik olumsuzlukları hesaba katarak temkinli olmayı da her zaman başaramaz. Bu nedenle hesapsızca ve özgür olarak yapılan ve tekrarlanan tasarım önerileri ve deneyimleri içinde bulunur. Böylece, yeni ilişkiler kurmayı ve anlamayı ve bu yolla tasarım problemi hakkında öğrenmeyi ve keşfetmeyi başarmış olur. Böyle biriken keşifler, bilgi veren, yol gösteren ve hatta tasarlamayı teşvik eden tasarlamanın çıktılarıdır (Schön ve Wiggins, 1992).
- Yaradılışları nedeniyle ilgilerin, duygusal geçmişe özel biçimde duyarlı olan bazı insanların var olduğunu düşünmek abartılı görünmez. Böyle kişilerin ilgileri çabucak harekete geçer ve birleşirler ya da farklı koşullarda, birbirinden önemli ölçüde uzak kalmaya devam ederler. Bazı kimseler de kendileri veya bir başkası tarafından formüle edilebilir bir neden bulunmadıkça, öteden beri ayrı ayrı duran ilgi alanlarını birleştirmeyi başaramazlar (Bartlett, 2000) ya da bundan rahatsızlık duyarlar ve şiddetle yadsımak isterler (Linzey, 2001). Tasarım stüdyosunda oldukça sık rastlanılabilen bu durum tasarım eğitiminin ne kadar kişisel olduğu ve olması gerektiğini gösterir. Kişisel dünyalara ulaşmak için imgelemenin farklı ilgi alanlarını birleştirebilen, formüle edilmiş nedenlerden ortak anlamlar üretmeyi teşvik eden yapısı önem kazanacaktır, aslında bu diyalog için de üretken bir zemin oluşturur.

2.4. Genel Değerlendirme

Stüdyo ortamında, danışan-danışman etkileşiminde her bilginin kodlanması, danışmanın hassas bir sorunun nedenini anlamasını sağlayan sezgiyi kodlayıp depolamak hiç de kolay değildir. Bunun tam tersine bilginin resmi sistemler içinde kodlanması da kendi kendini yok eden bir sistem yaratır. Bu şu anlamı taşır; stüdyoda, danışan-danışman diyalogunda belirsizlikle baş etmeyi sağlayan akışkan, sezgiselere açık ve resmiyetten uzak uygulamalar, düşünmeyi sınırlayan, esneklikten uzak yapılar içinde katılaşır. Eninde sonunda tasarımcı, veriler çevresinde tasarım için yeni kurallar ve araçlar edinmek ister. Bu nedenlerle herhangi bir tasarım aktivitesinin amacı, bir tasarımcı için uzak ufuklar sağlamak ve karışıklığın üstesinden gelmektir. Stüdyo ortamındaki yapılandırılmış bir faaliyet olarak tasarım çalışmasında, öylece oturup sezgilerimizin bizi harekete geçirmesini beklemek anlamlı değildir. Sezgilerimizi bilinçli olarak bir biçimde harekete geçirecek tekniklere, sadece rastlantısal içgörüden daha fazlasını sağlayan tekniklere, danışan ve danışmanın sistemli olarak kullanabilecekleri tekniklere ihtiyacımız vardır. Bu tekniklerin uygulanabilmesi için danışmanın stüdyo atmosferinde tüm iletişime açık olması gerekmektedir. Bu empatik bir anlam taşır. Danışana duyarlaşarak beliren anlam, danışanın anlamlarını ve iletişimini algılamaya ulaşma, onun ortaya koyduğu işaretleri kelimeleri işitmek, nasıl söylendiklerini işitmek ve onun için ne anlama geldiğini bilmektir. Anlama süreci, danışanların şu anda yaşamlarındaki durumu olduğu kadar, onların dakika dakika yaşadıklarını (onların “burada-şimdi” duygularını) anlamayı da içerir. Böyle bir süreçte, yapılanın niçin yapıldığı anlaşıldığında, yapılan veya tasarım anlamlı ve tutarlı hale gelebilir. Bu danışana güven verip, sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlayabilir. Artık danışan ürünlerini, danışmanın ne istediğini sorup, araştırıp, onun beğenisine göre yapmak yerine, kendi görüş, fikir ve yorumlarını ortaya koymaya başlayabilir.

Bu anlamanın içindeki yenilik, sınırları aşan, potansiyeli fark eden, birbirinden çok farklı aktiviteler veya ürünler arasındaki paralellikleri gören, imgeleri üretken fikirler haline getiren bir düşünmeyi talep eder. Bu noktada belki de bilgiye bir amaç olarak değil, bir araç olarak bakmalıyız. Yeniliğin temelindeki işbirliği, bilgi paylaşımını, bilgiyi depolayıp el altında bulundurma ötesinde, bilgiyle ilişkilene biçimleri üzerinde yoğunlaşmayı ve bilginin dil halinde kodlamasını, bilinen şeyleri paylaşma motivasyonunu kazandıracak bir amaç duygusunu gerektirir. Hepsinden önemlisi de bu durum, danışanları bilgiyi elbirliğiyle yaratmaya teşvik etmemiz gerektiği anlamına gelir. Çünkü yenilikçilik, bir anlamda bildiklerimizi paylaşmak, işbirliği

yaparak öğrenmek demektir. Öğrenme, bildiğimiz şeyleri yönetme anlamına geldiği kadar, sahip olduğumuz becerileri işbirliği içinde düşünerek geliştirme anlamına da gelir. Danışmanın, stüdyo içinde yeniliği teşvik etmeye yönelik, danışanların öğrenme biçimlerini ve birlikte öğrenme konusunda onlara nasıl yardımcı olunacağını da hesaba katması gerekir. Daha önce belirtildiği gibi yeni bilgi yaratma süreci olarak öğrenme, hem rasyonel süreçleri hem irrasyonel, deneysel süreçleri birlikte içermelidir. Bunun da temelini diyalog olduğu söylenebilir.



3. ARAŞTIRMANIN FELSEFİ TEMELLERİ

Genel anlamda felsefe yaşam kuramlarıyla ilgili akademik bir disiplindir. Felsefenin etkinliği yazma ve konuşma yoluyla yapılır. Bu anlamda felsefe, gerçeği veya varoluşu, bilgiyi ve bilgi ölçütlerini ve değerleri ve değerlendirmeleri incelemidir. Bunlar birbirini tamamlayıcı nitelikte olup hepsi birlikte felsefenin kapsamını oluştururlar. Felsefe, insanın fikirlerini organize etme ve düşünce ve hareket alanlarının bütününe bir anlam verme gereksiniminden doğmuştur. Esasen varolmak, bilmek, değer vermek ve incelemek konularında işlevsel bir bilgiye sahip olmadan herhangi bir konu hakkında gerçekçi bir görüş geliştirmek olanaksızdır. İnsan doğasını bütünüyle anlayabilmek ancak felsefe yoluyla olabilir (Alkan, 1983). Bu nedenle, felsefe insan için hem doğal hem de gereklidir. Çünkü, insan zihni gerçeği görebilmek için daima bir dünya görüşü geliştirmeye çalışır. Dolayısıyla, stüdyo yaşantısında, danışan-danışman etkileşimi sonucunda ortaya çıkan tasarım gerçeğini, diyalog aracılığıyla anlamak ve bununla ilgili bir görüş geliştirmek için felsefi bir araştırmayı gerekli görmekteyiz.

Başka bir bakış açısından da felsefi bir yaklaşım gerekli görünmektedir: Günümüzde bilimsel ve teknolojik kültür -ve onun güçlü ve ürkütücü gerçeklik arayışı- egemen bir konuma yükselmiştir. Ama, bilim egemenlik alanında, temel gerçekliği ancak ve yalnızca kendi ipucu ölçütleri ve anlam standartlarının oluşturduğunu ileri sürecektir. Bu anlamda antik Yunanlılara göre insan toplumlarını karakterize eden üç değer etkinliği, doğru (nesnel anlama çabası), güzel (özel güzellik deneyimi) ve iyi (uyumlu ve adil bir ortaklaşa eylem etkinliği) veya başka bir deyişle bilim, sanat ve ahlak parçalanmıştır. Bilim en yüksek otorite konumunu sahiplenmiş, öteki alanları da geride kalan ikinci sınıf seslere bırakmıştır. Neye inanırsanız inanın, ama bilin ki, yalnızca nesnel bilimin gerçek olduğunu açıkladığı şeyler “gerçek” sayılır. Ancak gözlemlenebilir fenomenlerin şu ya da bu ölçüde ampirik olarak test edilebileceği ve dışsal olarak doğrulanabileceği konusunda bilimin kendi içinde pek az karşıt görüş vardır. Her şeye katı bilim ölçütlerinin merceğinden bakılması, dünyamızdaki derinlik boyutunu düzleştirir (Isaacs, 2001). Özellikle farklı disiplinlerin girişim yaptığı mimari tasarım eğitiminin salt bu bakış açısıyla ele alınması ise olanaksız görünmektedir.

Bunun yanında mimarlık eğitiminde, bugün karşı karşıya kaldığımız önemli sorunlardan biri de, hızla değişim gösteren bir dünyada mimar adaylarına mesleki formasyon kazandırmaktır. Bilginin sürekli değiştiği bir ortamda, mimarın öncelikle bu değişime ve farklılığa cevap verebilecek düşünme yollarını bilmesi gerekir. Bilgiye ulaşabilme ve ona her bağlamda farklı bir yorum katabilme dönüştürebilme bilinci kazandırılması, kalıplaşmış, kural haline gelmiş bilginin aktarılmasının önüne geçmelidir. Mimarlığın kesin olmayan belirsizlik ve çelişki içeren tüm konularında, ki bu durum günümüzde giderek etkin olmakta; esnek düşünebilen, sorgulayan, bilgiyi yeni olana dönüştürebilen, karmaşıklık ve çelişki içeren sorunlara karşı toleranslı olabilen bir mimar yetiştirmek, eğitimde öncelik kazanmalıdır (Aydınlı, 2001). Eğer eğitimin bir amacı varsa, o da doğru anlayış ve sorumluluğu aşılacaktır. Eğitim sorumsuz bakış açısındansa sağ duyulu bir kavrayışa doğru bize önderlik etmelidir. Keyfilikten makul ve entellektüel düzene önderlik etmelidir (Mies, 2002, s:50). Füg (1980, s:33) de, bilinç üzerinde durarak danışanla kişisel söyleşiyi yararlı bulur:

“... Çizim masasındaki konuşmada öğrencinin kişiliğine, örneğin düşünce tarzına, düş gücüne, ilişkileri kavrama şekline çalışma yöntemine, duygu ve mantığının birlikteliğine, sorunlara eğilişteki düşüncelerine, onları ele alışıdaki öncelik sırasına ve değer yargılarına seslenilebilir. Böylece öğrencinin çalışmasından önce, kişiliğine yönelik birtakım dürtüler uyandırılıp, öğrenci bilinçlendirilebilir. Ancak süre tartışmadaki tarafların birbirlerini yeterince tanıyabilecekleri kadar uzun değildir. Bu nedenle öğrenciyle kişisel bir söyleşiyi girmekten genellikle sakınılır, ama bununla birlikte böyle bir söyleşiyi girilecek olunursa, bunun öğrenci için yararlı olabileceğine inanırım.”

Danışanları bu anlamda bilinçli olarak eğitebilmek için, niçin, ne öğretileceğini ve nasıl öğretileceğini bilmek gerekir. Dolayısıyla stüdyo ortamında danışan-danışman etkileşimini açıklarken ve bu etkileşimin önemi üzerinde dururken, bu açıdan da tasarım diyalogunun felsefi yönden incelenmesi gerekir. Bu incelemeyi yaparken, diyalogu oluşturan dil çıkış noktamız olmuştur. Ancak bir dile sahipsek ve de o dili anlayanların varlığından bahsediyorsak iletişim kurma olanağımız var demektir. Bu bölümde diyalogu oluşturan dilin, etik-estetik yapısı, mimari tasarım ve danışan-danışman etkileşimi bağlamında tartışılarak tasarım diyalogunun içindeki bilgi, bu yönlerden ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu açıdan diyalogun oluşmasına olanak sağlayan dilin içinde nasıl bir bilgi türü olduğunu bilmenin ve bu bilgiye yaklaşımın, davranışın yanında, o davranışın içindeki bilginin niteliğini anlama açısından da önemli olduğunu düşünüyoruz.

3.1. Mimari Tasarım Eğitimine Temel Olabilecek Bilgi Kuramları

Mimarlık, doğal dünya, beşeri dünya, bireyin dünyası (deneyimler dünyasını ve etik dünyayı da içerir), yapma dünya ve temsili dünya gibi farklı dünyalar arasında gidip

gelmelerden oluşur. Asıl faaliyet alanı, mimarlığın nesnesi ve öznesi, yani yapı ve insan arasındaki gidip gelmeler ile gerçek ya da somut olanla temsili ya da soyut olan bir dünya arasındaki gidip gelmelerdir. Mimarlığın bilgisi de bu alanlar arasına serpiştirilmiş dünyalara ilişkin tanımlamalar ve pratiklerden oluşur. Mimarlığın öznesi insana ilişkin bilgileri (tasarlamanın-tasarlama eyleminin kendine özgü bilgisi) 3 ana grupta toplayabiliriz (Uluoğlu, 1999):

1. Organizma anlamında inceleyen çalışmalar: Fizyolojik gereksinimleri ve antropometrik veriler ve ergonomik gereklilikler. Daha mekanistik olarak yorumlanabilecek çalışmalar da bireyin eylemleri, bunu gerçekleştirmede kullandığı yardımcı araçlar, v.b.ne ilişkin çalışmalar.
2. Davranış olarak inceleyen çalışmalar: Çevrenin algılanması ve çevrenin insan davranışlarını etkilemesi olmak üzere iki yönde gelişen, önemli bir başlangıcı gestalt psikologlarının algılamaya ilişkin araştırmaları ile bunun Bauhaus eğitimi üzerindeki etkileri oluşturur. Algılama çalışmaları da giderek algılamanın zihinsel mekanizmalarını açıklayan çalışmalar ile anlamlandırma ve yorumlama çalışmalarına doğru iki yöne ayrılacak şekilde gelişir.
3. Varlık olarak inceleyen çalışmalar: Öznenin varlık bağlamında sembolik ya da anlamsal dünyası da söz konusu; burada, nasıl anlamlandırdığı ya da yorumladığı gibi konulara doğru uzanırız. Son yıllarda yorumbilim (hermeneutik) çalışmalarına değin uzanıp gelen bu çabalar aslında dilsel çözümlemeler ile başlar.

Danışanın mimarlığın bilgisini öğrenirken veya deneyimlerken, büyük ölçüde bu deneyim ve buna bağlı öğrenme, bilişsel yapı açısından daha önce de belirtildiği gibi onun kendi gelişim düzeyine uygunluğuna bağlıdır. Bu yönden stüdyoda bilgi edinme, danışan ve danışman tarafından paylaşılan bir süreçtir. Yani bilgi, ancak bu sürece katılanlar için anlaşılır olan bir şeydir. Eisenman (1998, s:141), bilgiyle eleştiriri arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar:

“... bilgi, bir söylem hakkında bilinen şeyle, onun bugüne kadar varolan koşullarıyla ilgilidir: Bilgelik ise bu koşulları, önceleri bilinmeyen ya da hatta bilinen bilişim tarafından baskılanmış olan biçimlerde kullanabilme olanakları ile ilgilidir. Bilgelik sorunu mimarlıkta bugün bilişim ile eleştiriri arasındaki farklılığa ilişkin bir düşünceyle ilgilidir. Varlık içinde varolma olanaklılığı, eleştirel olma düşüncesinin kendisini farklılık olarak tanımlar. Ortama uyum sağlamanın sınırlarını aşmaya kalkışan mimarlık yalnızca farklı olarak tanımlanabilir ve bunu yalnızca kendi varoluşunun koşullarını, kendi varolma olanaklılığını eleştirel biçimde gözden geçirerek yapabilir. Bir mimarlık bilgisinin olanaklılığının eleştirel biçimde böyle gözden geçirilmesi, her zaman bir disiplini bilgeliğe götürebilen kapı olmuştur.”

Örtük olarak bildiğimiz şeyin bilince çıkarılması, nesnelerin ve olguların bilgisine sahip olmakla aynı anlamda değildir. “Bilgiler”, sezgisel değildir. Oysa düşünseme

yoluyla kazanılan “kavrayışlar”, kuram-öncesi bir bilgiyi açığa çıkarır, içeriklerine göre ayırır, bağlamsal olarak denetler ve bu yolla da eleştirel açıdan büyük titizlikle irdeler (Habermas, 2004a). Danışan-danışman değerlendirme yaparken, yalnızca kendilerinin ve genelde sürdürdükleri yaşamlarının imgelerini geliştirmekle kalmazlar, aynı zamanda da, ilgili durumlardaki çekici ve itici yönleri keşfederler ki, bunlara karşı nasıl davranmaları gerektiğini bu yönleri görmeden anlayamazlar. Çekici ve itici, doğru ve yanlış, genelde önemli olanların ne olduğunu sezgisel olarak zaten bildiğimizden, burada artık söz konusu olan, yaşama evrenine yansımış ve uygulamada da “kendini sağlamış”, öznelarası paylaşılmış bir kullanım bilgisidir. Bu bilgi, böyle bir paylaşımın kazanımı olarak “nesnelliğe” ulaşmıştır. Bu nedenle, bu sezgisel bilgiyi eleştirel olarak kendine mal eden pratik düşünce, etkileşimsel-ışbirlikçi bir bakış açısı gerektirmektedir.

Bunun yanında Uluoğlu’na (2000) göre, mimari tasarım genel olarak kontrolsüz ontik durumları kontrollü olarak biraraya getiren bir aktivitedir. Burada eylemler yalnızca tepkisel, alışılmış veya tesadüfi değil, oldukça bilinçli, seçici ve akılcıdır. Özel durumların çözümü, genel bilginin aracılığıyla bireyselliği gerektirir. Bireysellik, yani bireyin bir konuyu öğrenirken bilgiyi zihninde yapılandırabilmesi için, o bilgi biriminin dayandığı felsefi temeller, kuramsal dayanaklar ve bilgi birimini oluşturan kavramlar ve ilkeler konu kapsamında merkeze alınmalıdır (Ülgen, 2001). Felsefe genellikle, gerçeğin doğası (ontoloji), bilgi doğası (epistemoloji) ve değer doğası (aksiyoloji) ile ilgilenir (Alkan, 1983).

Ontoloji, felsefenin spekülatif yönünü temsil eder ve mutlak gerçeğin doğasını inceler. Bunlar insanlığın evrensel sorunlarıdır. Ontolojik sorunlar günlük eğitim etkinliklerinden uzak ve oldukça soyut gibi görünürse de daha çok stüdyo ortamında tasarlama sürecinde ele alınan konuların açıklığa kavuşturulmasında ışık tutucu bir nitelik taşırlar. Varolmanın anlamının açıklığa kavuşturulması, konuyu değil, danışan-danışman etkileşiminde diyalogun anlamının ortaya çıkartılması ve insan zihninin doğasının aydınlanması gibi özellikler, belirlenen sorunlara bağlı konuların daha iyi anlaşılmasına büyük ölçüde yararlı olur. Ontolojinin en büyük değeri gerçeklerle cevaplandırılmayan kuramsal sorunlarla ilgili entellektüel tartışmalara yol açmasıdır (Alkan, 1983).

Danışan-danışman diyalogunun başlıca alanlarından biri, bilgi keşfetme (yeni bilgi) ve aktarmadır. Danışman, bilgi edinme yöntemleri -tasarlama da bu durum daha da önem kazanmaktadır- konusunda açık bir fikir ortamı yaratabilir. Felsefe ekolleri farklı türden bilgiye ve dolayısıyla metodolojiye önem vermektedir. Bu nedenle bilgi

kuramı bir epistemolojidir. Bilgiyi evrensel bir şekilde inceler ve bilme sürecinin niteliğini keşfetmeye çalışır. Epistemoloji, felsefenin, bilişsel süreçlerin oluşumlarından çok, bilgiyi genel olarak ele alan, bilgiyle ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen dalı olarak tanımlanabilir (Cevizci, 1997). Aksiyoloji, değerlerin doğasına, ölçütlerine ve metafiziksel statüsüne ilişkin araştırmalardan meydana gelen değer kuramıdır (Cevizci, 1997). Bu anlamda etik kuram tasarlamaya temel teşkil etmelidir. Gerçekten bu danışana somut bilgiler öğretmekten çok daha önemlidir. Tasarlama eyleminde daima bir değerlendirme söz konusu olduğuna göre, bu konudaki sorun, hangi değerler veya değer çeşidinin en önemli olduğudur. Bu nedenle danışmanın olumlu bir etik anlayışla davranışta bulunması önemlidir. Çünkü danışmanın tasarım ve eğitim sorunlarına atıfta bulunacağı değerler onun kendi değerler sistemine bağlı olacaktır.

Stüdyo eğitimi, daha önce de sözünü ettiğimiz gibi tarihi, psikolojik, felsefi temellere dayanır. Bu yönden felsefenin katkısı temel varsayımlar geliştirmektir. Felsefe, danışan-danışman diyaloguna yön vermek ve hedefler için esas alınacak temel prensipleri saptamaya çalışır. Felsefi alanda çağdaş uygarlık dönemini başlıca dört esas ekolün yansıtmakta olduğu söylenebilir: İdealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk (existentializm). Felsefe, danışmanın sorumluluklarını yerine getirmede ona yardım edebilecek durumdadır. Bu düşünceyle burada adı geçen felsefelerin temel varsayımları ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik açıdan kısaca incelenmeye çalışılacaktır. Çünkü, yukarıda da bahsedildiği gibi, stüdyo eğitim sürecine böyle bir üçlü yaklaşım, uygun şekilde kullanıldığında; düşüncede açıklık, düşünmede tutarlılık, ikna, bilgide gerçekçilik ve güvenilirlik, bilgide objektiflik ve bunlara bağlı olarak danışan-danışman etkileşiminde ve tasarım eyleminde etik davranış sağlanabilir.

3.1.1. İdealizm

En genel ve gündelik anlamı içinde, yüksek ahlaki amaçlara bağlanma, zihnin tasarım, ide ve ideallerini maddi, deneysel gerçekliğin tam karşısına geçirme ve onlara, insanın değerler cetvelinde başat bir rol ve konum yükleme tavrına; ideallerin, maddi ve deneysel gerçekliğin sınırlama, eksik ve kusurlarından bağımsız olduktan başka, yetkin ve mutlak olanı hedefleyen yönelimler olmalarından dolayı, yetkin olanın önceliğini ve üstünlüğünü vurgulama tavrı yaklaşımına verilen ad olarak tanımlanabilir (Cevizci, 1997).

Ontolojik yaklaşım: Evren, zeka, istek ve iradenin bir ifadesidir. Bu nedenle dünyanın ebedi özü zihnin doğasıdır. Zihnin tek açıklama ilkesidir. Somut gerçek, karşılaştığımız durumun düzenli ve güçlü karakterindedir. Yaşamak veya iyi yaşamak için bilmeye çalıştığımız ve bilmek zorunda olduğumuz bu durumdur. Bireyin kendisi yorumlanabilen bir dünyada bir yorumcudur.

Epistemolojik yaklaşım: Gerçek hakkında tüm bilgilerimiz yaşantılarımızda doğrudan ya da dolaylı olarak karşılaştıklarımıza dayanır. Uyum (uygunluk) ve tutarlılık bilginin iki temel ölçütüdür. Tüm insan bilgisi, onun kendi doğal yaşantılarının birbirleriyle ilişkilerini yorumlayarak gerçeği anlamadaki başarılı çabaların ürünüdür.

Aksiyolojik yaklaşım: Değer yargıları, değerlendirmeler ve gerçeğin uyumlu değer boyutları, gerçeğin kendisinde vardır. Bu değerler, aşağı yukarı yeterli somut görüntülere erişirler. İnsan, amaçlı bir yaratık olarak, bu değerleri, soyutlayarak idealler ve standartlar şeklinde, somut olarak da bunların belirli görünüşleri ile anlamaya çalışır. İnsanın yaşamı onun değer boyutlarını araştırmasındaki başarısı ve bunlara verilen yanıtların uygunluğu ve yeterliliği ölçüsünde iyidir (Alkan, 1983).

Amaçlar: Eğitim, insanın entellektüel, duygusal ve yargısal çevresinde görüldüğü biçimde fiziki ve zihni yönden gelişmiş, serbest ve bilinçli insanoğlunun üstün biçimde Tanrı'ya uyarlanmasında doğa üstü nitelikte bir süreçtir, insanlığın Tanrı imajında mükemmelleştirilmesidir. Bu anlayışa göre, yaşamının ve öğrenmenin amacı, hayatın değerlerini anlamak olmalıdır. Değerler, sahip olunması en fazla önemli olan yaşantılar anlamındadır (Alkan, 1983).

Yöntem: Bu anlayışa göre öğretmede bütün yöntemlerin amacı danışanın kişiliğini gelişmesini sağlayacak ortamı yaratmaktır. Gerçek eğitsel etkinlikler, danışanın özel yaşantıları içinde devam eden ve danışanın kendi etkinliklerini içeren etkinliklerdir.

Danışan-danışman: Danışan, kendi bilincinin kendi davranışını belirleyendir. Kişiliğin önemli bir değeri vardır. Benlikten daha değerli birşey yoktur. Danışman, kendini tanımaya, kendini yöneltmeye, kendi kendine aktiviteye, benliğe ve içsel ruhi büyümeye öncelik verir. Danışanda doğru bir tip bir kişilik geliştirmeye ve iyi örnek olmaya çalışır.

3.1.2. Pragmatizm

Pragmatizm, düşüncelerin, fikir ve öğretilerin anlamlarını mümkün sonuçları ile ortaya koyma yönteminin, bilim adamları ve ortalama insan tarafından kullanılan yöntemle aynı olduğunu savunur. Öte yandan, pragmatizme göre, birçok entellektüel problem ve tartışma, açık olmayan kavramlar içerir (Cevizci, 1997). Pragmatizm, doğası gereği insancıldır, fakat insanın ruhsal bir varlık olduğunu kabul etmez. İnsan, aynı zamanda sadece bir mekanizma olarak düşünülemeyecek kadar karmaşık bir varlıktır. İnsan doğal bir organizmadır, sosyal ve biyolojik bir çevrede yaşar (Alkan, 1983).

Ontolojik yaklaşım: Bütün varlıklar, maddi ve sayısaldır. İnsan sadece doğada genel olarak geçerli olan kanunlara göre hareket eden ileri derecede karmaşık fiziksel bir organizmadır. Tüm doğa dünyası kendi kendini devam ettirmektedir. Değişme, varoluşun karakteristik bir sonucu olarak ciddi biçimde dikkate alınır ve deneysel yöntem kullanılır.

Epistemolojik yaklaşım: Bilgi, problemlerin gerçekten çözümünü belirlemelidir. Bilgi en sınırlı yönüyle dayandığı ve birbirinden kesin olarak farklı olan birçok varsayımı birleştirir. Bilgi, yaşantı ürünü ya da sonucudur ve yaşantı ise, bir organizma ile çevresinin sürekli etkileşimidir. Diğer bir deyişle, yaşantı ile bilinen arasında etkin bir işbirliğidir. Esas amaç, kararlaştırılmış bilgiyi deneysel olarak bulmaktır.

Aksiyojik yaklaşım: İnsan değerleri, insanın seçimlerinin sonucudur. Karakteri oluşturan tercihler, aynı zamanda değerleri de belirler. Değerler, insanın seçimlerini yaptığı zaman doğal sistemler arasında ve olayların başlangıcı ve sonu arasında bulunabilir. İnsanın seçimleri sadece davranışını doğal düzenine adapte edebildiğinde başarılıdır (Alkan, 1983).

Amaçlar: Geniş anlamda eğitim, insanda kendi yaşantılarıyla yapılan değişikliklerden başka birşey değildir. Eğitim değişmeye açık olmalıdır. Değişme, sadece, amaçların, araçlarda olduğu gibi, değişmeye açık olduğunda anlamlıdır ve kontrol edilebilir. Eğitim süreci, devamlı bir reorganizasyon, yeniden yapma ve dönüşümdür. Eğitim amaçları ve içerik değişen koşullara göre sürekli olarak yeniden düzenlenmelidir. Öğrenme amaçları, danışan-danışman işbirliği ile belirlenmelidir. Danışanın gözünde önemli fonksiyonel bir değeri olmayan içerik öğretilmeye değer nitelikte değildir veya danışanların mevcut gelişme düzeyine uygun değildir. Bir danışan, sosyal bir ortamda yapmak istediğinin sorumlulukları ve sonuçlarını tam olarak dikkate alarak, seçmeyi öğrendiğinde gerçek anlamda

eğitilmiş olur. İyi öğrenme, etken biçimde nasıl çalışılacağını ve mantıklı olarak nasıl sonuca varılacağını öğretmektir.

Yöntem: Bu süreçte yöntem, uygulamada içeriğin etkinliğini arttıracak düzenleme anlamındadır. Yöntem, içerikten ayrı birşey değildir. Yöntem, en basit anlamda içerikleri etken biçimde işlemiden geçirmek içindir. Normal durumlarda öğrenme içerik ile meşgul olmanın bir ürünü ve ödülüdür. İçerik, belirli bir amacı olan bir durumun geliştirilmesi sürecinde gözlemlenecek gerçekleri, hatırlamaları, okumaları, hakkında konuşmaları ve önerilen fikirleri içerir. Danışmanın görevi, danışan etkinliklerini yönleltecek ve cevaplarını motive edecek çevreyi düzenlemektir. Bu öğrenme sürecinde iki temel çevre, içerik ve sosyal ortamdır. Öğretmenin başlangıcı, danışanların sahip olduğu yaşantılar olmalıdır. Bu süreçte öğrenen, davranışta bulunan bir organizmadır ve cevapları yaratıcıdır.

Danışan-danışman: Danışmanın amacı danışanlarını bağımsız düşünürler durumuna getirmek olmalıdır. Danışman, güvenilir çalışma yöntemleri seçmelidir. Danışman, sadece içerikle meşgul olmamalı, fakat içeriğin, danışanın mevcut gereksinimleri ve kapasitesi, etkileşimi ile ilgilenmelidir. Danışman, en iyi yaşam kalitesini geliştirmeli ve teşvik etmelidir. Danışanlar, tamamen yaşadıklarını, kendilerinde ve kendileri hakkında meydana gelenlere verdikleri cevapları öğrenirler. Danışman, üründen çok sürece önem vermelidir.

3.1.3. Realizm

Maddenin gerçeğine inanış, realizmin esasıdır (Alkan, 1983). Genel olarak olguları, ne kadar aykırı görünürse görünsün, olduğu gibi, şeyleri gerçekte olduğu şekliyle nesnel olarak ve dürüstçe kabul etme tavrıdır (Cevizci, 1997).

Ontolojik yaklaşım: Evren gerçek, maddesel, kendi kendilerine varolan ve birbirleriyle dış ilişkilerle düzenli bulunan nesnelerden ibarettir. Bu nesneler ve ilişkiler bilinse de bilinmese de gerçekten vardır. Dünya kendi kendine, kendi içinde vardır.

Epistemolojik yaklaşım: Nesneler ve ilişkiler oldukları biçimde insan zihni tarafından kısmen bilinebilirler. Bütün biliş, karakter itibarıyla amaçsal ve ilişkiseldir. Her kavram bir şeyindir, her değer yargısı birşey hakkındadır. Birşey bilmek, rasyonel olarak mevcut bir nesne ile mevcut olduğu şekilde belirginleşmek, benzerleşmek demektir. Varlık gerçekte olduğu biçimde bilinebilir.

Aksiyolojik yaklaşım: Bilgi, bireysel ve toplumsal etkinliklerin rehberliği için değişmez ve güvenilir ilkeler sağlar. İnsan doğasının tamamlanması için gerekli olan bireysel ve sosyal nitelikte, istikrarlı ve evrensel bir etkinlik örüntüsü ahlak ya da doğa kanunu olarak isimlendirilir. Kişisel gözlem yoluyla her birey bu konuda minimum bir bilgiye sahiptir. Bu bilgi insan etkinliği için tek güvenilir rehberdir (Alkan, 1983).

Amaçlar: Eğitim, bilgi kullanma, bilgi kazanma işidir. Kuramsal fikirler, danışanın tasarımı daima önemli uygulama olanağı bulmalıdır. Buna göre eğitimin amacı;

- Objeler hakkındaki gerçeği gerçek anlamda ayırt etmek,
- Bu gerçeği bilindiği şekliyle entegre etmek ve genişletmek.
- Kuramsal esasa dayalı ve bu yönden geçerliliği olan ve genel olarak hayatla ilgili ve özel olarak mesleki işlevi olan pratik bilgi kazanmak.
- Bunu danışanlara inandırıcı ve tutarlı biçimde aktarmaktır.

Yöntem: En iyi eğitim süreci danışmana, danışana ve ortamın sağladığı fırsatlara bağlıdır. Bu anlamda keşfedilmiş gerçek hakkında zorunlu ve anlamlı bir eğitim olmaksızın ve bu bilgiye dayalı alıştırmalar etik değerlerle olgunlaştırılmalıdır. Anlamlı bir eğitim sürecinde pragmatik felsefenin yönetime verdiği önem ve geleneksel olarak içeriğe verilen ağırlık birleştirilmelidir. Yöntem ve bilgi gereçleri sentez edilmeli ve korunmalıdır. Bilginin nesnesi, onun bilinmesinden veya danışan tarafından öğrenilmesinden bağımsız olarak vardır. Danışan “ne yapmalı?” sorusundan çok “nedir?” sorusuyla ilgilenmelidir.

Danışan-danışman: Danışanın görevi, kendisine şu veya bu şekilde gerçekten olduğu gibi açıklanacak olanları öğrenmektir. O, nasıl düşüneceğini ve disiplinli olarak hareket etmesini, bu davranışları birlikte ve gerçek bir zevkle yapabilmeye kadar öğrenemeyecektir. Danışanın amacı, kendi yeteneklerini tanımaktır. Danışman, danışanları, kendi kendilerini anlamaları gereken bağımsız bir gerçeğe yönelten örnek bir davranışta bulunmaktadır. En yüksek düzeyde danışmanın amacı, kendini, mümkün olduğunca ortadan kaldırarak, gerçeğin ortaya çıkmasına fırsat vermektir.

3.1.4. Varoluşçuluk

İnsanın varoluşuyla doğal nesnelere özgü varlık türü arasındaki karşıtlığı büyük bir güçle vurgulayan, iradesi ve bilinci olan insanların, irade ve bilinçten yoksun nesneler dünyasına fırlamış olduğunu öne süren (Cevizci, 1997) varoluşçuluk, kişisel özgürlük ve bireysel sorumluluk felsefesidir (Alkan, 1983).

Ontolojik yaklaşım: Varolmak, kendi başına ve subjektiftir. Bilmek ise rasyonel ve objektif bir kavramdır. Rasyonel düşünce evrensel ve soyut bir kavramdır. Varolmak ise bireysel ve gerçektir. Öz, daima varolmaktan önce gelir. Böylece varoluşun tam olarak incelenmesi, öz ve esasa ilişkin problemlerin akıllıca irdelenmesinden önce gelmelidir. İnsan kendi kişiliğini kendisi kararlaştırır, kendi değerlerini kendisi tanımlar. İnsan kararsızdır; tercih yeteneğine sahiptir ve daima kendini anlamaya çalışır.

Epistemolojik yaklaşım: Birey kendi bilgisinden kendisi sorumludur. Bilgi sezgiseldir. Bilgi insanla ilgilidir. Bilgi insanda yaratılır ve bireyin yaşamı süresince geçirdiği yaşantılar ve adapte ettiği projeler sonucunda onda olan bilişler ve duygulardan ibarettir. Aynı şekilde, bilginin geçerliliği, onun birey için ifade ettiği değere göre kararlaştırılır. Varoluşçu gerçeği elde etmek, bir kimsenin bir birliğe ulaşmak için bir problem hakkında tüm bildiklerini unutmasını gerektiren olaysal indirgemeye benzemekte ve böylece o kimsenin sorumluluğunu ya da ilgisini derinliğine keşfetmesidir (Alkan, 1983).

Aksiyojik yaklaşım: Değerler, insanın serbestçe seçilen hareketlerinden ayrı olarak mevcut değildir. Hareket, soyut değer kavramlarına dayalı olarak saptanmamalıdır. Bugün hakim olan iyilik, doğruluk ve güzellik hakkındaki fikirler, esasen ampirik deliller ya da akıllıca spekülasyonların soyutlanmasıdır. Bunlar, insan davranışı için doğru ölçütler olarak kabul edilemez. En yüksek ahlak, özgürlüğü tanımadır. En düşük ahlak, bireyin önceden saptanmış ilkeler ve standartlar hakkındaki bilishliliğine itiraz etmektir.

İnsan kendi değerlerini gönüllü olarak seçmelidir. Bununla beraber, bir hareketin serbestçe seçimi onun yerine getirilmesinde kişisel sorumluluğu içerir. Bir kimse, kendine güven duygusunu, önemli bir karakter niteliği olarak geliştirmelidir. İnsan iyiyi, doğruyu ve güzeli anlamak için kendisine bakmalıdır.

Amaçlar: Eğitim esas olarak insan zihninin geliştirilmesi ile ilgilidir. İnsan zihninin üç alışkanlığı: Disiplin, eleştiri ve verimdir. Danışanın gelişimi, düzen duygusu, karşıtlıklara olan açıklığı ve fikir üretme yeteneğine göre saptanır. Bu insanı özgür kılan eğitimidir. Danışman, danışanın kendisini bulduğu durumlarda bir bütün olarak geliştirmeye ilgilenmektedir. Bunun anlamı, gücünü ve durumunu görmesine engel olan karşıtlıktan kurtarmaktır. Bu, sonu olmayan entellektüel bir yolculuktur.

Danışan-danışman: Danışan, program ve danışmandan daha önemlidir. Çünkü eğitilecek olan odur. Danışman, danışanı sadece birey olarak değil, fakat aynı zamanda bir insan ve toplumun gelecekteki bir üyesi olarak kabul etmelidir. Danışman, danışanlara karşı duyarlı olmaya çalışır. Danışman, danışanda seçimler yapma gücünü geliştirmek için uğraşır. İnsan, sadece entellektüel (bilişsel) bir varlık değil, aynı zamanda duygusal bir varlıktır. Bu nedenle stüdyo eğitimi, bilgi kavramını değiştirmeli ve içeriğe bir amaç veya danışanı gelecekte mimar olmaya hazırlamada araç olarak bakmayı bırakmalı ve bunu bireyin kendisini geliştirmede bir araç olarak kabul etmelidir. Gerçek varoluşu, bireyin bütününe kapsadığına göre, öğrenmeyi, sadece entellektüel bir disiplin olarak görmemeli, aksine, danışanın her çeşit çalışmaya, entellektüel ve duygusal yönleriyle katılması teşvik edilmelidir.

3.2. Danışan-Danışman Etkileşiminde Dilin Kullanımı

Dil, belirli standart anlamları olan sözcüklerden ve bir iletişim yöntemi olarak kullanılan konuşma formlarından meydana gelen yapı ya da sisteme verilen ad olarak tanımlanabilir. Bu sistem, birbirleriyle karşılıklı olarak, sistematik bir ilişki içinde bulunan ve sözcük düzeyinde uzlaşım yoluyla oluşan bir anlama sahip olan birimlerden meydana gelir. Başka türlü söylersek; duyguları, düşünceleri, seçimleri açıkça göstermeyi olanaklı kılan her türlü işaret sistemi, bilinç içeriklerini, duyguları, arzuları, düşünceleri, tutarlı bir anlam çerçevesi ya da modeli içinde ifade etme yolu ya da yöntemidir (Cevizci, 1997). Dil yetisinin çok sayıdaki bileşenlerinden (Tablo 3.1) biri sözel düşüncenin gelişimi açısından özel önem taşır. Dilin “semantik-pragmatik” yanı (belirli bir amaca-etkiye yönelik konuşma, başkasının niyetini anlama, sohbet, işbirliği, ikna, ima vb.) ile ilgili kısmı üst düzeyde değer taşımaktadır. Dilin en incelikli işlevlerinden biri olan, insanın kendini hem tekilliği hem bütünlüğü içinde kavraması ve insanın kendi iç dünyasının dinamik ve devrimci organizasyonu, yani insanın kendi kendisini konusu haline getirmesi, dilin bu bileşeni sayesinde olanaklı olur. Dilin bu işlevi, doğrudan insanın yaratıcılığıyla ilgili süreçlere ilişkindir. Korkmaz'ın (2000), Vygotsky'den örnekleyerek belirttiği gibi insana özgü olan düşünce ve dilin birleşmesi ve sözel düşüncenin gelişmesi, insanın iç dünyasının zenginleşmesine ve ayrışmamış sürü insanının bireyselleşmesine giden yolu açar. İnsan kendini, başkalarını anlamaya giden yolda (bunu tam olarak başaramayacak olsa da) kavrayabilir ve bilinci olanaklı kılan bu ortak duygu ve algı dünyasıdır. Bireyselliğinin tam ve derinlemesine bilincine vardığında insan, bu sürecin yan etkilerinden (bireysellik, hırs, kıskançlık, yalan söyleme, kendini kandırma, kendini gizleyebilme) de kurtulacaktır.

Tablo 3.1. Dilin kısımları (Korkmaz, 2000, s:93)

ANLAMA	İŞLEM	İFADE
İşitme	Düşünceden dile / dilden düşünceye dönüştürme (muhtemelen 10'larca alt aşaması vardır)	Uygun kelimeyi seçme
Yüksek düzey işitsel analiz		Sözdizimine uygun olarak dizme
Konuşma sesleimin özel analizi		Kelimelere uygun serileri bulma
Konuşma seslerinin melodisini yorumlama (gramatik ve duygusal)		Bu sesleri melodi ile donatma
Kelime oluşturacak şekilde seslerin birleştirilmesi		Ağız-dil kasları ile artiküle etme
Kavram olarak kelimelerin öğrenilmesi		Konuşmayı belli bir amaca yönelik yapabilme
Söz dizimini anlama		Karşılıklı konuşma yürütme
Basit ve kompleks gramer yetileri		Konuşma başlatabilme
Konuşmayı amacına uygun anlama		Tekrarlama

Dil felsefesi, görelî olarak yeni bir disiplin ve bağımsız bir felsefe dalı olmakla birlikte, geçmişde de filozoflar dil konusuna eğilmişler ve temelde dilin kökeniyle, doğası üzerinde durmuşlardır. 17. yüzyılda Descartes güvenilir bilgi için kendi içine bakmıştı. Onun yöntemi, kesinliğin zemin kayasına ulaşana kadar her şeyden şüphe etmektir. Artık kazıyı daha fazla ilerletemeyince felsefenin en sık alıntılanan lafını etmişti: “*Cogito ergo sum*” – “Düşünüyorum, öyleyse varım.” Britanyalı ampiristler, Locke, Berkeley ve Hume onun epistemoloji geleneğini takip edenler arasındaydı (Edmonds ve Eidinow, 2004). Epistemolojinin yerini daha sonra dil felsefesi ve kelimelerimizin, bizi düşüncelerimize ve dünyaya kavuşturan mercekler olduğu öncülü aldı. Onlar olmadan dünyayı göremezdik. Bu çerçevede, dil felsefesiyle ilgili araştırmalar şu sorulara yanıt getirmeye çalışır (Cevizci, 1997):

- Sembolizmin en genel özellikleri nelerdir?
- Dilin kendisi nasıl tanımlanmak durumundadır?
- Dilin özü nedir?
- İletişim nedir?
- İletişim ya da anlam iletişimi nasıl mümkündür?
- Bir dilsel ifadenin belli bir anlamı olması ne ifade eder?

- Anlam nedir? Kaç tür anlam vardır?
- Çeşitli dillerin, örneğin dinin dilinin, şiir dilinin, bilim dilinin, matematik dilinin, mimiklerin ya da bilgisayar dilinin belirleyici özellikleri nelerdir?
- Dille bilgi, dille sezgisel kavrayış arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Dille gerçeklik, kavramla kavramsallaştırılan arasında nasıl bir ilişki bulunur?
- Dil hangi amaçlarla ve nasıl kullanılır?
- Dil yetkinleştirilebilir mi?
- Dili yetkinleştirmenin yolları nelerdir?
- Yetkin formel diller nasıl kurulur?

Burada, bizi yakından ilgilendiren sorular, yukarıda altı çizili olarak tanımlanabilir. Mimari tasarım stüdyosunda, danışan-danışman etkileşim sürecinde söze dökme, diyaloga dönüşme potansiyeli taşıyan, ikili bir iletişim ve bunun sonucunda oluşan kavramlarla ortaya konan bir gerçekliktir. Lloyd ve diğerleri (1995, s:237), bu konuda bizim de üzerinde durduğumuz şu soruları sorarlar:

1. Sözcükler “yüksek sesle düşünme” tasarım düşüncesinin doğru bir yansıması mıdır?
2. Aynı anda sözel dile getiriş, gerçekten tasarımı ortaya çıkarmaya çabalarsan, tasarım yapmayı etkiler mi?

Buradan “Aynı anda dile getiriş, tasarım bilişini ortaya çıkartabilir mi?” sorusu akla gelmektedir. Lawson ve Loke (1997), tasarlamamanın, daha çok konuşmada olduğu gibi düşünmenin birçok ayrı modunu içermesi açısından konuşmaya çok benzer olduğunu ileri sürer. Düşünme daima aracı olur ve bazen dengeler, iletişim kanallarında ve deneyimde şekillenir. Bu anlamda mimari tasarım, düşünmenin çok güçlü bir aracıdır ve söylem olarak, matematik ve müzik gibi düşünmenin araçlarıyla benzerdir. Buradaki sorun, müzik gibi tasarımın da, hakkında konuşulmasının zorluğudur. Aynı andaki sözelleştirme, gerçeği ortaya çıkarmak veya başka bir deyişle bilgi edinmek için, düşüncenin bir sunumu olabilir. Tasarlamamanın öğrenilebildiği dikkate alınırsa, tasarım davranışına yansıtmak için sözel düşünceye daima sahip olacağız (Lloyd ve diğ., 1995). Önde gelen mimarların önemli bir çoğunluğu, kendilerini, ekiplerini işe konsantre etmek için sözel formüle edilmiş metaforik bir çekirdeği esas alan konseptleri araştırmaya çaba harcarlar. Sözel ifade, diğer bir deyişle görsel tasarımda rasyonel analizden tamamen farklı bir rol üstlenilebilmedir (Tomes ve diğ., 1998). Lloyd ve Scott (1994), tasarım sürecinin deneysel çalışmalarında, kelimelerin fonksiyonunun çoğu kez özel durumlara göre değiştiğini öne sürerler; kelimeler, tasarım düşüncesi üzerine basit bir yorum

olmaktan çok, tasarım süreci için içtenlikle birleşirler. Bunun yanında Daley'e (1982) göre, eskiz yapma ve bir sunumu anlama gibi tasarım aktiviteleri, söze dökmeye göre daha zor olabilir.

Tasarımda çoğu kez, bir tasarımcının bir çözümü nasıl ürettiği, problemi görme yoluna bağlıdır. Bu nedenden dolayı bir tasarımcının, karşısında duran problemi algılamayı bilmesinin çok büyük yardımı olabilir. Bu tamamen soyut bir yol olarak ifade edilebilir. Bunun yanında danışman açısından baktığımızda daha büyük bir zorluk vardır. Çünkü danışan tasarlamanın yanında, tasarım yapmayı tasarım yaparken öğrenmektedir. Danışman bu durumda, hem tasarım problemini algılamak hem de bu problemi danışanın bakış açısıyla algılamak (sezmek-empati) durumundadır. Tüm bunların farkında olarak stüdyoda danışan-danışman etkileşiminde gerçekleşen önemli aktivitelere baktığımızda (Coyne ve Snodgrass, 1991);

- Tasarım fikrini (danışan ve danışmanın kendi içindeki ve başkalarıyla olan) tasarım diyaloguyla hissettirme (sezdirme, kavratma),
- Çizim masasında tasarım diyalogunun çeşitli varyasyonlarını simule ederek yorumlama,
- Değerlendirme kriterleri öncelik sıralaması yapma vb. olduğunu görürüz.

Bu anlamda tasarım diyalogunda Schön (1985), danışana, danışmanın iki yoldan yardım ettiğini söyler:

1. Hangi durumda danışana örnek olması için ne vereceğine, danışanların öğrenmeye ihtiyacı olduğuna inanarak sürecin bazı kısımlarını göstererek tanıtabilir.
2. Tasarlama hakkında danışana genel betimlemelerde bulunur, belirli bilgiler veya eleştiriler, sorular sorar, çeşitli varyasyonları danışanın denemesini ister, tüm durumlar içinde danışan ise dinlenilmeyi bekler.

Füeg (1980, s:29), bunun yanında, öğretimin bütün alanlarında pedagojik kişiliğin büyük önem taşıdığını vurgular:

“...Tasarlamanın öğretilmesinin her safhasında da sürekli olarak kültürel kişiliğe gerek duyulur. Öğretmen aynı zamanda bir eğitmendir de. Yalnız bilgi ve deneyim aktarmakla kalmaz, bunun yanı sıra olaylar, nesneler, durumlar, etkiler, ilişkiler, tarih ve tarihler, davranış türleri ve düşünce tarzları için bilinci uyandırmaya da çalışır. Çalışmamızın aracı olan bütün duyularımızı tanımamızda etkili olur, yaratıcı çalışmanın en güçlü gıdası olarak da, bilinçsizliğin bilinçlendirilmesini sağlar. Öğretmenin proje aşamasındaki en önemli katılımı belki de bilinçlendirmektir. Çünkü ancak bundan sonra yalın bilginin, ilişkiler içinde bilinçle birleşmesi, deneysel bir yetenek, bir kazanç haline gelebilir.”

Danışmanlar, tercihlerini göstermek veya söylemek için değişik yollar kullanırlar. Bazıları, danışanın taklidinin kör ve mekanik olacağından korkarak danışanlar için çizmeyi reddeder, bazıları, tasarımın asıl görsel bir şey olduğunu, bir iletişim aracı olarak kelimelere güvenmeyerek, yalnızca çizerler, bazılarıysa iki stratejiyi kombine eder (Schön, 1985). Bununla birlikte, tasarım çalışmalarının ve yaratmanın her ikisinde de irrasyonelliğin getirdiği stres ve dilbilgisel olarak kodlanan bilginin hangi tasarım profesyonelliği temelli olabileceğini tespit etmede zorlukların olması şaşırtıcı değildir. Tasarımcılar, “eğer bir şey doğruysa o dile getirilmez” yaklaşımı ve sistematik bilgiyle donatılmamış bireysel yaratıcı eylemi cesaretlendirme, bazen de “geçmişte ne olduğunu bilmezsen, bir şeyi tesadüfen bulabilirsin” inancıyla meşgul olurlar (Tomes ve diğ, 1998). Coyne ve Snodgrass (1991), bireyselliği, mistizmi ve elitizmi tasarımın bu bakışı içinde kritize ederler. Ortaklaşa, kişiler arası öznel bir aktivite ve katılımcıların tüm insan düşüncesinin hermeneutik karakterini içinde barındıran bir aktivite olarak tasarım ve sözel akıl, geniş ölçüde bozulmamış tamamıyla farklı birikimlerin inancı olarak görünür. Bu bakış açısıyla, tasarım aktivitesinin, dil teorisinden elde edilen algoritmik bir mantık modeliyle, genel olarak, açıklanabilirliği, kodlanabilirliği, tanımlanabilirliği varsayılmaktadır. Mitchell (1990), bu modeli açıklarken; tasarımın kelimelerle tanımlanabilirliğini, yöntemin doğrulayan sistemini oluşturmak için eleştirel bir dille yapılan kelime tanımlamalarının formalize edilebileceğini iddia ederek tasarımın, kelimeler gibi grafik simgelerin belirli gramatik kurallarına göre manipüle edilebilir olduğunu söyler. Tasarım sürecini, “eleştirel bir dilin içinde duran form ve fonksiyonun sağlanarak objektiflikle doğrulanması” olarak görür. Mitchell (1990, s:78) bu modelin üç ana bölümünü şöyle belirler:

“İlk... tasarım dünyasında, anlambiliminin bir sorunu olarak anlaşılan eleştirel bir dilin tasarımla ilişkisi. İkinci... tasarım dünyası biçimsel gramerleri belirleyebilir. Üçüncü... fonksiyonun yeterliliğiyle birlikte binaları nasıl ifade edileceğinin bilgisinin kuralları, gramerler gibi kodlanır. Böylece formun fonksiyonla ilişkisinde tasarımcı operasyonları altında sözdizimsel ve anlamsal kurallar güçlü olarak aracılık eder.”

Bu model, tasarım sürecini, dili kullandığımız sürece benzer veya eşanlamlı olduğunu farzeder; süreç kelimelerle eşit sayılan başlıca simgelerle (örneğin geometrik şekiller) tanımlanabilir; bunlar inşaa etmek için gramatik kurallara göre manipüle edilebilen mantıklı (tutarlı) strüktürler, anlamlı cümlelerin formları için mantık kurallarının verilmesiyle birleştirilebilirler. Model, gerçek dünyanın objelerine uyan sözel atomların (kelimeler) konsepti üzerine uyuşma ve bütünlüklerine güvenen dilin pozitivist teorisinden elde edilir. Bu başlıca sözel işaretler, cümleler gibi daha geniş enformasyon bölümleriyle birleştirilirler. Anlamlı olmak için pozitivistler, sözel işaretlerin uyumluluklarını veya kelime atomlarını, biçimsel

mantığın kurallarına göre toplamak gerektiğini söylerler. Bu kurallara uymazlarsa, anlamsızdırlar ve ifadeler güvenilmezdir (Snodgrass ve Coyne, 1997).

Aslında kelimeler ve dilin sunumunun problemi, bu problemin temel bir sorusu olan bilgi ve dil arasındaki etkileşim, 20. yüzyılın felsefesinin merkezi bir konumunda yer alan bir problemidir. Bu nedenle kelimeler ve düşünceler arasındaki direkt bağlantıyı kabul ederken tasarlama sürecinde aynı andaki söze dökmeye bir yorum yapmakta dikkatli olmayı hissediyoruz. Bunun yanında, günümüzde dilin açık bir sistem olduğunu vurgulayan felsefeciler için metaforlar³¹ çok önemli kavramlardır. Yürekli ve Yürekli (2002, s:159), ikinci anlamdırmanın sebebi olan metaforların kullanımının, okumaların farklı anlaşılmasına neden olduğunu belirterek metafor-dil-yeni ilişkisi üzerinde dururlar:

"Mimarlığın bir dil olduğu ve dilin açık anlamlarında "yeni"nin var olamayacağı kabul edilirse, dilin metaforik katmanlarında "yeni"nin gizlendiği varsayılabilir. Bu durumda metaforların farklı anlamları üzerinde çalışmak, "yeni"yi belirlemek için bir yol olabilir."

Soykan'a (2002) göre, biçim kavramı temelinde, dilbilimsel sentaksın (sözdizim) mimarideki karşılığı strüktür ve konstrüksiyondur. Nasıl sözdizim, cümlede sözcüklerin, daha doğrusu dilsel birimlerin düzenini ve aralarındaki bağıntıları gösteriyorsa, mimari bir yapıda öğelerin, birimlerin birbiriyle bağıntıları kurularak düzenlenişini de strüktür ve konstrüksiyon verir. Soykan, ancak dil ile çizim arasındaki koşutluğu, bu noktadan sonra aynı tarzda daha ileriye götürmemek gerektiğini söyler. Çünkü sözcükler, kendi dışında bir şeyi gösterdikleri için onların cümlede sözdizimsel düzenlenişi de cümlenin dışında bir şeyi gösterir, yani cümlenin bir anlamı vardır. Ama aynı şey, kendi kendisinden başka bir şeyi göstermeyen çizim için söz konusu değildir. Bu belki tasarımın son sunumu olarak çizim için doğru olabilir. Ama eskiz, çalışma maketi gibi ifadeler süreçte tasarımın gelişimini ve aynı zamanda danışan-danışman diyalogunu geliştiren araçlar olarak içlerinde yan anlamları, farklı okumaları bir başka deyişle metaforları saklarlar. Bu metaforlar, standartlardan bağımsız değillerdir ve bu standartların seçimi, argümanlar yoluyla eleştirel bir sınamayı gerektiren anlayışlara dayanmaktadır. Böylelikle sözcükler bir araya geldiklerinde, bir mimari amaçlar haritası oluşturan, doğru yönü işaret eden oklar haline gelirler (Holl, 2000). Bunun için de bu haritanın etik-estetik olarak temellendirilmesinin önem kazandığı düşünülebilir.

³¹ Metafor, çağrışımlı düşünmenin en güçlü türüdür. Metafor, sözcüklerden bir veya daha fazlasının üzerinde çalışmakta olan sorunla çakıştırılmasıyla işler. Metafor, daha çok yeni bir "zihinsel nesne" yaratmak için kullanılır. Zihin, zaten metafora uygun bir yapıya sahiptir. Örneğin rüyalar metaforiktir. Eğitim alan kişi kendisine kişisel olarak hitap eden bir metafora rastladığında, metafor yoluyla öğrenme fark edilir biçimde daha derin olur (Barker, 2001).

3.2.1. Danışan-Danışman Diyaloğunda Etik - Estetik

Aristoteles'ten bu yana bir felsefi disiplin adı olan etik, köken olarak Yunanca'daki ethos sözcüğünden gelmektedir. İki kullanımı söz konusudur: İlk kullanımı alışkanlık, töre, görenek anlamlarını taşır ve eylemlerini antik kentte (sitede) geçerli olan töreye uygun olarak eğitim yoluyla düzenlemeye alışkın kişi, genel kabul gören "ahlak yasası" normlarını izlediği sürece "etiğe" göre davranmaktadır. Ama, asıl anlamıyla etiğe göre eylemde bulunan ve davranan kişi, aktarılan eylem kurallarını ve değer ölçülerini sorgulamadan uygulamayıp; aksine, kavrayarak ve üzerinde düşünerek talep edilen iyiyi gerçekleştirmek için onları alışkanlığa dönüştüren kişidir: Alışkanlık, töre ve görenek böylelikle karakter anlamını da almakta, erdemli olmanın temel tavrı olarak pekişmektedir (Pieper, 1999). Estetik ise felsefenin güzeli ya da güzelliği konu alan, iyi, çirkin, hoş, yüce, trajik gibi güzellikle yakından ilişkili olan kavramları araştıran, doğal nesne ya da insan yarattığı ürünlerde sergilenen güzelliklerle ilgili yargı ve yaşantılarımızda söz konusu olan değerleri, tavırları, haz ve tadları analiz eden bir dalıdır, bir başka deyişle, sanat ya da güzellik alanında söz konusu olan değerleri konu alan felsefi disipline verilen addır (Cevizci, 1997). Dolayısıyla mimari tasarım stüdyosunda danışan-danışman etkileşimi, bu iki disiplinden bağımsız düşünülemez. Bu anlamda etik-özgürlük (Kant), estetik-sezgi (Croce), etik-estetik-dil (Wittgenstein) temelinde ele alınacaktır.

Kant (1984), özgürlüğün yasalarının bilimine etik der. Kant'a göre irade, akıl sahibi olmaları bakımından, canlı varlıkların bir tür nedenselliğidir ve özgürlük ise bu nedenselliğin kendisini belirleyen yabancı nedenlere bağlı olmadan etkili olabilme özelliğidir. Özgürlük; genel olarak akıl sahibi olan ve bir iradeyle donatılmış bulunan varlıkların etkinliğine özgü bir şey gibi kanıtlanmalıdır (Kant, 1984, s:193):

"Özgürlük hakkında burada verilen açıklama negatiftir ve bundan dolayı da özgürlüğün niteliğini (özünü) anlamak bakımından verimsizdir; ama bundan, özgürlüğün pozitif bir kavramı ortaya çıkar ki, bu da o oranda zengin içerikli ve verimlidir. Çünkü nedensellik kavramı, bizim "neden" dediğimiz bir şey aracılığıyla başka bir şeyin, yani sonucun ortaya çıkmasını gerektiren yasalar kavramına dayanır, onunla birlikte ortaya çıkar; doğa yasalarına bağlı bir iradenin özelliği olmakla birlikte özgürlük kavramı da yasadışı değildir; tersine, özgürlüğün daha yüksek özel türden değişmeyen yasalara dayanan bir nedenselliği olması gerekir, yoksa özgür irade (istenc) saçma olurdu, bir hiçten ibaret kalırdı. Doğa zorunluluğu, etkide bulunan nedenlerin bir heteronomisiydi; çünkü etkide bulunan nedeni, başka bir şey, bir nedensellik haline getirdiği için her etki ancak yasalarla mümkündür (nedenselliğin belirlenmesi yasasına göre). Öyleyse iradenin özgürlüğü bir özerklikten, yani iradenin kendi kendisinin bir yasası olmak özelliğinden başka ne olabilir? "Bütün hareketlerde irade kendisi bir yasadır" önermesi yalnızca şu ilkenin bir ifadesi olmaktadır: "kendini genel bir yasa olarak da nesne (konu) edinebilecek olan maksimden"³² başka hiçbir maksime göre hareket etmeme

³² Genel olarak, bir bireyin benimseyebileceği ya da bireye, eylemlerinde iyi bir yol gösterici olarak kabul etmesi tavsiye edilen davranış kuralı. Mantıktaki, genel bir kabul gören iddia ya da kural. Kant'ın ahlak felsefesinde, ahlaki özne için geçerli olduğu görülen pratik bir ilke (Cevizci, 1997), iradenin öznel ilkesi, eylemde bulunanın özel ilkesidir ve nesnel ilkeden, yani pratik yasadan ayırdedilmelidir. İlki, aklın

(eylemde bulunmama)". Fakat bu ilke de kesin buyruğun ve ahlaklılık ilkesinin tam formülüdür; imdi, özgür bir irade ile ahlak yasalarına bağlı bulunan, onların altında yer alan bir irade aynı şeydir."

Croce'ye (1983) göre, estetik sezginin fenomen veya doğa ve felsefe kavramının noumenon³³ veya tini bilmesi gibi, aynı şekilde ahlak etkinliği de noumenon veya tini bilmek ister. Kendi kendisi olmak, gerçek kendisi, tinde empirik ve sonlu olan tümel bir şey, uygun olmayan bir formüldür. Bu gerçek kendisi olma isteği mutlak özgürlüktür. Buradaki özgürlük kavramı, kendi nesnesinde, iç-görüşte (sezişte) herhangi bir şeyi değil, fakat kendinde bir şeyi (kendi-başına-bir-şeyi; numenon'u) tasarımlar. Akıl da, özgürlük ve onun üstündeki duyuyüstü olan kendine özgü nedenselliği için a priori³⁴ yasalar koyar; böylece biz katkısız (koşulsuz) pratik bilgiyi elde ederiz (Kant, 1984). Böylelikle etik-estetik, her ikisi de ifade etme, kendini bilme etkinliğidir, bu da Kant'ın etiğinde olduğu gibi özgürlüğe karşılık gelir. Etiğin içine aldığı anlamlar şöyle özetlenebilir (Pieper, 1999):

- Etik, insanın eylemlerini konu alır. Buna rağmen karakteristik bir eylem kuramı sayılamaz, çünkü etiğin konusunu her türlü insan faaliyeti ve eylemi değil de öncelikle ahlaklılığı vurgulayan, yani ahlaki eylemler oluşturur. Etik, bir eylemi ahlaki açıdan iyi bir eylem yapan niteliksel durumu sormaktadır ve bu bağlamda: Ahlak, iyi, ödev, gereklilik, müsaade v.b. gibi kavramları ele almaktadır.
- Etik, temellendirilmiş sonuçlara varmayı amaçlar; dolayısıyla ne ahlakileştirme ne ideolojiye dönüştürme ne de dünya görüşü ortaya koyma gibi bir amaca sahiptir. Konusuna, yani ahlaki eylemlere belirli bir yöntem kullanarak yaklaşmaktadır. Bu doğrultuda da salt özne değil; nesnel geçerliliği olan, bir başka deyişle öznelarası bir bağlayıcılığı kanıtlanabilen önermeler önem kazanmaktadır.
- Etiğin konusunu ahlaki eylem ve yargılar oluşturur. Etik, mevcut iletişim ve eylem biçimlerini, sorumluluklarının bilincinde bir birey olarak ötekilerle birlikte insanca şekillendirmek ve iyileştirmek isteyen sosyal topluluk üyesi herkesi ilgilendirir. Bireye ahlaki eylemin anlamının yöntemsel-sistematiik biçimde aktarılması etik

öznenin koşullarına (sık sık bilgisizliğine ya da eğilimlerine) uygun olarak belirlediği pratik kuralı içerir, bundan dolayı da öznenin, ona göre *eylemde bulunduğu* ilkedir; yasa ise, her akıl sahibi varlık için geçerli olan nesnel ilke ve ona göre *eylemde bulunması* gereken ilkedir, yani buyruktur (Kant, 1984).

³³ *Numen (noumenon)*: Genel olarak, aklın, tüm fenomenlerin nedeni, temeli, dayanağı olarak varoluşunu öngördüğü, gerçek fakat, kendi içinde bilinemez olan töz, fenomenin kendisinin tezahürü, ifadesi olduğu gerçeklik. Düşüncenin dışında kalan, hiçbir bilgi türüne konu olamayan, ne duyusal ne de entellektüel sezgi tarafından bilinebilen, duyularla kavrandığı takdirde, numen olmaktan çıkarak, fenomen haline gelecek olan temel, öz (Cevizci, 1997).

³⁴ Önerme, kavram, akıl yürütme ve bilgi türleri arasında yapılan ve temelde, önermelerin doğruluklarına ilişkin bilgiyi elde etmede, doğru ya da yanlış olduğu deneye başvurmadan, deneyden önce ya da deneyden bağımsız olarak bilinendir (Cevizci, 1997).

aracılığıyla olur. Ama etik, ahlaki eylemin yerini tutmaz; bu tür eylemlerin bilgiye dayalı yapısını ortaya çıkarır. Bir diğer deyişle etik, bir yandan ahlaki davranış modellerinin ve temel tutumların betimlenmesi ve çözümlenmesi, öte yandan ahlakiliğin gerekliliğinin yöntemsel açıdan temellendirilmesi aracılığıyla pratiğin değerlendirilmesine yönelik eleştirel ölçütleri aktararak, karmaşık ahlaki eylem alanını kavramsal olarak açar ve insanın bu alanı aklıyla kavramasını sağlayacak hale getirir. Stüdyoda, danışan-danışman diyalogunun çeşitli aşamalarında değerlendirmeye, yani betimleme ve çözümlemelere rastlarız. Bu aynı zamanda pratik alanın -hem o an gerçekleşen pratik hem de daha önce gerçekleşen tarihsel anlamda pratiklerin- değerlendirmesidir.

Gomez'e (1998) göre, bu tür bir değerlendirme, tarihsel olarak yönelmiş, fakat tarihle kısıtlanmayan etiğin hayal gücüyle etkili bağlantılar bulunmasıdır, hayal gücü olmadan etik biçimde davranılamaz. Mimarın etik sorumluluğu, binanın programı aracılığıyla onayladıkları ve yıktıklarıyla biçimsel stratejilerin ötesine taşınır, bu sorumluluk, günümüz toplumu için ütopyacı durumlar kurgulamak, anlatılar aracılığıyla tarihin ve onun baskıcı değerlerinin tamamen dışında işleyebilecek geleneğimizi yeniden inşa etmek için kurumsal zorlamaları sorgulayabilecek cesarettteki imkanlar ortaya çıkarmaktır. Bunun yanında, Koolhaas (2001), mimarlığın kaçınılmaz olarak otoriter bir tarafı olduğundan söz ederek, kendi kuşağından mimarların, bu boyuttan uzaklaşırken bazı açılardan çok özgürleştirici olan yeni bir şey keşfettiklerini, fakat bununla baş etmelerini sağlayacak yeterli entellektüel donanım ve yeteneği geliştirmediklerini dile getirir. Bu anlamda özgürlüğe dayanan kendimizi yaratabilme yetisi, bilinçten veya bireyin kendi farkındalığından ayrılamaz (May, 1998). Bizce, mimarlığın bu otoriter doğasıyla başedebilmek, özgürlüğün entellektüel bilinçle yaratılmasını gerekli kılar. Bu entellektüel bilincin oluşması çok açıktır ki, mimari tasarım stüdyosunda, danışan-danışman diyaloguyla elde edilen etik bilinçle ve bu bilincin oluşmasını sağlayan dil aracılığıyla mümkün olabilir. Bu dili oluşturacak olan da danışmandır.

Ahlak dili ya da ahlaki dil, eleştirel yargılamaya bağlı tutulan eylemler hakkında yapılan günlük dildeki konuşmadır. Etik ya da ahlak felsefesinin dili ise ahlaki dil üzerinde düşünen konuşmadır. Etiğin tartışması pratiğin tartışmasıdır (Pieper, 1999). Burada etik, danışan-danışman diyalogu ve bu bağlamda felsefe-mimari tasarım arasındaki karşılıklı ilişki ile tartışılacaktır. Etik- estetik olarak felsefe, diyalogun içindeki düşüncelerle biçimlenecektir. Bu düşünceler ise anlambilim, anlambilim de dilbilim aracılığıyla işler. Bakış açımıza göre, mimari tasarım da benzer bir dilbilimsel içerikte olabilir ve tüm görsel malzeme kendileri de birer dil

olmalarının dışında söze dökmenin araçları olarak dil oyunlarını (Wittgenstein, 2000) zenginleştiren, dilsel içeriği genişleten araçlar olarak düşünülebilirler. Anlambilimin mimari etiğe temel oluşu, önce mimarının bir dil olarak görülmesi, daha sonra ise mimarının bu dil ile ifade edileni anlama ile bu dili çevreleyen bilgi toplamı arasındaki ilişkiyi sorgulamak olarak ele alınabilir (Wiszniewski ve Coyne, 1999). Bu nedenle de mimari tasarımın etik-estetik temeli, üretim sırasındaki yorum çabaları (danışan-danışman diyalogu) ve son ürün ile ilişkiye girme arasında dönüp duran bir süreç olarak görülebilir. Mimarlık ürünün özü ise, konseptle biçim arasında kurulan organik bir bağıdır. Temel özellikleri bozulmaksızın içinden parçalar çıkarılıp eklenemez. Bir konsept, rasyonel olarak açık bir anlatım ya da öznel bir gösterge de olsa, bir düzen, bir sorgu alanı ve sınırlanmış bir ilke ortaya koyar (Holl, 2000).

Öyleyse, dil içerisindeki yorum yapmanın ontolojik tarafını, bunun üretiminin gerçek hali ile olan ilişkisini ve etik içerisinde nasıl yer alacağını anlamak önemlidir. Gerçekliği anlama ancak ve ancak ontolojik yüz yüze gelme ile yani deneyim sırasında mümkün olabilir (Wiszniewski ve Coyne, 1999). Bu, bilgi edinme süreci üzerinde düşünmeyi gerektirir ki, bu da bilgiyi düşünen bir varlık olarak neyin bilinebilir olduğunun gerçekten anlaşılması yolu ile inanılır kılmak anlamına gelir. Croce (1983), bir inanılır kılma yolu olarak retorik'in kategorileştirme olarak ele alınmasına karşı çıkar ve bunun yerine retorik'in üç anlamdan birinde kullanılmasına dikkat çeker:

1. Estetik kavramın sözcül çeşitleri olarak.
2. Anti-estetik olanın işareti olarak veya sonuncusu (bu onun en önemli kullanılmasıdır).
3. Artık sanat ve estetiğin hizmetinde değil de, tersine bilim ve mantığın hizmetinde olarak.

Croce'ye (1983) göre bilimsel çalışmanın belli bir basamağında, linguistik'in, bir felsefe olması bakımından estetikde son bulması gerekir ve linguistik, arkada hiçbir tortu bırakmadan gerçekten bir ırmak gibi estetiğe dökülür: Croce (1983, s:246) estetiğin dil ile ilişkisinde ifadenin dildeki gramatik bir yapı gibi olmadığını söyler:

“ Estetik olgu ile zihni olgu arasındaki ayrılık problemi, linguistikde gramer ve mantığın ilişkisi problemi olarak kendini gösterir. Bu problemin kısmen iki doğru çözümü bulunmuştur: Mantık ve gramerin birbirinden ayrılmazlığı ve öbürü de onların ayrılabilirliği. Fakat tam çözüm şudur: Eğer mantıki biçim, gramatik (estetik) biçimden ayıramıyorsa o zaman, buna rağmen gramatik (estetik) biçim, mantıki biçimden ayrılmalıdır.

...

İsim ve fiili diğer kelimelerden gerçekten ayrılması gereken belli kelimelerle ifade etmek yanlıştır. İfade, tamamen bölünemez olan bir şeydir; isim ve fiil, ifade içinde mevcut değildir,

tersine bizim bir cümle olan linguistik gerçekliği yok etmek suretiyle teşkil ettiğimiz soyutlamalardır. Cümle, gramercilerce anlaşılmış olduğu tarzda anlaşılamaz, tersine tam anlamlı bir ifade organizması, basit bir ünlemi olduğu gibi, yaygın (vasto, ausgedehnte) bir şiiri de kuşatır. Bu insana tuhaf geliyor ama aslında en basit gerçektir.”

Croce estetiğinin dayanak noktası, ifadedir, yani sezgidir. Doğa dünyasının, eylemsizlik dünyasının üzerinde, algı ve salt izlenimler ve duyular dünyasının üzerinde asıl tinsel bilme eylemi alanı olarak sezgi bilmesi, ilk tinsel etkinlik olup, bütün öbür tinsel etkinlikler ondan sonra gelir. Sezgi olgusu, bilen veya eylemde bulunan tinsel ilk basamağıdır, yalnız insanda ortaya çıkar. Sezgi, ancak ifade halinde objektifleşir. Buna göre de, sanat eylemi veya estetik eylem dediğimiz eylem bir sezgi eylemidir, bir ifade eylemidir. Sezgi etkinliği, ifade ettiği sürece bilir. Croce’ye (1983) göre, estetik yaratma denen süreç dört basamak halinde tasarlanır:

1. İzlenimler,
2. İfade veya estetik tinsel sentez,
3. Hedonist eşlik veya güzelden alınan haz,
4. Estetik olgunun fizik fenomenlere aktarılması (sesler, tonlar, hareketler, çizgi ve renk karışımları v.s.).

Tasarımın anlatımsal, yaratıcı boyutu, bir başka değişle danışanın niteliksel araçlarının anlamlı ve estetik bir bütünlük oluşturmak için düzenlenmesi de daha çok sezgisel ve öznel. Bu süreç dizgesel değil, bütüncüdür. Yaratılması parça parçada olsa, algılanmasının bir defada olması gerekir. Bu anlamda Schön (1985), tasarımda sanata vurgu yaparak, açık olarak mimari yeterlik için esas olduğunu söyler. Scarpa (2001) da, kendi alanında tümüyle çağdaş olsa bile, kendisini sanatçı olarak ortaya koymak isteyen, kendini ana rahminden kurtarması gibi kişisel bir kalite ve bir ahlaki yargı duygusu edinebilmek için elinden geleni yapması gerektiğini söyler. Bunun edinilebilmesi için, bir sanat işini eleştirerek değer ve önemini test etmenin rolü önemlidir (Mies, 2002, s:49):

“Bunu yapmak için bir eleştirmen öncelikle o sanat eserini anlamak zorundadır. Bu kolay değildir. Sanat ürünlerinin kendi hayatları vardır. Bunu herkese açıklamazlar. Eğer bizim için anlamları olmak zorundaysa, onlara kendi gerçeklikleri ile yaklaşmalıyız. Bu aynı zamanda da eleştirinin varolma olanağı ve sınırınıdır. Eleştirinin bir diğer sınırı gerçekte ölçülemeyen değerlerin hiyerarşisidir. Doğru eleştiri daima bir dizi değerlere hizmet eder.”

Witgenstein’a (2003) göre, estetik yargının ölçütü, Platon’a benzer biçimde³⁵, estetik dışı bir alanda, mantık alanında bulunur. Çünkü, artık, sanat yapısı ile onun kuralları arasındaki uygunluk bir estetik sorusu değil, bir mantık sorusudur. Ona göre etik-

³⁵ Güzel biçimlendiği anda iyi olandır. Çünkü kendinde amacı güzel olan’ı ortaya koymak olan etkinlik, doğal olarak içeriğindeki ilkenin belirlenimi gereği “olması gerekeni” de, yani, “iyi” olanı da bereberinde taşır. Böylelikle sırf estetik olan olan değil, aynı zaman da etik olan da yaratılır (Akyol, 2004).

estetik birdir. Her ne kadar Wittgenstein (2003, s:165), “Açık ki, etik söylenmeye gelmez, etik aşkıdır” derse de, etik-estetik felsefeyle danışan-danışman diyalogunu tanımlamaya çalışacağız.

Wittgenstein’ın etik-estetik birliğini, danışan-danışman diyalogunda, değerlendirmenin -yargının- mantık alanında bulunmasından yola çıkarak açıklarsak; etik-estetik, görüşümüze göre içinde mantığı barındırır. Mantık da bir indirgemedir; yani, bir durumun en son herkesin -danışan-danışmanın- anlayabileceği, anlamlı ve durumu tanımlayan net bir önermeye nasıl indirgendiğidir. Estetik de bu anlamda bir indirgemedir, yani bir durum veya bir nesne -tasarım-, en son, o nesneyi tanımlayan, anlamlı, net bir önermeye nasıl indirgenmeli ki, söylenen o nesneyi tarif etsin, tarif edilen de o olsun, öyle tasarlansın. Bu nedenlerle, etik-estetik bir bakıma fazlalıklardan kurtulma, fazlalıkları indirgeme olarak tanımlanabilir. Artık, en son indirgemededen daha fazla eksiltilemeyecek veya artırılmayacak önermedir veya tasarımdır. Buradaki indirgeme, mekanik olarak yapılan ya da belirsiz, anlaşılmaz ve çok değerlikli alanları reddeden, çelişkili öğeleri, kaotik ve irrasyonel olarak ele alan bir anlamda düşünülmemelidir. Çünkü böyle bir yaklaşımda, belirsizlik, yabancı öğelerin müdahalesi, rastlantısal ve çok değerlikli öğeler dışarıda bırakılır ve bilgi, edebi ya da şiirsel olmayan kural koyucu bir rol üstlenir. Kullandığımız anlamıyla indirgeme, diyalogla, metafor alanındaki bilginin, danışan-danışman özelinde, temellendirilmesi ve yeniden kurulmasıdır. Böyle bir diyalog ortamı tasarımcıya, yani danışan-danışmana, özellikle ortamı oluşturan kişi olarak danışmana, etik-estetik değerleri oluşturma sorumluluğu da yüklemektedir. Uraz’ın (2004) da, belirttiği gibi bu değerlerin oluşması bir etik yöntemin kullanılmasını gerekli kılar ve büyük ölçüde tasarlama etkinliği içinde tasarlama durumuyla karşılaşıldığında gerçekleşir. Bir eylemde etik olmak ona belirli bir mantıksal yöntem kullanarak yaklaşmaktır, tasarlama da etik, kullanılan bu mantıksal süreçtir, bilimsel yöntemdeki anlama ve açıklamaya yönelik olandan farklı olarak, kendi içinde tutarlı olmayı garantileyen bir ussallığı, yani önce yasa koymayı ve buna uymayı gerektirmektedir. Mimarın, etik yönden tutarlı bir tasarım etkinliği ve mesleki yaşantı içinde bulunması, belirleyici ve baskıcı kurallara uymaktan çok, mantıksal analiz yoluyla, yaptığı işin etik çerçevesini kurmayı gerektirir. Woods (2000, s:77) da, bu etik çerçevenin kurulması anlamında özgür mekanın icadından mimarı sorumlu tutarak şöyle der:

“... Ancak mimarlık -eylem, düşünce ve disiplin olarak- “bir biçimde” sınırları yıkabilir ve aynı zamanda da onları yeniden tesis edebilir. Sadece mimarlık hem olmanın, hem de olmakta bulunmanın, hem x, y, z’nin sonucu olmanın, hem de başka bir şeye dönüşmenin

indirgenemez çelişkisini bünyesinde barındırabilir. Zihnin betimlenemez koordinatlarının “özgür”den başka hiçbir göstergesi ya da önemi yoktur.”

Tasarım diyalogunda etik-estetik, tüm bu irdelemelerden iki ana başlıkta ele alınabilir:

1. Tasarım eleştirisi sonucu oluşan ürünün (tasarım nesnesinin) etik-estetik yönü (tasarım yapmayı öğrenmek açısından):
 - Ürünün söyleminin olması tasarımı özgürleştirir mi? Bu, tasarlanana etik-estetik bir eylemin ürünü (ifadesi) haline getirir mi?
 - Yapma biçimi olarak söylemi olmak etik mi?
 - Söylem oluşturduğumuzda ürünün kendi sorumluluğu ortaya çıkıyor mu?
 - Ürünün retoriğinde etiğin yeri nedir? Ürünün retoriği aldatıcı olabilir mi?
 - Danışmanın ürüne karşı sorumluluğu nedir ya da var mıdır?
 - Danışanla ürünü birbirinden ayırmak mı gerekir?
2. Tasarım eleştirisi süresince kendimizin (danışan-danışmanın, özellikle danışmanın) etik-estetik tarafta durması (tasarımı öğretmek açısından):
 - Danışan-danışman iletişiminin diyaloga dönüşmesinde etiğin rolü nedir?
 - Tasarım iletişimde etik-estetik, danışanı ve danışmanı özgür kılan bir etken midir?
 - Danışman açısından etik-estetik tarafta durmak nasıl gerçekleşir?
 - Stüdyoda rollerin ortadan kalkması -hoca, öğrenci- etik-estetik midir?
 - Danışmanın danışana karşı sorumluluğu nedir?
 - Stüdyoda eleştirinin sonucunda oluşan yargılama hangi açılardan etik-estetik bir anlam kazanır? Her eleştiri veya yorum veya yargı içinde etik-estetik anlamları barındırır mı veya gerekli midir?
 - Danışmanın retoriğini etik-estetik nasıl biçimlendirir veya kendi başına retorik danışmanın etik tarafta durmasını sağlar mı?
 - Danışan-danışman etkileşimindeki anlamın dilsel çözümlemelerle elde edilğinde etik-estetik, açıklayan, anlamı ortaya çıkartan olabilir mi?

Mimari tasarım stüdyosunda açıkça tasarımı yapanlar danışan-danışmandır. Tasarım kural tabanlı veya sembolik üretimli bir aktivite değildir. Tasarımı anlamak tasarımıyla ilgili deneyimlerle başlar. Bunlar empirik protokol çalışmalarının deneyimi değil, ancak tasarımdaki değişen düşünceler boyunca anlaşılan deneyimlerdir. Bizim kullanımımızda anlamlar, tasarımın önerilen akla yakın açıklamaları için; retoriğin ve ikna etmenin yöntemlerine, yerinde ve devingen metaforlara ve belli disiplinlerin

geçerli, uygun görülmüş amaçlarına başvurmaktır. Deneyim, yargı, yorum ve metaforlar öne sürerken tasarımı anlama sahalarını epeyce genişletiyoruz ve tasarım deneyimleri alanlarını söylemimiz doğrultusunda rasyonalizm dışında bırakılmasını sağlıyoruz. Tasarım deneyimi hakkında günümüzdeki bazı alternatif (rasyonalist olmayan) tanımlamalar ise şunlardır (Coyne ve Snodgrass, 1993):

- Tasarım durumunun materyalleriyle birlikte yansıtıcı konuşmalar.
- Yargılar oluşturmada dayanmaya dair deneyimler sunmak.
- Durumlar için umutlar tasarlamak.
- Bir durumla birlikte bir diyalogla meşgul olmak.
- Metaforların oyunuyla meşgul olmak.
- Kültürel çalışmaları paylaşmak.
- Hermeneutik (yorumcul) çevre ile meşgul olmak.

Bu durumda Uraz'ın (2004) da öne sürdüğü gibi mimari tasarım eğitimi, tasarımı gerekçelendiren bir tasarım etiğinin oluşmasına katkıda bulunmayı amaçlayan, programlanmış bir etkinlik olarak oldukça kritik bir konumdadır. Çünkü bu kez de eğitimin kendisinde bir etik sorunsalı ortaya çıkmakta ve bu üzerinde düşünmeye değer görünmektedir. Bundan sonra etik argümantasyonun başlıca biçimlerini incelemek, etik gerekçelendirme ve temellendirmeleri anlamak yerinde olacaktır.

3.2.1.1. Mantık Yöntemi olarak Retorik

Bilimsel sonuçlara varmamızı sağlamaları gerektiği ölçüde etik yöntemlerin hepsi, biçimsel mantık ölçütlerine uygun olmak zorundadır. Bu anlamda her etik yöntem aynı zamanda mantıksal bir yöntemdir (Pieper, 1999). Mantık yöntemi nasıl eylemde bulunulacağını ve ne yapılacağını doğrudan söylemez; bir yargıya nasıl varılacağını yöntemini belirtir. Retorikle, bilim veya tasarım bilimi (Cross, 2001) yapmaya çalıştıkça, onun gerçek doğasını elimizde olmadan o derece bozmuş oluruz; çünkü o zaman onları yeniden şekillendirmiş, usa vurma sözcükleri ve biçimlerinden çok kesin konularla uğraşan bilimlerin bölgesine girmiş oluruz (Gadamer, 2002a). Bilim adamları veya danışman, değer yargıları sergileyebilirler, fakat bilim veya tasarım bilimi, karar problemi konusunda dilsizdir; çünkü olguların bilgisinden hiçbir “meli/malı” iddiası çıkarılamaz. Gözlem tarafından doğrulanmadıkça hiçbir iddia doğru olarak kabul edilemez; kendisini doğrulayacak şartların tasarlanması mümkün olmadığı sürece hiçbir önerme teoride ciddiye alınamaz (McGee ve Lyne, 2002).

Platon, retorik için, yalnızca filozofun, icra edebileceği şu hakiki temeli keşfetmişti: Retoriğin görevi, konuşma melekelerini/yeteneğini, öne sürülen argümanların her durumda yönelttikleri ruhların özel alış kapasitelerine uygun türde bir etkili ikna tarzı bakımından geliştirmek. Retoriğin göreviyle ilgili bu ifade zımnen³⁶ şu iki Platoncu varsayımı içerir: Birincisi, yalnızca bir hakikat (idealar) kavrayışına sahip kişinin bir retorik argümanın muhtemel sahtelikleri (pseudos) kesin şekilde belirleyebileceği; ikincisi, kişinin ikna etmeyi arzuladığı kişilerin ruhları hakkında derin bilgiye sahip olması gerektiğidir. Aristotelesçi retorik belirgin bir biçimde bu sonuncu temanın bir genişlemesidir (Gadamer, 2002a). Aristoteles'in, "ikna etmenin uygun araçlarını keşfetme sanatı"yla ilgili tasviri, hem retoriğin tarihsel bakımdan en önemli açıklaması hem de gelenek, statü, tecrübe ya da bilgiye dayanarak otorite talebinde bulunanların anlaşılması ve manipüle edilmesi konusundaki ilk yorumudur. Bir rasyonel filozof olduğu halde, Aristoteles için, retoriğin hakikatle/doğruyla hiçbir zorunlu ilişkisi yoktu. O, bütün şartlar eşitse, hakikatin retorik mücadeledeki yanlışlık üzerinde bir avantaja sahip olacağı iddiasıyla, başını hafifçe vicdan yönüne çevirir. Fakat, retorik problemi, retoriğin Aristotelesçi organizasyon içindeki varoluş nedeni, hakikat/doğru değil, bağlılıktır (McGee ve Lyne, 2002). Danışman, yargıda bulunma gücüne sahip izleyecilerin -danışanların- güvenini ve desteğini nasıl kazanır? Burada mantık modeli olarak retorik ele alınırken Aristoteles'in bu anlayışı üzerinde durulacaktır.

Aristoteles'e (2001) göre, bir konuşma yaparken 3 nokta göz önünde tutulmalıdır: Birincisi, inandırma yolları; ikincisi, kullanılacak biçim ya da dil; üçüncüsü, konuşmanın çeşitli bölümlerinin uygun düzenlenişi. Bunların yanında konuşma, şiirle olduğu kadar hitabetle de ilgilidir. Temelde, çeşitli coşkuları dile getirmek için sesin doğru kullanımı konusudur: Yüksek, alçak ya da ikisinin arası bir sesle konuşma; çeşitli konulara uyan çeşitli ritimlerde konuşma gibi. Bunlar bir konuşmacının akılda tutması gereken üç şeydir. Sesin volümü, yüksekliğin değiştirilmesi ve ritim. Aristoteles, söylenen sözün sağladığı üç tür inandırma tarzına bağlı olduğunu söyler:

1. Konuşmacının kişisel karakterine (ethos)
2. Dinleyiciyi belli bir ruh haline sokmaya (pathos)

³⁶ Açıkta olmayarak, dolayısıyla (Özön, 1959).

3. Konuşmacının kendisinin sözcüklerinin sağladığı tanıtı³⁷ ya da sözde tanıtı (logos) bağlıdır.

Ethos

Ethos, en son noktada retorisyenlerin veya danışmanın moral karakterine bağlı bulunan retoriğin moral niteliğiydi. Aristoteles (2001, s:38) şöyle açıklar:

“...Konuşma, bize, konuşanın inanılacak biri olduğunu düşündürecek biçimde yapıldığında, inandırma, konuşmacının kişisel karakteriyle (*ethos*) başarılmış olur. İyi insanlara ötekilerden daha tam ve daha kolay bir şekilde inanırız: Sorun ne olursa olsun bu genellikle doğrudur, tam bir kesinlik olanaksızsa ve fikirler bölünmüşse mutlak olarak doğrudur. Ötekiler gibi bu tür inandırma da, konuşmacının söylediği şeylerle başarılmalıdır, konuşmaya başlamadan önce halkın bu kişi hakkında düşündükleriyle değil...”

Ancak retoriğin fonksiyonu, kabul edilebilir deliller sağlamak değil, ilgili olgulardan bir eyleme, onları hesaba katan bir düzenlemeye geçmeyi sağlayacak kararlar ve yargılar çıkarmaktır (McGee ve Lyne, 2002). Yani danışman, kolayca eylem diline veya tasarıma tercüme edilebilen bir bilgi diliyle bütünleşmesine destek olan bir bilgi diliyle konuşmalıdır. Aristoteles (2001), yukarıda sayılan inandırma yollarını da üçe ayırır ve bunlara egemen olan bir insanın veya danışmanın;

1. Mantıksal olarak düşünebilmesi,
2. İnsan karakterini ve erdemini çeşitli biçimleri içinde anlayabilmesi,
3. Coşkuları anlayabilmesi -yani, onları adlandırabilmesi ve tanımlayabilmesi, nedenlerini ve harekete geçirilme yollarını bilebilmesi- gerektiğini (coşkulu bir konuşmacı dinleyicilerinin her zaman kendisi gibi hissetmesini sağlar) söyler.

Aristoteles’e göre bir ifade, ya kendiliğinden açık olduğu için ya da böyle olan başka ifadelerle kanıtlanır görüldüğü için inandırıcı ve inanılırdır. Her iki durumda da inandırıcıdır, çünkü inandırdığı bir kimse vardır. Retorik kuramı, belli tipten insanlara olası görünen şeyle ilgilenir; bu diyalektik için de geçerlidir. Diyalektik (Bakınız 3.2.1.4), tasımlarını³⁸, rastgele gereçlerden değil, tartışma gerektiren gereçlerden kurar; retorik de düzenli tartışma konularından yararlanır. Retoriğin görevi, karmaşık bir tartışmayı bir çırpıda anlayamayan ya da uzun bir usavurma zincirini

³⁷ Tanıtlama: Metallerin genleşmesini ısıya dayandırma, cisimlerin düşüşünü yerçekimine bağlama işleminde olduğu gibi, ortak terimleri bulunmayan önermeler arasında bir nedensellik bağıntısı kurma işlemine verilen ad. Tanıtlamanın salt mantıktaki karşılığı olan ve ortak terimleri bulunan iki önerme arasında, bu terimlerin içlemleri ve kaplamaları bakımından kurulan mantıksal ilişkiyle belirlenen kanıtlama zorunluluk karakteri taşıdığı halde, tanıtlamanın en önemli özelliği hep bir olasılığı ifade etmesidir: Çünkü metallerin ısıtıldıkları zaman genleşmesi, bırakılan her cismin düşmesi, aksi hiçbir zaman gösterilmemiş olsa da, son çözümlemede olgusal bir ilişkinin ifadesi olarak olasılık gösterir, olumsallık sergiler (Cevizci, 1997).

³⁸ Tasım: İki öncül bir sonuçtan meydana gelen tûmdengelimsel çıkarım (Cevizci, 1997).

izleyemeyen kişilerin karşısında, bize yol gösterecek sistemler olmaksızın üzerinde düşündüğümüz konularla uğraşmaktır. Mimari tasarım stüdyosu da üzerinde düşünülen konular hakkında geniş bir usavurma zincirini içerir.

Aristoteles'e göre tartışmacının amacı yarardır: Tartışma, sonuçları değil, sonuçlara götüren yolları, yani yapılacak en yararlı şeyin ne olduğunu saptamayı düşünür. Yararlılık da iyi bir şeydir. Tartışmadaki retorik inandırma, yalnızca gösterilen kanıtla değil, aynı zamanda etik kanıtla da başarılıdır. Bu anlamda retorik, kararlar vermeyi etkilemek için vardır. Aristoteles (2001, s:63) bunu şöyle açıklar:

“...Eğer konuşmacının kendisinin iyilik ya da bize karşı iyi niyet veya her ikisi gibi bazı niteliklere sahip olduğuna inanırsak, bizi ikna etmesine yardımcı olur bunun...”

Pathos

Aristoteles'e göre hatibin -danışmanın- karakterine güven esinleyen üç şey vardır: Sağduyu, iyi ahlaki karakter ve iyi niyet. Danışman, bilişi, belirli bir taraflı/eğilimli tarz içinde harekete geçirir. Retorik, yalnızca doğruluk ayrıcalığını elde etmenin dışında, iddialarını doğrulamalıdır; o, bir amaç uğruna yargıda bulunmakta ısrar eder ve bu, onu güçlü kılan yeteneğin kendisidir (McGee ve Lyne, 2002). Bunun yanında danışman, inanç ve alışkanlığın danışanlardaki sürekliliğine özel ilgi göstermeye; “danışanın düşündüğü şeyde” ısrarını anlamaya ve vurgulamaya; bir etiket meselesi olarak değil, aksine etkili olmanın bedeli olarak genel/ortak bilgiye saygı göstermeye ve onu tanımlarken veya yeniden tanımlarken bile sağduyuyla uyumlu olmaya mecburdur. Yanlış ifadeler ve kötü öğüt, şu nedenlerden birine ya da birkaçına bağlıdır (Aristoteles, 2001, s:98):

“İnsanlar sağduyu noksanlığından dolayı ya yanlış bir kanıya varırlar ya da doğru bir kanıya varırlar ama ahlakça kötü oldukları için gerçekte ne düşündüklerini söylemezler; ya da son olarak, hem duyarlı hem dürüsttürler, fakat dinleyicilerine karşı iyi niyetli değildirler, sonuçta en iyi yol diye bildikleri şeye onlara salık vermeyebilirler. Tek olası durumlardır bunlar. Bundan, bu iyi niteliklerin hepsine sahip olduğu düşünülen birinin dinleyicilerine güven uyandıracağı sonucu çıkar...”

Uslamlama, bizi faydalı olanı seçmeye götürürken, moral, iyilik soylu olanı seçmeye götürür. Aristoteles'e göre, yaratılmasında ilk adımı insanlara ya da gücümüzle, üzerlerindeki kontrolümüzle veya dostluğumuz yoluyla onu yaratmaya zorlayacağımız ya da ikna edeceğimiz şeylere bağlı olan her şey mümkündür. Bütünün mümkün olduğu durumlarda parçalar zaten mümkündür. Belki danışan-danışman etkileşiminde bu durum, danışanın kendine güven duymadığı konuların geliştirilmesinde işe yarayabilir. Yani burada danışana “sen bu işi beceremiyorsun” denecek yerde “bunu başarabilirsin, ne güzel” gibi

danışanın kendinden emin olmadığı bu özellikler gerçekten geliştirilebilir. Aristoteles (2001, s:141), konuşulan konuya özgü olgular üzerinde durur; bu bir bakıma danışanın niteliklerinin bilinmesiyle ilgilidir:

“İlk anımsamamız gereken budur: Tartışmamız ister kamu işleriyle, isterse başka herhangi bir konuyla ilgili olsun, üzerinde konuşacağımız ya da tartışacağımız konuya değin olguların hepsini değilse bile bazılarını bilmeliyiz. Yoksa elimizde kanıtlar çıkaracağımız gereçlerimiz olmaz. Demek istiyorum ki, örneğin, Atinalıların gücünü, bu gücün deniz gücü mü, kara gücü mü, yoksa her ikisi mi olduğu; dostlarının, düşmanlarının kimler olduğunu; gelirlerinin ne kadar olduğunu; bugüne kadar hangi savaşları yaptıkları, başarılarının neler olduğunu ve benzeri şeyleri bilmezsek, Atinalılara savaşa gitmelerini ya da gitmemelerini nasıl öğütleriz?...”

Logos

Aristoteles (2001), retoriği, tanıtlama yollarıyla bir mantık üzerine oturtmaya çalışır. Bunlar kısaca şöyle sıralanabilir:

1. Bir olumlu tanıt yolu, söz konusu şeyin zıttını düşünmeye dayandırılır. Bu zıttın zıt niteliği taşıyıp taşımadığına bakın. Eğer taşımıyorsa, ilk önermeyi çürütürdünüz; taşıyorsa, onu kurarsınız.
2. Anahtar sözcüğün biraz değiştiğini düşünerek ve biri hakkında söylenebilecek ya da söylenemeyecek bir şeyin, öteki hakkında söylenip söylenemeyeceğini tartışarak elde edilir.
3. Karşılıklı fikirler üzerine kurmak.
4. Daha güçlü bir nedene dayanarak, haydi haydi (a fortiori).
5. Zaman düşüncesine dayanmak.
6. Size karşı söylenmiş bir şeyi onu söyleyen kişiye uygulamak.
7. Kullandığınız sözleri tanımlamak.
8. Bir sözcüğün çeşitli anlamlarına dayanmak.
9. Mantıksal bölünmeye dayandırmak.
10. Tümevarıma dayandırmak.
11. İster aynı konu, ister benzeri ya da tersi bir konu üzerine halihazırda açıklanmış bir karara dayandırılabilir.
12. Bir konunun bölümlerini ayrı ayrı ele almak.
13. Belli bir şeyin genellikle hem iyi hem de kötü sonuçları olabileceğine göre, bir başka kanıtlama yolu, bu sonuçları bir şeyin yapılmasını ya da yapılmamasını zorlamak için, herhangi bir kimseyi dava etmek ya da savunmak için övmek ya da suçlamak için bir neden olarak kullanmaktır. Retorik sanatı, olanaklılık kanıtları ve daha önce anlattığımız başka kanıtlarla birlikte, temelde bu kanıt yolundan oluşur.

14. İki zıt yoldan birinde yapılabilecek olan bir eylemin gidişini hızlandırmak ya da ağırlaştırmak ve önceki yöntemi her ikisine de uygulamak zorunda olduğumuzda kullanılır. Bununla en sonuncusu arasındaki fark, sonuncusunda herhangi iki şey karşılaştırıldığı halde, burada karşılaştırılan şeylerin birbirinin zıttı olmasıdır.
15. İnsanların açıkça onayladıkları şeyler, gizlice onayladıkları şeyler değildir: Açıktan, adaleti, soyluluğu överler, ama içten içe çıkarlarını yeğlerler. Bu durumda, karşınızdaki kimsenin benimsemediği bakış açısını saptamaya çalışın. Genel düşünceyle çelişen kanıt biçimlerinin en etkilisi bu.
16. Mantıksal benzerlik yolu.
17. Eğer iki sonuç da aynı ise, onların öncelleri de aynıdır, kanıttır.
18. İnsanların bir durumda, her zaman, daha önceki durumdakiyle aynı seçimi yapmadıkları, önceki seçimlerini değiştirdikleri gerçeğine dayanmak.
19. Bir olay ve durum için olası bir güdünün gerçek güdü olduğunu varsaymak.
20. Adli ve tartışma söylevlerinde, yani insanların söz konusu eylemleri yapmak ya da bunlardan kaçınmak için gösterdikleri nedenler, engeller ve güdülere bakışta yaygın olarak kullanmak.
21. Olacağı düşünülen ama henüz inanılmaz görünen şeyler.
22. Karşınızdaki kişinin davasını, tarihler, eylemler ya da sözler konusunda zıtlıklar, çelişkiler içerdiğini göstererek çürütmek, aşağıdaki üç bağlantıdan biriyle yapılabilir bu: 1-Karşınızdakinin davranışıyla ilgili olarak, 2-Kendi davranışımızla ilgili, 3-Her ikimizle ilgili olarak.
23. Gerçekten ya da özde iftiraya uğramış kimseler ve durumlar için yararlı bir başka yol, varılan yanlış izlenimin bir nedeni olduğunu göstererek, olguların niçin sanıldığı gibi olmadığını göstermektir.
24. Eğer neden varsa sonucun da olacağını, yoksa olmayacağını göstermek. Çünkü nedeni kanıtlar kanıtlamaz sonucu da kanıtlamış olursunuz; tersine, nedeni olmadan hiçbir şey var olamaz.
25. Suçlanan kimsenin, öğütlediği, girdiği ya da girmiş olduğundan daha iyi bir yola girip girmeyeceğini ya da girmiş olup olmayacağını düşünmek.
26. Önceden tasarlanmış bir eylem, geçmiş herhangi bir eyleme uymuyorsa, her ikisini de birlikte incelemek.
27. Daha önceki hataları, suçlamanın ya da savunmanın temeli yapmak.
28. İsimlerden anlamlar çıkarmak.

Aristoteles, ne söylememiz gerektiğini bilmemizi yeterli görmez, anlatımın biçemi olmalıdır. Bu nedenle, onu gerektiği gibi söylemek zorundayız; böylece doğru

izlenim yaratma işi kolaylaşmış olacaktır. Dikkat edilecek sorunlar, olguların kendilerinden inandırmanın nasıl sağlandığı, bu olguların dil içinde nasıl düzenlenecekleri ve uygun konuşma yönteminin nasıl olacağıdır. Bunlar bir konuşmanın başarısını büyük ölçüde etkiler. Açık bir anlam taşımayan konuşmanın, kendisinden beklenen şeyi yapamayacağı gibi, biçimin iyi olabilmesi için açık olması gerekir. Eğretileme, biçeme, başka hiçbir şeyin yapamayacağı kadar açıklık, çekicilik, farklılık verir ve kullanımını bir insanın bir başkasına öğretebileceği bir şey değildir. Eğretilmeler, asıl nesneyle ilgili, ama yine de o kadar açık bir biçimde ilgili olmayan şeylerden çıkarılır. Tıpkı synectics'te olduğu gibi birbirinden çok uzak şeylerdeki benzerliği kavramak gibi. İyi bir biçimin temeli dilin doğruluğudur, buysa beş başlık altında toplanabilir (Aristoteles, 2001, s:174):

1. Önce, bağlayıcı sözcükleri yerinde kullanımı ve bunların bazılarının gerektirdiği doğal ardışıklık içinde düzenlenmesi.
2. Şeyleri belirsiz genel adlarla değil kendi özel adlarıyla çağırmada yatmaktadır.
3. Anlam belirsizliğinden sakınmaktır.
4. Adları erkek, dişi ve cansız diye ayıran Protagoras sınıflamasını uygulamaktır; çünkü bu ayrımlar da doğru şekilde verilmek zorundadır.
5. Çoğulluğu, azlığı ve birliği doğru bir biçimde ifade etmektir.

Hem konuşma hem de uslamlama, yeni bir düşünceyi anında kavratmaları oranda parlak olur. Bu nedenle insanlar apaçık -herkesçe bilinen, araştırmaya gerek olmayan- kanıtlara ya da duyduğumuz anda bizi şaşırtan kanıtlara değil de, taşıdıkları bilgiyi, zaten bildiğimiz bir şey olmamak koşuluyla, duymaz ileten ya da aklın eremediği kanıtlara fazla ilgi duyarlar. Bu iki tür, gerçekten de bir çeşit bilgi iletirler: Fakat apaçık ve karanlık türler hiçbir şey iletmez. Öyleyse, söylenen şeyin anlamı düşünüldüğünde, bir kanıtı kabul edilebilir yapan şey, bu niteliklerdir. Biçem düşünüldüğünde, çekici olan, karşıtlamalı biçimdir. Aristoteles (2001, s:176) dile etkilik kazandırmaya yardımcı olmak için aşağıdaki önerileri getirir:

1. Bir şeyi adlandırma yerine tanımlayın: Çember demeyin, ortasında her yöne eşit olarak uzanan yüzey deyin. Kısa olsun istiyorsanız, tersini yapın, tanımlama yerine adlandırın. Çirkin ya da uygunsuz bir şeyi söylerken, tanımlama çirkinse, adını kullanın, çirkin olan ad ise tanımlayın.
2. Şeyleri, eğretilmeler ve belgeçler yardımıyla gösterin, şiirsel etkiler yaratmamaya dikkat edin.
3. Şiirde olduğu gibi tekil yerine çoğul kullanın.
4. İki sözcüğü bir madde altında toplamayıp her biri için birer madde koyun.
5. Çok sayıda bağlayıcı sözcük kullanın; buna karşılık, kısalığı sağlamak için bağlantıyı tutmakla birlikte bağlayıcı sözcüklerden vazgeçin.
6. Bir şeyi sahip olmadığı nitelikleri söyleyerek tanımlamak.

Sonuçta, bir önermenin rasyonel kabul edilebilirliğinin nedenleri, kanıtlama süreçlerinin belirli özellikleriyle de ilişkilidir (Habermas, 2004a):

- a. Önemli katkılar getirebilecek hiç kimse -danışan- katılımdan dışlanmamalı;
- b. Herkese katkı getirme konusunda eşit fırsatlar verilmeli;

- c. Katılımcılar, söylediklerini düşünmeli;
- d. İletişim, dışarıdan ve içeriden gelen zorlamalardan arınmış olmalı ki, eleştirilebilir geçerlilik savları için alınacak evet/hayır tavırları, daha iyi nedenlerin inandırıcılık gücüyle güdülenebilsin.

Artık kanıtlamaya girişen herkes, en azından bu pragmatik koşulları yerine getirdiğinde, pratik tartışmalarda, (a) tüm ilgililerin katılımı ve kamusalılığı ve (b) katılımcıların iletişimdeki eşit haklara sahip olması nedeniyle, yalnızca, herkesin aynı oranda çıkarlarının ve değerlerinin dikkate alındığı gerekçeler ileri sürebilir. Bir de burada (c) yanıltma ve (d) zorlama yer almadığından, nedenler yalnızca, tartışmalı bir normun onaylanmasıyla sonuçlanabilir. Karşılıklı herkese yüklenilen bu anlaşma eğilimli önkoşul sayesinde, bu, “zorlama gerektirmeksizin” kabullenme yalnızca “ortaklaşa” gerçekleştirilebilir.

Yorum

Retoriğin etkisi anlık, doğrudan oluşuna bağlıdır (Gadamer, 2002a). Anda varolmayı anlatırken aslında anın anlamı, diyalogtaki düşüncelerin anlamlarını çözerek veya çözmeye çalışarak anın yakalanması ve bunun sonucunda doğrudan danışan ve mimari tasarım nesnesi merkezinde sonuca ulaşabilme çabasından geçer. Aslında bu karşılıklı bir süreçtir; anlamı yakalamaya çalışırken an oluşur ve bu an unutulmaz, öğrenilmiş olur. Çünkü insanın gerçekten kendini vererek yaşadığı bir durumdur, şaşırtıcıdır. Aristoteles’e göre şaşmak, öğrenme arzusunu gösterir, o zaman şaşma nesnesi bir öğrenme nesnesidir; insan öğrenirken kendi doğal durumuna gelmiş olur.

Yorumun teorik araştırmasının retoriğe dönmesi gerektiği yer gerçekten neresidir? Çok eski bir gelenekten gelen retorik, olası olanın, beklenenin (gerçek gibi görünenin), gerçek olduğunu savunan gerçek ididası karşısında gündelik / sıradan akıl için ikna edici olanın biricik taraftarı olmuştur. İspatlamaya gücü yetmeksizin inandırma ve ikna etme; bunlar açıktır ki, konuşma ve ikna sanatının ölçüsü ve amacı oldukları kadar anlama ve yorumun da amacı ve ölçüsüdürler (Gadamer, 2002a). Burada retorik, estetik bakış açısı oluşturan bir değer taşır, estetik, sanatsal bir neden sağlar, yani sözcüklerden bağımsız olarak görsel fenomenlerle düşünme yetisi sağlar. Her zaman mimarlık, fonksiyonun getirdiği nedenden türemez, tüm bunların dışında şekilsel fenomenleri bir kompozisyon içinde algılamayı da gerektirir. Bunun yanında modernizmden gelen fonksiyonun getirdiği biçim, “az çoktur” “konut işleyen makinedir” gibi söylemler bunu belirtmekte yetersiz kalır. Çünkü biçim, yalnızca fazlalıklardan (süslerden) arındığında kalan şey değildir, kalanın anlamlı

bütünler oluşturmasını sağlayan bir bakış açısıyla kompozisyonudur. Gadamer (2002a, s:7) bunu, ortak anlamla ilişkilendirip Platon'dan rnekleyerek şöyle açıklar:

“...anlama fenomeni, insani dilselliğin evrenselliğini, herşeyi içine alan sonsuz/sınırsız ortam olarak gösterir. Platon, nesneleri konuşmanın aynasında gören herkesin tam ve eksiksiz gerçekleriyle onların bilincine ulaşacağını ne sürdüğünde haklıydı. Ayrıca o, bütün bir bilme ve kavrayışın yalnızca yeniden -bilme- kavrama olarak bilme ve kavrama olduğunu ğrettiğinde de bütünüyle haklıydı; çünkü “ilk bilme-kavrama” bir ilk söze/kavrama ulaşmak kadar imkansızdır. Aslında, çok yakın geçmişteki bilme-kavrama, yani sonuçları ortada gibi görünen, ancak henüz önceden görülebilir olmayan bir bilme-kavrama yalnızca, sonuçları tomurcuklandırđı ve öznelerarası anlama ortamına girdiğinde bizim için olduğu şey haline gelir.”

Bu, bize danışan-danışman diyalogunun gerekliliğini hatırlatır. Çünkü bizce bu; diyalogun oluşturduğu anlam ortamının tasarım nesnesinin oluşmasından öte, yaşanarak paylaşılanların öğrenildiği; daha önceden yolların kesin sınırlarla çizilmediği, patikalarda dolaşılarak elde edilen; her ne kadar diyalog için çaba harcayan danışmanın geçmiş deneyimlerden elde ettiği yargıları olsa da, yeni bir deneyim olarak sıfırlandığı, n yargıların anında fark edilerek uyanıldığı; diyalogun oluşturduğu dilsellik çerçevesinde, ucu açık veya başka bir deyişle teorik olarak sınırsız, pratikte, sınırlamaların danışan-danışman diyaloguyla ifade bulan ortamlarda gerçekleşebilir. Holl (2000, s:100) bu durumu mimarlıkta ucu açık bir dilin sınır(sız)lılığını ilişkilendirerek açıklar:

“Ucu açık bir dil, mimarlık alanının genişlemesi modern müziğin kompozisyon alanına benzer. Nasıl ki, bir müzik ğrencisi kompozisyondaki en geniş çeşitleme ve kurgulara alışrsa, bir mimarlık ğrencisi de alışılagelmiş görme biçimlerinin dışında bir kompozisyona karşı istek duymalıdır. Bir armoni birimindeki tonlamaların kombinasyonu ya da armoninin başka bir yanını yansıtan uyumsuzluk mimarlıkla paralellikler gösterir. Müzik artık major ve minör sistemine veya klasik tonalite sistemine bağlı kalmıyorsa, müziksel sınırlarımız genişlemiş demektir. Mimari kompozisyon çalışmalarında da benzer biçimde sınırlamaları genişletmeye çalışabilir, aynı zamanda da her durum ve konumda onu tanımlayan kaçınılmaz sınırlara da açık kalabiliriz.”

İşte bu yüzden, dilselliğin retorik ve hermeneutik boyutlarının bütünüyle birbirleriyle içiçe geçtiklerini görürüz. Eğer anlama ve kabul söz konusu değilse, anlama ve kabul temel teşkil eden unsurlar değilse, konuşucu da konuşma sanatı da olamaz; eğer rahatsızlık veren ve konuşmanın katılımcılarının birlikte aramaları ve tekrar tekrar bulmaları gereken karşılıklı anlama yoksa, hiçbir hermeneutik görev de yok demektir (Gadamer, 2002a).

3.2.1.2. Hermeneutik Yöntem

Hermeneutik yöntem de etiğin belli bir yere kadar kullanmak durumunda olduğu bir yöntemdir; özellikle etik bakımdan önem taşıyan, yorumlanması gerekli önermelerin söz konusu olduğu her yerde başvurulacak bir yöntemdir. Bu durumda başkalarının önermeleri anlaşılarak, kavranarak zmsenmelidir; ama öte yandan bu süreçler de,

daha önceden var olan bir “anlam” temelinde gerçekleşebilir. Kastedilenin anlamlı/mantıklı olmasını sağlayabilmek için, söz konusu anlamla ilgili bir ön dayanağımızın olması gerekir (Pieper, 1999). Gadamer (2002, s:65), bunu şöyle açıklar:

“... Bu durumda hermeneutik bilimi, anlamakla yükümlü bulunduğumuz fikrin, bizi yanlış anlamaya sürüklemeye çalışan yabancı birşey olduğuna inanmamızı gerektirir ve görevimiz, yanlış anlamamıza yol açabilecek her yabancı unsuru dışarı atmaktır. Bu görevi, bir kontrollü tarihsel eğitim prosedürü, tarihsel eleştiri ve psikolojik empati güçleriyle bağlantılı bir kontrol edilebilir yöntemle yerine getiririz. Bana öyle geliyor ki bu tasvir bir açıdan geçerlidir ve buna rağmen yine de, bizi “biz” yapan kuşatıcı hayat-fenomennin yalnızca kısmi bir tasviridir. Görevimiz, bana, estetik bilince, tarihsel bilince ve yanlış anlamadan kaçınma ve yanlış anlamalardaki yabancılaşmaları ortadan kaldırma teknikleriyle sınırlı hermeneutik bilince temel teşkil eden önyargıları aşmak gibi görünüyor.”

Yorumbilimsel tezin öğretisi, anlamanın yorum aracılığıyla tamamlanmasıdır. Dünyada gittiğimiz yol, bundan dolayı hermeneutik olarak tanımlanır. Gadamer’e (2002) göre yorum, önyargının bir esası olarak yorumcunun kısmen akıl yürütmesidir. Önyargılarımız, geçmiş deneyimlerimizden, bizim etkili tarihsel bilincimizden gelirler. Biz bir yazıyı kendi terimlerimizle anlarız. Anlama bir projeksiyon sürecini gerektirir. Biz herhangi bir duruma beklentiyle geliriz (Coyne ve Snodgrass, 1991). Önyargılar, dünyaya açılışımızın/açıklığımızın temelleridir. Onlar birşeyi kendileri vasıtasıyla tecrübe ettiğimiz/yaşadığımız şartlardır, onlar aracılığıyla karşı karşıya geldiğimiz şey, bize birşey söyler (Gadamer, 2002). Hermeneutiğin görevi, tüm insani yaratımlara “anlam”ın sokulmuş olduğundan hareketle bu anlamı yeniden okumaktır. Örneğin sadece sanatın dili değildir meşru bir anlamanın konusu; hatta insani kültür yaratımının her formudur. Hermeneutiğin alanı çok daha ilerilere doğru genişler.

İnsanın dünya hakkındaki tüm bilgisine, daha önce belirtildiği gibi dil aracılık eder. Dünyaya ilk yönelim bir dili öğrenmekle gerçekleşir. Fakat sadece bununla da kalınmaz. Bizim dünyada olmaklığımızın (in der Welt sein) dilselliği, en sonunda deneyimin tüm alanına eklemlenir (Gadamer, 1995). Hermeneutik çaba, dünyanın deneyimlendiği her yerde zaten işbaşındadır. Aydınlatmanın, sezginin, edinme ve benimsemenin başarıya ulaştığı yerde güvensizlik ortadan kalkar. Gadamer (2002), sezgiyi, hermeneutik sürecin bir sonuç ürünü olarak değerlendirmektedir. Hermeneutik bilincin gerçek gücü, sorgulanabilir olan şeyi görebilme yetimizdir. Hermeneutik anlamda danışan-danışman diyalogu, farklı olanın yaratılması, endişe duyma ve sorgulama yönelimi, bilinmeyen, ancak keşfedilen yeni anlamın yaratılması, öze ilişkin gerçekleri ortaya çıkartacak bilgiyi sezgi ile yakalama becerisini geliştirmeyi sağlamaya çalışır.

Hermeneutik, bütünün dairesel ilişkisiyle ve her türlü yorumsal olayın parçasıyla ilgilenir. Parça ve bütün birbirine anlam verir; anlam daireseldir. (Snodgrass ve Coyne, 1997). Mimari tasarım konseptinin anlamı, meydana geldiği bağlama dayanır. Ancak bu bağlam, danışan-tasarım-danışman arasındaki karşılıklı etkileşimi içeren anlamlandırmayla oluşan konseptlerden meydana gelir. Bu yüzden danışanın danışmanı veya tersi, anlamasının nedeni parça ve bütün arasındaki karşılıklı ilişkidir. Bunlar yorum işlemi boyunca birbirinden ayrılmazlar. Bir cümlemin anlamı bir bütün olarak geri yansır, parçaların ve kelimelerin anlamlarını niteler. Bu döngü mantıklı bir çelişki içerir; parçaları öğrenmeden önce bütünü öğrenmemiz gerekiyorsa ve parçalar anlamlarını bütünden alıyorsa, böylece anlama hiç başlayamaz. Hiçbir parçası olmayan bir bütünle başlayamayız ve bütünü anlamadan parçalarla başlayamayız. Bu paradoksal döngünün kötü olduğu anlamına gelmez. Anlama meydana geldiğinde, bütünü ve parçaları aynı zamanda anlamamıza olanak veren sıçrayışlar olacaktır, fakat bunlar mantığın kurallarına ters görünebilir. Danışan-danışman veya tasarımcı, tasarımı, tasarım durumunu oluşturan, tasarlanan bütünün ve parçalarının devamlı bir şekilde birbiriyle referans oluşturmasıyla ilerletirler. Tasarımda, bütünün anlamı tasarlanır ve bu tasarımın parçalarına referans vererek, saklı anlamlar çıkarılarak yapılır. Bütünün ileri görüşlü tahminleri vardır; bunlardan, daha sonra kişiselliği açıklamada yararlanılır. Danışman, bütünün önceden tahminine sahiptir, bu da ayrıntıların anlamına rehberlik eder. Anlama, sürekli revizyonlarla belirir. Tasarımda amacın tam olarak ne olduğu ona ulaşana kadar bilenemez. Bununla birlikte, amacın belirsizliği, tasarım aktivitesini bloke etmez. Başlarda tam olarak neyin başarmaya çalışıldığı bilinmese dahi, bir takım belirsiz ön yargılar vardır. Durumun bileşenleri, bilinmeyen hakkında ipuçları verirler. Danışman, danışanı veya tersi, duyup ona dayanarak parçaları anladığında, bütünün anlamını tasarlamaya çalışır. Bu ön tasarım, danışan ve/veya danışman, parçaların anlamını derinlemesine anlamaya başladığında sürekli değiştirilir. Dolayısıyla, tasarım başta açık değildir ve sadece ana hatlarıyla var olur, parçaların yorumlarını yeniden gösterir, tasarlanan anlamın kendisi, yorumun ışığında ve parçaların artan anlamlarının yeniden revizyonlarını içerir. Bir aşağı ve bir yukarı yapılan bu işlemle bütünün anlaşılması kendiliğinden ortaya çıkar (Snodgrass ve Coyne, 1997).

Diğer taraftan stüdyodaki tasarım aktivitesi; danışmanın kendini, kendi eylemi içinde anlayıp kavrayabilmesini ve bunu danışanın yapısına aktarabilmesi için, başkalarının (ötekini) eylemlerini, daha önce de belirtildiğimiz gibi, kendini onların yerine koyarak anlayıp kavramayı -empati- gerektirir. Empatik ortam yaratma

anlamında hermeneutik döngü etik bakımdan önem taşır. Buradaki etik, başkalarını -danışmanın danışanı anlaması- anlama sürecine katkıda bulunmalıdır. Gadamer'e (2002a) göre, kişinin yorumlamalarını kendi potasında eritecek bir gelenek olmadığında ya da yabancı bir gelenek ile karşılaşıldığında anlambilimsel problemin özel bir durumu ortaya çıkar. Görsel anlatımın mimari tasarım içerisinde yer alması bu tip bir problem oluşturmaktadır. Gadamer'in gözlemi, anlambilimsel projenin belirli sorgu yönteminin yolunu açar. Anlambilim, deneyimin oluşunu kabullenirken belirli bir mesafenin kurulmasını gerektirir. Açıkça görülen bu paradoksun üstesinde gerçek ontolojik pratiklerden sonra edinilen mesafe koyma süreci ile gelir. Gerçek ontolojik pratik "sohbet ve oyun" metaforlarıyla anlaşılabilir. Bu, öz-bilinçte yeniden doğuş olarak tanımlanabilir. Kendi kendinin bilincinde olan bir yargılama süreci, daha önce belirlenmiş bir yasalar topluluğunun uygulanması, gerekli kuralların anlaşılabilmesi için belirli bir mesafenin kurulduğu bir yargılama sürecidir (Wisniewski ve Coyne, 1999). Başka bir deyişle anlambilimde etik kuram, öz-bilincin yüceltilmesiyle gerçek bir deneyime daha fazla yaklaşılması yolu ile elde edilir. Diyalog süresince danışan ve danışman karşılaşma sırasında anlaşılana karşılayabilmek için önlenemez bir biçimde başlangıçtaki görece bakış açılarını değiştirirler. Karşılıklı bakış açısı değişimi, yalnızca özdeşleşimi (*Einfühlung*) veya başka bir deyişle empatiyi değil, aynı zamanda, katılımcıların öz kavrayışına yorumsamalı müdahaleyi gerektirmektedir (Habermas, 2004a).

Hermeneutik, mantığın, formal dillerin ve bilimsel metodun kullanılmasından daha temel, önceliklidir ve bu yüzden tüm rasyonalitenin temellerini biçimlendirir. Anlama, tüm algılamalar, düşünce için radikal bir şekilde esastır. Danışman, danışanın tasarım aktivitesinde kullandıklarının nedenini, mantıksal nedenleri olmasa bile, anlamaya çalışırken, bunları, tasarım durumlarıyla aynı konuma koyduğu zaman ve bu durumun anlamlarının danışan için neyi elde ettirdiğini anladığı zaman, ancak o zaman, anlam ortaya çıkar

3.2.1.3. Diskürsif Yöntem

Diskürsif³⁹ düşünme yöntemi, deontik⁴⁰ mantık üzerine kuruludur, ama toplumda fiilen geçerli olan normlar arasındaki biçimsel mantık ilişkileri sorusunu yanıtlamanın

³⁹ Latince: Discurrere: Bir problemi kavramsal-argümanlarla enikonu işlemek; bir konuşma biçiminde birlikte irdelemek (Pieper, 1999). Mantıksal sonuçları ya da vargıları, ilkelerde, doğrudan ve aracısız bir biçimde kavrayan sezgisel düşünceye karşıt olarak, ilkelerden sonuca geçen, bir dizi çıkarım yoluyla oluşan düşünce için kullanılan sıfat. Buna göre, öncüllerden bir sonuca doğru gitme işlemine diskürsif akıl yürütme adı verilir (Cevizci, 1997).

⁴⁰ Deon (Yunanca): Yapılması gereken, ödev (Pieper, 1999). *Deontik mantık*: Yükümlülük, sorumluluk, yasak, meşruluk, buyurulma ve izin verilebilirlik türünden ahlakla ilgili temel kavramları içeren önermeler arasındaki mantıksal bağıntıları araştıran, ödevle ilgili olan ya da ödev bildiren temel terimlerden yola çıkıp formel sistemler kuran, bu formel sistemlerin yarattığı problemleri konu alan mantık dalı (Cevizci, 1997).

ötesinde, normları meşrulaştırma ve haklı kılma sorununu da yöneldiği için deontik mantığın ilkelerinin ötesine geçer (Pieper, 1999). Bütün eylemler, davranışlar, hipotetik bir önkoşulla ilintilenerek yasaklanmamış, buyrulmuş, yasaklanmış ya da yapılmasına izin verilmiş eylemlerdir ve şayet/eğer... geçerliyse, o zaman... mantığına dayanırlar. Ahlaki yargımızı dayandırdığımız hipotetik durumun bizzat kendisinin ahlaki kurallara uygunluğu, başka deyişle fiilen gerçeklikteki normların kendilerinin haklılığı yoklanacaksa, başka bir yöntem gerektirir. Bu, yöntem “diskürsif”dir; çünkü normların kurallara uygunluğuna, haklılığına bir kişi tek başına değil de, -birbirleriyle konuşarak herkes için kabul edilebilir eylem kurallarına ulaşmak amacıyla- uzlaşan eylem topluluğu karar verir. Bu anlamda danışan-danışmanın da benzer bir şekilde konuşarak tasarımın kurallarını belirledikleri söylenebilir. Bu yöntem, aynı zamanda adım adım geliştirilen ve her argümanın temellendirildiği “konstrüktif” (kurucu) bir yöntemdir. Yani herkesin kendi çıkarları ve ilgileri açısından gündeme getirdiği gerekçeler, anlaşılır nedenler birlikte ele alınıp tartılır; böylelikle, sonuçta bütün bu nedenler dönüştürüle dönüştürüle kesin olan ikna edici, tartışılmaz olarak benimsenebilecek ilkesel bir nedenin yapıcı yanlarını oluşturur. Diskürsif yöntem üç ilkesel etik öncül üzerine kuruludur (Pieper, 1999, s:178):

1. Uyuşmazlıklar şiddet yoluyla değil, ilgili herkesin ya da onları temsil edenlerin aralarında görüşülerek çözümlenmelidir.
2. Böyle bir görüşmeye katılan herkesin, çıkarlarını ve ilgilerini herhangi bir engelle karşılaşmadan savunmaya hakkı vardır.
3. Böyle bir görüşmeye katılan herkes, retorik araçlarla ya da ikna yöntemleriyle kendi çıkarlarını savunmamaya, transsubjektif dediğimiz, özneleri aşan, öznelerüstü danışma ve görüşme ilkesine göre çıkarlarını gözden geçirmeye hazır olmalıdır. Bu, kişinin, herkes tarafından kabul göreceği umulan üst amaca uymayan isteklerinden vazgeçmek zorunda olduğu anlamına gelir.

İlk iki maddeye göre, danışmanın danışana uygulayabileceği baskıcı otoriter biçimlerin dönüştürülerek bir ortaklık anlayışının getirilmesi gerekir. Burada retorik bir kandırma aracı olarak değilde, etik temelli danışan-danışman diyalogunu sağlayıcı biçimde oluşturulması şarttır. Bu da danışan ve danışmanı aşan en üst iyi idesine yönelik, empatiyle, danışanın, danışman tarafından anlaşıldığı ve bunun da danışana hissettirildiği, -danışanın tasarlamayı öğrenmenin yanında eş zamanlı olarak tasarımı da yaptığı unutulmayarak- danışanın tasarıma yüklediği anlamların danışman tarafından ortaya çıkarıldığı bir etkileşimle, yani diyalogla mümkün olabilir.

Argümanın ilk adımında, geçerlilik talepleri danışan-danışman tarafından sorun olarak ele alınır, diğer deyişle geçerlilikleri açısından soru haline getirilir. Konuşma ve karşı tarafın konuşmasında *karşıtların konumları ortaya konur ve sorgulanacak davranışın değerlendirmesine ilişkin gerekçeler ortaya atılır* (Eleştiri 3.1).

Eleştiri 3.1. 2.4.2002

Gökhan Evran: Hocam ben ilk başta vaziyet planından çalışmaya başladım. Genel olarak gittiğimiz ve kullandığımız yolları buldum ve taralı olanlar kullanılmış yolları gösteriyor, şurada bir öbekleşme oluştu.

L.A: Yani kullanılan yollar geçtiğimiz yollar anlamında değil mi?

G.E: Evet, genelde geçtiğimiz yollar mesela bu tarafa hiç sapmadık. Burada evleri araştırırken geçtiğimiz yollar var. Bize bir şekilde bu yollar tariflenmişti. Belki de şu yola girmemizin nedeni şurayı görememizdi, devam ettiğinin farkına varamadık. Şöyle birşey belirdi kafamda sürekli bir tarifleme vardı bize.

L.A: Sen Halk Eğitim Merkezi mi yapıyorsun?

G.E: Evet, düşüncem sürekli bu yönde geliştirdi. Bize yollar, duvarlarla tariflenmiş vaziyetteydi. Burada bir yol olduğu izle değil ama duvarla belli ediliyor. Geçtiğimiz sokakları incelerken tekrar oralarda yürümüş gibi oldum. Bir labirent hissi var, mesela bu tarafa gidiyorsunuz, oradan buraya gidileceğini biliyorsunuz, çünkü yukarıya çıkılacağını biliyorsunuz. Caminin yan tarafında çizdiğim yollarda



yoğunlaşma sezdim. "Arsaları beraber mi kullanayım, tek mi kullanayım?" diye düşündüm ve bazı

eskizler yaptım. İlk başta arsayı tek kullanırsam dedim, "giriş nereden olabilir?" diye düşündüm. Düşey

düzlemlerle tarifleme yaparak mı bir yerlere varılsaydı. Sonra bu duvarları işlevlere bağlı yapılar oluşturmak için kullandım. Sonra iki araziye beraber kullanmayı düşündüm.

Bizim girişimiz genelde buradan oldu. İlk araziye birleştiren, tam olarak düşünmedim ama, yatma yerleri olabilir ve alttan böyle abbara gibi bir geçişle geçilebilir dedim ve bir tarafta bir kısım işlevler, bir tarafta diğer işlevleri kullanayım diye düşündüm ve araziye karolaj yaptım, ona bağlı olarak tariflemler yaptım ve kabuklarla katmanlar oluşturmayı düşündüm. Kütleleri bir üst kademeye çıkartıp aşağıyı boşaltmayı düşündüm. Akslarla kolonlar olacak, kolonlar üstüne yükseltilmiş bir yapı.

L.A: Kabuktan bahsettin, o nedir? Yani kabuk derken, hani plak anlamında bir yapı mı?

G.E: Evet.

L.A: Sadece bir kabuk mu?

G.E: Yapısal bir döşeme, yani projenin ilerleyişine göre

katman katman teraslamalar yapmayı düşünmüştüm ve iç avlu falan oluşturmayı ve yapıyı yükselttim, alt tarafı sadece tarifleyici olarak düşündüm, düşey düzlemlerle tariflemeyi.

L.A: Yani, şöyle sezgisel anlamda bahsettiğin gibi geliyorsun, burayı dönüyorsun ama bilmiyorsun, ilk defa geliyorsan burası çıkmaz sokak olabilir diyorsun.

G.E: İşte o kurguyu yaratmayı düşündüm. Aşağıda, arazinin tamamen alt kısmını o kurguya ayırıp üst kısmına işlevleri yaymayı çalıştım bir kabuk sayesinde.

L.A: Şimdi o kabuk lafı döşemem mi?

G.E: Onun gibi.

L.A: Kabuk daha güzel. Keşke o bir kabuk olabilse, kabuk başka çağrışımlar yapıyor, döşeme sıradanlaştırıyor işi, kabuk güzel bir laf. Onun hakkını verecek bir kabuk. Döşeme değil artık, o bir kabuk.

G.E: Sizin kastettiğiniz kabukla döşeme arasındaki fark nedir?

L.A: Mesela kabuk derken, salyangozun bir kabuğu var, onun içinde bir yaşantısı vardır salyangozun. Kaplumbağanın bir kabuğu vardır. Onun içinde yaşar, ama bu kabuk mesela baktığımız zaman düz değildir. Tabii salyangozda ve kaplumbağada farklıdır. İkisinde de dış etkilerden -sert bir şeydir o- korur, hem de bir evdir. Aynı zamanda döşeme ötesinde bir anılamı var. Birşeyi belirleyen bir şekil, bir form olabilir, aynı zamanda içinde bir yaşantı olabilir, aynı zamanda bir çatı, aynı zamanda bir döşeme olabilir. Yani kabuğun çok anlamlı bir tarifi var. Sonuçta bu binanın da bir

kabuğu var, sınırları bu ama ona kabuk demiyoruz nedense, kabuk düz olmayabilir, düz de olabilir, kabuk değişebilir, sürekli, farklılaşabilir. O

anlamda bir kabuk. Belki de yerle hiç bağlantısı yok, toprağa değmiyor veya topraktan başlıyor, yolu tarifleyip başka şeylere dönüyor. Bilmiyorum, sen belki bunu kastetmedin, sen neyi kastettin? Çünkü döşeme demiyorsun, kabuk diyorsun.

G.E: Döşeme demek istedim, çünkü döşeme yüzeysel kalıyor. Döşeme dediğin zaman belli düz bir mekan akla geliyor.

(Devamı için bakınız Ek-B)

Argümanın ikinci adımında, *danışan-danışmanın sadece kendileri için bağlayıcı olmayan, akılcı ve iyi niyetli olan her insanın da onaylayabileceği genel geçerlilik taşıyan bir fikir birliğine ve bir uzlaşmaya varmaları gerekir* (Eleştiri 3.2). Bunun için Habermas'a (2002) göre, uzlaşmayı sağlayacak ve diskursa katılanların diskursu yeterince temellendirilmiş ve açıklanmış olarak kabul etmelerini sağlayacak olan bir argümana ihtiyaç vardır. (Danışan-danışmanı rasyonel olarak yönlendirici bir argümana). Habermas (2002, s:203), bunu şöyle açıklar:

"Konuşmada bir anlamaya ulaşmak, katılımcıların gönüllü olma durumlarını ve yabancı ve çelişkili olan şey için bir yer açmak üzere onlar tarafından yapılan bir teşebbüsü gerektirir. Karşılıklı olarak durum bu olduğunda ve her partner, eşzamanlı olarak kendi argümanlarını savunurken karşı argümanlara ağırlık verdiklerinde, nihai noktada, bir görünmez ve spontan karşılıklı bakış açıları transferiyle bir ortak dile ve bir ortak yargıya ulaşacağız demektir..."

Danışan-danışmanın ahlaki anlayışlarını gerektiği gibi dile getiren ve böylelikle ihtiyaçlarının doğru olarak yorumlanmasına olanak sağlayan, sürekli eleştirel biçimde kontrol edilecek bir etik dil kullanılmalıdır. Seçilen dil ya da kavram sistemi uygun görünmediğinde ve bir dil eleştirisini kaçınılmaz hale getirdiğinde, diskursun, yani tartışmanın düzeyini değiştirmek her zaman mümkün olmalıdır. Argüman üçüncü olarak, **bilgi ve becerimizin düzeyine bağlı olarak esasen nelerin istenebileceğini ve istenmesi gerektiğini de göstermelidir** (Eleştiri 3.2).

L.A: Seni dinliyorum. Yalnız bana bir önceki diyalogumuzun, hatırlatmasını yapar mısın? Diyalogları onun için yazmanızı istiyorum da. Hatırlıyorum da kabuk sonucuna vardığımızı bugün birşeyler getirdim senin için şunlara baktın falan.

G.E: Onlara baktığımda aklımda daha başka fikirler canlandırdı. Bundan önce boşlukta kalmıştım, tam olarak kabuk fikri. Şimdi o resimlere bakınca daha farklı biraz önce eskiz çizerken değişik şeyler geldi aklıma. Dün ilk başta geçen hafta alanları birim m²'lerini bulalım, demiştik, onu yaptım. 1/1000 ölçekte yaklaşık şu kadarlık bir alan çıkıyor.

L.A: Yani bu ölçekte bu alan mı çıkıyor?

G.E: Evet.

L.A: Çok amaçlı salon, yaklaşık kaç kişilik çok amaçlı salon?

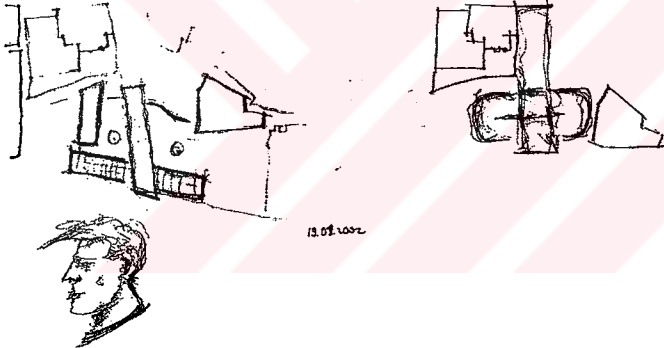
G.E: 400 kişilik.

L.A: Yani şu alanı tamamen kullanmasak da olabiliyor mu? Ama çok da olamıyor. Açık alanlar bunun içinde mi?

G.E: Evet, olabiliyor aslında.

L.A: Olabiliyor.

G.E: Ama iki araziye de kullansam, nasıl olur diye düşündüm. O şekilde girdim oraya. Kabuk fikrinde kesitle de çalıştım. Bir kalkıklık oluşturabilirim arazide, birazını da gömmek ve bir yol çıkartıp buy yollardan birimlere geçme.



L.A: Peki bugün bunları gösterdikten sonra, bu böyle olabilir diye düşündün mü? Yani bu, bu olsun diye bu bir çağrışım getirsin diye.

G.E: Tabii bu koridor ve o kabuk, mekan oluştursun diye düşündüm artık. Kabuk hem mekan hem yürüyüş yolu belirtebilir mi? diye düşündüm. Yani böyle yer yer boşluklar olan iç avluya açılan ve Mezopotamya manzarasını görebilecek şekilde ve girişe açılan mekanlar olacak. Belki de mekanın kendisi bir koridor yaratıyor.

L.A: Mesela burada bu kabuğa karar veriyorsak burada bu çıkış noktası yalnızca ben kabuk yapıyorum olmamalı. Bunun bir altyapısını oluşturmak lazım. Bilmiyorum, o diyalogta kabuk lafına nasıl varmıştık? O nesneyi kabuğu benimseyerek mi gittik, yoksa çok böyle gerisinde birşey olduğunu hatırlayarak gittiğimizi sanmıyorum. Sen bir yerde bir kabuk dedin, ben ona atladım, hemen öyle birşey. Ama bunun böyle nesnelleşmesini açıklıyor olmamız lazım bizim. Yani bu kabuğun bizim çok işimize yarıyor olması lazım. Mekanlarda şurada burada ve onu da açmamız lazım. Ama bu "sizin söylediğiniz birşeydi, ben sizin

söylediğiniz için bunu yaptım falan aslında benim söylemek istediğim farklı birşey" diyorsan ona katılıyorum. Ama benim şu çizdiğin ve yaptığın şeylere sonsuz saygım var ama bu ilk akla gelen kabuğa da biraz onun için atladım. Herkes bir şekilde

kademelendiriyor. Tabii doğal eğimli bir yer burası, bu dokuya bir şekilde uymaya çalışıyorsun. Bunun tek yolu bu olmamasına rağmen ilk anda bire bir aktardığımız yer kademelenme işi.

G.E: Aslında kademelenme yapmak istemiyordum. Çünkü düz arazide yapıyorum ben.

L.A: Haa, yani üstelik düz arazide yapıyorsun.

G.E: Düz arazide kademelenme olmaması lazım.

L.A: Şimdi yeni bir kavrama ihtiyacımız var. bunun bu şekilde görünmemesini

sağlayacak, yani birbiriyle ilişkisiz kütlelermiş gibi yan yana duran yalnızca kütleler gibi durmamasını sağlayacak bir kıkre ihtiyacımız var. Senle çok burayla ilgili tartıştığımızı

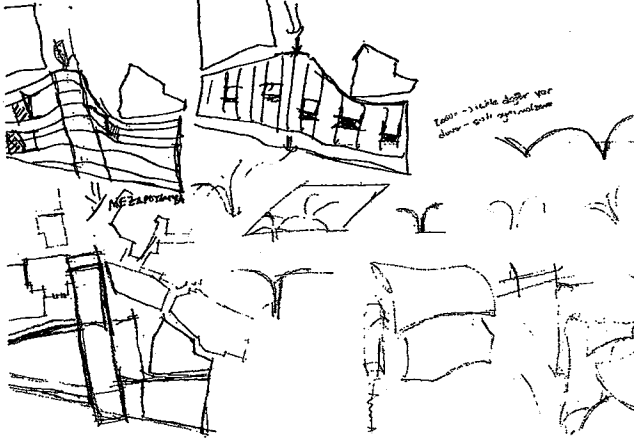
düşünüyorum. Açıkçası biraz tartışalım istersen, yani sen birşey söyledin, ben hemen onu bloke etmişim, öyle hatırlıyorum. İşte yukarıda hisar var, kale var, sen öyle referanslar vermiş miydin?

G.E: Vermiştim, başta yani kalenin surlarını o duvarlarda ilk başta zaten düşey duvarlar

olarak çıkmıştım, o duvarlara yansıttım.

L.A: Yani işte ben hem onu kesmiştim, itiraz etmiştim.

G.E: Evet, şöyle, itiraz etmiştiniz, kale duvarları çok ileride, uzakta bir yerde, oradan direkt buraya referans vermek biraz garip diye, bir de oradaki boşlukların bir anlamı olduğunu, oradaki pencerelerin savunma amaçlı bırakılmıştı, demiştiniz. Gerçi bende de geçiş ve ışık almak



için bırakılıyordu.

Tamamen sağır bir duvar yapmak istememişim. Oradan bahsetmiştik. Şu anda şey yapmak istiyorum aslında ben araziye giriş-çıkış nasıl olmalı, önce tamamen bir fikri oturtup onu geçmek istiyorum. Yani bir fikir ve onu sağlamlaştırarak oturtmak istiyorum.

L.A: Zaten ona ihtiyaç var. Yani çünkü bunlarda çok rastgele duruyorlar burada.

G.E: Burada sadece denemeler yaptım zaten. (Devamı için bakınız Ek-B)

Diskürsif yöntem, danışan-danışman etkileşimindeki uyumsuzluk durumlarında, açmazlarda karşılıklı olarak bağlayıcı bir çözüme ulaşmak için nasıl bir yol izleneceğini gösteren pratik bir yöntemdir. Bu yöntemle, önerilen ve hipotetik düzlemde düşünceye dayanılarak tartışılmış normların geçerlilikleri değerlendirilir.

3.2.1.4. Diyalektik Yöntem

Yaratıcılık, yaşantımız içindeki tüm sınırları yok etmeyi amaçlar. Ancak yaratıcılığı, yok etmek istediği sınırlar görünür kılar ve varlığını ortaya koymak için aşmak zorunda olduğu bu sınırlara gereksinim duyar. Nitekim Kuhn'un (1995) da, belirttiği gibi; insanın bir yenilik ya da buluş yapabilmesi için, karşı çıkacak kadar iyi bildiği bir geleneğe sahip olması lazımdır, ister sanatta, ister bilimde, yenilik boşlukta yaratılmaz, eski geleneklere karşı çıkarak yapılır. Bu durum, "Her şey ancak karşıtların kavgasından doğar" diyen Heraklitos'u (Rifat, 2003) haklı çıkarır. Yani burada kullandığımız anlamıyla diyalektik, evrende hüküm süren ve kendisinden dolayı varolan herşeyin kendi karşıtına dönüştüğü değişme sürecini, karşıtların birliğini ve bunu ifade eden çelişki mantığını ifade eder. Söz konusu iki karşıtın bir sentezine vararak gelişmesini gösteren varlık ve düşünce yasası olarak ortaya çıkar (Cevizci, 1997).

Diskürsif yöntemin, Platon'un diyalektik yöntemiyle benzer yanları vardır; çünkü her ikisi de karşılıklı tartışma, konuşma ilkesi üzerine kurulu yöntemlerdir. Bu yöntemler, konuşma ve karşı konuşma biçiminde, ne yapılması gerektiği ya da hangi normların

genel geçerlilik talep edebilecekleri hakkında görüş birliğine varmayı amaçlar. Yani diyalogun bir aracılık işlevi vardır; diyalog, argümanlar ortaya koya koya normatif ve fiili talepler arasında sürekli gidip gelen ve normatif talepleri gerçekliğin talepleri ile ilintilendirilip bu iki düzlemi birbirine bağlayan bir araçtır. Burada fiili olanın yani gerçekliğin olgularının, normun talebini karşılayacak şekilde değiştirilmesi ve normun, bir eylem düzenleyici olarak fiili alanda etkin olacak şekilde somutlaştırılması gerekir (Pieper, 1999). Platon (2003, s:183), bunu mağara benzetmesinde açık biçimde göstermiştir:

- [Sokrates] Şimdi, dedim, insan denen yaratığı eğitimle aydınlanmış ve aydınlanmamış olarak düşün. Bunu şöyle bir benzetmeyle anlatayım: yer altında mağaramsı bir yer, içinde insanlar. İnsanlar çocukluklarından beri ayaklarından, boyunlarından zincire vurulmuş, bu mağarada yaşıyor. Ne kimildayabiliyor ne de önlerinden başka birşey görebiliyor. Öyle sıkı sıkıya bağlanmışlar ki, kafalarını bile oynatamıyorlar. Yüksek bir yerde yakılmış bir ateş parlıyor arkalarında. Mahpuslarla ateş arasında yüksekte geçen bir yol var. Bu yol boyunca alçak bir duvar, hani şu kukla oynatanların seyircilerle kendi arasına koydukları ve üstünde marifetlerini gösterdikleri türden bir duvar. Böyle bir yeri getirebiliyor musun gözünün önüne?
- Getiriyorum [der, Galukon].
- Bu alçak duvar arkasında insanlar düşün. Ellerinde başlarının üzerinde tuttıkları türlü türlü araçlar, taştan, tahtadan yapılmış, insana, hayvana ve daha başka şeylere benzer kuklalar taşıyorlar. Bu taşıdıkları şeyler, duvarın üstünde görülüyor. Gelip geçen insanların kimi konuşuyor, kimi susuyor.
- Garip bir sahne doğrusu ve garip mahpuslar!
- Ama tıpkı bizler gibi! Bu durumdaki insanlar kendilerini ve yanlarındakini nasıl görürler? Ancak arkalarındaki ateşin aydınlığıyla mağarada karşılarına vuran gölgeleri görebilirler, değil mi?
- Ömürleri boyunca başlarını oynatamadıklarına göre, başka türlü olamaz.
- Bölmenin üstünden gelip geçen bütün nesneleri de öyle görürler.
- Şüphesiz.
- Şimdi bu adamlar aralarında konuşacak olurlarsa, gölgelere verdikleri adlarla gerçek nesneleri anlattıklarını sanırlar, değil mi?
- Öyle ya.
- Bu zindanın içinden bir de yankı düşün. Geçenlerden biri her konuştuğu, mahpuslar bu sesi karşılarındaki gölgenin sesi sanmazlar mı?
- Sanırlar tabii.
- Bu adamların gözünde gerçek, yapma nesnelerin gölgelerinden başka bir şey olamaz ister istemez, değil mi?
- İster istemez.
- Şimdi düşün: Bu adamların zincirlerini çözer, bilgisizliklerine son verirsen, her şeyi olduğu gibi görürlerse, ne yaparlar? Mahpuslardan birini kurtaralım; başını çevirelim yürütelim onu; gözlerini ışığa kaldırsın. Bütün bu hareketler ona acı verecektir. Gölgelerini gördüğü nesnelere gözü kamaşarak bakacaktır. Ona önceden gördüğün şeyler sadece boş gölgelerdi, şimdiyse gerçeğe daha yakınsın, gerçek nesnelere daha çevriksin, daha doğru görüyorsun, dersek; önünden geçen her şeyi birer birer ona gösterir, bunların ne olduğunu sorarsak ne der? Şaşırıp kalmaz mı? Önceleri gördüğü şeyler, ona şimdikilerden daha gerçek gibi gelmez mi?
- Daha gerçek gelir.
- Ya onu aydınlığın ta kendisine bakmaya zorlasak? Gözlerine ağrı girmez mi? Kaçıp ötekilerin yanına gitmek istemez, başını bakabildiği şeylere çevirmez mi? Kendi gördüğü şeyleri, sizin gösterdiklerinizden daha açık, daha seçik bulmaz mı?
- Öyle sanırım.
- Onu zorla alıp götürsek, mağaradan çıkarıp, dışarıya, gün ışığına sürükleysek, canı yanmaz, karşı koynaz mı bize? Gün ışığında gözleri kamaşıp bizim şimdi gerçek dediğimiz

- nesnelerin hiç birini göremeyecek hale gelmez mi?
- İlk bir şey göremez herhalde.
- Yukarı dünyayı görmek isterse, buna alışması gerekir. Rahatça görebildiği ilk şeyler gölegeler olacaktır. Sonra, insanların ve nesnelerin sudaki yansılarını, sonra da kendilerini. Daha sonra da, gözlerini yukarı kaldırıp, güneşten önce yıldızları, ayı, gökyüzünü seyredecek.
- Herhalde.
- En sonunda da, güneşi; ama artık sularda ya da başka şeylerdeki yansılarıyla değil, olduğu yerde olduğu gibi.
- Öyle olsa gerek.
- İşte ancak o zaman anlayabilir ki, mevsimleri, yılları yapan güneştir. Bütün görünen dünyayı güneş düzenler. Mağarada onun ve arkadaşlarının gördükleri her şeyin asıl kaynağı güneştir.
- Bu değişik görgülerden sonra, varacağı sonuç da bu olur elbet.
- O zaman ilk yaşadığı yeri, orada bildiklerini, zindan arkadaşlarını hatırlayınca, haline şükretmez, orada kalanlara acımaz mı?
- Elbette.
- Ya orada birbirlerine verdikleri değerler, ünler? Gelip geçen şeyleri en iyi gören, ilk veya son geçenleri ya da hepsini en iyi aklında tutup, gelecek şeylerin ne olabileceğini en doğru kestirenin elde ettiği kazançlar? Mağaradan kurtulan adam artık onlara imrenir mi? O ünleri, o kazançları sağlayanları kıskanır mı? O boş hayallere dönmekten, eskiden yaşadığı gibi yaşamaktansa, Homeros'taki Akhilleus gibi, "fakir bir çiftçinin hizmetinde uşak olmayı" bin kere daha iyi bulmaz mı?
- Bence bulur; her eziyeti kabul eder de bir daha dönmez o hayata.

- Bir de şunu düşün: Bu dediğimiz adam yeniden mağaraya dönüp eski yerini asla; gün ışığından ayrılan gözleri karanlıklara dayanabilir mi?
- Dayanamaz.
- Daha gözleri karanlığa alışmadan, ki kolay kolay da alışmaz, yeniden bu karanlık içinde düşünmek, zincirlerinden hiç kurtulmamış mahpuslarla gördükleri üzerinde tartışmak zorunda kalsa, hepsi gülmez mi ona? Yukarıya, boşu boşuna çıkmış, üstelik de gözlerini bozup dönmüş demezler mi? Bu adam onları çözmeye, yukarıya götürmeye kalkışınca, ellerinden gelse, öldürmezler mi onu?
- Hiç şaşmaz, öldürürler.
- Şimdi, sevgili Galukon, bu benzetmeyi demin söylediklerimize uyduralım. Görünen dünya, mağara zindanı olsun. Mağarayı aydınlatan ateş de güneşin yeryüzüne vuran ışığı. Üst dünyaya çıkan yokuş ve yukarıda seyredilen güzellikler de, ruhun düşünceler dünyasına yükselişi olsun. Benim nereye varmak istediğimi merak ediyordun ya, işte bu benzetmeyle onu iyice anlamış olursun. Doğru mu, yanlış mı, orasını Tanrı bilir. Herhalde benim düşünceme göre kavranan dünyanın sınırlarında "iyi" ideası vardır. İnsan onu kolay kolay göremez. Görebilmek için de, dünyada iyi ve güzel ne varsa, hepsinin ondan geldiğini anlamış olması gerekir. Görülen dünyada ışığı yaratan ve dağıtan odur. Kavranan dünyada da doğruluk ve kavrayış ondan gelir. İnsan ancak onu gördükten sonra iç ve dış hayatında bilgece davranabilir.
- Anladığım kadarıyla ben de senin gibi düşünüyorum.
- ...

Pieper (1999, s:186) bu diyalogu şöyle açıklar:

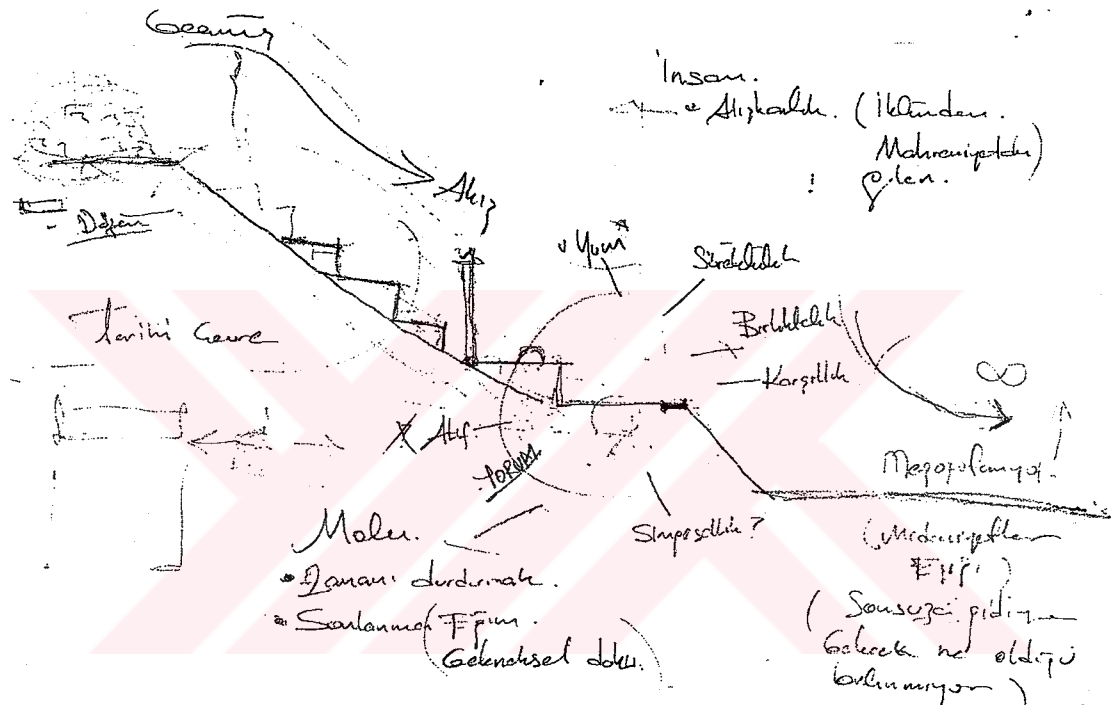
"Platon, insanın dünyadaki yerini, herkesin -zincirlere bağlanmış ve başını çevirmeden-sırtları ateşe dönük olarak oturduğu ve ateşin ışığının yansıdığı bir duvarda yalnızca nesnelerin gölgelerini gördüğü bir mağaradaki duruma benzetir. Bu gölgeler, mağara insanı için dünyanın soyutlanması olduğu kadar aynı zamanda kendisine yansıdıkları şekliyle sorgulamadan ve eleştirmeden bilgi ve eylemlerine aktardığı gerçek dünyadır.

... yalnızca kendine görüldüğü şekliyle gerçeklikle yetinen zincire bağlı insan normatif, mutlak olan, en yüce ide olarak iyiyi içeren alana giremez; çünkü bu alan, Platon'a göre nesneleri gerçekte oldukları şekliyle, yani özlere gereği olmaları gerektiği gibi gösteren mağaranın dışındaki gerçek dünyadır.

Bu doğru ve gerçek dünyayı görebilmek için kişinin hem entellektüel hem de ahlaki bir çaba; bir özgürleşim, bir kendini kurtarma edimi ortaya koyması şarttır. Platon'un, yolu olmayan bir mağaradan aşırı yorucu bir çabayla dünya yüzüne çıkmayı sağlayan ve büyük acılar yaşatan, hatta eski alışılmış ve güvenilir olandan zorla kopma olarak tanımladığı bir özgürleşim edimidir bu."

Platon'un diyalogunun oluşturuluş biçimi bağlamında, Eleştiri 3.3 ve 3.4'de oluşan danışan-danışman diyalogunu karşılaştırdığımızda, felsefi temellendirme yönteminin görselleştirerek anlatıldığı söylenebilir. Çıkış noktası, ampirik-fiilen verilmiş olan algılanabilir “gölgeler”de olduğu gibi “suyun devinimi” yani “akmak”dır.

Eleştiri 3.3. 27.3.2002



(Öncesi için bakınız Ek-B)

Pınar Ağar: Bir de şey geldi aklıma, ne kadar doğru bilmiyorum. Tekrar gözden geçirirken geldi, çok klasik de birşey olabilir aslında. Burada bir boşluk var, ama tanımlı bir boşluk olması lazım, bu akışı temsil edelim mi acaba yani burada mimari biçim olarak bir akış temsil edilebilir mi böyle birşeyler yapmak...

L.A: O ne kesit mi?

P.A: Kesit.

L.A: Çok şey oldu ama.

P.A: Fiziksel alanda binaların birbirine akması, bence burada akıntı su, bir göl olur ya, göl olduğu bir yer burası, o anlamda toplandığı, havuz olduğu, biriktiği ki, ondan yararlanalım, halkı eğitelim. Halk eğitim, büyük bir laf da, halkın burada varolabileceği, insan olabileceği bir yer burası aslında. Bu akış burada bir çanak burası, o meydana da çanağı temsil edebilir. Bu manada böyle birtakım şeylerle anlatıyorum ama, ama bu anlamda olabilir, öyle değil mi? O mekan halkın toplandığı , birleştiği, insan olabildiği bir yer anlamında kullanılabilir. Biraz mübalağalı oldu ama olsun, o anlamda yoksa görsel bir akıştan, o bizi

çok böyle bir yerlere götürmez. O başka anlamda ele alınmalı.

P.A: Mesela, onu malzeme de insanlara fark ettirmek, sizce yanlış mı olur.

L.A: Nasıl mesela?

P.A: O meydana
kullandığımız

materyellerle, o geçmişte
gelecek arasında
malzemeyle hissettirmek
yanlış mı olur?

L.A: Ama nasıl mesela?

Nasıl yani? Bana bir örnek ver, malzemeyle onu nasıl hissettiriyorsan, evlerin birtakım birşeyler, ama yani malzemeyle.

P.A: Hayır, onu düşünmüyorum, ben sadece insanı ele alırken onların birtakım alışkanlıkları var da, gerek iklimden gelen, gerek mahremiyetten gelen, onlar ön plana çıkabilir. Hani Scarpa gibi eski biçimleri değil, duyguları getirmek

istiyorum diye, ben buradaki şeylerin aynısını tekrar etmeyi düşünmüyorum.

İlk adımda, mağara benzetmesinde olduğu gibi, danışan, suyun bir hareketi olan akışı, arazideki eğimi, Mardin'in geçmişten günümüze tasarımı ve mekanların birbirleriyle, topoğrafik anlamda kesintisiz sürekli bir his uyandırması bağlamında fark eder, fakat bu aşamada kurduğu ilişki daha çok, şekilsel düzlemedir. Yani tasarım nesnesinin nasıl tasarlanacağına dair şekilsel bir bilgi. Bu ilk aşama, tasarım ürününün oluşmasını sağlayacak bilgiyi içerir, bunu hemen kullanmak, diğer aşamalara geçememe tehlikesini doğurur. Danışan, tasarım nesnesini oluşturmak için çizime alt yapı oluşturacak bir terminolojiyi seçmeye meyillidir. Çünkü, Beaux Arts'dan gelen bir gelenekle, mimari tasarım eğitiminde düzgün çizerek, teknik resim kurallarına göre ifade etmek, danışandan sürekli beklenendir. Ama bu, kestirme bir yoldur.

Eleştiri 3.4 5.4.2002

P.A: Birtakım şeyler konuşmuştuk sizle, baraj oluşturmak v.s. gibi. Bunun üstünde biraz daha düşündüm, yani nasıl birşey olmalı gibi. Çizimler biraz karışık söyleyeyim ancak anlatarak ifade edebilirim. Mesele bir kent meydanı ve ona bağlı birşey olarak düşündüm. Bu nasıl birşey olabilirdi?

L.A: Baraj oluşturmak evet, bu iyi birşey, önemli birşey.

P.A: Yani birtakım şeyler geliyor, geliyor, bizim arazinin olduğu noktada çok önemli bir nokta, burada duruyor. Birşeyler, doku duruyor, eğim duruyor, sonra tekrardan devam ediyor. Arkasında Mardin'i, önüne Mezopotamya'yı alan bir kilit nokta gibi geliyor. Yaptığım konu ile de bağlantılı olarak Halk Eğitim Merkezi benim konum, burada arazi öne çıkıyor, bu noktada bir değer taşıyor arazide halk için Halk Eğitim Merkezi demek istemiyorum da, bir sosyal merkez, bir sosyalleşmenin olabileceği bir yer burası. Bu sosyalleşmeyi de sanata, bilgi beceriye ve paraya dönüştürebilecekleri bir yer, o halkın ihtiyacı olan bir yer. Şimdi birtakım şeyler düşündüm, yani tasarımımda neler olmalı?

L.A: Sen anlatırken benim kafamda acayip şeyler geçiyor. Senle alakalı değil. Zaman zaman seni yakalayabiliyorum, zaman zaman yakalayamıyorum tamam mı? Bunu bil, farkında ol, bunu belirtmek istedim, teytpde de kayıtlı olsun.

P.A: Tamam, şöyle düşündüm: Tasarıımımda geçmişten neler alabilirim, yani neleri referans olarak kullanabilirim, onu düşündüm. Birtakım şu dokuya baktığımız zaman doluluklar boşluklar, girmeler, çıkmalar falan vardı. Acaba tasarımımda bunu örnek alabilirmiyim diye düşündüm. Onu nasıl alabilirim diye biraz araştırdım. En son şöyle birşeye vardım (Eskizleri göstererek).

L.A: Şöyle birşeyler var (Eskizlere bakarak)

P.A: Burayı bir kent merkezi olarak düşünüp, demiştik ya koridorlar olsun, hem orayla hem burayla ilişkili olsun,

birtakım mesela barajda fışırma noktası falan gibi düşündüm ben onu, bir akslar yakalayım dedim. Hem bu merkezi hem Mezopotamya'yı algılayabilen akslar düşündüm ben burada bu aks şöyle.

L.A: Aks, yani gerçekten var olan birşey mi? Yoksa senin ortaya koyduğun birşey mi? Bu aks olacak burası böyle işleyecek dediğin birşey mi? Aks nedir yani?

P.A: O aks nedir? Bir ucu işte bu kent meydanına bakan.

L.A: Kent meydanı dediğin yer orası mı? Niye düzlükte değil de eğimde? Meydan dediğin şey düzlük büyük bir alanın kullanılması Taksim'de olduğu gibi. Taksim meydan mıdır? Tartışılır da, ama bir boşluk vardır, düz bir satıh oradan sonra eğime doğru bir akış vardır. İstiklal eğimlidir. Halice doğru giden yollar eğimlidir. Yani bu

düzlükten bahsederek. Yani etkinlikler olması için, meydan bunu çağrıştırıyor bana bilmiyorum, sen meydanı nasıl ele alıyorsun?

P.A: Yok ben öyle düşünmedim. Ben eğimi kullanarak burada birtakım mesela, bu hamama da içinde bir öneri getiriyorum. Bu eğimden yararlanarak satış birimleri kuruyorum.

L.A: Şimdi oralara girmeyelim o noktalara, ben şimdi tam anlayamadım. Şimdi baraj oluşturmak, evet onu hatırlıyorum. Sen anlatırken baraj nedir? Üstünde biraz konuşmak lazım. Baraj nedir? Su gelir, suyun toplandığı bir yerdir. Yani barajın arkasında bir düzlük vardır aslında. Bir baraj oluştururken alt kot arasında bir uçurum vardır. Hatta bizim barajlarımız dünya sıralamasına bile girmişlerdir.



P.A: Yani bu yükseklik sıralamasına girmiştir... artık örnekleri vardır. Veyahutta büyük barajlarımız var. Gap projesi kapsamında Atatürk barajı gibi barajın böyle bir niteliği var. İşte orada denetimli olarak akışı sağlar baraj dediğimiz şey denetimli bir akışı gerektirir. Bu anlamda sen barajı nasıl ele alıyorsun? Baraj olgusu nedir? O baraj sözde kalan birşey mi? Yoksa gerçekten baraj mı inşa ediyorsun?

P.A: Baraj ama ben bu şekilde düşünmemiştim. İlla meydanların düz bir satıhta olduğu falan. Öyle birşey...

L.A: Düz bir satıha meydan... Eğimli bir yerde de meydan olacaksa, düz satıtlar elde etmek lazım.

P.A: Evet, öyle zaten. Ben zaten buraları böyle kullanıp buralarda çeşitli birimler oluşturmak. Hem insanların buraya gelmesi için bir sebep olsun, hem de dışarıdan gelenlerin mesela dolaşmaya buradan başladık, Mardin hakkında bir fikir sahibi olabileceği bir yer olsun diye düşünüyorum.

L.A: Tamam, lafını aklında tut, birşey söyleyeceğim. Bu barajı konuşurken birşey çağrışım yaptı. Hani manzaraya açılalım falan diyoruz ya, aslında bu gerçi Mardin'i gezemedik ama, hiç şehrin ortak olarak kullandığı vardı belki ama biz farketmedik. Böyle kamusal bir alanda manzara izlenimi yok. Kamusal alan derken açık parkın içinden bunu gözleyebileceğin. Bir alan var mıydı?

P.A: Vardı. Postahanenin önünde çay bahçesi vardı. Meydan olarak yoktu.

L.A: Çay bahçesine girmeden belediyenin yaptığı çayla bir diyaloga girmeden herhangi bir şey satın almadan banka oturup veya dürbünle izleyebileceğin bir yer yok o anlamda.

P.A: Yok.

L.A: Acaba bu anlamda bir yer olabilir mi?

P.A: Olabilir.

L.A: Baraj derken onu da kastediyorum veyahut buradan sürükleniyorum. Mesela İzmir'de de İzmir'i biliyor musun?

P.A: Hayır.

L.A: Ben de çok bilmiyorum, sen biliyor musun?

... (Devamı için bakınız Ek-B)

İkinci adımda, zincirlerin kırılmasıyla mağaradan dışarıya çıkış gibi, suyla oluşturulan, kentle, eğimle kurulan birebir benzetmeler, akan suyun gölde birikmesi benzetmesiyle tasarımın konusunun -Halk Eğitim Merkezi- getirdiği fonksiyonuyla ilişkilendirilir. Yani ilk aşamadaki benzetme başka bir kavramla tekrarlanır. Bu artık metaforik bir benzetmedir. Çünkü bunun nasıl olacağı bu aşamada belli değildir, ama metafor, ileride bunun nasıl olacağının alt yapısını oluşturur (Burada danışan tarafından yakalanan akış benzetmesi, diğer aşamalara geçebilmek için, danışman

tarafından nedensel ilişkiler kurulmaya çalışılarak, somut örnekler verilerek, -baraj- kelime anlamıyla incelenir, buradan birtakım mekansal ilişkiler çıkarılması yönünde diyalogun önü açılmaya çalışılır). Ancak yavaş yavaş -üçüncü adımdır bu- tasarımın oluşturacak kavramların algılanması; bunların suyun niteliğiyle ilgili akmak, durmak, baraj oluşturmak gibi kavramların gerçekleştirilecek tasarım nesnesinin fonksiyonla ilişkilendirilmesi ve meydana açılmak, yani akışın durdurulmasının, aynı zamanda buradaki insanları, su gibi durdurup eğitebilmek için bir fırsat yaratabileceği ile ilişki kurulabileceği algılanır. Sonuçta -dördüncü adım- şeyleri görünür kılanın, yani metaforun içindeki kavramların benzetmeler yoluyla, tasarımı gerçekleştirecek nesnelere dönüşümünün nedenlerinin nedeni, tüm ilişkileri bir ışık altında bütünsel olarak görebilmek, aydınlanmak, tıpkı, Platon'un diyalogundaki güneş gibi görmek (bazen danışan-danışman aynı anda, bazen de ve daha çok danışmanın ışığı altında görünebilir olan ama her nasıl olursa olsun danışanı anlamaya çalışan bir anlayışla) başarılır (Tablo 3.2).

2-4 arası adımlar, salt ampirik alanla sınırlı şeylerin açıklanması için kullanılmakla kalmayıp aynı zamanda olma durumundaki şeyi, yani varlığı bir gereklilik temelinden çıkararak kavramsal düzlemde kuran, başka bir deyişle normatif bir temelde inşa eden felsefi düşünceyi modelleştirmektir (Tablo 3.2). Platon'un dilinde ilk görüntü olan bu normatif zemin, olma durumunda olan, yani salt varlık halini, olması gereken ile karşılaştırmayı mümkün kılarak verili-ampirik olanı tartacağımız bir ölçüt sağlar (Pieper, 1999).

Danışan-danışman diyalogu çerçevesinde verilen kararların etik boyutunda, hem danışanı dikkate alan yorumun sonucunda oluşan yargı açısından, -daha önce belirtildiği gibi tasarımı yapmaya çalışan ve öğrenmeye çalışanda odur, bu da nereden bakılırsa bakılsın bir yaratma eylemidir, danışmana yaratma fırsatı verilmelidir, bu fırsatın verilmesi süreci başlı başına etik bir problemi içinde saklar- hem de tasarım nesnesinin oluşumunu etkileyen çevresel faktörlerin -yer, tarihsellik, doğa, yaşantı v.b.- saptanıp bir sonuca ulaştırılması açısından bir etik tartışma ortamını gerektirir. Ahlaki kararlarda belli bir dayanışma ve danışma mümkün ve anlamlıdır; bu anlamda danışman, danışanla belli bir dayanışma içinde olan, danışılan kişidir. Burada danışman, dokunduğu her şeyi bayıltan bir torpil balığı⁴¹

⁴¹ Platon'un (1993), erdem üstüne olan diyalogunda, şüphe ve şaşkınlık içinde kalan Menon, Sokrates'i dokunduğu her şeyi bayıltan bir torpil balığına benzetir. Şayet der Sokrates, torpil balığı başkalarını bayılttığı sırada kendi de bayılıyorsa ben de ona benziyorum, yoksa benzemiyorum demektir. Oysaki ben de senin kadar bunaldım Menon. Ama meseleyi yeniden ele alıp beraberce doğru bir tarif arayalım. Fakat der Menon, ne olduğu bilinmeyen bir şeyi araştırmak mümkün değildir; çünkü neyi araştırdığımızı bile bilmiyoruz. Sokrates'in konuştuğu kimselerin yanlışlarını bulmaya çalışması, nazik

gibidir. Kararı sonuçta eylemde bulunan, yani tasarlayan ve tasarlamayı öğrenmeye çalışan kendisi verecek ve yaptıklarından sadece o sorumlu olacaktır; bu, özgürlüğünün bir göstergesidir. Bu nedenle Sokrates konuşmalarının (erdem, adalet, iyi hakkındaki) çoğu da sorunlar üzerine düşünmekle sınırlı kalır; ne bir

Tablo 3.2. Diyalektik yöntem (mağara ve su benzetmesi)

		İniş					
Halk Eğitim Merkezi	Yeryüzü	4	Güneş Nesneler	Baraj	Düşünülebilir olanın alanı (normsallık)	4	İyi idesi İdeler
		3	Sudaki yansıma	Suyun durması		3	D İ Y A L E K T İ K Matematiksel ve geometrik nesneler
		2	Ateş Nesneler	Arazi eğimi Kent		2	İşık Hayvanlar bitkiler, sanat eserleri insanlar
Su	Mağara	1	Gölgeler	Akış	Algılanabilir olanın alanı (olgusallık)	1	Görüntüler Gölgeler Yansımalar
Yükseliş							

kavram tanımlar yapar ne de bir somut eylem ve davranış yolu önererek kişiye gitmesi gereken yolu gösteririr. Bunun yerine her türlü dogmatik saptama reddedilerek eylemde bulunanın özellikle de özgürlüğü üzerinde, her zamanki görevi üzerinde düşünmesi, düşündüğü ve yaptığı hiçbir şeyde başkasının boyunduruğu altına girmemesi ötekine karşı her zaman gerekçelerini açıklayabilmeye, yani sorumluluğunu üstlenmeye hazır bir şekilde kendi kararlarını kendisi vermesi istenir.

Diyalektik yöntem, insanın bilgi ve eylemini içindeki mutlak olan, artık başka sorulara izin vermeyen bu son ilke, yani iyi ilkesi, doğrudan tematize edilmeye elverişli değildir; iyi yalnızca diyalektik yoldan, olan ve olması gereken arasında gidip gelerek, yani bir yükseliş ve iniş hareketi halinde (indirgeme ve tüm dengelim) - Platon'un birbiriyle ilişkili bir anlam bütünü olarak mağara benzetmesinde gösterdiği-anlatılabilir (Pieper, 1999). Bu diyalektiğin, mimari tasarım diyalogu içerisindeki

ve gönül alıcı olmasına engel olmaz. Merhametsiz diyalektiğinin onların onurlarında açabileceği yaraları iyi etmeye çalışır.

diyalektikle -mimarlık içindeki gereksinim, fonksiyon ve fonksiyonun daha az pragmatik olarak tanımlandığı yaratıcılık arasında- çok benzer bir biçimde ilişkisi olabilir. Tschumi (2000, s:22), kendi çalışması içindeki stratejileri buna benzer biçimde şöyle anlatır:

“Birincisi, daima programatik nitelikte. Yani sadece bir program çerçevesinde okumaya çalışmaktır. Onda içkin tezatlar nelerdir? Bir biçimde ona pek uygun olmayan nedir? Ve ardından, uygunsuzlukları cesaretlendirecek misiniz, yoksa kıyıda durmalarına izin verecek misiniz, ona karar verirsiniz. Sonra onun mekanla ilişkisini ararsınız...”

Tschumi’nin (2000), belirttiği bu uygunsuzlukları cesaretlendirecek gereksinim için bir önceliğini görmek ve yaratımın sevgisine öncelik tanımak gerekir. Bununla beraber hermeneutik, zıtlıklar arasındaki yeri, tekrar yorumlamayı başlatmak için araştırmaktadır, her şeye karşın, bir önyargı, bir asimetrik pozisyon her zaman başlama noktasıdır (Wiszniewski ve Coyne, 1999). Böylelikle diyalektik, çatışma biçiminde, yadsınma biçiminde varolan durumların kudretini algılamaya ve onlara katılmaya çalışmaktır (Halloway, 2003). Başka türlü söylersek, yadsınmış olanın patlamaya hazır gücünün keşfidir.

3.2.1.5. Analogik Yöntem

Etikte, belli bir mevcut durumda hangi eylemin ahlaksal olarak gerçekleştirilmesi istenilen eylem olduğunu bağlayıcı bir şekilde belirlemek için genel tarafından benimsenmiş normları ve değerleri, o belli, tek durumla ilişkilendirmek gerektiğinde analogi yöntemi kullanılır. Norm ile mevcut durumun birbiriyle ilintilendirilmesi, karşılaştırılabilirlik ve oranlanabilirlik esasına göre gerçekleştirilir. Aristoteles’e göre “gerekli olan”, iki aşırı ucun ortasındaki “doğru”dur; bu aşırı uçlar ya ölçünün altında kalışı ya da ölçüyü iyice kaçırışı, dolayısıyla insan davranışının hatalı biçimlerini temsil eder. İşte, geliştirdiği analogik yöntem bu “doğru” ortayı bulma akıllılığı - phronesis⁴²- anlamına gelir (Pieper, 1999). Kurokawa (2001, s:77), savunduğu mimarlıkta, bizim yaşayan varlıklar olduğumuzun kanıtı ve anlamı yaratan olarak farklı kültür öğelerinin, gelenek ve ileri teknolojinin simbiosisiyle⁴³ çevreye uyumlu hale getirilişini analogi yoluyla şöyle örnekler :

“Örneğin, Hindistan’da bugün bile kurutulmuş inek gübresi, ateş yakmak için gereken enerjinin çoğunu sağlar. Hintliler, inekleri kutsal hayvan olarak kabul ederler ve yakıt olarak inek gübresinin kullanımı Hint kültürü ve yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Hint enerji politikası olarak, en işler kombinasyon içinde atom enerjisi, hidroelektrik güç ve inek gübresinin kombine kullanımı en iyisi olmaz mıydı? Teknolojinin bu uzlaşmış biçimi - simbiosis içindeki bu eski ve yeni olan biçimi- Yaşam Çağı’nda beklediğimiz şeydir.”

⁴² Phronesis: Antik Yunan felsefesinde, bilimsel ve kuramsal bilgiyle, teknik bilgiden farklı olarak, nasıla, neyi, ne şekilde yapmak gerektiğine ilişkin bilgi. Belirli koşullar söz konusu olduğunda, uygun, makul, kabul edilebilir ya da rasyonel bir biçimde eyleminin temelleriyle ilgili olan bilgi (Cevizci, 1997).

⁴³ Simbiyoz: Biyolojide ortak yaşamın eşanlamlısı (Larousse, 1992, s:10540).

Belli bir durumda *norm* ile **durumu** birbirine uygun bir şekilde bağlayacak tutum ve davranışın hangisi olduğuna karar verilmeden önce benzer durumlar gene benzer eylemlerle karşılaştırma yapabilmek için göz önünde tutulur (Eleştiri 3.5).

Eleştiri 3.5. 30.4.2002

G.E: *Zindan fikrini ele aldım.* Öncelikle yaklaşımlardan yola çıktım. Bu yoldaki yaklaşım ve bu yoldan gelen yaklaşım. Bu yoldan, bu aks doğrultusunda alıyorum. *Yine o Mezopotamya'nın çerçeve içerisindeki görünümü fikrini destekliyorum.* Buradan aldığımız zaman burası boş bir mekan ve o görünümü sağlıyorum burada. Şimdi külliye kütüphane olarak düşündüm. Buradan gelindiğinde içeride şu mekandan, yani şu akstan aldığım mekanda burada sergi mekan olacağı ve aynı zamanda serginin sonlanması Mezopotamya'nın çerçevesi olacak, o da bir sergi olacak aslında. Şurada gözüken ve buradan geldiğimizde şu alanda alt tarafta geniş bir boşluk bırakmayı düşünüyorum, bütün kurgu o boşluğun içinde olacak ve o boşluk insan boyutundan yüksek olacak, o boşluğun üstü bir kabukla örtülü olacak ve bu kabuk buradan gelerek bu aksa saplanacak. Bu aksa şu şekilde girecek, buradan gelen insan buradaki boşluğun farkına varamayacak. Yani burada, geldiğimizde ilk karşımıza çıkan Mezopotamya olacak ve buradaki sergiye bakarak geçecek, buradan ve şuraya geldiğinde şu saçak onu karşılayacak. Bu saçak bunu belli ediyor, yani şuraya girdiği zaman bir saçak oluşturacak, içeriye buradan bir giriş olacak, merdivenle ve bu aşağıya inildiğinde burada bir boşluk mekan oluşacak, şöyle birşey, burada böyle bir avlu, iç avlu gibi bir şey, bir mekan oluşacak burada kurgulanacak. İşte mini bir çarşı olacak, belki şöyle birşey, ondan sonra aynı zamanda külliye de kütüphane olarak kullanacağım, şu aksta burada, orada bir bağlantı olacak ve kütüphanenin alt tarafından şöyle bir geçişle yine oradan dar bir geçişle bir anda boşluğa, mekana açılacak, şu iç mekana açılacak ve kurgu bu iç mekanda olacak, toprağın altında.

L.A: **Tamam, benim soracaklarım var. İtiraz ettiğim bir konu var. Herşey okey, tamam. Yalnız bunun niye üstünü kapatıyoruz ki? Bu çöktürilmiş bir düzlemde olabilir, illa üstünü kapatmamıza gerek yok. Yani üstünü kapatmak niye önemli? Külliye'nin yanında üstünü kapatıyor olmak?..**

G.E: Şundan önemli, eğer burada o boşluğu verirsek, farkedilir birşey olacak. Ben farkedilmesini istemiyorum. Üstte bir yapı var, zindandaki olay gibi.

L.A: Ama mesela, yine farkedilmiyor desek de, dıştan ne olduğu belli yani. Üstü örtülü devasa birşey, dıştan bir fikir var ama, zindanda öyle birşey yoktu mesela baktığımız zaman üstünde böyle farklı... Oranın dokusu gibi bir verdi. Ama burada devasa birşey bu, yani hem de bunun önünde dikkatini çekerim.

G.E: Önünde ama hocam, önünü kapatmıyor, yani şu toprakla, şu zeminle küçük bir yükseltisi var. Yani silüetle önünü kapatmayacak şekilde şöyle küçük bir yükseltisi var. Toprak şu seviyede, şuda üst kot.

L.A: Ama olsun, bunun içindeki aktiviteler, üstünü kapatmayı mı gerektiriyor?

G.E: Aktiviteler üstünü kapatmayı gerektirmiyor, ama benim yapmak istediğim şey yakalamak istediğim şey burada, mesela buradan çıktığımızda falan bu mekan.

L.A: Bu mekan nedir?

G.E: Bu mekan ilk başta çok amaçlı salon olarak düşünmüştüm sonra ...

L.A: Çok amaçlı salonun içine düşmenin anlamı yok.

G.E: İşte onun anlamının olmadığını anladım. Sonra artık burada bir boşluğa gelmesini ve buradan dağılması, mekanlara buradan geçilmesi.

L.A: Tamam, onun üstünün örtülü olması işte zindanla şey yapıyorsun ama bir bak oraya, yani üstünün örtülü olması, o kadar da gerekli mi? Yoksa illaki üstü örtülü olacaksak daha böyle bir yarı açık strüktür.

G.E: Yarı açık?

L.A: Yani zindan diyoruz ama, zindandaki olay bunun üstünü örtse de örtmesede zaten gerçekleşiyor. Üstünün örtülü olması önemli değil burada o kadarda. Öyle değil mi, yani sonuçta sen evinden gelip böyle bir sokakla, işte neyse bilmiyorum, ona da hiç itiraz etmiyorum açıkçası ama bunun buna o makette olduğu kadar yakın olmasına itirazım var doğrusu. Ondan biraz daha uzaklaşabilir. Yakında

olamsının sebebi nedir? Makete baktığımız zaman sorarım. O kadar yakın olması, yani orada hiç boşluk yokmuş gibi duruyor. İkisinin arasının bir değeri de olabilir. Yani sokak açısından anlatabildim mi? Onun bir değeri olabilir. İşte burada üstü örtülü olmaya bir bak sen, yani Halk eğitim Merkezi diyoruz. Aslında Halk eğitim Merkezi, daha küçük birimlerin olduğu şu strüktür bana alış-veriş merkezini çağrıştırıyor, kapalı strüktürler.

G.E: O strüktürün yalnız örttüğü mekan içerde zaten küçük birimler var.

L.A: Hah, o zaman niye devasalaştırıyoruz, O küçük birimler, bunsuz da varolamazlar mı?

G.E: Varolabilirler, ama istediğim etkiyi vermeyebilirler. Yani burada aşağı indiğinde o boşluğu farkedecek gün ışığı gelecek.

L.A: Ama Mezopotamya'ya açılmak buraya inerken önemli değil mi?

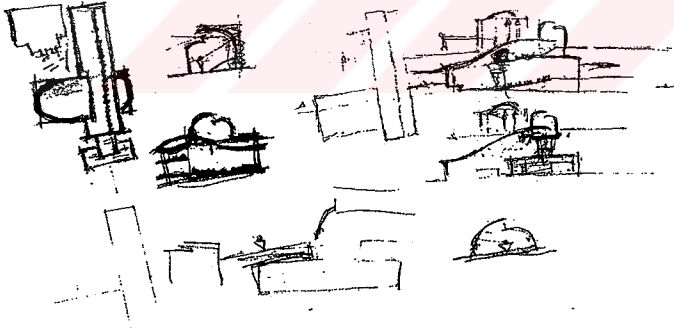
G.E: İnerken önemli.

L.A: O zaman niye strüktür, yani bırak her tarafı algılayalım o zaman strüktürden bağımsız olarak, yani şuradaki kapalılıktan bağımsız olarak.

G.E: O zaman fikir çürüyor hocam, yani mesela şuradan gelen yaklaşımda bir duvarla dıştan soyutlamayı düşündüm ve buradan Mezopotamya'yı gören çerçeveden aşağıya bir su akıyor, bir strüktürle orada bir boşluk var, oradan içeri giriliyor.

L.A: Tamam, ona itiraz etmiyorum, kapalılıkla ne alakası var?

G.E: Eğer kapalı olmazsa, burası şuradan algılanabilecek, o zaman hiçbir sürprizi kalmayacak. Yani içeri girdiğimizde bu kadar geniş bir mekanın bizi karşılayacağını tahmin etmemiş olmamızı istiyorum.



L.A: Ama işte ben de diyorum ki, tamam sürprize hiç bir itirazım yok. Yani, sürpriz yalnızca sürpriz olarak kalmasın, onu söylemeye çalışıyorum. Yani bu örtünün altında fonksiyon olarak çok da gerekli bir durum yok. Sürpriz oluşturmak için var bu. O sürprizle etkileşim içinde olan birşey olsa keşke. Yani illa o sürprizi oluşturmamız için büyük bir açıklığı örtmemiz mi

gerekiyor. Daha dar alanlarda bu hisse kapılamaz mıyız? Yani buradan asansörle aşağıya iniyor olmak da Mezopotamya'yı algılatıyor olabilir veyahutta asansörle aşağıya indikten sonrada kapalı bir yere, daha başka bir yere iniyor olabilirsin yani. Bir avluya inebilirsin, illa onun üstünün örtülü olması gerekmiyor, yarı açık strüktürle olabilir ya da illaki bunu yapacaksan yerin altında yap, hakikaten oradaki zindan gibi.

G.E: Zaten yerin altında, yani içeri girsin falan mı, onu mu kastediyorsunuz?

L.A: Sürpriz üzerine konuşuyoruz ama, o mekan da ne olduğu da önemli. Burada o sürprizi karşılayacak mekanlara ihtiyaç var mı mesela? O sürprizi yaratmak istediğimiz mekanda.

G.E: Nasıl yani?

L.A: Yani aslında senin de burada düşündüğün gibi anlamlı olan yerin altında burada böyle bir şey olması fonksiyonel açıdan bir salon olması, ama salon dediğimiz şeyde zaten salondur. Onun da sürprize gerek yoktur.

G.E: Ya, salon olmayacak burada, avlunun çevresinde yerleşen birimler, bir çarşı belki ya da ne bileyim derslik.

(Devamı için bakınız Ek-B)

Analoji yöntemi, mimarlığın belirlenmiş normlarıyla tasarlanan arasındaki doğru orta noktayı bulmaktan daha çok, tasarlananın kendi normları içindeki tutarlılığında, yani, alınan kararların kendi içinde norm oluşturmasında önem taşır. Alınan karar hem tasarıma uygunsa hem de oluşturulan normlara veya başka bir deyişle konseptte

aykırı değilse -parçayla bütün tasarım arasındaki alınan kararlar birbiriyle gelişmiyorsa-, bu durumda verilen karar, söz konusu doğru ortayı bulmuş demektir.

3.2.1.6. Transsendental Yöntem

Transsendental, latince, üstüne çıkmak, aşmak anlamına gelir. Bu yöntem, ahlakilik kavramının oluşumunu mutlak, kayıtsız-şartsız kökenine kadar geri götürüp yeniden kurarak ahlaki eylemin imkanlarını oluşturan kurucu koşulları araştırır. Ahlakilik kavramının bütün bağlantılarını mantıksal bir kavram dizisi oluşacak şekilde a priori geliştirip açan, bunu yaparken de koşula bağlanmış olandan, koşula bağlayana doğru geri giden bir yol izleyen bu yeniden kurma, artık kendisinin önkoşulu sorulamayan, kayıtsız-şartsız varolan ve bütün gerekliliklerin daha ötesi bulunmayan son nedeni ve en üst düzlemdeki normu (ahlaki olarak meşrulaştırılmış gerekliliğin normu) olana götürür (Pieper, 1999). Böyle bir yöntem hem analitik hem de sentetik a priori bilgileri⁴⁴ bütünüyle içine alır (Kant, 1984a, s:87):

“Bundan dolayı, ancak a priori sentezin ilkelerini bütün genişliği ile kavramamız için, ki bizim görmemiz gereken iş de yalnız budur, analizi (çözümlemeyi) ille de zorunlu olan yere kadar götürmemeliyiz. İşte şimdi bizim uğraşacağımız konu, bilgilerin genişletilmesini değil de, yalnızca düzeltilmesini göz önünde bulundurduğundan ve bütün a priori bilgilerin değer ve değersizliği için bir denek taşı olması gerektiğinden, doğrudan doğruya bir öğreti (doktrin) değil, ancak transsendental eleştiri adını verebildiğimiz bu araştırmadır... Burada konumuz, sonu getiremeyecek gibi olan nesnelerin doğal yapısı olmayıp, bu nesnelerin doğal yapısı üstüne yargıda bulunan anlama yetisidir; a priori bilgiler de, dışarıda aranamayacaklarından, bizim için gizli kalamazlar ve bütün tahminlere göre, tamamıyla kavranılacak, değer ve değersizlikleri üstüne yargıda bulunulacak olan kendilerine doğru değer biçilecek kadar azdır bunlar..., çünkü burada yapılacak şey, akıl yetisinin kendisinin bir eleştirisidir; dayanağımız ancak bu eleştiri olursa, bu konudaki eski ve yeni yapıtların felsefi değerini biçecek olan güvenilir bir denek taşı elde etmiş oluruz; yoksa yetkisiz tarih yazarı ile yargıç, başkalarının temelsiz iddiaları üstüne kendilerinin yine temelsiz olan savları ile bir yargıda bulunmuş oluruz.”

Kant (1984a, s:79) göre, bütün yargılarda, bir konunun yüklemle olan ilintisinin ne olduğu düşünülünce, iki tür ilintinin olabileceği görülür (Eleştiri 3.6):

“Ya ‘B’ yüklemi, ‘A’ konusunun içinde örtük olarak bulunan şeydir ya da ‘B’ yüklemi yargının konusu olan ‘A’ kavramına gerçekte bağlı olmakla birlikte, tamamen ‘A’ kavramının dışındadır. Birinci türdeki yargılara ben analitik (çözümleyici) yargılar, ikinci türdeki yargılara da sentetik (bireşimsel) yargılar diyorum. İmdi eğer yüklemnin konu ile bağlantısı özdeşlik ilkesi dolayısıyla düşünülüyorsa, böyle olan yargılara analitik yargılar, kendilerinde bu bağlantının özdeşlik olmadan düşünüldüğü durumlardaki yargılara ise sentetik yargılar

⁴⁴ *Sentetik a priori bilgi:* Dış dünyaya ya da dış dünyadaki bir şeye ilişkin deney ya da tecrübeden önce olan, deneyi olanaklı kılp, deneye bir yapı kazandıran, tüm mümkün deneylerin kendisine göre yapılandığı bilgi türü. *Analitik ve sentetik ayrımı:* Bir tümce ya da önerme, söz konusu tümce ya da önermenin yüklemine karşılık gelen kavram, özne konumunda bulunan kavramda içeriliyorsa, analitik bir doğruya karşılık gelir; aksi takdirde, tümce ya da yargının doğru olması durumunda, o sentetik bir doğru meydana getirir. Kant’ın bu ayrımına göre, “tüm cisimler mekanda yer kaplar” önermesiyle, “tüm babalar erkektir” önermeleri, analitik önermelerdir. Çünkü yer kaplama ve erkeklik düşüncesi, cisim ve baba kavramında zaten içerilmektedir. Buna karşın, “bazı cisimler ağırdır”, “yeşil ışık geçi gösterir” önermeleri sentetik önermelerdir, zira “ağırlık” ve “geç” düşüncesi özne konumunda bulunan kavramlarda zorunlu olarak içerilmemektedir (Cevizci, 1997).

denecektir. Bunlardan birincilere açıklayıcı, ikincilere de genişletici yargılar da diyebiliriz; çünkü bu birincilerde yüklem, konu kavramına hiçbir şey katmaz, bu kavramda düşünülmüş olanı (karışık da olsa) yalnız çözümleme ile parça kavramlara ayırırlar; buna karşılık ikincilerde konu kavramına, bu konu kavramında hiç de düşünülmemiş olan ve bu kavramın çözümlenmesi ile çekip çıkarılamayacak bir yüklem katarlar..."

Eleştiri 3.6. 19.4.2003

(Öncesi için bakınız Ek-B)

F.Y: Yani şöyle şeylere gitseydin mesela, orada dursun buradan arabasıyla aynı geçsin ben bunu buradan kapatıyorum bunu üzerinden karşıya da geçsin bundan birleşen bir tasarım yapmak istiyorum. Mesela ona daha kolay elde edebilirsin, yani bu iki otelin servis girişi burada kalsın ben arsanın bu tarafını kullanıyorum bu yolu yayalaştırıyorum binamı böyle bu gelsin buradan da bu birleşsin, buradan gibi bir şeye daha kolay elde edebiliriz.

Nezih Tiryaki: Burada daha başka fikirlerim vardı da?

F.Y: Ne vardı? Hadi bakalım burada kırmızı çizgileri çizmişsin onları anlat bakalım bir şeyler var değil mi?

N.T: Burada aslında onu anlatacağım...

F.Y: Anlat bakalım onlar gene olurdu orada canım, birşey demedim de.

N.T: Şimdi orada bir yaya yürüyüşü var biz burada kültür merkezi yaptığımızı düşünürsek özellikle bazı öğrencilerin hocam şu kenardan kaldırım gidiyor. Buradan çıkan öğrencilerin Taksim'e ulaşma yolu burada.

F.Y: Tehlikeli onu biliyoruz.



...

N.T: Hocam ben araçlara bir şey yapmıyorum araçlar duruyor. Ben diğer yönden .Bu mevcut yol zaten.

F.Y: Biliyorum da sen şimdi bu kırmızılari söyle bakalım bu nedir bunlar?

N.T: Şurada hocam insanlara yönelik. Şimdi benim fikrim şu: 1. Buradan çıkan insan şuradan yürüyecek hiçbir şey yapmadan buradan yürüyecek gidecek. Taksimden incek buraya Taşkışla tarafına 2. Burada üç tane duvarım var ortadaki duvar ana duvarım dümdüz iniyor eğimi var şu şekilde aşağı kadar iniyor aralarda rampalar var hocam şu şekilde kot farkı da var hocam böyle iniyor hocam sergiyi dolaşiyor Taşkışla'ya devam ediyor. Bir tana daha var buradan geliyor aşağıdan geliyor buradan devam ediyor yada arada yırtık var binanın altına iniyor yani üç ayrı seçenek var ister ayrı gidiyor binaya giriyor Şunu anlatayım isterseniz burada da modüller falan esnekliği

düşündüm falan ilerde genişleme daralma ya da talebe göre farklılaşma imkanları tıpkı gibi. Belli hocam çelik sistemler var burada devam ediyor burada bazı yerler dolu bazı yerler boş burada duvar sökülüp takılabilen duvarlar yani şöyle anlatayım mesela mimarlar odası kokteyl verecek burada şu katta hocam şu iç duvarlar açıldığı zaman orası bir büyük salon haline gelecek aslında şuradan resim atölyeleri varsa ya da ... tek bir resim atölyesinin kaldırıp duvarlarını yüz kişiye iki yüz kişilik hale getirilmesini.

F.Y: Ben oraları anlıyorum da şimdi bizim anlamadığımız bunun için bu kadar çevreyi karıştırmaya ne gerek var?

N.T: Tamamen otoparkı genişletmek.

F.Y: Otopark nerede var?

N.T: Burada modüller var ya dolu boş yani en en alttaki yani O kotunda bu modüllerden sadece iki veya üç tane olacak yani alt tarafı daha çok meydan gibi olacak bir yer büfe ve kitap satışı yapan yer diğeri girişi olacak zaten binanın diğeri meydan olacak o yüzden ben burayı temizlemek için burayı -3 kotuna atmak istedim.

F.Y: Onları anlıyorum, anlıyorum da bunları yapmak istediğin burada

yatay bir platform oluşturup burada yapay bir ortam oluşturmak binayı bunun üstünde yapmak binayı gene bunun üstünde yapıp bunları yapabilirsin ama altındaki bunun daha doğal hali olabilir buna engel bir şey yok.

N.T: *Ben bu yolu keserken arabaların geçişi...*

F.Y: *Ama sen bunu böyle düşünürsen o öyle olmayabilir yani, biraz onu düşün böyle bir platform yapıp altında araba.*

N.T: *Otoparkı da yapıp.*

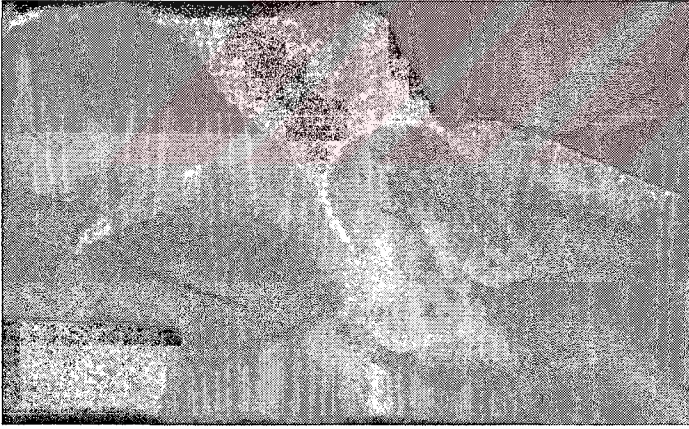
F.Y: *Bunlar gene olsun olmasın demiyorum.*

N.T: *Ama bina buradan devam edecek.*

F.Y: Yok yok, biraz böyle düşüneceksin öyle hemen onları bağlamak olmaz. Yani burada görülüyor ki burada bu biraz zorlama bir şey ama burada bir yaya işi bizim işimiz bunu oluşturulmuş. Bunu oluşturunca bence buradaki sıkıntıları gidermek için binanın kayması gerekiyor bina kaysın böyle.

N.T: Bina zaten kayıyor.

F.Y: Kaysın böyle bina mesela bu alttaki otelin girişi böyle bu kadar sorunlu hale getirmesin bu daha doğal halinde kalsın bu otelin girişi yani bu binanın altı nasıl olacak burada? Böyle bir durumda ona kafa yor yani yaya yolu geçen altında senin istediğin meydan gibi bir şey olan ama şu anda da böyle bir eğimi olan belki üstünde ağaçları da hatta olan bir yerde bu blok bu böyle üç boyutlu dolulu boşluklu küplerden oluşan blok nasıl yer alır? Bu senin yaptığın bir alternatif bunun altını biz düz yaparız koyarız ama bu bir alternatif ama projenin bu aşamasında kalmayalım yani ve onun bir takım zorlamaları da vardır. Bence sen bu yaya yolu denemesinin potansiyelini kullan. Orada bir potansiyel.



N.T: Şöyle hocam orada böyle devam ederler...

F.Y: *Evet, evet. Onlar daha gündelik öneriler. İlk akla gelenler o öyle değil, burada daha toplu bir yer var. Sen onu biraz daha çalış olur mu? Burada yaya yolu var. Burada eğimli senin rampaların var bir de kafanda böyle küplerden oluşan böyle bir şey var. Evet, şimdi bu üç boyutlu bir şey, bu yaya yolu, bu eğim ve bu rampalarla nasıl bir ilişki kuruyor. O yaptığın alternatif bir alternatif gibi ama çok daha başka bir şeyleri düşünmenize engel olacak kadar da değil tamam mı? Sen biraz daha düşün burada çok boş yer var. Mesela bu tarafları kullanabilirken burada yaya yolu olması burayı çok değiştirmiş.*

N.T: *Ben biraz şey düşünmüştüm burada bir ihtiyaçtan dolayı istenildiği zaman genişleyip istenildiği gibi kullanılabilecek bir alan.*

F.Y: Hadi bakalım sen şimdi ne konuştuğumuzu kavradığına göre senin söylediğine değerleri üzerinden konuşursak oradaki potansiyeli konuş bir tanesine saplanıp kalma diye. Orada yani bu rampalar güzel fikir, orada bir yaya hareketi, burada bir yaya hareketi güzel fikir, böyle bir değişken, boşluklu, büyüüp küçülen, ara ara boş evet onun tabi ki o da bir alternatif iyi bir fikir. Bunlar nasıl buluşacak yaptırılacak bunlar belki daha bir potansiyeller var onları düşünerek yapıyoruz. Bir de bu gelişecek şeyin, böyle değişmez bir prizmayla hep sonuçlanmayacağını da düşünebiliriz. Böyle bir prizma bitmiş bir biçim oluyor. Halbuki burada değişmeden, gelişmeden, büyümeden bahsediyorsun o zaman bu prizma böyle bir prizma ki yani bu üçgen bir prizma mı oluşturur, yoksa daha açık bir form mu oluşturur? Ondan da ne kastettiğimi anlatabildim mi? Böyle olmasın diye söylemedim sadece üzerine bir fikir geliştir diye söyledim. Evet hadi bakalım, kesitler o kesitler?

N.T: Bunlar o mevcut arazinin kesitleri.

F.Y: Bence o öyle olmaz bence sen yine bir maket ve aksonometriyle buraları halledeceksin. Mesela onun maketi var mı onun maketi şunun üstünde?

N.T: Şurada hocam onun maketi şurada onun şurada yaya yolu şurada devam eden şöyle şöyle bir duvar var.

F.Y: Niye bunu

yapıyorsun bunu yapmak bir fikir.

N.T: Şu an o mevcut hocam.

F.Y:Ama şu an o mevcutun içine burada üç boyutlu bir şey gelecek, görecekiz, evet, evet bakalım, teşekkür ederiz.

Kant, transsendental yöntemi, felsefesinin ilkesi olarak gören ve etiğe uygulayan ilk kişidir. Transsendental mantıkla temellendirme, ahlakiliği temellendirecek ve insan pratiği için kurucu olacak bir neden bulmayı amaçlar. Kant, daha önce de belirtildiği gibi bu nedeni, özgürlük ilkesi olarak yeniden kurar ve özgürlüğü otonomi, yani iradenin kendini içten, özerk belirlemesi, kendi yasasını kendisinin koyması olarak açıklar. Ahlaki gerekliliğin nedeni, özgürlüğün kendisinden kaynaklanan ve özgürlük adına kendine yasa koyan ve ona mutlak uyan serbest, bağımsız iradedir. Özgürlük deyim yerindeyse en genel yasadır. Belirlenim düzeni, böylece özgürlükle sarılmıştır. Kendinde şeylere -deneyin alanını aşan şeyler- kavuşamayan belirlenim düzeni en evrensel yasayı ortaya koyamaz. Dolayısıyla nedenselliğin alanı olan olgular dünyası kendinde şeyler dünyasına bağımlıdır. Özgürlük, buna göre belirlenmişliğin her zaman üstündedir. Buna göre kuramsal ustan sözedebileceğimiz gibi uygulamalı ustan da sözedebiliriz. Deneysel bilgiye yönelen kuramsal usa karşılık, uygulamalı us, ahlaki bilgiye yönelir. Arı kuramsal us, düşüncenin *a priori* dayanağı iken, arı uygulamalı us, ahlaki etkinliğin *a priori* dayanağıdır (Timuçin, 2000).

Kant'ın transsendental yöntemi Platon'un diyalektik yöntemiyle biçimsel açıdan belli ölçüde benzerlikler içerir. Platon da günlük yaşamı çıkış noktası olarak alır ve orada geçerli kılınan ahlaki talepleri, onları meşrulaştıran nedenlere bağladıktan sonra bu nedenleri de artık temellendirmesi gerekmeyen son nedenle ilişkilendirir: Bu son neden, yani iyi idesi, Kant'ın özgürlük ilkesine denk düşer. Ama Platon idelerin, kendine özgü, insanın onları bilip bilmemesine bağlı olmayan ideal bir varlık biçimine sahip olduğunu söylerken, Kant için transsendental akıl yürütmeye kayıtsız şartsızda temellendirilen nedenler, etik düşünceler ve akıl yürütmeler dışındaki herhangi bir alanda bağımsız varlığı olmayan salt düşünsel tasarımlardır. Kant (1984a, s:78) Platon'un bu yaklaşımını eleştirir. Aslında bu eleştiri bir bakıma, sentetik yargıların yanında analitik yargıların öneminin vurgulanmasıdır. Çünkü transsendental eleştiri, sentetik *a priori* bilgi üstüne eksiksiz yargıda bulunmak gerektiği kadarınca çözümlemede ileri gider:

“... Nasıl bir güvercin serbestçe uçarken, hava tabakalarını yarar ve havanın direncini duyar da, havasız bir yerde, boşlukta da uçmayı çok daha kolaylıkla başarabileceğini sanabilirse, tıpkı bunun gibi Platon da anlama yetisinin karşısına dar sınırlar koyuyor, onun önüne engeller çıkarıyor diye duyu dünyasını bir yana bırakmış, bu dünyanın ötesine idea'ların kanatları ile geçmeye kalkışmış, salt anlama yetisinin boşluğuna dalıp, burada dolaşmayı

göze almıştı; oysa bu uğraşmaları ile hiçbir yol alamadığını da görememişti Platon; çünkü arada sırada durup dinlenecek ve gücünü toplayacak, anlama yetisini bulunduğu yerden kımıldatabilmek için üstünde tutunabileceği, güçlerini yeni yönlerde üzerine uygulayabileceği payanda gibi desteğe sahip değildi...”

Gerçekliği, aşkın olarak kavramamızı sağlayan özgün bakış açıları, olası bilmenin üç kategorisini ortaya koyarlar (Habermas, 2004): Teknik kullanımı gücümüzü genişleten bilgiler, eylemin ortak gelenekler altında bir yöneltimini olanaklı kılan yorumlamalar ve bilinci şekleştiren güçlere bağımlılıktan kurtaran analizler. Transsendental felsefenin zihnini arı kavramlarında verilen kural ya da kuralların evrensel koşulu dışında aynı zamanda kuralın uygulanması gereken durumu a priori gösterebilme gibi kendine özgü bir yanı vardır. Transsendental temellendirme işlemi, daha çok insan bilgisinin sınırları içinde kalır ve sonuçta özgürlük ilkesiyle ayakları üzerine dikilir, çünkü özgürlük ilkesi (Pieper, 1999, s:194);

- Ahlakilik talep eden bütün eylem ve normların karşılaması gereken koşuldur.
- Artık bilgiyle ulaşılamayan son nedendir; meşrulaştırılamayacağı gibi, buna ihtiyacı da yoktur. Kendisinden ötede herhangi bir şeyin istenemeyeceği ve kovalanmayacağı en üst hedeftir.

3.2.1.7. Analitik Yöntem

Analitik yöntem, genel olarak bakıldığında, öncelikle mantıksal yöntemle benzerlik içerir. Her yöntemsel çalışmanın biçimsel olarak mantığın gerekliliklerini yerine getirmesi gibi, her etik yöntemin de karmaşık bir nesnenin unsurlarını ancak kavramsal düzeyde ayrıştırarak göstermesi şart olduğuna göre, bir analiz (çözümleme) yapmadan işe yaraması olanaksızdır. Kavramsal olarak ayrıştırma, çok katmanlı bir olguyu içinde yer alan alt unsurlarına ayırma yöntemi anlamına geldiği ölçüde, her etik yöntem aynı zamanda çözümleyici bir yöntemdir. Ancak bu yöntemin analitik felsefede, Wittgenstein’in dil kuramıyla bağlantılı olarak, etik dil çözümleme yöntemini oluşturan meta-etikte⁴⁵ özel bir rolü vardır. Günlük dildeki iletişim ve etkileşimin mükemmel bir şekilde birbiriyle uyum sağladığı görüşünden hareket eden meta-etik, ahlaki amaçla kullanılan sözcükler, yargılar ve argümanlardaki anlam ve işlevleri araştırmak için ahlak dilini analizden geçirir. Dil, çözümlemenin nesnesi; içinde ahlaki sözcüklerin, örneğin, iyi, kötü, gönüllü,

⁴⁵ Ahlak alanının üzerine çıkarak ahlakın kendi kendisi hakkında konuşan, ahlakın doğasını, ahlakın temel karakteristiklerini, ahlak dilini çözümleyen ahlaki disipline verilen ad. Buna göre meta-etik, ahlaki kararlarla bilgiye ulaşma sürecinde söz konusu olan yöntemleri, akıl yürütmeyi ve mantıksal yapıyı analiz eden, ahlaki yargıların kaynağını ve anlamını, ahlaki araştırmanın yapısını inceleyen; hazcılık, yararcılık türünden ahlak anlayışlarından meydana gelen ahlaktan, yani kişinin ne yapması, nasıl yaşaması gerektiğini dile getiren normatif ahlaktan farklı olarak, ahlakın ne yaptığı ve ne işe yaradığı konusunu ele alıp, ahlaki sistemlerin temellendirilmesi, mantıksal yapısı ve ahlak sistemlerinde kullanılan dil ile ilgilenen ahlak türü olarak ortaya çıkar (Cevizci, 1997).

pişmanlık, suç, vicdan, arzu etme, ödev, haz, isteme, yapabilme, yasak, v.b.'nin yer aldığı cümlelerdir (Pieper, 1999). Bu anlamda, danışan-danışman diyalogundaki tasarımın resmini çizerken, felsefeyi dilsel bir etkinlik olarak gören, düşüncüyü, olguların mantıksal resmi olarak tanımlayan Wittgenstein'i incelemek yerinde olacaktır.

“... ”

2.063 Toplam gerçeklik, dünyadır.

2.1 Olguların resimlerini yaparız.

2.11 Resim, olgu durumlarını, olgu bağlamlarının varolmalarını ve varolmamalarını, mantıksal uzam içinde ortaya koyar.

2.12 Resim, gerçekliğin bir modelidir.

2.13 Nesneler resim içindeki karşılıklarını, resmin öğelerinde bulurlar.

2.131 Resmin öğeleri, resmin içinde nesneleri karşılarlar.

2.14 Resmi oluşturan, öğelerinin birbirleriyle belirli bir tarzda bağlantı içinde olmalarıdır.

2.141 Resim bir olgudur ...” (Wittgenstein, 2003, s:21)

Wittgenstein (2003), “olgular hepsi birden dünyadır” derken, buna koşut olarak “cümleler hepsi birden dildir” der. Cümle şey-durumunu betimler. Bu betimleme bir resimdir. Resim cümlenin anlamıdır. Şey durumlarının resmi, gerçekliğin bir modeli olan cümle, öğeleri iç içe geçmiş biçimde eklemli yapıdadır, bir sözcük karışımı değildir. Bu nedenle yalnızca cümlenin anlamı vardır (Wittgenstein, 2003). Cümlenin anlamını onun öğelerinin anlamlarını tek tek göz önüne alıp birleştirerek değil de, onu bir bütün olarak görmekle elde ederiz. Resmi yapılan şey olgu olduğu gibi, resmin kendisi de olgudur. Yaptığımız resimler, ait oldukları nesnelere, yani şey durumlarına uyarsa resim doğru bir resimdir, yani cümle doğrudur, uymazsa yanlıştır; o zaman resim varolmayan bir şey durumunun resmi olur (Soykan, 2002). Wittgenstein'in bu bakış açısını mimari tasarıma uyguladığımızda, karşımıza daha önce de belirttiğimiz gibi tasarımın tek tek parçaların anlamından kavranılan birşey olmadığı düşüncesi ortaya çıkar. Tasarımı bu anlamda, cümlelerden oluşmuş bir bütün gibi görmek olanaklıdır. Resim, tasarım yaparken ortaya koymaya çalıştığımız anlam bütününe benzetilebilir. Bu anlam bütününün ifade ettiği düşünce, hangi kavramlarla açıklanabilir? Düşüncüyü açıklayabilmek mantık gerektirir. En sonunda söyleyeceğimiz şey mantığın yardımıyla açıklığa kavuşur. Wittgenstein'in da dediği gibi düşünce, anlamlı cümledir. Aslında bu durum, anlamlı olmayandan anlamlı olana geçiş sürecidir. En sonunda, tasarım mantıksal uzam içinde yer alır. Tasarım, inşa edilecek olanın yani, gerçekliğin bir modelidir. Bundan farklı olarak, düşüncenin bir ifadesi olarak konuşma; çizimlerin, modellerin ve sunumun diğer resimsel, görsel varyasyonlarını kullanan tasarım aktivitesiyle zıttır. Bu zıtlık, konuşmanın bu somut gerçekliği ifade etmeyebilir olmasından kaynaklanır. Bu anlamda açıkça tasarımdan

uzak olabilen konuşma -söz-, belki metaforik bir duygu, olarak ele alınabilir (Liddament, 1996). Wittgenstein (2000), bunu “dil oyunları”yla açıklamaya çalışır.

Dil Oyunları

Dili kavrayışımız, müzik, resim, şiir, mimarlık v.b. bilgi alanında anlamın büyümesini içerir (Liddament, 1996). Dili anlama yeteneğimiz; ilgi alanları ve hislerin paylaşımını, yanıtların çeşitlerini, espiyi yeteneğini, önem ve yerine getirmeyi, benzemeyi, ne zaman söz söylemenin bir iddia, ne zaman bir baş vurma, ne zaman bir açıklama, olduğunu içerir. Wittgenstein, buna “hayatın formları” der. Sözcüklerin anlamı, onların kullanımı olduğuna göre, anlam kullanım örneklerine bakılarak incelenmelidir. Bir cümleyi anlamak, bazen onu bir el kol hareketine (jeste) çevirmekle olur, bazen de tersine, bir el kol hareketi cümleye dönüştürülür. Sözlerden jestlere, jestlerden sözlere bu gidip gelme, anlamın gerçekleştiği yaşam biçimlerinden başka birşey değildir. Dilin konuşulması, bir yaşama biçiminin bir bölümüdür ve bir dil tasavvur etmek, bir yaşam biçimi tasavvur etmek demektir. Yaşama biçimleri uzlaşma dayanır ve “dil oyunları” ile dile gelir (Soykan, 2002). Oyunlar, onlara özgü eylemlerin olabilirliklerin yaratılmasıyla meşgul olur; örneğin mat etmek, köşe vuruşu atmak, bu eylemlerin meydana gelmesiyle aslında oyunlara özgü bağlamda, onların anlamının çizilmesiyle ilgilenen eylemlerdir. Wittgenstein, dilsel eylemleri tartışarak bu çehreyi anlatır; örneğin ümit etmek, rol yapmak veya aldatmak fenomenleri *onlara özgü* olan bir dil oyunuyla oluşturulur. Wittgenstein, dil oyunlarında “umudu” fark eder (Liddament, 1996): “Ummak, ümit ederek dil oyununa özgü üstesinden gelmeyi (iyice öğrenmeyi) gerektirir. “J’nin gelecek perşembe geleceğini ummak”, “havanın hafta sonu güzel olacağını ummak” v.b. Ummanın olabilirliklerini, örneğin, gelecekteki ihtimalleri, kesin olanla olmayan arasında ayırım yapabilmeyi veya olasılığı ve olanaksızlığı v.b. derinlemesine düşünürüz. Dil oyunu olarak elde edilen şey *yeni bilgi alanlarının* yerini gösterir; fakat bu bilgi alanlarına dil ile girebiliriz. Konuşmak anahtardır. Dil oyunlarının bu yolları içinde “umulan eylemlerin” olabilirliğini “umarak” yaratır, oynarız.

Bir dil oyunu, bir sıra dilsel deyimden oluşur ve çoğunlukla bunlara eylemler eşlik eder. Yaşanan bir olayın anlatılması, bir masal anlatmak, bir kitap okumak, bir odayı, düzenlenmiş bir yeri betimlemek, örneğin danışmanın danışanla tasarım diyaloguna girmesi, fıkra anlatmak, toplumsal uzlaşma dayanan anlamlı el kol hareketleri yapmak veya bunu danışan-danışman diyalogunda olabileceği gibi şekillerle çizerek göstermek ve benzeri şeyler, dil oyunlarına örneklerdir. Dil oyunları, üreyen, canlı birşey gibi daima üretilebilir, çoğaltılabilir. Wittgenstein’in (2000),

yalnızca bir dile sahibiz dediği, dilbilgisine uygun günlük dildir. Bunun yanında dilbilgisi hiçbir gerçekliğe karşı sorumlu değildir. Dilbilgisi kuralları, öncelikle anlamı belirler (onu kurarlar) ve bu nedenle hiçbir anlama karşı sorumlu değildirler ve o bakımdan keyfidirler. Başka bir deyişle, dilbilgisi kurallarına uygun olduğu için biz bir cümleyi anlarız. Bu cümle bir gerçekliği dile getirmeyebilir. Bu durum cümleyi anlamamıza engel değildir. Örneğin, “Corbusieur, Türk’tür” gibi dilbilgisi kurallarına uygun bir cümleyi anlarız; bunun için onun gerçekliğe uyması, Wittgenstein’in deyişle gerçeklik karşısında sorumlu olması gerekmez. Düşünce ya da dil - gerçeklik arasında bir uyum bağıntısı olmasa da belli bir bağıntının olması gerekir. Çünkü aksi halde bilginin olanağı ortadan kalkar. Soykan (2003, s:60), Wittgenstein’dan alıntıyla, bu bağıntıyı şöyle dile getirir:

“Düşünme ile gerçeklik arasındaki armoni, uyum yerine burada şöyle denilebilirdi: Düşüncelerin resimselliği... Cümlelerin bir resim olduğunu, hangi anlamda söyleyebilirim? Bu konuda düşününce, şunu söylemek isterim: O bir resim olmalıdır... Cümle bir resimdir demek, “cümle” sözcüğünün dilbilgisindeki belli karakteristik çizgilerini ortaya çıkarır. Düşünme tamamıyla, resimlerin işaretine benzerdir.”

Böylelikle cümle, düşünmenin bir ifadesi anlamında imge olur. Cümle içinde oynanan oyun, kendi metaforunu yaratarak imgenin resmini çizer. Tasarım aktivitesinde, dil oyununun gelişmesi için bazı yollar örnek olabilir ve burada demek istediğimiz: Kavramsal olarak yeni bilgi alanlarını açabilmemiz konusunda aracı olarak tasarımda dil oyunlarının faydası olabilir. Tabii, geleneksel problemlerin çözümü olarak anlaşılan tasarım kelime haznesini, tasarımcılar, yalnızca kabul edilen bir paradigmanın parametreleriyle çalışarak kolay bir şekilde kullanırlar. Fakat tasarım tamamıyla yaratıcı bir eylem olmanın düşüncesiyle ilgilidir. Bu noktada, tasarımda dil oyunlarını oynadığımızda, yeni bir vizyonu kavramak için “yeni ortaklık”ı veya başka bir deyişle danışan-danışman diyalogu içinde nasıl yer aldığını, eski problemlerin yer aldığı yeni çözümleri ve hatta yeni problemleri nasıl gördüğümüz üzerinde düşünmeye ihtiyaç vardır. Kural veya kuralların bağlantısıyla birlikte yeni anlayışlara, tasarım araştırmalarında yeni çözümlere yol gösterebilen; kısaca özellikle tasarım kelime oyunlarının gelişmesi ve buna bağlı olarak danışan-danışman etkileşiminin diyaloga dönüşebilmesi, bir tasarım anlayışının ortaya çıkabilmesi için dil oyunlarını anlamaya ihtiyacımız vardır. Bu anlamda tasarım diyalogu bir yanıyla, mutlak sınırlarıyla keşfedildiği kadar dar-genişdir; bir yanıyla da gelişmeye açık, henüz keşfedilmemiş olanın eşliğinde, o alana girmeye can atmaktadır. Çünkü dışarıda bıraktığı alan, bir an önce girmek için sınırları zorlanan bir yerdir. Buradaki sınır, tüm sınırlar gibi algılama kıtlığının altını çizen, daha

doğrudan söylenirse, kendi sınırimızdır. Ama resimsel izdüşümler, işte bu alanda alabildiğine özgürüz (Sağlam, 2003).

Diyalogda danışanın duygusunu nasıl bilebiliriz? Wittgenstein şöyle söyler: “Biz bir kimseye bir duyguyu bildirdiğimizde, karşı tarafta ne olduğunu asla bilemeyiz. Bizim ondan alabileceğimiz herşey, bizimkine karşılık gelen bir deyimdir.” Yani ortada olan sözdür. Her şey dil düzleminde meydana gelir. Bu durumda iki kişi arasındaki iletişim, dilin kullanılmasının öğrenilmiş olmasıyla sağlanır (Soykan, 2003). Dilin kendi sınırlarını sınır yaparak kendi kendisini doğurması, günlük yaşama karşılık gelmesi, dikkatimizi alıp götürebilen bir enerji olması bunda çok rol oynar (Sağlam, 2003, s:244):

“...Kelimelerle haşır neşir olma, çağrışımlarının alıp uzattığı enerji dalgacıklarına kendini bırakma, böylece iç evrenin uçlarına dokunarak içinde olunulan konumun ifade etme, yaratma bilinciyle tanıştır ve belki ona yön vermenin yollarını öğretir... Zamanla da keyfini çıkararak, sınırlarımızı unutma, var olanın sınırsız imkanlarını kullanma gibi artık çok iyi bilinen bilgilerimizi yerinde ve zamanında tazelememize yarayabilir! Tabii daha yetkin anlatım biçimlerini, bir önceki hantallıklarından sıyrarak, ayıklayarak, parlayan gözlerle her yerde yeni olanaklar arayarak...”

Buradaki kelimelerle uğraşma veya yenilikçi düşünme, kuralların bırakılmasıyla karakterize edilen herhangi bir anlamda değildir. Diğer sanat formları gibi, yenilik getiren tasarım anarşik değil, evcilleştirilmiş, disipline edilmiştir. Burada “etik, tasarımı anarşi olmaktan çıkarır” diyebiliriz. Tasarımın anlamını (etik ve estetik terimlerin her ikisiyle de) değerlendirmek anlamında, onun vasıtasıyla kuralların dönüşümüdür, kendileri bir değişim geçirirerek bakışın yeni ve verimli bir noktasını, kavramsal bir başkalaşımı verir. Bir değişim gibi bakışımızda gerçek bir dönüşüm sunar (Liddament, 1996). Bakışımızdaki bu dönüşüm dışarıdan bakışı gerekli kılar. Dışarıdan bakışın gerekliliği farklı modellerin varlığı dolayısıyla, her modelin “yeni”sinin o modelin sadece kendi kuralları ile belirlenmesinin yetmemesi durumunda başka modellerdeki yenilerle karşılaştırılması gereğidir (Yürekli ve Yürekli, 2002). Bu bakımdan kurallar, varolan dil oyunlarının oynanması ve yeni yolların geliştirilmesi için “açık” bir kaliteye sahip olmakla ilgilenir (Liddament, 1996). Başka bir deyişle, dil veya tasarım oyunlarının kurallarını ve bu kuralların uygulandığı bağlamları hatırlamak için de kurallara ihtiyaç vardır (Snodgrass ve Coyne, 1997). Danışan, bu oyunların kurallarını öğrenmeye çalışan kişidir, dolayısıyla öğrenen, öğrenme sırasında uygun olarak tasarımda, tasarım oyunlarının bileşenleriyle ilgili sorular sorabilir. Burada, danışman kelimeleri veya tasarımı danışana tanımlamaz, ama öğrenme, sadece danışanın kuralları öğrenmesiyle değil, ancak danışan-danışmanın bir bağlamı paylaşmasından dolayı

oluşur ve danışan-danışman birbirlerini anlarlar. Böylelikle dil oyununun bilişsel içeriği, tarafların irade ve akıllarına dayandırılarak yeniden kurulur.

Bunların yanında sözcükleri söylemek, onların kullanımını anlatmaz, ancak onların kullanımını bilirsek çağrıştırabiliriz. Yani “bu duvardır” sözcükleri yalnızca, eğer öğrenen, “bir tasarımda bu tasarım elemanının ne olduğunu zaten biliyorsa” bir tanımdır.

“...Yani önceden başka oyunlar oynadıysa ya da başkalarının oyunlarını izlediyse ve anladıysa v.b. olanaklıdır. Ayrıca o yalnızca bu koşullar altında, oyunu öğrenme sırasında uygun olarak “Buna -yani bu oyundaki taş- ne ad veriyorsunuz?” diye sorabilecektir. Diyebiliriz ki: Ancak onunla nasıl bir şey yapacağını önceden bilen birisi anlamlı olarak bir adı sorabilir.

Ve sorulan kişinin şöyle yanıt verdiğini düşünebiliriz: “Ad’a kendiniz karar verin” ve şimdi, arayan kişi her şeyi bizzat kendisi düzenleyecektir.” (Wittgenstein, 2000, s:29)

Bir kelimenin tam anlamını veremeyiz, çünkü anlamı kullanıldığı duruma göre sonsuz kez değişir. Anamlar bağlama göre değişir. Kelimenin anlamı da tam olarak kullanımıdır. Bu nedenle, kelimelerin veya izole ettiğimiz ya da soyut bıraktığımız cümlelerin anlamlarını ayırt ederiz. Bir kelime çok anlamlıdır; bir tek anlamı yoktur ve onun bir çok anlamı birleşir, birbirinin içine geçer, tanım ve kuralları akla getirmez. Kelimenin tanımı belirsizdir ve devamlı değişir ve sonsuz olarak esnektir. Terimleri tanımlarız, anlamları yapılandırırız ve terimin kullanımı keyfi anlaşmalarla belirleriz. Yani benzer olarak, gramerler, bizler onları yapmadan var olmazlar ve onları anlaşmalara göre yaparız. Dilin aldığı bu formlar kullanımı ile tanımlanır: Dil içtenlikle, belli insan hareketlerine, önceden tahmin etmelere ve bazı hareketlerin umulmasına bağlıdır. Kurallar, dil üzerine nesnel bir biçimde ya da değil bir şekilde empoze edilemez. Ancak belli bir yaşam durumunda oynanan belli bir dil oyununa ki, bu oyunda sosyal olarak oluşturulmuş bir dizi anlaşmanın parçasını oluşturur, işte bu oyuna özgü olur (Snodgrass ve Coyne, 1997). Wittgenstein’in dili bir oyun olarak tanımlaması şu noktayı vurgular; dilin anlamı onun kırıklı parçalarına dayanmaz, yani dilsel bir dünyada şeylerin bire bir benzerliğine ya da mantıksal strüktürleri oluşturmak için parçaların birleşmesine dayanmaz. Dilin anlamı daha çok onun metin içindeki veya başka türlü söylersek tasarımın ve onun yapanın (danışan-danışman) kullanımına bağlıdır. Bir örneğin tanımını anlamak için dilin ustası olmak gerekmez, bütün yapılması gerekenin kişinin açıklama yaparken neye işaret ettiğini bilmek ya da tahmin etmektir. Bu anlamda, dil analizi yöntemi iki adımda gerçekleşir (Pieper, 1999):

İlk adımda insanların kendi eylem ve davranışlarını açıklamak, gerekçelendirmek, bağışlatmak, haklı kılmak için nasıl konuştukları araştırılır. Burada günlük dilde ahlaki amaçla kullanılan sözcüklerin bu şekilde seçilmesi, danışanı belli bir eylem ve

davranışa yönlendirirken tercih edeceğimiz yollara bağlıdır. Örneğin ona mevcut olgusal durumu anlatarak onu yönlendirmek istiyorsak, değerlendirci, betimleyici sözcüklere başvururuz ya da duygularına hitap ederiz v.b. (Eleştiri 3.7).

Örneğin “bu iyi bir davranış olabilirdi” cümlesi duruma ve söylenilen kişiye göre şu anlamlara gelebilir:

- Böyle davranmalıydın.
- Böyle bir davranışı yalnızca bir kahraman gösterebilir, ama sen bir kahraman değilsin.
- Böyle davranışlar, her zaman teşvik edilmesi gereken, toplum yararına davranışlardır.
- Bu davranışla X durumu ortadan kalkacak ve yerini Y durumu alacaktır.

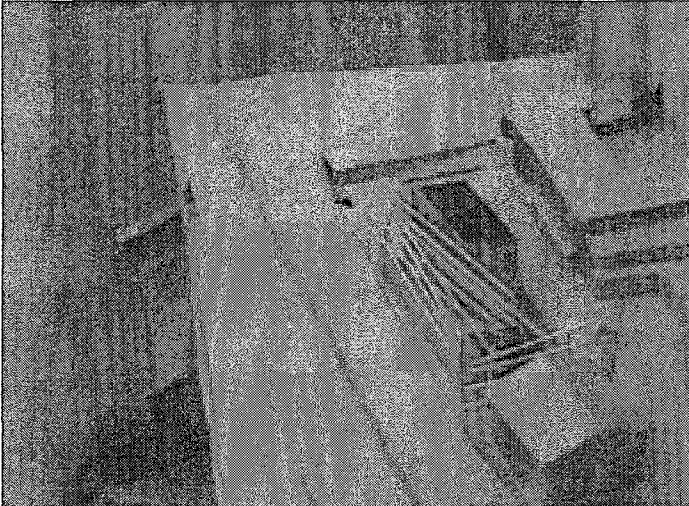
“İyi” sözcüğünün bu örnek cümlede öncelikle hangi anlamıyla kullanıldığı, bir kavram analiz ile değil de, ancak ilişkili olduğu eylem bağlamının ortaya konmasıyla saptanabilir. O halde bir sözcüğün pratiğin içindeki kullanımı, bu sözcüğün ahlaki dilin yelpazesi içindeki anlamının ne olacağını belirler.

İkinci adımda, çözümleme-tümevarım yoluyla kazanılan iletişimsel eyleme ilişkin bilgiler, bir yandan mantıksal tutarlılıkları açısından araştırılarak, öte yandan bir grup insanın fiili davranışlarında ampirik açıdan doğrulanarak, gerçeklikleri açısından kontrol edilir (Eleştiri 3.7).

Eleştiri 3.7. 19.4.2003

Z.G: Yaya yollarının akması, akslardan meydana gelmesiydi. Bunların böyle çıkma sebebi bu cadde oluşturulurken yapılan yıkımı vurgulamak için, hepsinin birer...

F.Y: İyi o zaman onları anlatmadan niye bana söylüyorsun nasıl diye..? Evet. İyi bir şeylerden bahsediyorsun... Sonra yaya yolları geçirdik...



Z.G: Atölye, sergi, yönetim ve kafeteryadan oluşan... Geçen aslında yaya yolunu şuradan geliyor, sonra eğim bitene kadar dolaşıp bu taraftan geldikleri için, şöyle yapmıştım, bu makette böyleydi. Ama şöyle bu, şöyleydi... Ama sonra düşündüm insanlar buradan niye geçsin ki, alt geçit burada, burada hiçbir şey yok. buradan alıp böyle getirmenin daha doğru olacağını düşündüm, daha sonra bunu yaptım. (Farklı maketleri değiştirerek anlatıyor)

F.Y: Orada insan var değil mi?

Z.G: (Yok der gibi, ne olduğunu tam bilmez bir şekilde)
F.Y: Aşağıdan gelenler var karşıdan gelenler ne olacak?
Karşıdan gelen?
F.Y: (İşaret ederek gösteriyor) Şuradan?



Z.G: Buradan gelen insanlar? İşte onun için bir yol üretmedim ama?

F.Y: Orası *senin arsan değil diye yani, sen üreteceksin, ondan sonra geçişi kolaylaştırabiliriz bir şekilde... Değil mi? Peki sonra...*

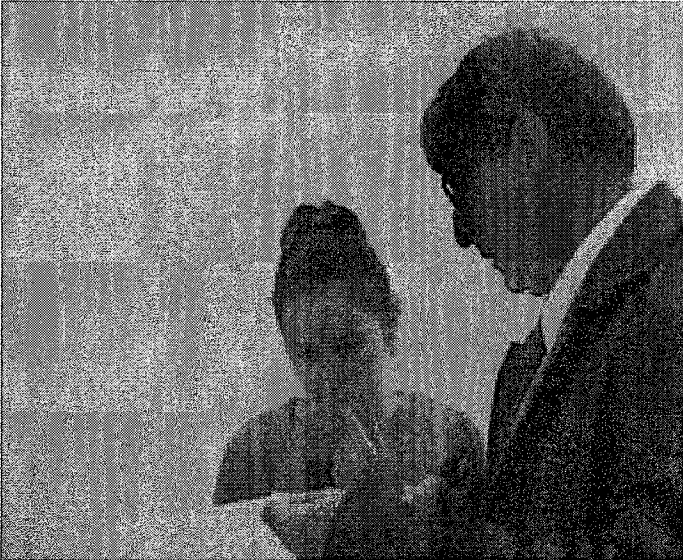
Z.G: Ben bunu böyle uzatırsam hocam, yükseklik araçlar için 4.5 olduğu için burada bir yükseltmek gerekiyor bunu, yani düz gelip yükselecek gibi bir şey olması gerekiyor (gülüyor gülerek anlaşıyorlar) Evet tamam...

F.Y: Sen oradan 2 tane kesit çizersen o hallolur.

Z.G: Tamam.

F.Y: Mmm... Peki bunu şimdi böyle 2'ye bölünmüş olacak. Bu ikiye bölünmüş olmanın iç kullanımında bir avantaj mı getiriyor, bazı dezavantajlar olabilir mi? Onları da şöyle böyle mi çözeceksin. Mesela bu binanın bu kısmıyla bu kısmı arasında (göstererek) ilişki nasıl kurulacak?

Z.G: Ben sergi ve kafe olarak kullanmayı (mekanları açılıyor) kafeteryanın üstünde de yönetimi çözdüm, bu tarafta da çok amaçlı salon ve atölyeleri, onun altında da



yine çok amaçlı salondan büyük bir insan çıkacağı için tabii onları direkt caddeye vermek doğru değil, geniş bir fuaye ve saçağın altında da yine insanların oturacağı bir yer yaptım, ama tabii bir bütünlük açısından belki de bir form var. Ama insanların da buradan gelip geçmesi serginin izlenmesi ve binanın algılanmasını daha kolaylaştıracağı için belki de doğru bir şey yani bilmiyorum.

F.Y: Ona yanlış bir şey demedik ki. Ama bunun getirdiği birtakım sakıncalar varsa bunu iç bütünlüğü açısından nasıl gideceksin? Giderilebilir. Bu da bozulmadan giderilebilir. Bakıyorlar (empati kurmaya çalışıyor danışanın duygusunu anlamaya çalışıyor, motive etmeye çalışıyor, çünkü danışanın morali bozuldu) Hım?

Z.G: Bilmiyorum (biraz üzüntülü bir şekilde tebessümle)

F.Y: *Giderilir, giderilir. Bunu yapan onu da yapar yani. Nasıl yapar bilmiyorum. Biraz düşününce yapar. Mmm? Eveet, güzel bak güzel şeyler anlatıyorsun. Devam et bakalım, iki tane böyle sorun olabilirse onu da çözeceksin. Bu boşluk neydi?*

Z.G: Sergi orası hocam.

F.Y: Haa, o sergi, burası kapalı yani, camlı değil.

Z.G: Şu yüzey cam, bu yüzeyde cam.

F.Y: Evet.

Z.G: Ben şöyle kat planlarını çizdim aslında onu, çizmeye çalıştım daha doğrusu. Bu mesala 1. katın planı.

F.Y: Hım-mm, ilginç. Eveet, bu sergi birimi mi oluyor?

Z.G: Evet.

F.Y: Evet peki. Bunlar buradan geçerken böyle (çizime bakarak) ... Düşünebiliriz, güzel olur. Peki peki... Buralarda farklılıklar olabilir.



Z.G: Nasıl?

F.Y: Bunların boyu eni ile arasındaki ilişki, yüksekliği arasındaki ilişki, onlar güzel şeyler olabilir, başka şeyler olabilir, mmm? bunun kapalı mekanlarının dışarıya nasıl taşıyor, sergi nasıl taşıyor?

Z.G: Bu bir saçak hocam...

F.Y: ... Sonra mesela o merdivenin yeri acaba niye burada da?..

Z.G: Bu çizgiyi kaldırmayı düşünüyorum hocam, bu merdiveni de düz bir merdiven olarak...

F.Y: Hadi bakalım. peki, iyi hadi yeter 46 kişi olduğuna göre. Güzel güzel. *Ne eksikimiz var, çizimlerde ne eksik var? Kulağıma söyle bakayım. Ne eksik var?*

Z.G: Renk mi (inanmayarak)?

F.Y: Renk istemiyoruz...

Ne eksik var? Çizimlerde?

Z.G: Ne eksik var? (alçak sesle)

F.Y: Kesit.

Z.G: Haaa evet (gülerek).

Etikte bu yöntem aracılığıyla öncelikle danışan-danışmanın eylem alışkanlıkları hakkında açıklayıcı bilgi sunan günlük dil malzemesi kullanılabilir hale geldiği için, dil analizi yöntemi önemlidir; dil analizi üzerinden gidilerek, tasarımla ilgili geçerlilik talepleri gerçeklikleri açısından betimlenir ve sistematik olarak bir araya getirilebilir.

3.3. Genel Değerlendirme

Mimari tasarım stüdyosu yoluyla danışana verilebilecek ve danışanın verebileceği anlamların değerlendirilebilmesi için diyalogun içindeki etik-estetik yöntemleri ortaya koymaya çalıştık. Danışan-danışman diyalogundaki temellendirme pratiğinin düşünmeli bir biçimde yeniden kurulması, eleştirel bir anlamayı kolaylaştıran yeniden kurucu çevrilere olanak sağlar. Bu tür yöntemsel bir yaklaşımla danışman, danışanın sabit katılım perspektifini genişletir. Anlatmaya çalıştığımız yöntemler, bu açıdan danışanın kendi anlamlarını, değerlerini yeniden gözden geçirip tazelemesine veya yenilemesine olanak verebilirler.

Hangi anlamlarla, hangi değerlerle tasarım yapılmalı, tasarımı yapan ve öğrenen olarak danışana nasıl yaklaşılmalı? Buradaki sorun, aksiyolojik bir sorundur. Tasarım yapmanın ve öğretmenin davranışla ilişkisi içinde saklı olan etik anlamı kavrayabilmek için, dilde yorumun yönünü ontolojik olarak anlamak önemlidir.

Yorumsal metaforlar, etik uygulamalar için temel oluşturabilir (Wiszniewski ve Coyne, 1999). Danışan-danışman diyalogunda kolayca karşılıklarını bulan bu metaforlarla çalışılması sağlam yargılara varılmasını sağlayan bir yöntemdir. Diyalog sürecinde, diyalog üzerinde tekrar düşünülmesi ile etik çerçeve kurulur. Bütün bu gözlemlerden çıkarılan yorumsal gelenekler, birarada ele alındığında danışan-danışman diyalogu için uygun olacak yorumsal etik bir şemanın temelini oluştururlar. Eğer mimari tasarım eğitimi, yeni bir anlayış kazanmayı, bir tür aydınlanma işlemini içeriyorsa, yoruma dayalı pratik, başlangıçta yabancı olan ile yüzleşme olarak düşünülmelidir.

Danışan-danışman diyalogunun ve dolayısıyla içerdiği dilin etik görevi “akıllar arasındaki kişisel ve tarihsel mesafeler arasında köprü kurulması” amacıyla aktarmalar yapmaktır. Anlambilimsel bakış açısı, bilginin neşeli bir şüphecilikle karşılanmasını gerektirir (Wiszniewski ve Coyne, 1999). Bilgi ile oynanabilir, bilgi hakkında konuşulabilir, bilgi üstünde düşünülebilir; fakat uygulamaya geçirilmesi “kendine mal etme” olarak kurduğu yeniden değerlendirme süreçleri ile olur. “Kendine mal etme”nin dinamiği, bilginin içerisinde sunulan fikirlerin kabul edilmesi ile bunlardan vazgeçilmesi arasındaki karşılıklı etkileşim olarak ele alınabilir. “Kendine mal etme” süreci iki açıdan önem kazanır:

1. Tasarım ürünün etik yönü: Tasarım yapılırken, onun kurgulanması, bir kurallar bütünü içinde yorumlanması ürünün etik yönü açısından önemlidir. Böylece, danışanla birlikte oluşan tasarım aktivitesinde yeni imkanlar meydana getirilebilir. Gomez (1998, s:99), ürünün etik yönünü şöyle açıklar:

“...Yine de, ortaya koyabilmiş olduğumu umut ettiğim önemli gündem, yani mimarın etik sorumluluğu, binanın programı aracılığıyla onayladıkları ve yıktıklarıyla biçimsel stratejilerin ötesine taşınır. Günümüz toplumu için ütopyacı durumlar kurgulamak, anlatılar aracılığıyla tarihin ve onun baskıcı değerlerinin tamamen dışında işleyebilecek geleneğimizi yeniden inşa etmek için kurumsal zorlamaları sorgulayabilecek cesaretteki imkanlar ortaya çıkarmak: Mimarlığın bilim ve teknolojiyle olan karmaşık ilişkisinden doğduğunu gördüğüm görev budur.”

2. Eleştiri boyunca danışmanın etik tarafta durması (eleştirinin etiği): Burada, “Danışanın tasarımı kendine mal etmesi için etkileşimin etik yönü nasıl oluşturulmalı? Danışanla tasarımı birbirinden ayırmak mı gerekir?” soruları sorulabilir. Danışanın tasarıma eleştirel, belli bir mesafede durması, kendi tasarım eyleminin sorumluluğunu taşıyabilmesi açısından önemlidir. Tasarımla danışan arasındaki mesafe çok uzaksa, tasarım bir nesne haline gelebilir. Yani, nesnenin sorumlusu başkaları olur. Çok yakın veya hiç mesafe olmadığında da danışan yapılan eleştirileri kendine yapılmış sayar, tasarıma eleştirel bakamayabilir. Bu

anlamda eleştirinin etiği, tasarımın sorumluluğunu kendi etik eyleminin sonucu olarak özgür danışanı ortaya çıkarmaktır. Danışman, etik eylemin gerçekleşmesine olanak veren seçenekler ortamını yaratarak etik eylemde bulunan kişidir. Burada danışanın danışmanı basitçe taklit ederek ahlaki bir insan olacağı gibi bir sonuca gitmemiz doğru olmaz. Bizce, ahlakiliğin bizzat varoluş sürecinde gerçekleştirilmesi gerekir. Danışman, eğitimci olarak danışana kendini ya da kendi yapabileceğini serbestçe geliştirme olanağını sağlayan bir yöntem oluşturmak durumundadır. Bu, gerek düşüncenin ve duyguların gerekse de istem ve eylemlerin -oyunda olduğu gibi- eşit koşullara sahip tarafların serbestçe gelişebilmelerini mümkün kılacak uyumluluğunu sağlamaktır. Sonuçta ortaya çıkan tasarımın sorumluluğu danışana bu süreç içinde ait olur ve onu özgürleştirir.



4. DANIŞAN-DANIŞMAN ETKİLEŞİMİNDE BİR DAVRANIŞ MODELİ OLARAK DİYALOG

İnsan sosyal bir varlık olarak başka insanlarla etkileşimde bulunarak sosyalleşir ve bu süreç özellikle dile (konuşmaya) dayalıdır. Bütün insan dillerinin bazı ortak karakteristik özellikleri vardır. En belirgin özellikler; tüm dillerde sözcüklerin hazır bulunuşlukları ve ardarda söz dizimi ve cümle ardışıklığına bağlı olarak sıralanmalarıdır. Sözcükler objelere, kişilere, eylemlere, olaylara ve soyut fikirlere dayandırılarak kullanılır. Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü çok gelişmiş simgesel bir dizgedir (Küçükkaragöz, 2002).

Diyalogun oluşmasına olanak sağlayan dil, anlaşıldığı kadarıyla başlangıçta sosyal enformasyonu değiş tokuş etmenin bir aracı olarak gelişmiştir. Barker (2001) göre, bu ilk sosyal dilin içinde sosyal olmayan dünyaya ait -nesnelere ve doğaya ait-enformasyon parçacıkları da yer almaktaydı. Bu parçacıkları dille bütünleştirip yeni biçimlerde kullanabilen insanlar, bunu yapmayanlar karşısında bir rekabet üstünlüğü elde ettiler. İnsan düşünmesinin bir ifadesi olarak rekabet üstünlüğü getiren bu dilin üç temel özelliği (Barker, 2001, s:36);

- *Bellek yoluyla aktif öğrenme*: Bilgiyi depolama ve tekrar kullanma yeteneğimiz,
- *Yaratıcılık*: Yeni fikirler yaratma yeteneğimiz,
- *İşbirliği*: Gruplar halinde düşünme yeteneğimiz, sadece dil sayesinde mümkün olmuştur.

Dil, bir depolama yoludur; enformasyona daha verimli bir biçimde başvurmamızı sağlar. Ortak bir dile bir kez ulaştınca, diğer bilgileri de kullanabilir hale geliriz. Böylelikle dil, deneyimlerimizi fikirler haline getirerek öğrenme konusunda da bize yardımcı olur. Kuşkusuz dil olmadan da düşünebiliriz; ama o olmadan fikir sahibi olamayız. Deneyimlerimizi ancak dil sayesinde kavramlaştırabiliriz. Yaratılan tasarımı, ancak dil sayesinde bir tasarım olarak tanımlayabiliriz. Bir tasarım fikri hakkında düşünebilme yeteneği, tasarım hakkındaki düşüncemizi özgürleştirir. Böylece dil, bize yaratıcılık gücü de kazandırır. Bir durumun içerdiği olanaklar üzerinde düşünmemizi sağlayarak hayal gücümüzü daha da geliştirir. Dil sayesinde,

bir tasarım olarak ne yarattıldığını aklımızda canlandırabiliriz. Dil bize bir şeyi bir başka şey açısından düşünme imkanı verir. Dil, metaforu mümkün kılarak yeniliği beraberinde getirebilir. İşbirliğinin kapısını açan ortak bir dil sayesinde başkalarına kendi fikirlerimizden söz edebilir, onların fikirlerini sorabilir ve yeni fikirler yaratmak üzere düşünebiliriz. Düşüncelerimizi başkalarıyla paylaşmamızı ve onlarla işbirliği yaparak düşünce kalitemizi iyileştirmemizi sağlayan dil içinde yenilik gerçekleşir. Watanabe (2004, s:63), dille ilişkili olarak, bilimsel kuram gibi doğrulanabilir bir mimarlık kuramının veya kuralının olanaklılığına verdiği cevapta şöyle der:

“Böyle bir kuram üretmek için gereken elden -mantıktan hızlı ve daha doğru- olan bir elden bağımsızlaşmış bir mimari tasarım yaklaşımıdır. Diğer bir deyişle, ellerimiz bağlıyken tasarım yapmayı öğrenmeliyiz. El olmadan tasarlamak için de sadece mantık kullanılmalı. Amaç beyin içinde çalışan (bilinçaltı) düşünce süreçlerini “açığa çıkarmak”; herkesin kullanımına sunmak (doğrulanabilir yapmak); bilimde gerektiği gibi bir rüyayı doğrulanabilir bir gerçek yapmaktır...”

Tasarımın öğretilmesi, farklı deneyimlere sahip danışmanların eleştirileriyle gerçekleştirilir. Danışanın deneyimlerinin farkında olması ve anlamlı yolda ilerleyebilmesi için ortamı oluşturan, daha önce belirttiğimiz gibi danışmandır. Burada amaç, danışanın deneyimlerini bilinçli ve anlamlı bir şekilde organize etmesini sağlamaktır (Uluoğlu, 2000). Bunun yanında danışanı anlamak veya empatik ilişki kurmak, yapılan tasarım aktivitesinin sorumluluğunun sınırlarını çizmek, yani etik bilince ulaşmak için anlamak-anlatmak, ancak dil sayesinde mümkün olabilir. Bu amaçla, dille birlikte oluşabilecek diyalog sözcüğünün kökleri, Yunanca “dia” ve “logos” sözcüklerinden gelir. Dia “yoluyla, sayesinde”, logos ise “sözcük” veya “anlam” demektir. Diyalog özünde bir “anlam akışı”dır. Sözcüğün en eski anlamında, “logos”, “hep birlikte bir araya gelmek” demektir ve alttan alta, doğal dünyada yer alan varlıklar arasındaki ilişkilerin bilincinde olmayı da kapsardı. Bu anlamıyla “logos”u en iyi karşılayan sözcük, “ilişki” olabilir (Isaacs, 2001). Larousse (1992) ise diyalogu, karşılıklı konuşma olarak tanımlar. Bu çalışmada tanımlandığı anlamıyla diyalog, ortaklaşa yapılan bir araştırma, bir beraber düşünme ve yansıtma yolu olarak karşılıklı canlı bir araştırma-soruşturma deneyimidir.

Yapılan bu araştırma-soruşturma veya mimari tasarım deneyimi, Uluoğlu’na (2000, s:40) göre, yönetilecek olan çalışmanın tanımlanması ile başlar:

“Bunlar, belli bir stüdyonun nesnelerini, stüdyo yürütücüsünün (SY) stüdyo çalışmasından ümitlerini, ders içeriği, ders programı, araştırma konuları, sunuş elemanları, ilerleme ve notlandırma standartlarını kapsar. Problem çözme veya tasarım sonuçlarını araştırma, tasarıma girişte, sonucun üretilmesinde, gelişiminde ve final ürününün tanımında çeşitli stratejileri içerir. SY’nün rolü esas olarak stüdyodaki tasarımı kontrol edip ilerletmektir. SY, öğrencinin kapasitesini anlar, zaman kullanımını planlar, öğrencinin çalışmasındaki verimsiz

sonları denetler ve öğrenciyi yeni sonuçlara, daha ileri aşamalara doğru yönlendirir... ve öğrencinin duyuları, eleştiriler yardımıyla gelişir.”

Bu, aslında daha önce bahsettiğimiz gibi bir tür ortaklık, simbiyosistir. Kurokawa (2001), simbiyosisi farklı kültürler, karşıt etkenler ve ayrı öğeler arasındaki özel bölgeye dair referansla olanaklı görür, simbiyosisi başarmak için kapsamı genişletilmiş bir diyalog için çaba sarf edilmelidir. Burada, arada bir mekanın varlığı önemlidir. Çünkü ortak anlayışa ulaşmak için karşı tarafta yer alanların, genel kurallara itaat etmesi için gerekli cesareti verir. Kurokawa (2001, s:81), bu ara mekanı şöyle açıklar:

“Ara mekan, bazen metamorfoz oluşturur. Metamorfoz, yaşam sürecinin özel belirleyicilerinden biridir: Bir larva kelebeğe dönüştürülür; bir yumurta bir kuş ya da balığa. Daha beklenmedik ve uç olan bir yaşam ilkesi yoktur...”

Ara mekan, bakış açımıza göre kendini sözel ifadede bulur. Sözel ifade, daha önce de belirtildiği gibi görsel tasarımda rasyonel analizden tamamen farklı bir rol üstlenebilir. Sözel ifadedeki tasarım bilgisi, danışan-danışman arasındaki eleştirilerdeki iletişimdir. Tasarım bilgisinin çok iyi anlaşılabilmesi için hem genel hem kişisel niteliklerini birden bir bütün halinde dikkate almalıyız. Uluoğlu (2000, s:35) bunu şöyle açıklar: “Mimari problemler zaman, yer özelliklidir ve bununla birlikte; her öğrencinin farklı kişiliği vardır, ayrıca ayrılmaz bir davranış olarak ellerin deneyimli aktivitesini -eskiz- ve ruhun sezgisel hislerini içerir.” Aslında diyalog bu yönüyle, daha önce de belirttiğimiz gibi, sözelden görsel olana, görselden sözele bir çeviridir.

Söylenilen hiçbir kelime iletmek istenilen tüm anlamları kapsamaz. Diyaloğu iyi bir şekilde gerçekleştirmek deneyim ister, çalışma ve kişisel olgunluk gerektirir. Paradoksal olarak böyle danışmanlar, danışanlar üzerine hemen uzman konumunu dayatmayanlar arasından çıkar. Danışanlarda savunmacı bir tutum ve tepki uyandırmadan, doğrudan ve açık bir biçimde sorgulamaya girişebilirler. Bu bölümde, danışan-danışman etkileşiminde, diyaloğa giden yolda kurulan davranış modeli çerçevesinde, bu sorgulama tavrı incelenecektir.

4.1. Danışan-Danışman Diyaloğunda Farklı Eylem Düzeyleri

Diyalog, bizi kutuplaşmanın dışına çıkarıp daha büyük ortak bir anlayışa yöneltir; bu nedenle de insan gruplarının zekasına ve birbiriyle uyumlu gücüne erişmemizi sağlayan bir araçtır. Snodgrass ve Coyne (1997, s:83) ise Gadamer'den alıntılarla diyaloğu şöyle açıklar:

“İki insanın birbirini anlaması olayıdır. Bu şekilde her doğru konuşmanın karakteristiğidir öyle ki her biri kendini bir insana açar, kendi görüşünü kayda alınmaya değer olarak kabul eder ve onun söylediğini kişisel özellikleri değil ama ne söylediğini anlar. Kavranması gereken şey nesnel doğruluk veya onun düşüncesinin diğer şeklidir ki ikisi de bir konu hakkında uzlaşırlar.”

Bir uzlaşma olarak diyalog, danışan-danışman arasındaki güç ilişkilerini dönüştürme potansiyeline sahip serbest anlam akışını mümkün kılar. İnsanlar bu akışı somutlaştırmayı öğrenirler ve ona bu anlamda hizmet ederler. Bu belki de diyalogla gerçekleşebilecek en önemli değişimdir: Güç artık bir kişinin, danışmanın tekelinde değildir, hatta hiçbir bireyin yetki alanında değildir. Böylelikle diyalog, eşitlik ve esneklik arasında bir uzlaşma sağlayabilir (Doidge ve diğ., 2000). Burada esnekliğe bağlı farklı danışanlara farklı tavırlar, olumsuz algılanmamalıdır. Danışman, danışanların farklılıklarına cevap verecek farklı davranışları veya yöntemleri kullanabilir. Bu, daha önce belirtildiği gibi danışanla kurulan empati sonucu gelişen davranış olmalıdır. Danışmanın davranışındaki farklılık, danışan-danışman etkileşiminden, danışanın bağlamından kaynaklanabilir, kaynaklanmalıdır da. Bu dengeye dikkat çekmek danışmana bağlıdır. Uluoğlu (2000, s:56), iletişimi güçlendirmek için şunları önerir:

“İletişimin yollarının bloke olduğu durumlar; danışanın karakteri (çevredeki etkilere karşı kendini kapatması), danışmanın karakteri (benzer olarak kendinin dışındaki çözümleri kabul etmeme) veya sunumların verimsiz olmasıdır (çizimler, maketler vb... eleştirinin fonksiyonunu yerine getirmesi için gerekli bilgiyi yansıtmaması). Anlamak ve danışanla iletişim kurulamamasının kaynaklarını açıklamak önemlidir.

Danışanın ne söyleyip ne sunduğunu dinlemek.

Düşünce ve tasarım çözümlerinin vurgulanmasında daha iyi veya daha uygun yollar için sunum yöntemlerini göstermek. “

Diyalog, danışanların dile getirebileceği bütün görüşleri derinlemesine dinlememizi sağlayacak yeni bir birliktelik yaratmamızı öngörür. Fakat diyalog, danışmanların yaşadıkları deneyimlerle desteklenmediği takdirde, yalnızca entelektüel ilkelerin uygulanmasıyla yapılamaz. Diyalog, ardında yatan ilkeler birleştirilebilse bile, bu anlamda bir teknik değildir. Danışman, konuşmaların devamını sağlarken, denetleyici konumundan çıkmalı, böylece sürecin bilincinin danışan veya danışanlar tarafından paylaşılmasına olanak sağlamalıdır. Böyle bir ortaklık anlayışı, bilmediğimizi, bilgimizi değil bilgisizliğimizi keşfetmeyi gerektirir. Diyalog anlayışı çoğunlukla, öğrenmenin yer aldığı daha sakin suların olduğu yerde, resmi olmayan ya da zımni bilgiler arasındaki bağda bulunur.

Diyalog, hem algılamamızı sağlayan ve kendi kendimize ortaya koymayacağımız konuları dışa vurmamızı sağlayan hem de eski bilgilerimizi yeni olanaklar olarak görebileceğimiz bir anlayış kazanmamıza yardımcı olabilecek bir potansiyele

sahiptir. Isaacs'a (2001) göre bu potansiyele ulaşmak, diyalogdaki üç farklı eylem düzeyi ile ilgilidir:

1. *Tutarlı eylemler üretmek*: Diyalog amaçlı bir yaklaşım için, söylediklerimizle yaptıklarımız arasındaki çelişkilerin farkına varmayı öğrenmemiz gerekir.
2. *Akışkan etkileşim yapıları yaratmak*: Öngörüye dayalı sezgi, insanlar arasındaki konuşmaların altında yatan güçleri daha net görme yeteneğidir. Bu yetenek tıkanmış etkileşim yapılarını açmamıza, enerjiyi serbest bırakmamıza ve birlikte düşünüp birlikte çalışmak için gereken daha akışkan araçları yaygınlaştırmamıza olanak sağlar.
3. *Diyalog için bütünlüklü bir zemin sağlamak*: İnsanların diyalog yaratma çabaları sırasında çoğu kez gözden kaçırılan bir nokta, aramızdaki konuşmaların, nasıl düşündüğümüzü ve nasıl davrandığımızı büyük ölçüde etkileyen bir zarf ya da bir atmosfer içinde gerçekleştiğidir. Karşılıklı konuşmalarımızdaki atmosferin bilincine ne denli çok varırsak, dünyalarımızı büyük ölçüde etkileyebiliriz.

Stüdyodaki danışan-danışman diyalogunda, birçok başka alışkanlığın yanı sıra, rahatsızlık veren ve tanıdık olmayan şeylere karşı saygı duymamak ve o nedenle de onları reddetmek, danışmanın yalnızca kendi doğruları ve kesinlikleri üzerinde odaklanması, bilinci istila ettiğinde etkileşime zarar verir. Bu durumda özgürlüğün kısıtlanması danışanın kendi yaratımlarıyla yeni çözüm yolları bulmasını engeller, bu engelleme iki tür çözümü birlikte getirecektir (Kırlı, 1999): Bunlardan birincisi boyun eğmedir. Danışan kendi çözümleriyle uyum sağlayamadığından başkalarının benzer durumlarda kullandığı yollara boyun eğecek yani başkalarını taklit ederek uyumunu sağlamaya çalışacaktır. Bu tür uyum, bir anlamda uyumlu davranışın oluşmasına yardımcı olabilse de, böyle çözümlerin sık kullanılması, kişinin kendi yaratıcılığının ürünü olacak kişilik özelliklerinin silinmesine, danışmanın değerlerinin zorladığı özellikleri özümseyerek, giderek kendisine yabancılaşan bir kişilik veya tasarım geliştirmesine yol açacaktır. İkinci çözüm, özgürlüğün sınırlanma derecesine bağlı olarak artan ya da eksilen derecelerde sınırlı özgür yaratımlar kullanarak uyum çabaları göstermektir. Bu durumda da sınırlamalardan dolayı uyumsuz davranışların ortaya çıkması kaçınılmazdır (stüdyoya gelmeme, verilen ödevi yapmama, isteksizlik v.b.).

Tartışma, konuları dağıtma eğiliminden dolayı bizi sorunların zaten bilinen parçalarını araştırmaya yönlendirir. Diyalog ise, bunun tam tersine, sorunun ortaya çıkmasına neden olan bağlam veya alanı incelemeye, kapanım peşinde koşmak yerine, kendimizi varsayımlarımızın altındaki düşüncelere ve yeni seçeneklere açık

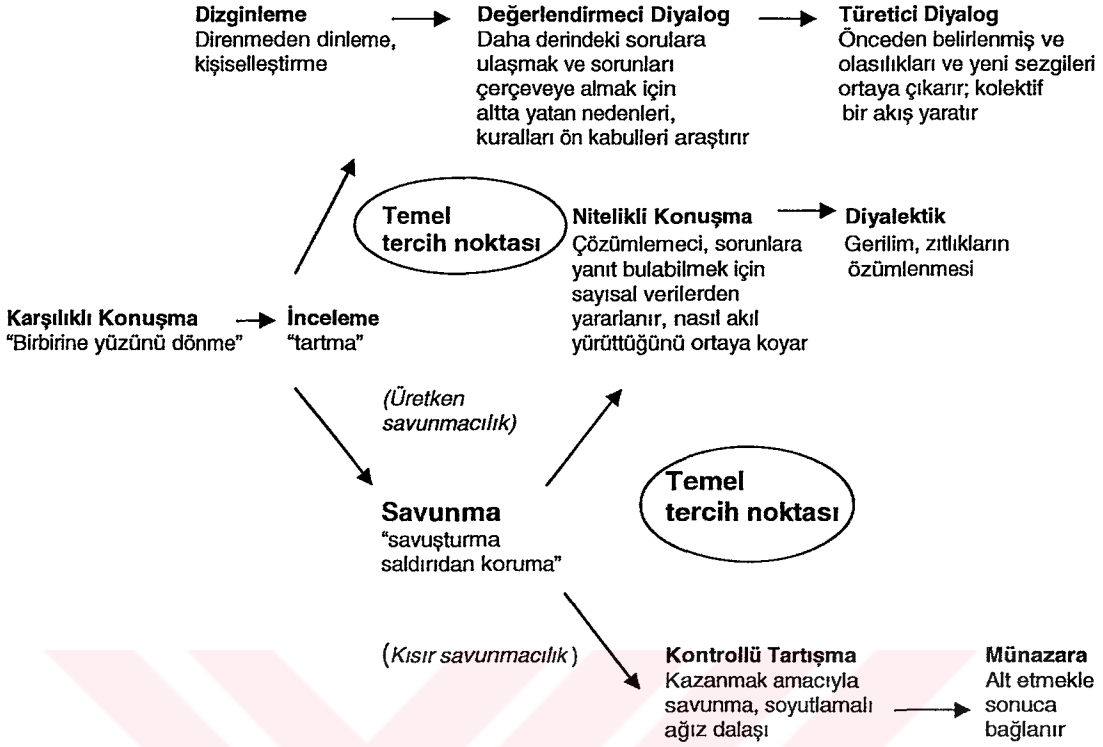
tutmaya çağırır. Thomas ve Carroll (1984), tasarım diyalogunu, amaç-çözüm açısından; amaç ifadesi, amaç giriftliliği, çözümün ana hatları, çözüm giriftliliği, çözümün testi, çözümü kabul veya reddetme olarak karakterize eder. Schön (1985) ise, çözümden daha çok “sorun bulma” gereksinimine dikkat çekerek, herhangi bir sorunu çözmeye çalışmadan önce, hangi sorunu ele alacağımızı keşfetmek zorunda olduğumuz üzerinde durur. Schön (1985), “Petra” (danışan) ve “Quist” (danışman) arasındaki diyalogu, tasarım eleştirisinin bir örneği olarak stüdyonun davranışlarının ve etkileşiminin kapsamlı kayıtlarını sunar. Bunlar, stüdyo eğitiminde, danışmanın kullandığı tüm özel noktaları ve deyimleri içerir. Schön (1985, s:53) danışanın davranışını şöyle açıklar:

“Petra’nın gelişim aşamasındaki gibi pek çok danışanın tamamen kafası karışmıştır; gerçekten stüdyonun gizeminin bütün deneyimini bazen bulurlar... Grubun yarından çoğu mimari açıdan düşünürken danışmanın ne demek istediğini kavramakta zorlanırlar.”

Schön’ün bu çalışması, tasarımın prensiplerini kavramanın neden bu kadar zor olabildiği konusunda çeşitli sonuçları tartışmaya açarak, yaratıcı üretimin paradoksunu işaret eder. Tasarımın daha önce de üzerinde durduğumuz gibi bir bütün olarak kavranması gerekliliğini ortaya koyarak, parçaların bütünün tamamının bağlamında görülene kadar bütünü sağlayamadığını vurgular. Bunun yanında danışanlar, fiziksel dünyayı ve ilişkileri düşünmeye alışık değillerdir (Linzey, 2001). Danışman, diyalog boyunca tasarım bilgisini söylemeyi dener. Tasarımı iyi yapabilmek için imgelemi ve anında yapmayı (spontanite) kullanır. Danışan da kendini sıkışmadan kurtaracak duruma gelmek, daha açık şeyler bulmak için çabalar. Bu nedenlerle danışan-danışman, diyalogla tanımlanan mimari tasarım durumlarında, daha önce de üzerinde durduğumuz gibi duyularda sezgisel olmayı öğrenmelidir. Linzey (2001), sezgiyi, birbiriyle tamamıyla ayrılan ve diğerleriyle eşleşen uzak konulardan her birinin bağlantıları olarak tanımlayan Peirce’a göre açıklar. Bu bağlantılar, daima alışımışın dışındadır, çünkü idaresi zordur. Danışan-danışman diyalogunun içinde bu alışımışın dışında olanın keşfinin bulunduğu söylenebilir. Bu bir ölçüde metafor alanı oluşturulması ve bunların belli kuralları olan indirgemelerle inşa edilmesidir.

Yukarıda açıklanan diyalog ortamı, rasyonel düşüncenin yanında irrasyonelin ve her ikisine de bağlı olarak sezginin ortaya çıkmasına yardım edebilir. Diyalog, güven ve özgürlük ortamı yaratmaya aracılık ederek, danışman karşısında danışanın düşündüğünü söyleyebilmesini, kendini her türlü ifade edebilmesine olanak sağlayabilir. Esasen, danışan-danışman ve danışanların birbirleri arasında bir “ortaklık” anlayışının kurulup geliştirilmesine yönelik bir model önerir. Şekil 4.1’de görüldüğü gibi diyalog ve tartışma, karşılıklı konuşmanın gelişimi içinde birbirine zıt

yönleri tanımlarlar. Bu açıdan tartışma ve diyalog arasındaki farkın ortaya konması önemlidir.



Şekil 4. 1. Karşılıklı konuşmanın gelişim yolları (Barker, 2001, s:46)

4.1.1. Tartışma ve Diyalog

Tartışma, bir karara varmaya yöneliktir. Olasılıkları ortaya çıkarmak ve yeni seçenekleri görebilmek peşindeki diyalogun tersine, tartışmanın hedefi kapanımlara ve tamamlamalara erişmektir. Karar vermek, "güçlükleri parçalayarak çözüme ulaşmak" anlamına gelir. İngilizce bu anlama gelen "decide" sözcüğü, kök bakımından, "seçeneği öldürmek" demektir (Isaacs, 2001). Diyalog ise, seçeneğin doğasını, niteliklerini araştırmaya, sezgiyi kullanmaya ve dolayısıyla elimizdeki bilgileri, özellikle de doğruluğundan hiç kuşku duymadığımız varsayımları, ön kabulleri yeniden düzenlemenin bir yolunu açmaya olanak sağlar. Duygusal kapasitemizi yeniden ortaya çıkarıp canlandırmamıza, kendi düşüncelerimizden farklı olan görüşleri dinlemeyi ve hesaba katmayı öğrenmemize, bizi daha bilinçli bir düzeye yükselterek, yalnızca tepki göstermek yerine düşünme sorumluluğunu üstlenmemize aracılık eder. Bu durum danışan-danışmanın her ikisi için de geçerlidir. Ama bu ortamı oluşmasını sağlayacak olan kişi hatırlatmak gerekirse, danışman ve onun davranışlarıdır. Ancak ondan sonra danışan, bu diyalog ortamından yararlanabilir.

Tartışmanın hiçbir yönü olmadığını ileri süremeyiz. İyi yapıldığı takdirde, tartışma, ele alınan konuyu parçalara ayırarak her parçayı daha iyi anlamamıza olanak sağlar. Bir “nitelikli tartışma”, *üzerlerinde hala anlaşma sağlanamamış olsa da, ele alınan konunun parçaları arasında bir düzen bulmaya çalışır*, tartışan tarafların kendilerini karşılarındakinin yerine koymalarını, olaylara karşılarındaki kişilerin gözüyle bakabilmelerini gerektirir (Eleştiri 4.1). Nitelikli tartışmada danışman, danışanın savunduğu görüşün ardında ne gibi nedenlerin bulunduğunu anlamaya çalışır ve bunu doğrulayacak ipuçları aramak için çaba harcar. Bu tür bir tartışmanın gelişme süreci, iki karşıt görüşün üretken çelişkisine ulaştırabilir.

Eleştiri 4.1. 5.4.2002

Şadi Durmuşoğlu: Benim üç tane tema vardı. Eğitim, ibadet, dinlenme diye. Üç ana öge vardı projemde, hatırlatayım projeyi!

L.A: Hatırlat evet.

Ş.D: Üç tane ana tema var. Eğitim, ibadet, dinlenme! Teoloji enstitüsü yapıyorum. Eğitimi araziye seçtim. Hamamı kullandığımı söylemiştim. Hamam ve hamamın yan tarafındaki arsada, projemde iki ana öge vardı. Birincisi, hamamda dinlenme olayı, ikincisi, ibadet olayı. Hamama bağlanan ibadetle ilgili bir kol vardı. İbadet kolu daha sonra gözetleme kulesi demiştim, onunla bitiyor. Birkaç tane değişik tip denedim. Siz bana eleştiri getirmiştiniz bir kol vardı, tam dümdüz oluyor, rahatsız ediyor. “Nasıl bunu parçalayabilirim?” diye düşündüm. Bir yığın parçalı formlar geldi aklıma! Sonrada çok dağıldığını hissettim. Başka değişik tipler denedim. Ama şu kolu bozmamaya çalışıyorum. Hamamda devan eden kol gözetleme kulesi ya da bu binanın olduğunu hissettiren simgesel kuleyle bitmesini istedim. Bu kule gözetleme amacıyla kullanılıyor. Tüm Mardin’i hissedebiliyorsunuz. Üst tarafta Mardin, alt tarafta Mezopotamya ovasını algılamamızı sağlıyor. Bu kule hamamla bir bağlantı noktası oluyor. Hem kendi yapımı birleştiriyor, hem de ibadet kolunu. Altta yürüme alanları vardı. Hamamdan çıkıyorsunuz alttan kuleye yürüyebiliyorsunuz. Hiçbir şekilde sizi buraya kapatan bir şey yok. Binanın altında gezebiliyorsunuz. Bu ibadet kolunu çok fazla kapatmayı düşünmüyorum, alt kısmında yapacağım alanlar, ibadetin önünü kapamayacak şekilde olacak. Üstünün çok fazla kapatılıp kapatılmaması önemli değil, insanları şu yönde ibadete zorlayan şeyler olmamalı. Kuzey yönünün çok da iyi bir yön olmadığını düşünerek bu kısma ibadeti yerleştirdim. Diğer kollar buna bağlanacak, mesela şu eğitim kısmı olacak, buna bağlanan bir başka kol olacak. Bu kolda konaklama kısmı olacak. Konaklama için şöyle düşünülebilir, çizgi olarak bunla buna niye bu kadar yer ayırdın diye aslında. Bu konaklama kısmı o kadar büyük olmayacak, ama şu anda çizimde öyle görünüyor yani ve bu formların bu şekilde olmasının sebebini sorarsanız, burada bir avlu oluşturmak amaçtır ve bu ikisi binaya giriş alterini belirliyor. Giriş alteri binanın burada sonlanmasını ya da insanların buraya geldiğinde Teoloji Enstitüsü’nü hissetmelerini ve bunları burada

kavuşturmak anlamındadır. Şu şekilde koymak anlamında bir düşüncemde oldu aslında. Ama yani bu insanları burada birleştirmek, bu binayı hissetmeleri anlamında birleştirmeyi düşündüm. Bu benim önerdiğim bir tip, bu başka tiplerde düşündüm aslında, ama büyük ihtimalle bunun üzerinden devam edecek. Ben birkaç tip daha denedim, bunlara da geçerse, şimdi ikinci bir tip var, bu ibadet olayı da devam ediyor projede. Projede aynı şekilde parçalı formlar, formlar birbirinin içine giren, birbirini bağlayan ortalarında avlu mekanlarının olduğu formlar var. Konaklama kısmı iç kısımda, içlere alıyorum. Eğitim daha dışta, dışla ilişkisinin olmasını istiyorum. Birbirinin içine giren falan, bu konsept anlamında ama yani çok da fazla olması ya da olmaması konusunda kararlı değilim, bilmiyorum. Buradaki amaç eğitim birimlerinin birbiriyle olan ilişkisi, bir de insanlar burada gezerken bu avluları hissetsinler. Çok da fazla

ibadeti bozmayacak şekilde, ama bunu da bir türlü ayarlamayı düşünüyorum. Bu da 3. tip bundan çok farklı bir şey olmayan ama bu sefer bir fark var. Bu kuleyi köşeden alıp bu binanın ortalarına getirip ortalarında hissettirmektir. İbadeti kuleyle kesmek ya da birleştirmek, bu fikir tam olarak oluşmadı. Ama gene formların üst üste bindiği konaklamanın içe, eğitimin dışa alındığı yine aynı şekilde hamamın aynı şekilde kullanıldığı bir kafe olarak düşünüyorum, dinlenmeden kastım o. Konaklama birimi değil, konaklama benim yapımda olacak. Bu şekilde üç tane tip var şimdi. Ama birinci tip içime sinen o. Ama bu çizgileri atınca acaba birbirinin içine giren formlar olsa diye düşünüyorum. Rüyama girmiş brüt betondan duvarlar var falan bunların içine girmiş.

L.A: Hangisiydi yani?

Ş.D: Yani rüyama gireni çizemedim. Çünkü çok biraz şey geldi.

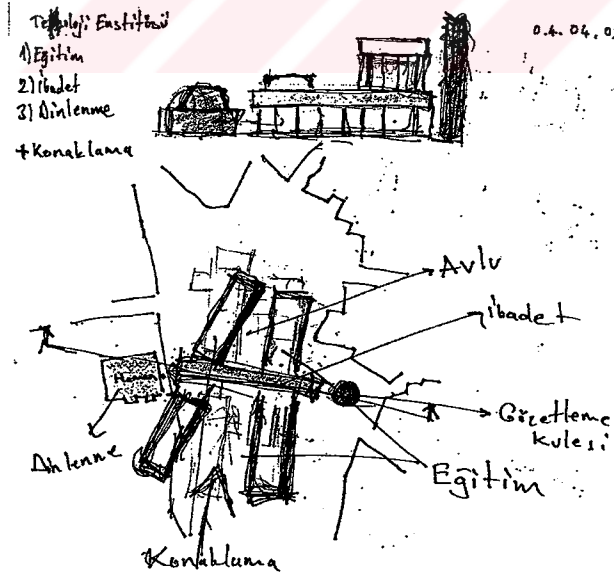
L.A: Neydi hatırlayabildin mi?

Ş.D: Hatırladım yine böyleydi. Biraz daha ikinci tipe yakın, daha çok şey var. Işıklıkların, pencerelerin olmadığı genelde brüt betonun içinden gelen çizgiler var. Tado Ando'yla ilgili konuşmadan esinlendim. Biraz da şeye benziyor Şevki Pekin'in Değirmendere'de yaptığı bir heykel müzesi vardı ona benziyor.

L.A: Ando'nun bir konut yapısı vardı. Eğitimde biliyor musun onu bilmiyorum. Onu Ando'yu anlatan anlatmadı, göstermedi.

G.E: Yaptığı yapının özkütlesi ile çıkardığı toprağın özkütlesi şey oluyor. İmkansız diyorlar buraya yapması, ben yapacağım diyor ve bir gram toprak kaybolmayacak diyor ve kaybolmuyor.

L.A: Ona mutlaka bakman gerekiyor, ona bir bak böyle bir şeyi öngörürken. Şimdi ben şunu diyecektim. Bana üç tane tip olduğundan bahsettin. Şimdi ben bunlara parantez



Tema
- Birleştirici öğe ibadet
- İbadet kolu insanları
her yönden bağlıyor
- Hem ağırlı hem bağlayıcı

1. Tip

içinde tip demezdim. Yani tip daha dışta bir şey, hani yarışmalara da girdim. Orada da böyle tip hastane projesi, tip bilmem ne bakanlık projesi, tip kavramı kötü bir şey. Böyle bir tip, tipolojiyi doğuruyor, yani belki tipoloji daha iyi bir kavram da; tip, yani nasıl desem, başka bir şey söylemeyi tercih ederdim. Bu "üç öneri" daha iyi bir kelime. Tip deyince senin de dışında bir kelime oluyor, anlatabiliyor muyum? Ama "öneri" bu senden çıkan bir şey yani, tip sana bağlı bir şeyi çağırıştırmıyor. Neyse bunu böyle parantez içinde düşünürsek ben bu üç öneriye baktığım zaman burada bir tane ortak özellik görüyorum bu üç öneride. Yani baktığım zaman çok birbirinden ayrı değil, yalnızca formel olarak birbirinden farklı, anlayış açısından farklı. Bu yolun burada duruyor olması, bu cami nerede peki burada cami bu mu?

Ş.D: Hocam burada.

L.A: Peki bu hamamı kullanıyorsun da bu camiye niye kullanmıyorsun? Camiyi dışarıda bırakıyorsun bu kadar diye bir soru aklıma geldi.

Ş.D: Cevabını vereyim.

L.A: Tamam.

Ş.D: Bu benim binamda ibadet ediliyor. O yüzden camiye kullanmıyorum.

L.A: Camide ibadet ediliyor, tamam.

Ş.D: Benim yapımda ibadet ediliyor ve camiye kullanmama gerek kalmıyor o yüzden. Anlatabildim mi? Cami ibadet ettiğimiz bir mekan değil mi? Buraya gelip burada ibadet edebiliyorsunuz?

L.A: Cami varken niye bir de ibadet mekanı yaratıyorsun?
Ş.D: Hayır cami varken ibadet mekanı yaratmıyorum. Bu insan tabii ki yani camiye gitmek ister sonuçta o insanları engelleyemezsiniz. Camiye gitmeleri gerekiyor zaten ama burada ibadet ediliyor. Yani sonuçta şöyle bir şekilde mantık sürsem ortaya desem ki, buraya bu cami ile hamamı birleştiresem falan, camide de ibadet etsinler desem ama bir ibadet mekanı sürmesem tamam bir şekilde siz haklısınız. Ama ben ibadet mekanı yapıyorum.
L.A: Tamam o ayrı, camiye yok sayman için yeterli bir sebep değil. Burada ibadet mekanı var, cami dibimde olmasına rağmen hiç aldırmiyorum kardeşim!
Ş.D: Ama öyle bir şey demedim ki?
L.A: *Ama öyle söylüyorsun, cami bile çizmemişsin, hamamı çiziyorsun, camiye çizmiyorsun. Öyle bir şey demiyorsun ama, onu çizimlerle söylüyorsun bunu*

anlatabildin mi? Bu bir gerçeklik, bunu kabul edelim. Camiyi yok sayıyorsun.

Ş.D: Tamam öyle dediğiniz gibi olsun. Siz çizmediğim için söylediniz, anladım şimdi.

L.A: Yani hamamı çiziyorsun camiye çizmiyorsun, burada da var cami. (Devamı için bakınız Ek-B)

Hem tartışmaya, hem de diyaloga gereksinimimiz vardır. Kimi zaman yalnız başına düşünmek verimlidir; kimi zaman da tartışma yöntemini kullanmak, kimi zamansa hep birlikte düşünmemiz ya da diyalog içine girmemiz bir zorunluluk haline gelir. Düşünmek, bizi şaşırtabilecek şeyler söylemek, daha önce hiç söylemediğimiz, belleğimizde bulunmayan şeyler söylemek, bir duruma ilişkin olarak ortaya çıkan gizil gücü duyumsamak, henüz göze görünür olmayana algılamak ve onu dile getirmek demektir. Bu tür sözcükler bizi değiştirir. Diyalogla ilk kez yüz yüze gelen başlangıç aşamasındaki diyalog grupları, bu deneyimi çoğu kez “birlikte daha rahat olma” ya da bir olasılıkla “daha önceden bilinmeyen sezgi gücüne erişme” biçiminde tasvir ederler. Isaacs (2001, s:71), bu ilk anın idol haline getirilmesi üzerinde durur:

“Diyalog başarılı olduğu zamanlarda, insanlar arasındaki alışveriş ve konuşmaların gizil güçleri konusundaki en yüksek umutlarını ya da fantezilerini yansıttıkları bir projeksiyon perdesi haline gelebilir. Herhangi bir grup bunu gerçekleştirdiği takdirde, kaçınılmaz olarak düş kırıklığına uğrar. Çünkü, insanlar üyesi oldukları grup veya ekip içinde bir “zirve deneyimi” yaşayabilirler, daha sonra da o deneyimi bir nirengi noktası haline getirerek zamanlarının büyük çoğunluğunu aynı zirve duygusunu yeniden yaşayabilmek için harcamaya başlayabilirler. O zirve deneyimi bu kez bir idol haline dönüşür ve yavaş yavaş değerini yitirmeye başlar; çünkü yaşanan anın deneyimine değil, bellekteki bir anıya yaslanmaktadır.”

Diyaloga bağlı olarak başkalarına yardımcı olabilmek için gerekli temel beceri, karşımızdakine ilgi ve özen gösterdiğimizizi iletebilme yeteneğidir (Danish ve diğ., 1980). Bu ilgi de kelimelerin yanında başka yollarla da iletilir. Danışmanın sözsüz davranışı en az kelimeler kadar çok şeyi iletir. Danışman, ilgilendiğini söylese bile, eğer ilgisiz görünüyorsa danışan kendini rahatsız hissedecek ve akli karışacaktır. Etkili sözsüz dinleme davranışı, yalnızca özen ve ilgiyi değil aynı zamanda da danışmanın etkili ve yeterli olduğu izlenimini verir. Danışan, danışmanın dinlediğini ve anladığını algılar. Sabırsız, sesi tereddütlü ve uygun olmayan şekilde gülümseyen danışman, güvenilir ve yeterli bir danışman izlenimi vermez. Böyle bir danışman, inandırıcı ve ikna edici de olamaz. Danışmanın göz ilişkisi, beden duruşu, el ve kol

hareketleri, yüz ifadeleri gibi sözsüz davranışları, onun dinlediğini ve ilgilendiğini daha doğrudan gösteren bir dildir. Eğer danışman ilgilenmiyorsa, bu mesaj sözsüz kelimelerle iletilecektir. Başını çeviren, hiç gülümsemeyen, göz teması kurmayan çok yüksek sesle konuşan bir danışman, danışanı rahatlatarak onun tasarım sorunlarını konuşmasını sağlayamayacaktır. Bunların yanında etkili sözel kalite, hoş ve ilgili bir tonla, sesin tonunun uygun olmasıyla, konuşma hızının orta olmasıyla, basit ancak yeterli bir dille doğal bir konuşma stilini kullanmakla ve akıcı bir konuşmayla belgindir. Etkili olmayan sözel kalite ise monoton veya çok heyecanlı bir ses tonuyla, sesin çok yumuşak veya sert olmasıyla, konuşma hızının çok hızlı, çok yavaş veya kesik kesik olmasıyla, argo dilin aşırı kullanımıyla, aşırı formal bir konuşmayla veya teknik kelimelerin kullanılmasıyla “tamam mı”, “aaa” gibi duruklamalarla belgindir. Yardım etmenin etkili olabilmesi, sözsüz davranışlarla birlikte şu aşamalardan geçmesine bağlıdır: (Danish ve diğ., 1980):

1. Devam ettirici tepkiler (sözel tepkiler)
 - Hım-mm
 - İçerik tepkileri
 - Duygu tepkileri
2. Yol açıcı tepkiler (sözel tepkiler)
 - Soru sorma
 - Tavsiye
 - Etkileme
3. Kendinden referans verme tepkileri (sözel tepkiler)
 - Kendini katma
 - Kendini açığa vurma
4. Kendi ihtiyaçlarını anlama
5. Başkalarını anlama
6. Etkili yardım edici ilişkiler geliştirme

Kelimelerle oluşturulan farklı sözel tepkiler, farklı amaçlarla kullanılır. Burada, “ne hissettiğimiz ve ne bildiğimiz konusunda doğru söylemeyi öğrenme” süreci önemlidir. Bu süreçde, çok fazla kesinlik olmasından kaynaklanan sorunlar “farkındalık”la giderilebilir. Bunun bilincinde olmayı sürdürmemiz, bizi kesinliklere sıkı sıkıya sarılmaktan vazgeçirebilir, görüşümüzü genişletebilir ve dünyaya yeni ve daha geniş bakış açısıyla bakmamızı sağlayabilir. Her şeyin altında yatan canlı süreçleri görme ve hem kendimizin hem yarattığımız etkilerin -tam da ortaya çıktıkları anda- bilincinde olmaya başlamayı gerektirir. Bu aynı zamanda, kesinliklerimizi, herhangi bir şey hakkında oluşturmuş olabileceğimiz katı bir fikri

“dizginleme”, her şeyi başka bir bakış açısından görme becerisidir. Farkındalık sayesinde aynı anda birbirinden oldukça değişik, hatta çelişkili birçok bakış açısına birden sahip olma zenginliğine ulaşabiliriz. Her şeyin hareket halinde, değişim süreci içinde olduğu konusundaki farkındalık, bizi her şeyi sabit, düşünülüp kararlaştırılmış ve çözümlenmiş tutma baskısından kurtarabilir; çünkü herhangi bir durum ya da nesne hakkında bilebileceğimiz güvenilir bir tek şey vardır, o da her şeyin değişeceğidir. Dolayısıyla, yeni davranış yetenekleri geliştirmek, danışan-danışman arasında diyalogu başlatabilmek için gereken Şekil 4.2.’de görülen 4 temel tutumu: Dinleme, saygı duyma, dizginleme ve kendi sesimizi ortaya çıkarmayı, kelimelerle oluşturulan farklı sözel tepkilerle birlikte incelemek yerinde olacaktır.



Şekil 4.2. Diyalogun temel ilkeleri-davranış biçimleri ilişkisi⁴⁶

4.1.1.1. Tutarlılık ve Saygı Duyma

Bir danışanı bütün bir kişilik olarak görebilmemiz için diyalogun önemli bir ögesi “saygı duyma”yı öğrenmemiz gerekir. Danışana saygı duymak onun deneyim havuzunu besleyen kaynakları araştırıp bulmak demektir. Bu bir bakıma daha önce bahsettiğimiz danışanın hazır bulunuşluk düzeyine saygı göstermektir (Bakınız Bölüm 2.2.4.4). Saygı duyma, özünde, bizi danışanların meşru birer varlık olduğunu görmeye davet eder. Onların söyledikleri ya da düşündükleri şeyleri beğenmeyebiliriz, ama onların birer varlık olarak meşruiyetlerini yadsıyamayız (Isaacs, 2001).

Kendini dayatan veya kendini savunan düşünce, aşırı ve yersiz güç kullanır, yani şiddet uygular. Bu araştırmada ele alındığı anlamıyla diyalog, yine tekrarlamak

⁴⁶ Isaacs (2001), temel alınarak geliştirildi.

gerekirse, danışan-danışman etkileşimi bağlamında tasarımın bir bütün olduğu önermesinden yola çıkmaktadır. İlk olarak tutarlılığı arayan, daha önce de üzerinde durulduğu gibi birbirleriyle ilintisiz parçaları bir araya getirip onların birbirinin aynı olduğunu ileri sürme eğilimlerini fark eden bir bakışa gereksinim vardır. Bu, kesinlikle ayrıntıları küçümsemekten bütünü görebilen ve bütünlüğün değerini anlayan, bir bakış açısıdır. Tutarlılığı aklımızda bulundurursak, olması gerektiğine inandığımızı sürekli oldurmaya çalışmak yerine, baktığımız şeyin gerçekte ne olduğunu sorgulamayı öğreniriz.

Kendimizi bir başkasının fikrine karşı savunmak, o fikirle ya da o fikrin arkasında ne varsa onunla herhangi bir ilintimiz olduğunu reddetmek demektir. Bu gibi durumlarda başkalarının görüşlerinin altında yatan tutarlılığı veya anlayışı fark etmekte çoğu kez başarısız oluruz. Bu durum, hem danışan hem de danışman için de geçerlidir. Başkalarının görüşlerini reddederiz, onları tümüyle ya da kısmen yanlış sayarız. Ama böyle yapmakla başkalarının düşünce ve deneyimlerinin, araştırdıkça anlaşılır hale gelen geçerli ve haklı bir kaynağın içinden doğduğunu gözden kaçırmış oluruz. Bunun yerine danışana, bir danışman gibi davranmak, henüz bilmediğimiz öğretebilme bilgisi ve gücü, onunla ilgili birçok şeyi keşfedebilmemize olanak sağlayabilir. Bu, onun söyledikleri ve yaptıkları arasındaki tutarsızlıkları, uyumsuzlukları görmezden gelmek değildir.

Isaacs (2001) göre, yüz yüze geldiğimiz güçlüklerin büyük çoğunluğunun altında düşüncenin dört zaafı yatar: Soyutlama, idolleştirme, kesinlik, şiddet. Bu zaafılar bir araya gelerek yaşadığımız parçalanmayı artırıp şiddetlendirir. Danışanı anlama süreci, açsı sadakati, “ben bilirimcilik” gibi olumsuz alışkanlıklardan yara alır (Özer, 1995). Açsı sadakati ve “ben bilirimcilik”, kişinin tümüyle kendi iç mesajlarının mantıksal döngüsü içinde kalması ve bu döngüyü bir kale gibi savunmasıdır. Açsı sadakati ile eleştiriye kalkışan danışmanların en göze çarpan özellikleri, anlamaktan çok, görüşlerinin anlaşılması ve kabul edilmesi için mücadele vermeleridir. Aslında danışandan gelen mesajları anlayabilirler; ama düşüncelerinin doğruluğuna o kadar inanmışlardır ki, farklı gelen her şey onlar için “ters ya da yanlış” olarak görülür.

Danish ve diğerlerinin (1980), yardım edici olmayı öğrenmede gerekli unsurlardan, kendinden referans verme tepkileri, danışanın eleştiride kendini daha rahat hissetmesine, dolayısıyla savunmayı yenmesine, parçalanmadan kurtulmasına olanak sağlayabilir. Kendinden referans verme tepkileri, danışmanın kendinden bahsettiği tepkilerdir. Danışman, danışanı nasıl anlayacağını ve onun davranışını değiştirmesinde onu nasıl cesaretlendireceğini bilmekle beraber, ayrıca kendi kişisel

düşünce, duygu ve tepkilerini kullanmayı da bilmelidir. Böylece karşısındakine kendisinin de bir insan olduğunu gösterir ve karşısındakinin onu kişisel olarak tanımasına izin verir. Kendinden bahsetme çeşitli amaçlarla kullanılır. Danışman kendinden bahsederek, kendinden nasıl sözedeceğini (kendini ifade etmeyi) model olarak gösterir. Onun örneğini izleyerek, danışanın da kendi duygularını daha açık olarak ifade edebilmesini sağlar. Bu tepkiler ayrıca danışmanın, danışanın yaptığı tasarım ve davranışlarına geribildirim görevini görür, ilişkiyi, kişisel bir ilişkiye dönüştürdüğü için önemlidir. Danışmanın danışanla daha çok kişisel etkileşim arayışıyla kendinden çok fazla konuşması veya danışmanın kendinden nadiren konuşması danışanın kendini açmasını engeller. Danish ve diğerlerine (1980) göre, iki tür referans verme tepkisi bulunmaktadır:

Kendini katma: Kendini katma tepkileri, danışmanın danışanın davranış, tutum, söz, eskiz ve maket gibi ifadeler kullanarak kendini ortaya koymasına kişisel tepkisidir. Daha çok danışmanın duyguları ile ilgilidir. Genellikle, “söylediklerinden ve/veya yaptıklarından seninle ilgili olarak hissediyorum” şeklinde ifade edilir (Eleştiri 4.2).

Eleştiri 4.2. 9.4.2002

(Öncesi için bakınız Ek-B)

L.A: Ama bence hani diyorsun ya, bugünün ürünü.

Cahide Çetin: İşte onu malzemede sağlayabilirim, dedim. Bir de malazme, nasıl malzeme kullanmalıyım? Şimdi burada hep taş var.

L.A: Şimdi burada senin söylediğin anlamlı, bunların oluşması anlamlı, tek tek sırayla yapıldığı için mesela orada doku, birinin şeyi daha büyük ama bizde böyle bir alan var, biz bu alanı yanımızda, çünkü böyle bir senin söylediğin anlamda böyle bir şey var.

C.Ç: Parçalamalıyım.

L.A: Ha-ha-ha, böyle bir şey var, bu daha net birşey, sen bunu böyle yapıyorsun da böyle yapıyorsun, tamam dikkat etmişsin o parçalara da, bence yani burada sokağı oluştururken falan, bu oluştururken hep dikkat etmişsin anladığım kadarıyla.

C.Ç: İşte daha bir parçalamayım mı, dedim ama parçalarken de kopmasın dedim. Ya şu formlara da.

L.A: Şunu bir daha koysana, belki iyi olur ben sana söyleyeyim. Şimdi o zaman ne olur? Demekki bunu buraya yapamıyoruz. Yapamadığımızı yaparak, dev cam bence.

C.Ç: Nasıl bir mazeme kullanmalıyım, onu çok düşündüm, taş malzeme olsa.

L.A: O detay, taşda kullanılır, şey de kullanılır.

C.Ç: Şey vardı ya, taklit olur mu, dedim.hani vardı ya birisi, detaylı, çevrede sırf cam yapıyordu, o da çok saçma bir taklit mi olur?

L.A: Yooo, taklit olmaz.

C.Ç: Cam kullanayım, ama aynalı cam değil, buradaki doku binanın yüzeyine yansısın, çok da yabancı gelmesin, o yeni malzemede eskiyi görsünler.

L.A: Tamam, tamam gayet güzel düşünüyorsun öyle olabilir, yaklaşımın gayet iyi.

C.C: Taklit olur mu?

L.A: Taklit olmaz. Sen bunu yorumlamışsın, artık sindirmişsin içine, neden olduğunu ortaya koymuşsun, bence bu başlangıç noktaları iyi, şimdi yeni duruma göre bunu organize et. Bence burada söylediğin şeyler de iyi, yalnız burası 30m'lik olmayacak, mevcut duruma göre olacak, mevcut durumda makette nasılsa öyle olacak.



C.Ç: Tamam, bu aşağılar daha çok sergi mekanları, açık alanlar yoldan gelkeneleri çekecek içeriye doğru yönlendirecek. Mekanlar yukarıda da fonksiyonları karşılayacak mekanlar.

L.A: Bence bu başlangıcın çok iyi gidiyor, bunu geliştirerek götür yani.

C.Ç: İşte bunu daha bir teraslayayım, daha bir parçalayayım, dedim, daha parçalayayım dedim, daha bir teraslı düzlemler.

L.A: Tamam, bak bu tuttuğun şeyler mesela niye bunun burada böyle yaptın? Bunu böyle burada ayırdın mesela.

C.Ç: Farklı fonksiyonlar koyayım, diye düşündüm.

L.A: Himm, ama bunu burada tutmuşsun, iz mesela gayet güzel. Kaç katlı olacak bunlar?

C.Ç: Fazla katlı değil, ikişer katlı düşünüyorum.

L.A: Tamam.

C.Ç: Manzarayı asla kesmesin, önündeki çünkü burada da.

L.A: Bence bu şekillerini devam ettir, aşağıya kadar her tarafı bina yapmak zorunda değilsin, zaten yeşil bırakabilirsin, ama işte yaklaşım diyorsun falan, yaklaşım gibi bir takım şeyler söylüyorsun, demek istediğimi anladın mı? Ben hiç dokunmayayım buna, bu yaklaşımlar gayet iyi, ama bunu koyarken buraya mesela burada da

kullanabilirsin

anlatabildim mi? Külliye'yi kullanabilirsin, şu anda kullanılmıyor.

C.Ç: Bunun aslı, açık falan olabilir, evet onu kullanayım yani ama tam da nasıl?

L.A: Kullan işte, ne bileyim salon olabilir, kütüphane olabilir., atelyelerden birini alabilirsin, buraya atıyorum, o sana kalmış.

C.Ç: Bu buna sırt çevirmiş gibi gibi olmayacak, alttan geçişler, şeyler.

L.A: Hayır, hayır, zaten şeffaf olacak, yani şeffaf derken yansıtıyor olacak.

C.Ç: Hem şeffaf olacak da, buraya geçişler falan olacak da, nasıl yararlanacağıma karar veremiyorum. İşte bunun önlerinde şeyler açık mekanlar, dışarıda da çalışabilirsinler.

L.A: Tamam, bu buraya nasıl bağlanacak, bütün mesela o. Bu şekilleniş, gayet iyi şekilleniş derken, aldığı referansları kullanarak yaptığın şekilleniş gayet iyi. "Ben buraya pat diye yerleşiyorum" demekten korkma.

C.Ç: Tam karar verirsem aslında, korkmam da.

L.A: Hani, dedin ya, burası parçalanmıyor, ben niye böyle yapıyorum? Yooo, sen bak buna, değer vermişsin ama ona, bu kadar incelememişsin daha böyle yani bu dönüşü değer veriyorsun ama ne bileyim, bundaki gibi girift yapmıyorsun, anlatabildim mi? Hem bunları biraz daha düzleştirebilirsin.

Buradan buraya nasıl geçiliyor, böyle yukarıdan mı geçiliyor? Abbara mı oluyor, bunun altında?

C.Ç: Evet, altında abbara gibi geçilen şeyler olsun diye.
L.A: Onu tekrar bir etüd et, tamam mı? Bence gayet iyi başlamışsın, ama yani bunun üstünde düşünülmesi lazım.
C.Ç: Evet! Evet! İşte bunun da teraslamalarını sağlayamayacağım.
L.A: Teraslama yapmazsın belki, ne bileyim, bunun üstüne doğru gelirsın. Bak silüeti nasıl etkiliyor? Bunun altını boşaltıp üstüne gelmek, mesela altını yer yer dolu, üstüne gel, mekan olarak gel buradan merdivenle in mesela veya buradan bak böyle, galeri olsun, bu tarafa bak, anlatabildim mi derdimi?
C.Ç: Evet.
L.A: Bu başlangıç çok iyi, ama bunları da düşünerek bunu devam ettirmeyi, aşağıdaki kota nasıl bağlanacağı tamam mı? Nasıl gelecek, nasıl şekillenecek burası? Bunun fotokopisini ver bana, bu neydi bakayım koy bunu buraya.
C.Ç: Bunu ilk önce aşağı alt arazide düşündüm.
L.A: Bakayım, bunu koy bakalım.
C.Ç: Şimdi, sergileri falan koyar mıyız? Bu da böyle oraya gitsinler, oradan oraya gitsinler, amasonra dedimki, bulamayacaklar yolu. Çünkü sonuçta burası Halk Eğitim Merkezi. Fonksiyonlara engel olur mu, dedim, misafirhanelerin konaklamaları olsa, bu da çok aşağıda kaldı.
L.A: Çok aşağıda kaldı, derken yani?
C.Ç: Yani hepsi birbirini engelleyecek, şu yukarıdaki şeyler manzarayı engelliyor.
L.A: Nasıl manzarayı engelliyor?
C.Ç: Buradakiler iyi ama, bu iki katlı olursa, bu tek katlı olursa, ama alt katına başka bir fonksiyon koyabilirim.
L.A: Tamam, mesela manzarasız, gerekmeyen fonksiyonlar.
C.Ç: Evet! Evet! Böyle dar geçişli şeyler.

L.A: Bu da iyi, öteki biraz daha iyi, sanki bu da fena değil.
C.Ç: Buradan gelen şey var, onu boşlukla kapattım da böyle devam etsin bu duvar.
L.A: Olabilir, bu da fena değil, ama ben ötekini biraz daha şey yaptım, ama burada dediğim gibi sen bu ikisini birleştirmeyi düşün, hani buradan da geliş vurgulamak istiyorsun... ikisi birlikte nasıl olabilir, diye düşün bakalım.
C.Ç: Evet! Evet!
L.A: Bu kadar yayılmadan altta. Maketi yapmaya çalış, basit bir maket tamam mı? Cumaya ifadelerin iyi olsun, sunum yani sunum karşıdan bakılınca görölüyor olsun. Kalın kalemle şey yap, sunum tamam mı?
C.Ç: Tamam.
L.A: Hadi kolay gelsin, bir sorun var mı?
C.Ç: Yok.

Kendini açığa vurma: Kendini açığa vurma tepkileri, danışmanın kendisiyle ilgili bazı gerçek bilgileri sunduğu tepkilerdir. Genelde “burada ve şimdiyi” içermez. “Benim de bir keresinde benzer bir problemim olmuştu. yaparak halletmiştim” gibi. Bu bilgi “kendimi anlaşılmamış hissediyorum” şeklinde kişisel olabilir, “İstanbul’luyum” şeklinde kişisel olmayabilir, ancak hiçbir zaman danışana doğrudan bir tepki değildir (Eleştiri 4.3). Kişisel olarak kendini açığa vurma, danışana danışmanın da tasarımda problemlerle karşılaşabileceğini göstererek yardımcı olur. Ayrıca, danışmanın kendi kişisel deneyimine dayalı olarak probleme başka bir bakış açısı kazandırabilir.

Eleştiri 4.3. 19.4.2003

(Öncesi için bakınız Ek-B)

F.Y: Yani onları kapatabiliriz biz aslında, açık bırakınca da olmayacak...

...

F.Y: ... Biz tabii arsayı verirken ona bitişme hakkı da verdik, onların sorunu oluyor o. Şimdi böyle bir hikaye vardı şeyde, bu hani Teşvikiye’de Milli Reasürans’ın binası, Maçka Palas’a bitişik. Maçka Palas orada 100 senelik bina ve bunların arsasına baya cephe yapmış, arsa bunların.

Şimdi reasürans diyor ki, buraya cephe yapmışlar, biz ne yapacağız? Biz de onlara danışmanlık yapıyoruz okuldan, yarışma hazırlanıyor, biz istediğimizi yapacağız, onların yapacak hiçbir şeyi yok dedik, neticede

de öyle olduğu anlaşıldı, gitti oraya dayandı, Maçka Palas'ın 100 senelik cephesine, hiç gıklarını çıkaramadılar, çünkü bizim arsaya pencere açmış, hiçbir hakkı yok onun hukuken. Aslında 100 sene arsadan yararlanma bedeli bile ödemesi gerekir. Şimdi bu projenin böyle bir şeyi var, böyle duvarları, gene böyle ince, ince birşeyle, gene duvar hissiyle, ama canlı duvar haline getirmek, bence o fikir de işlenebilir. Yalnız o fikir işlenince öndeki boşluk bu kadar bizim kontrolümüz dışında kalmaz, (çizimden göstererek), kalmaz, evet, o öyle olmaz. Şimdi orada yapmışsın, çünkü o biraz daha içeri giriyor, bizim olduğu belli oluyor onun, burada belli değil, burada,

Ahmet Muharrem: O arsa içinde zaten ...

F.Y: Evet, evet, ama yetmiyor onlar, zannetmiyorum, tamam mı? Şimdi bence buna devam edeceksen, bu böyle işte canlı bir duvar nasıl olur? Biraz onun üzerine böyle düşünsel bir gelişme yapmak lazım, nedir bu canlı duvar? Ölü duvar nedir? Canlı duvar nedir? Yassı duvar nedir? Kalınlığı olan duvar nedir? İçi olan duvar nedir? Diye böyle bir düşünceden burada güzel bir şey çıkabilir, özellikle akşam çok kolay ışıkları filan da yanınca çok kolay, gündüz ışıklar yanmayınca biraz daha zor, ama o zaman da malzeme ve ... ile gene o duvarın canlı olduğu gündüz de yansıtılabilir. Şimdi biraz bunun üzerine gidiyorsak böyle. Haa bir de başka, hım.

A.M: Bunu şey olarak düşündüm, sokakları olarak mesela otoparklar ve 4 bina 2'şer katlı.



F.Y: Ne anlama geliyor, mesela bu sokak (çizimden göstererek) buradan otoparka mı giriyor?

A.M: Yok girmiyor.

F.Y: Yani, çeşit çeşit, çıkmaz sokak var diyorsun, burada da bir çıkmaz sokak var, doğru çıkan sokak var, kıyısından kenarından geçen var, iki bina arasından geçen var, sokak çeşitlemeleri mi bunlar (gülümseyerek)?

A.M: (Danışan gülüyor)

F.Y: Yani bu kadar dağılma da tabii denenebilir ama bence bunun üzerinde çok fazla düşünmüş değilsin.

A.M: Evet.

F.Y: Bunda daha çok düşünmüşsün.

A.M: Ötekinde daha çok düşündüm.

F.Y: Evet, evet. Gerçi bunun da maketini yapmışsın ama, bence bunu daha çok düşünmüşsün. Öyle görünüyor. Yani boşu boşuna önce onu koymadın önümüze, bilinçaltından o geliyor, hımm?

A.M: Doğru daha çok düşündüm...

F.Y: Bence sen o düşünceleri ziyan etme. O daha kendine özgü, daha karakter sahibi birşey olabilir. Bunlar da olabilir ama bunlar o kadar düşünülmüş görünmüyor şu anda (bir süre danışanın yüzüne bakıyor). Duvar diye böyle mesela, kitap olsa keşke, anlatsa duvar nedir?

A.M: Araştırma mı?

F.Y: Hımm? Yani ama şimdi duvarlar üçe ayrılır, tuğla duvar, taş duvar... değil yani, değil mi?

A.M: Anladım.

...

F.Y: İşte neyse, yaşantıya katılmaya göre.., değil mi? Duvar bir yerde sınır koyuyor filan gibi yani...Onu canlandırmak için orada çok olanaklar var, hımm? Hadi bakalım.

Danışman bilinçli değilse ve bu nedenle kendi durduğu yeri kendi kabul edemiyorsa, bunu danışanlar için yapması da pek olası değildir. Danışanı dinlediğimiz ve düşündüğümüz zamanlara dikkat edebiliriz. Bu bütünüyle onlar hakkındadır. Sonuç olarak, ondan öğrenecek yeni bir şeyler olmadığı inancıyla bir danışanı iyi

anladığımızı düşündüğümüz anlara dikkat edebiliriz. Böylelikle, o danışanda değişik olana ya da daha önce anlamadığınız yeni durumun ne olduğuna bütünüyle saygı duyma olasılığımız azalır. Diyalog, bilinçli olarak düşünüp tartarak, güçlü karşılıklı konuşmalar başlatma uygulamasıdır. Bir diyaloga girebilmek, kendi kendimizle derin ve kapsamlı, yepyeni bir iletişim içinde olmamızı gerektirir. İnsanların genel olarak kendilerine karşı dürüst davrandıkları, kendi gerçek sesleriyle konuştukları ve başkalarının söylediklerini can kulağıyla dinledikleri karşılıklı konuşmalar, kendimizi her zaman tümüyle rahat değilse de iyi hissettiğimiz ortamlardır. Bu tür konuşma ortamlarında insan önemli bir şeyler olduğu duygusuna kapılır.

Danışman danışana tasarımdaki daha derin anlayışı kendi başına keşfedebilmesini sağlayacak ortamı verebilir. Danışman, danışanın nasıl tepkide bulunacağından emin olmasa bile, kendinden referans verme tepkisi yararlı olabilir. Çünkü bu duyguları ifade etmek, danışanı dikkatlice dinlemeyi kolaylaştırabilir.

4.1.1.2. Katılım ve Dinleme

Diyalogun özü basit ama derin bir dinleme yeteneğidir. Farklı renkleri ayırdederiz, ama farklı sesleri kesin olarak sıralarız (Isaacs, 2001). Wittgenstein'in (2000) da belirttiği gibi dil, holistik özelliğe sahiptir, yani holografiktir⁴⁷. Her sözcük yalnızca daha geniş olan cümle ve paragrafın bağlamını değil, onlardan çok daha geniş olan kendi yaşamlarımızın bağlamını da içerir. İşte diyalog, karşılıklı konuşma hologramı için bir tür odaklama mekanizmasıdır. Bu mekanizma sayesinde kendi bilincimizi çok daha büyük bütünlükleri kapsayacak kadar genişletebiliriz. Diyalog, çok daha büyük bir bütünlüğe katıldığımızın farkına varmamızı sağlayabilecek bir süreçtir.

Tasarım diyalogunda yaşadıklarımızla, yaşananın kendisi konusunda çıkardığımız sonuçları birbirinden ayırmamız gerekir. Bu diyalog, düşündüklerimizle bizi o düşünceye yönelten şeyler arasındaki farkı görmeye davet eder. Bunun için sessizlikle dinlemek, içimizin derinliklerinde bulunan anlamları almak ve işitmek için dinlemektir. O nedenle sakın olmaya gereksinim vardır. Danışmanın böylesi

⁴⁷ Hologram birbirleriyle etkileşim içindeki iki lazer ışınının iç içe geçiş biçimleri tarafından oluşturulan üç boyutlu bir görüntüdür. Bu iç içe geçiş kalıbı bir fotoğraf filmi ya da holografik tabaka üzerinde tespit edilir. Bu özel tabaka üzerine bir lazer ışını yöneltildiği zaman, daha önce kaydedilmiş olan üç boyutlu görüntü yeniden belirir. Tabaka üzerine kaydedilmiş olan bütün bilgiler, tabakanın her parçası üzerine yayılır. Örneğin eğer bu tabakayı küçük parçalara ayırıp her parçasının içinden lazer ışını geçirecek olursanız, her parça üzerinde tüm görüntüyü ayrı ayrı görürsünüz. Eğer bu parçaları daha da ufaltacak olursanız, yine her parça üzerinde tüm görüntüyü görebilirsiniz; yalnız bu kez resmin tümü daha karanlık ve bulanık olarak görünecektir, çünkü iyice küçülmüş parçalar üzerindeki bilgi sayısı daha da azalmış olacaktır. Orjinal tabaka üzerindeki bilgi yoğunluğu en yüksek düzeyde olduğu için onun üzerinde görülen görüntü en parlak ve en net görüntüdür. Ama holografik plakanın her parçası üzerinde de aynı görüntü vardır (Isaacs, 2001, s:100).

dinlemesi, bakış açısında köklü bir değişim gerçekleştirmeyi gerektirir. Bu bakılan nesnenin (tasarımın) yalnızca danışmanın kendi bakış açısından nasıl görüldüğünü değil, aynı nesnenin, danışan açısından nasıl görüldüğünü de hesaba katar. Bunu yapabilmek, daha önce de belirtildiği gibi kendi bakış açısını korurken, bir yandan da kendini karşısındaki insanın yerine koymak olarak açıklanabilecek bir tutum olan “empati”yi gerektirir. Bu anlamda bütünlüğün savunucusu olmak demek, yalnızca kendi yaptıklarımızı değil, danışan üzerinde olumlu sonuçlara yol açabilecek biçimde, ne yaptığımızı dinlemek anlamına gelir.

Bir parçamız dinleyebilir ve tam anlamıyla katılımcı olmayı başarabilirken, bir başka parçamız duyduğunu dinlemeyi beceremeyebilir veya yalnızca duyduklarının bir bölümünü seçerek algılayabilir. Danışanın konuştuğu dil ve o dilin ifadesi de, danışanın ne düşündüğünü öngörmenin parçalarını oluşturur. Bu anlamda danışanın bireyselleğinin fark edilmesiyle (empati) algılanan gerçekliğin yansıttığı çağrışımlar, yenilikçi bir düşüncenin oluşmasına sebep olabilir. Danışan-danışman diyalogunda, hem nesne (tasarım ürünü) hem de tasarım ürününü tasarlayan öznenin (danışan) sözedilebilir. Danışman hem nesneyi hem de özneyi anlamak durumundadır. Ancak işte bu anlamada, ne denli çok çaba gösterirsek gösterelim, dinlemeyi beceremeyen taraflarımızın farkına vardığımız takdirde yeni bir deneyime erişmeyi başarabiliriz. Danışan açısından baktığımızda ise; danışan, danışmandan öğrenecekse, eleştiri almayı öğrenmesi gereklidir. Bu, danışana hem kusurlarını kabul etmeyi hem de her zaman her şeyi doğru olarak kabul etmemeyi öğretir Doidge ve diğerlerinin (2000, s:70), belirttiği gibi, zaten “projeyi tamamlamak bir illüzyondur. Deneyimle, bu illüzyonu yaratmada daha başarılı oluruz. Diğer bir deyişle, hiçbir zaman mükemmel değildir, sadece daha iyi bir tahmindir.”

Daha önce tartışıldığı gibi insan, dış çevreden gelen uyarıcıları, görme, duyma, hissetme, koklama ve tat alma duyuları aracılığıyla algılar. Duyularla algılanan uyarılar ve bilgiler beyine iletdikten sonra değerlendirmeye alınırlar. Beyin bu değerlendirmeyi, neyin önemli veya öncelikli olup olmadığı ölçütüne göre yapar. Bazılarını eler, bazılarını değiştirir, bazılarını görmezlikten gelir. Beynin bu değerlendirmede gösterdiği seçicilik, işlevlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için son derece önemlidir. Duyular yoluyla gelen her bilgi veya uyarıcı işleme konsa veya değerlendirmeye alınsa, beyin işlevleri aşırı bir şekilde zorlanabilir. Bu zorluğu aşmak için beyin, gelen uyarıcıları, duyu kanallarından birini daha fazla kullanarak algılamaya yönelir (Özer, 1995, s:107):

“Kimi bireyler daha çok görsel kanalı kullanırken, kimileri de duysal veya hissetmeye açık kanalları kullanırlar. Görsel kanallarını daha çok kullanan kişiler, çevrelerini daha çok gözleriyle tarar ve gördüklerini işleme koyarlar. Duysal kanalı kullanan kişi ise kulağa gelen uyarıcıları algılayıp, ağırlıklı olarak duyduklarını değerlendirmeye alırlar. Hissetme (kinestetik) kanalı kullanan kişiler ise çevresinde duygularını harekete geçiren uyarıcıları değerlendirmeye alır.”

İletişimde, bu baskın algılama kanallarının son derece önemli bir rolü vardır. İletilerin anlaşılabilirliği, iletinin karşıdaki kişinin yani danışanın baskın algılama kanalına uyumlu bir şekilde biçimlendirilmesi ile daha da kolaylaşabilecektir. Dinlemeyle, danışanın hangi kanalları daha çok kullandığı anlaşılabilir ve katılımda bu kanallara göre ifadeler kullanılabilir (Eleştiri 4.4). Özer (1995), bunu şöyle tanımlar:

Eleştiri 4.4. 14.5.2002

L.A: Sen anlatsana. Al bunu, dursun bunun içinde...

Şeyda Akkan: Bende yine aynı şey devam ediyor. İşte kütüphane, ibadethane ve bunu çevresini saran mekanlar...

L.A: Sen bana şu anda şu birimleri kesebilir misin kağıttan?

Ş.A: Kağıttan?

L.A: Kağıttan, şu anda kesip getirebilir misin? (Burada konuşma kesiliyor, kağıtları kesip getiriyor)

L.A: Şimdi sen bana anlat ne yaptığını, hiç olmazsa yani...

Ş.A: Ben aslında idare ile başlıyorum, idareden sonra...

L.A: İdare şurası mı?

Ş.A: Orası.

L.A: Niye bu kadar büyük? (Sessizlik) Tamam sonra şu ne? Şu?

Ş.A: Orası, derslik, ortak çalışmaların yapılabileceği bir yer.

L.A: Derslik. Şurası ne?

Ş.A: Orası, orası da dinlenme yerleri.

L.A: Neresi dinlenme?

Ş.A: Aradasırada oturup sohbet edebilecekleri...

L.A: Mesela, derslikten daha fazla dinlenme var. Şu ne?

Ş.A: Kütüphane.

L.A: Kütüphaneden bile fazla... Sonra, şurası ne? Burası ibadet mi? Şu?

Ş.A: Konaklama.

L.A: Burası da konaklamaydı.

Ş.A: Evet, altı derslik, üstü konaklama...

(sessizlik)

L.A: Evet.

Ş.A: Şimdi.. İbbadethanede avlu oluşturdum ve burada topladım (Çizimler üzerinde konuşuyoruz) Yemekhaneye işte burada... derslik. Yani derslik mi olacak yoksa... ortak... Hayır kütüphane mi... Kütüphanede kitap alınıp okunabileceği bir yer olur. Onun için ortak çalışılabilecek bir yer mi olsa? Derslik...

L.A: Ders işte, küçük, birisi konuşur, diğerleriyle fikir alış-verişinin olduğu, bilmiyorum, diğer... (Devamı için bakınız Eleştiri 4.4a)

Görsel kanalı daha çok kullanan kişiler, görerek, gözlemleyerek öğrenmeye yatkındırlar. Yüzleri, davranışları, konuşulan içerikten daha çok önemser ve hatırlarlar. Bu kişiler için sözel olmayan, yani davranışsal iletiler daha öncelikle algılanır. Bir olayı görebilmek, o olayı düşünebilmek ya da hissedebilmekten daha önde gelir. Kullandıkları dile bakıldığında, sıklıkla, “olaylara bakmak; gözünün önüne gelmek/gelmemek; gözünde büyütme/küçültme; gözlerine inanmamak; gözünün önüne getirmek; gözünün önünden gitmemek; olaya bir açıdan bakmak, v.b.” deyim ve sözcükler sıklıkla kullanılır.

Duygusal kanalı baskın kişiler, olaylarla ilgili değerlendirmelerini öncelikle kulaklarına gelen uyarıcılara dayandırır. Onlar için söylenen sözler, sözlerin söyleniş şeklinden daha önemlidir; olay hakkında düşünebilme, olayı görmekten veya hissetmekten daha önde gelir. Kullandıkları dilde, “kulaklarına inanamama; sesli, sessiz; anlamak, anlamamak; kulak kabartmak; etrafıca düşünmek; akılda kalmak; söylenenlerin hala kulakta kalması; dinlemek; düşüncelere dalıp gitmek, v.b.” deyim ve sözcüklere sıklıkla rastlanır.

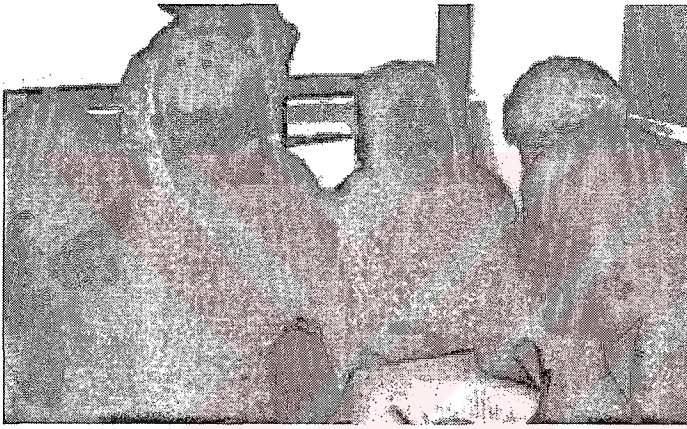
Kinestetik (hissetme) kanalı baskın kişiler, çevreden gelen uyarıcıların duygu taşıyan ve yansıtan öğelerine duyarlıdır. Olayları, gözlerinin önüne getirerek veya düşünerek değil, onlarda ortaya çıkardıkları duygularla veya yaşayarak algılamayı yeğlerler. Bir olayla ilgili, söylenenlerden veya davranışlardan çok, olayla ilgili duygu halini hatırlarlar. İnsanların neyi, nasıl söylediklerinden çok, ne gibi bir duyguyla söylediklerini önemserler. Görerek veya duyarak değil, yaşayarak öğrenmeye yakındır. Kullandıkları dilde, “rahat, rahatsız; titreşim hissetmek; olay karşısında sarsılmak; içinden geldiği gibi davranmak; bir olayı yaşamak; söylenenleri dokunaklı bulmak, v.b.” deyim ve sözcüklere rastlanabilir.

Bazı danışanlar, birden fazla algılama kanalını aynı etkinlikte kullanabilirler. Ancak bazıları, tek bir kanalda sivrilmiş olabilir. Özellikle bu danışanlarla yapılan eleştirilerde, iletileri baskın oldukları algılama kanalına uyumlu bir şekilde göndermeye duyarlı olmak, onların dünyalarına katılabilmek gerekir. Danışmanın, danışanı etkili bir biçimde dinlemesi ve doğru olarak anlaması için danışanın anlatmaya çalıştığını dinlemesi, gözlemesi ve hissetmesi çok önemlidir. Anlamak, konuşulan kelimeleri işitmekten ve başını sallayarak onaylamaktan çok daha fazla bir şeydir. Anlamak; kelimeleri işitmek, nasıl söylediklerini işitmek ve o kişi için ne anlama geldiğini bilmektir (Danish ve diğ., 1980). Danışman ne söylendiğini başka bir şekilde tekrar ederek ve doğru anladığını sorarak kontrol edebilir. Başka sözcüklerle anlatmak yararlı olabilir. Doidge ve diğerleri (2000) de, başka sözcüklerle anlatmanın önemine deyinerek danışanlar için aşağıdaki önerileri yaparlar. Kanımızca bu öneriler danışmanlar için de geçerlidir (Eleştiri 4.5):

- *Doğru anlama önemli olduğu zaman:* Mesela bir konstrüksiyon detayının kurallarını açıklarken.
- *Tam olarak anladığınızdan emin olmadığınız zaman:* Konuşmadan ne anlaşıldığını tahmin etmektense, zorluk çekilen alanlaı adres gösterebilir.
- **Tamamen anlamadığınızdan emin olduğunuz zaman:** “Anlamadım, tekrar edebilir misiniz?” diye basitçe söylemek yerine, konuşmacının ne demek istediğini sormak.

- **Öne sürülen hakkında bir yargıyı ifade etmeden önce:** Neyin önerildiğini düşünmeden bir yargıyı geçmek kolaydır. Başka sözcüklerle anlatmak, cevap vermeden önce o pozisyonu daha iyi anlamaya çalışmada zaman verir ve konuşmacıya kendi pozisyonunu daha açık bir şekilde gerekirse tekrar söylemede zaman kazandıracaktır. Genelde anlaşmazlık anlamamaktan kaynaklanır.
- **Bir soruyu cevaplamaadan önce:** Eğer bir soru, bilgi toplamak amacıyla veya anlaşılana aydınlatmada kullanılmışsa hemen cevap vermek doğru olur. Sorunun amacının düşmanca ya da hileli olduğunu düşünülüyorsa, sorunun gerçek amacı bulunmak istenebilir. Konuşmacıya basitçe öğrenilmek istenen sorulabilir.

Eleştiri 4.5. 19.4.2003



Ayşe Aydın: Hocam ben kültür deyimiyle ilgili şimdi benim düşündüğüm şeyler ilk olarak kültürün ne olduğunu düşündüm. Kültür kentin ürettiğinin tekrar kente geri döndürülmesi kente yansması olarak düşündüm. Bunla ilgili aslında önce şöyle yapalım tasarımı anlatırken ...

F.Y: Önce bu resim ne anlatıyor? Bakalım burada mesela bir takım fötr şapkalı insanlar var ... Yanlış mı yapıyorum o tarihi değil de başka bir tarihi yapıyor? Hangi tarihi anlatıyor genel olarak dünyada ?

A.A: 1900'li yıllar?

F.Y: Neyse evet biraz o biraz modernite denilen şey evet bunlar tarih olmuş peki bunlar tarih sonra...

A.A: Evet hocam bunlar yaşananlar bunlar yıllar sonra tekrar o yapılan üretilen şeylere yansması olarak.

F.Y: Bunlar?

A.A: Bunlar üretilenler.

F.Y: **Ortakdaki siyahlık biraz farklı görülüyor. Bunlar daha çok eskiyenler mi bunlar?** Peki burada şöyle bir trafik var binalarla gelmiş bir yaya dağılımı var kentte. evet peki kent deyince biz ne anlıyoruz? Kent kültürü diyoruz mesela başka bir kültürler var? Zor bir soru sormadım canım ne düşünüyorsun o konuda diye? Kent kültürü mesela kırsal köy kültürü de var ne farkları var?

A.A: Kent kültüründe yani ikisinin ortamı farklı yaşantılar farklı.

F.Y: Nedir farkı mesela?

A.A: Kentte sürekli bir dönüşüm var sürekli yani kent biraz

daha hızlı.

F.Y: Kentteki insanların amaçları çok farklı olabiliyor değil mi? Kentte sanayi var dolayısıyla çok çeşitli işle uğraşan insan var bir de insanların yoğunluğu arasında fark var mı kentle köy arasında ?

A.A: Evet.

F.Y: Karşılaştıkları insanların çeşitleri arasında fark var mı? Mesela farklı insanlarla yoğun ilişki içerisinde olmak.

A.A: Farklı kültürlerden gelen insanların arasında olmak.

F.Y: Evet o da ayrı bazı kentler modern insanlar olsa da genel olarak kültür dediğimiz şey homojen olabiliyor ...Peki bunu yaptıktan sonra ne yapmalıyım diye düşündün? Bize bunu anlatabilir misin? Bunu hazırlamak kentle bütünleşmek?

A.A: Kentle bütünleşirken insanların yoğun olduğu alanlar özellikle yaya yolu Taşkışla'dan gelen yoldan insanları almak kendilerini bir anda binanın içinde bulmalarını sağlamak



bunu hissetmelerini istedim böylece kentle bütünleşmek.

F.Y: Binamızı kentle bütünleştirmek için yapıyorsun kentin yaşantısına katkı yapıyorsun, kente katılmış bir bina. Başka nasıl binalar oluyor?

A.A: Yani kendi içine dönük binalar hocam.

F.Y: Mesela Taşkışla nasıl bir bina?

A.A: O da içine dönük bir bina.

F.Y: Değil mi kentle ilişkisi bu binanın bir kapı değil mi? Tek taraflı ... demek ki binamız kente ... nasıl yapıyor o işi? İnsanlar nasıl kente dahil oluyor?

A.A: Yarı açık mekanlar, bir saçakla toplamak istedim.

F.Y: Yani saçak insanları davet eder diye düşünüyoruz değil mi? Bizim hani o kamusal terimlerimiz var onlar açısından nasıl bir bina ... Kamusal alan mı..? Peki sen giriş binanın altından mı? Yani kent burada mı var? Nasıl oluyor? Yani? İmtihan oluyor gibi yapmayacaksın. Öyle sınav yapıyor gibi yaparsan olmaz böyle rahat rahat konuşacaksın, biz ne yapmak istiyoruz? Öyle yapma sınav oluyormuş gibi. Biraz fedakarlık yapıyoruz biz burayı da kullanacakken burayı açıyoruz ne oluyor? Tamamen onlara vermiyoruz tamamen kendimize de kapatmıyoruz sen onları istiyorsun değil mi? Evet değil mi güzel bir şey yapıyorsun? Adını koyamıyorsun. Sonra?

A.A: Sonra, sosyal mekanları geri çekerek sirkülasyon alanlarını sergi alanlarıyla birleştiriyorum. Böylece kentin gelişiminde de katkıda bulunmak istiyorum. Yani insanlar belli mekanlara erişmek istiyorlar ve bu mekanlara giderken de bu mekanlardan giderek servis mekanlarına gidecekler...

F.Y: Peki bu takım yerlerden hangisi en kritik olan ..?

A.A: Sosyal mekanları geri çekip...

F.Y: Dinlenme mekanları. Bunların içinde en kritiği hangisi? Yani buradaki en şey yer hangisi?

A.A: Sirkülasyon alanları.

F.Y: Tabi bak ne güzel sirkülasyon alanları. Sirkülasyon alanları normal olarak mal sahibinin senden talep ettiği bir şey değil. Mimarın başlıca yaptığı şey değil mi? Ne güzel bir şey değil mi? Bunun altını çizebilirsin kırmızı da yazabilirsin evet onu da bulmuşsun değil mi? Sonra anlat bakalım.

A.A: Sonra binada genelde strüktürü ön plana çıkarıp bir omurga sistemi oluşturmak istedim. İnsanlar bu omurganın içinden geçerek belli mekanlara ulaşacaklar. Bir rampayla bu sergi mekanlarına ulaşacaklar bununla insanları dolaştırmak...

F.Y: Omurga ne şimdi omurga neden oluşturuyoruz neden yapıyoruz? (Devamı için bakınız Ek-B)

4.1.1.3. Bilinç ve Dizginleme

Diyalogun sunabileceği, zaten içte bulunan bilinç ve anlayışı yüzeye çıkaracak ve davranışı bunlara dayandırabilecek bir süreç ve yöntemdir. Diyalogu sağlayan en önemli davranışlardan birisi görüşleri dizginleme pratiğidir, bu danışan ve tasarladıkları konusunda kendi tutunduklarımızı bırakma ve perspektif kazanmadır. Dizginleme olmayan yerde kesinlik vardır. Kesinlik kelimesi “tayin etmek” ya da “ayırt etmek” anlamına gelen kökten türemiştir, bir kesinliği ifade etmektedir. Isaacs (2001), görüşleri dizginlemenin bir boyutunun “bilinmeyenleri kabul etmek”ten geçtiğini söyler. Çoğu eleştiri, ne düşündüklerini ve neden böyle düşündüklerini bilenler tarafından yapılır. Böyle danışmanlar diyaloga giremezler. Diyalogu,

söyledikleri kendilerini de şaşırtan danışmanlar karakterize ederler. Tüm düşünceleri önceden tasarlanmamıştır, bizzat konuşmadan etkilenmek isterler. Konuşmaya hala yanıtını bilmedikleri sorularla gelirler. Ayrıca danışanlara kendi yanıtlarını dayatmazlar. Buna benzer biçimde, Schön'ün (1985), "hareket halinde görüş belirtme veya eylemde bilme" olarak ortaya koyduğu, olan şeyleri oldukları anda bilme yeteneğidir. Bu türden bir yeteneğin yalnızca kendiliğindenlikle gerçekleşebileceğini savunmaktadır.

Değiştirmeye çalışılan durum konusunda, yalnızca bir diyalog ilişkisine girerek, mevcut yapıların etkileme ve gelişebilme yöntemleri keşfedilebilir. *Dizginleme, düzeltme, doğrulama ya da görünen sorunları çözme isteğini kontrol etmeye yönlendirir, böylece gözlenenler sorgulanmaya başlanır. Dizginleme kesin görüşlere sarılmayıp onları esnetmeyi gerektirir. Normal olarak düşünceler, dış deneyimlerin iç görüntüleri olarak yaşanır. Fakat onlar aynı zamanda görünenlere ve onları görüş tarzına derinden bağlıdırlar* (Eleştiri 4.4a).

Eleştiri 4.4a. 14.5.2002

(Öncesi için bakınız Eleştiri 4.4)

Şeyda Akkan: ... Neyse iste böyle bir yer var. Daha sonra bir üst kota çıktığımız zaman da (kota ait çizimleri arıyor) şöyle konaklama birimleri ve kütüphaneye giriş.

L.A: Hım-mm.

Ş.A: Onun üstünde de yine...

L.A: Burada güzel bir şey var.

Ş.A: Onun üstünde de yine şöyle asıl kütüphane... Kütüphane bir giriş olarak düşündüm, bir giriş mekanı. Belki bilgisayarların olduğu bir yer ya da kitap alınırken isim alındığı bir yer. Asıl kütüphane üst kat. Ortada bir üstten ışık aları ve burada kenarda da bir asma kat var. Bu katta eb üst katta, +15 kotunda, burada kitaplar burada duruyor. Ortada da çalışma masaları var. Üst katta yine şey, üst kat dediğim asma katta da çalışma şeyleri var.

L.A: Hım-mm.

Ş.A: Düzenlemeyi kurdum. Ama biraz tabii şeyi biraz böyle bir düşünmem lazım. Kotları birbirine bağlama... Kotlarda alttan bağladığımda burada şey açığa çıkıyor. Böyle bir şey istemediğim içinde, şu kotta mesela şöyle geliyorsunuz şurada merdivenlerden aşağıya iniyorsunuz... Şuraya da, yani bu kütüphanenin girişi altında, yerin altında böyle bir bodrum katı, yani depo, kitap depolanıyor bodrum katında.

L.A: Kitaplar yalnız bodrumda depolanmaz, küflenir.

Ş.A: Öyle mi? Şurada da olabilir. Öyle düşünmüştüm ama, sonra aşağıda mı olsun...

L.A: Bodrumda kitap depolanmaz, yani depolanmasa iyi olur.

Ş.A: Bu nedenle, böyle sistemle böyle bir yer var, bağlıyoruz, böyle şeylerle yine bir alt kotta, şöyle şuradan da ibadet ve idareyi birbirine bağlayan şöyle bir, "idareye bağlansın mı" diye düşündüm ama...

L.A: Bunlar niye öyle bağlanıyorlar? İbadet niye idareye öyle bağlanıyorlar?

Ş.A: Yani asıl şeyden kaynaklandı. Bu... şuradaki düzenlemeden, yani tam böyle ortalayarak girip...

L.A: Yani neden idareye bağlanıyor?

Ş.A: İşte yani idareye bağlansın, bağlanmasın, o hala şey bir şey. Hatta bağlanmasın, çünkü burada direkt idareye çıktığımızda, yani şu katta... idareye bir alt kattan giriyoruz. Buradan bu avluya çıkabiliyoruz... diye de düşündüm. Yine de bu ibadethaneye bir bağlantı olsun. Bu aksta burada devam etsin de.

L.A: Yok canım, ibadetin idareyle ilişkisi hiç...

Ş.A: İdareye bağlantısı değil de, başlangıcı ve bitiş kütüphane...

L.A: Hayır ama zaten ibadet denen şey öyle her yere açık olan bir şey değil. İdare açık, direkt bağlantısı olan bir şey, çok anlamlı değil.

Ş.A: Zaten ben o yüzden dikkat edersiniz, şöyle bir şey koydum. Acaba olsun

mu olmasın mı? Tabii o kaldırılabilir de...

L.A: Tamamen buradan itibaren kalksa iyi olur. Neyse oraya gelene kadar daha başka şeyler konuşmamız lazım. Daha...

Ş.A: Şimdi ben şunu söyleyeyim, ben bu katları böyle bir ayarladım... Açık mekan içeri girsin derken bayağı bir kafam karıştığı için hani bazı sorularınıza cevap veremeyebiliyorum. O yüzden burada bırakıp geldim zaten.

L.A: Tamam, şimdi benim sorum şu: Bu mekanlar yeterli oluyor mu bütün bu fonksiyonlara?

Ş.A: Bana büyük bile geldi, özellikle bazıları, sizin de söyleğiniz gibi fonksiyon açısından... Konaklama birimi mesela şu anda 15 tane konaklama odası var.

L.A: Kaç katlı bunlar?

Ş.A: Şu iki katlı ama, önde iki, arkadan bir katlı. Şunlar bir katlı, bu iki katlı gibi gözüküyor ama... Daha sonra +5.00 avlusu var, bunlara +5.00 avlusundan girebiliyoruz. Bunlara ise +10.00 avlusu, burada bir avlu var. Buraya da +10.00 avlusundan giriyoruz. Yani böyle böyle çıkıyorlar, en son da yeni kütüphane ile son buluyor.

L.A: Evet, şimdi benim burada olumlu bulduğum şeye geçmeden önce şu kütleyi nasıl yerleştirdin? Neye göre yerleştirdin?

Ş.A: O kütleyi eğimlere, maket üzerine koyarak, maket üzerinden proje bu hale geldi.

L.A: Peki, yakın çevre dokusuna dikkat ettin mi yerleştirirken? Onların diziliş biçimlerine, yalnız eğime dikkat etmişsin gibi geliyor bana...

Ş.A: Yalnız eğime değil, mesela burada, şuraya yerleşirken, buraya bir sokak geliyor ve bu sokak diğer sokağa göre daha geniş. O yüzden daha geniş olduğu için daha daraltarak içeriye alıyorum. O yüzden bu kadar dar bir yerden... Genişken, pat diye önünü kapatmıyorsun, bu da bir öyle bir sanki avlu demeyim de öyle bir yerden giriyorsun. Burada ise...

L.A: Şurada...

Ş.A: Burada ise dar bir sokak var. Dar bir sokağın öyle yerler var. Dar sokak geliyor...

L.A: Bunun altından geçiliyor mu mesela?

Ş.A: Geçilmiyor.

L.A: Bunların hiçbirisinin altından geçilmiyor değil mi?

Ş.A: Altından geçilmiyor, evet.

L.A: Tamam. Ama mesela buradaki şeyde mesela eee. Altan geçiş önemli... Kent dokusu içinden sende aradan geçiş var. Yani bu potansiyelin olmasına rağmen aradan vermişsin geçişleri.

Ş.A: O biraz şeyden kaynaklanıyor. Avluları oluşturdum ya. Avlularda kot farklı avlular var. Avluları inişte aradan geçtiğimiz zaman çok büyük merdivenler gerekecek.

L.A: Yani ama şey gene bu olsun. Bu üstte devam edebilir. Ama yine buradan geçilir, anlatabildim mi?

Ş.A: Yani şu iki kütle birbirine bağlanabilir...

L.A: Bağlansın demiyorum. Bir şekilde bağlanabilir de... Yani ne bileyim, ben buna itiraz etmiyorum da bu da güzel bir şey. Ama mesela burada var olan bir şeyi kullanmak açısından diyorum. Abbara... kabaltı denilen şey.

Ş.A: İşte bende de o düşünce vardı da dediğim hep...

L.A: Sen fonksiyonları parçaladığın için.

Ş.A: Evet, fonksiyonu parçaladım ve parçalamamın yanı sıra biraz da bunları kotlara ve şeye göre yerleştirdim. Hani bu en üstte dursun, bu yavaş yavaş aşağıya insin diye şekilde düşünerek yerleştirdiğim için. Mesela şurasıyla şurası arasında 5m kot farkı var, hatta belki daha fazla. O yüzden bunun altından geçtiğim zaman 5m de insanları nasıl geçirecek? Merdiven mi koyayım? O zaman abbaranın değeri kalmıyor. Abbara demeyeyim de o geçişin bir değeri kalmıyor.

L.A: Hayır abbara eğik bir yoldan da...

Ş.A: Ama 5mlik bir eğimden. Yani 5mlik bir yerden merdivenlerle inerek... bilmiyorum o etkiyi verebilir mi?

L.A: Ama indik, öyle bir abbaradan geçtik. Farkında değil misin?

Ş.A: O kadar eğim var mıydı?

L.A: Var... Eğim vardı yani.

Ş.A: Eğim vardı, ama yani... (sessizlik)

L.A: Şimdi şey yani benim söylemek istediğim.

Ş.A: Siz şey yazsanız da.

L.A: Yani ben elimle yazayım, sen kasetleri kullanmıyorsun galiba.

Ş.A: Kullanıyorum (Gülüyor)

L.A: Abbara. Şimdi abbarayı yazıyorum. Yani olabiliyorsa... Yani ne bileyim, bu parçalılık korunabilir yine, ne bileyim, emin değilim bu söylediğimden. Bunun böyle olması daha doğru, senin yaptığın gibi olması daha doğru bir şey. Daha anlamlı bir şey aslında. Böyle, benimki daha zor bir şey. Anlamsız, çok anlamsızlaşabilir, yani sırf buraya uyması için. Yani bunu sen uydurmaya çalışma, bu kendiliğinden oluyorsa.

Ş.A: Onu şöyle bir etüd edeyim.

Dizginleme, hafızanın alışılmış fonksiyonlarına dur denilerek, yeni yanıtları davet etmekle her duyguyu kişiselleştirmemeyi, diğerlerinin ne hissettiğine bakmayı öğrenmekle ilişkilidir. “Danışan neyi korumaya çalışıyor?” sorusu, yalnızca neyin değiştiğine değil, neyin aynı kaldığına ya da korunduğuna da bakmamız gerektiğini önermektedir. Düşünceyi dizginlemek için en güçlü yollardan biri gereken soruları aşağıdaki gibi sormaktır:

- Bizim sistematik olarak eleştirinin dışında bıraktığımız şey nedir?
- Neyi bütünüyle gözden geçiriyor ya da neye yeterli dikkati göstermeyi başaramıyoruz?
- Bir konuda edindiğimiz kanıdan nasıl vazgeçeriz?
- Bu konudan niçin bu kadar çok eminiz?
- Niçin bu fikri bu kadar yoğun biçimde savunuyoruz?
- Bunun bedeli ne olabilir?
- Eğer vazgeçersek ne olur? Vazgeçtiğimizde doğacak risk nedir? Ne kaybedebiliriz?

Özer (1995), beynimizin kendi kendine telkin hizmeti veren bir organ olduğunu söyler. Bu telkinlerin kaynağı ise, çoğu kez otomatik pilota bağlanmış olan önermelerden (inanışlardan, yorum kalıplarından) oluşan mantık akışlarıdır. Düşüncelerimizin, refleks hızında, mantıksal akışları takip eden ve çoğunlukla farkında olamadığımız bir bilinç düzeyinde, güçlü telkinlerde bulunabilen süreçler olmalarının yanı sıra, sözel olmayan, yani resimsel nitelikleri de vardır. Daha önce belirttiğimiz gibi görsel algılamaya dayanan resimsel düşünce, duysal, yani, seslere ve seslerin semboller aracılığı ile sözel dile dönüşen düşünce türünden çok daha önce gelişir. Gelişimin başlarında, çoğunluğu resimsel nitelikte olan düşüncelere, daha sonraları sözel dil eklenir. Bu imgesel düşüncelerin eleştiride örneklerini gözlemlemek mümkündür:

Bu konuda kafam çok karanlık.

Her şeyi siyah beyaz görüyorsun.

Görüş açılarımız farklı.

Bu olaya bir de benim açımdan bak.

Olayları gözünde büyütme.

Olaylar gözümün önünde net bir şekilde canlanıyor.

Şimdi her şeyi daha açık görüyorum.

Yol açıcı tepkiler, görüşleri dizginlerken yardım ilişkisinin doğasını değiştirir, ne yol alacağını belirler (Danish ve diğ., 1980). Bu tepkiler, danışanın konularını

çözümleme sürecini başlatmayı amaçlar. Yol açıcı tepkilerin, amacı daha çok davranışı değiştirmektir, anlama daha az yer almaktadır. Ancak, danışman yardım edici tepkileri yalnızca karşısındakinin problemini iyice anladıktan sonra kullanmalıdır. Danışman, yol açıcı tepkilerle “amaçladığımız yönde sorumluluk almayı kabul ediyorum” demektedir. Yol açıcı tepkileri zamansız olarak erken kullanmayı önlemek için danışman kendisine şu soruları sormalıdır:

- Problemin ne olduğunu anladım mı?
- Bu problemin üstesinden gelebilmek için spesifik bir planım veya taktiklerim var mı?
- Onun bu probleminin üstesinden gelebilmesi için anlamlı bir şekilde sorumluluk almak istiyor muyum?

Yardım tepkisi olarak soru sorma, çok spesifik bir şekilde tanımlanmaktadır. Sorular, yardım isteyen daha önce bahsetmediği yeni bir bilgiyi almak için kullanılır (Bu anlamda soru şeklindeki herhangi bir ifade soru değildir. Örneğin, mu demek istiyorsun? Şeklindeki soru gerçekte içerik veya duygu tepkisidir.). Sorular çok özenle sorulmalıdır. Çok fazla soru problemin konuşulmasını bir tarafa bırakarak, sorulara cevap vermeye, savunmaya neden olur. İki çeşit soru bulunmaktadır:

- *Kapalı sorular:* “Evet” ya da “Hayır” şeklinde veya bir iki kelime ile cevap verilebilen sorulardır. Danışanın bir iki kelime ile tepkide bulunması pek bir şey ifade etmez. Kapalı sorular kısa cevaplara neden olduğundan yardım ilişkisini sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak kapalı sorulardan kaçınılmalıdır. Örnekler: Beğendin mi? Ne zaman başladın? Sinirli misin? v.b. (Eleştiri 4.4b).
- *Açık sorular:* Genellikle “Evet” ya da “Hayır” şeklinde veya bir iki kelime ile cevaplanamayan sorulardır. Dinlenen kişiye tepkide bulunmak için geniş bir özgürlük sağlar. Üstelik danışmana ek bilgi de sağlayabilir. Bu sorular “nasıl” ve “ne” ile başlar. Örnekler: Nasıl hissettin? Sonra ne yaptın? v.b. (Eleştiri 4.4b).

Sorularda dikkat edilecek nokta, örneğin “Bana biraz daha anlatır mısın?” şeklindeki soru ifadesi, yeni bir bilgi sağlayacağından açık bir sorudur. “Daha ayrıntılı olur musun?” şeklindeki bir soru da açık bir sorudur, çünkü sorunun amacı açık uçlu olarak keşfetmeyi cesaretlendirmektedir. “Niçin” sorusundan genellikle kaçınılmalıdır, çünkü yargılayıcıdır ve karşısındaki savunma yapmak zorunda bırakmaktadır. Örnek:

- Tasarımı baştan aşağıya değiştireceğim.

- (Etkili olmayan) Niçin böyle birşey yapmak istiyorsun?
- (Etkili) Bana daha önceki kararının neresinin hatalı olduğunu biraz anlatır mısın?

Ayrıca niçin soruları, cevaplandırılmayacak bir soru olarak da kalabilir. İyi cevaplar yerine iyi sorulara ihtiyacımız vardır. Diyalogun gücü, diğerlerine olduğu kadar, kendimize de yanıtlarını bilmediğimiz soruları sormamızla artar. İyi bir soru sormak, birçok kısmi cevap sunmaktan çok daha büyük bir öneme sahip olabilir. İyi soruların bulunması kolay değildir. Akla hemen gelenler de her zaman uygun olanlar değildirler. Gerçek sorular çoğunlukla sorulduktan sonra oluşan sessizlikle dikkat çekerler. Yanıtı bilinmeyebilir. Aslında hızlı bir cevap bulmak da daima akıllıca olmayabilir.

Soruyu sormak bir iştir. Sorunun üzerinde konuşulması nedeniyle ortaya çıkacak gerginliğe tahammül etmek bir başka iş. Yanıtlanmamış bir sorunun yaratacağı huzursuzluktan kaçınmak yerine, soruyu sorup ortaya ne çıkacağını görmeyi geliştirmek önemlidir. Soruları yaşayarak bulmak, yanıtları dizginlemeyi artırmak ve diyalog yolunu açmak demektir. Soru sormanın yapısı her bir deneyime özgüdür. Deneyim de soru sorulmadan elde edilemez. Bunun yanında, bir sisteme bağlanmış bilgi olarak soru, tasarım durumuna önceden bilinen ve tamamlanmış cevaplar getirir. Yani bilmek, soru sormayı dışarda bırakarak, durumu önceden tanımlar ve kararları sessiz bırakır (Coyne ve Snodgrass, 1997). Dizginleme ise bilineni, tanımlanmış cevapları susturarak, danışanların sorular karşısında aldığı tutumlar arasındaki yolu bulmayı sağlayabilir. Schön (1985) de, farklı bir perspektifi öne çıkarma ve onu bu duruma uygulayarak ne öğrenebileceğimizi görmenin önemine işaret eder. Bu, danışanlara deneyimlerinden kendilerinin nasıl sorumlu olduğunu gösterebilecek bir diyalog sürecidir.

Tavsiye: Danışana, seçenek davranışı (eylem ve düşünceleri) gösteren yardım edici bir tepkidir. Problemini çözebilmesine yardımcı olabilecek eylem planlarından oluşur. Tavsiye danışmandan gelmelidir. Tavsiye, bazen “üzerinde düşünmek gerektiğini düşünüyorum” şeklinde olduğu gibi düşünce, bazen de “burayı bu şekilde değiştirmende fayda var” da olduğu gibi eylem şeklinde olabilir. Genel olarak, tavsiye etmek danışanın problemini çözebilmesi için danışmanın iyi bir fikri olduğu izlenimini verir.

İyi bir tavsiye spesifiktir ve gerçekçidir. Tavsiyede bulunmadan önce danışanın daha önce neleri denediğini belirlemek çok önemlidir. Bu da “daha önce bu sorunu çözmek için neleri denedin?” şeklinde açık bir soru ile yapılabilir. Eğer verilen tavsiyeye “evet, ama” şeklinde bir tepkide bulunulursa, ya tavsiye çok

erken verilmiştir ya da danışman sorunu anlamamıştır. Bu durumda, danışman karşısındakinin tavsiye isteyip istemediğini belirleyerek “sana nasıl yardım etmemi istersin?” gibi açık uçlu sorular sormaya yönelmelidir (Eleştiri 4.4b).

Etkileme: Danışanın tutum ve davranışlarını dolaysız olarak değiştirmek için kullanılan bir yardım tepkisidir. Danışanın getirdiği konularla ilgilidir ve onun getirdiği düşünce ve ifadeleri pozitif ve negatif olarak pekiştirmeyi amaçlar. Etkileme, cesaretlendirme veya cesaretini kırma için kullanılır. Probleme yeni bir çözüm getirmez (çünkü yeni çözüm getirme tavsiyedir), daha çok danışanın getirdiği bir fikri pozitif veya negatif olarak izler: “Bu iyi bir fikir, böyle devam et”, “verebileceğin en iyi karar bu değil” gibi. Etkileme ifadeleri, danışmanın danışanın getirdiği fikir ve ifadeleri hakkında duygularından daha çok düşüncelerini gösteren ifadelerdir. Aynı şekilde yorumlayıcı nitelikteki tepkiler de etkilemedir (Eleştiri 4.4b). Örnekler:

- Yeni bir tasarım fikrini “.....” deneyeceğim. Çok işe yarayabilir.
- Bu pek akıllıca bir iş gibi görünmüyor.
- Bu problem üzerinde çok düşündüm, acaba böyle “.....” mi yapsam?
- İyi bir fikir.
- Jüride kimse yaptığım tasarımı beğenmedi, çünkü “.....”. Şöyle “.....” yapsaydım herkes bunu onaylardı.
- Belki de sorun gerçekten bu “.....” değildir.
- Hiç kimse yaptığım tasarımı beğenmedi, bende birşey var, hiç bir şeyi doğru düzgün yapamıyorum.
- Bunu düşünmek aptalca birşey.

Eleştiri 4.4b. 14.5.2002

(Öncesi için bakınız Ek-B)

Şeyda Akkan: Konferans yeri burası (hamamı göstererek).

L.A: **Tamam, yani, güzel.**

Ş.A: Bir bağlantı yapıp da...

L.A: *Şu ne?* Bence içten altta olabilir, alt kottan.

Ş.A: Alt kotta, yani şuradaki, ama o zaman nereden bağlayacağım.

L.A: Ya da yani ne bileyim, üstten yani. Normal bu kottan. Buradan böyle geçiliyor. Ne bileyim alttan geçebilirsin, yani burada bir duvar oluşturabilirsin... Şurada duvar oluşturabilirsin. Mesela, buradan köprü ile bağlarsın. İnsanlar bunun altından geçebilir.

Ş.A: Haah, alttan geçip giderler, hoş olur böylece.

L.A: Bilmiyorum, buradaki eğim izin veriyor mu?

Ş.A: Nereden?

L.A: Yani sendeki şu açılardan izleri, takip etmeye çalışıyorum. Çeşmenin önünde bir meydan, burada küçük bir meydancık var. Buraya insanlar girebiliyorlar mı?

Ş.A: İşte ben onu... Aslında acaba görmeleri mi gerekiyor?

L.A: Bence bazı yerleri görsünler, ne bileyim, buraya... Ya bazılarının altından geçilebilse diyeceğim. Buraya taşmasalar da... şuraya

girmeseler, denetimli olsa burası, burası denetlense, hadi buradan geçilip buradan böyle gidilebilirsin.

Ş.A: Aslında burada da... Konaklama birimleri var orada.

L.A: Haa, ama olsun, bunlar üstte... Buradan geçilip gidilebilir, yani bence, bilmiyorum. Yani sen bunlara bir bak. Yani bunun yer yer girilen, yer yer denetlenen.

Ş.A: Denetim yerlerinde duvarlar falan mı... belirtirim.

L.A: Nasıl? Hah işte dönen açılan şeyler. Gerektiğinde açılan, gerektiğinde kapanan... şeyler olabilir. Yani bu kottan indiğin zaman ne ile karşılaşıyorsun?

Ş.A: Yeşillikle karşılaşıyorsun.

L.A: Nasıl yeşillikle?

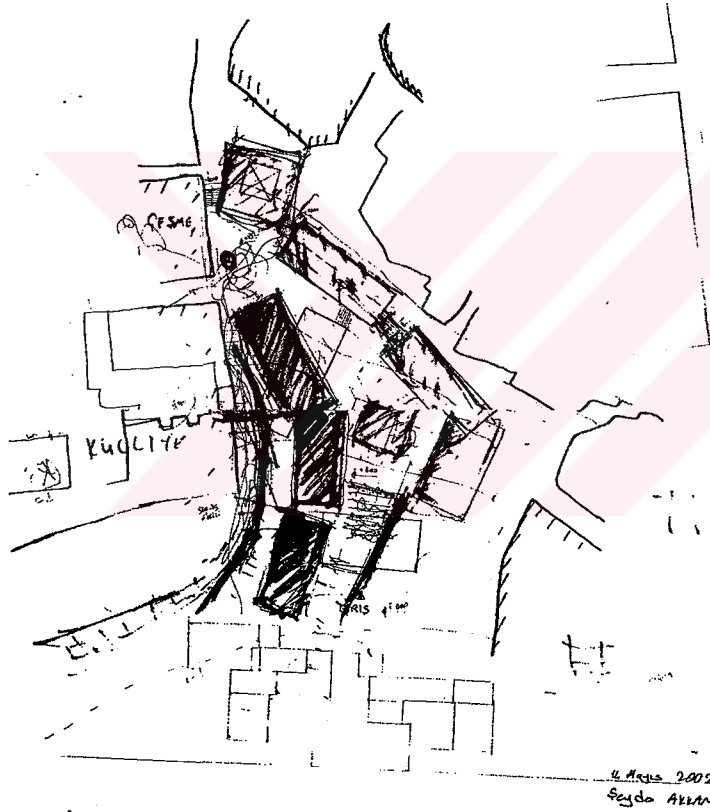
Ş.A: Ağaçlarla falan.

L.A: Ne ağacı? Ne ağacı dikiliyor burada? Ne tür yeşillik? **Yeşil, bu kadar sıcak bir yerde çim yaparsan, müthiş bir enerji harcaman lazım, yeşil tutmak için.**

Ş.A: Sararır.

L.A: Ona göre ne tür bir şey onun altında düşünüyorsun?

Ş.A: Onu nasıl yeşil, kimse yeşil olsun diye uğraşmıyor.



L.A: İyi de orası çim değil, ekin ekiliyor, ekinin kendisi toplanıyor, yeşil oluyor. Mezopotamya orası bereketli bir yer.

Ş.A: Burası?

L.A: Bizim bulunduğumuz şey tepe, yani daha kayalık bir yer. Orası verimli, bereketli alüvyonlu toprak... (sessizlik)

Ş.A: Evet, yani böyle.

L.A: Şu son bitişlerde ne oluyor? Nasıl oluyor? Bir bakmak lazım... Böyle... Hatta bunu şimdi çizelim mi böyle... (Burada, şekil eskizin üzerine çiziliyor)

L.A: Bir bak bunlara işte. Biraz daha kalın olsun... **Bu iyi bu biraz daha kalın...** Bu alanlar ne olacak? **Kesit çiz... O çizgilerin arasından geçişler olabilir, kırık çizgiler.**

Bunların alt katta bağlanması, bunlara bir bak. İki katlı olanların bir kısmının altını boşaltabilirsin. Yani, geçiş öngörüyorsan, ama öngörmüyorum demiştin... Tamam o da bir şey, burada hiç altı kentsel bina yok. Duvar gibi binalar var, öyle değil mi? Duvar gibi. Sende öyle yapıyorsun. Onu söyle, yani duvar gibi...

Ş.A: Bir de mesela dediğim gibi burada geldiği zaman, burada dar bir şey var. Böyle dar bir yerde duvarla karşılaşıyor.

L.A: Bunlarla daha iyi ifade ediliyor (Koyu renk kalemle çizerek).Evet... Bak bunlara, bir de yani bir de gördüğüm şeyler... Şunu bağlantı noktaları çok iyi değil. Daha böyle şeyden girmeye çalış bunlara... Tamam neyse o kadar da önemli değil.

Ş.A: O kadar da şey değil onlar.

L.A: Sen ona bir bak. Bir de şey sevmedim dedim ya, *kütüphanenin içi, yani ne var? Kütüphanenin içi, ne bileyim nereden? Bu bunun üstü mü? Üst nasıl oluyor?*

Ş.A: Hi-ih üstü.

L.A: Bunun üstü nasıl böyle olabilir. Altı böyle olan bir şeyin üstü nasıl oluyor?

Ş.A: Asma kat.

L.A: Yani kat değil mi? Üstüne koysan yani garip bir yere bakıyor.

Ş.A: Neresi garip, anlamadım.

L.A: Şöyle duvarlar alttan çıkıyor böyle, buraları çıkıyor, buraları çıkıyor...

Ş.A: Bir dakika, orası öyle değil, şöyle bir yer, yani alt katı, çıkıyorsunuz buraya geliyorsunuz,

şurada da şöyle bir şey var... (Kesit çizerek anlatıyor)
Şöyle de asma kat var. Neresi?
L.A: Yani alttan, bunun üstü bu değil mi? Aynen bu değil mi kardeşim?
Ş.A: Evet.
L.A: Çizgiler de yukarıdaki asma katın çizgileri değil mi? Şu çizgiler ne o zaman? Asma katta da oraya mı bakıyorsun?
Ş.A: Yalnız şey bakın, asma katta şuraya bakıyorsun, yani şöyle.
L.A: *Bu üst kat değil mi? Ben burada durmuyor muyum? Buradan aşağıya bakmıyor muyum?*
Ş.A: Aşağıya bakmıyorsunuz?
L.A: Nereye bakıyorsunuz?
Ş.A: Üst katı çizmedim daha ben. Asma katı var üstte, asma katı şu mekana bakıyor, bütün burası.
L.A: Anlamıyorum, anlaşıyoruz.
Ş.A: Şöyle, hocam şurası, şu kat işte, üstünde döşeme var. Şu ise 8m, pardon 6m yüksekliğinde, şöyle bir asma katın döndüğü bir yer. Yani burası şu mekan.
L.A: Yani bunun...
Ş.A: Görmüyor, sadece alt katta giriyorsun. Üst kotta böyle bir yer var.
L.A: Yani, yine de çok sevimli bir mekan değil söyleyim, buraları ne böyle? Buraları daha az çizgiyle böl, daha tek mekan haline getir, tek mekan olsun, ne bu?

4.1.1.4. Açıklama ve Ses verme

Diyalog sürdüren insanların en fazla rastlanan deneyimlerinden biri, bir biçimde, bütünün parçalardan daha geniş olduğunu keşfetmeleridir (Isaacs, 2001). Diyalogun önerdiği şey, konuşurken yaratabilme olasılığıdır. Kendi sesimizi duyurmamız, içinde bulunduğumuz koşulları dönüştürebilir. Kendi samimi açıklamalarımızı şekillendirmeye başladıkça bunun içinde sesimizi keşfederiz. Kendi sesimiz her şeyi yeniden düzenleyerek yeni olanaklar sunabilir.

Kendiliğinden ve doğaçlama konuşmak kişinin söyleyeceklerini söylemeden önce ne söyleyeceğini bilmemesi yönünde bir istek gerektirir. Bu boşluğa atılmak oldukça korkutucu olabilir, ama kendi sesimizi bulmak ve ifade etmek açısından son derece güçlü bir eğitimidir. Planlama yapmazsak, alışkın olmadığımız yönlerimiz konuşmakta serbest kalır ve söylediklerimiz çoğunlukla söylemeyi umduğunuz şeyler olmaz. Danışan-danışman, güçlü bir akışa sahip olduğu düşünülen diyaloglarda birbirleriyle değil de, birlikte yarattıkları ortak anlam havuzuna konuştuklarını fark etmeye başlarlar. Birlikte yeni bir anlam ve anlayış niteliği oluşturmayı isterler. Danışan-danışman diyalogta yalnızca etkileşmezler, aynı zamanda birlikte yaratırlar.

Sesimizin olumsuz yanlarına ilişkin iki yön bulunmaktadır. Sesimiz yeterince gelişmediğinde çok sessiz kalırız, yaratmak istediklerimizi düşündüğümüz şekliyle

Ş.A: Burada işte bilgisayar şeyi, danışma...
L.A: **Çok kötü bölünmüş.**
Ş.A: Orası tamam da, asma kat şey yani...
L.A: **Tamam, ona benim bir itirazım yok, ama burası çok iyi bölünmemiş.**
Ş.A: Ona ben de aynı fikirdeyim, o kadar şey yani düşünerek değil yani...
L.A: **Tamam, düşünelim, bundan sonra iyice düşünelim...** Senin sormak istediğin bir şey var mı?

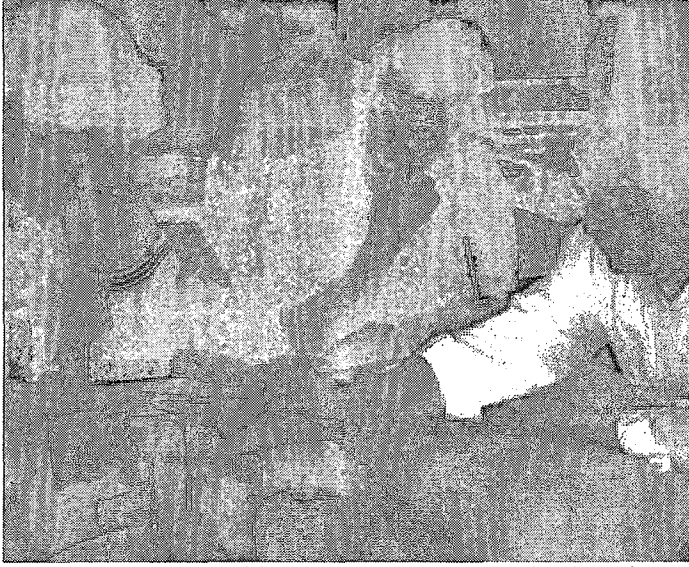
ortaya koyamayız, bu da danışan ve/veya danışmanı yalnızca çizim yoluyla ifade etmeye zorlayabilir. Çok fazla abarttığımızda da, çok büyük alanı kaplayıp danışanları daraltırız. Her iki uç da gerçek sesimiz açığa çıkaracak dengeden yoksundur. Kendi sesini duyurmayı öğrenmek, her iki uca da gidebilecek tarafların farkına varılmasıyla olur. Bu uçlara yakalanmamızın nedenlerinden biri, düşündüklerimizle olması gerekenler hakkında sonsuz imgeye sahip olmamızdır. Yaptığımız şeyin bu olduğunun farkına varmaksızın kendimiz ve dünyalarımız hakkında imgeler yaratır ve onları korursak kendimiz hakkındaki belirli bir görünüme bağımlı hale geliriz. Bunu yenmek için ne yaptığımızın farkına varmamız gerekir.

Danish ve diğerlerinin (1980), devam ettirici tepkiler olarak adlandırdığı tepkiler, danışan ve danışmanın etkili bir biçimde ses vermeyi kurabilmesinin temelini oluşturabilir. Etkili ses verme danışanın, gerçekten ne yaşadığını anlamasına yardımcı olur. Aynı zamanda danışmanın ne tepkide bulunacağından korkmadan, danışanın açık ve dürüst konuşabilmesini sağlar. Eğer danışman, danışanla iletişim kuramıyorsa, aralarındaki ilişki zayıf olacaktır. Danışmanın, danışanı anlamak istediğini ve ona yardım edebilecek bir kişi olduğunu hissettirmesine ihtiyaç vardır. Elbette bu kolay değildir. Devam ettirici tepkiler, danışmanın danışanı anladığını iletmesine yarar.

Devam ettirici bir tepki, danışanın ortaya koyduğu içeriği veya duygularını yansıtmaya veya özetlemesine yarar. Devam ettirici tepkiler, genellikle iki amaca hizmet ederler:

1. Danışanı konuşmaya devam etmeye cesaretlendirir. Kelimelerimiz etkilidir, danışanı cesaretlendirebilir ve onun cesaretini kırabilir. Anladığını etkili bir şekilde ifade etmek, devam ettirici bir tepkidir. Sözel tepkide bulunmamak danışanın kafasının karışmasına ve danışmanın onu anlayıp özen gösterdiğinden şüpheye düşmesine neden olur. Belki de bu durumda konuşmasını kesecektir veya konuyu değiştirecektir.
2. Danışanın problemini açıklığa kavuşturmasına yardımcı olur. Bu da danışan, danışman tarafından probleminin yansıtıldığını “işittiği” zaman gerçekleşir.

Hım-mm: En basit sözel tepki budur. “Beraber olmayı ve birlikteliği” ifade eder. “Devam et. Seni dinliyorum ve anlıyorum” anlamına gelir. Özellikle konuşmayı devam ettirmede çok etkilidir (Eleştiri 4.5). Ancak gereğinden fazla kullanılırsa da etkisini yitirir. Ayrıca yanlış bir şekilde kullanılabilir. Örneğin, danışanı daha az önemli konuları konuşmaya yönelebilir.



F.Y: Sen bunları telden yaparsan olmaz (maketi işaret ederek). Onlar dikiş ipliği ile gerilir. Tel gerilmezki. Dikiş ipliği ile yap, sonra soba boyası ile boya. Ama uğraşma onlarla niye koyuyorsunki onun üstüne onu.



Ayşe Karakaya: Bunu mu hocam(maketten göstererek)?

F.Y: *Hım-mm.*

A.K: Biraz daha buradaki uzaktan algılamak için.

F.Y: Yani burada böyle çok parçalı birşey var, şimdi böyle birşey geldi onun üstüne, buralara inmise yukarıda kalsa anlayacağım gene de.

A.K: Burada açık bir yapı yapmıştım ve bunlar birbirine şu şekilde bağlanıyorlar (maketten gösdererek). Belki bu bağlandığı yerlerden yer yer kapatıp, aşağı yukarı insanlara gölge.

F.Y: Peki. O zaman belki, belki burada tek yüzey gibi değil de mesela bunun ipi buna gittiği gibi buna da gidebilir, belki böyle altta bir yüzey oluşabilir, böyle onun üstündede de yüzey oluşabilir. Onlarda böyle (eliyle tarif ederek) kat kat...

A.K: Hareketli şeyler.

F.Y: Buna gitmek yerine, evet yani anlatabildim mi ne demek istediği mi?

A.K: Evet.

F.Y: Farklı kotlara bir tane şurada bir yüzey olabilir, bir tane üçgen böyle olabilir mesela (makette işaret ederek ipleri tarif ediyor).

...

F.Y: ... Tabii burada böyle bir tane ana dikme varsa,.. o birşey yani, böyle acaba sadece bir direk mi, yoksa başka birşey mi? Şart mı onun noktasal olması?

A.K: Öyle düşünmüştüm, yani onu çok fazla düşünmedim.

F.Y: Başka şeyler de olabilir. Belki daha kendine özgü bir karakter kazanabilir.

...

F.Y: ... Aşağıya da böyle biraz gölge, biraz güneş değişik bir atmosfer oluşsun onun altında da değil mi, bir bütünlük sağlasın.

A.K: Buradaki algıyı da tamamen kapamak istemediğim için.

F.Y: Tabii, tamamen kapamıyoruz zaten, bak küçük hale getirmişsin parçaları zaten, belki daha da küçülebilir bunlar.

...

F.Y: Bu cephe ne oldu?

A.K: Hocam bu cephe.

F.Y: Orada nasıl bir pencere var mı yok mu, nedir?

A.K: Cephe.

F.Y: Biri oraya petrol ofisi mi yazacak?

A.K: Yani hocam, camı içeriye aldım.

F.Y: Niye aldın?

A.K: Burada böyle birşey yaptım, cepheyle çok fazla oynayamadım.

F.Y: Pencere filan yok mu yani?



...
A.K: Altındaki kafeyi içeri çektim.

...
F.Y: Canım birşey yapılabilir yani, ne olacak oditoryum diye, oditoryuma biraz ışık girsin ne var? Orada akşam

oditoryumun ışıkları dışarıya çıksın, orada birşey olduğu görünsün.
A.K: Hocam şöyle olabilir mi: Belki belirli toplantı, şerit pencere gibi birşey olabilir. Ama bunlar aynı hızda değil de şaşırtmalı olarak olabilir.
F.Y: Onu demiyoruz, fazla, fazlada öyle orada şimdi, hani heykel, duvarlar ... o başka birşey, o da olabilir ama, bu proje değil, yani mimari oraya basitçe birşeyler gelebilir. Burasının ışık almasının bir sakıncası yokki.
(Devamı için bakınız Ek-B)

İçerik tepkileri: Danışanın söylediği içeriği özetleyen ve yansıtan bir tepkidir. En son söylenileni, etkileşim sırasındaki çeşitli ifadeleri veya tüm iletişimi özetleme şeklinde olabilir. Bu bir bakıma danışanın söylediklerini tekrarlamak veya "ayna olmak" tır (Eleştiri 4.6). Ancak unutmamak gerekir ki, eğer danışman yalnızca ayna tepkilerinde bulunursa danışan belirsizlik içine girebilir.

Eleştiri 4.6. 9.5.2003

F.Y: Bu böyle değildi. Başka türlü idi, başka. Nerede daha önceki?

Emre Aslay: Geçen haftaki zaten buydu, yukarıda güneş

...
F.Y: Canım o önemli değil, sadece onu söylemiyorum ben. Bu kafes gibi şeyin üstü kapalı değil miydi?

E.A: Haa, evet hocam.

F.Y: Ne oldu onlar?

...
F.Y: Ee yani, bunun tabii olabilir de öteki bence daha



karakterli birşeydi, bu da olabilir tabii, bu da olmaz değil.

E.A: Ötekinde biraz daha bir zorlama vardı, daha başka bir şeyi arama vardı. (danışanın yüzüne bakıyor).

F.Y: Evet, e biraz öyle deneme yapıyoruz diyoruz ya, biraz deneyeceğiz değişik şeyleri. Hım-mm? Bu da olur, bu da rahatsız bir şey demiyorum.

E.A: Yani burada daha çok yerleşmedeki binayı gizlemek, gerçi ağaçlarla gizliyoruz bir şekilde ama, ağaçlar var yani...

F.Y: Neyse canım senin kararınca öyle de olabilir, evet ağaçlar var.



E.A: Aslında bu benim kararım değil ama, işte öyle bir şey gösterildi diye daha sonra bunu düşünmüştüm.

F.Y: Evet.

...

F.Y: Bunu kapamak istiyor, evet özellikle istiyor gibi algıladım, değil mi?... Esas işlev bunları kapamak.

E.A: Gerçi ağaçlar vardı aslında.

F.Y: Sen bilirsin. ...Peki yani, işte o aradaki boşlukta ne var?

E.A: O aradaki boşlukta insanlar sosyal bir alan oluşturuyor.

F.Y: Bu boşlukta insanlar ne yapıyorlar? Buraya bakabiliyorlar mı? (İkesit çizimden göstererek)

E.A: Oraya bakabiliyorlar.

F.Y: Nerede bakıyorlar, hani?

E.A: Bakamıyorlar mı?

F.Y: Nasıl bakıyorlar? Oradan sarkarlarsa bakıyorlar. O öyle mesela, onun içine balkonları çıksa bir iki tane, bu akstan bir tane, bu akstan bir tane (maketten göstererek) biri daha uzun biri daha kısa, biraz böyle bunun içine girse orası da uzantılarıyla, mesela bu nasıl bunun içinde var, burada da böyle bir şey olsa (çizim kesitten göstererek), belki hatta bu neyse bu da oradan çıksa, biraz bu bahçeyi de, kapalı bahçenin ilişkilerini geliştirsek öyle değil mi? Oradan oraya inilse, buradan buraya çıkılsa daha iyi değil mi? Him-mm?



...

F.Y: Birşeyler buradan yapsak yani, orada böyle bir yer var, o bir türlü bunun içine girse, belki değişik kotlarda balkonları olsa onun, duvarla böyle karşılıklı, buradan buna geçilse, o balkondan o balkona oradan aşağıya inilse, burası böyle daha canlansa, 3. boyut kazansa, yani bu kesitte çok şey yapılabilir, hıı?

E.A: Evet hocam, yani aslında...

F.Y: Yaparsın yaparsın, peki, sen aslında (eskize bakıyor) orada pek sorun görünmüyor.

İki boyutta bölücü elemanlar düşünüyorum, hep şu şekilde (çizimden göstererek) sürekli şu üç tane toplantı salonunu bölme, ve Ama ben 3 boyuttada değişkenlik, yani.

F.Y: Nasıl yaptın onu?

E.A: 2100m³lük hacim içerisinde de değişkenlik, ama mesela.

F.Y: Nasıl yaptın onu? O hacmin insan maketini yapar şu kadar (elinle göstererek) bu olur bu kadar, o dediklerini getirir koyar bize kartondan, bizde bakarız. İyi olur öyle şeyler.

E.A: Yani deminde böyle kademe kademe yükselecek bu ortarlarda da yükselecek, yani bodrumdan şey olarak çıkıcak.

F.Y: Yani dene bakalım çok abartmadan ama, çünkü en basitinden nasıl yapılır onlar diye düşünmek lazım.

E.A: Şey olarak hocam.

F.Y: Him-mm.

E.A: Deniz otobüslerinde kapı açıldığı sırada böyle iç içe geçmiş oluyor.

F.Y: İç içe şeyler var, evet.

E.A: Onun gibi iç içe geçmeli bir şekilde.

(Devamı için bakınız Ek-B)

Duygu tepkileri: Danışmanın, danışanın henüz adını koymadığı bir duygusunu yansıttığı bir ifadesidir. Bu tepkide bulunabilmek oldukça zordur, çünkü ifade etmediği duygusunu bulabilmek için önce tepkinin içeriğini anlamak, farkına varmak gerekmektedir. Başka bir deyişle, danışmanın önce içeriğe ulaşması, sonra bunun içinden duyguyu çekip çıkarması gereklidir. Bu nedenle danışanı dikkatlice dinlemeli ve yalnızca ne söylediğini değil, nasıl söylediğini de işitebilmelidir. Sonra da onun bu duyguya tepkisini ve hissettiklerini anlamaya (empati) çalışılmalıdır. Danışanın duygularına tepkide bulunulduğu için duygu tepkilerinde geçici olmakta yarar olabilir (Eleştiri 4.7). Bu nedenle şu ifade kalıpları kullanılabilir:

Sanki bana demek istiyormuşsun gibi geliyor.

Belki de hissediyorsun.

Sankihissediyorsun. Çünkü

Eleştiri 4.7. 23.5.2003



F.Y: O modül kaç metre şimdi?

Nezih Tiryaki: Bu şöyle dolaşıyorduk ya (çizimden göstererek)

F.Y: Rahatladın sen yani, o rampanın.

N.T: Direkt, dolanmadan giriyorum.

F.Y: O rampanın kotları, binanın kotları filan...

Ayarladım, şimdi hocam, 2 kotundan böyle şuradan böyle yükselip, şuradan binanın 6 kotundan giriyor, onun için hiç buradan dönüş yok, isterse devam ediyor, duvarda böyle devam ediyor, şu kot 0 kotu değil mi?

F.Y: Evet, evet.

N.T: ... o şekilde ayarlandı

F.Y: Bir dakika, ayarlanmadı daha şimdi burası kaç?

N.T: 2 hocam.

F.Y: Burası kaç?

N.T: O şey yukardan, 6 da buradan var.

F.Y: Kaç burası? Şimdi bu merdiven nereye gidiyor?

N.T: Şöyle göstereyim mi kesitte, şimdi burası 0 kotu ya, 0 kotundan yukarı çıkıp şuradan 6 kotundan giriyorsunuz, sonra yani şuradan çıkmış oluyorsunuz 6 kotuna (vaziyet planından gösteriyor), buradan 12 kotundan bir giriş var. Değişik yerlerden giriş var.

F.Y: Peki bu 6 kotundan 2 kotuna niye gelemiyoruz? 0 kotundan 6'ya niye gelemiyoruz?

N.T: 0 kotundan 6 kotuna şöyle geliyoruz, devam ediyor, yani sürekli devam ediyor.

Tamam öyle geliyor, böyle niye gelmiyoruz?

N.T: Burada 2 kotu var, burada 6 kotu var. Bunu biraz böyle geri çeksek (vaziyet planından gösteriyor), şöyle dönse..., böyle çok doğal bir giriş olursa, öyle değil mi, herhalde öyle?

N.T: Evet bu fikir, şöyle bir merdiven.

F.Y: ... Daha akıcı gözükecek, o merdiveni de biraz bakarsın.

N.T: (Binaya girişleri, binanın iç işleyişini anlatıyor)... Bir çok yerden binanın içine giriliyor, çıkılıyor.
F.Y: Asıl yoldan, bir yerden giriliyor.



N.T: Evet.

F.Y: O kadar da inat edeceğiz, diyorsun, tabii, peki.

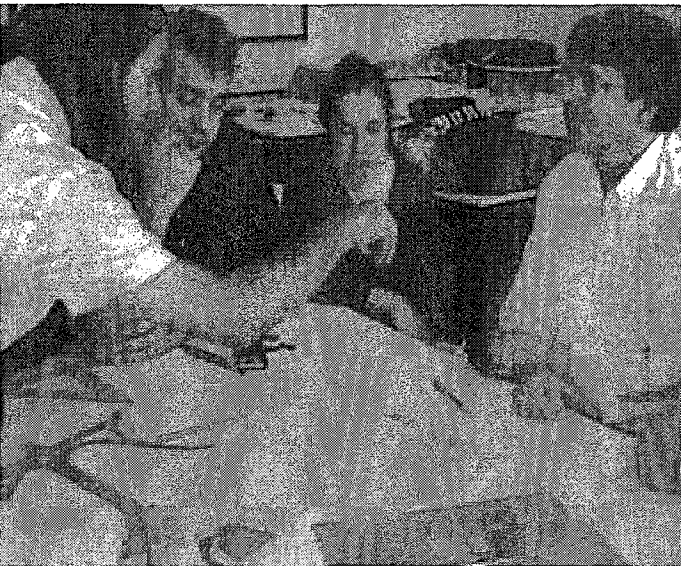
N.T: Aynı zamanda bu yoldan kültür merkezine gelmek isteyen biri zaten bu şekilde gelir, ama bu yol zaten devam edenleri yakalamak istedim, burada tek noktadan girseler bence...

F.Y: Yani o öyle bir tane rampa, o da buradan giriyor arkada... merdiven varsa, buradan gelen o merdiven sağda solda zaten binanın giriş noktalarına giriyoruz... Peki zaten binada da yok baksana, delik hiç bir şey yok (maketten göstererek).

N.T: Biraz tabii şey konsept gibi oldu maket ama, ama görünüş için her tarafı cam olacağı için, hem bu görünüş.

F.Y: Nedir onlar ne o köşe noktalarında (maketten göstererek)?

N.T: Bu taşımak için aslında. Yani ifade olarak ızgara yaptım, yani bunlar aslında buralarda değil.



F.Y: Hım-mm.

N.T: Bunlar şeylerin içinde olacak, bu ifade etmek için, bir sonraki aşama zaten büyük yapacağım maketini, 1/50 yapmayı düşünüyorum, o şeylerden, çیتالardan yapacağım onun taşıyıcı sistemini.

F.Y: 50 maketi nasıl yapacaksın?

N.T: İşte hocam bunun biraz büyük yapacağım, tek kütleyi yapacağım.

F.Y: Bu kaç bu?

N.T: 200.

F.Y: 200 yap, 200 maket niye yetmiyor yani?

N.T: Yok, pardon 500.

Hocam 200'ün malzemesi biraz sorun oluyor.

F.Y: Bir parça yaparsın şöyle köşesinden.

N.T: Tamam öyle olur.

F.Y: Peki, burada ...O nasıl çıkıyor? Bunlar ne şimdi ne anlatıyor? Ortada bir çekirdek var gibi anlaşıyor, sonra?

N.T: Şu şeyler hocam, normal asansörler, bu yük asansörü, malzeme taşıyor. Bu bölümde de tuvaletler var (plan çiziminden gösteriyor).

F.Y: Yani tabii şimdi burada mekanik bir düzen var, burada onu görmüyoruz, ee o asansör çizimine de yansır bu anlayış, o merdivene de yansır... Böyle bir kurgunun içinde çekirdek var. Acaba o kurgunun genel karakteri mi, yoksa böyle bir beton çekirdek içinde tutup bunlar ilgisiz mi? Senin çizdiğin sanki öyle gibi. Ama böyle de değil herhalde değil mi?

N.T: Evet.

(Devamı için bakınız Ek-B)

4.2. Genel Değerlendirme

Danışan-danışman bilgiyi, konuşma aracılığıyla yaratır ve paylaşırlar. Bu nedenle danışmanın sunduğu ortamı, kelimelerin şekillendirdiğini söylemek abartı değildir. Dolayısıyla danışan, düşünce ve duygularının arkasında yatan nedenleri dile getirmekte, sorgulamakta ve bunların kanıtlanmasını istemekte kendisini özgür hissetmelidir. Seçilen kelimelerde ve onların bir araya gelmesinde (karşılıklı kelimeleri dinleme yaklaşımında) neyin olanaklı ve neyin olanaksız olduğuna dair sözel bir anlayışın tanımı vardır. Diyaloğun sunabileceği tek şey, zaten içte bulunan bu bilinç ve anlayışı yüzeye çıkaracak, davranışları bunlara dayandırabilecek bir süreç, yöntem, ve bütünsellik (iyi, doğru, güzel) için yeni bir dil bulma yönünde yapılan arayıştır. İyi, Güzel ve Doğru'dan ayrıldığında, zalim ve baskıcı bir hal alır. Güç; etki ve anlamdan ayrıldığında tek yanlı, otoriter ve dar bir hal alır. İyi, tek başına kaldığında anlamsızdır. Onu dengeleyecek Doğru ya da Güzel olmaksızın, İyi arayışı, ahlaki katılık ve hatta baskı üretir (Isaacs, 2001). Bu da bu alandaki davranışlarımızı geliştirmeyi gerektirmektedir.

Danışan-danışman diyalog sırasında, bilginin kolektif paylaşılan deneyiminden kaynaklandığını farketmeye başlarlar. Danışan veya danışman tek başına bunun ortaya çıkmasını sağlayamaz. Hatta, bunun için harcanan çabalar da boşa gider. Buradaki sorun, danışan ve danışmanın sorumluluklarını fark etmeleri ve ne yapacaklarını birlikte bulmak zorunda olduklarıdır. Paylaşılan bir anlam alanının sonucu olarak ortaya çıkan sezgi ve bunun birlikte geliştirilmesi -sezginin dışa vurumu- danışan ve/veya danışmanın yaptıklarını basit bir biçimde ve bütünüyle değiştirir.

Danışman, diyalogu yöneten olarak toparlayıcıdır. Diyaloğun gerçekleşmesi için burada çerçevesi çizilen ilkeler bir biçimde izlenmelidir. Böylece, dinleme pratiğinin altındaki katılım ilkesi, saygı duyma pratiğinin altındaki tutarlılık, dizginleme pratiğinin altındaki farkındalık ve ses verme pratiğinin altındaki açılım aktif biçimde teşvik edilip uygulanabilir. Ancak bunun yalnızca bireysel bir düzeyde olamayacağını tekrar vurgulamak isteriz. Daha önce de söylediğimiz gibi, diyalog, ardında yatan ilkeler birleştirilebilse bile, bu anlamda bir teknik değildir. Diyaloğun ortaya çıkmasının gerekli olduğu anlayışını taşımak ve gerekenleri bir uzman olarak değil, daha geniş bir sorgulama sürecinin gittikçe daha eşit bir üyesi olarak yerine getirmek önemlidir. Danışan-danışman birlikte konuşamazsa, birlikte çalışamaz. Bu anlamda herkesin eşit sorumluluğu vardır. Danışman, konuşmaların devamını sağlarken, denetleyici konumundan çıkmalı, böylece sürecin bilincinin danışan tarafından

paylaşılmasına olanak sağlamalıdır. Süreç içinde ne olduğunun bilincinde olunması, diyalog yoluyla var olmanın önemli bir bileşenidir ve yaratma özgürlüğü verir. Danışmanlık, danışanın paylaştığı konuşmalardan doğabilecek eylem olanaklarına karşı uyanık olmaktır. Diyaloğun başlangıç düzenini oluştururken her bir danışanı dikkatle dinlemek ve yalnızca ona yönelik olarak konuşmak büyük önem taşır. Bunun için:

Dinlemeyi derinleştirmek: Danışan-danışmanın kulaklarıyla değil, zihinleriyle ve yürekleriyle dinlediklerinin bilincine varmaları gerekir. Asıl anlamları ve bunun sonucundaki çıktıları kökten değiştiren bir konuşma alanı açmak, danışan-danışmanın, ama burada özellikle danışmanın, dinlemelerin önemli olduğunu keşfetmesini gerektirir.

Ortamı muhalifler için güvenli hale getirmek: Danışanlara, kendilerine muhalefet edilmesinin meşruluğu ve kendilerini yalnızca konuşulanları kabul etmekle yükümlü hissetmemeleri anlatılmalıdır. Muhalefet gerçek bir diyalogun ve sorgulamanın oluşmasını mümkün kılar.

Görüşleri dizginlemeye teşvik etmek: Görüşlerin güçlenmesi için, görüşleri dizginleme konusunda, aynısını muhalefetin de en az danışman kadar göstermesi gerekir. Kendisine ait olmayan perspektiflere alan açan danışman ve danışanın gücünün olanaklar için olağanüstü bir alan yaratma potansiyeline sahip olduğu düşünülebilir.

Birlikte düşünmenin merkezinde, ilgili danışanın altta yatan güdü ve niyetlerinin incelenmesi bulunmaktadır. Bu yaklaşımın ardındaki asıl temel, davranışları nasıl görünürse görünsün bir danışanın niyetinin ne olduğunu anlamaya çalışmaktır. Danışanı, orada var olmaya ve kendi tasarımlarını ilgilendiren her şeyle canlı bir sorgulama ilişkisini korumaya davet etmek, pragmatik değil, varoluşsal bir yaklaşım gerektirir. Bu tür bir sorgulama daha önceden büyük planlar yapmaksızın, kendiliğinden harekete geçer. Bu yaklaşımda danışan-danışman denetimlerini dizginlemeli ve hangi beklenmedik sonuçların ortaya çıkabileceğini görmelidirler. Hamle için doğruluk ve kendi düşündüklerini söyleme, taraftarlık için dinleme, muhalefet için saygı ve kenarda durma için tahammül nitelikleri olarak açığa çıkar. Eylemin niteliği, büyük ölçüde bu niteliklerin varlık derecesinden etkilenir. Bir diyalogda dengeli eylem (dizginleme, ses verme, dinleme ve saygı duyma), danışan-danışmanın kendi görüşlerini karakterleriyle birlikte belirtmelerini ve varlıklarını hissettirmelerini içerir. Bunlar mevcutsa ve denge içindeyse, diyalog mümkün olabilir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Kant'ın (2000, s:35) da belirttiği gibi:

“Düşünmemin nesnelerini elde edip onları kavrayabilmeliyim, yoksa kendimin bilincinde olamam, ... çünkü bu olmasaydı, verilmiş bir görüş konusunda bile, düşünceden yoksun kalırdım; varolduğumu bilmeden, ... varolurdum.”

Tasarım tasarlayana, kendini bu yolla var ettiği bir ifade alanı açar, çünkü mevcut olmayanın yaratılması olarak ifade edilen de aslında tasarlayanın, tasarımın ne olduğu ile ilgili düşüncesidir. Bu bakış açısı, tasarımın düşünce geri planının geliştirilmesine yönelik, somut biçimle doğrudan ilgili olmayan ama biçime yönelik gelişmeleri de içinde saklayan, açık uçlu arayış ve düşünce ortamını gerekli kılar. Bunun için tasarlayan öncelikle kendini anlama çabası içinde olmalıdır. Kendini anlama çabasının tasarımın öğretilmesi süreci içinde kazandırılması, empatik bir ortamda, tasarlayanın kendini açıkça ifade edebilmesiyle mümkün olabilir. Bizce tasarlamak, yani, düşüncenin nesnesinin elde edilmesi önce ve/veya sonra söze dökmeye -dil ile- de gerçekleşebilir. Bu nedenle bu çalışmada, tasarımda söze dökmenin özgür bir ortam yaratma potansiyeli olduğu ileri sürüldü. Mimari tasarım eğitiminde, söze dökmenin, bir fikri ve bu fikrin beraberinde getirdiği sorumluluğun sınırlarını çizmenin, farkına varmanın gerekliliği savunuldu. Bu da ancak danışan-danışman arasında kurulabileceğine inandığımız “diyalog”la mümkün oldu. Diyalog, danışan-danışman etkileşiminin ideal bir durumu olarak eleştiri vermeyi aynı zamanda bir sanat olarak görmenin önemini anlamamızı sağlar. Çünkü bu ideal, ona ulaşmak için katedilen yollarda, daha doğru bir deyişle patikalarda, özellikle danışan için tasarım yapmanın anlamlarını düşündürür. Bu bakış açısıyla çalışmada iki nokta önem kazanır:

- Danışan-danışman etkileşimini ve buna bağlı olarak tasarlamayı, bütüncül bir aktivite olarak görmek.
- Bu görüşle birlikte farklı bir eleştiri modelini tanımlamaya ve açıklamaya çalışmak.

Araştırmanın sonuçları bu kapsamda, (üst-)eleştirinin tanımlanması, danışan-danışman etkileşiminin mimari tasarıma katkısı ve geleceğe yönelik konu alanları olarak ele alınacaktır.

Sennett'in (1999) de belirttiği gibi nasıl ki çellistin vibratodaki dokunuşu, ifade edilmek istenilen sesi ortaya çıkartmak için tam doğru dokunuş olmalıysa, aynı şekilde danışan-danışman etkileşimi bu doğru dokunuşu sağlayacak, deney(im)-özgürlük ortamını yaratmalıdır. Bu ortamda, nasıl ki çellist çaldığı enstrümanı daha iyi tanımak ve bu yolla ustalığa yaklaşma olanağı bulabilirse, benzer bir biçimde danışan da, tasarımı ve tasarımı yapma yollarını, kendini ve danışmanı gözlemleyerek geliştirebilir. Ancak bu ortamdaki özgürlük sayesinde, sahip olduğumuz sezgiler ifade edilip en sonunda söze dökülerek anlam kazanabilir ve böylece anlam, içinde yorumu barındırarak diyalogun gelişmesine olanak sağlayabilir.

Diyalog, sezgi ve mantık birlikteliğini sağlamayı, başka türlü söylersek, sol-sağ beynin etkileşimli bir bütün içinde çalışmasını teşvik edebilir. Sezgi, metaforları mümkün kılarken, metaforları rasyonalize etmeyi sağlayan mantıktır. Her ikisi de düşünce, fikir, yani dil yoluyla mümkün olabilir. Berk'in (1996) de üzerinde durduğu gibi, dil, yolculuğu boyunca hem bilineni, hem de bilinmezi yüklenir, bilinmezi bulgulaması, bilinmeze tutunması asıl özgürlüğüdür. Bu yürüyüş, yani metaforlara yaslanma, aslında anlamı oluşturmaz. Başka bir deyişle anlam, metaforların danslarıyla renk kazanır, bilmek eylemi gerçekleşir, bilineni uygulamak ve ilişkilendirmek, öğrenmeyi ortaya çıkarır. Bir başka olgu da, anlamın oluşmasındaki anlama sürecidir. Bu, bir bakıma öğrenme, algılama, sorgulama ve kullanma sürecidir (Kuryel, 2004). Dolayısıyla diyalogun teşvik ettiği mantık-sezgi birlikteliği, fikirlerin oluşmasını ve danışan-danışmanın karşılıklı olarak anlamlı bir bilince ulaşmasını sağlayabilir. Bunun yanında, "diyalog ortamında yaratılan metaforlar ve buradan özellikle empatik bir ilişki sonucunda yapılan etik-estetik temellendirmeler, danışanın kendine özgü bilgiyi rasyonalize etmesini sağlayabilir" de diyebiliriz (Tablo 5.1).

Tablo 5.1. Etik-estetik-dil arasındaki ilişkiler

ETİK	=	ESTETİK
Özgürlük	Dil	İfade
(SOL BEYİN)		(SAĞ BEYİN)
Rasyonel	İndirgeme / Metafor	İrrasyonel
Soyut		Somut
Mantık		Sezgi
Sözel		Sözel olmayan

Bu araştırmada, diyalog, mimari tasarıma yaklaşımda, çeşitli yönler içinde değerlendirme yapmaya olanak sağlayan, tasarımı belli kalıplar içinde görmeyen bir

anlayışla ele alınmıştır. Yorumlama, yorum yapabilme, ancak bu anlayış sonucunda oluşabilir. Böylelikle, bu çalışmada ele alındığı biçimiyle diyalog, esasen yeni bir bilginin keşfine yol açar.

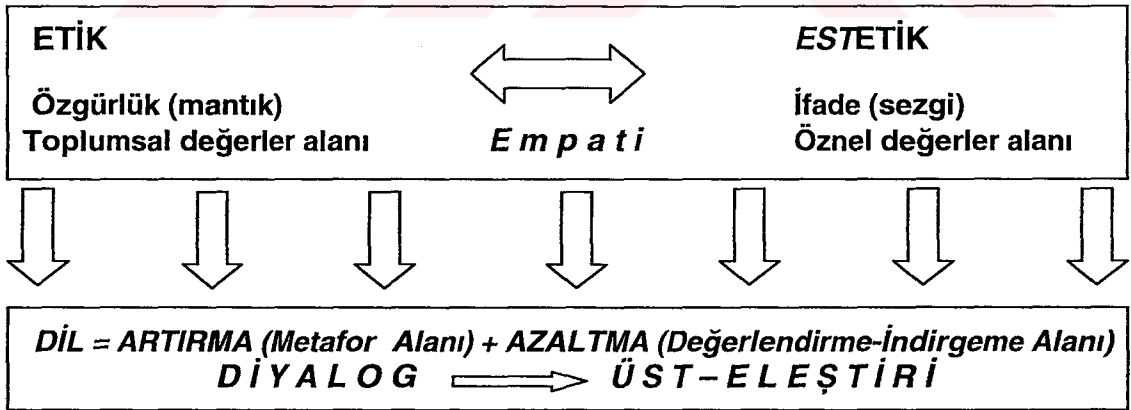
Diyalog sırasında, tasarımın nesnesine ve öznesine (danışana) belli bir uzaklıktan bakabilmek mümkündür, ne varki bu, öznenin yaptığı işten tamamen kopartılmasına izin vermez. Bu süreçte danışmanın görevi, danışanın neyi, nasıl tasarladığının farkında olarak, değerlendirebilme ve arkasında durabilme sorumluluğu verebilmektir. Burada değerlendirmenin; değerler sistemi içinde düşünebilme, değerler arasındaki ilişkiyi kurabilme, seçim yapabilme sorumluluğunu alabilmek olduğu söylenebilir. Danışanın tasarladığı ile ilgili farkındalıkları artarsa, yaptığına daha eleştirel bir gözle bakabildiği gözlemlenmiştir. Bu durum aslında, danışanın ifade ettiğinin danışman tarafından anlaşılması, anlaşılanın danışana hissettirilmesi, danışanın özelinde evrensel değerleri ortaya çıkararak, tasarımın değerlendirilmesidir. Böylelikle “tasarımda, danışanın kendi öznel(l)iğinde, kendi yaptığı, farkında olduğu bir tasarım yaklaşımına, yani kendinden çıkarak bir fikri ortaya koymasına ihtiyaç vardır ki, o tasarım evrensel bir değer taşıсын ve etik-estetik olsun” denebilir.

Uraz’ın (2004) da belirttiği gibi danışmanın kendi değerlerini de danışana aktarması kaçınılmazdır ve bu hiç de kötü değildir. Ancak bu değerler herhangi bir şekilde salt kişisel uygulama deneyimlerine dayanıyor ve buna bağlı olarak da yasa ve yasak olarak sunuluyorlarsa; bunlar, danışanın kendi etik-estetik değerlerinin oluşmasında bir doktriner baskı aracı haline dönüşebilir ve mimar adayının tüm mesleki gelişimi olumsuz etkilenebilir. Burada amaç, danışanı etik-estetik değerlerin çeşitliliğine mümkün olabildiğince açmak; farklı değerlerin varlığından objektif olarak haberdar etmek ve bu yolla kendi değerlerini oluşturmaya katkıda bulunmak olmalıdır.

Felsefi (etik-estetik) yöntemler ki bunlar; retorik, hermeneutik, diskürsif, diyalektik, anolojik, transsendental, analitik yöntemlerdir, hem metafor alanının yaratılması hem de bu alandan var olan bilginin indirgenmesi için kullanılan yaklaşımlar olarak öne çıkarlar. Bu yaklaşımlar, değerlendirme sistemleri olarak, her danışan öznel(l)iğinde kabiliyetlerin ortaya çıkabileceği özgür bir ortam sağlarlar. Bu ortam her bir danışana özgü kabiliyetlerin değerlendirilebileceği bir eşitlik ortamıdır. Önerdiğimiz etik-estetik yöntemler, düşüncemize göre, özellikle empatiyi gerektirmektedir. Böylelikle yalnızca bir yöntem veya biçim olmaktan çıkan bu yöntemler, danışanın öznelliğini ortaya koyan davranışlara doğru evrilebilirler. Siza’nın (2001, s:87) da üzerinde durduğu gibi;

“... Bir akım bir kez yönetime dönüştü mü, dejenere olur ve arkasına saklanılabilecek bir mazeret, yabancılaştıran bir yatıştırıcı haline gelir. Arzuyu -hem bizim hem de başkalarının arzularını- yeniden tanımlama yürekliğini yitirir.”

Öncelikle kendi duygularını anlayıp farkında vararak başkalarının duygularını, düşüncelerini kavrama yetisi olarak empati, hem danışmanın kendisini hem de danışanı ve onun eylemini -tasarımını- kavramayı kolaylaştırabilir. Burada tasarım nesnesinin özneye bağlanması, tutarlılığı, sorumluluğu sağlar, bu da tasarımcının özgürleşmesine katkıda bulunabilir. Böylece eleştiri, **üst-eleştiriye** yaklaşır (Şekil 5.1). Üst-eleştiri, ona ulaşmanın ideal bir yolu olarak diyalogu içerir, ama diyalogun kendisi değildir. Üst-eleştiri de ifadelerin diyalogu oluşturmasını sağlayacak çaba, büyük ölçüde danışmana aittir. Çünkü o, aynı zamanda ortamı hazırlayandır. Burada diyalog, danışan-danışman etkileşimi için aslında bir zorunluluk değil, ama kurulabilmesi yolunda çaba harcanmasının gerekli ve önemli olduğu açıktır. Ancak, diyalog mümkün olamadığında, bu çabanın sayesinde ki başka kanallarda konuşma ve iletişim kurabilme olanakları bulunabilir. Çünkü diyalog, danışmanın tek başına gerçekleştirebileceği bir şey değil, tam tersine, ortaklaşa bir etkinlik olarak anlaşılmalıdır. Burada unutmamak gerekir ki, danışanın danışmanla olan tasarım ortaklığını gerçekleştirebilmesi, öncelikle danışmanın kendi yaptıkları ya da yapmak istediklerinin bilincinde olmasıyla mümkün olabilir. Danışman, diyalog yaratma çabasıyla danışanı bu ortama davet eder. Danışanla diyalog oluşturamadığı durumlarda, danışmanın kendi kendisiyle diyaloga girmesi, hatta bunu yüksek sesle ifade etmesi de bu ortaklık için işe yarar bir tutum olabilir.



Şekil 5.1. Etik-estetik-dil-değerlendirme etkileşimi

Mimari tasarımı yorumlayan üst-eleştiri, yeni bilgiyi ortaya çıkarmak için farklı bilgi alanları yaratmayı gerektirir. Önerdiğimiz yöntemler olarak her türlü eleştiri, doğrudan tasarım bilgisini sunmazlar, ama o bilginin bulunması için bütüne yönelik geniş bir alan yaratırlar. Bu alanın keşfedileceği ortamı hazırlayacak olan danışman,

böyle bir ortamı oluşturmak için çaba harcıyandır. Bu ortamdaki tasarım eleştirisi, üst-eleştiri yoluyla, bir anlamda danışanın kendisine ulaşmaya çalışır. Danışman, ister eskiz gibi görselleştirme yöntemleriyle olsun, ister sözel olsun danışanın kendisine üst-eleştiri aracılığıyla ulaşır. Danışan, böyle bir ortamda, gözlemlerimize göre, kendini daha rahat, güvende ve özgür hissettiği için yavaş yavaş kendini açmaya başlar. Çünkü böyle bir ortamın amacı, gelişme ve öğrenmedir. Bu ortamda, danışanın ortağı olarak yer alan danışmanın da danışana karşı sorumluluğu vardır, bu da, her türlü yöntemin ötesinde bir bilinçle davranışta bulunmaktır. Bu bilinç, Goethe'nin (1907) de belirttiği gibi, yöntemsiz sözün hayalciliğe, özsüz yöntemin boş bilgiçliğe, biçimsiz konunun yorucu bilgiye, konusuz biçimin boş bir aldatmacaya götürdüğünün farkına varır.

Burada esas olan danışanın bilincini geliştirmektir. Bu da ancak felsefi terimlerle söylersek, durumlar karşısında ontolojik yüzyüze gelmelerle gelişir. Bu öğrenme ortamını epistemolojik ve aksiyolojik olarak yaratan danışmandır. Böyle bir öğrenmenin gerçekleşmesi, öncelikle yapılan işe reaksiyon gösterilmesi yani eleştirilmesi yoluyla olur. Danışan, yaptığı proje aracılığıyla eleştirilir ve danışanın ne yaptığının ya da ne yapamadığının değil de, ne yapmak istediğinin anlaşılmasını hedefleyen bir yaklaşımla eleştiri yapmak önem kazanır (Uraz, 2004). Burada, yapılmak istenilenin bir resmi etrafında gelişen ve danışan-danışman arasında empatik etkileşimi oluşturmayı amaçlayan eleştiri ortamının aşağıdaki anlamları taşıdığı düşünülebilir:

- Öğrenme, spontanedir, yaratıcıdır.
- Danışan-danışman etkileşimi, sorunların çoğunun birlikte çözüldüğü bir ortam yaratır.
- Danışman empatik ortamın yaratıcısıdır, bu ortamda danışan da birini dinleme, görme ve duygularına ortak olma kabiliyetlerini öğrenir.
- Danışman tamamıyla dürüst ve açıktır. Bu dürüstlük ve açıklığı danışana aktarır.
- Özgürlük, birlikte düşünüşün esası olarak etik-estetik temelde inşa edilir.
- Akıl kendini koşullandırmalardan kurtarmıştır ve sonsuzdur. Danışman, hem kendi hem de danışanın aklının koşullandırmalardan arınmasını sağlar.
- Fark etmenin içinde duyarlılık yatar. Duyarlılık, görmeyi, işitmeyi, vurguyu, ses, sözcüklerin içeriğini ve tonunu -dinlemeyi bırakmadan- derinliğinde kavrayabilmeyi kapsar.
- Stüdyodaki disiplin, uymak değil, öğrenmektir. Öğrenme, bir bilme sürecidir. Bu nedenle eleştireldir, tasarım nesnesinin tasarlayan özne tarafından ele

geçirilmesi, yapma-gücünün canlandırılmasıdır. Bu anlamdaki eleştiri, özne ile nesnenin birleştirilmesinin başlangıcıdır. Eleştiri, sadece bir olgunun ardında yatan gerçeği bulmaya ve çözümlemeye değil, her şeyden önce nasıl kurulduğunu anlamaya çalışır.

- Danışan-danışman etkileşiminde üst-eleştiri, danışanda varolan niteliklerin geliştirilmesi ve bunların bilinçli olarak kullanılmasında önem kazanır.
- Danışanı, tasarımın öznesi olarak kabul ederek, dile getirdiklerini ortak bir dil arayışı içinde yorumlayan üst-eleştiri, ortaklık anlayışının oluşmasına katkıda bulunur.
- Üst-eleştirisinin ideal bir durumu olarak önerdiğimiz diyalog, ortaklık anlayışının bir sonucu olarak farklı yaklaşımlara açık olmayı gerektirir.
- Stüdyo, bir çalışma mekanından çok danışanların mimarlık mesleği kültürüne kabul edildikleri bir yerdir. Çok az danışan stüdyo ihtiyaçlarını zorluklarla ve ikilemlerle karşılaşmadan tam olarak tamamlayabilir. Tasarım süreci, bu sürecin doğasında olan engelleri, belirsizlikleri, Sacs'ın (1999) dile getirdiği şekliyle sıkışmaları kapsar. Üst-eleştiri, bu sıkışmaları anlamaya ve çözmeye olanak verir.
- Danışan-danışman, sürekli olarak tasarım durumlarına açık ve mantıklı bir anlam empoze etmeye çalışırlar. Bu anlamda belirsizliklerin çözüm yöntemi, eleştireldir. Tasarımın nesnelleştirilmiş özneliği, belirsizliğin kontrolünü, varsayımsal, genel konuşmaları veya tartışmaları gerektirir.
- Danışmanın üst-eleştiriadaki önemli bir rolü, belirsizliği yaratmanın yanında belirsizlik derecesini indirmek ve belirsizlik altında alınan kararların sonucunu önceden sezmektir.
- Bu bakış açısına göre, tasarım stüdyosunda danışmanlık yapacak olanların eğitimi önem kazanmaktadır. Danışmanların eğitiminde yukarıda sözünü ettiğimiz tutum ve yaklaşımlar gözönünde bulundurulmalı ve bunların arkasında yatan teoriler tanıtılmalı, belki mevcut danışmanlara da bu doğrultuda kendilerini yenilemeleri için olanaklar veren ortamlar yaratılmalıdır.

Danışan-danışman etkileşimi, tasarım aktivitesinin daha kapsamlı ve zengin bir süreç olarak gerçekleşmesini ve yaşanmasını sağlar. Çünkü:

- Tasarlamak, çeşitli ifade araçlarıyla, özellikle de konuşarak yapılan bir aktivitedir. Tasarlarken bazı stratejik kararların alınması için örneğin, değişkenlerin karşılıklı etkileşimi, önerilerle ilgili sınır koyma, karar verme, değerlendirmelerde bulunma, özel vurgulamalarda bulunma ve benzerleri tasarım sürecinin can alıcı özelliklerini gözden kaçırmamak için önemlidir;

tasarımcılar geçmiş deneyimlerden elde edilen bulguları, yeni tasarım çözümleriyle ilgili spekülasyon yapmak için kullanırlar, karmaşık tasarım senaryolarını uzun uzadıya anlatır ve daha geniş ve daha karmaşık öneri deneyleri hakkında düşünürler.

- Tasarım yapmak, ne yalnızca sezgilerin ne de mantığın bir aktivitesidir. Fakat, bunların her ikisini de içeren bütüncül bir yaratım eylemidir.
- Tasarım kararları, tasarımı yapma sürecindeki sınırlamaları veya bağlamsal koşulları içerir. Dolayısıyla tasarım yöntemleri, açık bir şekilde, belirli bağlamı olan koşulları ve sınırlamaları açıklamalıdır. Böylelikle bu yöntemler, belirli problemlere somut sonuçları sağlamanın yanında, tasarımda kişisel değerlerin ve farklı amaçların nasıl görüşülebileceğini aktaran önerileri de sağlayabilirler.
- Danışmanların nitelikleri açısından tasarıma yaklaşımda, *yapısalcı* (strüktüralist) ve *metaforist* (Peng, 1994) olarak iki iletişim modeli karakterize etmek yararlı olabilir. Yapısalcı, eleştiride parçalara önem verir. Bu parçaların danışan tarafından bilinmesi önemlidir. Bir metafor alanı yoktur. Bu nedenle bilgi zaten indirgenmiştir. Bu bilgi parçaları, birbirine eklenerek tasarım sürdürülür. Tasarım, parçadan bütüne doğru kurulur. Dolayısıyla tasarım eleştirisine başlamak için çizim, maket gibi temel araçlar, danışandan istenir, çünkü bunlar, tasarım yapmanın en önemli parçası olarak görülür ve tasarım belli bir sıra izleyerek yapılır. Metaforist ise bilgi alanlarını metaforlar şeklinde oluşturur. Dolayısıyla eleştiride öncelikli olan bütündür. Bilgi bütünden parçaya doğru kurulur. Burada danışanın parça bilgiyi bilip bilmemesi önemli değildir. Çünkü metafor alanını oluşturabilmek için buna ihtiyacı yoktur. Bu bilgi süreç içinde zaten kazanılır. Danışan tasarımı bitirdiğinde bu parça bilgiyi de edinir. Tasarımın yapılması için yapısalcıda olduğu gibi bir sıra izlenmez. Çünkü tasarımı yapmak için herşey bir araçtır, bu araçların kullanımı süreçteki gereklilikten ortaya çıkar, belli kalıplara göre olmaz. Danışan, yaratımın bir parçasıdır.

Bu araştırmada, danışanın tasarımı öğrenme sürecinde, danışmanla olan iletişimindeki ideal danışman davranışını açıklamak ve anlamak hedeflenmiştir. Tasarım sürecinde iletişimin rolü ve bilgisayar teknolojisi içindeki yeri geleceğe yönelik araştırmalar için çeşitli ipuçları sağlayabilir:

- Tasarım sürecinde iletişimin rolleriyle ilgili bilgi; iletişim stratejilerini, tasarım süreci ve danışanlar için yeni eğitimsel ihtiyaçları, iletişim rollerini destekleyen bilgisayar temelli araçları içeren yeni tasarım yöntemlerini kavramayı sağlayabilir. Bu, tasarımda yenilikçi düşüncüyü üretmeye yardım edebilir.

Tasarım süreci boyunca işbirliği, müfredat programında halen sunulmayan iletişim rolleriyle ilgili eğitimi gerektirebilir.

- Tasarımcının profesyonel aktivitesi, etkilendiği, uyduğu normların ve değerlerinin dışında tutulamaz ve tasarımcının tasarlarken neyi seçtiği, aldığı kararları açıklayan nedenler, ancak normatif bağlam içinde anlaşılır (Mcdonnell, 1997). Tasarım alternatiflerinin üretimi ve bir şeyi elde etmek için başka birşeyden vazgeçmenin arasındaki bağlantılar, geliştirilen alternatiflerin eleştirel değerlendirmesi sonunda önerilen tasarımın geçerli nedeni ile çok yakından ilgilidir. Dolayısıyla, özellikle deneyimli tasarımcıların, tasarımlarını geliştirmek için kullandıkları eleştirel değerlendirmeleri incelemek, mimari tasarımın üretimini daha iyi anlamayı sağlayabilir.
- Tasarım bilşi ve tasarıma ait bilgisayar kullanımı üzerine düşünölmeli ve bu, birleşik bir konu olarak anlaşılmalıdır, böylelikle tasarımı daha derinlemesine anlamayı sürdürebiliriz. Tasarım psikolojisinin empirik çalışmaları, tasarım bilgisinin teorik formülasyonlarıyla tasarımda bilgisayarların kullanılmasına ait modellerin geliştirilmesi arasında özellikle önemli, simbiyotik bir ilişki vardır. Bu konularla ilgili şu sorular sorulabilir: Bilişsel aktivitelere ve empatik davranışa bilgisayar kullanımı nasıl yardım edilebilir? Bu çabalarda hangi metodolojiler kullanılabilir?
- Tasarlamak, danışanları daha ilerideki tasarlamaa hazırlayan keşiflere yardım etmenin yanında, tasarım alanının bilgisini oluşturmaya yardım edebilir. Tasarlamak, tasarım problemlerinin yeni anlamalarını yaratır ve değerlendirme sistemlerinin gelişmesini besler. Bu konular üzerinde bilinçli düşünceye yol açmak önemli olabilir.
- Diyaloğun tasarımdaki ortaklık çerçevesinde, danışan-danışman arasında gerçekleşenden farklı olacağı beklentisiyle, nasıl işlediğine bakılması profesyonel ilişkiler için ilginç ipuçları verebilir.
- Tasarımın yorumsal bakışı, analitik bir perspektif için kullanılan biçimsel betimlemelerin, kaynaklarını ve niyetlerini yansıtarak düzenlenmesine işaret eder. Bilgi edinmenin ve bu bilgiyle tasarlamanın çeşitli yolları, bu araştırmada tanımlandığı gibi ancak tasarlama çalışması üzerinde tutarlı yorumsal bir perspektifle varolur.

KAYNAKLAR

- Acar, N., 1994. Terapötik iletişim, Ertem Matbaacılık, Ankara.
- Açıkgöz, K., 2003. Aktif öğrenmedeki aktif kavramı üzerine, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, **849**, 12.
- Akarsu, B., 1987. Çağdaş Felsefe, İnkılap Kitabevi, Anka Ofset, İstanbul.
- Akın, Ö., 1990. Necessary conditions for design expertise and creativity, *Design Studies*, **11**, 107-113.
- Akın, Ö. and Lin, C., 1995. Design protocol data novel design decisions, *Design Studies*, **16**, 211-236.
- Akın, Ö. and Akın, C., 1996. Frames of reference architectural design: analysing the hyperacclamation (A-h-a!), *Design Studies*, **17**, 341-361.
- Akkoyun, F., 1987. Empatik eğilim ve ahlaki yargı, *Psikoloji Dergisi*, **21**, 91-97.
- Akkoyun, F., 2001. Gestalt Terapi, Nobel Yayıncılık, Erek Matbaası, Ankara.
- Aksoy, E., 1987. Mimarlıkta tasarım bilgisi, Hatiboğlu Yayınları, Şahin Matbaası, Ankara.
- Aksoy, Ö., 1977. Biçimlendirme, Baskı-Gazetecilik ve Matbaacılık, Trabzon.
- Akkoyun, F., 2001. Gestalt terapi, Nobel Yayın Dağıtım, Erek Matbaası, Ankara.
- Akyol, F., 2004. Demiurgos veya mimar, *Etik-Estetik*, s:116-121, Yapı Yayın, Ali Rıza Başkan Güzel Sanatlar Matbaası, İstanbul.
- Alexander, C., Ishikawa, S. and Silverstein, M., 1977. Pattern language, Oxford University Press, New York.
- Alkan, C., 1983. Eğitim felsefesi, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.
- Altaş, N. E., 1995. "Yeni mimari" eğitimi üzerine düşünceler, tasarlama stüdyosunda yansız (nesnel) eleştiri modeline doğru, *Yapı Dergisi*, **160**, 55-60.
- Altun, E. ve Akıllıoğlu, Ç., 2002. Yalnızca bir sözcük: Yaratıcılık, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, **818**, 10-11.
- Archer, L.B., 1984. Whatever became of design methodology, *Developments in Design Methodology*, s: 347-349, ed. Cross N., printed by the Pitman Press, Bath, Avon.
- Archer, B., 1999. Araştırma yöntemleri üzerine, çeviri: Şermin Alyanak. ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları, Ankara.

- Aristoteles**, 2001. Retorik, çeviri: Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları-442 Cogito-17, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Artut, K.**, 2001. Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Anı yayıncılık, Kozan Ofset, Ankara.
- Austin, S.**, 2001. Mapping the conceptual design activity of interdisciplinary teams, *Design Studies*, **22**, 211-232.
- Aydın, B.**, 2003. Gelişimin Doğası, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, s:29-49 editör: Yeşilyaprak, B., Pegem Yayınları, Cantekin Matbaası, Ankara.
- Aydınlı, S.**, 1999. Temel tasarım dersinin kuramsal altyapısı gestalt algı kuramı, *Yapı Dergisi*, **216**, 60-65.
- Aydınlı, S.**, 2001. Mimarlık eğitiminde değişen öncelikler, *Mimar.ist Mimarlık Kültürü Dergisi*, **1**, 116-120.
- Ayran, N.**, 2001. Mimarlık eğitiminin öz gereklilikleri, *Mimarlık ve Eğitim Kurultayı*, YTÜ, İstanbul, 3-5 Aralık.
- Balamir, A.**, 1985. Mimarlık söyleminin değişimi ve eğitim programları, *Mimarlık Dergisi*, **8**, 9-15.
- Balcıoğlu, T.**, 1998. Tasarım eğitimi felsefesi moluşumunda üç temel eksen: Teori, iletişim ve pratik, *Türkiye’de tasarım eğitimi*, s:15-17, derleyen: Er, H.A., Korkut, F., Er, Ö., Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Balcıoğlu, T. ve Ertekin, H.**, 1982. Mimarlık söylemi ve tasarım, *Mimarlık Dergisi*, **10**, 25-27.
- Baljon, C. J.**, 1997. Design justification as an instance of modal logic, or of rhetoric, *Design studies*, **18**, 125-126.
- Barker, A.**, 2001. Yenilikçiliğin simyası, çeviri: Ahmet Kardam, BZD Yayın ve İletişim Hizmetleri, Acar Matbaacılık, İstanbul.
- Bartlett, F.**, 2000. Düşüncede İmgeleme *Hatırlama’dan* (1932), *Galileo’nun Buyruğu, Bilim yazılarından bir derleme*, s:341-352, çeviri: Nermin Arık, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Kılıçaslan Matbaacılık, Ankara.
- Başal, A.**, 2001. Zihinsel gelişme, *Gelişim ve öğrenme*, s:11-30, editor: Altıntaş, E., Akinoğlu Matbaacılık, Bursa.
- Başaran, M.**, 2000. Felsefelogos “Felsefe ve Eğitim”, “Üniversite ya da Erdemin Mutsuzlukları”, Bulut Yayınevi, İstanbul.
- Batırbaygil, H.**, 2000. Yıldızlılık, Yıldız’da mimarlık eğitiminin kısa öyküsü, *Arredamento Mimarlık Dergisi*, **3**, 69-72.
- Batur, E.**, 1997. Modernizmin serüveni, *Weimar Devlet Yapıevi (Bauhaus) Programı*, Walter Gropius, çeviri: Tevfik Turan, s:236-238, Yapı Kredi Yayınları, Başkan Ofset, İstanbul.
- Baymur, F.**, 1983. Genel psikoloji, İnkilap Kitapevi, İstanbul.

- Beheshti, R.**, 1993. Design decisions and uncertainty, *Design Studies*, 14, 85-95.
- Berk, İ.**, 1996. Logos, denemeler, Yapı Kredi Yayınları, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Bernasconi, R.**, 2000. Şüphe etiği, çeviri:Zeynep Direk, felsefe ve eğitim, *Felsefelogos*, 10, 61-74.
- Bilge, F.**, 2003. Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, s: 221-250, editör: Yeşilyaprak, B., Pegem A Yayınları, Cantekin Matbaası, Ankara.
- Bilgin, M.**, 2003. Bedensel ve Devinsel Gelişim, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, s:51-73, editör: Yeşilyaprak, B., Pegem Yayınları, Cantekin Matbaası, Ankara.
- Bilgin, A.**, 2001. Öğrenme kuramları, *Gelişim ve Öğrenme*, s:90-109, editör: Altıntaş, E., Akınoğlu Matbaacılık, Bursa.
- Billings, K. and Akkach, S.**, 1992. A study of ideologies and methods in contemporary architectural design: part 1: ideology, *Design Studies*, 13, 431-450.
- Binbaşıoğlu, C.**, 1995. Eğitim psikolojisi, Binbaşıoğlu Yayınları, Ankara.
- Bolles, E.**, 2000. Gestalt Psikolojisi: Bilmenin ikinci bir yolundan (1991), çeviri: Nermin Arık, s:304-315, *Galileo'nun buyruğu, bilim yazılarından bir derleme*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Kılıçaslan Matbaacılık, Ankara.
- Boudon, F.**, 1999. Architecture, ethics and education of architects. The View of Architecturology, the 34th EAAE Workshop (European Association for Architectural Education), s:57-72, editor: Toft, A., E., the Aarhus School of Architecture, Denmark.
- Bozkurt, N.**, 1984. Kant felsefesine ilişkin notlar, *Seçilmiş Yazılar, Immanuel Kant*, s:31-42, Remzi Kitabevi Yayınları, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- Broadbent, G.**, 1995. Educating architects, *architectural education*, s:10-23, eds. Pearce, M. and Toy, M., Academy Editions, UK.
- Buchanan, R.**, 2001. Design Research and the new learning, *Design Issues*, 17, 3-23.
- Bumin, T.**, 1996. Tartışılan modernlik, Derscartes ve Spinoza, Yapı Kredi Yayınları, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Calatrava, S.**, 2000. Tasarım felsefesi, *Santiago Calatrava*, çeviri: Meral Ekincioglu, Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi, 3. s:97-100, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Capon, D.**, 1983. Categories in architectural theory and design: derivation and Precedent, *Design Studies*, 4, 215-226.
- Cevizci, A.**, 1997. Felsefe Sözlüğü, Ekin Yayınları, Kozan Ofset, Ankara.

- Chan, C.**, 2001. An examination of the forces that generate a style, *Design Studies*, **22**, 319-346.
- Clausen, H.**, 1993. Narratives as tools for the system designer, *Design studies*, **14**, 283-298.
- Chomsky, N.**, 2001. Dil ve zihin, çeviri: Ahmakt Kocaman, Ayraç yayınları, Şahin Matbaası, Ankara.
- Claxton, G.**, 1999. İçimizdeki önsezi, çeviri: Rita Urgan, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, **619**, 12-13.
- Cooke, J.**, 1997. A place for the law in architectural studies, *Design Studies*, **18**, 101-112.
- Conrads, U.**, 2002. Walter Gropius ve Bauhaus, *Weimar'daki Staatliches Bauhaus'un programı*, çeviri: Sevinç Yavuz, Modern Mimarlığın Öncüleri dizisi, **3**. 22-26, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Coyne, R. and Snodgrass, A.**, 1991. Is designing mysterious? Challenging the dual knowledge thesis, *Design Studies*, **12**, 124-131.
- Coyne, R. and Snodgrass, A.**, 1993. Rescuing CAD from rationalism, *Design Studies*, **14**, 100-123.
- Coyne, R.**, 1997. Creativity as commonplace, *Design Studies*, **18**, 135-141.
- Croce, B.**, 1983. İfade bilimi ve genel linguistik olarak estetik, çeviri: İsmail Tunalı, Remzi Kitabevi Yayınları, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- Cross, A.**, 1983. The educational background to the Bauhaus, *Design Studies*, **4**, 43-52.
- Cross, N.**, 1982. Designerly ways of knowing, *Design Studies*, **3**, 221-227.
- Cross, N.**, 1990. The nature and nurture of design ability, *Design Studies*, **11**, 127-140.
- Cross, N. and Cross, A. C.**, 1995. Observations of teamwork and social processes in design, *Design Studies*, **16**, 143-170.
- Cross, N.**, 1997. Descriptive models of creative design: application to an example, *Design Studies*, **18**, 427-455.
- Cross, N.**, 2001. Designerly ways of knowing: Design discipline versus design science, *Design Issues*, **17**, 49-55.
- Cüceloğlu, D.**, 1991. İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çakın, Ş.**, 1988, Mimari tasarım, insan, toplum ve çevre ilişkileri, Özal Matbaası, İstanbul.
- Çellek, T.**, 2001. Yaratıcılık: Eğitim sistemindeki boyutu, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, **741**, 18-19.

- Çelen, N.**, 1999. Öğrenme psikolojisi, İmge Kitabevi, Zirve Ofset, Ankara.
- Çiftçi, N.**, 2003. Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi, *Değerler Eğitimi Dergisi-ayrı basım*, **1**, 43-77.
- Daley, J.**, 1982. Design creativity and understanding of objects, *Design Studies*, **3**, 133-137.
- Danish, S.J., D'Augelli, A.R. and Hauer, A.L.**, 1980. Yardım becerileri: Temel eğitim programı, çeviri: Füsün Akkoyun, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Darke, J.**, 1984. The primary generator and the design process, *Developments in Design Methodology*, s:175-207, ed. Cross, N., printed by the Pitman Press, Bath, Avon.
- Dede, Ö.N.**, 2002. Beyin araştırmaları ışığında nasıl öğrenmeli ve öğretmeli?, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, **814**, 8-10.
- De Bono, E.**, 1997. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Delice, E.**, 2000. Diyalektikçi kimdir? Platon öğretisinde diyalektikçi ve felsefe öğrenimi, felsefe ve eğitim, *Felsefelogos*, **10**, 99-106.
- Demirel, Ö.**, 2000. Öğretme sanatı, Pegem Yayınları, Ankara.
- Denel, B.**, 1981, Temel tasarım ve yaratıcılık, O.D.T.Ü.Mimarlık Fakültesi Basım İşliği, Ankara, 1981.
- Desmet, P. and Overbeeke, K.**, 2001. Designing products with added emotional value: Development and application of an approach for research through design, *The Design Journal*, **4**, 32-47.
- Dewey, J.**, 1987. Özgürlük ve Kültür, çeviri: Vedat Günyol, Remzi Kitabevi Yayınları, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- Doidge, C., Sara, R. and Parnell, R.**, 2000. The crit, an architecture student's handbook, printed and bound in Great Britain by MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.
- Dorst, K. and Dijkhuis, J.**, 1995. Comparing paradigms for describing design activity, *Design Studies*, **16**, 261-274.
- Dorst, K. and Cross, N.**, 2001. Creativity in the design process: co-evolution of problem-solution, *Design Studies*, **22**, 425-437.
- Downing, F.**, 1992. Conversations in imagery, *Design Studies*, **13**, 291-319.
- Dökmen, Ü.**, 1988. Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi-ayrı baskı*, **20**, 183-207.
- Eckert, C. and Stacey, M.**, 2000. Sources of inspiration: a language of design, *Design Studies*, **21**, 523-538.

- Eco, U.**, 1996. Yorum ve aşırı yorum, çeviri: Kemal Atakay, Can Yayınları, Özal Basımevi, İstanbul.
- Eder, W.E.**, 1995. Engineering design-art, science and relationships, *Design Studies*, **16**, 117-127.
- Edman, İ.**, 1977. Sanat ve insan, çeviri: Oğuzkan, T. İnkılap ve Aka Basımevi, İstanbul.
- Edmonds, D. ve Eidinow, J.**, 2004. Wittgenstein'in maşası, çeviri: Aslı Biçen, YKY Yayınları, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Eisenman, P.**, 1998. Bilgi ve bilgelik hakkında onbir nokta, *Any seçmeler*, s:137-143, çeviri: Rana Nergis Öğüt, derleyen: Pasmir, H., Mimarlar Derneği Yayınları 3, ODTÜ Mimarlık Fakültesi Basım İşliği, Ankara.
- Erinç, S.**, 1998. Sanat psikolojisine giriş, Ayraç Yayınevi, Öteki Matbaası, Ankara.
- Erpi, F.**, 1999. Mimarlık üzerine söyleşiler, Mimarlar Derneği 1927, Kurtuluş Matbaası, Ankara.
- Ersanlı, K.**, 1993. İnsan ilişkilerinde empatik yaklaşımın yeri ve önemi, *Eğitim Dergisi*, **5**, 70-72.
- Ersanlı, K.**, 2003. Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, s:167-195, editör: Yeşilyaprak, B., Pegem Yayınları, Cantekin Matbaası, Ankara.
- Ertürk, Z.**, 1987. Mimarlıkta yaratıcılık, *Yapı Dergisi*, **74**, 25-27.
- Feyerabend, P.**, 1995. Akla Veda, çeviri: Ertuğrul Başer, Ayrıntı Yayınları, Mart Matbaacılık, İstanbul.
- Feyerabend, P.**, 1995a. Bilgi üzerine üç söyleşi, çeviri: Cemal Güzel, Levent Kavas, Metis Yayınları, Yaylacık Matbaası, İstanbul.
- Feyerabend, P.**, 1999. Yönteme Karşı, çeviri: Ertuğrul Başer, Mart Matbaacılık, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Findeli, A.**, 2001. Rethinking design education for the 21st century: Theoretical, methodological and ethical discussion, *Design Issues*, **17**, 5-17.+
- Foster, N.**, 2000. Norman Foster: Yaşamak için tasarım, çeviri: Meral Ekincioglu, Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi, **7**, s:120-127, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Franz, J.**, 1994. A critical framework for methodological research in architecture. *Design Studies*, **15**, 433-447.
- Freud, S.**, 2001. Sanat ve Sanatçılar Üzerine, çeviri: Kamuran Şipal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Freud, S.**, 1997. Psikanalize giriş dersleri, çeviri: Selçuk Budak, Öteki/Psikoloji, Emel Matbaası, Ankara.

- Fulford, F. and Hutchings, M.**, 2001. İlköğretimde Drama, çeviri: Leyla Küçükahmet, Hande Borçbakan, Sadi Karamanoğlu, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Füeg, F.**, 1980. Mimarlığı öğretmeyi öğrenmek, çeviri: Elvan Gökçe, *Yapı Dergisi*, **35**, 25-37.
- Gaarder, J.**, 1994. Sofi'nin dünyası, çeviri: Gülay Kutal, Pan Yayıncılık, Mart Matbaası, İstanbul.
- Gadamer, H.G.**, 1995. Hermeneutik, *hermeneutik (yorumbilgisi) üzerine yazılar*, çeviri: Doğan Özlem, s:11-28, Ark Yayınevi, Cantekin matbaacılık, Ankara.
- Gadamer, H.G.**, 2002. Hermeneutik problemin evrenselliği, *hermeneutik ve hümaniter disiplinler*, çeviri: Hüsamettin Arslan, s:61-72 Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Gadamer, H.G.**, 2002a. Hermeneutik refleksiyonun kapsamı ve fonksiyonu, *Retorik, hermeneutik ve sosyal bilimler, insan bilimlerinde retoriğe dönüş*, çeviri: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Galle, P.**, 1996. Replication proycocol analysis: a method for the study of real-world design thinking, *Design Studies*, **17**, 253-275.
- Galle, P.**, 1998. Design as intentional action: a conceptual analysis, *Design Studies* **20**, 57-81.
- Garrott, J.**, 1983. Facilitating experiential learning in environmental design, *Design Studies*, **4**, 115-123.
- Gehry, F.**, 2000. Frank Gehry, Gehry ile Konuşma, (İrem Erez, Ömer Madra), *Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi*, **11**, s:46-53, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Gelb, M.J.**, 1998. How to think like Leonarda da Vinci, seven steps to genius every day, Delacorte Press, New York.
- Gero, J. and Tang, H.**, 2001. The differences between retrospective and concurrent protocols in revealing the process-oriented aspects of the design process, *Design Studies*, **22**, 347-364.
- Goldschmidt, G.**, 1994. On visual design thinking: the vis kids of architecture, *Design Studies*, **15**, 158-174.
- Goldschmidt, G.**, 1995. The designer as a team of one, *Design Studies*, **16**, 189-209.
- Goldschmidt, G.**, 1997. Capturing indeterminism: representation in the design problem space, *Design Studies*, **18**, 441-455.
- Goldschmidt, G.**, 1998. Creative architectural design: reference versus precedence, *Journal of Architecture and Planning Research*, **15**, 258-270.
- Goleman, D.**, 1996. Duygusal Zeka, Varlık Yayınları, Mart Matbaası, İstanbul.

- Gomez, A.P.,** 1998. Bilim olarak mimarlık: Benzesim ve ayrışma, *Any Seçmeler*, çeviri: M. Haluk Zelef, s:88-99, derleyen: Pamir H., Mimarlar Derneği Yayınları 3, ODTÜ Mimarlık Fakültesi Basım İşliği, Ankara.
- Gropius, W.,** 2002. Weimar'daki Staatliches Bauhaus'un programı, 1919, *Walter Gropius ve Bauhaus*, çeviri: Sevinç Yavuz, Modern Mimarlığın Öncüleri dizisi, 3, s:19-22, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Grünbein, D.,** 2001. Yaratıcılığın gizi nerede? (Pöppel ve Grünbein arasındaki tartışma), çeviri: Nilgün Özbaşaran Dede, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 736, 11-13.
- Gümüş, K. ve Ak, B.,** 1982. Tasarım tarihindeki kopuşlar, *Mimarlık Dergisi*, 10, 28-32.
- Gürer, L.,** 1992. Görsel Sanat Eğitimi ve Mekan-Form, İ.T.Ü. Mimarlık Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Gürer, L.,** 1990. Temel Tasarım, İ.T.Ü. Matbaası, Gümüşsuyu.
- Hadid, Z.,** 2000. Zaha Hadid: Hadid ile Konuşma, Ahmet Özgüner, *Çağdaş Dünya Mimarları dizisi*, 9, s: 48-67, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Habraken, J.,** 1997. Forms of understanding: Thematic knowledge and the modernist legacy, *Education of the Architect*, s:267-293, the MIT Press, London, England.
- Habermas, J.,** 2002. Gadamer'in hakikat ve yönteminin eleştirisi, *hermeneutik ve hūmaniter disiplinler*, çeviri: Hüsamettin Arslan, s:200-230, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Habermas, J.,** 2002a. Hermeneutiğin evrensellik talebi, *hermeneutik ve hūmaniter disiplinler*, çeviri: Hüsamettin Arslan, s:231-258, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Habermas, J.,** 2004. 'İdeoloji' olarak teknik ve bilim, çeviri: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları-203 Cogito-8, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Habermas, J.,** 2004a. "Öteki" olmak, "öteki"yle yaşamak, siyaset kuramı yazıları, çeviri: İlknur Aka, Yapı Kredi Yayınları-1600 Cogito-114, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Hasegawa, I.,** 2001. Itsuko Hasegawa, Hasegawa ile Söyleşi, Hans Ulrich Obrist, çeviri: Nuray Togay, *Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi*, 17, s:21-35, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Hazaryan, A.,** Herkesten farklı düşünen dahilerin sırrı nedir?, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 764, 10-11.
- Holloway, J.,** 2003. İktidar Olmadan Dünyayı Değiştirmek, çeviri: Pelin Siral, İletişim Yayıncılık, Sena Ofset, İstanbul.
- Heath, T.,** 1984, Method in Architecture, Printed in Great Britain by Page Bros, Norwich.

- Hertz, K.**, 1992. A coherent description of the process of design, *Design Studies*, **13**, 393-410.
- Holl, S.**, 2000. Steven Holl: *Ankraj*, çeviren: Aslı Şener, Çağdaş Dünya Mimamları dizisi, **2**, s: 93-102, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Isaacs, W.**, 2001. Diyalog ve Birlikte Düşünme Sanatı, çeviri: Ahmet Ünver, Neşenur Domaniç, Literatür Yayıncılık, Mart Matbaacılık, İstanbul.
- İnceoğlu, M.**, 2000. İTÜ'lülük, bir mimarlık fakültesi ve kimliği, *Arredamento Mimarlık Dergisi*, **3**, 73-76.
- İnceoğlu, N.**, 1994. Tasarım stüdyolarının dünü-bugünü, *Mimari proje dersinin sorgulanması semineri*, Y.T.Ü., İstanbul, 9 Aralık.
- İnceoğlu, N., Gürer, T. ve Çil, E.**, 1995. Düşünme ve anlatım aracı olarak eskizler, Helikon Yayınları, Güzel Sanatlar Matbaası, İstanbul.
- İnceoğlu, N.**, 1994. Mimari proje dersinin sorgulanması, *tasarım stüdyolarının dünü bugünü*, Y.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, Bilgisayar Ortamında Tasarım Bilim Dalı, Y.T.Ü. Mimarlık Fakültesi baskı işliğı, İstanbul, 16-24.
- Johannes, R.**, 1992. Architectural design: a systematic approach: part 1, *Design Studies*, **13**, 71-86.
- Jones, E., Stanton, N. A. and Harrison, D.**, 2001. Applying structured methods to Eco-innovation. An evaluation of the product ideas tree diagram, *Design Studies*, **22**, 519-542.
- Jonas, W.**, 1993. Design as problem-solving? or: Here is the solution-what was the problem?, *Design Studies*, **14**, 157-170.
- Jonas, W.**, 2001. A scenario for design, *Design Issues*, **17**, 64-80.
- Jung, C.G.**, 1999. Bilinç ve bilinçaltının işlevi, çeviri: Engin Büyükinall, Say Yayınları, Eko Ofset, İstanbul.
- Kaçel, E.**, 2000. Yıldızlılık, üç "Yıldız" ya da bir kimlik üçlemesi, *Arredamento Mimarlık Dergisi*, **3**, 72-73.
- Kahn, L.**, 2002. *Louis, I. Kahn ve Tarih: Düzen*, çeviri: Sevinç Yavuz, Modern Mimarlığın Öncüleri Dizisi, **4**, s: 29-30, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Kahn, L.**, 2004. *Louis, I., Kahn'dan alıntılar*, çeviri: Pınar Gökbayrak-Volkan Taşkın, Betonart, **4**, s: 68-77, TÇMB Yayını, Ankara.
- Kahraman, H.B.**, 1995. Sanatsal gerçeklikler, olgular ve öteleri, Yapı Kredi Yayınları, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Kandinski, V.**, 1993. Sanatta zihinsellik üstüne, çeviri: Tevfik Turan, Yapı Kredi Yayınları, Altan Matbaacılık, İstanbul.
- Kant, I.**, 1984. Yargıgücünün eleştirisi (1790), *Seçilmiş yazılar*, s:107-209, çeviri: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık, İstanbul.

- Kant, I.**, 1984a. Katkısız (salt) aklın eleştirisi (1787), *Seçilmiş yazılar*, s:45-89, çeviri: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- Kant, I.**, 2000. Fragmanlar, çeviri: Oruç Aruoba, Umut Matbaacılık, İstanbul.
- Kaufmann, G.**, 1980. Imagery, Language and Cognition, Universitetsforlaget, Bergen.
- Kaufmann, W.**, 2001. Dostoyevski'den Sartre'a Varoluşçuluk, çeviri: Akşit Göktürk, Yapı Kredi Yayınları-877 Cogito-63, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Kavaklı, M. and Gero, J.S.**, 2001. Sketching as mental imagery processing, *Design Studies*, **22**, 347-364.
- Kavaklı, M.**, 2002. The structure of concurrent cognitive actions: a case study on novice and expert designers, *Design Studies*, **23**, 25-40.
- Kazmaoğlu, M.**, 2000. Akademililik, Akademili mimar sanatçı(mı)dır, *Arredamento Mimarlık Tasarım Kültürü Dergisi*, **3**, 67-69.
- Kılıç, M.**, 2003. Öğrenmenin doğası, *gelişim ve öğrenme psikolojisi*, s:141-166, editör: Yeşilyaprak B., Pegem Yayınları, Ankara.
- Kırlı, S.**, 1999. Psikiyatri ve Yaratıcılık, Psikiyatri ve Sanat Yayınevi, Özsan Matbaacılık, Bursa.
- King, B. and Spring, M.**, 2001. The design process in its national / regional context: A knowledge management approach, *The Design Journal*, **4**, 4-19.
- Knight, S.**, 1999. Uygulamalarla NLP, çeviri: İpek Görkey Taffe, Sistem yayıncılık, Kurtiş Matbaacılık, İstanbul.
- Kolodner, J. and Wills, L. M.**, 1996. Powers of observation in creative design, *Design studies*, **17**, 385-416.
- Korkmaz, B.**, 2000. Dil yeteneği genlerle mi ilişkili yoksa sosyal bir olay mı? Yeni sorular, *felsefelogos-felsefe ve eğitim*, **10**, s:89-98, Kitap Matbaacılık, İstanbul.
- Koolhaas, R.**, 2001. Koolhaas ile Konuşma, Can Aker, Ahmet Özgüner, *Rem Koolhaas, Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi*, **13**, s: 9-26, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Korkmaz, B.**, 2000. Dil yeteneği genlerle mi ilişkili yoksa sosyal bir olay mı? Yeni sorular, *felsefe ve eğitim, Felsefelogos*, **10**, 89-98.
- Korkmaz, İ.**, 2003. Sosyal öğrenme kuramı, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, s: 197-220, editor: Yeşilyaprak, B., Pegem Yayınları, Cantekin Matbaası, Ankara.
- Kuçuradi, İ.**, 1997. Uludağ Konuşmaları, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Kuçuradi, İ.**, 1988. Etik, Türkiye felsefe kurumu, Meteksan, Ankara.
- Kuhn, T.**, 1995. Bilimsel devrimlerin yapısı, çeviri: Nilüfer Kuyaş, Alan Yayıncılık, Mart Matbaacılık Sanatları, İstanbul.

- Kulaksızoğlu, E.**, 1966, Mimari Eserin Oluşunda Eğitimin Etkileri, *Doktora Tezi*, İ.T.Ü., İstanbul.
- Kurokawa, K.**, 2001. Makine çağından yaşam çağına, *Kisho Kurokawa*, çeviri: Meral Ekincioğlu, Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi, **15**, s: 74-84, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Kuryel, B.**, 2004. Matematik modellemenin bilgi-kuramsal boyutu, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, **888**, 20.
- Küçükkaragöz, H.**, 2003. Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, *gelişim ve öğrenme psikolojisi*, s:76-107, editor: Yeşilyaprak, B., Pegem Yayınları, Ankara.
- Larousse**, 1992. Büyük Larousse sözlük ve ansiklopedisi, Milliyet Gazetecilik A.Ş. İstanbul.
- Lawrence, J., R.**,1993. Architectural design tools: simulation, communication and negotiation, *Design Studies*, **14**, 299-313.
- Lawson, B. and Loke, S.M.**, 1997. Computers, words and pictures, *Design Studies*, **18**, 171-183.
- Le Corbusier**, 1993. Mimarlık Öğrencileri ile Söyleşi, çeviri: Samih Rifat, Altan Matbaacılık, İstanbul.
- Le Corbusier**, 1999. Bir mimarlığa doğru, çeviri: Serpil Merzi, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Liddament, T.**, 1994. Technological literacy: The construction of meaning, *Design Studies*, **15**, 198-213.
- Liddament, T.**, 1996. The metamorphosis of the design vocabulary, *Design studies*, **17**, 308-318.
- Linzey M.**, 2001. On the secondness of architectural intuition, *Journal of Architectural Education*, **55**, 43-50.
- Liu, Y.T.**, 1995. Some phenomena of seeing shapes in design, *Design Studies*, **16**, 367-385.
- Lloyd, P., Lawson, B. and Scott, P.**, 1995. Can concurrent verbalization reveal design cognition?, *Design studies*, **16**, 237-259.
- Lloyd, P.**, 2000. Storytelling and the development of discourse in engineering design process, *Design Studies*, **21**, 357-373.
- Love, T.**, 2000. Philosophy of design: a metatheoretical structure for design theory, *Design Studies*, **21**, 293-313.
- Lloyd, P. and Scott, P.J.**, 1994. Discovering the design problem, *Design Studies*, **15**, 125-140.
- Lloyd, P.**, 2000. Storytelling and the development of discourse in the engineering design process, *Design Studies*, **21**, 357-373.

- Louridas, P.**, 1999. Design as bricolage: Anthropology meets design thinking, *Design Studies*, **20**, 517-535.
- Lynn, G.**, 2002. Canlanan Biçim, *Mimarlık ve Sanallık: Çağdaş Mimarlarlık Sorunları Dizisi*, **1**, s:63-69, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Macmillan, S., Steele, J., Austin, S., Kirby, P. and Spence, R.**, 2001. Development and verification of a generic framework for conceptual design, *Design Studies*, **22**, 169-191.
- Margolin, V.**, 2001. Design Research and its challenges, *The Design Journal*, **4**, 14-19.
- May, R.**, 1987. Yaratma cesareti, çeviri: Alper Oysal, Metis Yayınları, Yayıncılık, İstanbul. +
- Mcdonnell, J.**, 1997. Descriptive models for interpreting design, *Design Studies*, **18**, 457-473.
- McGinty, T.**, 1977. Design and design process, *Introduction to Architecture*, s:152-190, eds. Snyder J.C. and Catanese, A.,J., School of Architecture and Urban Planning University Wisconsin-Milwaukee.
- Mcgee, M. ve Lyne, J.**, 2002. Bilgi iddialarını retorik açıdan ele almanın bazı unsurları, *Retorik, Hermeneutik ve Sosyal Bilimler, İnsan Bilimlerinde Retoriğe Dönüş*, çeviri: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, Engin Yayıncılık, İstanbul.
- Medawar, P.**, 1994. Genç bilim adamına öğütler, Tübitak Popüler Bilim Kitapları-5, çeviri: Nermin Arık, Ümit Matbaacılık, Ankara.
- Mies, R.**, 2002. Mies Van der Rohe ve Gökdelen: *Kendi metinleriyle Mies Van der Rohe'nin söylemi*, Modern Mimarlığın Öncüleri Dizisi, **2**, s:41-52, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Mitchell, W.J.**, 1990. The logic of architecture: Design, computation and cognition, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1990.
- Morgan, C.T.**, 1981. Psikolojiye giriş ders kitabı, çeviri: Hüsnu Arıcı ve diğerleri, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No:1, Ankara. +
- Naylor, G.** 1985. The Bauhaus Reassessed Souch and Design Theory; E. P. Dutton, Newyork.
- Nietzsche, F.**, 2001. Tan kızıllığı, ahlaksal önyargılar üzerine düşünceler, çeviri:Hüseyin Salihoğlu ve Ümit Özdağ, İmge Kitabevi, Pelin Ofset, Ankara.
- Nietzsche, F.**, 2002. Ecce Homo, kişi nasıl kendisi olur, çeviri: Can Alkor, Yapı Kredi Yayınları, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Nietzsche, F.**, 2002a. Güç istenci, bütün değerleri değiştiriş denemesi, Birey Yayıncılık, İstanbul Matbaa ve Mücellit, İstanbul.
- Oxman, R.**, 1990. Prior knowledge in design: a dynamic knowledge-based model of design and creativity, *Design Studies*, **11**, 17-28.

- Oxman, R. and Oxman, R.M.,** 1992. Refinement and adaptation in design cognition, *Design Studies*, **13**, 117-134.
- Oxman, R.,** 1995. Observing the observers: research issues in analysing design activity, *Design Studies*, **16**, 275-283.
- Oxman, R.** 2002. The thinking eye: Visual re-cognition in design emergence, *Design Studies*, **23**, 135-164.
- Owen, C.L.,** 1998. Tasarım eğitimi, *Türkiye’de tasarım eğitimi*, s:13-14, derleyen: Er, H.A., Korkut, F., Er, Ö., Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Özbay, Y. ve Şahin, M.,** 1996. Psikolojik danışmada empatik atmosfer ve beceri düzeyinde kazandırılması, *3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana, 15-16 Nisan.
- Özer, A.K.,** 1995. İletişimsizlik Becerisi, Varlık yayınları, Kurtiş Matbaası, İstanbul.
- Özgüner, B.A.,** 2000. ODTÜ'lülük, ODTÜ'lü mimar başkadır hocam!, *Arredamento Mimarlık Dergisi*, **3**, 77-80.
- Özön, M.N.,** 1959. Osmanlıca-Türkçe sözlük, İnkılap Kitabevi, Tan Matbaası, İstanbul.
- Passini, R.,** 1996. Wayfinding design: logic, application and some thoughts on universality, *Design Studies*, **17**, 319-331.
- Pavlov, I.P.,** 2000. Etkinlik atomları, koşullu reflekslerden (1924), *Galileo’nun buyruğu, bilim yazılarından bir derleme*, çeviri: Nermin Arık, s:173-178, derleyen: Bolles, E.B., Tübitak popüler bilim kitapları 137, Kılıçaslan Matbaacılık, Ankara.
- Peng, C.,** 1994. Exploring communication in collaborative design: co-opetive architectural modelling, *Design Studies*, **15**, 19-44.
- Piaget, J.,** 1984. Genetik epistemoloji, çeviri: Ali Cengizkan, Birey ve Toplum Yayıncılık, Ankara.
- Piaget, J.,** 2000. Başkasının gözüyle görmeyi öğrenmek: Çocukta yargılama ve usavurmada (1928), *Galileo’nun Buyruğu; Bilim yazılarından bir derleme*, s:72-79, çeviri: Nermin Arık, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Kılıçaslan Matbaacılık, Ankara.
- Pieper, A.,** 1999. Etiğe giriş, çeviri: Veysel Atayman-Gönül Sezer, Ayrıntı Yayınları, Mart Matbaacılık Sanatları, İstanbul.
- Platon,** 1995. Devlet, çeviri: Sabahattin Eyuboğlu, M. Ali Cimcoz, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Platon,** 1995. Diyaloglar 1, Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- Platon,** 1995. Diyaloglar 2, Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- Powell, J.,** 1994. Informing multimedia: A sensitive interface to data for construction design professionals, *Design Studies*, **15**, 285-316.

- Pöppel, E.**, 2001. Yaratıcılığın gizi nerede? (Pöppel ve Grünbein arasındaki tartışma), çeviri: Nilgün Özbaşaran Dede, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, **736**, 11-13.
- Rhodes, P.**, 1994. Tell them a story!: A theoretical model to assist in the transfer of architectural design information through video, *Design Studies*, **15**, 270-284.
- Rifat, S.**, 2003. Herakleitos, bir kapalı söz ustasıyla buluşma denemesi, Yapı Kredi Yayınları-1113, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Rodgers, P., Milton A.**, 2001. What inspires undergraduate design students?, *The Design Journal*, **4**, 50-55.
- Rogers, C.R.**, 1983. Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir, çeviri: Füsun Akkoyun, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **16**, 103-124.
- Saarinnen, E.** 1967. Form Araması, çeviri: Gökdoğan, M., İskender Matbaası, İstanbul.
- Sachs, A.**, 1999. 'Stuckness' in the studio, *Design Studies*, **20**, 195-209.
- Sağlam, N.**, 2003. Wittgenstein: Dildeki çözülmenin sağaltıcı etkileri, *Wittgenstein: Sessizliğin grameri, Cogito*, **33**, 239-250.
- Sancar, F.**, 1996. Behavioural knowledge integration in design studio: an experimental evaluation of three strategies, *Design Studies*, **17**, 131-163.
- Sargent, P.**, 1994. Design science or nonscience, *Design Studies*, **15**, 389-402.
- Scarpa, C.**, 2001. Carlo Scarpa: Mimarlık şiir olabilir mi?, *Carlo Scarpa*, çeviri: Serkan Aral, *Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi*, **16**, s: 82-87, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Schenk, P.**, 1991. The role of drawing in the graphic design process, *Design Studies*, **12**, 168-181.
- Schooler, J.**, 1999. İçimizdeki önsezi, çeviri: Rita Urgan, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, **619**, 12-13.
- Schön, D.**, 1985. The design studio, published by RIBA Publications Limited, London.
- Schön, D. and Wiggins, G.**, 1992. Kinds of seeing and their functions in designing. *Design Studies*, **13**, 135-156.
- Schultz, D.P. and Schultz, S.E.**, 2001. Modern psikoloji tarihi, çeviri: Yasemin Aslay, Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Sennett, R.**, 1999. Dokunma duyusu, çeviri: İdil Üçer, *Mimarlık Dergisi*, **289**, 7-10.
- Shiner, L.**, 2004. Sanatın icadı-bir kültür tarihi, çeviri: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, Sena Ofset, İstanbul.

- Simons, H.**, 2002. Bir entellektüel akım olarak araştırmının retoriği, *Retorik, Hermeneutik ve Sosyal Bilimler, İnsan Bilimlerinde Retoriğe Dönüş*, çeviri: Hüsamettin Arslan, Paradigma yayınları, Engin Yayıncılık, İstanbul.
- Siza, A.**, 2001. Sekiz madde, *Alvaro Siza*, çeviri: Alev Erkmen, Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi, **14**, s: 86-90, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Sloterdijk, P.**, 1999. İnsanat Bahçesi İçin Kurallar, çeviri: Mustafa Tüzel, Everest Yayınları, Melisa Matbaacılık, İstanbul.
- Snodgrass, A. and Coyne, R.**, 1997. Is designing hermeneutical?, *Architectural Theory Review, Journal of the Department of Architecture, The University of Sydney*, **1**, 65-97.
- Sonnenwald, D.H.**, 1996. Communication roles that support collaboration during the design process, *Design Studies*, **17**, 277-301.
- Soykan, Ö.N.**, 2002. Mimarlık-felsefe ilişkisinin biçim-kavram ekseninde temellendirilmesi, *Mimarlık ve felsefe*, s:88-97, yayına hazırlayanlar: Şentürer, A., Ural, Ş., Atasoy, A., Yapı-Endüstri merkezi yayınları, Mas Matbaacılık, İstanbul.
- Soykan, Ö.N.**, 2003. Wittgenstein felsefesi: Temel kavram ve sorunlar, *Wittgenstein: Sessizliğin grameri, Cogito*, **33**, 40-78.
- Stephen, A.**, 2001. The case of inaccessible knowledge in designing: The museum as allegory, *The Design Journal*, **4**, 3-14.
- Stolterman, E.**, 1994. Guidelines or aesthetics: Design learning strategies, *Design Studies*, **15**, 448-458.
- Stumpf, S.C. and Mcdonnell, J.T.**, 2001. Talking about team framing: using argumentation to analyse and support experiential learning in early design episodes, *Design Studies*, **23**, 5-23.
- Sungur, N.**, 1997. Yaratıcı düşünce, Evrim Yayınevi, Motif Basım, İstanbul.
- Suwa, M. and Tversky, B.**, 1997. What do architects and students perceive in their design sketches? A protocol analysis, *Design Studies*, **18**, 385-403.
- Tanyeli, U.**, 2000. Akademililik, okul kimlikleri/anıları, *Arredamento Mimarlık Dergisi*, **3**, 65-67.
- Taut, B.**, 1938. Mimari Bilgisi, çeviri: Adnan Kolatan, Güzel Sanatlar Akademisi Neşriyatından, Kenan Basımevi ve Klişe Fabrikası, İstanbul.
- Thomas, J.C. and Carroll, M.**, 1984. The psychological study of design, *developments in design methodology*, s:221-235, edited by Cross, N., printed by the Pitman Press, Bath, Avon.
- Timuçin, A.**, 2000. Estetik, Bulut Yayınları, Kitap Matbaacılık, İstanbul.
- Tomes, A., Oates C. and Armstrong, P.**, 1998. Talking design: negotiating the verbal-visual translation, *Design Studies*, **19**, 127-142.

- Tschumi, B.**, 2000. Tschumi ile konuşma, (Şulan Kolatan), *Bernard Tschumi, Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi*, 1, s:27-34, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Tschumi, B.**, 2000a. Kopmalar (Disjunctions), *Bernard Tschumi*, çeviri: Ahsen Özsoy, *Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi*, 1, s:91-96, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Tunalı, İ.**, 1998. Estetik suje çözümlemesi subjektivist-psikolojik estetik, *Estetik*, s: 23-46, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Tunalı, İ.**, 2002. Tasarım felsefesine giriş, Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları, Mas Matbaacılık, İstanbul.
- Turan, N. ve Altaş, N.**, 2002. Tasarım Sürecinde Kavram, *İTÜ dergisi/a mimarlık, planlama ve tasarım*, 2, 15-26.
- Turuthan, T.**, 1987. Tasarlama faaliyeti ve tasarımcı nitelikleri üzerine bir inceleme, *Doktora Tezi*, K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uluoğlu, B.**, 1990. Mimari tasarım eğitimi tasarım bilgisi bağlamında stüdyo eleştirileri, *Doktora Tezi*, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uluoğlu, B.**, 1999. Tasarlama bilişsel süreçler ve tasarım bilgisi dersi notları, *Bina Bilgisi Programı*, İ.T.Ü.
- Uluoğlu, B.**, 2000. Design knowledge communicated in studio critiques, *Design Studies*, 21, 33-58.
- Uraz, T.**, 1999. Mimarlık bilgisi “eskizler” ve düşündürdükleri, *Mimarlık Dergisi*, 289, 11-13.
- Uraz, T. ve Yıldız, D.**, 2004. Gözün vicdanı:Tasarımda etik ve/veya estetik olmak, *Etik-Estetik*, s:202-215, Yapı Yayın, Ali Rıza Baskan Güzel Sanatlar Matbaası, İstanbul.
- Uraz, T.**, 2003. Mimari tasarımda kuram, süreç ve dil ilişkisi, yüksek lisans dersi notları, İ.T.Ü., İstanbul.
- Ülgen, G.**, 2001. Kavram geliştirme, Pegem A Yayıncılık, Öncü Basımevi, Ankara.
- Valkenburg, R. and Dorst, K.**, 1998. The reflective practice of design teams, *Design Studies*, 19, 249-271.
- Verma, N.**, 1997. Design theory education: How useful is previous design experience?, *Design Studies*, 18, 89-99.
- Vesely, D.**, 1999. Architecture and ethics in age of fragmentation, *ethics in Architecture: Architectural education in the epoch of virtuality* s:140-156, Printed by Vesterkopi, Arhus, Denmark.
- Visser, W.**, 1995. Use of episodic knowledge and information in design problem solving, *Design Studies*, 16, 171-187.
- Walker, S.**, 2001. Beyond aesthetics identity, religion and design, *The Design Journal*, 4, 30-41.

- Ward, A.**, 1984. Design cosmologies and brain research, *Design Studies*, **5**, 229-237.
- Watanabe, M.S.**, 2004. İdabaşı metro istasyonu, karmaşıklığın mimarlığı, çeviri: Almıla Pişkin, *XXI Mimarlık Tasarım ve Kent Dergisi*, **23**, 60-65.
- Watson, J.B.**, 2000. Yeni bilim: Hayvanların davranışı Harper's'tan (1909), *Galileo'nun buyruğu, bilim yazılarından bir derleme*, çeviri: Nermin Arık, s:34-45, derleyen: Bolles, E.B., Tübitak popüler bilim kitapları 137, Kılıçaslan Matbaacılık, Ankara.
- Weth, R.**, 1999. Design instinct?- the development of individual strategies, *Design Studies*, **20**, 453-463.
- Willem, R.**, 1990. Design and science, *Design Studies*, **11**, 43-47.
- Wiszniewski, D. and Coyne, R.**, 1999. From questionable ethics to sound judgements, *ethics in architecture: Architectural education in the epoch of virtuality*, s:140-156, printed by Vesterkopi, Arhus, Denmark.
- Wittgenstein, L.**, 2000. Felsefi soruşturmalar, çeviri: Deniz Kanıt, Küyerel Yayınları:13, Kayhan Matbaası, İstanbul.
- Wittgenstein, L.**, , 2003. Tractatus logico-philosophicus, çeviri: Oruç Aruoba, Yapı Kredi yayınları-758, Şefik Matbaası, İstanbul.
- Woods, L.**, 2000. Özgür mekan ve tiplerin tiranlığı, *Lebbeus Woods*, çeviri: Gülgün Öztaş, Çağdaş Dünya Mimarları Dizisi, **4**, s:71-80, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Yavuz, H.**, 1987. Felsefe Üzerine, Bağlam Yayınları, Gümüş Basımevi, İstanbul.
- Yavuzer, S.H.**, 1989. Yaratıcılık, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, İ.**, 1992 Psikolojik danışma ve Rehberlik Programı Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **7**, 193-208.
- Yürekli, H. ve Yürekli, F.**, 1995. Öğrenci ortaktır, *Yapı Dergisi*, **168**, 65-68.
- Yürekli, H. ve Yürekli, F.**, 2000. Mimarlık bilgisi ve aktarımının serüveni, *Mimarlık Dergisi*, **291**, 42-44.
- Yürekli, H. ve Yürekli, F.**, 2002. Mimarlıkta "yeni" kavramı, *Mimarlık ve felsefe*, s:154-161, yayına hazırlayanlar: Şentürer, A., Ural, Ş., Atasoy, A., Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları, Mas Matbaacılık, İstanbul.

http://www.muzikliegitim.com/beynin_yapisi.html

EKLER

EK-A. Anket Çalışması

Mimari tasarımda danışanların yaşadığı zorlukların tespiti, mevcut durumun saptanması amacıyla U.Ü. Mimarlık bölümünde anket çalışması yapılmıştır. Sınıflara göre danışanların sayısı: 1. sınıf: 46, 2. sınıf: 31, 3. sınıf: 37, 4. sınıf: 19, toplam: 133. Ankette yer alan sorular aşağıdadır:

1. Mimari tasarımda grup sistemini (her danışmanın bir gruba sahip olduğu sistem) mi, yoksa sınıf sistemini (danışmanların birlikte grup olmadan bütün bir sınıfa girdiği sistem) mi tercih edersiniz? Neden?
2. Mimari tasarımın konusunu, yerini, hocasını kendiniz belirlemek ister misiniz? Neden?
3. Mimari tasarımda yaşadığınız zorluklar nelerdir?
4. Mimari tasarımın hoşlandığınız tarafları nelerdir?

Tablo A.1. Grup-sınıf sistemi seçiminin sınıflara göre dağılımı

	Grup sistemini isteyenler	Sınıf sistemini isteyenler
1. sınıf	29	17
2. sınıf	23	8
3. sınıf	21	16
4. sınıf	8	11
TOPLAM	81	52

EN ÇOK TEKRAR EDEN BENZER CEVAPLARDAN ÖRNEKLER

Mimari Tasarımda Yaşadığınız Zorluklar Nelerdir?

Sınıf 1

Anahtar kelimeler: Kalabalık, farklı istekler, yaratıcılık, düşünmek, bilgi, fikir üretmek, çizmek, jüri, not, araştırmak.

1. Sınıfın kalabalık olması.
2. Jüride projemi anlatmakta zorluk çekiyorum.
3. Hayal gücümü istediğim gibi kullanamıyorum. Kafamda bazı düşünceler olduğu halde, bunları birleştirip bir tasarım oluşturamıyorum.
4. Birçok hoca değerlendirme yaptığından çok farklı istekler sunuyorlar. Bu durumda bizde hangi isteklere yöneleceğimizi bilmiyoruz. Bu zorluyor beni.
5. Pek bir şey bilmediğimiz için istenenleri tam olarak veremiyoruz.
6. Mimari tasarımda projenin başlangıcında insanın aklına hiç birşey gelmeyebiliyor. Bu biraz canımı sıkıyor. Fakat zamanla düşündükçe ve sordukça fikirlerim oluyor. Bu da güzel bir şey.
7. Bana verilen konu hakkında veriler toplamada zorlanıyorum. Tasarımımı sunarken zorlanıyorum.
8. Mimari tasarım tamamen yaratıcılığa dayalı bence. Yıllardır gördüğümüz kalıplaşmış bilgilerden sonra bir şeyler yaratmak gerçekten bir hayli güç.

9. Mimari tasarımda bazı konularda bizden yapamayacağımız şeyler isteniyor. Örneğin projedeki maketi yapabilmek için çok çaba harcadık ama ortaya bir şey çıkmadı.
10. İlk başta soyut düşünmekti. Soyut düşünmek benim için zordu.
11. Bazı teknik bilgilerimiz eksik olduğu için düşündüğümüzü uygulayamıyoruz ve başka şeylere yöneliyoruz. Ortaya çıkan şey çoğu zaman beni memnun etmiyor. Ayrıca süremiz çok az.
12. Şimdiye kadar hiç alışık olmadığımız şeyler yapıyoruz. Lisede somut şeylerle uğraşıyorduk. Şimdi ise soyut şeyler yapıyoruz. Bazı ödevlerin çok ağır olduğunu düşünüyorum.
13. İhtiyacımız olan veya aradığınız bilgiyi bulmada güçlük çekiyorsunuz. Tasarım ilk defa karşılaştığım bir şey olduğu için bazen tam olarak ne istendiğini anlayamıyorum. Bu da sonuca ulaşmamı engelliyor. Bazen de ne istendiği açık oluyor, fakat fikir üretmekte zorlanıyorum.
14. Araştırma süresinin az olması ve neye göre puanlama yaptıklarını bilmiyorum. Örneğin çok çalıştığım bir projeden az, az çalıştığım bir projeden çok aldığım oluyor. Neye puan verdiklerini bilmek istiyorum.
15. Çizim ile ilgili sorunlar yaşıyorum. Tasarladıklarımı çizgiye dökemiyorum.
16. Tasarımlarımda dağınık düşünmem en büyük sorun. Yani her yönünü çok fazla irdelemek kafamı karıştırıyor. Sanırım tasarımlarımda bir özelliğe ve amaca yoğunlaşma gerekiyor.
17. İstenilen şeyi tam olarak algılayamayabiliyorum. Bazen yapmak istediğim amacından sapabiliyor.
18. Hiçbir fikir ortaya koyamıyorum, bir şekil çıkartmaktan korkuyorum, tasarımlarım sadece kafamda kalıyor kayda dökemiyorum.
19. Bazen verdiğim emeğin karşılığını alamadığım olduğunu düşünüyorum ve bazı hocalarımızın bu olmaz dediği şeyler oluyor. Bence bunu yerine yönlendirilmeliyiz ya da istediğimiz hocayla çalışmalıyız.
20. Jürilerde herkesin hak ettiği puanı alamaması buda benim moralimi bozuyor.
21. Jüri zamanları kötü oluyor. Hocaların fazla sıkıştırması moral bozukluğuna neden oluyor. Jürilerden önceki derslerde araştırma ve tartışmalara olanak verilmiyor. Çünkü herkesin hocayla ayrı tartışmaya imkanı olmayabilir.
22. İlk zorluk teknik bilgi eksikliği ile başlıyor. Düşünüp tasarlamak zaten yeteri kadar insanı zorluyor. Bazen çizdiğimiz çizginin ne anlama geldiğini bile bilmiyoruz.
23. Teknik resimde görmediğim şeyleri ifade etmede zorlanıyorum. Araştırma yapmada zorlanıyorum. Buda çok sorun oluyor. Bir grup hocasının olması her iki soruna da daha iyi yardımcı olabilir sanırım. Birde jüride daha sakin ve ilgili bir ortamın olmasını istiyorum.
24. Açıkçası yaptığım çizimleri o şekilde ayakta bir topluluğa anlatmam biraz sıkıyor beni sanırım.
25. Çok düşünmenin önemli olmadığını anladım. Çarpıcı bir fikir ve sunuş önemli bence.
26. Hocalara yönelttiğim sorulardan gelen cevapların farklı olması ve farklı olan bu cevapları bir alanda buluşturamamam.
27. Tasarımımızda kendimize ait verdiğimiz detaylara, hocalar tarafından normaldi varken niye bu şekilde yaptın diye soru soruluyor ki, bunun cevabı sadece formda bir zıtlık ya da alışlagelmediklik yaratmak için.
28. Ben bir projeyi tasarlarırken çeşitli alternatifler yaratıp bunlardan en uygununu seçmek istiyorum.

Sınıf 2

Anahtar kelimeler: Kalabalık, araştırmak, görüş farklılığı, proje göstermek, yapı, malzeme, ara jüriler, beğendirmek, eleştirilme, iletişim.

1. Baştan bir şeyin tam anlamıyla anlatılmadan, yani yollarını (süreç aşamasını) öğrenmeden herşeyi biliyormuşuz gibi davranılması.
2. Hocaların gerektiği kadar bizimle ilgilenememesi bir sorun (Bu da sayının fazla olmasından kaynaklanıyor herhalde).
3. Kişinin kendi fikrinin geliştirilmesini sağlamaktan çok, o fikri çöpe atıp yeni fikir üzerinde ilerlememizin sağlanmaya çalışılması.
4. Kaynak eksikliği
5. Göstermek istediğimiz hocaların başı dolu olduğu zaman ona gösteremiyoruz. Detaylara geçtiğimiz zaman kaynak bulmakta zorlanıyoruz.
6. Proje göstermedeki sıkıntılar. Hocalar az geldiği için. Her hocaların farklı görüşlerini yorumlamak ve projeye yansıtabilmek.
7. Sınıf mevcudu fazla olduğu için hocalar herkesle iyi ilgilenemiyorlar. Ayrıca bir ders gösterdiğimiz projeyi başka bir ders, başka bir hocaya gösterince projeniz çökebiliyor (görüş farklılığı).
8. Proje göstermek büyük bir problem, bazen o kadar bekliyoruz ki, sonunda hoca da yorulup verimsizleşebiliyor. Başka hocalar olsa bile daha öncede yazdığım gibi öğrenci not üzerinde daha etkili olan hocayla görüşmek istiyor.
9. Kütüphanemiz bana göre yetersiz. Ayrıca, tasarım yaparken yapı engeline takılmamızı çok kötü. Sanki İnşaat Mühendisliği okuyormuşçasına kolon, kiriş, yalıtım çiziyoruz. Bunun tasarımı kısıtladığını düşünüyorum.
10. Malzemeleri tam olarak tanımadığımız için hangi malzemeyi kullanacağımıza karar veremiyoruz. Bazen de hocalarımız galiba zaman geçtikçe projeye adapte olamadıklarından bazen gözden bazı sorunlar çıkıyor ve bu söylenmediği zaman bir şey yok gibi düşünülerek o konuda çalışılmıyor. Fakat diğer hafta o sorun bulunuyor. Yani biraz zaman kaybı oluyor.
11. Derse ayrı ayrı hocalar girince her birinin yönlendirme şekli farklı oluyor. Ara jüriler yüzünden proje aksıyor. Gelişmeyi yavaşlatıyor. Bu jürilerin yararlı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğrenciler sırf jüride bir şeyler gösterebilmek amacıyla çizim yapıp maket hazırlıyorlar. Böylece tam proje ilerleyecekken jüriler sırasında aksaklıklar oluyor.
12. Kurallar doğrultusunda işlemesi kötü, belli zamanda belli seviyeye gelmiş olmak, güzel bir fikri ne zaman yakalayacağımız belli değilki. Zamanlara bölününce kasıtlı yapmak zorunda kalıyoruz. Burada sınırlandırılmak kimi zaman başarısızlığa itebiliyor kimi zaman.
13. Her hocaların yönlendirmesinin farklı oluşu, bu yüzden projenin yavaş gitmesi, ara jürilerde projeyi yavaşlatıyor. Ama ayrı gruplar olursa her öğrenciyle ilgilenme, dolayısıyla her gün jüri şeklinde ilerler.
14. Farklı hocalardan aldığımız farklı tepkiler, sınıfta çalışma imkanımızın olmayışı, bazen projenin mi, yoksa kendimizin mi eleştirildiğinin anlaşılmaması, moral bozukluğuyla projeyi bırakmak, yapmak istememek.
15. Hocaların görüşleri çok değişken olabiliyor. Proje bizim olmaktan çıkıyor, hocalara beğendirmeye çalışıyoruz.
16. Tasarım konusunda kendimi zayıf görüyorum. Yani hayal gücüm zayıf. Bu zaafımı bir şekilde yenmek için, tasarımı geliştirmek için neler yapmam gerekir, bunları bilmek isterim.
17. Kararsızlığım, kendimi (projemi) yeterli ifade edememem, hocaların basmakalıplığı. Malzeme bilgisinin yetersiz olması.
18. Fikir be buluş olmamasına rağmen bir şeyler gösterebilme zorunluluğunda hissetmek.
19. Kendi projelerimiz değil, hocaların istediği projeleri yapmamız. Nabza göre şerbet vermemiz.
20. Bilgisizlik. Tasarımda karşımıza çıkan engeller bilgisizliğimiz yüzünden, yapılabilirliğini bilmediğimizden. Malzemelerle ilgili bilgilerimiz az.

21. İstediğim fikri yeterince geliştiremiyorum. Vazgeçmek zorunda kalıyorum. Kısacası kısıtlanıyorum.
22. Tasarımlarda uygulanabilecek projeler yapabiliyorum. Fakat bende rahatsızlık yaratan tek şey, yaptığım projenin diğerlerine benzemesi, yani benzetmek derken farklı şeyler yapabiliyorum. Ama bunu uç noktaya taşıyamıyorum. Bence birazda bize yapı malzemeleri, birleşimleri, işin felsefesi ve sanat yönü daha başlangıçta öğretilmeli. Ayrıca projelerde literatür araştırmasıyla çok zaman kaybediliyor. Bence sadece yapılacak projenin ihtiyaç programı belirlenip (bir an önce) hemen eskiz aşamasına geçilse ve eskize gereken önem verilse projeler daha iyi olur.
23. Emeğe saygı olmayışı, uğraştığımız, zaman harcadığımız şeylerin çok kırıcı ve çok ağır bir şekilde eleştirilmesi. Hocaların açıklama yapıp yardımcı olmak yerine küçümse tavırları. Adaletsizlik, öğrenciyle iletişim kopukluğu.

Sınıf 3

Anahtar kelimeler: Başlangıç, iletişim, kalabalık, hocaların istekleri, eleştiri, farklı tasarım anlayışları, ifade etmek, jüri.

1. Atölye çalışmasının olmaması öğrencileri proje günleri okula bağlamıyor. Projenin gösterilmesi ve gidilmesi söz konusu.
2. Hocalarla olan iletişim ve sınıfın kalabalık olması tasarıma olan hevesi, heyecanı kaldırıyor.
3. Benim tasarım sürecinde en çok zorlandığım zaman ilk haftalardır. Araziyi analizi, konsept oluşturmayı, tasarıma ilk yaklaşımı yapamıyorum.
4. Mimari tasarımda (belki hayalimdekini net bir şekilde ifade edememenden dolayı olabilir) düşündüğüm, istediğim tasarımı yapamıyorum. Tasarım benden çok hocaların doğrultusunda gitmesi kendi isteklerimi yapmama engel oluyor.
5. Projeye çalışmamıza rağmen bazen acımasızca eleştiriliyoruz. Bu kimi zaman rencide edici, küçük düşürücü oluyor. Bu da bizim projeden soğumamıza neden oluyor.
6. Çözümlerin çok zor bulunması, tasarım konularının olumsuz etkilemesi. Diğer derslerden dolayı projeye yeterli zaman ayıramam.
7. Hocaların farklı önerilerinin bazen kafa karıştırması. Birde hocalar arası estetik anlayış farklılıkları sonucu birinin beğendiğine diğerinin karşı çıkması, çoğu zaman piyasa ile bağdaşmaması.
8. Her projede bir form bulup içini doldurmakla, işlevleri yan yana getirerek oluşan bir formu mu tercih etmeli? Bunun telaşı içinde buluyorum kendimi.
9. Tasarım derslerinde, öncelikle, derse giren hocaların bir bütünlük oluşturamaması zorluk yaratıyor. Derslerde bir hocaların söylediği ile diğer hocaların söylediği genellikle tutmadığı gibi bazen çok zıt şeyler bile olabiliyor. Öncelikle kendi içlerinde bazı şeyleri halletmeli, sonra bunları öğrenciye vermelidirler. Eleştiriler, yıkıcı değil de yapıcı olmalıdır. Öğrenci emeğine saygı duyulmalıdır.
10. Projeye başlarken, projeye tam olark nasıl yaklaşacağım konusunda sıkıntı çekiyorum.
11. Yaptığınızı özgürce kabullenip savunamama, galiba öncelikle kendimi aşmalı ve yaptıklarımın arkasında durup işte ben yaptım demeliyim, amam daha diyemiyorum.
12. Kendi açımdan alt yapıda eksiklikler görüyorum. Tasarımın başlangıç sürecinde zorlanıyorum. Geometri ve formların uyumu zorluyor.
13. Özellikle başlangıçta oluşturulan tasarım evresi, tasarımın başlangıcı büyük problem. Nerden nasıl başlanacağı, arazi, çevre,, iklim, sosyal yapı v.s. ait verilerin tasarıma nasıl yansıtılacağı başlıca problemler.

14. Kendimi tam olarak ifade edememek (çizgi niteliği anlamında). Bu yönden çok fazla eğitildiğimizi düşünmüyorum ya da tasarımsal açıdan. Sürekli olarak neyin, nasıl olması gerektiğini, yani kurallarını öğreniyoruz bu işin. Oysa mimarlık inşaat mühendisliği değilki! Herkes bunu unutuyor galiba! Ve atölye çalışması yapmamak. Her dönem bir proje var ve herkes yalnızca kendi projesiyle ilgileniyor. Hoca kendi öğrencileriyle ilgileniyor. Bu çok yanlış, birlik olmalı.
15. Jürilerdeki düzensizlik, sınıfın 2'ye ayrılması veya jürinin 2 güne yayılması.
16. Hocalar genellikle bizim yaptığımız çalışma üzerinde konuşmaktan ziyade kendi istekleri doğrultusunda yeni bir tasarım ortaya çıkarmak istiyorlar. O zaman tasarım benim olmaktan çıkıp hocanın tasarımı haline geliyor.
17. Verilen eleştiriler doğrultusunda değişim çok oluyor, yalnız öneri, yol gösterim olmalı, körü körüne olmamış denmesi hocalar tarafından negatif bir sonuç doğuruyor.
18. Proje gidişatında büyük tıkanmalar yaşıyor. Bir yere kadar gelip daha sonra 2-3 hafta aynı yerde bocaladığım ve boşuna zaman kaybettiğim durumlar çok sık oluyor. Bu da hocalarımın fikir bombardımanı ve evdeki hesabın çarşıya uymaması nedeniyle oluyor.
19. Tasarıma başlarken zorlanıyorum. Farklı hocalarla çok fazla görüşmek, projeyi benim projem olmaktan çıkarıyor. Kendi projemin eksiklerini görüp onları düzeltecek eleştiriler almak isterim. Stüdyo ortamında çalışmak isterim. Tasarıma başlamak ve tasarım süreciyle ilgili yeterli olmadığımı düşünüyorum.
20. Nasıl başlayıp, nasıl devam ettirip, nasıl sonlandıracağım konusunda sıkıntı çekiyorum. 1. sınıftan beri tasarım konusunda tam bir kaos içindeyim. Kendimi bazen yaptığım projelerden soyutluyorum. Bu bana büyük üzüntü veriyor. Ben projemle yatıp projemle kalkmak ona aşık olmak istiyorum. Fakat süreci tam yaşayamadığım için zorluklar çekiyorum. Bu konuda çok sıkıntı çeken arkadaşlar var. O nedenle bu konu hakkında yardım elinizi bekliyoruz.
21. Aslında benim için zorluk yok ama, hocalar bunu zorlaştırıyor. Doğru-yanlış, güzel-çirkin, iyi-kötü.
22. Projemdeki fikri yeteri kadar savunamıyorum. Sanırım ifade eksikliğim var. Bu açıdan hocalara göstermekten de çekiniyorum.
23. İfade etme teknikleri, projenin gidişatını, büyük bir şekilde etkilemektedir. Birisinden hocaya proje gösterdikten sonra şunu duymuştum: "Ha, ha, nasıl yutturdum ama!" Projenin değerlendirilmesi sistemi üzerinde değişiklikler yapmak gerekir.

Sınıf 4

Anahtar kelimeler: Hocalar, eleştiri, iletişim, bilgi edinme.

1. Mimari tasarıma tam olarak nasıl başlaman gerektiğini bilemediğimi düşünüyorum. Bunu sonucunda da zorluk çekip çok sık başa dönmem gerekiyor.
2. Proje derslerinde yaşadığım zorluk iletişim ile ilgili. Ne yapmak istediğimin anlaşılıp (sebeplerinin anlaşılıp) onların geliştirilmesi ve kolaylaştırılması (hocaların tecrübelerinden yararlanılıp hedefe daha kısa zamanda ulaşmak) gerekir diye düşünüyorum. Fakat ne yapmak istediğimin anlaşılmadığı veya önemsenmediği durumlarda zorluklar oluşuyor.
3. Tasarımda yaşadığım en büyük zorluk, belki de tasarımımın yapılmasına izin verilmemesi desem daha doğru olur. Hocalarımız bizim fikirlerimizi ilerletme yolunda değil, değiştirme yolunda eleştiriler yapıyorlar.
4. Muhayyile gücünü doğurabilmek için bir takım verilerin önceden beyine aşılmalı olması gerekir. Bunun eksikliğini yaşıyorum. Kendince doğru yanlış

değerlendirerek karıştırdığım dergilerin bana yararı olmamış gibi... bence grup hocası sistemi olursa dersin başında yapılmış örneklerin eleştirilmesi bana çok şey kattı.

5. Mimari tasarımın tek gün olmasından yanayım. Hem Salı hem cumaya birşeyler çizmek güç oluyor. Çizmeyince okula gelmiyorum. Gelmeyince devamsızlık oluyor. Mimari tasarımda yetersiz olduğumuzun farkındayım. Fakat bunda hocalarıda biraz eleştirmek gerekiyor. Tasarım aşamasında eleştirilerini daha düzeyli ve mantıklı olarak yapabilirler.
6. Mimari tasarımda ortaya çıkan ürüne yöneltilen sorular çok canımı sıkıyor. Soran insan hep değişiyor. Ama soruları herkes kendine göre belirtiyor. Ve tasarımcı da bunların hepsine cevap vermek zorunda bırakılıyor. Ama şunu biliyorumki buradan çıktığımızda proje hocalarımız yüzünden tasarımcı kimliğimizden çok tekniker kimliğimiz ön plana çıkacak.
7. Yaşadığımız en büyük zorluklar; hocaların bazen anlayacak kapasitede olmaması. Bazen bencilce ve düşünmeden kendi fikirlerini empoze etmeye çalışmaları ve öğrenci psikolojisinden anlamamaları.
8. Mimari tasarımda yaşadığım zorluklar projenin bir türlü ilerletecek eleştirilerde bulunulmaması. Tam tersi gerilemesi. Bizimle dalga geçilir gibi projelere bakılması. Projenin konseptinden çok başka şeylerinin eleştirilmesi, dikkate alınması.
9. Bu; yapılan tasarımın konusuna, hocaların tavırlarına, sosyal hayata, özel hayata bağlı olarak değişiyor. Ama bana göre hocaların bizlerle iletişimleri ne kadar çok iyi, i gibi görünsede eksik. Sorunların nedenlerini bilmemeleri, bizim davranışlarımızı farklı şekilde yorumlamalarına neden oluyor.
10. Tam istediğim gibi bir tasarımda hocalara uymak zorunda kalmam birtakım zorluklar doğuruyor ve projeyi tam olarak sahiplenemiyorum. Ama hocalar ön yargısız ve eleştirel baktıkça iyi yönde gelişebiliyor ve daha da sahipleniyorum projemi.
11. Mimari tasarımda kendimi yeterince özgür hissetmiyorum, eksikliklerim var, bu yüzden hocalarımın bilgilerine ya da bana “yap” dediklerine itiraz edemiyorum. Ama bilgi eksiği nasıl gider, sadece bana mı bağlı acaba? Okuldaki programı çok yoğun buluyorum, tasarıma yeterince zaman ayıramıyorum. Ayırmaya başlayınca da dönem bitiyor, aslında problem zaman değil. Tasarım dersi saatinde atölyede çalışmayı verimli hale getirebilirsek bu sorun çözülür.

Mimari tasarımın hoşlandığınız tarafları nelerdir?

Sınıf 1

Anahtar kelimeler: Güven ,öğrenmek, yaratıcı olmak, düşünmek,tartışma, yorumlanabilme, ait olmak, özgürlük, yeni.

1. Araştırmaya, yeni şeyler öğrenmeye olanak sağlıyor. İnsanı yapabileceğinin en iyisini yapmaya yönlendiriyor. İyi bir çalışma ortaya çıktığında insanın kendine güveni artıyor. Kötü bir çalışmada kişinin kendi kendini hatalarının ne olduğu konusunda sorgulamasını sağlıyor.
2. Yaratıcı olmak, hayal gücünü kullanmak.
3. Belirli bir süreçte gerçekleşmesi.
4. Konunu herkesçe tartışılıp yorumlanabilmesi.
5. Bizi düşündürüyor...
6. Mimari tasarımın en güzel yanı ne kadar kötü olursa olsun veya iyi sonuç da ortaya çıksa projenin sadece sana ait olması, sonunda o senin ürünün senin bir parçan ve onun bir benzerinin olmaması.
7. Yaratıcılığımızı sonuna kadar zorlaması. Uğraşırken zaman geçirmem. Düşünerek diğer sorunlardan uzaklaştırması.

8. Hocalarla arkadaş gibi ilişki kurabilme ve ders sırasında arkadaşlarla ilişki kurma imkanının olması güzel.
9. Benim bir şeyler üretmem hoşuma gidiyor. Beraber düşünüp yapmak da hoş.
10. Şu an pek hoşlandığım tarafı yok. Çünkü yapamıyorum. İnsan yapabildiği şeylerden zevk alır.
11. Kendi yaptığım, kendime ait bir tasarımı olduğu için mutlu oluyorum. Ortaya bir şeyler koymak, yapmak hoşuma gidiyor.
12. Tasarımdan kesinlikle zevk alıyorum. Sürekli düşünmek güzel.
13. Zaman geçtikçe mimari tasarımın bana kazandırdıklarını daha iyi anlıyorum. Çünkü kendimi ifade etmede, kendi eserimi yaratmada çok zevk alıyorum. Bazen jüri zamanı yaklaştığında çok sıkılıyorum. Bunun sebebinin notlarım olduğunu düşünüyorum. Sanırım biraz hevesim kırıldı.
14. Böyle bir şey söz konusu değil. Annenizi seversiniz. “Anneni neden seviyorsun?” gibi bir sorunun kolay kolay verilebilecek bir cevabı olmaz. Ya da sanatı neden seviyorsun?” garip bir soru. En azından ben cevap veremem. Sadece seviyorum, kendimi veriyorum. Tanım yok.
15. Hoşlandığım tarafları, tasarladıklarımızı hocalarımızla tartıştığımız anlardır. Kendi fikrimizi savunmamız veya farklı görüşleri kabul etmemiz beni mutlu ediyor.
16. Maket yapmak hoşuma gidiyor. Bir de sorunlara çözüm bulmak beni daha çok sorumluluk sahibi yapıyor.
17. Yeni bir şeyler oluşturmak güzel. Bir takım olayları yorumlamak, çözümlmek, tamamıyla ona odaklanmak bugüne kadar gördüğümüz eğitim sisteminden çok farklı ve bence çok güzel.
18. Mimari tasarımın en güzel tarafı işin sonunda ortaya çıkardıklarımız bence. Her yeni ödevi aldığında bunu nasıl yapacağım acaba diye düşünürken, ödevin sonunda o bitmiş halini görünce kendime şaşardım başlarda. Ama sonradan anladım. Önemli olan olayın içine girmek. Dıştan bakınca her şey zor ve anlamsız.

Sınıf 2

Anahtar kelimeler: Düşünmek , problem çözmek, öğrenmek, üretmek, araştırmak, hayal etmek, yeniyi üretmek.

1. Bir kere bu ders en önemli ders! Bütün derslerin sentezi öğrendiklerinizi uygulayabildiğiniz bir ders! Ayrıca meslek adına en çok şeyi öğrendiğimiz ders! Ben her mimari tasarım dersinden sonra biraz daha geliştiğimi hissediyorum. Bu derste, diğer derslerde öğrenemediğimiz şeyleri araştırma yoluyla öğrenebiliyoruz. Ayrıca jürinin olması, bu derse heyecan katıyor. Bu ilerde müşterilerle yaptığımız işi anlatmada, açıklamada bize oldukça yardımcı olacaktır.
2. Sunumu istediğim gibi yapmak.
3. Mimarlık! Yapabildiğini görmek (yapabiliysen tabii!) Problemlere çözüm üretebilmek, bazen üretememek... Sevmesem mimarlık okumazdım.
4. Diğer derslere göre daha çok kendimizden bir şeyler katmaya çalışmamız.
5. Kafamda tasarladığım şeyi ortaya koymak tamamen kendimi sunabilme fırsatı.
6. Düşünmek (kafa yormak).
7. Tasarım yapmak. Ancak tasarımlarım hem çok fazla malzeme ve konstrüksiyon bilgim olmadığı için, hem kendimi çok sıkıştırdığım için ve bunun gibi nedenlerden dolayı kısıtlanıyor.
8. Yeni bir şeyler üretmek çok güzel. Hocaların uygun dille eleştirilerinin üzerine projeye yap boz oynarcasına değişiklikler yapmak büyük bir zevk.
9. Meslek hayatım boyunca belki bir daha hiç yapmayacağım bir proje çözmüş olmak.

10. Konuyu kendin bizzat yaşamak hoşuma gidiyor. Seçtiğim konuyu araştırmak ve içinde duyumsamak önemli benim için. Kendimi bulursam eğer onun içinde fikirler kolayca yolunu buluyor zaten.
11. Belirli kalıplar içerisinde bir zorluğu yok. Her an karşıma zorlanacağım bir şeyler çıkabiliyor. Ve hoşlandığım yanı da; işte bu zorlukları aşmanın, projenizin eskiz aşamasında ortaya attığınız muhteşem (jüriden önce) fikirlerin karşısına geçip saatlerce hayal kurmanın , insana verdiği zevk.
12. Yeniyi üretmek, iyi proje yapmak.
13. Özgürce düşünme imkanı verilmesiyle gerçeğe dayalı yeni şeyler ortaya atmak. Fikir! Felsefe! Tartışarak belli bir amaç doğrultusunda tasarımı ortaya koymak.

Sınıf 3

Anahtar kelimeler: Süreç, düşünmek, yaratıcılık, maket, yeni bir şeyler üretmek, sanat.

1. Çok zevk verici bir süreci var, düşünmek ve hissetmek... Ama bu süreç bu sistemle işkence haline gelebiliyor. Mimarlık çok güzel, uğruna hayat adanacak bir meslek. Tasarım sürecinde gelişimin sonsuzluğunu hissetmek dille ve yazıyla anlatılmayacak bir zevk.
2. Projemi yaşamak...
3. Proje konusuna ve yerine bağlı olarak proje sonunda elde ettiğim veriler ve başlangıçtaki düşüncelerimle kıyaslama sonucu geçtiğim aşamalar. Projenin bana neler başardığının bilincine varmak ve görüş açımdaki gelişmeler.
4. Yaptığım yapının belirlediğim fikir ve felsefeyi yansıtmaması. Tasarım aşamasında sınırsız düşünme ve yaratıcılığımı kullanabilmem. Fikir alışverişi= Brainstorming.
5. Birşeyleri başarmak ve meyvesini almak ve ben yaptım demek insana özgüven kazandırıyor.
6. Yaptığım projenin bana ait beni simgeler olması hoşuma gidiyor. Tasarım aşamasında maket çalışması zevk veriyor taki bir zorunluluk değil, kendi gereksiniminden oluşmuşsa.
7. Sürekli değişikliğe uğraması ve sonunda başlangıçla hemen hemen hiç ilgisi olmayan şeylerin ortaya çıkması çok komik.
8. Mimari tasarımda mekanlar yaratıyoruz. İnsan yaşamı mekanlarda geçiyor. İnsan üzerinde bu denli yetkin etkin olabilmek insana güç veriyor. Tasarımın sanatla olan sıkı ilişkisi insanı mutlu etmek için "yeterli".
9. Hocalarla iletişimi rahat sağladığım ve ilk başlarda güzel başladığım projelerin; güzel devam ettiğini gözledim. Bu konuda tasarım açısından, öğrencilerin heyecan ve hevesinin kırılmamamasına dikkat edilmelidir.
10. Yaratma, zevk alma, beğenme, bağlanma, uğraşma, ilgilenme, düşünme bence birçok güzel yanı var. Öğrencilerin yaptıkları projeyi beğenmesi ya da hocalar tarafından projeye bağlanması mimari tasarımın daha büyük bir zevkle yapılmasını sağlıyor.

Sınıf 4

Anahtar kelimeler: Üretmek, özgürlük, yaratıcılık, dışarıdan mimarlar.

1. Mimari tasarım dersi, mimarlık öğretisinin temeli, çok önemli... Özellikle rahat olmak ve düşündüklerini somut hale getirebilmek gerekiyor. Bu rahatlığı seviyorum.
2. Tasarımın her tarafını severim 😊 Proje dersi ortamının sevdiğim yönü, birçok kişinin tasarımı hakkında bilgi alabilmek, çeşitli bakış açılarını görmek.

3. Tasarım, insanın gizli dünyası olan hayal gücünün çizgiye ve kağıda (görselliğe) yansıtılması ayrı bir güzelliştir. Bir de buna, canlıların konfor ve sığınağı için mekan yaratma aracı eklenince, mimari tasarım vazgeçilmez gereklilik olarak ortaya çıkıyor.
4. İstedğim zaman, zevk almak için tasarım yapabileceğim günleri beklemekten hoşlanıyorum.
5. Hoşlandığım hoşlanmadığımdan az desem.
6. Yaratıcılık, fikir alışverişi, sorgulamak, 3 boyutlu düşünebilmek...
7. Yok. Çünkü bu seneki projemizde bize zevk aldırarak bir ders olayı yok. Üzerimizde not korkusu yaratıldı ve baskı var.
8. Mimari tasarım kendimi ifade etmek ve bir şeyler üretmek için eşsiz bir araç.
9. Tasarımda en çok sevdiğim şey bana ait bir yapının sadece çizimde de olsa varolması. Ayrıca proje derslerine dışardan hoca gelmesi de çok hoş. Başta söylediğim gibi farklı görüşlerle karşı karşıya kalıyoruz. Yalnızca tasarım ile ilgili olan değil uygulamaya yönelik sorunları da daha iyi görüyoruz. Zaten bizim bölümü diğer bölümlerden ayıran en önemli özellik bu. Keşke mümkün olsaydı da dışardan gelen mimarları da biz seçebilseydik.

EK-B. Eleştiriler

Eleştiri B.3.1. 2.4.2002



L.A: Aslında senin söylediklerin bana birşey çağırışım yaptı. **Kabuk dediğimiz zaman aslında duvar yok, kabukta, duvarla çatı aynı şey.** Liebeskind'in Londra'da yaptığı kafeleri var. 99'da yaptı, onlar kabuktu mesela, ona bakmanı istiyorum. Benim kütüphanede olabilir.

G.E: Bende Liebeskind'i anlatacağım konu olarak.

L.A: Ondan mutlaka bahset, son yaptığı şeylerden, Arredemento'da bir sayısında çıktı. Metalik yüzeylerle yaptığı kabuklar var. İşte o bir kabuktu, duvar gibi başlıyor, ama duvar değil, düz değil keskin köşeli, gidiyor yani kırılıyor. Yerden başlıyor, ama duvar değil, o bir kabuk artık. Onu hem örtüyor, hem ayırıyor, öyle çok işlevli yapı. Yani nerede başlayıp nerede bittiğini çok kestiremiyorsun.

G.E: Benim de demek istediğim, döşeme olunca böyle kat kat değil ama benim kabuk diye kastettiğim, mesela bir yer düzlemi, bir yeri kalkmış vaziyette oradan gizli bir merdivenle çıkıyorsunuz falan. Mardin'de çünkü merdivenlerle çıkılıp sürpriz mekanlara ulaşıyordu. Burada bir kalkma var, kabuk olarak onu kastetmişim ben.

L.A: Bakayım.

G.E: Aslında düşündüğümü tam olarak yansıtamadım çizimlere.

L.A: Tamam.

G.E: Yani yer yer yükselmeler ve arkada merdivenler var. Buradan esinlererek iki varsayımı kullansam diye düşündüm. Bazı denemelerim oldu.

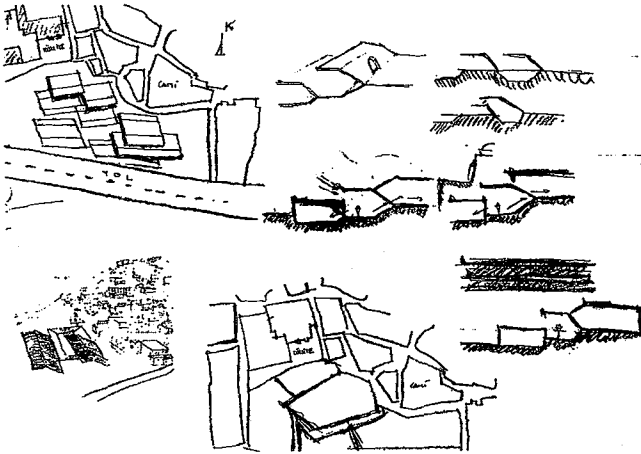
L.A: Peki sen yukarı doğru uzamıyorsun. Buradan yukarıdan yaya yollarından alıyorsun, düzlüğe indiğin zaman başlıyor senin projen, tamam. Bu manada bundan sonra düşünülmesi gereken veya sen düşündün belki söylemedin, bilmiyorum, ama camiyle hamam ne oluyor? İşlev vermek zorunda değilsin, ama onlarla ilgili düşüncen var mı? Onlarla binanın şekillenışı arasında bir ilişki var mı? Şehirde olan birtakım şeyleri aldığını, kullandığını biliyorum, tamam onlar güzel ama, bunun dışında yerle ilgili bu yerin mesela niye buradan başlıyoruz? Bu niye burada? Niye burası bu kadar önemli? Buradaki ilişki nedir? Buradan nasıl başlıyor? Gibi birtakım sorular akla geliyor.

G.E: Buradan girmemizin, dolaştığım yollarda mesela burada bir öbekleşme oluşmuştu ve burası sürekli geçilen bir yerdi. O yüzden ben buradan girmeyi düşündüm.

L.A: Ama o alanda ne vardı, orada birşey var mıydı?

G.E: Birşey yoktu.

L.A: Yani mesela niye bu yol böyle devam etmiyor, mesela böyle? Yani bu ne ki, bu kadar bizi buradan götürüyor? Orada bir şey yok şu anda onu biliyoruz, ama o zaman sen hangi aktiviteyi camiyle veya külliyeyle ilişkisini bağlayan bir şey mi öneriyorsun, ki böyle önemli bir nokta olarak görüyorsun burayı? Niteliğini ortaya koymamız lazım, çünkü buradan giriyoruz, ama burada böyle bir iz var o izden hepimiz yürüdük, o izi devam ettirebilirsin ama onu devam ettirmenin de bir manası, niteliği olmalı. Şu anki mevcut durumda böyle bir iz olmasına rağmen bir etkinlik yok. Herhangi bir alan burası, rastgele duran bir yer. Belki belediye burayı böyle yapmış, yapmış mıydı hatırlamıyorum. Şimdi bir de böyle birşeyde de fotoğrafları ben yanında istiyorum yani, unutmuş olabiliriz anında görüp hatırlayalım, yanımızda olsun, senin öyle bir fotoğraf şeyin varmış.



G.E: Var.

L.A: Onu da mutlaka yanında getir. Çünkü birtakım şeylerden etkilendiğini söylüyorsun, yerle ilgili onları şey yapmamız lazım. Bir de burada cami, külliye falan

var, bunu gösteriyor olmak lazım, burada havuzlar falan var, bunlar iyi şeyler aslında. Bunları tamamen bir çizgi şeklinde belli etmemek lazım. G.E: Çevredeki yapılardan mutlaka bir etkilenme olacak tabii ki, ama ben...

L.A: Etkilenme derken, niteliğini kavramak, tasarım alanına dahil etmek manasında diyorum, onun için fotoğraflar yanımızda olsun. Belki burayı cami olarak kullanmayacağız, bilmiyorum, belki de kullanılmıyor., burası cami burası anlatabildim mi? Buraya yeni birşeyler eklenecek bu eklenen şeyler senin söylediğin anlamda da iyi olacak belki. Bu noktada bir dahaki derse bir kareli kağıda hangi mekanlar kaç metrekaşe, yani birimsel olarak mesela bu ölçek kaç?

G.E: 1/1000.

L.A: 1000'de çalışıyorsan 100 ölçekli mekanları böyle kutu kutu tren gibi düz onları alt alta işte bundan kaç m²'ye ihtiyaç var? Bunları ama, alan şekil olarak görelim. Ne kadar yaygınlığa sahipler, hangilerini yukarı, hangilerini aşağıya koyacağız? Bu alanı kullanalım mı, bu alanı da kullanabilir miyiz gibi soruları da cevabı olabilir bu.

G.E: 10-10 karolaj düşündüm, kolonları ve bu karolajdaki kolonları da yükselmeler ve alçalmalar olabilir. Kabuk olayını da oradan çıkarmıştım zaten. Sonuçta bir kolon tarlası düşünün, orada herhangi bir taşıyıcı sorunum olmayacaktı, istediğim yeri kaldırabilecektim, istediğim yeri indirecektim ve o kolonların aralarına yer yer duvarlar koyup oradan geçişler ve yolu tariflere ... ve bir anda oradan avluya geliyorsunuz. Dar mekanlardan geçiyorsunuz,

o duvarlarda da sergi düşünmüştüm.

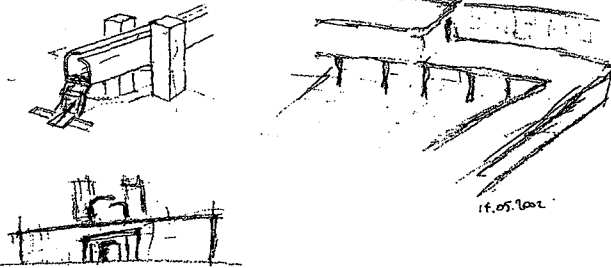
L.A: Kolonlar tamam ilk akla gelen o da. Kolon dediğimiz şeyler bize sınır getiriyor. Bizim yapmak istediğimiz, kabul, mesela o fikirle varolan birşey değil. Kolonları bir gride oturtup tak tak tak yerleştiriyor olmak ama, acaba bu kadar sezgisel ve arazi topoğrafyası organik oturan dokuda böyle birşeyi öngörüyor olmak, rijit bir grid doğru mu? Bize birtakım kolaylıklar getiriyor ama, biraz daha esnek davranabilir miyiz? İlk başta, çünkü, katı bir gride oturtmak, belki de onu yapmak lazım, esneklikten kurtulmak için ama ben tam tersini

düşünüyorum. Başta böyle birşeyi öngörüyor olmak biraz daha kolaycılık gibi geliyor. Doğru kelimeyi seçmediğime eminim, ama kolaycılık değil de, ama senin ilk anda söylediklerinde daha fazla potansiyel vardı. Grid seni de sıkabilir.

G.E: Tamam.

Eleştiri B.3.2. 5.4.2002

L.A: Tamam ben "bu niye böyle yapıldı?" diye sormayım, bu da olabilir, bu işin doğasında olan bir rastgelelik de ama seni bir yerlere götürebilmesi için de burayla ilgili düşünüyor olman lazım. Belki de atıyorum, buraya döneceksin, bunları hiç düşünmeden yağdığın şeylere döneceksin belki de. Bunun bir zararı yok, ama sürekli böyle devam etmez iş o anlamda söylüyorum. Bunun birşeylere ihtiyacı vardır her zaman yapısal olarak, akıl olarak bir desteğe ihtiyacı vardır. Yalnız başına varolması biraz zor, o manada şu kabuğa geri dönersek sen bunu istersen gözardı edebilirsin, bunu parantez içinde söylüyorum ama. Bir çıkış noktası olsun kabuk üzerinde düşünürsek eğer, kabuk yani sırf bu yer projeden de bağımsız olarak yalnızca kabuk dediğimiz şeye bakarsak, kabuk içinde bir şeyi gizler. Kabuk nedir, elmanın kabuğu var, konuşmaya çalışmıştık, ama bunu biraz açalım, veyahut antep fıstığının kabuğu var, içinde değerli birşey saklıyor, yemişi saklıyor. Onu açıp yiyoruz, kabuğu açtığımız zaman yani içinde bir değer var, öyle değil mi? Buradan gidilemez mi acaba? Bunun



çinde bir değer var. Bunu saklıyoruz, bunun içine girince bunu yiyebiliyoruz. Bunu açığa çıkartabiliyoruz. Onun için kabuk, yani bu yeterli birşey değil, ama bu bir başlangıç olabilir. Yani bizim bunu daha iyi anlamlandırmamız, savunmamız için kabuğu arştırıyor olmamız lazım, dergileri kitapları da onun için getirdim. Kabuk başka bize neyi sağlıyor? Kabuk, bize duvar yüzeyini ve çatı yüzeyini aynı anda kullanabilmeyi sağlıyor. Yani çatı için ayrı malzeme, duvar için ayrı malzeme yapmaya gerek yok. İkisi de birlikte olabilir.

Böyle bir olanağı da var kabuğun. Ama buradaki şeylere baktığımızda burada böyle bir ayrılık var, çatı ve duvarlar birbirinden ayrı, böyle bir teknolojiyle oluşturulmuş. Tono teknoijisiyle oluşturulması içinde değerli birşeyler var veyahutta ne bileyim kabuğu destekleyecek başka ne form olabilir? Koolhaas'ı göstermiştik, orada salonu amorf bir kabukla örtmüştü. Burada da bizim fonksiyonel ihtiyaçlarımız var, çok amaçlı salon gibi. Çok amaçlı salon olunca insan değişebilir birşeyler istiyor ama, belki çok amaçlı denecekse ona, burada daha çok şu işlevleri gerçekleşiyor, haa o zaman o kabuğun bir anlamı olabilir. O kabuk içerdeki akustik gerekliliklerden ortaya çıkabilir. Öyle bir formla desteklenip ne bileyim, bu bir parçası yani veyahutta burada müzikle ilgili enstrümanları çalmayı öğreten yerlerde yamuk mekanlar istenir, akustik açıdan orada da böyle bir kabuğa dönülebilir. Çünkü kabuğun formu rijit değildir, amorf, dolayısıyla ses her yöne yayılır. Dolayısıyla yankı tehlikesi oluşmaz, anlatabildim mi?

G.E: Benim düşündüğüm birşey var hocam. Aslında benim şöyle bir şeyde olabilir. Bir giriş, kabuk ve çıkış, bir çeşit böyle geçiş mekan olabilir, abbara gibi birşey. Mesela geliyorsunuz Halk

Eğitim Merkezi, yani halkın eğitilmesi de demeyeyim, kelimelerle oynamak istemiyorum da mesela, insanlar giriyor, dağılıyor belki, güzel vakit geçiriyor, belki birşeyler öğreniyor, birşeyler kapıyor ve çıkıyorlar. Yani öyle bir kültürün öyle bir gizemin saklandığı bir yeri de kabukla örtmek. Demistik ya, iyi birşey var mesela, şamfıstığının bir kabuğu var, açıyorsunuz onun içinden bir güzellik çıkıyor ya da iyi birşeyler çıkıyor. Yani onu saklamak, gizlemek, korumak, bu manada birşey.

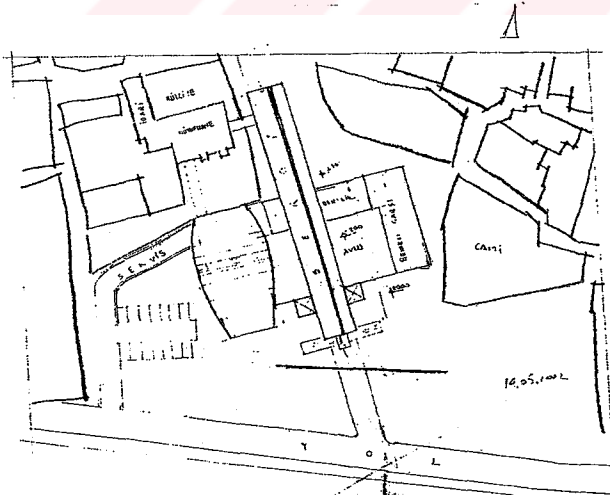
L.A: Orayı kaçırdım bir daha tekrar eder misin?

G.E: Yani bir geçiş düşündüm. İlk girdiğim zaman insanlar burada dağılıyorlar, iyi vakit geçiriyorlar, birşeyler kapıyorlar, birşeyler öğreniyorlar. Burada zaman harcıyorlar ve çıkıyorlar ve bu kabuk içerisinde zamanlarını güzel bir şekilde harcayıp, bir geçiş mekanı aslında burası. Halkın birşeyler öğrendiği, kapıldığı kendinden birşeyler bulduğu bir geçiş mekanı ve bu mekanda bir gizem var, bir su var, bunu da bir kabukla gösteriyoruz, saklıyoruz olabilir mesela. "Bunun içinde ne var?", merakı uyandırıyoruz.

L.A: Evet, saklıyoruz, koruyoruz. Saklamak da ilginç bir laf.

G.E: Oradaki mesela bütün doğunun kültürünü o kabuğun içine gizlemek ve bu kabuktan geçiş.

L.A: Şimdi doğunun kültürü de, Halk Eğitim Merkezi yapıyoruz değil mi? Doğunun kültürü ne demek burada, yani onu aç. Hepiniz bu kelimeleri kullanıyorsunuz, tarihle ilgili kelimeler sarf ediyorsunuz, ama bunlar çok ... Doğunun kültürü çok uzakta bir yerde falan değil, anlatabiliyor muyum? Yani olmayan şeye atıfta bulunuyorsunuz, bunu mekanikleştirin, böyle, çat, çat, çat, Mekanik olsun, herşeyi şiirselleştirmeyin. Şiirsellik bu değil de, böyle süslüyorsunuz, süslemeyin, öyle bir şey yok işte. Yani derdimi anlatabiliyor muyum?



G.E: Anladım ben.

L.A: Haa, yani büyük laflar etmeye çalışıyorsunuz, doğunun kültürü, kale var, tarih falan büyük laflara gerek yok. Burada insanlar, bunları büyük laflar ederek yapmamışlar, burada kültür varsa, işte orada, burada varolan birşey, kabuğa geri dönersek, insan da bir kabuğa sahip. Fonksiyon olareak birtakım organlar gizli. Ama gözle

görülmeyen benim görüşüme göre de bir şey de var insanın içinde, yani elinle dokunamadığın birşey de var. Kabuk böyle birşeye de yarıyor olabilir mi? Yani kabuk derken malzmesi değişebilir, bilmiyorum ne olduğunu, hakikaten insanın içindeki şeyleri, fonksiyon olarak varolan bu kabuğun içinde. İnsan kabuğu gibi bu bacak içinde duvarlar var, şurada miden var, şurada kalbim var dediğin, beynin yukarıda falan dediğin bir yerde olabilir bu kabuğun içi. Kabuğu öyle bir canlı gibi tanımlayabilirsin, canlı mantığıyla. Hep canlılardan referans veriyoruz ya, bu kabuk da aslında canlı, yani insan için bir canlı olabilir. Belki de işte insanın içinde elinle dokunamadığı, gözle göremediği şeyle ilgili bir kabuk. Hani insanı etkileyen şeyler vardır. Yani yaşadığını hissettiren hayatta şeyler vardır, bunlar küçük şeyler olabilir. Ama ben Kapodokya'ya gittiğim zaman çok etkilenmişim. İlk defa gittiğim zaman, vay dedim ya, nasıl bir şey bu? Hakikaten böyle durdum, nasıl birşey dedim ya bu. Olamaz böyle birşey dedim, ben hiç böyle birşeyi hayal edememişim.

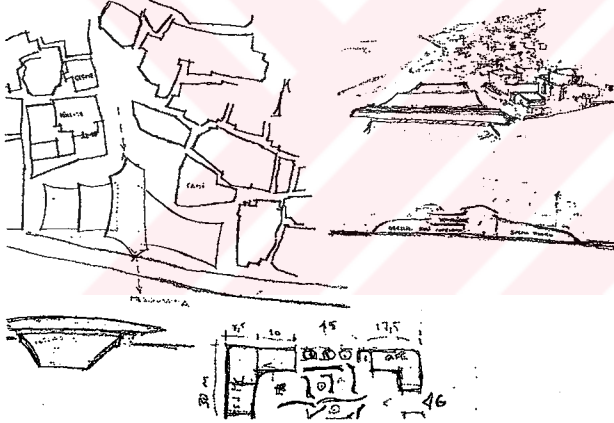
Kartpostallardan görüyoruz, ama orada olunca bu başka birşey. Nasıl olur diyorsun, düşünüyorsun saatlerce, için içine sığmıyor. Ya insanım falan diyorsun, yani işte böyle şeyler var. Bu anlamda kabuk, böyle bir şeyi de refere edebilir. İnsanın yaşasın, bu benim için birşey, bunun içinde varolabilirim, bunun içinde istediğim gibi yaşayabilirim, birşeyler öğrenebilirim, dolaşabilirim, hergün buraya gelmek istiyorum, hergün görmek istiyorum, sıkılmam dediği bir yer de

sağlayabilir bu. Görsel anlamda alışık olmadığı mekanlar anlamında. Sürekli kabukla ilgili konuşuyorum, sen bu konuşmalardan bunu yapmıyorum da diyebilirsin.

G.E: Ben doğunun kültürü derken, yani bu kabuğun içinde birşeyler var ve o şeyleri insanların kapması gerekli. Mutlaka doğuda bizim kültürümüz ama bizden farklıydı, oraya gittiğimizde, bayağı şaşırdığımız şeyler, yeni miraya içtiğimizde şaşırdık, yani kültür diye kastettiğim onların farklılıkları ve onları buraya sakladığımız zaman belki turistik birşey de olacak bu Halk Eğitim Merkezi olarak da kalmayacak yani turistik bir yapı olacak. Gelen insanlar falan bu nasıl yapı böyle diye içeri girecekler, oradaki halkın kendisinin yaptığı şeylerin sergilendiği sergilerden birşeyler kapacaklar, alacaklar. Yani kahve var, burada bu kıyafetler giyiliyor, falan yani birşeyler öğrenecekler, kendilerinden birşeyler bulacaklar. Belki de kendilerinde... Ben mesela kendimizde yozlaşan çok şey görmüştüm orada.

L.A: Evet.

G.E: Bazı şeyler orada yaşatılıyordu, o çok iyi birşey. Bu manada bir geçiş mekanı, geliyorsunuz, birşeyler öğreniyorsunuz ve bu geçiş mekanını bir kabukla gizliyorsunuz ki onun bir gizemi var, güzel bir şey var, bir gizlilik, bir çekicilik var.



L.A: Yani kabuk dediğim şeyi, değişik formlar anlamında söylemiyorum. Mesela Rem Koolhaas'ın birtakım binaları var. Yani o anlamda da bu bir yerde de olabilir, illaki projenin bitiminde değil. Belki bir noktada belki bir geçiş yerinde senin söylediğin anlamda. Çünkü ondan sonra insanların etkileştikleri yerler, oradaki fonksiyonlardan çıkacak. O zaman düşüneceğiz bu kabuk buraya ne getirir diye belki. Belki de onu öyle bir noktada yapmak lazım ki, bu senin söylediğin anlamda geçişi sağlayabilecek orada bunu hissettirebilecek belkide insanları durduracak, "bunun arkasında ne var?" dediyecek anlamda bir kabuk, Kapodokya'yı örnek verdim ya, belkide oradaki doğal yaşantıdan gelen birşeydi. Yani orada doğal bir malzeme vardı, insanlarda ne yapmışlar, o malzemeyi oyabilmeyi akıl edebilmişler. Bizde bazı şeyleri akıl yürüterek yapabiliriz. Burada taş var diye bizim teras

ve üst üste koymamıza gerek yok o manada. Biz bazı şeyleri kendimiz ortaya koyduğumuz kavramla ve mutlaka ve mutlaka bu yerden yine bu manada söz gelemeyecek yapmamız şart. Yer inkanları bize olanaklar sunuyor, olanaksızlıklar, bunu yapamazsınız değil. Ama ancak bize yeri iyice anlayıp tarifledikten sonra bunun farkına varabiliriz. Eğer farkına varmazsak Anıtlar Kurulu gelir bize siz şunu yapacaksınız, yükseklik de bu, haa onu yapar geçeriz orada. Hiç birşeyin farkına varmayız. O kuralı dayatırlar bize, bir güzel yaparız, haa dayatmada olacaktır mimarlık hayatında özellikle Türkiye'de. Ama biz birşeylerin farkına varırsak o dayatmalara rağmen, biz o dayatmanın üstesinden gelir ve orada uygun birşeyler yapabiliriz. Ama bu bizim orasıyla ilgili gerçekten yapmak istediğimiz birşeyler olur. Yoksa burasıyla ilgili bir sürü kural var. Sit alanı burası, yükseklik belli, ölçüler belli, teras çatı yapacaksın, başka hiçbir şey yok. Biz bunları dikkate almıyoruz. Ama sonuçta inanıyorumki, bizim burada yapacağımız şey, bütün bu bizim bilmediğimiz ve önceden öngörülmüş kurallara uygun birşeyler olacak. Aslında bu Halk Eğitim dediğimiz şey sanatla ilgili bir yer olsa çok iyi olurdu senin için. Öyle bir bizim olması şart diye düşünüyorum ben. G.E: Ne yönde sanat, daha çok resim, müzik o türde birşey mi?

L.A: Buradaki sanatlarla ilgili olabilir. Yerel sanatlar, evrensel sanatlar. Sanat söze dökülebiliyor, birşeyler söze dökülmezse, diyaloglar koparsa hiç iyi olmuyor. Sanat insanın ağzını açıyor.

P.A: Ben dün konuştuktan sonra Mardin'in fotoğraflarına baktım. Kavramlar üzerinde konuşmuştuk. Burada bir kale var, düzlükte kurulmuş, yamaçta yerleşimler sonra devam edip akıyor. Bunu çizdiğimde şunu gördüm yani, belki bu kale oradaki en eski yapı, sonra bunlar böyle tak tak tak oluşmuş. Bizim arazinin olduğu noktada bu hem buradaki tarihi doku hem formları belirleyen çok önemli bir öğe var, eğim, onu durduğunu gördüm. Yani şu noktada bir mola veriyor gibi, sonra tekrar devam ediyor ve Mezopotamya iniyor.

L.A: Çok daha aşağıda gidiyor o Mezopotamya.

P.A: Evet, şöyle düşündüm: Geçmişten bir akış, Mezopotamya'yı da bir gelecek olarak görebilirim diye düşündüm. Daha doğrusu Mezopotamya'yı sorguladım. Bunlar neyi ifade ediyor onlar için. Onların suyunu, yiyeceğini, ısını, güneyde olduğu için ışığını ifaden ediyor. Bunun bir ucu yok sonsuzluğu belki algılanabiliyor oradan. Sınırsızlığı algılayabiliyoruz genişliğinden ötürü belki gelecek olarak yorumlayabilirim diye düşündüm. Geçmişten geleceğe bir şey. Tam bizim arazinin olduğu noktada birşeyler duruyor, bir mola veriyor, daha doğrusu benim için. Ondan sonra...

L.A: Yani o noktada değişim mi söz konusu o noktada. Yani o mola yeri o zaman yani ne öyle birşey ne de oradaki gibi birşey, bu günümüzde olan birşey mi, olabiliyor.

P.A: Evet, zaten şurada da onu ifade etmeye çalıştım. Araziye baktığımda geçmişten bir geliş gelecek olarak yorumladığım Mezopotamya bir oluşum. Burası da şimdi burada zamanda durulabilir diye düşündüm ve bir sonlanma mı var?

L.A: Senin konun neydi?

P.A: Halk Eğitim Merkezi. Hem bu eğitim sonlanıyor hem de buradaki tarihi doku sonlanıyor. Oradan sonra tekrar devam edip aynı düzlüğü yakalıyor ve Mezopotamya oluyor. İşte bu noktada beraber düşündüğümüz kavramları göz önüne alarak olur da, ne olmalı? Burada beraberlik ve uyum olması gerekiyordu. Sınıfta yaptığımız konuşmalarda Rossi'ydi zannedersen, kentsel boşlukların doldurulması ve uyum üzerine.

L.A: Mesela, şimdi sen bana kentsel boşlukların doldurulması ve uyum falan deyince, çünkü San Gimignano ve Mardin'in karşılaştırılmasında orada birşey söylediler, oradaki kuleler kamu mekanlarının bulunduğu yerleri tanımlayan şeylerdi. Burada da aslında caminin minaresinin bir simgeselliği var. Bir de cami olduğunu gösteriyor, o olmazsa biz belki farkedemeyeceğiz cami olduğunu. Sen de böyle bir şeyden yola çıkarak hem bu alanı tanımlayan hem de o Mezopotamya'ya, ufka bakan birtakım simgesel öğeler kullanabilirsin. Bir fonksiyonları da olabilir. Yalnızca bir simge değil, nasıl San Gimignano'da olduğu gibi ufku görmek düşmanın gelişini algılamak aynı zamanda zenginliğin bir simgesi olabiliyorsa, burada da kentsel boşluğu tanımlayan, burada da

kardeşim cami gibi insanların toplandığı ortak bir alan var hem diyebilirsin.

P.A: O beni şuraya getirdi: Aslında çok uçmuş da yani aklıma geldi. Bunu düşünürken şey dedim, dar bir boşluk, yani şimdi aslında tanımsız bir mesela biraz önce konuştuklarımız bile geçmişte falan diye. Burasını bir boşluk olarak düşünsem de bu geçiş alanını. Sonra da aklıma şurayı bir kent mekanını gibi algılayıp ya da o şekilde düzenleyip şimdi cesaret edemem ama belki proje oturduktan sonra burayı da bu iki parselin içine katıp 3 parsel birlikte bir kent merkezi oluşturup ifadeli birşeyler yapmak. Bu camileri, çeşmesi, hamamı olan birşey. Çok uçmuş olur o proje.

L.A: Uçmuş birşey değil belki bu uçmuş ne demek senin tanımına göre?

P.A: Uçmuş değil de belki abartmış demem gerekirdi.

L.A: Olabilir. Kent meydanından beslenen mekanlar. Bu hamama da yeni bir işlev vererek bunların etrafında varolarak bunları birbirine bağlayan birşey tasarlamak. Bunların için de bunları da tasarıma katarak oluşturacağın birşey olabilir. O meydanı oluştururken eğimi de gözönüne eğime doğru dikkate alman gerekecek. Meydan dediğimiz düz bir şeydir. Ama eğimde nasıl oluyor, o düzlük, onun eğimle ilişkisi nasıl bir detay ama önemli olabilir. Onu da düşünüyor olmak lazım o meydana.

P.A: Onu söylerken şöyle düşündüm: Benim yapılarım gene burada olacak da orası bir meydan yönlendirici bir mekan.

L.A: Hayır, hayır, neden olmasının niye öyle "benim yapacağım şey buralarda, burası da meydan" diyorsun. Bence madem burada düşünüyorsan bunun

etrafında birşey bence, öyle onu orada tasarlayıp da buraya çekilmek bana çok anlamlı gelmiyor. Sen bunun öngörüyorsun, onun etrafında varolmak. Senin tasarımı geliştiren, katlayan birşey olsun, önemli birşey söylüyorsun, çünkü sıradan birşey değil, burası da meydan olsun da, "ben tasarımı burada yapıyorum" demek bana çok şey gelmiyor.

P.A: Ben, hani dedik ya boşluk, şimdi o şekilde düşündüm, burada düzenlenmiş bir mekan var, ana yapı yok yani.

L.A: Ama o alandan memnun muyuz şimdi şu andaki haliyle?

P.A: Hayır değiliz.

L.A: Tamam o zaman boşluk olmasın demiyorum. Ama boşluk olarak kalsın, ama senin tasarladığın şey de bu boşluğun kenarında olsun, bir yerde boşluğa değen bir noktada olsun, bir noktada değebilir. O boşluktan yararlanarak senin oluşturacağın hem içinde pekala dala biliriz. O meydanın bize faydası var. İnsanlar orada toplanırsa bizim hem özellikle gidilen kapısı olan değil de o meydana etrafında orada dururken algılayıp hissettikleri o doğallık içinde dahil oldukları mekan haline gelir.

P.A: Evet, olabilir.

L.A: Bu meydan fikri gayet iyi gözüküyor. Çünkü senin baştaki bunun girişi olacak falan gibi şeyi de daha böyle rahatlatan birşey artık giriş düşünmeye gerek yok belki o anlamda meydan bir giriş artık, mekanların yalnızca o meydanın yanında yer almaya ihtiyacı var gibi düşünülebilir. Bu güzel birşey bence, onunla birleştiren, onu koparma tasarımı. Tasarım burada olacak diye bitirme, oda bunla bütünleşsin, birlikte varolsun.

P.A: Bu meydan ve benim etrafında yapacaklarım...

L.A: Bilmiyorum, bu meydan fikriyle düşünülebilir, orada dahil ediyorsun, katıyorsun birşeyleri.

P.A: Burada sanki öyle bir çaba var gibi geldi bana. Burada parça parça yeşil alanlar bırakılmış, ama ortaya gelmiş 2 tane ev yapılmış, yani sanki öyle birşey çaba var burada, veriler hazır, çeşme, hamamı, camisi.

L.A: Ne güzel işte evet, hazır.

P.A: Oradaki kültürü yansıtır sonuçta.

L.A: Bunların tarihi önemi yok değil mi?

P.A: Yok, yok, onların bir değeri yok.

Eleştiri B.3.4. 5.4.2002

L.A: Şimdi İzmir'de ne vardır, asansör diye birşey var. Nedir, iki kotu birbirine bağlar. Sen daha iyi bilirsin. Bu baraj devasa birşey diyoruz ama, o anlamda da birşey olabilir mi? O da doğadan çıkan birşeydir sonuçta. Haa bu da bu noktada birbirine bağlayan asansör mesela olabilir. Diklik veya yumuşaklık. Barajdaki o kesinlikten bahsediyorum. Yani acaba onu birebir kurgulayabilir miyiz diye böyle birşey geldi. Yani o akslar falan gelip insanlar buraya tosluyor kardeşim. Barajların altında da birşeyler var öyle değil mi? Suyun denetimli olarak akmasını sağlayan birşey var. Yani görürüz, yerleşimler vardır, dikkat edersen barajlara.

L.A: Tamam, bence o fikrin üzerine git. Sende böyle ayırım gibi birşey var, onu hissediyorum, belki doğru değildir. Birtakım şeyleri ayrı zamanlarda ayrı ayrı oluşturma.

P.A: Evet, ayırmak.

L.A: Tamam, ben bunu tasarladım, ne güzel... o şey tasarımın içine alınsın, birbirine aksın, kaybolsun, kaybolmasın da yükselsinler, birbirinden koparma, düşündüğün şeyleri bunu burada, "meydanı ne güzel tasarladım" gibi, birlikte, hepsi birlikte olabilirler. Burada güzelde olur. Ayırma, bütünleştir, birbirinin içine entegre et, o zaman katmanlar oluştur, katmanlar zenginlik katar projeye.

P.A: İşte orada kendime güvenemiyorum, ölçek çok büyük.

L.A: Hayır, hiç de büyük ölçek değil, proje 7 için. Sen bunu ayırdığın sürece, bunu buraya koyduğun sürece, ben onun girişini sorarım sana, sürekli girişi nerede bunun, bunlar da tasarlanmasında, hani meydanla ilişkisi, sen burada bir yol gösterirsin, o olmaz, o ilişki değildir. Ya birbirinin içinde varolsun, akıt birbirinin içine birbirini dışlamasınlar, zaten de öyle şey söylüyorsun, senin başta anlattığın söylemde var o, o söylemde çelişme, o mana... Bakalım nerelere gideceğiz.

P.A: Göz önüne getirmeye çalışıyorum ama?

L.A: Böyle birimler vardır anladın mı?

P.A: Şu bizim barajımızsa, onu çok iyi biliyorum. Şurada geziliyor falan, birşeyler yapılıyor. Hatta burada manzara varsa, bunlar falan izleniyor.

L.A: Otoyol geçebiliyor, mesela bu doğancı barajında

öyledir, yol geçer, Kemalpaşa ile Bursa'yı bağlayan yol.

P.A: Bunun hizasında şu kotta ilerleyen birşeyler var, denetimî sağlar.

L.A: Ne bileyim, barajın altında da birşeyler vardır. Bu noktada regülatör buradadır. Su gelir akar, buradan gider. Ama denetimlidir, bu kapaklar vardır falan filan.

P.A: Onu kullanmayı düşünüyorum, zaten böyleyse bu, bunda birtakım girintiler çıkıntılar Mardin'in o şeylerini çağrıştıran.

L.A: Ben girinti, çıkıntı olsun diye söylemiyorum. Yani barajı anlatmaya çalışıyorum sadece. Bizim barajımız sadece nesne olarak baraja dayanmıyor. Barajı biz başka şeylerle bağdaştırmıştık. Onu tam olarak hatırlamıyorum, sen çözümlediğin zaman çıkar onlar.

P.A: Şeydir buraya gelen, bir akış vardı. Gelen bir akış vardı, Mezopotamya, sonsuzluk vardı, ona bakıyorduk falan.

L.A: Eğimde olmasının sebepleri vardı. Arka planda söylediğin şeyler olabilir. Hakikaten bunun arkasında bir düzlük oluşturabilirsin. Senin söylediğin anlamda da kademelenebilir. Fransa'da öyle bir örnek vardı. Barajın önündeki kısımla arkadaki kısmın ilişkisi çok yüksek bir şey olması değil ama bir istinat duvarı gibi bir duvar orada oluşturuyor olmak bu anlamda olabiliyor. Ona merdivenle çıkıyor ya da asansörle çıkıyor olmak, yani ilginç olabilir.

P.A: Sizi doğru anlayıp anlamadığımı çözmek için bir şey soracağım. Siz bu satıhı şurada görüyorsunuz ve yerleşmeleri bunun içinde görüyorsunuz?

L.A: Hayır burada görüyorum, bunun içinde değil.

P.A: Bu kotlara da meydanı öneriyorsunuz?

L.A: Hayır, meydan tam burada, senin söylediğin yerde, orada bir yanlış anlaşılma olmasın. Burada ne olduğunu bilmiyorum, burada da olabilir. Dibinde de anlatabildim mi?

P.A: Anladım.

L.A: Devam edilebilir. O çıkış, buradan asansörle iniyor içine düşüyor, buradan çıkıyor veya dışarıda bir yerde akmak ama set çektik, burada durduk, bir manzaraya baktık, aa ne güzelmiş, yalnızca o değil kavramsal alt yapısı da var. Meydanla Mezopotamya'yı birleştiriyoruz aslında burada. Ama bunu aşağıda olsak yapamayız.

P.A: Daha az yaparız, yaparız da.

L.A: Ama bu anlamda Mezopotamya-meydan ilişkisini kurgulayamayız, ne demek istediğimi anlatabildim mi?

P.A: Evet, yani benim kademelendirerek yaptığım şeyi, düz öngörüyorsunuz.

L.A: Hayır, bu kademelenme var burada, bunun gerisinde artık. Ama diyorumki, baraj diyorum, ben demiyorum.

P.A: Ben diyorum.

L.A: Katılmayabilirsin.

P.A: Baraj fikrine katılıyorum da şu şekilde düşünüyorum onu şurada birşeyler. Ama benim kafamdaki buradan böyle kademe kademe gelip, burada yapısal olarak bir barajdı, tam bu anlamda bir baraj değil. Belki de benim düşündüğüm bir set, buraya geçmemiş hali.

L.A: Anladım.

P.A: Ama bu da olabilir.

L.A: Sen bilirsin, baraj nedir? Gerçek anlamda baraj, seninkisi bir akış sadece, akıyor, o noktada da set koyuyor olmak, çok da şey değil, yukarıda akıp gidiyor. Artık orada set çekemezsin. Bir düzlük elde etmen lazım set çekebilmek için.

P.A: Set burası işte.

L.A: Hayır, o anlamda değil, su yukarıdan akan değil mi, dolayısıyla eğimi vardır. Ne demek istediğimi anladın mı? tersi de yorumlanabilir. Su yokki burada. Ben sudan örnek verdim.

P.A: Ama akış, benim tamam için de önemli bir nokta, çağrışım yaptırdığı şey mesela şurada tekrar bir göz gezdirsek, burada geçmişten gelen bir akış vardı. Kaleyle ilk yerleşimle başlayan.

L.A: Onu öyle söyleme, geçmişten gelen akış, tamam, başka türlü söyle, mekanik olarak söyle, şiirsel olarak söyleme, pek çok şey kaçıyor ... şey somut bir gerçekliği yok, var ama başka türlü söylersen sevinirim. Kusura bakma şiir değil, o süslü bir laf o anlatabildim mi? En azından ben böyle algılıyorum. Geçmişten gelen, herşey geçmişten geliyor, toprak da geçmişten geliyor.

P.A: İşte onu vurgulamaya çalışıyorum.

L.A: Eski binalar var.

P.A: Toprağın da bir akışı var, tarihi dokunun da bir akışı var. Ama ilk yerleşim bir kale, ondan sonra başlıyor bu akış, onu söylemek istiyorum. Tabii ki topoğrafya da akıyor buraya.

L.A: Bir set, durmak var, öyle birşey vardı konuşmalarımızda öyle hatırlıyorum ama.

P.A: Evet, mola veriyordu.

L.A: Kötüleşiyor bu akış, yine setleme var. Durmadan oluyorsa şimdi olduğu gibi kötüleşiyor bu oluş. Setleyerek dokuya yerleşiyorlar, ama kötü, eskisi gibi değil. Akışı

kademelenme olarak tarif edersek o var orada, ama kirlenmiş, o yüzden durmak lazım. Bu söylemin sebebi oydu, yani dur bakalım kardeşim. Ama bunun bulunduğu nokta çok önemli, çünkü bir duvar oluşturacaksın sen burada, bilmiyorum, belki ileride değişebilir, altına inersin, buradan buraya patlarsın mesela. Ne bileyim yolun altını kullananlar varya, bizde onu burada, onu öyle demiyorum, ama, ne bileyim kademelenme olur, bu olur, kotun altını kullanırsın, mesela buradaki yerle ilgili veriler çok önemli, bunun olmasında, yer, yerde olma, bunun çevresinde, duvarının yanında, önünde neler olacak. Yani bu başka birşeyde olabilir. Şimdi böyle olsun da dönüşebilir, sana bağlı, bunun dönüşmesi başka bir şeye dönüştürebilirsin.

P.A: Anladım. Sizin demek istediğinizi anladım ben. Burası tamamen hem o "dur"u ifade ediyor hem de kamusal bir alan. Sosyal...

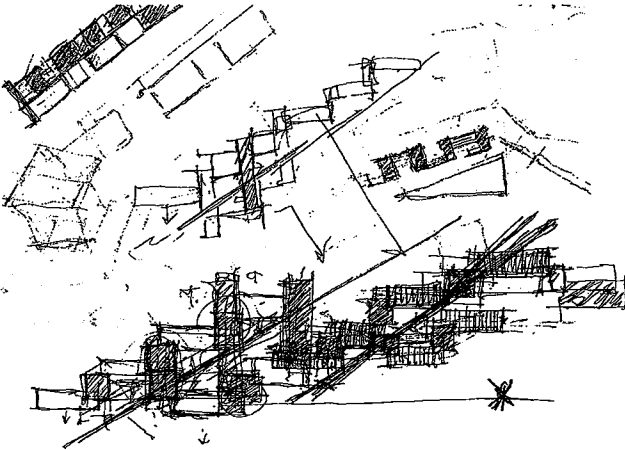
L.A: Kamusal bir alanda durmak ama aynı zamanda açık bir alan. Bunun içinde kapalı alanlar var, ama kamusal bir alanda çay içmeye falan esir olmadan duruyor olmak. Haa o da olur, bir kenarında, orada oturuyor olmamın sebebi manzaraya bakıyor olmasının sebebi para ödemek olmamalı.

P.A: Yok değil, ama istediğim zaman da kullanılmalı.

L.A: O senin söylediğin anlamda bu, burada olabilir kademelenme. Buraya alıp doldurmak falan.

P.A: İşte bu manzarayla bütünleşip satış ve sergiyi de buraya alabilirim. Bunlardan apayrı bir şekilde sonuçta istersem sadece manzaraya bakarım. İstersem de, ya benim burası için düşündüğüm bir kilit noktası, yani mesela şuraya hamam içinde şunu öneriyorum: Bu taş işçiliğinden yapılan emitasyonlar varya, yeni bir sektör sonuçta o. Onu buraya önerecektim, bu şekilde düşünüyorum. Bu emitasyonlar, havuzların kenarında falan satılabilir.

L.A: Olabilir, Havuz olur mu olmaz mı o tartışılır da.



P.A: Bir şekilde...

L.A: Nasıl olduğu önemli, havuz deyip geçmemek lazım.

P.A: Bu barajla ilişkilendirebiliriz belki.

L.A: Hayır, ilişkilennemesi daha iyi olur belki böyle birşeyin anlatabildim mi?

P.A: Neden?

L.A: Çünkü o çok somut birşey anlatabildim mi?

P.A: Çok direkt ilişkili.

L.A: Evet çok direkt. Biz barajı başka türlü yorumluyoruz. Nesnel anlamda, suyla değil, ama oradaki fikirleri yorumlayarak, adapte yani adapte değil de bu, buradaki yaşantıyı kurguluyoruz o şekilde. Buradaki yaşantıya bakıyoruz, bunu kurgulamak için ayrı birşey oluşturmuyoruz. Bu yaşantıya bakıp "bu buna benziyor" diyoruz, "bu böyle olur mu acaba?" diyoruz.

P.A: Başka birşey söyleyemeyeceğim. Benimki set oldu, baraj...

L.A: Baraj da bir settir, ama öyle değil mi?

P.A: Ama şu şekilde, biz burada hakikaten "dur" demiş oluyoruz, benimkindede "istersen geç" demiş oluyoruz. Çünkü benim düşündüğüm şey böyle ... neyse onu çalışayım.

L.A: Hayır, hayır, senin düşündüğün de olabilir.

P.A: Belki bunun devamında olabilir.

L.A: İlk akla gelen şey o, onu tersine çevirebilir, daha bir radikalleşebilir bu. Bu tartışılabilir ama diyorum bir bak, yer çok önemli, o kadar önemli ki, böyle bir duvarın yüzeyi görüp olmak da tartışılır. Anlatabiliyor muyum?

P.A: Sadece bir duvar değil bu, sonuçta simgesel anlamda belki.

L.A: Simge lafını çok şey yapma da, yani...

P.A: Yani duvar, ama gerçek bir duvar değil belki bu.

L.A: Hayır, işte belki de tam bir duvar, bilmiyorum, ama tartışılır bu, tartışmak lazım. Sen daha böyle yumuşak bir geçiş sağlıyorsun. Birtakım platformlarla bunların üstüne akıtarak da yapılabilir. O da olabilir.

P.A: Yani belki duvar etkisi yumuşatılabilir. Cephe de o platformları falan.

L.A: İlk akla gelen, onu da iyi yorumlamak lazım, tak tak tak

birbirleriyle ilişkisini, ama meydan diyorsak bu radikal birşeydir. Yani orada meydan olamaz, meydan olması daha zor. Öyle birşeyi meydanlaştırmak. Belki meydanlaşabilir de.

P.A: Meydan değil de belki sosyalleşmek.

Eleştiri B.3.5. 30.4.2002

L.A: Tamam, bak ona da itirazım yok ama, bunun üstünü kapatmaya gerek yok. Avlu çevresini diyorsun ya, avlunun çevresini kapatma işte. Bak bu fikre okey. Gelsin bu mesela ne bileyim, yukarıdan gelsin, böyle bir avlunun içerisine düşsün, merdivenler olsun. Ya da ne bileyim illa bir kapalılık olacaksa, bunun içinde bir kapalılık olsun, yere doğru işte onun içine düşelim oradan. Anlatabildim mi? Ama bu avluyu çatıyla örtüyor olmak, öldürecek o avluyu. Ben öyle düşünüyorum. Öldürecek yani benim düşünmemden bağımsız olarak. Sırf bu sürprizi yaratmak için de avlunun üstünü örtmeyelim. Ama bu fikir iyi, bunun böyle yükselip aşağı bağlanıyor olması iyi bir fikir. Ben sana aslında şeye dönmeni eğer bunu da söylemeseydin baştaki fikrine dönebilir misin, diyecektim. En baştaki, en baştaki.

G.E: Hangisi?

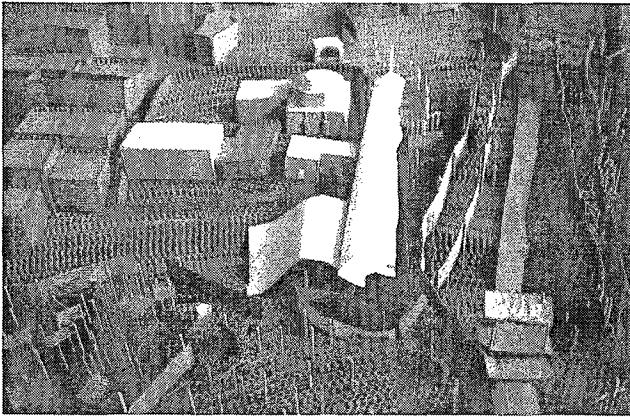
L.A: Grid oluşturma fikri.

G.E: Haa, grid oluşturma fikri evet, şimdi?

L.A: Şimdi en azından şu tarafı iyi gibi gözüküyor. Yani şuradan böyle bir avlunun içine düşüyor olmak, binayı böyle oturtup. Bu neydi bina olarak?

G.E: O sergi mekanı şu şekilde geliyor, buradan da bu şekilde geliyor.

L.A: Ama sırf sergiye çok büyük bir alan yani daha fazla şey olabilir bunun içinde. Sen Halk Eğitim yapmıyorsun, atelyeler olabilir burada yani sergi ve atelyeler başka Halk eğitim'de ne vardı programda?



G.E: Atelyeler, kalma birimleri, küçük bir çarşı.

L.A: Çarşı burada olduktan sonra burada atelyeler olabilir pekala. Sergiyle birlikte atelyeler olabilir, kalma birimleri olabilir. İdari birimler olabilir burada.

G.E: Ben koridor şeklinde düşündüm.

L.A: Tamam o koridor baki kalmak kaydıyla. Burası sadece sergi olarak kalmamalı bence, sen burayı kentsel bir sokak olarak mı ele aldın? Sokak olarak

L.A: İşte ona bir bak sen. Hangisi senin yüreğinden gelen, hangisi sana daha yakın, yani bir düşün onu hangisi tamam mı?

...

sergilerden geçilir ama bu büyük bir karar, katlı herhalde.

G.E: Sadece şu şekilde burada bir kabuk var ve şuradan ışık alıyor, dolaylı ışık.

L.A: Anlıyorum, ama maketten baktığın zaman burada altta eğimden dolayı altta bir sürü alan çıkacak, bunların değerlendirilmesi lazım. Bu sokak olsun böyle, hiç itirazım yok, ama kuzey ülkeleri gibi değilde, biraz daha binalaşan dikdörtgene giren giren birşey bu. Alttaki mekanda çok önemli, altta merdiven mi, hatta ne bileyim hatta yukarıya böyle sergi olarak kalırdı, alttaki platformlarda atelyeler olabilir. Mesela sergilendiği zaman üste çıkar falan, yani o dönüşüm, başkalaşım, kabuk yalnızca mekan içinde varolan bir dönüşüm de olabilir. Her ne kadar bu iddialı gözüksede mekanlar içindeki ilişki kopmayan bir bağlantı olarak bşr bağlantı olarak gözükabilir. Yalnızca araçların, merdivenlerin bağlantı olarak sağlamadığı mekanın bir bağlantı olduğu bir dönüşüm olabilir. Her ne kadar bu iddialı gözüksede mekanlar içindeki ilişki kopmayan bir bağlantı olarak gözükabilir. Yalnızca araçların merdivenlerin bağlantı olarak sağlamadığı mekanın bir bağlantı olduğu bir dönüşüm olabilir. Hani kabukda da öyle birşey vardı ya, hiç kopmadan bağlantı. Sergiden geçiyorsun, atelyelere atlıyorsun, sonra buradan da çıkıp gidiyorsun. İki koyu da birbirine bağlayan böyle bir

kurgu, buradan geçilmesi gerekiyor.

G.E: Benim dediğim de o yüzdendi. Böyle bir mekana gelip bir anda sürpriz mekan çıkmak.

L.A: Tamam, bu olabilir. Ama bu örtüye karşıyım ama sen bunu daha iyi açıklarsan olabilir. Gereksiz, yalnızca sürprize dayandığı için gereksiz diyorum, altta halbuki avlu, iyi birşey. Bunun içerisinde düşün, yalnız bu formlar seni zorluyor olabilir.

G.E: Neden çıktığını anlatayım, ben size yalnızca estetik olsun diye değil, buradan gelen ışığı şu açıyla etrafa dağıtmak, eğer keskin hatlar olsaydı, ışık öyle kırılmayacaktı.

Eleştiri B.3.6. 19.4.2003

FerhanYürekli: Her projenin sahibi gelsin, herkes herkesi dinlesin... Hadi çabuk bakalım anlat anlatmak için telaşlanıp duruyorsun. Anlatmak için telaşe olmak iyi bir şey değil mi?

(İki nolu arsa hakkında bilgi verilir. Karşısında katlı otopark vardır.)

...

Nezih Tiryaki: Evet hocam.

F.Y: Öyle otopark açık duruyor. Oradan ha tamam diyelim ki böyle bir şey düşünürken bir şeyde yapılabilir veya oraya da bir şey önermek isteyen varsa tutan yok... O arsa, o arsa öteki de arsa biz kendi yerimizde çalışalım eğer orada böyle, mesela şöyle bir şey yapsaydık da yolu dikey yapsaydık böyle oluyordu gibi önerileriniz varsa onlara bakarız tabi yani bizim düşüncemiz arsamızın sınıрыyla sınırlı değil... Evet onu hiç unutmayacağız ki düşüncemiz arsanın sınırlarıyla sınırlı değil ... düşüncelerimiz arsanın dışında her an...



N.T: Zaten siz de biliyorsunuz Taşkışla'nın olduğu yerler burada yol Taksim'e çıkan burada aşağı inen... Benim arsanın ortasında iki tane servis girişi vardı. Bir tanesi ... 0 kotundan girip...problem çıkıyordu yukarıdan gelen araçlar... ben hem kendi arsama hem de trafiğe katkıda bulunan çözüm önerisinde bulundum. 1/500 göstereyim. Taşkışla tarafı hocam şu yol. Ben bu yolu şuradan itibaren şu noktaya kadar yavaş yavaş düşürüyorum. Eğimli hale getiriyorum. Şu noktalara geldiğinde artık yolun -3.00 kotuna gelmeye başlıyor. Buradan hocam alt taraftan alıyorum, şu bölümü yayalaştırıyorum, yani şu bölüme yaya gelmiyor. Alttan girmiş oluyorum buradaki araçları arsanın altına alıyorum otoparkta benim

L.A: Onu bize çizimlerle açıklarsın. Burada da öyle bir gelenek var, sen onu dışta hissettiriyorsun. Ama

normalde dışta, keskin hatlar var, o da ilginç bir durum. Sen bunu gösteriyor musun, yoksa böyle mi yapıyorsun falan anlatabildim mi? Bunu da düşün, tamam, o güzel bir şey ışığın alınmaması ama bunu da yanında düşün.

binamın altında olacağı için hem kendi otoparkıma ulaşımı sağlamış oluyorum hem de buradaki servisleri 0 kotundan bir alt kota indirmiş oluyorum böyle bir çözüm üretiyorum.

F.Y: Oldu mu o çözüm? Yani biraz fazla şey olmuş özel bir takım şeylere gitmiş biraz sorunlar çıkabilir yani sen buradaki aracı buraya mı getirmeyi düşünüyorsun? Şimdi bugünkü trafik durumunda bu yol tek yön değil mi sadece böyle gidiyor. Buradan yani bu araç gelmiyor. Bunlar gidiyor, bu da onlara takılıp gidiyor. Oradaki araç buraya gelecektse oradan dolaşp gelecek.

N.T: Şu yoldan.

F.Y: Evet. Dolayısıyla böyle bir şeye bugünkü yapı düzeninde ihtiyaç yok, ayrıca bu yol böyle gelip batıyorsa altına nasıl giriyor?

N.T: Yukarı devam ediyor hocam bu yol devam ediyor.

F.Y: Haa, tamam o biraz tabii buradan böyle sol çıkış oluyor o, o biraz böyle şehircilik açısından pek kolay uygun olmuyor. Kolay olmayabilir.

N.T: Ayrıca servis girişlerini 0 kotunun altından otoparkla beraber halletmiştim.

F.Y: Şimdi burada bir 0 kotumuz var sen burada -3'e giriyorsun öyle mi?

N.T: Şu -3 devam ediyor aşağıda.

F.Y: Peki o Ceylanın girişi 0 kotunda mı?

N.T: Evet.

F.Y: -3 oraya nasıl girecek orada?

N.T: Hocam -3 oradan gelecek o aynı noktadan alt tarafta buradan çıkacak.

F.Y: Burada o arsa var mı gözüküyor?

N.T: Oranın kesitinden şunun altında kesitleri çizdim onun altından hocam şu yol boyunca var. Üç ve 0 şu hocam şu kesit şöyle gider. 3-3 kesit şöyle gider. O, şu oluyor. 2-2 kesiti şöyle devam eden Taksim'den devam eden şuraya geliyor bir de tam şuradan.

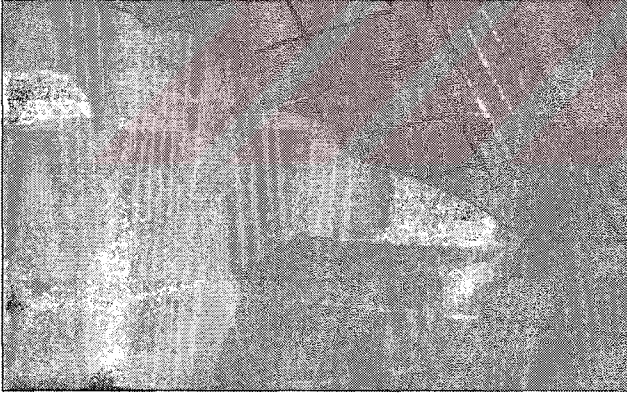
F.Y: Evet, yani biraz o kadar şeye girmeden de yapabiliydin ama böyle bir şeyler denemek istiyorsan biraz daha çalışacaksın oralarda.

N.T: Ama ayrıca neden bir amacı daha var buradan alıcam şuradan yaya haline getiricem. Burada Taşkılla var burada Taksim var buradan çıkan araçların genelde aks burası yani yaya yolu devam ediyor yayaların geçtiği.

F.Y: Yani buradaki arabaların ne olduğunu tam anlamış değilim ben şimdi bu yaya aksının 0 kotundakiler ne oldu burada kaldı.

N.T: Şuradan bu yaya olacak şuradan yaya çıkıyor hocam şuradan bu yaya otoparka girenler giriyor girmeyenler.

F.Y: Tekrar nerede bunların rampalara uygun görmeniz lazım o bölüm şey oluyor yaya oluyor yani bu da bir yerde şöyle bir şey var bunun altından böyle galerili bir şey düşündün yani bunun altından araç geliyor ve buradan yukarı çıkıyor buradan rampa mesela burada 0-0 kotundan geliyordu değil mi? Bu nasıl gidiyor peki? Buradaki kesmeden? Buradan böyle gelen araç tepeden buraya nasıl geliyor?



N.T: Bu yandan gidecek araçları başka bir yoldan.

F.Y: Yok yani araç.

N.T: Evet.

F.Y: Buradan sen araca kapattın sen burayı.

N.T: Şuradan, hayır şuradan gene araç çıkıyor, şuradan giren araç buradan giren araç çıkıyor böyle devam ediyor.

F.Y: O zaman sen buradan yani burada şimdi ne yapabiliydin yani buradan bu kütüphaneye bunun birleşsin burası yaya olsun falan buradan yaya tarafından mimarlık öğrencisini de kurtarsın diyorsun

burayı yayalaştırmak öyle olabilir tabii, o zaman buradan giden yolun belki buradan böyle aşağı inmesi şeklinde buradan gelinebilir burası böyle yaya kalsın denilebilir önemli bir de aslında şurada bu andaki durum çok fazla bu tarafa yok zaten, yalnız burasını yayalaştırması Ceylan Otel'i'nin servis girişini sorunlu duruma getiriyor diye bunları yapıyorsun değil mi?

N.T: Hocam buradan Ceylan Otel'in arsamin içindeki o kotundaki ters olur hem buradan hem şuradan hem de burada hocam kesişme noktasında problem çıkıyor araçların biraz burada.

F.Y: Peki burada yok ki çok araç yok burada bir zamanlar vardı. Bu Sarıyer minibüsleri onlar burada duruyordu falan zaten burada bu yol çok kullanılmadığı için bu Sarıyer minibüsleri vardı...

F.Y: İyide onu yayalaştıralım da mesela bu kadar bir kısmını yayalaştıralım dolayısıyla bu yukardan giden veya buradan gelen buradan bir yerlere gidecek buradan da gidip şeyin altına girebilir. Oralara hiç karışmayabiliriz.

N.T: Hocam orada yeterli mesafe yok.

F.Y: Bu yoldan böyle gelip zaten giriyoruz.

N.T: 0 kotundan mı?

F.Y: 0 kotundan tabiki. 0 kotunun başka türlü kullanmaya çalışalım.

N.T: Ama buraları bir alt kota binanın altında olacağı gibi orda beraber çözmeye çalışmıştım. O yüzden.

F.Y: Evet ama buraları bu yönde değmez ki yani değer mi?

N.T: Bu şimdi 0 kotunun altını meydan gibi kullanacağım onu anlatayım mı?

Eleştiri B.4.1. 5.4.2002

Ş.D: Hayır çeşmede var, onu da çizmedim. Özellikle çizmedim diye bir şey yok. Onu saymamak ben zaten

daha önceki projemde de demiştim yani, bunu hiçbir

şeyi yok sayıp burada proje yapmak diye bir şey yok zaten, yok saysaydım böyle olmazdı.

L.A: Şunu söylemeye çalışıyorum, şunu söyleyeyim aramızda bu tür diyaloglar olacak. Ya bu şey demek değil, yani sen tabii ki bazı şeyleri savunacaksın, bende bazı şeylerin üzerinde direteceğim, bunun olması şart, bunu bir parantez içinde belirteyim. Şimdi şey orada şuraya geleceğim, şimdi bu binayı burada tasarlarlarken senin kendi içinde oluşturduğun bu çevreden de referans alarak da hamamı gösterdiğin bir şey var. Referans noktası olarak, ama çevreye baktığımızda bir sürü yol var aslında burada. Mesela, bu yol bunun burada olmasının sebebi veya o yolların akışları veyahutta bunun buradan başlıyor olmasının bu şekilde olmasının bir takım anlamlarını araştırıyor olmak lazım. Bana göre, yani bu sokakla ne tür bir ilişkide ya da bunla burada nasıl bir ilişkide. O ilişkiyi daha iyi kavrarsak belki bunu nasıl olduğunu ben veya sen daha iyi anlıyor olabilirsin. Yani buraya geliyor olmamızın sebebi, yani bunun burada bu şekilde olmasının sebeplerini çevreyle daha iyi ortaya koymak gibi bir şey hissettim. Yani ben biraz çevreyi burada nasıl desem?

Ş.D: Yok saydığımı düşünüyorsunuz, öyle bir şey yok, baştan söyleyeyim, ayrı bir anlayış öyle anlaşıldıysa diyorum. Bu çizimlerden öyle anlaşıldıysa, öyle bir şey yok yani; öyle bir şey olsa burada on katlı bina yapıyor olurum ya da zaten en yüksek bina da kule, mesela düşününce burada yaptığım bir şey olarak, burada zaten bu yapılar da en yüksek yapılar mesela şey olduğunu düşünürken minarelerin ve kiliselerin merdiven kısımları olduğunu düşünürsek yani bunların da görünüşleri bozmadığını düşünürsek böyle bir şeyin amacında bu işe kalkıştım.

L.A: Hayır ben konuşmalarında seni proveke ediyor olabilirim. Ama şu anda başka türlü konuşamıyorum tamam mı. Bu an böyle gelişiyor. Şimdi şey...

Ş.D: Proveke olmuyorum bu arada. Benim hemen tepki göstermem, benim kendi huyumdan kaynaklanıyor.

L.A: Tamam o zaman , doğal bir şey gibi bir şey. Söylemeye çalıştığım bu çevreyi kale alıyorsun değil, çevrede yalnızca kale aldığın şeyler, yani çevrede bir takım şeyler olmasına rağmen, nasıl diyeyim onlardan birini ayıklayıp o, bu olmaz diye söylemiyorum.

Ş.D: Mesela hamamı ayıkladım onun içinden!

L.A: Hamamı ayıkladın, onu kullandın. Ama diyorum ki başka verilere de bunun içine adapte etsen belki çıkmayacak anlatabiliyor muyum? Veyahutta belki de bu da çıkmayacak.

Ş.D: Hani burada sadece hamam mı var? Onu niye kullanıyorsun gibi bir şey doğmuş olabilir. Öyle bir şeyim yok. Yani burada hamamı da kullanmayabiliriz, öyle bir şey de yok, hamamı niye kullanmıyorsun diye sorarsanız.

L.A: Hayır hayır ona itirazım yok benim ona hiç. Yalnızca ona güçlü bir şekilde refere ediyor olman projenin neredeyse belkemiğini oluşturuyor. Buna da itiraz etmiyorum da yalnız ona dikkat edip burayı oluşturduktan sonra artık buraları şekillenebiliyor. Tamam belkemiği olabilir, ben ona hiç itiraz etmiyorum, ama bunların şekillenişinde ne bileyim daha yukarılara

gidip yoldan belki bir şeylere bakmak lazım, ara yoldan ve yan yoldan aynı şekilde. Ya da ne bileyim cami, cami de var. Burada nasıl olsa ibadet ediliyor o zaman bu camiyi burada nasıl olsa ibadet ediliyor, o zaman bu camiyi kale almama gerek yok. Kale almamak değil de kullanmamakta değil, bilmiyorum, onu bir şekilde bu söylemin dışında tutmak, ayırmak anlamında söylüyorum.

Kullanmak manasında da demiyorum. Camiyi dışarıda tutuyorsun burada ibadet var diye, mesela ben bunu şimdi atıyorum ortaya.

Ş.D: Ben size şey yapıyorum ama ben camiyi kullanma düşüncesi hiç olmadı.

L.A: *Mesela şurada bir cami var ama, bu cami de camiye hiç benzemiyor. O zaman cami o kadar içeride olabilir. Bu camide bütün dinler ibadet edebilir. Yani camiye benzemiyor, çünkü yani minaresi bile yok, o zaman niye biz bunu daha o zaman hamamı kullanıyorsak bu kadar referans veriyorsak burayı biraz geliştirelim. Yani burada havuzlar var. Mesela havuzlar var, ne işe yarıyor önde?*

Ş.D: O havuzlar fazla gelen suyu orada biriktirip sonra tarlaları suluyorlarmış.

L.A: Ama o zaman bu camiyi kullanıyorum desem bu seferde bu camiyi niye kullanmıyorsun diyebilirsiniz düşününce.

Ş.D: Hayır ama bak orada önemli bir şey var. Ben şuna itiraz ediyorum. Hani burada birtakım değerler var ya, o anlamda bu değerleri çok üstünkörü demeyeyim, yanlış kelime kullanıyorum, çok böyle göstermelik, çok gözünün içine sokuyorsun, yani sanki tasarımcı kimliğini çok böyle göstererek ortaya çıkartıyorsun. Kule yapıyorsun mesela, kule yapmak şeydir ilk anda egzantrik bir şeydir. Yani mesela bende öğrenciliğimde hep kule

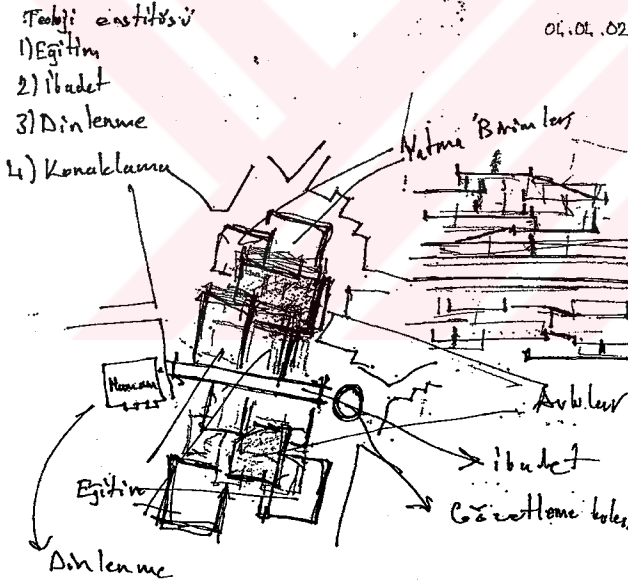
yapmak istemişimdir, kule, yükselmek istemişimdir, birkaç projede hatta bunu tekrar ettim. Kule fikrini, çarpıcı,, çekici, burası içinde anlamlı bir şey aslında, buna itirazım yok. Ama bunları yaparken buradaki değerlerin ne kadar farkındayız. Bunu gösteriyor olmak benim için çok önemli. Burası ilginç bir yer, hamamın olduğu yer çok ciddiym, onu makette de yaparsanız, daha iyi anlayacağız. Burayı böyle kullanırsın, camiye kullanmazsın ama tasarımda da birtakım gidiş bunun içinden geçiş noktaları ile birtakım uzlaştırmaya varabilirsin kullanımda.

Ş.D: Bir tezatlık oluşturacak diye cami fikri de yok değildi. Hamam başka şekilde de kullanılabilir, ama benim düşüncemde dinlenme fikri vardı. Başka bir şey oluşturmasını diye kafe tarzı bir şey düşündüm. Kafe tasarımının yanına bu düşünceyle cami olmaz. İbadet kısmı kolu tekrardan ibadete dönüşüyor. Burada ibadet eliyor. Burada da ediliyor. İbadet kısmını dinlenmeyle kestikten sonra tekrar ibadet fikri hiç yakın gelmedi.

L.A: Nasıl bir daha tekrar eder misin?

Ş.D: Dinlenme kısmında insanlar dinleniyor, tekrardan ibadet devam ediyor sonra. Burada camiye kullandığımızda bu oluyor. Bana hiç yakın gelmiyor.

L.A: Benim için onların nasıl kullanıldığı o kadar önemli değil, nasıl farkına varıldığı önemli.



- Birbirinin içine giren formlar
- Terasların birbirleriyle olan ilişkileri
- Ortada oluşan avlu alanı

2.Tip

Ş.D: Sizin dediklerinizden ben şunu anlıyorum: Belki ibadet değil de başka bir şey de olabilir. Ama camiye de cami işlerinden ayırmak pek yakın gelmiyor.

L.A: Beni rahatsız eden şey burada "ibadet olanağı sağlıyorum, camiye kullanmaya gerek yok" çok düz bir mantık. Bu kabul edilebilir ama her şeyin çok düz bir alanda gelişme tehlikesi var.

Ş.D: Bende şöyle bir şey var, çok parçalı formların çok doğru işlevleri getirebileceğine inanmıyorum. Çok birbirine giren formlarda, çok iyi işlevler getirmiyor. Mesela bu böyle tak diye bitiyorsa, benim için bunun bitmesinin bir nedeni var.

L.A: Bir takım şeylerin arka plana inildikçe derinleşiyor olmasını isterim. Bana öyle bir şey söylersin ki ben hiçbir şey söylemeden bunu kabul ederim. Ama bende o anda öyle bir şey oluşmadı, onun için sana soruyorum. *Bu üçünün içinden bunu atıyorum. Sonra ilk yaptığına geliyorum. Sen buna baktığında hangisini seçiyorsun?*

Ş.D: Bana kalsa bu ikisini de yırtarım, sorun değil. Ben diyorum budur yani.

L.A: Bunu da potansiyeli var diye yanında tutuyorum. Bunları söylememin başta sebebi bunlar bizi bağlayabilir. Aslında sen burada kule yapmasan burada küçük bir meydancık oluşur. Bunu gösteriyor olmana bile gerek yok, bunun içinde de yapabilirsin. *Bunun bizi nereye götürdüğü çok önemli, projenin en önemli noktası hamam mı? Bizi böyle bir soruya götürüyor.*

Ş.D: Bana hamamın odak noktası olduğunu söylüyorsunuz. Ben baktığımda hamam gibi gelmiyor. Bana odak noktası kule gibi geliyor.

L.A: Hakikaten projenin odak noktası kule mi? Neden projenin odak noktası kule?

Ş.D: Oraya gittiğimizde Mardin'i görebilmek, fotoğraf çekmek için minarenin tepesine çıktık. Kuleden güzel fotoğraflar çekebiliriz. İkinci örnek: İnsanlar fotoğraf çekebilmek için otele çıktılar. Kule zaten devasa büyüklükte çok büyük bir şey olmayacak, yani insanların bunun üzerinde dolaşarak Mardin'i hissetmelerini istiyorum.

L.A: İlk anda kule ve hamam görünen şeyler, zaten odak noktaları bunları zaten

görüyorum. Gözle görülmeyen başka şeyler arıyorum. Anlatabildim mi?

Ş.D: Gözle görülmeyen şeyle söylemek istediğiniz Mardin'de görülmeyen bir şey mi ya da Mardin'de var da bunu kullanıyorsun mu? Yok saysaydım ibadet formu ortaya çıkmazdı. Bu sadece benim tasarladığım ibadet formu.

L.A: Hangisi ibadet, neresi ibadet?

Ş.D: Hayır bunun üzeri kapalı, şeffaf altı kapalı insanlar ibadeti görmüyorlar tabii ki. Alttan geçiliyor, üstte ibadet ediliyor. Zemin kısmında insanlar hamamda dinlenip buradan yürüyüp, isterlerse bu Teoloji Enstitüsü'ne giriyorlar, isterlerse bu kuleye çıkabiliyorlar. Gözetleme kulesinde yorulan insan dinlenmek amacıyla ya da başka duygularını dinlendirmek başka duygularını dinlendirmek amacıyla ibadet edebiliyorlar ya da bunu altına gelip dinlenebiliyorlar.

L.A: Bu projenin belkemiğinin ibadet olması bence bir soru işareti. Aslında Teoloji Enstitüsü ibadet edilen bir yer değil.

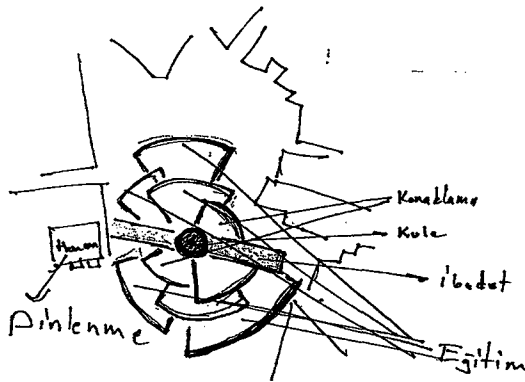
Ş.D: Ben üç tane tema söyledim; eğitim, ibadet, dinlenme diye. Birinci sıraya eğitim yazdım, ilk önemli olan eğitim diye projeyi eğitim üzerine kurmanın yanlış bir şey olduğunu düşünüyorum.

L.A: Hayır şu anlamda söylüyorum, insan tabii ki ibadet edecek, ama bende bir soru işareti var. Burada cami var. İnsanlar buraya gelir ibadet edebilir.

Ş.D: Siz oraya takıldınız. Temin de söylediniz ya o anda söylenmiş bir şey de olabilir. Yoksa ben insanlar tabii ki cami varken burada ibadet etmelerini istemem. Ama burada insanlar eğitim görürken ibadet etsinler anlamında ibadet kısmını öneriyorum. Buradan gelen bir insan camiyi seçmesin, benim ibadet kolunda ibadet etsin demiyorum.

Teoloji Enstitüsü

14.04.02



*Merkezi bir planlama
Büyük içine girilen formlar
Konaqlama içte eğitim dışta*

3. tip

L.A: Burada ibadet olur, ama şehre hitap eden anlamda değil, bireyin yalnız kaldığı anlamda olabilir. Küçük gruplar halinde ibadet ettiği bir yer olabilir.

Ş.D: Parçalama konusu taraftarı değilim. Hristiyanlar şurada ibadet etsinler, müslümanlar şurada diyemem.

L.A.: Ben öyle demek istemedim.

Ş.D: Projemde ibadet olmasını istedim, ama şöyle de diyebilirdim. Camide ibadet etsinler, hamamda dinlensinler, sadece eğitimi amaç edinebilirdim. Şu anda düşünüyorum, camide ibadet etseler, bakalım Hristiyanlar camide ibadet edecekler mi? Burayı sırf teoloji Enstitüsü yapıp ibadeti düşünmeyebilirdim.

L.A: Ben o camiyi söylerken orası bana bir camiyi çağırıştırmadığı için söyledim. Aynı senin tasarladığın gibi bir mekan olduğunu söylüyorum. Buraya onu çizsen, aynı onun gibi olduğunu göreceksin. Bunun gibi bir mekan varsa bunu yapmaya gerek yok anlamında söylüyorum. Oradaki değerler anlamında... Belki bunu çizsen buna takılan bir şey olabilir. Mesela bunun bunla bağlantısı tam açık değil. Tamam bunun içinde fonksiyonlar var, böyle değil, böyle değil, böyle. Ama buradaki referans noktasını alsan bunu uzatsan daha anlamlı bir şeye dönüşüyor. Altta havuza iner bakarsın. Bu şekillenışı anlamıyorum. Bunu içinde başka şeyler olur ama, böyle bir şeyin ibadet olması bana farklı geliyor. İbadet olarak başlar, başka bir şeye dönüşür.

Ş.D: Böyle oluyor sonuçta, bir şeyler başlıyor, bir şeyler bitiyor.

L.A: Bu mekanın kendi içinde fonksiyon olarak değişiminde bahsediyorum, bitmesinde bahsetmiyorum.

Ş.D: Yani bende onu istemiyorum. Eğitimden ibadete giriyorlardı. İbadet formu da asal bir şey olmalı, bu şekilde olacak diye bir şey yok, ama yani ibadetle ayrı olmalı, fazla da iç içe olmamalı, çünkü ses olayı var.

L.A: Burada bir takım değerler var. Hamam, hamamın önündeki havuz, havuzun yanındaki camiye çizmek zorundasın.

Ş.D: Siz oraya takıldınız.

L.A: Evet takıldım, ben başka türlü de konuşabilirim.

Ş.D: Şimdi ben başka bir şey söylüyorum hamamı da çizmeseydim, bu sefer onu niye çizmedin diyecektiniz. Ben burada kullandığım için çizdim. Çeşmeyi de çizmemişim, onu da çizmem gerekiyor. Dediklerinizde haklısınız, camiye de çizmem lazım, benim kullandığım formlar bunlar olduğu için.

L.A: Tamam şimdi bak, ben bunları teknik resim anlamında niye çizmiyorsun diye söylemiyorum.

Ş.D: Ben öyle anlıyorum.

L.A: Öyle olamaz, bu kendimle çelişmem olur. Burada var ama savunduğu şey için söylüyorum. Formları önce tasarladım demek lüksüne sahip değiliz bana göre. Önce formları düşünüyüm sonra buralara gelirim demek de bana doğru gelmiyor. Form o kadar önemli değil, düşünceyi kullanıyor olmak önemli. Düşünceyi üretirsek form içinden çıkar, düşünce formu doğurur. Buradaki yaşantıyı düşünürsek formu düşünmeye gerek kalmaz. Oradaki yaşantı kurgulanmıştır, bir tek o fikrin duvarlarını inşaa etmek kalır. Sen güçlü bir şey söylüyorsun. Buradaki değerleri algılamadan bu verileri kullanmak güçtür. Bu yüzden bu kadar kişisel davranıyorum, senin üzerine bu yüzden o kadar geliyorum. Bunu red ediyorum diye demiyorum.

Ş.D: Çizim şunu mu gösteriyor acaba: Bir ibadet kolu yaratıyorsun, oysaki insanlar camide de ibadet ediyor. Niye orada ibadet etsinler mi?

L.A: Hayır ibadetle falan hiç ilgim yok, ibadeti söylemiyorum, ibadet umrumda değil aslında burada yaşantı içindeki değerler umrumda.

Ş.D: Bu değerleri bozduğuma inanmıyorum.

L.A: Bunu söylemiyorum ki. Ya gittik burada bir şeyleri yaptık, niye buradan çıkamıyoruz? Mardin'e gidip bir şeyleri yaşadık sonra daha buradan konuşmalıyız. Anlatabildim mi?

Ş.D: Anlamadım.

L.A: Senin kurguladığın güzel şeyler var, burada yaklaşım diyorsun, burada açıyorum diyorsun. Bunu bağliyorum diyorsun, bu kendi içinde acayip güzel bir şey. Ama ben diyorum ki, bu burada kalırsa kötü; ilk anda bazı şeyleri atlayarak buraya yükselmesi anlamında bu biraz tedirgin etti böyle konuşuyorum. Çünkü yalnız bu hamamın şurasından ibadet değil. Bunu yakın çevresi var, camisi var, bunu ibadet konusunda söylemiyorum. Bu ince uzun bir şey senin yaptığın gibi. Bu neden oradan referans olarak devam etmiyor mesela diyorum, dimdik buna tosluyor. Bilmiyorum, önünde ibadet olabilir. Bu da sorun değil, bunları söyledikten sonra bu burada olmaya devam edebilir de. Bunların söylenmesi lazım anlatabildim mi?

Ş.D: Orada mesela haklısınız düşününce camiye neden kullanmadığımı düşüncelerimde söylemiştim. Havuzu

da biliyorum, havuzu niye kullanmadığımı gelince, havuzda bir açılım yok, hamamdan havuza bir pencere yok, o çok önemli bir şey hissetmeleri gerekiyor. Onu hissedemiyorlar, ama hissetmeleri gerekiyor.

L.A: Hamamın içinde hissetmeyebilir. Ama bunu dışarıda niye algılayamıyoruz. O havuzun, o kotları, devingenliği, o camiyle ilişkisi, neden buranın bir parçası olmuyor? Cumaya oradan kesitler, silüetler isteyeceğim yani. Böyle bir kesit aldıktan sonra orayı görmeden böyle bir görünüş aldıktan sonra oraya bakmadan olmaz. Ben başlangıç olarak kendi içinde anlamlı buluyorum, arsaya yaydığım zaman sorunlar var. Çünkü bu senin yapmak istediğin bir şey, o yüzden anlamlı ama bu yere baktığımızda sorunlar doğuyor. Bunu açtığım zaman bir takım sorgulanmamış şeyler var.

Ş.D: Dediğinizde haklısınız, projeye şöyle başlayabilirdim. Buradaki tarihi dokuyu yok sayıyorum ve bu yapıyı yapıyorum deseydim ne olurdu?

L.A: Yine aynı şey olurdu. Çünkü sen bu yok saymanın nedenlerini bana açıklamak gerekiyor. Bir şeyi yok sayabilmek için onu bilmek lazım. Uzun uzadıya bilmek lazım yani. Sen bunu diyemezsin, ben oraya gittim ve dokuyu yok sayıyorum, sen bana bunu dersin, başka türlü demen lazım. Burada bu var, bunu fonksiyonları var, ama bunun nasıl olduğunu bilmiyorum, ama kelime olarak ben bunu yok sayıyorum diyemezsin. Yani bu kısa cümleyi kuramazsın. Bana bir sürü şey söylersin ve bunu sonunda dersin ki, yok sayıyorum, tamam ben de o zaman olabilir diyebilirim. Burayı yok saymak mümkündür, üst başlık olarak burayı yok sayıyorum, bunu

refere ederek diyemezsin, ama başka bir şey söyleyerek kabul edebilirim. Bu kütleleri inşaa ederek bunu söyleyemezsin, ikili bir durum var, hem çevre, hem de senin tasarladığın şeyle ilgili.

Ş.D: Ne var sayıyorsun ne yok sayıyorsun, ortada bir yerde misin diyor sunuz, hayır yok saydığımı söylemedim, ama öyle anlaşılmış olabilir.

L.A: Yok sayabilmek için yok sayabilme verilerinin olması gerekir. Yani durup dururken bir şey yok sayılmaz, bunun verisi olması gerekiyor. Bunları yok sayarken de bir şeyleri anlatmak gerekiyor. Biz oraya gittik orayı biliyoruz, böyle bir şey yok. Burayı herkes farklı algıladı. Herkesin yok sayma verileri farklı, bunu kabul edelim. Daha sonra bunları karşılıklı diyalog içinde tartışabiliriz. Bu yüzden sen bana yaklaşırın, ben de sana yaklaşırım, ortada bir yerde buluşabiliriz. Hiç yaklaşmayabilirsin de, sen böyle devam edersin ben bunu sonra değerlendiririm, bilmiyorum. Bu kendi içinde tutarlı, genişlettiğim zaman gerilim doğuyor. Senin burada anlamadığın nokta var mı?

Ş.D: Sorun burada benim bakış açımdan kaynaklanıyor. Hani bir şey yaparsınız, onun olmasını istersiniz. Zaten bu formu da belki de ondandır bozulmuyor olması. Hamam bir şey olarak kullanılmıyordu. O yüzden kullandım.

L.A: Ben ona itiraz etmiyorum.

Eleştiri B.4.2. 9.4.2002

C.Ç: Hocam ben ilk önce neden Halk Eğitim Merkezi'ni seçtiğimi açıklayayım. Mardinli insanlar için Halk Eğitim Merkezi daha öncülükli bir ihtiyaç gibi düşündüm ben. Çünkü birebir yararlanabilecekleri bütün halkın yararlanabileceği Teoloji Enstitüsü çok güzel bir fikir, ama çok değişik yapılmamış bir şey, ama sanki oraya böyle İstanbullular, hocalar, falan gidecek-gelecek, onların üzerine araştırma yapılacak birşey, ama doğrudan belki katılımları, yani Halk Eğitim Merkezi'nin daha birebir hemen sonucunu görecekları ürünler ortaya koyacakları birşey olduğunu düşündüğüm için.

L.A: Sen daha çok burası için birşeyler yapmak istiyorsun.

C.Ç: Evet.

L.A: Teoloji Enstitüsü'nde, yani burasıyla ilgili olamayan, yani burayla ilişkilendirelim neyse?

C.Ç: Hayır, hayır, Teoloji Enstitüsü buraya çok alakalı, çok güzel bir yer, ama halk için böyle doğrudan yararlanacağı bir yer değil.

L.A: Tamam, evet, tamam.

C.Ç: Hep böyle daha şeyler için, yani hocalar için ya da onun gibi. Şey televizyonlarda programları falan izlediğimde işte Mardin de hep o gittiğimiz yer vardı ya, hep orayı gösteriyorlar.

L.A: Evet!

C.Ç: Ve orada eğitim alan kursiyerlerini gösteriyorlar ve hep böyle olmuş, oraya gidenler hep okutulmadık, okumadık, yok işte çok kötüydüm, işe yaramaz hissediyordum, buraya geldikten sonra işte her şey çok daha iyi, işte hem moralman, işte toplanma

Ş.D: İtiraz ediyorsunuz diye söylemiyorum.

Camiyi kullanıyorlar, ama hamamı kullanmıyorlar, o yüzden projemde yer alıyor. Biraz bir şeye yaslanmak gibi.

L.A: Kullanılan şeyi red mi ediyoruz?

Ş.D: Reddetmiyoruz ki, onun bir işlevi var zaten.

L.A: O işlevi olan yer proje içinde neden devam etmiyor? Dışta mı bırakılır? Oradaki yaşantı daha işlek hale getirilip bunu içine entegre edilemez mi? O bir başlangıç noktası olamaz mı? Başlarda sürdürülebilir gelişmeden bahsettik?

Ş.D: Ya şöyle de olabilirdi. Yani şu form hamamla devam edip camiyle bir şey olabilirdi.

L.A: Acayip kendimi kötü hissediyorum, bırakalım artık kendimi ifade edemediğimi hissediyorum.

mekanı olmuş, yaşlıların ya ekonomik olarak karşılığını bulmuşlar ve kendilerine güvenleri gelmiş, birşeyler başarabiliyorum, birşeyler ortaya koyabiliyorum falan filan.

L.A: Hımm.

C.Ç: İşte o yüzden burada birtakım atelyelerle halk doğrudan burada imkan bularak sonrada burada meslek edinebiliyor. Bu yüzden işte şimdi Halk Eğitim Merkazi'ni tasarlarken burası çok güzel yapı olduğu için aslında çok da yani ben korktum, çünkü şey, hem bu yapıya uymak gerekiyordu, yaptığının da belli olması gerekiyor, ama oradaki dokuyu bozmadan işte o sürekliliği bozmadan çok güzel anlatabilmen için mesela, nasıl bir malzeme seçmen gerekiyor. Benim ürünüm olmalı, onun için de buradaki verilerden yararlanmak gerek. İşte böyle şey labirent gibi dar karmaşık sokaklar, hep böyle dar dar

yerlerden birden geniş mekanlara çıkıyorsun ve birden Mezopotamya manzarasını görüyorsun, hep böyle umulmadık yerlerden karmaşık bir şey vardı.

L.A: Evet.

C.Ç: Karmaşık bir düzen vardı, karmaşık bir uyum vardı, bunun işte şeyde de yani Halk Eğitim Merkezi'nde de bunu kullanmalıyız ama aynı zamanda da fonksiyonları da karşılamalı, bu yani fonksiyonlara da engel olmamalı ya da.

L.A: Evet.

C.Ç: Şimdi burada şey var, hiçbir zaman böyle çok uzun düz bilinen şeyler yok hep böyle parça parça bir ünite arasından öbürüne geçişler merdivenler ve işte hep böyle geçişler, aralar, tüneller ve hepsi aynı yöne Mezopotamya manzarasına bakıyordu, hepsi de ışığa açılıyordu. İşte ben dedim ki bu koridorlar, dar sokakları koridorlar olarak projede kullanabilirim. Bunlara işte takılan mekanlar, şeyler işte aynı zamanda sergiler oluşturarak.

L.A: Evet.

C.Ç: Halk Eğitim Merkezi aynı zamanda da Kültür Merkezi gibi de işlev görmeli, burada sinema, tiyatro falan, otür etkinlikler yapılan bir yer olmalı.

L.A: Ben, yani buradaki çalışmanı gayet beğendim, yani nasıl böyle burayı tutuyorsun, bu sokağı tutuyorsun.

C.Ç: Tutmaya çalıştım, ama sonradan düşündüm ki.

L.A: Tamam, gayet güzel bunlar.

C.Ç: Sonradan ne düşündüm, böyle dar geçişlerden...

L.A: Ama mesela, ben sana şurası yıkılabilen evler miydi?

C.Ç: Evet.

L.A: Hani sonradan bir tarihi binalar olduğu ortaya çıktı, bazılarını yıkamıyor olabilirsin sen burada bunu neyin üstüne koyarak yaptın? Yani buna böyle gitmekte fayda... Buna böyle gidilebilir mi? Ondan emin değilim, ama olmaz değil olabilir. Bunun böyle olması, gayet anlamlı görünüyor. Yani buraya böyle bir sokak, yani dar bir sokak oluşturuyor olmanda anlamlı gözüküyor. Bunlar neydi böyle cami miydi? Haa, bunun böyle olması da anlamlı gözüküyor, ama yani akla gelen şeyler gayet anlamlı bence yani.

C.Ç: Ama neden neden iyi gelmedi sonradan?

L.A: Ama sonradan, ben şunlara bakınca, şu fonksiyonlar yetersiz.

C.Ç: Evet, fonksiyonlar.

L.A: Şu fonksiyonlara bakınca, ben bunları ekledim buraya, bunları da düşün.

C.Ç: Evet, onları düşündüm de, hangi atelyeler olacak diye, konaklamalar falan olacak.

L.A: Yani, işte konaklama, çok az sayıda 10-15-20 kişi, yani bilmiyorum.

C.Ç: Yani onlar zaten olacak.

L.A: Sen duruma göre karar ver.

C.Ç: İşte hangisi nerede olmalı, atelyeler mi daha önde olmalı, mesela konaklamalar mı onlar.

L.A: Bence bak, başlangıç noktası gayet iyi hakikaten, bunlar yıkılıyor mu? Bunlar yıkılabilir şeyler mi, şunlar? Bunlar sonradan eklenen şeyler mi? Burası tarihi mi? Mesela, bunlar yıkılabiliyor mu?

C.Ç: Değil.

L.A: Emin misiniz, söyler misiniz bana bunların hangisi? Şunu şunu belirleyelim de.

C.Ç: Sonradan ekleme, sonra bu bana neden ters geldi, ben bu.

L.A: Şurada hangileri tarihi?

C.Ç: Şurada alt 5, 4, 2 şey tarihi, bir tek şu uçtaki şey tarihi değil.

L.A: Tamam, buraya dokunamıyoruz.

C.Ç: Şu değil.

L.A: Burası değil mi tarihi?

C.Ç: Hayır, onların numaraları var, zaten şeyde onlar bakımlı şeyler. Biz buraya bakmamıştık, şu yeni, bunun geri kalanı eski.

L.A: O zaman buraya dokunamıyoruz, o zaman buradan başlayabiliyoruz, ama yine de bu başlangıcı oraya bu duruma adapte edebilirsin, işte oradaki yere adapte etmişsin veya bu başlangıç iyi ama bu yeni durumda nasıl olur bilmiyorum.

C.Ç: Çok acayip oldu.

L.A: Ama şu böyle birşey, çok bildik birşey.

C.Ç: Sokakları tutsun diye falan ama.

L.A: Ama yine de güzel, bildik birşey, iyi birşey, yine de iyi diyorum.

C.Ç: Sonra bana neden iyi gelmedi?

L.A: Ama bu alanlar yeterli olacak mı? İşte onu bilmiyorum.

C.Ç: Evet! Evet!

L.A: Anlatabildim mi?

C.Ç: Bunun altını falan da kullanabilir miyim, dedim de olmayacak diye işte şu birinci alanı da alayım en azından sergiler yoldan insanlar, işte meydanları daburada oluşturayım ki, işte yoldan çeksin insanları.

L.A: Tamam, iyi düşünüyorsun.

C.Ç: Düşündüm, ama sonra bana niye iyi gelmedi?

L.A: Niye iyi gelmedi?

C.Ç: Hiç ben burada böyle düz linener formlara rastlamadım, baktım şöyle hepsi parça parça.

Eleştiri C.4.3. 19.4.2003

F.Y: Ee bunları gönderelim, bastıralım (çizimleri kastederek) hımm?. Değil mi sanki matbaaya gidecek gibi veya matbaadan gelmiş gibi... Peki. Bunların içinde senin binan var mı?

Ahmet Muharrem: Yok, bunları altlık gibi kullanacağım zaten.

F.Y: Haa altlık gibi kullanacaksın, peki bakalım nasıl kullanacaksın, bir tane kullanalım altlık gibi.



A.M: Bir plan kalsın.

F.Y: Evet.

A.M: Önce bunu şey edelim hocam (boyanmış pafta üzerine yaptığı tasarım çizimini koyarak) burada çukur bir yer gibi geliyor, burasını da kapadığım zaman güneşi daha iyi kullanabilmek için diye düşünmüştüm, çukur bir yer. Sonra hafifletmek için böyle (duraksıyor)

F.Y: Saydam yüzeyler.

A.M: Girintiler çıkıntılarla teraslar oluşturarak o çukur yeri şey yumuşatmak istedim.

F.Y: Evet.

A.M: Doğuya ve kuzeye açılan değişik teraslar oldu. Burada daha çok atelyeleri idare kısımlarını toplayıp



restoranların şeyini üst katta, burada da giriş var (plandan göstererek).

F.Y: Şu mu yani?

A.M: Bu.

F.Y: O daha ... o şimdi geçerli değil mi?

A.M: Şimdi birkaç düşünce vardı, burada.

F.Y: O daha mı iyi? Bu mu daha iyi? Sen bir tane seçtin mi? Seçebildin mi?

A.M: Bence bu daha iyi.

F.Y: Bu daha iyi. Niye onu daha sonraya saklıyorsun o zaman?

A.M: Yaptım, maketi de var (gülerek).

F.Y: Haa...

...

A.M: Bunu tamamen kapatıyorum.

F.Y: Burada tam olarak açılıyorsun.

A.M: Orada tam olarak açıldı (gülerek).

F.Y: Ee bir karar ver (gülerek). Hangisi daha şey.

A.M: Bu duvarları kullanarak bunları direkt oraya koyup da düşünmüştüm.

F.Y: Evet.

A.M: Mevcut duvarları, oradaki istinat duvarlarını veya şey duvarını bir yerde ölü duvarları.

F.Y: Evet. Canlandırmak üzere yeni bir duvar önermek değil mi?

A.M: Evet ve değişik katlarla biraz daha yumuşatmak.

F.Y: Başka türlü bir duvar öneriyorsun. Bunun öyle bir tutarlı tarafı var tabii, o duvarları canlandırmak için, ötekinde o duvarların bir tanesini canlandırıyoruz, ötekinde ise aksine,

A.M: İç avlu.

F.Y: İyice kendi tasarımımıza katıyoruz, kullanıyoruz gibi oluyor, ama tabii şöyle birşey var, onlar acaba bizimle aynı fikirde mi?

...

Eleştiri B.4.5. 19.4.2003

A.A: Belli mekandan diğer mekanlara insanları yönlendirmek için...

F.Y: ... Buna omurga değil de ne demiştik ne yapmış oluyoruz biz?

A.A: Birleştirme mekanı.

F.Y: Metafor falan gibi bir şeyler var onları mı giriyoruz acaba?

A.A: Ya evet dışardan gelen insanların.

F.Y: Kolonların kalın olmasının nedeni o yoksa o zaman ... O bina metaforik bir şey.

A.A: Ama insanlarda normal orada yaşayanlar bunu hissetmeyecek sadece buradan geçerken onları çağıran bir şey olacak bu.

F.Y: Bu etki çağırarak tabii insanların bu tür duygularına yakın çalışmalara biraz böyle metaforik diyoruz tabi bu biraz böyle metafor hangi tür mimaride oluyor? Rasyonel mimaride oluyor mu yoksa postmodern mimaride ... bazılarının iddiasına göre o ... o konularda fikrin var mı?

A.A: Benim düşündüğüm şey bunun doğru olmadığı, yani postmodernistliğin, yani şekilci olmak istemedim aslında yani benim yapmak istediğim tamamen bir mekan yapmak.

F.Y: Evet onlar zaten böyle bir şey konular kimse tam bilemiyor gerçekten zor konular yani binanın ne kadar insanın duygularıyla ilişkisi olacak ne kadar daha başka rasyonel şeylerle onları kimse daha tam olarak bilmiyor... Evet şimdi sen gene de tabii omurga biçimi kullanabilirsin veya o anlamda da anlamayabiliriz... Peki.

A.A: Burada yapılacak strüktürlerin altını biraz daha yükselterek altın kullanılabilir hale getirebiliriz.

F.Y: Şunu mu daha çok artıracaksın. Burada bir insan boyu koysan daha iyi olur muydu maketimiz var mı elinde hemen oraya bir şey koyabilir misin? Buraya insan boyu kadar. Burada ne var şimdi?

A.A: Yukarda atölyeler var.

F.Y: Tamam bu giriş burası sergi aşağıda ne var?

A.A: Aşağıda da çok amaçlı salonum var.

F.Y: Şunun kesiti şu mu?

A.A: Önce rampayla giriyor sonra.

F.Y: Bu boşluk şurası?

A.A: Orada şurada kafeler olacağı için

F.Y: ... Ne atölyesi bunlar?

A.A: Bunlar mesela yani ne atölyesi olduğu tam olarak bilinmiyor. Ama resim olabilir veya gitar kursu verilecek derslikler olabilir.



F.Y: **Sen gitar mı çalıyorsun? Beste de yapıyor musun?**

A.A: Evet.

F.Y: **Peki bu nasıl oldu bu böyle yola doğru? İstemiyerek mi oldu?**

A.A: Yok aslında ben ama makette biraz...

F.Y: Aaa nasıl oluyor öyle?

A.A: Buraya çıkmıyor.

F.Y: Bu böyle burası sakat kesebilirsin böyle yani böyle kesilebilir. Peki burada şimdi hıım?

A.A: Hocam bir şey daha, ben burada kentin içine seyirciyi de dahil etmek istedim normalde seyirci her zaman kentin kendisidir ben burada atölyelerle insanların çalışmalarını dışardan bu şekilde görmelerini bu şekilde.

F.Y: **Nasıl göreceğiz biz bunu? Yukarıda biraz?**

A.A: Evet yukarıda olması ve zaten biraz ... yani uzaktan bir insanın ...

F.Y: **Buradan bakınca onun altını görüyorum. O zaman orayı cam mı yapacaksın?**

A.A: Evet cam olacak.

F.Y: Evet peki o zaman bu kesitleri daha belirgin çizelim. Mesela burası çatıysa böyle burası camsa böyle camı belli edelim. Bu kolon buraya nasıl geliyor bunu halletmemiz lazım.

A.A: Makette farklı.

F.Y: Bu konsol olabilir tabi bunu konsollu olması için ne gerekiyorsa bunları da yapacağız. Altına kolon koymak zorunda değiliz. Bu nereye götürecek burada o kafe varsa o şey ne oluyor insanlar nerede onları çizmemiz lazım, şehir diyoruz ya bu şehir ne demek az önce konuştuk insanlar nerede insanlar? Buradan bir platformun üstünde binaya

böyle insanlar üşüşecek burada göstereceksin başka makette de burada binlerce insan olacak makette sadece binalar olmayacak değil mi?...Senin kafandaki nasıl gelecek buraya değil mi onları istiyoruz. Evet o kadar işte hadi o zaman.

A.A: Bir şey daha var.

F.Y: Ne söyleyeceksin?

A.A: Şuradaki taşıyıcı sistem özellikle sergide rampayı belli bölgelerde kesme belli bölgelerde kesmeyeceğim böylece o ışığı belli bölgelerde o ışığı ve o hareketi bazı bölgelerde hissedebilecekler bu kez diğer kalan alanlarda mesela hani bilgisayar ortamında bir kütüphane, bir konferans var bir tiyatro var bunların afişleri bilgisayar ortamında yansıtıyor ya onlar olacak.

F.Y: Hadi görelim değil mi işte nerede onlar? Bak işte buraların üstü burası ve bu boşluğun içi bunlar

Eleştiri B.4.4b. 14.5.2002

L.A: **Kendiliğinden olabiliyorsa olsun. Yoksa zorlamayla olmasın.** Kendiliğinden olabiliyorsa, çünkü hani baştaki o karar, fonksiyonları birbirinden ayırıp parçalıyor olmak, bunları birbirinden uzaklaştırıyor olmak, birçok şeyi kolaylaştırıyor, çatı, fonksiyonlar...

Ş.A: Kolaylaştırıyor mu? Bana biraz şey...

L.A: Yani çatı fonksiyonlarını, işte geçişleri... kolaylaştırıyor hakikaten.

Ş.A: Kolaylaştırıyor mu? Bence sanki daha zorlaştırıyor diye düşünüyorum.

L.A: Kolaylaştırıyor, sen şimdi bunları birleştirmeye kalksan... çok zor bunları birleştirmek, hadi birleştir de göreyim.

Ş.A: Evet, tabii... Böyle parçalandıktan sonra birleştirmek şey değil. Bütünden başlamakla...

L.A: Yani orada başka, bunları birleştireceksen başka türlü kararlar vereceksin mesela. Bunu başka türlü alacaksın mesela, anlatabiliyor muyum?

Ş.A: Anlıyorum.

L.A: Yani bunu bir aklında bulundur. Bir de şey bu çeperler, sen bunu göz önüne aldım diyorsun, mesela burada ne oluyor? Bu niye biraz daha böyle olmadı. Yani neye göre oldu? (Çizim üzerinde düşünüyoruz)

Ş.A: Ben şunun tarihi olduğunu düşünmüştüm. Bugün öğrendim, sadece çeşmenin olduğu yer.

L.A: Hayır yalnızca...

Ş.A: Hayır yalnızca çeşmenin olduğu yer...

L.A: Bu bu bu bir duvar değil yani...

Ş.A: Evet, ben onu bir duvar ve korunacak gibi düşündüğüm için direkt ona fazla yaklaştım. Hani de bir sokaktan böyle.

L.A: Hani çok anlamlı görünmüyor onlar. Hani ilk bakışta anlamlı. Ancak sen açıklayınca ama, evet anlamlı diyorsun şu geçişler falan.

Ş.A: Dar geçişler olsun diye.

L.A: Ama yani... onu yaparsın.

Ş.A: Şöyleydi hatırlıyorsanız şöyle (kesilen kağıtlarla gösteriliyor)...

L.A: Şimdi bakacağız... Şimdi böyle olursa yani, nerede kalmıştık, şey yani bunu yaparken aslında bir düşünceyle yapıyorsun bunu ama bir yerden feragat ediyorsun, mesela buradan, ya buraları sağlıyor mesela. Anlatabiliyor

kullanılacak yerler onları kullanacaksın. Hadi bakalım güzel biraz bu kesitlerde böyle çizgiler kullanmayacağız doluluk boşluk göstereceğiz.

...

F.Y: Tamam güzel gidiyor ama düşündüklerini daha iyi anlatman gerekiyor yani iç çözümünde de nerede insanlar tabi peki güzel iyi bir başlangıç olmuş.

muyum? Tamam, onu anlatabiliyorum. **Şimdi benim sen anlatırken, en şey olabilir... birşeyleri üst üste koymuştun ya. Şu düzen benim hoşuma gitti, şu, şu, şu (Çizimleri göstererek 1/200).** Şu neydi, fonksiyon olarak?

Ş.A: Orada derslikler var.

L.A: Yani bunların dizilişi fena değil. Hatta bu da fena değil. Ama şurada bunlarla, şurada tamamlanması işi bozuyor.

Ş.A: Yani şu.

L.A: Evet, şu işi bozuyor biraz. Şimdi ona bakalım. (Seçilen kağıtlar, çizim üzerine yerleştiriliyor)

L.A: Şunu kestik, şurayı şöyle koyduk. *Buradaki neydi? Konaklama mı mıydı?*

Ş.A: Derslikti.

L.A: Ama bu taraftaydı.

Ş.A: Bu taraftaydı, ama şimdi bu derslikti, bu taraftaydı. Orası dinlenmeydi.

L.A: Bu dinlenme.

Ş.A: Dinlenme demiştik ona.

L.A: Bu da mı derslik? Yemekhane mi burası?

Ş.A: Yemekhane burası.

L.A: Şu mu?

Ş.A: Hı-hı.

L.A: Şu idare, idarenin burada olması hoşuma gitmiyor açıkçası, söyleyim sana...

(Kağıtların yerleri değiştiriliyor)

Ş.A: Daha mı kıyıda köşede bir yer olsun.

L.A: Kıyıda köşede bir yerde olsun. Diğerleri nerede ya, hah işte tamam ibadet. Hah şimdi acaba şimdi bunların burada böyle olmasının çok anlamı yok. Ya var tabii. Sen şuradan bunu alıyorsun. Şimdi idareyi kaldırırsak, idareyi alsak, bunlar böyle kalsa, şimdi bunlara yer bulmak lazım, derslikleri böyle desek, yine aynı hiçbirşeyi bozmadan, yemekhaneyi de böyle desek... Hatta şunu da ortadan uzaklaştırsak... Ya da böyle açsak, biraz buraya açılım sağlasak, idare bu kadar büyük mü ya? İdarenin büyüklüğü de beni korkutuyor.

Ş.A: Niye?

L.A: Baksana derslik kadar idare.

Ş.A: Derslikle idare mi? Birkaç tane derslik var.

L.A: İbadet de önemli bir şey burada. İbadet bence o kadar saklı olması anlamlı da...

Ş.A: Yani mesela, burada ben böyle... girişte direkt bir bağlantıyla geçmesi...

L.A: Bence bu proje çeşmeyi referans alan bir proje oluyor galiba.

Ş.A: Eee, biraz... Bu şey kaldırılınca zaten...

L.A: Yani burada böyle alan, burada böyle getiren... Eee, ibadet hala burada şüpheliyim ortada olması konusunda. Dışa da alsan, korkuyorum ibadeti...

Ş.A: Evet.

L.A: Her neyse şimdi, bu böyle olsun (Kesilen kağıtlarla düzenleme tekrar gözden geçiriliyor). İdare de böyle bir yerde... Giriş de buradan.

(Sessizlik)

Ş.A: Evet genelde... otopark falan olayı var.

L.A: Aslında legolarla daha iyi... (Hala yerleştirme devam ediyor)

Ş.A: İdarenin alt katı mesela, kayıt yaptırma ya da danışma türü birşeyler var. Üst katta da... Aslında idarede ne olacağını bilmiyorum...

(Sessizlik)

L.A: Burayı biraz daha meydanlaştırsak...

(Sessizlik)

L.A: Şu kütüphanenin biçimlenmesini, iç biçimlenmesini sevmedim. Merdiven düzenini falan.

Ş.A: Evet, merdiven...

L.A: O ne merdiveni öyle?

Ş.A: Üste çıkmıyor... Sadece üst kata kadar.

L.A: İllaki ibadet de burada. İbadet kare mekan mı?

Ş.A: Kare bir mekan, dikkat ederseniz, kütüphane, ibadet, kare, diğerleri dikdörtgen.

(Sessizlik)

L.A: Sanki böyle bir yerde... Yok daha iyi değil de... İşte bilmiyorum... Buraya böyle koyunca da çok büyük oluyor... Kaç m² bu?

Ş.A: 100.

L.A: Nasıl bir şey bu böyle?

Ş.A: O şöyle bir şey, o şöyle bir mekan şu şekilde. Şöyle bir yapı, kütüphaneden, kesit de şöyle bir şey. Koridordan geliyor... Burada da... Burada avlu demiştim, ya avluda da içerisi görülebiliyor (çizerek anlatıyor).

L.A: Evet.

Ş.A: Yani burada yemekhaneden çıktıktan sonra, derslikten çıktıktan sonra burada görebiliyorsun.

L.A: Ya bu ibadeti görebilirsin burada.

Ş.A: Gömüyorum zaten.

L.A: Gömdün mü? Tamam.

Ş.A: Şöyle bir yer bu. Sadece yukarıdan insanlar bakıyor. İbadet kütle olarak çıkmıyor.

L.A: Tamam. Biraz daha kaysın bu böyle. Böyle kaysın yani, yani şu olsun, tamam mı? Burada da bir şey mi yapsak? Bitiren, onu saran, tak, tak, tak, tak...Anlatabiliyor muyum? Belki (çizerek) ikisi kesişecek şekilde.

Ş.A: Girişi burada olacak.

L.A: Hah, evet.

Ş.A: Orada ne yapacağız ki?

L.A: Ne yapayım... Yazın konferanslar burada olsun.

Eleştiri B.4.5. 23.5.2003

...

F.Y: Canım birşey yapılabilir yani, ne olacak oditoryum diye, oditoryuma biraz ışık girsin ne var? Orada akşam oditoryumun ışıkları dışarıya çıksın, orada birşey olduğu görünsün.

...

F.Y: Bak şimdi, sen, bunlardan isimlerinizi öğrenemiyorum.

F.Y: Him-mm, Ayşe.

A.K: Evet.

F.Y: Bak Ayşe, şimdi bu planı kim çizdi?

A.K: Ben.

F.Y: Bu planı kim çizdi Ayşe (çizimleri göstererek)?

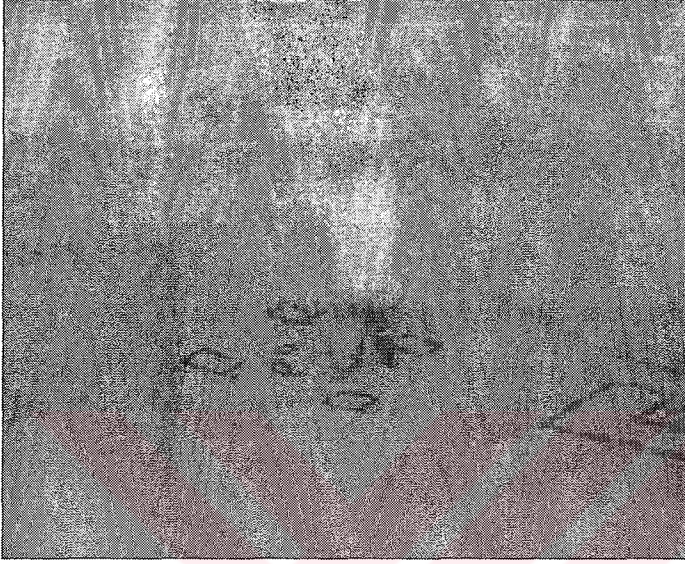
A.K: Ben.

F.Y: Bu şablonu atacaksın.

A.K: Duydum onu hocam biraz önce atacağım.

F.Y: Hım-mm, bak nasıl bozuyor işi, görmüyor musun? Bak bu kadar uğraşıyorsun, onlar, merdivenler, şunlar bunlar, bir de şuna bak Ayşe. Bak burada öyle şey yok, hım-mm, hadi bakalım. Bu neymiş bu (çizimden göstererek)?

...



F.Y: Niye abartıyorsunuz bunu bu kadar?

A.K: Ben onu küçük çizdim zannediyordum ama.

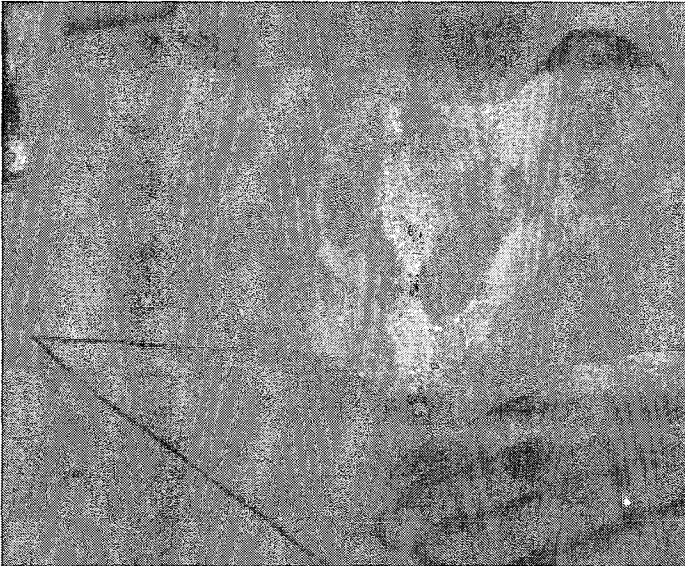
F.Y: Evet ben de mahsus söylüyorum zaten (gülerek). (Danışan gülüyor)

...

A.K: Üst kattan başlasak soru sorsam ben size?

F.Y: Ne soracaksın?

A.K: Şuraya yazdım.



F.Y: (Danışman danışanın eskiz üzerinden yazdığını okuyarak) Giriş saçağı merdivenleri de kapatsın mı? Ben ne bileyim.

A.K: (Gülerek) Hocam. Şöyle birşey saçağı...

F.Y: Bunlar soru değil Ayşe,

...

F.Y: Bunları düşünüyorsan sen, ben böyle şeyleri hak etmiyorum.

A.K: Hocam birşey sorsam.

F.Y: Ne soracaksın?

A.K: Şuradaki merdivenlerin malzemesi, rıhtsız yaparsam eğer aşağısı avlu olduğu için?

F.Y: Birşey düşer, toz toprak.

A.K: Evet düşer.

F.Y: Düşsün.

A.K: İnsanlar yine belki bayanlar buradan (diğer danışanlar da gülüyor) Hocam bunun korkuluğu mesala acaba diyorum cam olsa bu, ama yarı saydam camlar oluyor ya

...

F.Y: Ayşe bunlar senin sorunların, sen çözüyorsun işte onları...

A.K: Hocam niye çizdim ben bunları, size sormak için ama?

F.Y: Hayır, canım... biz neye bakıyoruz bak, bunları yapan, tamam onları yapar diye düşünüyoruz. Ne karışacağım o merdivenin şeyine...

(Rampalar üzerinde konuşuluyor)

F.Y: Buraları adam edeceksin, bu şablonu kırarak yapacaksın, başkası da bunu kullanmasın.

(Havalandırma, bütünleşik tasarım üzerinde konuşuluyor)

...

F.Y: Yani şöyle şöyle çiz bari şunları da... Sen git artık.

(Danışan soru soruyor)

...

F.Y: Hadi bakalım yeter, sen bunları bana çizdirme, toplan.

A.K: Şu hocam (maketten göstererek).

F.Y: Ne?

(danışan tavan-döşemeyle ilgili bir takım sorular soruyor)

F.Y: Ne var bunları mı bana soruyorsun. Ben onları bilmem, bu kesit eksik. Eksik kesite bakmam zaten, ne bakacağım.

A.K: Altaki biraz daha düzgün.

F.Y: Altaki biraz daha düzgün ama bu da çok 200, yani biraz bilmiyorumki kolon giriş ilişkilerini kavradın mı kavramadın mı? Bütün kesitleri böyle çizebiliriz gene de, ama bir tanesini büyük çizeceğiz, orada bize göstereceksinki, ben kolon nedir biliyorum, giriş nedir biliyorum, döşeme nedir biliyorum. Onun bize göstermek için bir tane 1/50 çizecek. Bir sürü 1,2,3,4,5,6 tane 1/200 (sessizlik, danışan danışman birbirlerinin yüzüne bakıyorlar) *hım-mm*?

A.K: Kesit mi hocam?

F.Y: Proje 200 değil mi?

A.K: Hayır 6 tane dediniz kesit, niye ben onu anlamadım?

F.Y: Canım söz gelişi dedim, gerektiği kadar demek istedim tabii enine, bir tane belki de boyuna 200, ama enine kesitlerin bir tanesi 1/50 olacak ve orada konstrüksiyon bilgini göstereceksin. Bu konstrüksiyonu düşündüğünü gösterecek. Bunları daha böyle çizebilirsin (çizimden göstererek) dolulukları boşlukları göstermek için, bir tanesinde herşeyi göstereceksin. Herşeyi derken burada sömel de çizmeyeceksin tabii.

A.K: Evet.

F.Y: *Evet, senin projende bir sorun yok bence. Sen o işte kafanı kurcalayan şeylere de önerilerini yap, görelim. O şeyi de güzelce yap, maketi doğru yapmak lazım, küçük mü geliyor? 1/100 mü yapacaksın? Tellen olmaz teli geremezsin.*

A.K: *Tamam ipe yapacağım.*

Eleştiri B.4.6. 9.5.2003

F.Y: *Olur olur. Onlar, tabii tabii, böyle hidrolik liftler var, eskiden arabaların hepsi senede birkaç kere altından yağılanırdı, siz görmediniz o arabaları. Her mahallede, benzincide vardı, çok basit birşey. Ama burada belki daha basit teknolojiler olabilir. Sen mesela, birşey bulabilirsin, yani zeminde bizim üstüne bastığımız kaplama sandığımız şey, bir de bakarsın yükselivermiş, hidrolik falan olmadan yükselmiş.*

(*Sessizlik, danışan gülümsüyor*)

F.Y: *Biraz kafayı zorla, biraz araştır bakalım, şimdi mesela bizde, tribün yapıyoruz, 150 kişi oturacak diye, 500m3 beton döküyoruz. 300kg alimünyumla 150 kişiyi kaldırıyorlar yani. Biraz attım belki ama aşağı yukarı öyle yani. Hım-mm? Hiç bakıyor musun onlara, böyle 8 sıra tribünü bir itiyorlar, duvara gidiyor, yamyassı oluyor. Ya ben tribün olarak.*

F.Y: *Dinledin mi sen beni?*

E.A: *Dinledim hocam.*

F.Y: *Sen niye yapmıyorsun zeminde böyle birşeyler?*

(*kısa sessizlik, yüz yüze bakışarak*)

F.Y: *Buradaki döşemeden bakarsın, yükseliverir, ayağa kalkıverir, yine döşeme olur yani.*

E.A: *Hocam ben öyle düşünüyorum zaten, anladım.*

F.Y: Anladın da alttan hidroliğe lüzum yok dedim.

F.Y: Peki.

A.K: Hocam bir de görünüşlerde şu taraf (çizimden göstererek)

F.Y: O ne yal?

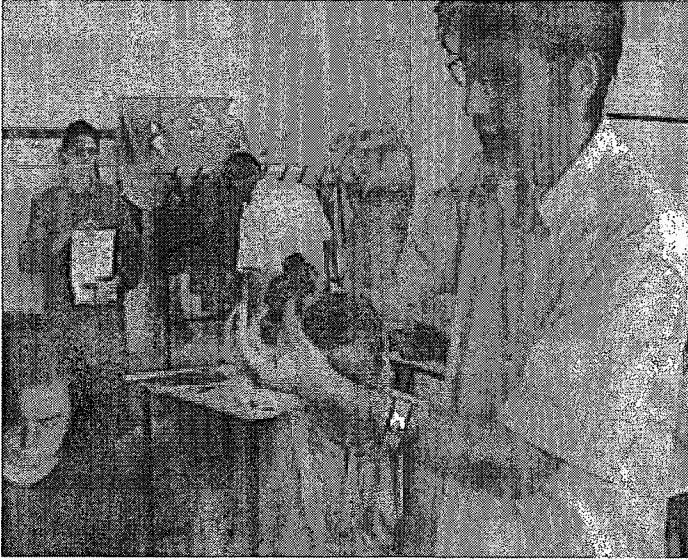
Şuradan görünüş çok küçük kaldı, yani şuradan baktığımızda görünüş herhalde.

F.Y: Ama şimdi biraz daha burada durursan sonra dayak yiyeceksin, *hım-mm*? Yani buradan baktığında bunu mu gördün? Bu böyle gidiyor aşağıya, ağaçlar var, burada yol var, burada apartman var, bunları çizmezsen, arkasında birşeyler var, başka ağaçlar var (çizerek gösteriyor) onları çizmezsen böyle kalır tabii, ne yapabiliriz. Hadi bakalım, çevreyi çizeceğiz, çevreli bir yer verdik, sizi İstanbul'a kadar yormazdık, Bursa ovası çok meşhur değil mi, şehir içinde de bir yer verebilirdik. Bak o kafanı kurcalayan şeyleri kendin elde edeceksin.

E.A: Haa...

F.Y: Eee?

E.A: *Yani, doğrudur, çünkü ayaklarla beraber pahalı olacak.* F.Y: *İyi düşünüyorsun, sen onu yaparsın, bak senin çizgin mimar, mimar yani. Kafanda da birşeyler var, bende demek istiyorumki, daha da zorla kafanı, yap oraya birşey, getir bize de bu kadar maketinle onu, güzel, sadece planda görmek yetmez, 3. boyutta da görüceğim. yapmalıyız diyorsan, o çok iyi birşey, yap diyorum bende korkma. Ama, abartma işi demek istiyorum ve böyle çok basit de olabilir, biraz düşünürsek bazı şeyleri.*



Sana söyleyim, o duvardan böyle 30cm birşey çekiyorlar... itiyorlar gidiyor, hidroliklen değil. Gerekirse 3 kişi tutuyor götürüyor bahçeye. 150 kişiyle de değil ama, 30 kişi yerine

Eleştiri C.4.7. 23.5.2003

F.Y: Yani, onun bir tarafı var herhalde, onunda bir yapılmış tarafı var, o dışarda açıkta gibi gözüküyor.

N.T: Şimdi, evet, şu asansör bölümü zaten yere değen, bu değmiyor zemine, şu asansör bölümü değişiyor.

F.Y: Evet, işte asansörün, birtakım araçlar için mekanı diyorum, tahta kutu gibi değil yani, ... böyle gösteriyoruz.

N.T: Hım-mm.

F.Y: Böyle çarpı çizince kare içinde betonda, orada delik var demek.

N.T: Asansörü belli etmek için.

F.Y: Orada kutu var, dolap var demek, bu o değil yani. Biraz onlara da gireceksin. Bu merdiveni de ona göre çizeceksin, o saydamlığı, böyle olduğu, 200'de yapılabilir onlar.

N.T: Hem rıht koymayacağım, hem de basamakları yürüyen insanlar alttan sızan ışıklarını görür, hatta merdiven olduğu için.



2 kişi alıp gidiyor. Hadi bakalım, yeni malzemeler, yeni teknolojiler değil mi? Nasıl geliyor? Buralarda geliyor işte. Başka nerede gelişecek? Hadi güzel, bir de düşün. Orada da dikdörtgen yap, ama ben sana, orası biraz yanlanır, hareketlenir gibi geldi, yani o ara katın balkonları falan olsa orada, merdivenleri insin-çıksın falan. Daha iyi yaşayabilir.

...

F.Y: Düşün düşün sen bu gece otur, hazır sıcak sıcak.

F.Y: İşte onu farketmek için mesela 2 kolun arasını açacaksın, duvardan koparacaksın demek istiyoruz, 200'de de onlar ...biraz o detay bütünlüğü dediğimiz şeyler, onlar.

N.T: Şey zaten burada hocam, tamam anladım

F.Y: Yani hafif merdiven sadece bir rıht yapılmayınca, tabii birşey katkısı var da başka olanaklar var diye bakacağız, başka birşey anlamıyoruz buradan şimdi, bu kadar var. Sem şimdi merdivenle rampadasın, buraya ne zaman gireceksin (çizimde kat alanlarını göstererek)?

N.T: Girişleri halletmeye çalıştım, tamamen o kısım bitsinde.

F.Y: Çabuk ol...

N.T: Hocam, zaten o mekanlar biraz bireysel olacakları için (Çizimden göstererek), tabii onların kendi içinde birçok çizip getireceğim.

F.Y: Yani, her kılığa girer diye hiçbirini çizmemek de olmazki.

N.T: Yok tabii.

F.Y: ... Bir iki alternatif çizeceksin.

N.T: Ama şunları halletmeden tam olarak, o tarafa geçmek istemedim. Çünkü sonradan sorunlar çıkınca burada bir daha tasarım açısından...

F.Y: (Gülümseyerek) Bunlar halloldu mu şimdi (çizim kağıdını elinde tutarak göstererek)? Hadi o zaman öbür tarafları da hallet, orada hallolacak çok şey var zaten. Yani bu grid nedir? Malzemesi nedir?

N.T: Çelik.

F.Y: O kutular onlar nedir? Onların ikisi nasıl buluşacak? Onları kim, ne zaman yetiştirecek?

N.T: Anladım.

F.Y: Biraz bu tür şeylerin teknolojisi konusunda düşünmüş olman lazım.

N.T: Havalandırma, tesisat onları mı kastediyorsunuz?

F.Y: O kutu nedir? Nerede yapılıyor? Burada mı yapılıyor? Yoksa tahtaları keserek mi yapıyorlar? Demirlere kaynatarak mı yapıyorlar? Bir yerden hazır mı geliyor? O grid gibi şey nedir? Çizgi midir onlar, yoksa kirişler, kolonlar, bir şeyler midir? Hiç bir şey anlamıyoruz, şu anda. Hım-mmm?

N.T: Kirişler, kolonlar, böyle (eliyle bir hareket yaparak anlatıyor).

F.Y: Ama onları çizeceksin. Aslında bu tür denemeler, 60'ların sonunda 70'lerde çok fazla var, ama bizim bugün onlardan 30-40 sene sonra ne farkımız var, biraz onları biliyor olacağız, bunlara geleceğiz, nedir şimdi mesela, böyle modüler strüktürler, işte o metabolistler vardı, megastrüktür diye kavramlar vardı. Onlar ama o dönemin kavramları, bugün acaba nedir? Buna ne diyebiliriz? Onlarla ne ilişki kurulacak? Onları senin kurman lazım. Biraz yaptığın için geçmişinide manasını da bilmeniz lazım, değil mi? Sonra bir gün gider bir resim görürsün, Aaaa onlar bunu ben doğmadan 20 sene önce yapmış, diyebiliriz yani değil mi? Onlara bakmalı ki, bizde onları nereden alıp nereye götüreceğimizi bilelim yani. Onların ekisiği neymiş? Evet, biraz, o sizde var 60'ların 70'lerin dergileri.

...



F.Y: Biraz o kavramsal tarafını nereden çıkmış o tür şeyler, nasıl, niye çıkmış? Niye mesela Japonya'da başlamış, Fransa'da...

...

F.Y: İşte onları göstermiyorsun, hala birşey görmüyoruz, başlangıç halinde, biraz büyümüş halini, mesela getirmen lazım.

N.T: Onu konsept paftamda, yani ilerki.

F.Y: Konsept paftası diye birşeyi ben istemiyorum ki sizden, ben o tür kelimelerden hiç hoşlanmıyorum. Onu bilmem neden hoşlanmadığımı ama, proje nedir yani karakteri? Ona konsept mi diyorsunuz?

N.T: (Gülerek) Yani.

F.Y: Anafikir daha klasik kelime.

N.T: İlk yani projenin çıkışımız, gelişimi falan.

F.Y: Ama öylesine de bir noktadan çıkar mı? Ondan emin değilim ben. Proje, birçok şeyin etkisiyle çıkar. Belki, bir tanesi bunlardan yani hiyerarşisi vardır, ama bir tek şeyden çıkmaz.

...

F.Y: Yani tamam mı dediğin işte iki tane kağıdın var, böyle bir şeman var, merdiveni çözmüşsün diyelim. Sen daha çok şey mi ürettiyordun değil mi? Şimdi şuraya oturacaksın şurada, neresi senin masan?

N.T: Hocam diğer taraftaki sınıf.

F.Y: Git içeri yere git otur. Oradan hemen işin bitti diye eve gitmek yok. Git otur çalış 4 saat boyunca, ne 4 saati 6 saat buradayız daha. Onların içine gir biraz, vakit-makit kalmadı.

ÖZGEÇMİŞ

Levent Arıdağ, 1969 yılında Bursa’da doğdu. Orta öğrenimini Bursa Işıklar Askeri Lisesi’nde tamamladı. 1992 yılında, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü’nü bitirdi. Bir süre serbest mimarlık çalışmalarına devam etti. 1995 yılında, Y.T.Ü. Mimarlık Anabilim Dalı, Yapı Fiziği Programı’nda yüksek lisansını tamamladı. Aynı yıl girdiği Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü’nde, Araştırma Görevlisi ve Öğretim Görevlisi olarak çalıştı. 1997 yılında, Alman Akademik Değişim Servisi’nin (DAAD) bursunu kazanarak Almanya’ya gitti. Gerek serbest, gerekse akademik süreçte proje ve uygulamaları, katıldığı ulusal ve uluslararası yarışmalar, çeşitli dergilerde yayınlanmış makaleleri bulunmaktadır. 2003 yılında, görevli olarak katıldığı İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Anabilim Dalı’nda halen Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

