



Tasarım Stüdyolarında Eleştiri: Aktörler, Ortam, Kanallar Üzerine

Criticism In Design Studio: The Actors, Atmosphere, and Channels

Ammar TOK, Ayla AYYILDIZ POTUR

ÖZ

Tasarım eğitiminin kalbinin stüdyo olduğu düşüncesi kabul görmüş ortak bir söylemdir, ancak diğer yandan, stüdyonun kalbinin de “eleştiri” olduğunu söylemek olanaklılıklar dahilindedir. Tasarım sürecinin başlangıç, gelişme gibi farklı zamanlarındaki gereklilikler, öğrenci grubunun yapısı, farklı sınıf düzeylerinin gelişimsel özellikleri, tasarım konusu özelindeki bileşenler gibi pek çok değişken, öğrenci tasarımcı, stüdyo yürütücüsü, diğer öğrenci tasarımcılar, yürütücüler arasındaki etkileşimin ve eleştiri türünün oluşumunu da etkiler. Bu nedenle ki, tasarım eğitiminde, özeleştiriye, masa başı kritiğinden yaşıt eleştirisine, panel eleştirilerinden kapalı jüriye farklı yöntem ve içeriğe sahip, farklı avantaj ve dezavantajlar içeren ve farklı kazanımlar barındıran eleştiri türlerinin varlığı söz konusudur. Bu çalışmada, Tasarım Stüdyolarında Eleştiri olgusu, Aktörler, Ortam, Kanallar Üzerine bir sınıflandırma ile değerlendirilecektir.

Anahtar sözcükler: Eleştiri; eleştiri ortamı; eleştiri türleri; jüri; stüdyo; tasarım eğitimi.

ABSTRACT

It may be commonly held that design education is the heart of the studio idea, but it is also possible to regard criticism as the heart of the studio. Much like components of the design subject, many variables such as the necessities of a design process timeline, the structure of the student group, and the developmental properties of different class levels affect the interaction and formation of the style of criticism that takes place between the student designer, studio instructor, and other student designers. For this reason, there are different criticism styles in design education, including self-criticism, one-to-one criticism, desk criticism, peer criticism, panel criticism, and closed jury criticism with different advantages, disadvantages, and outcomes. In this study, the phenomenon of criticism in the design studio is evaluated with respect to the participants, the atmosphere, and the channels.

Keywords: Criticism; atmosphere of criticism; types of criticism; jury; studio; design education.

Gebze Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Kocaeli

Başvuru tarihi: 21 Ekim 2015 - Kabul tarihi: 24 Mayıs 2016

İletişim: Ayla AYYILDIZ POTUR. **e-posta:** aylaayyildizpotur@gyte.edu.tr

© 2016 Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi - © 2016 Yıldız Technical University, Faculty of Architecture

Giriş

Tasarım Disiplinlerinin öğrenme ortamı, klasik eğitim ortamı olarak tanımlanabilecek sınıf düzeninden farklı olarak “stüdyo” dur. Tasarım Eğitiminin kalbi olarak değerlendirilen stüdyo, gerek ilgilendiği problem türleri, gerek öğretim metotları, gerekse de gerektirdiği iletişim biçimi ile konvansiyonel eğitim mekanlarına göre belirgin farklılıklar gösterir. Genellikle, doğal bilimler ve toplum bilimlerinde gözlem, test etme, tahmin, yanlışlanabilme, pozitivism kavramları etken iken, tasarım disiplinlerinde ise, değiştirme, dönüştürme, özgürleştirme kavramları öncüdür. Bu noktada, tasarım eğitiminde bilginin, her bireyin zihninde farklı bir şekilde, yeniden ve yeniden inşa edilmesi, yorumlanması ve üretimi gerekliliği, stüdyodaki eğitim biçiminin de öğretici merkezli konumun ötesine geçme gerekliliğini sorgulamayı gerektirir. Bilginin subjektif inşası, tasarım stüdyosunun anahtar kavramlarını eleştiri ve iletişim olarak belirler. Bu araştırmada, tasarım eğitiminde eleştiri olgusu, aktörler, ortam ve kanallar üzerinden değerlendirilmeden önce, École des Beaux-Arts’ dan Bauhaus’a tasarım eğitiminde stüdyo kültürünün ve eleştirinin dönüşümü irdelenecektir.

École des Beaux-Arts’ dan Bauhaus’a Stüdyo Kültürünün ve Eleştiri Ortamının Dönüşümü

Tasarım eğitiminde eleştiri sisteminin ve jürilerin erken dönem uygulamalarına ilişkin literatürde net bir tanımlama olmamasına rağmen, kökeninin 19. yüzyıl Fransa’sında École des Beaux-Arts’ a dayandığı (Carlhian 1979 & 1980; Chafee 1977; Egbert 1980; Kostof 1977; Middleton 1982) konusunda genel bir görüş birliği söz konusudur. Bazı kaynaklarda 18. yüzyılda Cambridge Üniversitesi’nde erken bir örneğine rastlandığı belirtilen (Anthony, 1991) sistemin, tarihsel sürecinin Ecole Des Beaux-Arts’ın dönüşümü ile birlikte irdelenmesinde fayda vardır. “Académie des Beaux-Arts” adı ile 1648 yılında kurulan okulun, biri mimarlık, diğeri ise Resim ve Heykel olmak üzere iki bölüme ayrıldığı ve Ecole Des Beaux-Art’ın mimarlık kökeninin 1671 yılına dayandığı bilinmektedir.

Standart bir okulun idari şemasından bağımsız olarak işleyen sistemde, “danışman” - “patron” olarak tanımlanan, tanınmış bir mimar ya da popüler bir hocanın kendi atölyesini açabilmesi için en az yirmi öğrenciden talep gelmesi gerekir. Bir atölyedeki bir patrona bağlı öğrenci sayısı yüzü bulabileceği için, eski ve yeni öğrenciler arasındaki örgütlü işbirliği önem kazanır. “Patron” olarak tanımlanan danışmanın (Broadbent, 1995), atölyeleri kritik vermek üzere, ancak, akşamları ziyaret edebildiği sistemde sınırlı sürede gerçekleşen bu eleştiriler oldukça belirleyicidir. Eğitim, bazı teorisyenlere göre, birebir diyalogdan daha ağırlıklı olarak grup tartışmalarına, eleştiri ve jüri sistemine dayanır. (Draper, 1977; Doidge, Sara ve Parnell, 2000). Ancak, eleştiri,

belli sınırlar çerçevesindedir. Ecole des Beaux Arts; klasik Yunan, Roma ve Rönesans mimarlığına dayalı “klasisizm” anlayışına hizmet eder. Farklılıkların, sistemin kendi içinde üreyen eleştirilerin söz konusu olması pek de mümkün değildir. Violette-Le-Duc’un 1863 yılında Ecole des Beaux Arts’a estetik profesörü olarak atanıp kendi “gotik rasyonalist” değer sistemi doğrultusunda derslerini vermeye başlamasının ardından, öğrencilerin alkışlı protestoları ile karşılaşması (Gür, 2009), ekolün eleştirel sorgulamalara ve yeni bakış açılarına izin vermeyen yapısını ortaya koyar.

Ecole Des Beaux-Arts’, rekabetin önemli olduğu bir yapılanma sergilese de, ürünün gelişim sürecinden çok ürünün doğrudan kendisini önemsemesi, tasarımın sezgisel yöntemlerle geliştirilebileceği, öğretilemeyeceği ve ağırlıklı olarak mevcut yeteneğe dayalı olduğu varsayımı, atölyelerde danışmandan danışana tek taraflı bilgi akışı olduğu inancı gibi eğitsel açıdan olumsuz olarak değerlendirilebilecek yönleri ile zaman içinde eleştirilir, 1920’ler Bauhaus’un yeni bir şema önererek ortaya çıktığı yıllardır. Bauhaus, yaratıcılığı, hayal gücünü ve bireysel ifade olanaklarını ön plana çıkarmayı hedefler. Danışanı, danışmanın baskın etkisinden koşullandırmalardan kurtarmayı hedefleyen düşünce, tasarım eğitiminin dönüşümü açısından önemlidir. Modern mimarının, kitlesel üretimin ve teknolojinin egemen olduğu, “makine” olgusunun tasarımın yeni aracı haline dönüştüğü bu dönemde, Alman yaklaşımının etkisiyle, tüm dünyada, Bauhaus Ekolü, mimari de dahil olmak üzere, endüstri tasarımdan grafiğe tüm tasarım disiplinlerini hızlı bir şekilde etkiler. Ancak, ekolün, Ecole Des Beaux-Arts’ ile benzerlikleri de vardır. Stüdyoların kullanım biçimi belirgin farklılıklar içermez. Bauhaus (28 tasarım stüdyosu ile), Ecole Des Beaux-Arts’ ın başlatmış olduğu, öğrencilerin, tüm yaşamsal aktivitelerinin merkezi olma (yeme, uyuma, spor, yıkanma vb) işlevini sürdürür (Anthony, 1991).

Mimarlık Eğitimi açısından, Birinci Dünya Savaşı, travmatik ortam ve baskılar (ırk baskıları, politik baskılar, savaş etkileri vb.) nedeniyle, önemli bir zaman dönemini ifade eder. Savaş başlangıcından 2. Dünya Savaşı’na kadar olan dönemde, her disiplinden bilim insanının olduğu gibi, tasarımcı-mimar-akademisyenlerin de Amerika’ya göç süreci devam eder. Dessau’da Alman mimar Walter Gropius tarafından 1919 yılında kurulmuş olan Bauhaus Okulunun, 1933 yılında Naziler tarafından kapatılmasının ardından, dünyanın her yerine dağılan ve özellikle Amerika’ya göç ederek, mülteci entelektüeller - Hitler dönemi göçmenleri olarak adlandırılan akademisyenler tarafından, Bauhaus ilkeleri, yeni kurulan okullarda yeniden ve yeniden inşa edilecektir. Süreç, Mimarlık Okullarının “eleştiri olgusunu” bir özgünlük mecrası ve statü oluşturan sembolik bir değer olarak görme eğilimlerinin başlangıcına işaret eder. Bu nedenlerle, 1930’lu yıllar, stüdyoda eleştiri kültürünün,

süreçlerinin, bağlamlarının, kanallarının dönüşümünde önemli bir geçiş süreci olarak değerlendirilebilir.

2. Tasarım Stüdyolarında Eleştiri

Eleştiri, problem türleriyle, bilginin yeniden yapılandırma süreçleriyle, etkileşim biçimleriyle, iletişim ortamıyla, geri bildirim işleviyle, danışan-danışman rollerinin lineer olmayan yapısıyla farklılaşan tasarım eğitimi, konvansiyonel öğrenme ortamlarından en belirgin şekilde ayıran etken bir bileşendir. Tasarım eğitiminin kalbinin stüdyo olduğu (Dutton, 1987) düşüncesi kabul görmüş ortak bir söylemdir, ancak diğer yandan, stüdyonun kalbinin de "eleştiri" olduğunu söylemek olanaklılıklar dahilindedir. Eleştiri, tasarım eğitiminin "yaparak öğrenme" temeline dayalı süreçlerinde, bire-bir eleştiri, masa başı kritikleri, geribildirimler, jüriler, özeleştiri gibi çok yönlü bir etkileşim ağıyla gerçekleşebilir. Ancak, özünü ve kökenlerini derinlemesine sorgulamak gerekir. Grekçe "krinein" kelimesinin karşılığı olduğu düşünülen ve "bir söz üzerine söylenen bir söz" (Gür, 2009) anlamının yanı sıra; "ayırım yapma", "ayırt etme", "farklılıklarını ortaya çıkarma" gibi çeşitli anlamlar yüklenen (Attoe, 1978) kavram, belirli bir konuda mevcut farklı düşünceleri değişik eleklere geçirmek suretiyle etkili olan ve olmayanları birbirinden ayırmak anlamında da kullanılır. (Branch, 2000). Batı dillerindeki "critique" "criticism" "critical thinking" gibi kelimeler, Yunanca "hüküm veren, jüri olarak hareket eden, hakim" gibi anlamları niteleyen "kriticos" "kritikos" sözcüğünden türemiş olup, bu sözcük, ilk olarak, Yunan tarihinde önemli bir yeri olan Homeros destanlarına sonradan katılmış olabilecek dizeleri ayırmakla görevli İskenderiyeli üç Yunan bilgini tanımlamak için kullanılmıştır.

Akademik ortamlarda, eleştiri bir çözümleme ve ilişkiler kademelenmesini anlama, buna bağlı olarak da anlamı sorgulama ve yeniden anlam atfetme süreci olarak algılandı (Güzer, 2009), gündelik dil içinde gelenekselleşmiş anlamı ile barındırdığı temsiliyet; eleştirinin, eleştiri nesnesinin varsayılan "ideal" bir pozisyondan saptığını ima eden "bir hata bulma" edimi olduğu üzerine odaklanır. Bu olumsuz vurgu, popüler kültür ortamı içinde, herhangi bir nesne ya da olgunun var olma biçimini anlamaya yönelik çabaların önüne geçer. Bu nedenledir ki, düşünsel bağlamda daha gelişmiş kültürel yapılar için genellikle, "eleştirel kültür" tanımlaması kullanılır. Popüler kültürler, eleştirel süreçlerinde genellikle, indirgemeci bir yaklaşım izlerken, nesne ya da olguların var olma biçimleri üzerinde etkili olan süreçten öte, gündelik ortamla ilişkilendirme biçimlerini temel alarak değer belirlerler. Bu bağlamda eleştiri, güzel-çirkin, iyi-kötü gibi çift kutuplu belirgin kalıp yargıların çok da ötesine geçemezken, kavramın, yargılama - eksik bulma - itiraz - tepki gibi negatif anlam yüklemeleriyle anlamlandırılma olasılığı yüksektir. Diğer yandan, eleştirel kültürler ise, herhangi bir nesne ya da olgu ile ilgili değer üretirken kesin

yargılar üretmekten çok, o nesne ya da olgunun oluşum sürecinin arka planını, bu süreç üzerinde etkili olan farklı disiplinler etkileri anlamaya çalışır, o değerlendirmeyi oluşturan çevresel etkilerin bir bölümünü göz ardı eden indirgemeler yapmaktan kaçınır (Güzer, 2009).

Bu nedenledir ki, stüdyo kültüründe, eleştiri, kitle kültürlerinde olduğu gibi çoğunluk tarafından sorgusuz kabul görme yoğunluğu ile özdeş bir kavram değildir; analiz, farkına varma, tanımlama, değerlendirme, yorumlama (Şentürer, 2004) süreçleriyle olan yakın ilişkisi, tasarım eleştirisinin amacını, "sonuç yargıya varmaktan daha öte, süreci ve ilişkiler sistemini anlamak; tasarımı tüm süreç ve nesnel verileri ile çok boyutlu bir zemin üzerinde, çok girdili ağlarıyla tartışmaya açmak" olarak belirler. Yerleşik bir eleştiri kültürüne sahip olma, tasarım disiplinlerinin öğrenme ortamı olan stüdyonun değerli bir kazanım hedefi olarak ortaya çıkar. Eleştiri, tasarım eğitiminin temel araçlarından biridir ve bir iletişim nesnesidir. Çünkü, eleştiri, öğrencinin karşılaştığı, farklılaşan tasarım problemleri karşısında, kendi öznel yaklaşımını belirlemesinde, sonsuz bilgi uzayı içinden seçerek ilişkilendirdiği bilgiyi yeniden üretmesinde, düşünceye dönüştürmesinde, dolayısıyla da yaratıcı sürece geçişinde tetikleyici rol oynar. Bu nedenledir ki, tasarım eğitiminde, eleştiri; içselleştirilmiş bir kültür olarak öğrenme ortamına dahil olabilmeli; siyah-beyaz, güzel-çirkin, iyi-kötü gibi çift kutuplu net kalıp yargıların ötesine geçebilmeli, yargılamaya yönelik indirgemeci yaklaşımdan uzaklaşabilmelidir. Tasarım eğitiminde eleştirel yaklaşım, bir defaya özgü tekil eleştiri değil, karşılıklılık ve süreklilik içinde yoğunluklu bir etkileşimi gerektirir; yapıcı, katılımcı, gerçekçi, bütüncül, dolaysız, aktif, ufuk açıcı, cesaretlendirici olması, stüdyoda yerleşik bir eleştiri kültürünün oluşabilmesi açısından önemlidir. Stüdyoda eleştiri, soru sordurtmak, açık uçluluğunu korumak, başka biçimlerde görebilmeyi deneyimletmek amacıyla, olgusal ve/ya işlemci olan her türlü disiplinler arası bilginin üst üste birikimine, çakıştırılmasına, transpozisyonuna olanak verecek esneklikte olabilmelidir.

Tasarım Stüdyolarında Eleştiri: Aktörler, Ortam, Kanallar Üzerine

Tasarım stüdyolarında, eleştirinin amacı, "tasarımı, tüm süreç ve nesnel verileri ile çok boyutlu bir zemin üzerinde, çok girdili ağlarıyla tartışmaya açmak" olduğu için, genellikle tek tip bir eleştiri metodu uygulanmaz. Eleştirinin içselleştirilmiş bir kültür olarak öğrenme ortamına dahil olabilmesi için, eleştirel yaklaşımın, bir defaya özgü tekil eleştirilerle değil, karşılıklılık ve süreklilik içinde yoğunluklu bir etkileşim ortamı içinde gerçekleşmesi gerekir. Tasarım sürecinin başlangıç, gelişme gibi farklı zamanlarındaki gereklilikler, öğrenci grubunun yapısı, farklı sınıf düzeylerinin gelişimsel özellikleri, tasarım konusu özelindeki bileşenler gibi pek çok değişken, öğrenci, yürütücü, diğer öğrenciler, yürütücüler arasındaki etkileşimin ve eleştiri türünün olu-

şumunu da etkiler. Bu nedenledir ki, tasarım eğitiminde, özeleştiriden birebir eleştiriye, masa başı kritiğinden yaşıt eleştirisine, panel tartışmalarından kapalı jüriyle farklı yöntem ve içeriğe sahip, farklı avantaj ve dezavantajlar içeren ve farklı kazanımlar barındıran eleştiri türlerinin varlığı söz konusudur. Bu eleştiri biçimleri, yine çeşitlenen bağlamlarda, çeşitlenen kanallarla gerçekleştirilebilmektedir.

Çeşitli teorisyenler, tasarım eğitiminde gerçekleşen eleştiri türlerini bir başlık altında sıralamıştır. Oh ve arkadaşları (Oh, Ishizaki, Gross, Yi-Luen Do, 2012) "Mimarlık Stüdyolarında Tasarım Eleştirisinin Teorik Çerçevesi" (2012) başlıklı araştırmalarında, Masa Eleştirisini, Grup Eleştirisini, Ara Değerlendirme, Final Değerlendirme, Enformel Etkileşim başlıklarıyla stüdyodaki eleştiri ortamlarını açıklarken, Hassanpour, Utaberta ve Usman (2010) ise, stüdyodaki değerlendirme türlerini daha geniş bir sınıflandırma ile tek başlık altında bir araya getirir. Dokuz başlıklı bu değerlendirmede, Oh ve arkadaşlarının değindiği eleştiri türlerine, Yaşıt Eleştirisini, Açık Eleştiri, Yazılı Eleştiri, Seminerler, Panel Tartışma başlıklarını da ekler. Bu araştırmada, stüdyodaki eleştiri türleri, Eleştiri Aktörlerine (Etkileşenler) Göre, Eleştiri Ortamına Göre ve Eleştiri Kanallarına Göre olmak üzere üç ana tema altında, avantaj ve dezavantajlarıyla geniş bir kapsamda sınıflandırılarak detaylı olarak irdelenecektir.

Eleştiri Aktörlerine (Etkileşenler) Göre Değerlendirme

Stüdyoda, eleştiri sürecinde, etkileşimi sağlayan ve aktivatör olan bireyler, sürecin çeşitli aşamalarında, ortama-kanallara-bağlama göre değişebilmektedir. Eleştiri sürecinde birey yalnız olabildiği gibi, ikili ya da çoklu etkileşimler gerçekleşebilmekte; çoklu etkileşimlerde, aktivatörlerin yaşı, eğitim düzeyi, uzmanlık yönü çeşitlenebilmektedir. Genellikle bireyden ikili etkileşime, ikili etkileşimden sınırlı ya da geniş gruplara geçişte, etkileşen birey sayısı arttıkça, eleştiri türünün yapısının enformelden formele ve özelden genele doğru dönüştüğü söylenilebilir.

Özeleştirisi

Özeleştirisi, bireyin doğrudan kendi sürecini, kendi ürününü eleştirisidir. Özeleştirinin, tasarım eğitiminde en temel eleştiri türü olduğunu, diğer tüm eleştiri türlerinin, aslında, bu ana omurgaya eklenerek geliştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü, bir tasarım ürününün henüz gelişim sürecinde, her türlü bağlamıyla, üreticisi tarafından sürekli sorular sorularak, sorgulanarak gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bireyin, sürecini, "ben yaptım oldu" gibi subjektif, kolaylamacı bir yaklaşımla yönetmemesi, güzel-çirkin, iyi-kötü gibi çift kutuplu belirgin kalıp yargıların ötesinde değerlendirebilmesi, doğru ve yanlışlardan çok performansın ve nitelikliliğin önemli olduğu bir disiplin açısından önemlidir. Özeleştirisi, bireyin kendi zayıf ve güçlü yönlerini tanımasını, bunları bilerek güçlendirme yolunda adımlar atabilmesini sağlar. Gerek tasarım disiplinlerinin gereklilikleri açısından, gerekse de, yükseköğretimde entelektüel

gelişimin öncüllüğü açısından, öğrenme sürecinin bireyin kendi oto kontrolünde gerçekleşmesi önemlidir.

Tasarım eğitiminde bireyin aktif olabilmesi, öğrenme sorumluluğunu kendisinin üstlenebilmesi ve kendi içsel motivasyonunu yönetebilmesi önemli adımlardır ve bu adımlar "özeleştirisi" deneyimiyle yakından ilişkilidir. Özeleştirinin miktarı, yerindeliği ve gelişmişliği stüdyoda uygulanacak olan eleştiri süreçleri öncesinde önemli bir aşamanın gerçekleştirilmesi ve tasarım sürecinin, son ürünün olgunlaştırılması açısından da önemlidir. Özeleştiriler ile gelişen sorular ve sorgulamalar ile, tasarımcının, henüz tasarım aşamasında, başka gözlerin - bakış açılarının (akademisyenler, profesyoneller, kullanıcı, halk, farklı disiplinlerden uzmanlar vb.) yaklaşımlarını öngörerek yol alması geriye dönüşleri de engelleyebilir. Özeleştirisi, tasarım eğitiminin tüm sınıf düzeylerinde geçerli ve önemlidir. Ancak, birebir eleştiri, grup tartışması gibi eleştiri türlerinin yer almadığı, sınırlı sayıda jürinin (ara-final, açık-kapalı, vb.) gerçekleştirildiği Bitirme Projelerinde (Diploma Projeleri), sorumluluk doğrudan tasarım öğrencilerine verildiği için diğer sınıf düzeylerine göre, daha kaçınılmaz ve daha aktif bir eleştiri türü olarak işlev görür (Şekil 1).

Yaşıt Eleştirisini

Yaşıt eleştirisini enformel tartışmalar ve grup kritikleri arasında değerlendirilebilir. Stüdyo yürütücüsü eleştiri sürecine doğrudan dahil olmasa da, birbirlerinin işlerini eleştiri etiğine uygun şekilde kritik edebilmeleri için fırsat tanır ve cesaretlendirici rol oynar. Genellikle aynı sınıf düzeyindeki ya da farklı sınıf düzeylerinden öğrenciler aynı tasarım probleminin değerlendirilmesi konusunda bir araya gelir. Başlangıçta, stüdyo yürütücüsü / yürütücüleri tartışmayı açabilmek için eleştiri kriterleri ve sorularla ilk yönlendirmeleri yapabilir. Öğrenci tasarımcılar birbirlerinin tasarım süreçlerine ve işlerine yönelik eleştirilerini oral olarak gerçekleştirebildikleri gibi, genellikle isimsiz olan kağıtlarda ya da dijital ortamda yazılı yorumlarla da geribildirimde bulunabilirler. Bazen bu değerlendirmeler, notlandırma da içerebilir. Yaşıt eleştirisini, genellikle, öğrenci tasarımcıların tartışma ve eleştiri sürecine daha aktif ve istekli katılabil-



Şekil 1. Özeleştirisi (Bireysel fotoğraf arşivi [Ayla Ayyıldız Potur]).

mesinde motivasyonel bir rol oynar. İşbirlikçi öğrenmeyi tetiklerken, öğrenme sorumluluğunu bireyin kendisine verir ve öğrenci tasarımcıların birbirlerinin düşünce ve eleştirilerine değer vermesini sağlar. Yaşıt eleştirisi, eleştiri etiğinin sağlanabilmesi, eleştirinin yapıcılık düzeyinin korunabilmesi, objektivitenin sağlanabilmesi, temel değerlendirme kriterlerinin göz ardı edilmesinin önlenmesi gibi çeşitli zorluklara sahip olsa da, olası sorunlar indirgenebildiğinde, stüdyo sürecinde, etkileşim düzeyi ve katılımcılık oranı yüksek bir eleştiri türüdür (Şekil 2).

Çoğul Eleştiri

Bireyin yanı sıra sınırlı olmayan daha geniş bir grupta, yürütücülerin, diğer tasarımcı öğrencilerin, misafirlerin (davetli akademisyenler, uzmanlar, profesyoneller, kullanıcılar, halk vb) yer aldığı eleştiri ortamlarıdır. Stüdyo ortamındaki birebir eleştiri, grup eleştirisi, masa eleştirisi, seminerler ve panellerin yanı sıra Ara Jüri, Final Jüri, Açık Jüri, Kapalı Jüri, Sanal Jüri gibi çeşitli jüri türleri çoğul eleştiri kapsamında değerlendirilebilir. Sözel, görsel, yazılı olmak üzere çeşitli kanallar ile eleştiri ortamı desteklenebilir ve geribildirimler gerçekleştirilebilir (Şekil 3).

Eleştiri Ortamına Göre Değerlendirme

Tasarım Disiplinlerinin öğrenme ortamı, klasik eğitim or-



Şekil 2. Yaşıt eleştirisi (Bireysel fotoğraf arşivi [Ayla Ayyıldız Potur]).



Şekil 3. Çoğul eleştiri.

tamı olarak tanımlanabilecek sınıf düzeninden farklı olarak “stüdyo” dur. Tasarım Eğitiminin kalbi olarak değerlendirilen stüdyo, gerek ilgilendiği problem türleri, gerek öğretim metotları, gerekse de gerektirdiği iletişim biçimi ile konvansiyonel eğitim mekanlarına göre belirgin farklılıklar gösterir. Tasarım stüdyolarının, kendisine özgü farklılaşan doğası gereği, gerek öğrenciler, gerekse yürütücüler için organizasyonel ve sosyal süreçlerle tanımlanabilen bilgi işleme süreci yoluyla düşüncelerin özgürce dışavurumunu ve paylaşımını sağlayan bir çevre yaratması gerekir (Coyne et al., 1994).

Bu araştırmada Stüdyo Ortamında gerçekleştirilen eleştiri türleri irdelenmiştir. Jüriler de, stüdyo sürecinde gerçekleşen eleştiri türlerinin önemli bir parçasını oluşturur. Ancak jürilerin Ara Jüri, Final Jüri, Açık Jüri (sabit, gezici vb.), Kapalı Jüri, Sanal Jüri gibi farklı kategoriler altında değerlendirilmesi gerekliliği ve genellikle rakamsal bir notla sonlandırılmasından dolayı stüdyodaki diğer eleştiri türlerinden belirgin bir şekilde farklılaşması nedeniyle, jüri ortamı, ayrı bir ana başlık altında değerlendirilmiştir.

Stüdyo Ortamında Eleştiri

Stüdyo ortamında eleştiri, Birebir Eleştiri, Grup Eleştirisi, Masa Eleştirisi, Seminerler, Panel Tartışması gibi eleştiri türleri ile sağlanabilir.

Birebir Eleştiri

Bu eleştiri türü, bazı kaynaklarda (Hassanpour, Utaber-ta, Usman, 2010), Bireysel Eleştiri olarak da tanımlanır. Genellikle bir öğrenci ve bir stüdyo yürütücüsünün, tasarım derslerinde, dönem süresince, problemin süreç ve ürün yönüyle tartışılması için karşılıklı olarak bir araya gelmesiyle gerçekleşir. Bire bir eleştiri türünde genellikle diğer öğrenciler tartışmaya dinleyici ya da katılımcı olarak dahil olmaz. Stüdyo yürütücüsünün öğrenci tasarımcıya özel olarak ayırdığı sürenin doygunluğu açısından olumludur. Etkileşimin birebir olması, öğrenci ve yürütücü arasındaki diyalogun kuvvetini arttırabilir. Ancak, bu etkileşimin, öğrenci odaklı olmaktan çok yürütücü odaklı olma olasılığı da söz konusudur. Etkileşimin grup halinde olmaması, katılımın ve yaşıt eleştirisinin bulunmayışı, tartışma ortamının çeşitliliğini sınırlandırır. Eleştirinin sadece tek öğrencinin süreç ve ürünü (eskizler, iki-üç boyutlu çizimler, maket, modellemeler vb) üzerine odaklanması, ve farklı problemlerin ve tasarım yaklaşımlarının üzerinde konuşulmaması da, tek düzelikli ve kapalı uçluluğu beraberinde getirebilir. Multimedya olanaklarını kullanmada sınırlılık sunma ve çok bileşenli eleştiri ortamına izin vermeme olasılığı yüksektir (Şekil 4).

Grup Eleştirisi

Bu eleştiri türü, genellikle bir grup öğrencinin ve, bir veya birden fazla stüdyo yürütücüsünün, tasarım derslerinde, bir masa etrafında karşılıklı olarak bir araya gelme-



Şekil 4. Birebir eleştirisi.

siyle gerçekleşir. Bire bir eleştirisi türünden farklı olarak bu eleştirisi türünde öğrenci tasarımcıların tasarım süreç ve son ürünlerinin çoğul bir ortamda tartışılması, iletişimin yaşıt eleştirisi ile desteklenmesini de beraberinde getirir. Etkileşimin, öğrenci odaklı olmaktan çok yürütücü odaklı olma olasılığı bire bir eleştirisi türüne oranla daha düşüktür ve katılımcılığı destekler. Bu durum, tartışma ortamının çeşitliliğini arttırırken, eleştirinin sadece tek öğrencinin süreç ve ürünü (eskizler, iki-üç boyutlu çizimler, maket, modellemeler vb) üzerine odaklanmamış olması, birden çok öğrenci ürünü üzerinden, farklı tasarım yaklaşımlarının ve süreçlerinin konuşulması, farklı problem noktalarına değinilmesi öğrenmenin çok boyutluluğunu arttırır. Gruptaki öğrenci sayısı arttıkça, bir öğrencinin işi için ayrılan tartışma süresi azalabilir, ancak, bu durum, stüdyo yürütücüsünün baskınlığını azaltarak, çoğul öğrenmelerden edinilen kazanımlarla öğrenme sorumluluğunu öğrencinin doğrudan kendisine verme açısından önemlidir. Grup eleştirilerinde, genellikle, öğrencilerin stüdyo ortamı dışında ürettikleri işler üzerinden tartışılır. Çok bileşenli eleştirisi ortamını desteklemesine rağmen, genellikle, üretimin stüdyo dışında gerçekleşmesi ve tartışan sayısının küçük bir grupta sınırlı olması dezavantajları arasında gösterilebilir. Stüdyodaki aktif çalışma ortamı ile desteklenerek dezavantajlı yönleri azaltılabilir (Şekil 5).

Masa Eleştirisi I

Stüdyodaki çalışma sürecinde, bir ya da bir kaç yürütücünün, fiziksel olarak öğrencilerin masalarına gitmesiyle gerçekleşir. Tartışmanın üretim sürecinde ve öğrenci masasında gerçekleşmesi, düşüncenin taze olarak tartışılmasını beraberinde getirebilir. Birebir etkileşimin güçlü olması, stüdyoda aktif çalışma ortamına olanak tanınması ve bu ortamın sürekliliği olumlu yönleridir, ancak, grup tartışmasına ve çok bileşenli eleştirisi ortamına olanak vermez. Stüdyodaki üretim ve birebir tartışma süreçlerinin grup tartışmaları ile desteklenmesiyle dezavantajlı yönleri azaltılabilir (Şekil 6).



Şekil 5. Grup eleştirisi.



Şekil 6. Masa eleştirisi I.

Masa Eleştirisi II

Genel anlamda Masa Eleştirisi 1 ile benzerlik taşır. Ancak bu eleştirisi türü, stüdyodaki çalışma süreci devam ederken, öğrencilerin, fiziksel olarak bir ya da bir kaç yürütücünün yanına ya da, masalarına gitmesiyle gerçekleşir. Yürütücü / yürütücülerin bulunduğu yer, sabit bir masa olabileceği gibi değişken de olabilir. Masa Eleştirisi 1 de olduğu gibi, birebir etkileşimin güçlü olması, stüdyoda aktif çalışma ortamına olanak tanınması ve bu ortamın sürekliliği olumlu yönleridir, ancak, grup tartışmasına ve çok bileşenli eleştirisi ortamına olanak vermez. Bir önceki eleştirisi türünde olduğu gibi, stüdyodaki üretim ve birebir tartışma süreçlerinin grup tartışmaları ile desteklenmesiyle dezavantajlı yönleri azaltılabilir (Şekil 7).

Seminerler

Seminerler, tasarım eğitimi süresince, stüdyoda, stüdyo yürütücüleri, davetli konuşmacılar ya da öğrenciler tarafından gerçekleştirilen, doğrudan dönem projeleri ile ilişkili olan ya da olmayan, bilgi ve tartışma katkılarıdır. Seminerler, destekleyici öğrenme ortamları olarak değerlendirilebilirler. Seminerlerin, doğrudan tasarım işlerinin tartışılması ve sunumuna odaklanmaması, süreçte olgunlaşacak bilgi ve deneyimin oluşması için gerekli zenginleştirici yan temalara ve olgulara odaklanması tasarım sürecini destekler. Hiyerarşik ve formel olmayan yapısı katılımlı öğrenmeyi destekler (Şekil 8).



Şekil 7. Masa eleştirisi II.



Şekil 8. Seminerler.

Panel Tartışması

Panel tartışmaları, rastgele bir şekilde ya da isteğe bağlı olarak stüdyo yürütücü/leri ve veya tasarımcı öğrenciler tarafından seçilen bir çalışmanın hangi öğrenciye ait olduğu bilinmeden tartışılması ile gerçekleşir. Tartışmanın katılımcı bir atmosfer gerektirmesi, öznel eleştirilerden çok genel eleştirileri içermesi, geribildirimlerin genellemeler üzerinden dolaylı olarak yapılması, eleştirinin kişisel olarak algılanmaması gibi durumlar olumlu özellikleri arasında sıralanabilir. Çok sayıda işin gerçekleştirildiği, her bir öğrenci tasarımcının çalışmasının özel olarak tartışılmasına vakit olmayan birinci sınıf tasarım stüdyolarında kullanılabilir. Üst sınıf düzeylerinde, her bir öğrenciye ayrı vakit ayrılan jüriler öncesinde, tasarım sürecinin başlangıç aşamalarında da uygulanabilen bir eleştiri biçimidir.

Jüri Ortamında Eleştiri

Jüri, tasarım eğitiminde, birebir eleştiri, grup eleştirisi, masa başı eleştirisi gibi farklı etkileşim iletişim biçimlerine yönelik "eleştiri" türleri arasında yer alan, ancak, genellikle "değerlendirme" yönünün de etkin olması nedeniyle, diğer "eleştiri" türlerine göre farklı dinamikleri de içerisinde ba-

rındıran bir araç olarak değerlendirilebilir. Jüriler, tasarım eğitiminin anahtar pedagojik oluşumlarından biri (Webster 2007) ve stüdyonun zorunlu bir yöntemi olarak değerlendirilir. Farklı yönelimlerle de olsa, 18. yüzyıldan (Ecole des Beaux Art - 1795) bu yana uygulanıyor olması (Carlhian 1979 & 1980; Chafee 1977; Egbert 1980; Kostof 1977 ve Middleton 1982), jürilerin, tasarım eğitiminin ne denli değişmez, hayati bir parçası olduğunu belgeler. Erken bir örneğine, 18. yy. da Cambridge Üniversitesinde rastlanan (Anthony 1991); mimarlık eğitiminde ilk defa "yaparak öğrenme" yöntemini kullanan Ecole des Beaux Art'ta kapalı sistem olarak devam eden, Ecole des Beaux-Art akademisyenlerinin Kuzey Amerika mimarlık okullarına gitmelerinin (Esherrick 1977; Anthony 1991), ve İkinci Dünya Savaşı sonuna değin Bauhaus'un mülteci entelektüellerinin Amerika'ya geçişinin (Artun & Aliçavuşoğlu 2006) ardından kapalı kapılar ardındaki oluşumu açısından dönüşüme uğrayan (açık jüri sistemi) ve tüm dünyada tasarım eğitiminde yansımalarını gösteren sistemin, yakın tarihe dayanmayan köklü geçmişi, eğitimin ne denli değişmez bir sabiti olduğunu yeniden belgeler (Şekil 9).

Açık jüri (Ara Jüri - Final Jüri)

Açık jüriler, stüdyo yürütücülerinin, farklı bölümlerden - fakültelerden - okullardan farklı alanlarda uzmanlaşmış davetli akademisyenlerin, uzmanların, profesyonellerin, halkın (hatta kullanıcıların) ve farklı sınıf düzeylerinden öğrenci tasarımcıların katılımına açık jürilerdir. Katılımcıların çeşitliliği, tartışmanın düzeyini ve çok boyutluluğunu artırırken, çok bileşenli öğrenmeyi destekler. Genellikle oturma düzeninde gerçekleştirilir. Ve bu düzen, jürinin genel hiyerarşik yapısına göre değişebilir. Genellikle jüri üyelerinin kimlikleri önceden belirlidir. Jüri süresince tartışılan tasarım işleri, genellikle jüri üyelerinin yaptığı geribildirimlerden sonra not ile değerlendirilir. Bu notlandırma, önceden belirlenmiş çeşitli başlıklardaki değerlendirme



Şekil 9. Jüri ortamında eleştiri.

kriterleri ile yapılabildiği gibi sadece total bir not ile de yapılabilir. Jüride sunum yapan öğrenci sayısı, jüri üyesi sayısı, jüri süresi gibi ölçütler değişkendir. Açık jürilerde yaşıt eleştirisi, tasarım konusunun yapısına göre, farklı uzmanlık alanlarından jüri üyelerinin geribildirimde bulunması gereği nedeniyle, oransal olarak sınırlıdır.

Açık jüriler, tasarım sürecinin hangi aşamasında gerçekleştirildikleri, ya da, hangi kazanımları hedefledikleri düşünüldüğünde, iki temel başlık altında sınıflandırılabilir. Ara jüriler, genellikle, sürecin ve girdilerin etken olduğu, son ürününden çok sürecin çok boyutlu olarak tartışıldığı, ufuk açıcılık düzeyi yüksek, (notla değerlendirilsin ya da değerlendirilmesin) notlandırmadan çok, aktif gelişimin önemsendiği jürilerdir. Bir dönem süresince gerçekleştirilen ara jürilerin sayısı ve yapısı çeşitlilik gösterebilir. Ara jüriler, masa başı kritiklerinin yoğunluğuna yakın düzeyde sıklıkla tekrarlanarak stüdyonun temel taşını oluşturabileceği gibi, nadir olarak da gerçekleştirilebilir. Notlandırma yönünden daha ağırlıklı olarak eğitsel yönünün daha güçlü oluşu ve netlik içeren geribildirimlerden daha ağırlıklı olarak sorgulatan yapısı nedeniyle öğrenci tasarımcılarda oluşan kaygı ve stresin final jüriyle oranla, daha sınırlı olduğu söylenebilir. Final jüriler ise, stüdyo derslerinin sonunda gerçekleştirilen, son ürünün değerlendirilmesine yönelik olan eleştiri ortamlarıdır. Tasarım sürecinin gelişiminden daha ağırlıklı olarak, bitmiş bir işin notlandırılmasına odaklandığı için eğitsel yönünün daha sınırlı olduğunu söylemek olanaklar dahilindedir. Genellikle, katılım oranı ve çeşitliliği ara jüriye göre oldukça yüksektir. Farklı disiplinlerden davetli akademisyenler, uzmanlar, profesyoneller, hatta proje, uygulamaya yönelik olarak gerçekleştirilecek kullanıcılar olası katılımcılar arasındadır. Dönemin sonu olması ve, öğrenci tasarımcıların çalışmalarının gelişimi için zaman olmaması nedeniyle, eleştirinin dili net ve açıktır.

Açık jüriler, genellikle oturma düzeninde gerçekleşir. Jüri üyeleri ve öğrenci tasarımcılar oturma düzeninde iken, sunumu yapılan öğrenci işleri (basılı ya da dijital olan iki ve üç boyutlu temsil çalışmaları) genellikle bir sergileme panosu ve/veya projektör aracılığıyla değiştirilir. Jürinin yapıldığı mekan dışarıya açıktır. Bu jüri düzeninin tam tersi şekilde, açık jürilerde, sergilenen öğrenci işlerinin sabit, jüri üyesi ve öğrencilerin gezici olma durumu da söz konusudur. Bu jüri türünün tanımlanması için, ortak bir ifade henüz geliştirilmediği için bu araştırmada gezici açık jüri tanımı kullanılacaktır. Gezici açık jüri etkileşiminin yoğunluğuna göre iki grupta sınıflandırılabilir (Şekil 10).

Gezici Açık Jüri I

Akademisyen, öğrenci ve tüm katılımcıların gezici olduğu bir açık jüri türüdür. Katılımcıların gezici olduğu bir açık jüri sistemi olarak da değerlendirilebilir. Stüdyo yürütücüleri, davetli jüri üyeleri ve tüm katılımcıların genellikle ayakta, daha önceden sergileme düzeninde asılmış olan tüm pro-



Şekil 10. Açık jüri.

jeleri art arda değerlendirme ve eleştirme sürecidir. Genellikle esnek mekanlarda düzenlenmesi, grup tartışmasına, çok bileşenli eleştiri ortamına izin vermesi, avantajları arasındadır. Tüm katılımcılar, enformele yakın bir düzende bir arada olduğu için etkileşim yoğundur. Ancak, eleştiri ortamının oluşabilmesi için akustiğin önemsenmesi gerekir. Jüri üyelerinin sunumu yapan öğrencilerle aynı pozisyonda ayakta olması jürinin hiyerarşik yapısını azaltarak kaygı düzeyini düşürebilir. Bir sergi ve seremoni havasında olması, avantajları arasında gösterilebilir. Notlandırma, jüri süresince gerçekleştirilebileceği gibi, çalışmalar sergileme düzeninde sunulduğu için jüri sonrasında da gerçekleştirilebilir. Öğrenci tasarımcıların çalışmalarının tümünü aynı anda görme olanağı yaratarak değerlendirmenin objektivitesini de güçlendirebilir (Şekil 11).

Gezici Açık Jüri II

Akademik platformlarda “poster sunumu” olarak tanımlanan sunum türüne benzeyen, sergi düzeninde gerçekleştirilen, öğrenci tasarımcıların kendi işlerinin önünde durarak, ilgilenen akademisyenlere, katılımcılara, jüri üyelerine çalışmalarını anlatmalarıyla gerçekleştirilen eleştiri türüdür. Daha çok birebir etkileşime ve sınırlı sayılı grup etkileşimine olanak verdiği için, tartışmanın ve eleştirinin düzeyi



Şekil 11. Gezici açık jüri I.

ve katkısı düşük olabilir. Ağırlıklı olarak birebir eleştiriye ve tekil notlandırmaya olanak verir (Şekil 12).

Kapalı Jüri

Kapalı Jüriler, öğrenci tasarımcıların sözlü sunumlarına ve eleştiri ortamına izin vermeyen, geribildirim genellikle notlandırma ile gerçekleştirildiği jürilerdir. Kapalı jüriler, tüm öğrencilerin tüm çalışmalarının, sergileme düzeninde asılmasıyla gerçekleştirilebileceği gibi, dijital olanaklarla projeksiyon desteğiyle de sağlanabilir. Genellikle uygulanan yöntem, sergileme düzeninde daha önceden asılmış iki ve üç boyutlu çalışmaların jüri üyeleri tarafından eş zamanlı olarak ya da ayrı ayrı değerlendirilmesidir. Sadece rakamsal olarak notla geribildirimde bulunulabileceği gibi, değerlendirme süresince jüri üyeleri tarafından tutulan yazılı eleştiri ifadeleri de, jüri sonrasında öğrenci tasarımcılarla paylaşılabilir. Öğrenci tasarımcının, sadece görsel dil ile çalışmasını ifade etmesi, sözel sunumun yer almaması, öğrencinin sahip olduğu, kişisel ve sosyal özelliklerin değerlendirmede geri planda kalmasını sağlar. Eleştiriye, etkileşime ve gelişime kapalı bir süreç olduğu için, genellikle sürecin değil, son ürünün değerlendirilmesinde ve notlandırılmasında kullanılır. Bu nedenle,



Şekil 12. Gezici açık jüri II.



Şekil 13. Kapalı jüri.

ara jürilerde sıklıkla kullanılan bir yöntem olmayıp, final jürilerde kullanımına rastlanabilen bir yöntemdir. Yöntemin seçimi, aynı anda değerlendirilmesi gereken çalışma sayısı da yakından ilişkilidir. Her bir öğrenci tasarımcıya düşen zaman miktarının azlığı, kapalı jürilerin kullanımını da beraberinde getirebilir. Kapalı jüriler, öğrencilerin aktif katılımını gerektirmediği için, öğrencilerde oluşturduğu kaygı ve stres düzeyi de açık jüri tiplerine oranla daha sınırlıdır. Ancak, çok bileşenleri öğrenme ortamı oluşturmadığı için, motivasyonel yönünün de sınırlı olması olasıdır (Şekil 13).

Sanal Jüri

Tasarım derslerinin işleyiş biçimi, sanal stüdyolarda gerçekleştirilebildiği gibi, jüriler için de sanal yöntemler kullanılabilir. Sanal tasarım stüdyoları, farklı zamanlar ve mekanlar arasında iletişim ağları önermesiyle yola çıkar. (Maher, Simoff, Cicognani, 2000; Laiserin 2002). Online stüdyolarda iletişim, senkron (eş zamanlı) ve asenkron olmak üzere iki türde gerçekleşir. Asenkron iletişim, kuvvetli bir olasılıkla, farklı tasarım problem parçaları için, farklı zamanlardaki çalışmaları tanımlarken, senkron iletişim ise, zaman ve mekan içinde simultane birliktelikler sağlar. Başlangıç yıllarında, sanal stüdyoların, izole edilmiş birebir etkileşimler yerine hem senkron hem de asenkron olabilen karma bir iletişim biçimine dayanması gerektiği konusu üzerine önemle değinilir. Kvan, 2001 tarihli, Sanal Tasarım Stüdyolarının Pedagojisi başlıklı çalışmada, sanal tasarım stüdyolarının iki temel problematik alanı üzerine odaklanır. Teorisyen, sanal tasarım stüdyolarında, "danışma" eyleminin ve "işbirlikçi öğrenme"nin yoksun kalabileceğine değinirken, bu iki bileşenin, geleneksel yüz yüze stüdyonun en gerekli parçaları olduğuna dikkat çeker. Bu nedenle, daha sonraki süreçlerde, sanal tasarım stüdyoları gerçekleştirilirken, (1) yaparak öğrenme, (2) birebir diyalog, (3) işbirlikçi bağlam, (4) süreç odaklılık gibi stüdyonun temel gerekliliklerinin göz ardı edilmemesi üzerine ortak düşünceler gelişmiştir ki, sanal jürilerin de bu bağlamda değerlendirilmesi gerekir.

Eleştiri Kanallarına Göre Değerlendirme

Stüdyoda kullanılan eleştiri kanalları görsel, yazılı, sözel olmak üzere, üç temel başlık altında değerlendirilebilir. Öğrenci tasarımcının, öncelikle, düşünsel aktivitesini görsel ifade teknikleri ile dışsallaştırarak somutlaştırması ve temsili ifade dilleri ile iletimi gerekmektedir. Düşüncenin ifadesinde eskizler, film model gibi dijital üretimler, rölyef maket gibi nesnel üretimler, kavramsal grafikler, kolajlar, posterler, diyagramlar gibi iki ve üç boyutlu görsel anlatım teknikleri kullanılabilir. Görsel temsiller ile tasarımın ifadelendirilmesi, bir bakıma bilginin biçimsel temsili oluşturur. Birey, görsel kanalları kullanarak, düşündüğünü yapabilirken, bir anlamda, kendisiyle de iletişim kurabilmektedir.

Stüdyoda, eleştirisi sürecinde, öğrenci tasarımcı tarafından geliştirilen tüm görsel temsiller, bazen yazınsal metinlerle de desteklenir. Tüm görsel ve yazılı üretimler, stüdyonun etkileşim halinde olan tüm aktörleri tarafından sözlü iletişim biçimleri ile paylaşılır. Bu paylaşım ile stüdyoda eleştirisi ortamını üreten üçüncü eleştirisi kanalı da gerçekleşmiş olur. Görsel, yazılı ve sözel eleştirisi kanalları öğrenci tasarımcının gerçekleştirmiş olduğu düşünsel, görsel, yazılı tüm üretimleri ifade etmesinde etken olduğu gibi stüdyodaki tüm aktörlerin geribildirimlerinde de etkin olarak kullanılır. Yaşıtların, akademisyenlerin, uzmanların sözel eleştirileri; yürütücülerin genellikle birebir eleştirilerde gerçekleştirdikleri çizimler; asılı projelere jüri üyeleri tarafından iliştilirebilen yazılı eleştirisi notları gibi örnekler bu kapsamda değerlendirilebilir.

Sonuç

Tasarım eğitiminde, eleştirisi, öğrenci tasarımcının kendi öznel yaklaşımını belirlemede, sonsuz bilgi uzayı içinden seçerek ilişkilendirdiği bilgiyi yeniden üretmesinde, düşünceye dönüştürmesinde, dolayısıyla da yaratıcı sürece geçişinde tetikleyici rol oynar. Stüdyoda, eleştirinin; içselleştirilmiş bir kültür olarak öğrenme ortamına dahil olabilmesi; net kalıp yargıların ötesine geçebilmesi, yargılamaya yönelik indirgemeci yaklaşımdan uzaklaşabilmesi ancak tektipleşmiş eleştirisi yöntemlerinin kullanılmamasıyla gerçekleşebilir. Stüdyoda eleştirinin amacı, “tasarımı, tüm süreç ve nesnel verileri ile çok boyutlu bir zemin üzerinde, çok girdili ağlarıyla tartışmaya açmak” olduğu için, tekel eleştiriler, öğrenmenin çoğulluğunu destekleyemez. Bu nedendir ki, stüdyoda yerleşik bir eleştirisi kültürünün oluşabilmesi için, çoğul eleştirisi ortamlarının desteklenmesi gerekir.

Tasarım sürecinin farklı aşamalarındaki (başlangıç, gelişme, final vb) gereklilikler, sınıf düzeylerinin farklı gelişimsel özellikleri, tasarım problemlerinin barındırdığı farklı bileşenler, eleştirisi türlerinin de, gerekliliklere göre farklılaşması gereğini beraberinde getirir. Stüdyolarda kullanılan her bir eleştirisi türü ve her bir eleştirisi ortamı, farklı avantaj ve dezavantajlar içerip, farklı kazanımlar barındırdığından, diğer tüm türler, süreçler, ortamlar ve kanallar ile mutlaka desteklenmesi, dezavantajlı yönlerinin bu desteklerle indirgenmesi gerekir. Stüdyoda, tüm eleştirisi tiplerinin, süreçlerinin, ortamlarının, gerekliliklere göre, dönüşümlü olarak, ve hatta bazı durumlarda, senkronize olarak kullanılması stüdyoda monotonluğun önünü keserek, eleştirinin cesaretlendirici ve ufuk açıcı yönünü kuvvetlendirir, katılımcı ve motivasyonel öğrenmeyi destekler.

Not: Makale, Doç. Dr. Ayla Ayyıldız Potur yürütücülüğünde gerçekleştirilen 2014A28 kodu ile Gebze Teknik Üniversitesi tarafından desteklenen araştırma projesinin teorik altyapısıyla eşgüdümlü olarak oluşturulmuştur.

Kaynaklar

- Anthony K.H. (1991) *Design Juries on Trial, the Renaissance of the Design Studio*, Van Nostrand Reinhold, New York.
- Artun A. & Aliçavuşoğlu E. (2009) *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı*, İletişim Yayınevi.
- Attoe W. (1978) *Architecture and Critical Imagination*, New York, John Wiley & Sons.
- Branch J. B. (2000) *The Relationship Among Critical Thinking, Clinical Decision Making And Clinical Practica: A Comparative Study*, Puhlised Doctoral Dissertation, University Of Idaho: Moscow.
- Broadbent G. (1995) “*Architectural Education*”, in *Educating Architects*, M. Pearce and M. Toy, Eds. UK: Academy Editions.
- Carlhan J. P. (1980) *History at the Ecole*. *Journal of Architectural Education*, 34(3).
- Chafee R. (1977) *The Teaching of Architecture at the Ecole Des Beaux-Arts*. In *The Architecture of the Ecole Des Beaux-Arts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Coyne, R. D. Snodgrass, A. B. Martin, D. (1994). *Metaphors in the design studio*, *JAE*, Vol.48, No.2, (113-125).
- Doidge C., Sara R. & Parnell R. (2000) *Crit - An Architectural Student's Handbook* by Charles Doidge, Rosie Parnell and Rachel Sara Paperback, Student Edition .
- Draper, J. (1977) *The Ecole des Beaux-Arts and the Architectural Profession in the United States: The Case of John Galen Howard*. In *Kostof, Architect*.
- Dutton T.A. (1987) *Design and Studio Pedagogy*, *Journal of Architectural Education*, 41(1), pp.16-25.
- Egbert D.D. (1980) *Beaux-arts traditions in French Architecture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Esherrick J. (1977) *Architectural Education in the Thirties and Seventies*, In S. Kostof (Ed.), *The Architect: The Architect: Chapters in the History of the Profession* (pp. 238-279), New York, NY: Oxford University Press.
- Gür Ş.Ö. (2009) “*Mimarlıkta Eleştirinin Eleştirisi*”, *Mimarlık*, 348.
- Güzer A. (2009) *Kültürel Çatışma ve Süreklilik Alanı Olarak Mimarlık Eleştirisi*, *Mimarlık*, 348.
- Hassanpour B., Utaberta N., & Usman I. (2010) *Redefining Critique Methods As An Assessment Tools In Architecture Design Studio*, *WSEAS transaction on advanced education*, 7(9), 359.
- Kostof S. (1977) *The Architect in the Middle Ages, East and West*. In S. Kostof (Ed.), *The Architect: Chapters of the Profession*, New York, NY: Oxford University Press.
- Kvan T. (2001) *The Pedagogy of Virtual Design Studios Automation in Construction*, 10(3), 345-353.
- Laiserin J. (2002) *Digital Architect; From Atelier to E-telier: Virtual Design Studios Architectural Record*, New York, 141-142.
- Maher M.L., Simoff S. & Cicognani A. (2000) *Understanding Virtual Design Studios* London: Springer-Verlag.
- Middleton, R. (1982) *The Beaux-Arts and the Nineteenth-Century French Architecture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Oh Y., Ishizaki S., Gross M.D. & Yi-Luen Do E. (2012). *A Theoretical Framework of Design Critiquing in Architecture Studios*. *Design Studies*, 34, 302-325
- Rodgers P.A., Green G. & McGown A, (2000) *Using Concept Sketches to Track Design Progress*. *Design Studies*, 21(5), 451-464.
- Şentürer A. (2004) *Mimarlıkta, Estetikte, Tasarımda, Eğitimde Eleştirel Yaklaşım*, Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Webster H. (2007) *The Analytics of Power - Representing the Design Juries*, *Journal of Architectural Education*.

Fotoğraf Kaynakları

Yazar/yazarların fotoğraf arşivi (Şekil 1, 2) (yazar/yazarların kimliğinin gizli tutulması gereği nedeniyle bu aşamada isim verilmemiştir).

<http://mgerwingarch.com/2012/03/30/an-architects-education-juries/> (Şekil 3).

<http://www.architecture-wiwik.com/tag/crits/> (Şekil 4).

<http://archinect.com/schools/gallery/61322840/0/university-of-oregon-ranked-no-1-for-sustainable-design-education> (Şekil 5).

warch-belog.com/index.php/2013/06/arch-100-2/ (Şekil 6).

<https://www.facebook.com/TEDUMimarlik?fref=ts> (Şekil 7).

http://www.mukogawa-u.ac.jp/~arch/education/concept/contents/educationRoomD03_0903_III_EN.html (Şekil 8).

<http://www.stadsbyggnad.lth.se/english/news/> (Şekil 9).

<http://entablature.com/architecture-school-juries/> (Şekil 10).

<http://www.aia.org/practicing/AIAB100479> (Şekil 11).

http://en.biox.ustc.edu.cn/news_5/xw/201205/t20120530_136193.html (Şekil 12).

<http://www.designer.com/news/26578> (Şekil 13).