

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE “AKTİF STÜDYO” DENEYİMLERİ

BENGİ YURTSEVER

**DOKTORA TEZİ
MİMARLIK ANABİLİM DALI
MİMARİ TASARIM PROGRAMI**

**DANIŞMAN
PROF. DR. ÇİĞDEM POLATOĞLU**

İSTANBUL, 2017

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE “AKTİF STÜDYO” DENEYİMLERİ

Bengi YURTSEVER tarafından hazırlanan tez çalışması 21.04.2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı’nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Çiğdem POLATOĞLU

Yıldız Teknik Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Çiğdem POLATOĞLU

Yıldız Teknik Üniversitesi



Prof. Dr. Ayfer AYTUĞ

Yıldız Teknik Üniversitesi



Doç. Dr. Murat ŞAHİN

Özyeğin Üniversitesi



Doç. Dr. Feride ÖNAL

Yıldız Teknik Üniversitesi



Prof. Dr. Semra AYDINLI

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi



Birkaç yıl önce yapmış olduğum bir çalışmada “nereliyim ben” sorusu ile şu ana kadar yaşamış olduğum şehirleri, evleri, ortamları kendime sormuştum. İçimde bir yerin bir “ev” sakinliği aradığını ve onu kurmaya çalıştığını; bir taraftan da bu sakinliği bozan, güne uyum sağlamaya çalışan bir tarafım olduğunu düşünmüştüm. “Kendimi yaşadığım sürece bir yerlere sürüklüyorum ve oraları kısa süreli olarak evim yapmaya çalışıyorum” diye de eklemiştim.

Benim kendimi sürüklediğim son yer Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü oldu. Hem doktora derslerim sürecinde hem de birlikte katıldığımız derslerde, deneyimlerini ve sevgilerini benimle paylaşan tüm hocalarım ve çalışma arkadaşlarım sayesinde, kendimi hiç yabancılık çekmediğim bir “ev” ortamının içerisinde buldum. Bu his ile ben de kendimi bu ortam içerisine yerleştirerek, buradaki beni tanımaya başladım. Bu tanışma sürecimde benim için “yeni” olan şeyleri, kendimi geliştirebileceğimi düşündüğüm ve yer almaktan sonsuz keyif aldığım mimari tasarım eğitim ortamına yerleştirdim.

Öncelikle, bu keşif sürecimde yanımda olan, kendimi ifade edebileceğim bir tez çalışması yapmam konusunda bana sonuna kadar destek veren danışman hocam Prof. Dr. Çiğdem Polatoğlu’na teşekkürlerimi bir borç bilirim. Bu süreci görüşleri ile zenginleştiren Prof. Dr. Ayfer Aytuğ’a ve Doç. Dr. Murat Şahin’e; jürime katılımlarından dolayı Prof. Dr. Semra Aydın’ya ve Doç. Dr. Feride Önal’a; bunaldıkça bana koşup sarılan Arş. Gör. Dr. Hande Düzgün Bekdaş’a ve Arş. Gör. Dr. Selin Yıldız’a; desteklerini sürekli yanımda hissettiğim tüm arkadaşlarıma ve katılımları ile çalışmamı anlamlandıran öğrencilerime çok teşekkür ederim. Son olarak yaşanan tüm zorlukları birlikte aşma kuvveti bulduğumuz ve birbirimize inandığımız canım aileme de teşekkür ederim. Biz içinde bulunduğumuz zorlukları kendimizce ters yüz edip, bunlardan mutluluk çıkarmaya çalıştık. Umarım yapmış olduğum bu çalışma da bir şeyleri ters yüz ederek, yeni sorgulamaların yapılmasına olanak sağlayabilir; yeni deneyim ortamları ile insanları kendini mutlu ve evinde hissedecek bir keşif sürecine dahil edebilir.

Nisan, 2017

Bengi YURTSEVER

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KISALTMA LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÇİZELGE LİSTESİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiii
BÖLÜM 1	
GİRİŞ.....	1
1.1 Literatür Özeti.....	1
1.2 Tezin Amacı.....	5
1.3 Hipotez	6
BÖLÜM 2	
KURAMSAL YAKLAŞIM.....	8
2.1 Tezin Altyapısı.....	8
2.1.1 Ortam.....	8
2.1.1.1 Modernite'nin Dinamizmi ve Üst Modernite.....	11
2.1.1.2 Üst Modernite'de Birey ve Mimarlık.....	12
2.1.2 Sorunlar	19
2.2 Yöntem - Yaklaşım	28
2.2.1 Tez Çalışmasında Yararlanılan Araştırma Örüntüleri.....	28
2.2.1.1 Olgubilim	30
2.2.1.2 Gömülü Kuram	30
2.2.1.3 Yapılandırmacı Gömülü Kuram	33
2.3 Bölüm Sonucu: Araştırma Örüntüsünün Tez Çalışması Üzerinden Okunması.....	35

BÖLÜM 3

ALTERNATİF ÖĞRENME ORTAMLARINI ARAYIŞ	40
3.1 Sorgulama Süreci: Eğitim ve Öğrenmenin Özü.....	41
3.1.1 Eğitim Nedir?	41
3.1.2 Öğrenme Nedir?	43
3.2 Algıdan İmgeye	45
3.3 Mimari Tasarım Eğitiminde "Filtreleme" Kavramı.....	48
3.4 Öğrenme Ortamları:Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamlarına Genel Bakış	52
3.4.1 Harmanlanmış Öğrenme ve Bileşenleri	56
3.4.2 Ters Yüz Sınıflardan Ters Yüz Stüdyolara	58
3.5 Stüdyo Deneyimi 1: Yıldız Teknik Üniversitesi - MT3 Bahar.....	60
3.5.1 Çalışma İle İlgili Detaylar.....	61
3.5.2 Bulguların Yorumlanması.....	66
3.6 Bölüm Sonucu.....	72

BÖLÜM 4

AKTİF STÜDYO: OLUŞUMU VE DENEYİMLER.....	75
4.1 Aktif Öğrenme ve Bileşenleri.....	76
4.2 "Aktif" Kavramını Stüdyo Ortamına Yansıtabilmek: Aktif Stüdyo	77
4.3 Bütüncül Öğrenme Arayışında Stüdyo Kültürü	79
4.4 Sürekli Karşılaştırmalı Analiz Süreci: Stüdyo Deneyimleri.....	81
4.4.1 Stüdyo Deneyimi 2: Yıldız Teknik Üniversitesi - MT3 Yaz	82
4.4.1.1 Çalışma İle İlgili Detaylar	83
4.4.1.2 Bulguların Yorumlanması	84
4.4.2 Stüdyo Deneyimi 3: Yıldız Teknik Üniversitesi - TT Güz.....	91
4.4.2.1 Çalışma İle İlgili Detaylar	93
4.4.2.2 Bulguların Yorumlanması	103
4.5 Bölüm Sonucu: Aktif Stüdyo Deneyimleri	110

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER	114
KAYNAKLAR.....	118

EK-A

STÜDYO DENEYİMİ 1: YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - MT3 BAHAR.....	125
A-1 Katılımcı Öğrenci Listesi.....	125
A-2 MT3 Haftalık Ders Programı	126

EK-B

STÜDYO DENEYİMİ 2: YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - MT3 YAZ.....	128
B-1 Katılımcı Öğrenci Listesi	128

EK-C

STÜDYO DENEYİMİ 3: YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - TT GÜZ.....	129
C-1 Katılımcı Öğrenci Listesi	129
C-2 "Temel Tasar" Dersi Kurgusu	130
C-3 Sanal Ortam Paylaşımları.....	131
C-4 Doku Çalışması.....	134
C-5 Ek Dersin Çalışma Programı.....	135
C-6 "9 Küp" Final Çalışması	136
ÖZGEÇMİŞ.....	137

KISALTMA LİSTESİ

ACSA	Association of Collegiate Schools of Architecture
AIAS	The American Institute of Architecture Students
ARB	Architects Registration Board
MEK	Mimarlık ve Eğitim Kurultayı
MİAK	Mimarlık Akreditasyon Kurulu
MT3	Mimari Tasarım 3
NAAB	National Architectural Accrediting Board
NCARB	National Council of Architectural Registration Board
RIBA	Royal Institute of British Architect
SPC	Student Performance Criteria
TT	Temel Tasar
UIA	International Union of Architects
YTÜ	Yıldız Teknik Üniversitesi

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2. 1	Araştırmanın kodlama evreleri üzerinden geliştirilen akış diyagramı 40
Şekil 3. 1	Rapoport'un imgeler ilişkisi 50
Şekil 3. 2	Harmanlanmış öğrenme 57
Şekil 3. 3	Bloom taksonomisi ve 21. yüzyıl araçları 59
Şekil 3. 4	Haftalara göre çalışma programı 65
Şekil 3. 5	MT3 Bahar stüdyosu 71
Şekil 4. 1	Stüdyo kültürü..... 80
Şekil 4. 2	MT3 Yaz stüdyosu 90
Şekil 4. 3	İlk toplantının ardından yapılan öneri..... 94
Şekil 4. 4	Öğrencilerin <i>Zenobia</i> ve <i>Isidora</i> kentleri yorumlamaları 95
Şekil 4. 5	"Görünmez Kentler" eskiz çalışmaları..... 95
Şekil 4. 6	"Görünmez Kentler" ek çalışmaları..... 96
Şekil 4. 7	Doku Çalışmaları 97
Şekil 4. 8	Ek dersin öğrenci görüşleri ile oluşturulması..... 99
Şekil 4. 9	Ek derste öğrencilerin çalışma süreci..... 99
Şekil 4. 10	Ek derste yapılan öğrenci önerileri 100
Şekil 4. 11	Öğrenciler tarafından üretilen çalışmanın ilk hali, üç haftalık sürecin sonunda eklenen yorumlar ile çalışmanın son hali..... 101
Şekil 4. 12	"9 Küp" final çalışmaları..... 101
Şekil 4. 13	Haftalara göre çalışma programı 102
Şekil 4. 14	Araştırma sürecinin katmanlaştırılmış akış diyagramı 113

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. 1	İncelenen yurt içi tezler 3
Çizelge 1. 2	Yıllara göre yurt içi tezlerin genel konu dağılımı 3
Çizelge 1. 3	Sözlük 7
Çizelge 2. 1	Mimarlık ve eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası platformlar 21
Çizelge 2. 2	Yapılandırmacı gömülü kuramın farklılıkları 34
Çizelge 3. 1	Öğrenmeyi etkileyen bileşenler 46
Çizelge 3. 2	Geleneksel ve yapılandırmacı anlayışın karşılaştırılması 53
Çizelge 3. 3	Çağlara göre öğrenmeyi öğrenme anlayışı..... 54
Çizelge 3. 4	Birinci aşama – Öğrenci tanıma anketi..... 63
Çizelge 3. 5	İkinci aşama – Mimari tasarım stüdyosu deneyimleri anketi 63
Çizelge 3. 6	Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (Birinci aşama – Öğrenci tanıma anketi) 67
Çizelge 3. 7	Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (İkinci aşama – Mimari tasarım stüdyosu deneyimleri anketi)..... 68
Çizelge 3. 8	Görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar 69
Çizelge 4. 1	Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (Birinci aşama – Öğrenci tanıma anketi) 85
Çizelge 4. 2	Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (İkinci aşama – Mimari tasarım stüdyosu deneyimleri anketi)..... 86
Çizelge 4. 3	Görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar 88
Çizelge 4. 4	Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar 103
Çizelge 4. 5	Görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar 105
Çizelge 4. 6	“Evin dışına çıkmak” çalışmasına ilişkin görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar 107

MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE “AKTİF STÜDYO” DENEYİMLERİ

Bengi YURTSEVER

Mimarlık Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çiğdem POLATOĞLU

Her şeyin her yerde, kolaylıkla varlık gösterebildiği günümüzde, kendine özgü olanın zamanla yok olabildiği gözlemlenmektedir. Bireyin tasarıma ilişkin bakış açısını değiştiren bu durum; sürekli benzer üretimleri arayan, farklı olanı yadırgayan, tek tipleşmeden rahatsız olmayan, özgün fikir geliştiremeyen bir topluluğu da beraberinde getirmektedir. Bu topluluktaki kişilerin yaşadığı ve tasarladığı ortamlar da günün düşünce biçimi ile birlikte mimari yaklaşımını ortaya koymaktadır.

Bu değişimlerin göz önünde bulundurulduğu çalışmanın amacı, mimari tasarım eğitime ilişkin deneyimleri paylaşırken, gömülü kalmış sorunları eş zamanlı olarak bu keşfetme sürecinde tartışmaya açmaktır. Arayışa, ters yüz bir yaklaşım ile başlanmış; katılımcı etkileşimi ile anlamlandırılan bir çalışma yapılmıştır. Yapılandırılan görüşlerin katmanlaştığı süreçte, güncel öğrenme anlayışlarından yararlanılmıştır. Yapılandırımcı gömülü kuram nitel araştırma örüntüsü, bu arayışın iskeletini oluşturmuştur.

Günümüz ortamının çelişkili yapısının, özünde “aktif” olabilecek bir potansiyeli taşıdığı görüşünden yola çıkılarak; çalışma sürecinde üretilen “aktif stüdyo” kategorisi farklı bileşenler ile mimari tasarım stüdyolarında deneyimlenebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mimari Tasarım Eğitimi, Yapılandırımcı Gömülü Kuram, Harmanlanmış Öğrenme, Stüdyo Kültürü, Aktif Stüdyo

"ACTIVE STUDIO" EXPERIENCES IN ARCHITECTURAL DESIGN EDUCATION

Bengi YURTSEVER

Department of Architecture

PhD Thesis

Adviser: Prof. Dr. ıgdem POLATOĞLU

At the present time where everything can easily be found everywhere, it is observed that the original one can disappear with time. This situation, which changed the point of view of the individual regarding the design, brings together a society which is constantly seeking similar productions, ignoring the different, and unable to develop unique ideas. The environments in which the people living in this community live and design also reveal the architectural approach together with the thought form of the day.

The aim of the study that these changes are taking into account is to discuss the embedded problems simultaneously, in this exploration process while sharing the experience of architectural design education. The quest has been initiated with an inverted approach, and a study that was interpretationed by participant interaction, has been done. In the process of constructing the views, current learning approaches were utilized. The constructing grounded theory qualitative research pattern has formed the skeleton of this search.

It is thought that the "active studio" category produced in the study process can also be experienced with many different contents, in view of the contradictory structure of today's environment, which has the potential to be "active" in its essence.

Keywords: Architectural Design Education, Constructivist Grounded Theory, Blended Learning, Studio Culture, Active Studio

1.1 Literatür Özeti

Bütüne egemen olma çabası, kimi zaman en yakında olagelen sorunlara odaklanamama durumunu beraberinde getirmektedir. Bu noktada bütünün yüzeysel olan ile örtüştürülmediği bir anlayıştan yola çıkılmalı; bütünün kendisini oluşturan birer kendilik parçalarından oluştuğu, bunların her birinin de farklı bir bütünlük olduğu unutulmamalıdır. Doğanın sahip olduğu bu tekrarlanma, yaşamın her anında ve her yaklaşımın özünde kendini göstermektedir. Bu karmaşık tekrarlanma düzeni, sonsuz bir yapıda ve süreklilikte örülürken bir kaos oluşturmaktadır. Ancak bu kaos karmaşıklığı değil, doğalında olan bir akışı, bir oluşu temsil etmekte; aynı zamanda olanların, parçaları ile bir bütün olarak görülmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla sorun olarak görülebilen bir duruma keskin çözümler bulabilen bir yaklaşım, doğaya uyarlanamayacak kadar uzak bir mantıktır. Keskin çözümleme sistemiğinin; olanı farklı ilişkilendirmeler ile ortaya koyma, etkileşimleri gözlemleme, yeni sorular sorma gibi sonuca değil sürece yönelik bir anlayışa doğru sürüklenmesi gerekmektedir. Kaosun varlığı kabul edilebilmeli; bununla birlikte en yakında yapılabilecek en ufak bir değişimin bütüne yansıyabileceği unutulmamalıdır. Bütünsel yaklaşımın sözü edilen bir bütün olma durumu, onu indirgeyerek genele hakim olma anlayışını değil; parça bütün arasındaki ilişkisel durumu görebilmeyi gerektirmektedir.

Jacobs [1], kentlerde insanlar yaşadığı sürece sorunların olacağını; ancak bu sorunlara pasif boyun eğen değil, aktif katılımcılar olarak yaklaşılması gerektiğini savunmaktadır. Bu sorunlara yaklaşırken de bunların çözümünü hala homojen yerleşimlerde arayan

romantik bir inanç var mıdır diye sorgulamaktadır. Jacobs'un bu görüşü ile de örtüştürülerek, sorunların ancak doğrudan o soruna karışarak, o sorunun içinde yer alarak deneyimlenebileceği düşüncesi benimsenmiştir.

Bu anlayış ile içinde bulunulan koşullarda sorunların neler olabileceğine ilişkin bir keşif sürecine başlanmıştır. Bu süreç tezin özgün yanını ortaya koymakta, sözü edilen arayış tezin kendisini oluşturmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir katı kalıp içine sıkıştırılmadan, çalışmanın kendi doğal akışında sürüklenmesi ve bu sürüklenme sırasında sorulara takılanlar ile desteklenip kendi ağını genişletmesi hedeflenmiştir.

Tez çalışması kapsamında yapılan araştırmalar, deneyimler ve gözlemler, mimarlık eğitimi ve onun özelinde mimari tasarım eğitimi ile ilgili çeşitli sorunların olduğunu göstermektedir. Bunların neler olabileceği farklı ortamlarda tartışma bulabilse bile, sorun birçok noktada güncelliğini taşımaktadır. Eisenmann'a göre [2], mimarlığa farklı bir bakış için gerekebilecek olan bireysel anlamlandırma, içinde bulunulan çağın manifestosunu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında da kişiselleştirme, anlam, etkileşim, anlamlandırma gerek görüş gerek deneyim ortamlarındaki arayış olarak baskın bir şekilde yer almaktadır. Sorunla ilişkili olarak herhangi bir net çözüme ulaşma endişesi olmadan, bilinmeyen bir durumu merak ederek arayış sürecine başlanmıştır.

Arayış sürecinde yurt içinde ve yurt dışında yapılan tezler, uluslararası ve ulusal mimari platformların raporları, çeşitli kitap, makale, bildiri, konferans vb. paylaşım araçları incelenmiştir. Çizelge 1. 1'de yer alan yurt içi tezler bu süreçte detaylı olarak irdelenmiştir. Türkiye'de 2000'den bu yana "mimari tasarım eğitimi" ana başlığında yapılmış olan tezler göz önünde bulundurulduğunda özellikle belli dönemlerde, belli konulara odaklanıldığı fark edilmiştir. Ortalama olarak, 2006'lı yıllara kadar olan tezlerin daha çok "temel tasar" odaklı olduğu dikkat çekmektedir. Tez çalışmalarında, araştırmacılar tarafından yapılan uygulamalar paylaşılmış, eleştiriler birinci yıl eğitiminin sorunları üzerinde toplanmıştır. 2006-2010 yılları arasında özellikle sayısal mimarlığa ilişkin çalışmaların arttığı gözlenmiştir. Bilgisayar ortamında mimarlığın, çağın koşulları ile farklı boyutlarda ele alınması; temsil, mekan, oyun, kurgu, sinema gibi birçok bağlamın mimarlığın güncel tartışmaları olarak araştırılmasını sağlamıştır. Son birkaç yıldır ise daha disiplinler arası çalışmalar yapılmaya başlanmış; mimarlık tüm

bu olanlar ile beraber farklı ortamlardan eleştirel bir gözle bakılabilir konuma taşınmaya çalışılmıştır. Kavramsal nitelikte, eleştirel vurguya sahip tez çalışmaları, mimarlığın sorgulanabilir alanını genişletmiştir (Çizelge 1. 2).

Çizelge 1. 1 İncelenen yurt içi tezler

YL 2015	Simge Şahin D: Prof. Dr. Ayşe Şentürer	Mimari Tasarım Stüdyosunda Mimari Temsillerde "Kişiselleşme", İTÜ
YL 2013	Mihriban Duman D: Yrd. Doç. Dr. Hülya Arı	Mimarlık Öğrencilerinin Aktif Olma Alanının Tanımlanması: Herkes İçin Mimarlık Oluşumu Üzerine Bir Değerlendirme, İTÜ
YL 2013	Ömer Halil Çavuşoğlu D: Prof. Dr. Ruşen Yamaçlı	Mimarlık Eğitimi Programında Uzaktan Eğitim Yöntemi, Anadolu Üni.
YL 2013	İrem Yılmaz D: Doç. Dr. Adnan Aksu	Mimari Tasarım Stüdyosunun Deneysel Mimarlık Anlayışı Doğrultusunda Kurgulanması, Gazi Üni.
DR 2013	Berk Minez D: Doç. Dr. Sennur Akansel	Mimarlık Eğitimi Sürecinde Bireyin Algı Değişiminin Görsel Çevre Değerlendirme Teknikleri ile İncelenmesi, Trakya Üni.
DR 2013	Elvan Elif Özdemir D: Prof. Dr. Aysu Akalın	Mimarlık Eğitiminde Tasarım Sürecinin Geliştirilmesi Yönünde Bir Yöntem Arayışı, Gazi Üni.
DR 2010	Ece Kumkale D: Prof. Dr. Ali Cengizkan	Yaratıcı Edim Yoluyla Kişisel Bilgi İnşasında Devamlılığı: Bir Dönüşüm Ortamı Olarak Mimarlık Birinci Sınıf Eğitimini Ele Almak, ODTÜ
DR 2010	Yasemin Erkan Yazıcı D: Prof. Dr. Meral Erdoğan	Bilişsel Farklılıkların ve Mekansal Deneyimlerin İlk Yıl Mimarlık Öğrencilerinin Tasarım Süreçlerine Etkilerinin Araştırılması, YTÜ
DR 2010	Gökçe Önal Ketizmen D: Prof. Dr. Hülya Turgut	Mimari Tasarım Eğitiminde Öğrenciye Ait Kültürel Şemanın Tasarım Sürecindeki Etkilerinin Araştırılmasında Kullanılacak Bir Yöntem, İTÜ
DR 2012	Kıymet Sancar Özyavuz D: Yrd. Doç. Dr. Ayhan Karadayı	Mimarlık Dünyasında Yaşam Boyu Öğrenme: İnteraktif e-atölye Modülü Önerisi, KATÜ
DR 2007	Ayla Ayyıldız Potur D: Prof. Dr. Ömür Barkul	Mimarlık Eğitimi Başlangıcında Bireyin İlgisi-Yetenek-Yaratıcılık Düzeyi İle Tasarım Performansı Arasındaki İlişkiler, YTÜ

Çizelge 1. 2 Yıllara göre yurt içi tezlerin konu dağılımı (Bengi Yurtsever)

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Temel Tasar			Sayısal				Eleştirel					

Tez çalışmalarının içerikleri üzerinden yapılan irdelemede şu çıkarımlar elde edilmiştir:

- Mimarlık birçok çalışmada, geçmişten günümüze kronolojik sıralama biçiminde ele alınmakta ve tanımlanmaktadır. Günün bakış açısı ile mimarlığın nasıl kavranmakta olduğu konularına daha az yer verilmektedir.
- Çalışmaların genelinde, kurgusal olarak, klasik tez kurgusu egemenliğini sürdürmektedir.

- Alan çalışmalarının fazlasıyla sayısallaştırıldığı düşünülmektedir. Bu durum grafiklerin, kimi zaman zor takip edilebilmesine yol açmaktadır.
- Çalışmalarda ortam değil, daha çok aktörler ön planda tutulmaktadır. Bu “aktörler” kapsamındaki değişken genellikle “öğrenci” olarak belirlenmekte; yürütücü de sabit veri olarak ele alınmaktadır. Bu durumun, tez çalışmasını, kendi içerisinde çelişkili bir konuma getirebileceği düşünülmektedir.
- Eleştirel bir yaklaşım hedefi ile başlamış bazı tezlerde, son derece esnek bir ortamın varlığından ve gerekliliğinden söz edilmekte iken; katı bir çalışmanın kurgulandığı gözlemlenmiştir.
- Öğrenme, bilgi-biliş, eğitim konularında tez sayısının oldukça fazla olduğu fark edilmiştir. Ancak “harmanlanmış öğrenme” ile “mimari tasarım eğitimi” ilişkisini kapsayan tez çalışmalarına, 2017 yılı taramalarına kadar rastlanmamıştır.
- Konu olarak “filtreleme” şeklinde geçmese de “algı farklılığı” kapsamında benzer konular fazlasıyla tartışılmıştır. “Stüdyo” kavramı birçok çalışmada sadece alan çalışması kurgusunda yer alırken; “stüdyo kültürü” kavramının, doğrudan, bütüncül bir “ortam” niteliğinde ele alındığı tez çalışmalarının da az olduğu dikkat çekmektedir.

Tüm bu çıkarımların ardından, sorunların tek bir noktaya indirgenemeyeceği; ancak kapsamının geniş tutulup, farklı noktalara kendi içinden değinilebileceği düşünülmüştür. Buna bağlı olarak da sorun “ortam” üzerinden ele alınmıştır. Sözü edilen ortam, saf bir mekanın ötesinde, onu her türlü psikolojik ve sosyolojik bileşenleri ile ele alan, o ana özgü ancak bir o kadar da geniş kapsamlı bir kavram olarak yorumlanmıştır.

Bu yorumlamaya bağlı olarak tez çalışmasında öncül araştırmaların hemen ardından, sorunun keşfine yönelik bir deneyim ortamı oluşturulmuştur. Veriler deneyimler aracılığıyla ortaya konarak etkileşimlerin hemen sürece dahil edilmesine çalışılmıştır. Dolayısıyla sürece ait birçok veri çalışmada araştırma ve değerlendirme ile beraber eş zamanlı olarak elde edilmiştir. Keşif sürecini destekleyici nitelikte olan yapılandırmacı gömülü kuram nitel araştırma örüntüsü, anlamlandırmayı kuvvetlendirmek amacıyla

kullanılmıştır. Gömülü olan sorunun eş zamanlı, katmanlı, katılımcı etkileşimi ile yapılanarak aranışı olarak özetlenebilecek bu yaklaşım, çalışmanın özgün yönlerini vurgulamaya yardımcı olmuştur. Yapılandırmacı gömülü kuram nitel araştırma örüntüsüne, mimari tasarım eğitime ilişkin çalışmalarda rastlanmamış; ancak örüntünün eğitim bilimleri çalışmalarında yer alan örnekleri dikkat çekmiştir.

Akademik çalışmalarda, içinde bulunulan koşullarla ilgili görüş sahibi olabilmek amacıyla yapılması gereken kaynak taramaları, kimi durumlarda sorunun önüne geçebilmektedir. Mimarlık gibi tasarım altyapısı ile anamlanabilen disiplinler için kendi içerisinde sonlu çalışmalar yerine; dinamik, eklemlenebilen, sürdürülebilen önerilerin artması gerektiği düşünülmektedir.

1.2 Tezin Amacı

Tez çalışmasında, mimari tasarım eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bir keşif sürecinin paylaşılması amaçlanmaktadır. Bu keşif süreci içinde bulunduğu duruma göre kendini sürekli güncelleyerek güne uyum sağlamaktadır. Sürecin belirli bir kısmının paylaşıldığı çalışma, tek cümlelik sonucu ortaya koyacak bir altyapı yerine, birçok farklı olasılığı bir araya getiren bir örüntü içerisinde yapılmıştır.

İlk bölüm olan “Giriş”, tezde ne anlatılmak istendiğini açıklamaya çalışan genişletilmiş bir özet bölümüdür. Tezin nasıl bir yapılandırma ile oluştuğu, bir bütün olarak bu ilk bölümde aktarılmıştır. Çalışmanın içerisinde yer alan ana kavramlar ve araştırma örüntüsüne ilişkin açıklamalar yerinde detaylandırılmış olsalar da okunmayı kolaylaştıracakı düşünülen bir sözlük oluşturulmuş ve bu sözlüğe ilk bölüm sonunda yer verilmiştir (Çizelge 1. 3).

İkinci bölüm çalışmanın araştırma örüntüsü ile birlikte oluşturulan bir “Kuramsal Yaklaşım” olarak düşünülmüştür. Bu kuramsal altyapıda, içinde bulunulan koşulların anlamlandırılmasına aracılık edecek olan; ortam, mimarlık, mimar gibi ana bileşenler sorgulanmış; tez çalışmasının nasıl bir bakış açısı ile ele alındığı vurgulanmıştır. Buna ek olarak çalışmayı dinamikleştirdiği düşünülen gömülü kuram nitel araştırma örüntüsüne ve buna bağlı gelişen kuramsal anlayışa da bu bölümde yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm geçici varsayımların oluşturulmaya başlandığı, kuramsal sürekliliği bir stüdyo deneyimi ile zenginleştirilen “Alternatif Öğrenme Ortamlarını Arayış” bölümüdür. Stüdyo deneyimi ile eksikliği hissedilen veriler elde edilmiş ve sorunun keşif sürecinde önemli bir adım atılmıştır. Çalışma boyunca tüm stüdyo deneyimleri, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü’nde yapılmıştır.

Dördüncü bölüm, bir önceki bölümde ortaya konan soruna odaklanarak kendini yeniden var eden; yeni verileri kendine özgü bağlamı içinde farklı bir kategori ile deneyimleyen bir bölümdür. “Aktif Stüdyo: Oluşumu ve Deneyimler” bölümü, sürekli olarak yeni stüdyo deneyimlerinin oluşumuna olanak sağlayabilecek bir zincir bölümüdür.

Son olarak “Sonuç ve Öneriler” bölümü, kuramsal anlamda doygunluğa ulaşılan ve bu noktada da elde edilen tüm verilerin bir araya getirildiği bir bölümdür. Farklı önerilere, tartışmalara, deneyimlere açık olan bu bölümde herhangi bir kuram ortaya koyma amacı güdülmemiştir.

1.3 Hipotez

Yapılandırmacı gömülü kuram nitel araştırma örüntüsü, çalışmayı sürekli yeni varsayımlar üretmeye teşvik etmektedir. Dolayısıyla her stüdyo deneyiminden önce geçici olarak birçok varsayım oluşturulmuştur. Bunlar, etkileşimde bulunduğu veriler ile güncellenerek kimi zaman yeni sürece dahil edilmiş kimi zaman elenmiştir.

Kapsam oluşturulurken yukarıda sözü edilen literatür taramalarından elde edilen genel verilere göre çalışmanın mimari tasarım eğitime ilişkin bir “ortam” sorunsalı üzerinden geliştirilebileceği düşünülmüştür. Buna bağlı olarak bölümlerin akışında çeşitli sorular ortaya çıkmış ve geçici varsayımlar üretilmiştir.

Çizelge 1. 3 Sözlük

Aktif öğrenme: Öğrencilerin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üzerine aldığı, öğrenme deneyimleri kazanmaları için fırsat sağlayan öğrenme anlayışıdır.	Kod: Katılımcılarla ortak etkileşim sonucunda ortaya çıkan, doğrudan belli bir ifadeyi vurgulamak amacıyla seçilen terimler.
Aktif stüdyo: Çalışma kapsamında üretilmiş bir kavram olup, aktif öğrenme anlayışının mimari tasarım stüdyolarında gerçekleşebildiği bir ortamı betimlemektedir.	Kuramsal doygunluk: Elde edilen tüm veriler ile kurulan etkileşimlerin, kendi içerisinde bütünlüğe vardığına inanarak, araştırmanın toparlanması yönünde verilen özel karar verme durumu.
Başlangıç kodlaması: Yapılandırmacı gömülü kuramda verilerin yoğun bir biçimde sorgulandığı ilk kodlama aşaması.	Kuramsal kodlama: Yapılandırmacı gömülü kuramda çalışma sürecindeki kategorilerin arasındaki ağların oluşturulduğu soyut kodlama aşamasıdır.
Betimsel analiz: Farklı kişilerin aynı soru hakkındaki farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği biçimde aktarıldığı ve yorumlandığı nitel analiz yöntemidir.	Memo yazımı: Elde edilen kodları ve kategorileri geliştirme amacıyla yapılan, ağ oluşturuca not alma süreci.
Cekirdek kategori: Gömülü kuram araştırmalarında, sorunun odaklandırıldığı ana kategori.	Odak grup görüşmesi: Birebir görüşmenin aksine belli bir grup katılımcı ile gerçekleştirilen, soru ve tartışmalarla ilerleyen, araştırma süreci için veri elde etme yöntemidir.
Filtreleme: Bireye özgü olarak algı alanına giren ve giremeyen durumları betimlemek amacıyla kullanılan bir kavramdır.	Odaklanılmış kodlama: Yapılandırmacı gömülü kuramda katılımcı görüşlerini en çok yansıtan ve onlara odaklanarak yeni kavramlar ve kodlar üreten kodlama aşamasıdır.
Geleneksel anlayış: Yapılandırmacı anlayışların aksine öğretmen ve öğrenci ayrımının daha net biçimde varlığını sürdürdüğü öğrenme anlayışı.	Olgubilim: Farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olunamayan olgulara odaklanarak ilerleyen araştırma örüntüsüdür.
Gelişen/klasik gömülü kuram: Glaser tarafından geliştirilen, veriler ile sosyal süreci açıklayarak kuram geliştirmeye odaklanan gömülü kuram örüntüsüdür.	Sanal ortam: Öğrenme ortamı olarak internet ile erişilebilen ve paylaşımların yapıldığı ortamı betimlemektedir.
Gömülü kuram: Bir kuramı test etmek yerine, incelenen sosyal bir süreci açıklayacak bir kuramı inşa etmenin önemini vurgulayan; bir diğer anlamıyla süreç kuramı olarak ifade edilebilecek nitel araştırma örüntüsüdür.	Sistematiğ gömülü kuram: Strauss'un geliştirmiş olduğu açık, eksen ve seçici kodlama ile veri analizi adımlarını kuran, kuram oluşturmaya yönelik sistematiğ tanım üretme olarak gelişen nitel araştırma örüntüsüdür.
Görüşme formu yaklaşımı: Benzer konulara yönelmek yoluyla farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınmasını amaçlayan birebir görüşme yaklaşımıdır.	Sürekli karşılaştırmalı analiz: Veri elde etme ve analiz sürecinin eş zamanlı ilerlediği, veriler içinde gömülü kalan kavramları açığa çıkarmaya yönelik analiz yöntemidir.
Harmanlanmış öğrenme: Tek bir öğrenme ortamı yerine farklı birçok olanak ile öğrenmenin gerçekleştirilebileceği, karma bir ortam yaratma endişesinde olan anlayıştır. Çalışma kapsamında sanal ve yüz yüze olmak üzere iki ortam kullanılmıştır.	Ters yüz stüdyo: Dikte anlatımına dayalı ortamdan kopabilmek amacıyla öğrencilere önceden dersle ilgili bilgilerin verildiği, bu sayede aynı bilgiye farklı deneyimler aracılığıyla sahip olan katılımcıların dahil olabildiği stüdyo ortamıdır.
İn vivo kodlama: Araştırmacı tarafından çalışma sürecinde katılımcı etkileşimleri ile oluşturulmuş kodlamadır. Gündelik hayat içerisinde kullanılan terimler bu kodlama ile kendine yeni bir anlam kazandırabilir.	Yapılandırmacı anlayış: Öğrenme ortamı ile etkileşimi olan bireyin, bilişsel olarak da kendi anlamını oluşturduğu ve bu ortama dahil edebildiği, dolayısıyla da yapılabilen bir öğrenme sürecini betimleyen, dikte ile ilerleyen geleneksel anlayışa karşı çıkan anlayıştır.
Kategori: Araştırmacı tarafından veriler ile birlikte tanımlanan ve süreci anlamak için kullanılan gruplandırılmış ana konular.	Yapılandırmacı gömülü kuram: Charmaz tarafından geliştirilen, kuramın süreç içerisinde yapılması ile gerçekleşebileceğini savunan, katılımcıların anlamlandırmalarının ön planda olduğu süreç yaklaşımını nitel araştırma örüntüsüdür.
Kavram: Araştırmacı tarafından üretilen ya da yorumlanan ana konular.	Yüz yüze ortam: Öğrenmenin aynı zaman ve mekanda bulunan katılımcılar ile gerçekleştirildiği ortamdır.
Kişiselleştirilmiş öğrenme: Her öğrencinin öğrenmeye ilişkin farklı bileşenlere sahip olabileceğini ve öğrenmenin buna göre yapılmasının gerekliliğini ve önemini savunan yaklaşım.	Zikzak yaklaşım: Gömülü kuramda, araştırma sürecini ters yüz ederek, önce alan çalışması ile başlamak, ardından gelişime bağlı sorunların ortaya konduğu ve yeni verilerin üretildiği çalışmaya yaklaşım biçimidir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL YAKLAŞIM

2.1 Tezin Altyapısı

Kuramsal yaklaşımın ilk adımını oluşturan bu başlık altındaki sorgulamalar; çalışmanın nasıl bir ortam içerisinde ele alındığını, nasıl bir mimarlık ve mimar anlayışının gündemde olduğunu ve bunlara ilişkin sorunları özetleyen bir arka plan kurmaktadır.

2.1.1 Ortam

Teknoloji, küreselleşme ve bunlara bağlı olarak değişime, dönüşüme uğrayan düşünme biçimi; şüphesiz her alanı, her disiplini, hatta tüm yaşam biçimini etkilemektedir. Mimarlık disiplinine ilişkin olarak da küreselleşme kapsamında ele alınabilecek birçok sorun bulunmaktadır. Her şeyin her yerde, kolaylıkla varlık gösterebildiği günümüzde, kendine özgü olanın zamanla yok olabildiği gözlemlenmektedir. Bu durum kişinin düşünme biçimini etkilemekte; tasarıma ilişkin bakış açısını da değiştirmektedir. Bu değişim, sürekli benzer üretimleri arayan; farklı olanı yadırgayan, öteleyen; tek tipleşmeden rahatsız olmayan; onay bekleyen, özgün fikir geliştiremeyen, örneksiz kurgu oluşturmamayan bir topluluğu da beraberinde getirmektedir. Bu topluluktaki kişilerin yaşadığı ve tasarladığı ortamlar da günün düşünce biçimi ile birlikte mimari yaklaşımını ortaya koymaktadır.

Çalışmanın başlangıcında, yukarıda sözü edilen bir düşünme biçiminin etkisindeki mimarlığın ve mimari tasarım eğitiminin nasıl bir ortam içerisinde yer aldığı konusu üzerinde durulmaktadır. Sorunu arama sürecinde, ortama ilişkin koşulların farkındalığı

ile bağlantıların daha kuvvetli kurulabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bölüm için kurulan eksenle öncelikle nasıl bir düzen içerisinde bulunulduğu, bu düzenin koşulları, küreselleşme, ikili durumu; Modernite'den bu yana geliştirilen eleştiriler, bireyselleşme, aynılaşıma; düşünce biçiminin, görme biçiminin, algının değişimi ve tüm bunların yapay çevre üretimi ile bağlantılı olarak mimaride ve mimari tasarım eğitimi sürecinde nasıl önem kazandığı konuları ele alınmaktadır. Çalışma kapsamında yer alan aktörlerin genel özellikleri, bu bölümde tartışılmakta; bu giriş eksenini ile birlikte tez çalışmasının nasıl bir bakış açısı üzerinden ele alındığı da temsil edilmektedir. Gündelik yaşama ilişkin bir eleştiri metni aracılığıyla, tez çalışmasının bugüne olan doğrudan bağı da vurgulanmaya çalışılmaktadır.

Küreselleşmeye ilişkin tartışmalar farklı disiplinlerde, farklı boyutlarda ele alınmaktadır: Ekonomik boyut, kültürel boyut, politik boyut gibi... Bu boyutların birbirinden ayrı düşünülmesi zor olmakla birlikte, aslında her biri, farklı bir açıdan diğerini de etkileyebilmektedir. Ancak konunun siyasal ve ekonomik boyutu şüphesiz daha özel bir inceleme alanı gerektirmektedir. Çalışma alanından dağılmayacak şekilde, günün koşullarının güncel anlamlarına erişebilmek amacıyla, farklı küresel tartışma boyutları incelenmiş; özellikle kültürel ve onun da özelinde mimari boyutu üzerinde odaklanılmıştır.

Küreselleşmenin etkisi ile artık birçok şey birbiri ile iç içe girmiş durumda bulunmaktadır. Sınırların, keskin çizgilerin giderek kaybolduğu; onun yerini daha bütüncül, daha disiplinler arası yaklaşımların aldığı bir dönem içerisinde bulunmaktadır. Adımlar artık sadece tek nokta üzerinden değil; onunla birlikte gelen birçok bağlam üzerinden atılmaktadır. Çoğulluk nedeniyle, karmaşık algısı yaratılan bu yapı içerisinde, durumları "net" anlamak için indirgeme işleminin fazla yapılması, verilerin öz gereksinimlerinin tam anlamıyla kavranamamasına neden olabilmekte; buna bağlı olarak da anlayışların daha tek düze beklentiler içerisinde gerçekleştiği bir yaşam biçimine doğru gidilmektedir.

Küreselleşmeyi kavramayabilmenin öncelikli koşulu, onun sahip olduğu muğlak durumu kavramakla gerçekleştirebilir. Küreselleşme kavramı, güncel tartışmalarda genel olarak iki farklı çerçevede ele alınmaktadır: İlki her yerde her şeyin bulunmasını gerektiren,

aynılığın ön planda olduğu yaygınlaştırmaya yönelik ortam; ikincisi ise sınırların kalkması ile birlikte gelişen bütüncül ve bir arada ortam. Bu asimetrik denge içerisinde, bireyselleşme ile birlikte, farklılıklar ve aynı ölçüde yerellik de kendini göstermektedir. Robertson [3], bu konu ile ilişkili olarak küreselleşmenin muğlak bir yapıya sahip olduğunu belirtirken; bir taraftan dünyanın küçülmesine bir taraftan da bir bütün bilinç ile güçlenmesine gönderme yaptığını belirtmektedir.

Küreselleşme ile egemen olan düşünme biçimi, içinde bulunduğu toplumu zamanla daha amaçsız, çevresine karşı daha duyarsız, sadece sonu düşünen, ürün odaklı bir konuma getirirken; küyerelleşme alt yapısına sahip düşünme biçimi ile de toplum daha süreç odaklı, üretken bir konuma doğru sürüklenmektedir. Küyerelleşme, yayılmacı-paylaşımcı yaklaşımın yerel özelliklerin de korunarak sağlandığı bir düzeni betimlemektedir. Bir anlamda küreselleşmeye yönelik “yararcı” bir tavrın benimsenmesi olarak da düşünülebilir. Küreselleşme ve buna bağlı olarak genişleyen Pazar alanı, yerelin de yaygınlaşması ve tanınabilmesine olanak sağlayabilecek potansiyele sahiptir. Küyerelleşmenin özünde, herhangi bir egemen olma kaygısı bulunmamaktadır. Giddens, bireyselliğin önem kazandığı, yani benliğin aktif olduğu günümüzde, kendini ifade etmek için kurulan kuvvetli yerel bağlamların bile, sonuçlarının ve içeriklerinin bir şekilde küresel etkilere katkı sağladığını ve ondan etkilendiğini belirtmektedir [4], [5].

Sözü edilen yaklaşımların içine, neyin ne olduğunun tam olarak ayırdına varamadan giren toplum içselleştirdiği için değil, o an zorunlu bırakıldığını hissettiği için her şeye uyum sağlamaktadır. Bu kişiler amaçsızca, ne olduğunun farkına varamadan sahiplenme içgüdüğü ile anlık şeylere tutunmakta ve zamanla asimile olarak, benzer topluluğun birer bireyi konumunda kaybolmaktadır. Karar verme sürecinde aynışmadan, yerel dışındaki olanakların da farkındalığına sahip olarak adım atmak, içinde bulunulan hiyerarşik/hegemonik düzene bilinçli dahil olabilmeyi sağlayabilecektir. Bu noktada da stratejik düşünme becerisi önem kazanmaktadır.

Nasıl yararlanılabileceği kestirilemediği için, insanın algısının, çelişki içinde bütünü kaybetmesi durumu, Moderniteden itibaren ele alınabilecek bir sorunsal olarak görülebilmektedir. Marx [6], var olan her şeyin kendi karşısına gebe olduğunu

belirtirken; Modern hayatın temelini de çelişki üzerine oturduğunu vurgulamaktadır. Bu çelişkiyi anlamlandırma adına kullanılabilecek olan stratejik düşünme becerisi, içinde bulunduğu ortamın koşullarına göre, kendi bütünlüğündeki en uygun yaklaşımı arama yetisidir. Bu anlamda, içinde bulunulan düzen, daha fazla soru sormayı amaçlayan bir bakış açısıyla, olanakların ve buna bağlı olasılıkların değerlendirilebildiği; kişinin kendini ifade edebileceği ortamların yaratılabildiği bir potansiyele sahiptir.

Berman'a göre [7], Modern olmak, çelişkilerle dolu bir hayatın içinde olmak; her şey buhar olup giderken bile gerçek şeyler yaratmaya çalışıp onlara tutunmak istemektir. Kökeninde bir şeye tutunma gereksinimini barındıran ilksel deneyimler ile süregelen deneyimlerin bir arada oluşturduğu "yeniler"in; merak uyandıran, sorgulatan, düşündürten, anlatan bir ortamı yaratabileceği düşünülmektedir. Öyle ki algısını yitiren ve giderek tek düze bir konuma gelerek makinalaşan günümüz insanı, duruma göre yeterince duyarlı, deneyimlerinin ve algılarının üst seviyelerde olduğu bir insan olabilir. Önemli olan bu gerilimli duruma, sahip olduğu geniş çerçeveden sorular sorabilmek ve bu durum içinde korkmadan, çekinmeden üretim yapabilmektir.

Sorular sorarak adım atmanın amacı, öznel düşüncenin sorular aracılığı ile daha kolay dışavurulabileceği ve aynı zamanda bu şekilde başka sorulara, başka konulara da değinilerek, farklı merak uyandırabilecek konuların da beraberinde ortaya çıkabileceği düşüncesidir. Burada kesinlikle net yanıtlar bulmak ya da tanım getirmek amacı güdülmemelidir. Tanım getirilmeye başlandığı anda, o istenmeyen sınırlar, çerçeveler ve önyargılar gündeme gelebilmektedir. Tez çalışması kapsamında da genellikle keskin tanımlar yapmaktan kaçınılmış; konu ile ilgili bulunan görüşlerle kendi içinde bütün bir tartışma yapılmaya çalışılmıştır.

Tez çalışmasının sorgulama süreci, Modernite'nin genel anlamda anlaşılması yönünde geliştirilirken; Modernite ve buna bağlı eleştiriler, konunun kapsamından dağılmayacak şekilde irdelenmiştir.

2.1.1.1 Modernite'nin Dinamizmi ve Üst Modernite

Giddens [4], Modernite'yi kendinden önceki dönemlerden ayıran en önemli özelliğinin, aşırı dinamizmi olduğunu belirtmektedir. Bu dinamizm, kontrolden çıkan bir dünya

görüşü ile her şeye sahip olunan bir dünya görüşü arasında bir salınımı betimlemektedir. “Özünde istikrarsız” bir çağda varlığını sürdürmeyi gerektiren bu durumun kırılma noktasının, “bireysellik” üzerinden gelişmekte olduğu görüşü tartışılmaktadır [8]. Sözü edilen bireysellikte, kişi her şeye aynı anda hem sahip, hem de değildir; her şeyi elde edebilir ya da kaybedebilir. Dolayısıyla da günümüz Üst Modernite toplumu, Ulrich Beck’in de betimlediği gibi bir “risk toplumu”dur [9].

Bu yapı içerisinde, ilksel deneyimlere dayalı tarihsel bellekten kopan toplum; gündelik yaşama bağlanmada da kopukluk yaşamakta, geçmiş-bugün-gelecek eleştirisi yapamamaktadır. Bir anlamda giderek içinde bulunduğu topluma yabancılaşmakta, dönemin karşıt içeriğinden kaynaklı potansiyelini, nasıl kullanabileceğini çözümleyememektedir. Öyle ki Modern toplum, Berman’a göre, içinde yaşayan bireye birçok güç ile birlikte, kendisini ve dünyayı dönüştürme olanaklarını vaat ederken; bir yandan da bildiği her şeyi yok etmekle tehdit eden bir ortama dahil etmektedir [7]. Yoğun anlamda Modernite ile başlayan bu çelişkili süreç, 21. Yüzyılda Küreselliğin kendini gösterdiği Üst Modernite’de de sürekliliğini korumaktadır.

İçinde bulunulan ortamda, maddi olanakların yükselişe geçişi ile nesnellik daha anlam kazanmaya başlamıştır. “Yeni” olanlara karşı doyumsuzluk artmış, bir şeyler alınsa bile sahiplenilemez, içselleştirilemez konuma gelinmiştir [10]. Anlamın farklı bir boyuta taşınması; bireyde, onu bir taraftan önemli kılarken, bir taraftan da kalabalık içerisinde hiçbir etkisi olamayacağı hissini yaratmaktadır. Bu his, kişinin “yapmaya değer hiçbir şey olmadığı duygusu” gibi, kişisel bir anlamsızlık problemini de beraberinde getirmektedir [4]. Hem içselleştirme duygusunun zayıflaması, doyumsuzluğun artması; hem de psikolojik olarak “kişisel anlamsızlık” yaşanması, Üst Modernite’nin gerilimli ortamında, nitel olanın ötelenebildiği durumları yaratabilmektedir.

2.1.1.2 Üst Modernite’de Birey ve Mimarlık

Gündelik yaşamın doğallığını kaybetmesi, hızlanan koşullara rağmen durağan bir deneyimleme süreci ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra sadece anlık olayların gerçekleştiği ve o an için önemsendiği, insanın sorgulamaya gereksinim duymadığı bir çevre oluşturmaktadır. Anlık yaşantıların içerisinde, sürecin önemini yitirdiği noktada artık neyin, nasıl işlemekte olduğunu önemsemeyen, ilk bakışta dışarıdan nasıl

görünmekte olduğunu önemseyen bir topluluk ile karşılaşmaktadır [1]. Her şeye giderek kayıtsızlaşan toplum, öncelikle kendine sonra da çevresine olan bağlılığını kaybetmektedir. Ortamdan kopma ve giderek kaybolma ile gerçek anlamda bir iletişimin olamadığı, paylaşımın gerçekleşemediği bir yaşam düzeni egemen olmaktadır. Deleuze ve Guattari'ye göre [11], artık birey ya da doğa diye bir şey kalmamıştır. Yalnızca hiyerarşik yapıda, durmadan, zorunlu olarak üretim sürecinde olan, yapaylaştırılmış bir ortam vardır. Bu ortamda bulunan birey de artık benlik duygusunu yitirmekte ve adeta makinadan farksızlaşmaktadır. Kracauer'ın gündelik yaşama ilişkin eleştirisini yaparken sözünü ettiği otel lobisinde bulunan, o mekanda yer almak isteyen ancak birbiriyle göz göze gelmekten bile korkan ve gazetelerin ardına saklanan insanlar, günümüz insanının içinde bulunduğu durumu betimlemektedir [12].

Peki, tüm bu aynılaşıma, küreselleşme, çelişkili durumlar içerisinde mimarlık nasıl bir konuma gelmiştir?

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkan sanatsal hareketler ile mimarlıkta Modernite doğmuş ve o dönemin teknik anlamdaki yenilikleri de mimarlığa yansımıştır [13]. Karatani'ye göre [14], mimari "Modern Mimari" adını aldığından bu yana bir takım krizler içerisinde. Bu krizler toplamda üç dalga olup şu anda üçüncü dalganın yaşandığını belirtmektedir. İlk dalga, 18. Yüzyılın sonlarında ortaya çıkan "sanat olarak mimarlık", ikinci dalga "inşaat olarak mimarlık" şeklinde adlandırıldıktan sonra, içinde bulunulan üçüncü dalga da "metafor olarak mimarlık" şeklinde adlandırılmaktadır. Her şeyin aynı anda var olup aynı anda yok olabileceği; kuvvetli bağlamların yer aldığı, metafor olarak mimarlık ortamının, Modernite ile oluşan çelişkili ortamdan da beslendiği düşünülmektedir. Bu çelişkili ortamdaki mimarlık, benzetme ve metaforlar ile kuvvetlenerek ideallerin oluşturulduğu "metinler" dünyasına dahil olmuştur. Metine kayış, mimarlığın sadece yapma sanatı olmadığını, aynı zamanda sürece dair deneyimlerin de bir mimarlık ürünü olabileceğini, yani oluşun önemini arttırmıştır [14].

Küreselleşme ile gelen yaygınlaşmacı aynılık düşüncesi, algının da zamanla en az verimle kullanılmasına neden olmaktadır. Yerele ait özgünlüğünü kaybeden mimari yaklaşımlar her yerde çoğalmaktadır. Bir taraftan bu özgünlüğün giderek kaybolması, bir taraftan da tüketim ve reklamlarla gelen anında deneyim gibi günümüzün algı

belirleyicileri, mimarlığa ilişkin algıyı da değiştirmektedir. Mimari ürünler artık düşünceden uzak, derinlik ve içtenlikten kopuk birer nesneye dönüşmektedir [15]. Bu nesneler üretim-tüketim döngüsü içerisinde kendisine hızlı yer edinmekte; sonrasında da hızla yok olup gitme endişesi taşımaktadır. Uluoğlu'na göre [16], mimarlık ürününün sahip olduğu, bir yere, bir kişiye özgü olma durumu; seri üretim, kitlesel tüketim, aynılaşıma, sıradanlaşma, metalaşıma ile bir sarsıntıya uğramaktadır. Mimari ürünler; reklamlarla, fotoğraflarla, üç boyutlu modeller ya da görselleştirmelerle bu tüketim döngüsünün “yaşam kalitesini belirleme” manifestoları altında yapılan araçları konumuna gelmektedir. Belli yerlerin cazibe noktaları konumuna getirilmesi ile toplumun ilgisi yerelden uzaklaşmakta, her yerde olana doğru yönelmektedir. Mimari ürünlerin ve bunlara karşı yaklaşımların düşünceden ve sorgulamadan uzak oluşu, çevrenin her geçen gün daha da yapaylaşmasına neden olmaktadır.

Tasarım, üretim, oluş, mekan üretimi ve türevleri olarak görülebilecek olan mimarlığın, keskin sınırlar altına alınarak tanımlandığı bir yaklaşım ile günümüzün gömülü kalmış sorunlarının yüzeye çıkarılamayacağı düşünülmektedir. Pallasmaa'ya göre [17], mimari mekan fiziksel mekanın ötesinde; geometriyi, ölçülebilirliği aşan; sınırlara gereksinimi olmadan yaşanan mekandır. Sınırları aşma, hiçbir bağlayıcının etkisi altında kalmadan, ancak bağlam ile hareket etmeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlam “o yer” ile “kişiler” arasında sürdürülen sonsuz bir ağ gibi düşünülebilir.

Tüm bu belirsiz durumlarının içerisinde, mimarlığa sınırlayıcı tanımlar getirmek yerine; onun bileşenlerini birçok açıdan ele almak, disiplinin içselleştirilebilmesi açısından daha verimli olabilecektir. Hatta tersten bir yaklaşım ile “mimarlık nedir” yerine “mimarlık ne değildir”i irdelemek, kimi durumlar için daha açıklayıcı bile olabilmektedir. Bu soruya ilk olarak verilebilecek yanıtlardan biri “mimarlık, kesinlikle sadece bina yapma işi değildir” olacaktır. Başlangıçta sözü edilen “yerden/yerelden uzak” anlayışların yaygınlaşması nedeni ile mimarlık üretimi sonsuzluğunu kaybedip, nesneleşmeye başlamaktadır. Çevrede olanlara karşı fikir üretiminde bulunabilmek için de mesleğin eğitimi sürecinde sürekli, özellikle ilk yıllarda bu düşüncelerin vurgulanması, mimarlığın sonsuzluğundan kaynaklı sahip olduğu kara kutusunun daha görünür kılınmasını sağlayabilecektir.

Tasarlama eylemini kendine eksen olarak benimseyen mimarlık disiplini, bu ekseninde birçok farklı disiplin ve bunlara bağlı bileşenler ile birlikte gelişimini sürdürmektedir. Hegel, mimarlığı bütün sanatlardan daha üstün bir yere koymakta; mimarının özerk olduğunu ve diğer sanat alanlarını da içerdiğini belirtmektedir [14]. Disiplinin bu noktada kısıtlanmaya başladığı yer, düşünce anlamında eğitim kurumları, uygulama anlamında da içinde yaşanan yapay çevre olabilmektedir. Olumlu yönde görülebilecek birçok uygulama bulunmasına rağmen, bunların azınlıkta kalması ve bütüne ulaşamaması nedeniyle, genel anlamda mimarlık, yıllardır “ev yapmak” ya da “bina yapmak”, “apartman yapmak” düşüncesinden ileri gidememektedir. Bu düşüncenin kırılması yavaş yavaş gerçekleştirilebilecek, bilinçli adımlarla atılması gereken bir süreç işidir. Owen [18], tasarımı yavaş okuma olarak adlandırmakta ve buna bağlı olarak tasarımı, bilginin üretimi ile temellenmiş bir durum olarak açıklamaktadır. Bu durum, durağanlık ve bitmişlik yerine bir şeye erişimdeki ya da doğal akış içerisindeki sürecin dinamikliğinden kazanımını sağlamakta olan bir oluş olarak görülebilmelidir.

Kurallarının eylem sırasında belirlendiği bir oyun, Wittgenstein’in tasarım üzerine olan düşüncelerini özetlemektedir. Bu düşünceye bağlı olarak hiçbir mimarın, yaptığı işin sonucunu bilemeyeceğini, bununla beraber hiçbirinin de bağlamdan bağımsız kalamayacağını belirtmektedir [19]. Mimarlık bilgisinin üretimi oyun sırasında ve koşullara bağlı olarak gerçekleşmektedir. Sözü edilen koşullar da içinde bulunulan durumun kendiliğinden, yani doğallığından kaynaklanmakta olan koşullardır. Bu oluşlara, Louis Kahn’ın oyun alanlarına ilişkin betimlemesi ile bir gönderme yapılabilir. Kahn, eskiden “oyun alanı” diye bir kavramın onlar için var olmadığını; oyun alanının kendileri istediği anda ve yerde ortaya çıktığını belirtmektedir. Dolayısıyla da bu alanın özel bir düzenleme ile gerçekleşemeyen, ancak ilhamla doğabilecek bir yapısı olduğunu vurgulamaktadır [20].

Saf ilhamla doğan bir tasarım yaklaşımına karşı olarak Karatani [14], müşteri-mimar ilişkisinin gerçek hayatta son derece ön planda olduğunu belirtmekte; tasarımın müşteri ilişkileri ile bir şekilde değişmeye mecbur olduğunu ve bunun da tasarımın doğasını değiştirdiği düşüncesini savunmaktadır. Bu nedenle de fikir olarak “tasarım” düşüncesinin mimarlığa hiç uygun olmadığını vurgulamaktadır.

Somut olarak bir şeyler üretmenin ötesine geçen mimarlık, özellikle deneyim ile kuvvetlenen ve görme dışındaki diğer duylara da etki eden bir noktada bulunmaktadır. Mimarlık, bu noktada Pallasmaa'nın belirttiği gibi, kişinin kendisi ile dünya arasında bir uzlaşma sanatı olarak konumlandırıldığı bir yere doğru sürüklenmektedir [17]. Bu sürüklenmede doğal olan ile yapay olan arasında ağırlar örölürken, deneyimle dinamikleşen bir süreç kendini göstermektedir. Dinamik algılama sürecinde sürekli kendini ortaya koyan birey, artık klasik beş duyu yerine, birbiriyle etkileşen ve herkeste farklı gerçekleştirecek birçok duysal deneyim alanına dahil olmaktadır. Günümüzün koşulları binaları nesne olarak görmeye çok uygun olsa da Heidegger de [21], mimarlık felsefesinde deneyimi daima ön planda tutmuştur. Bu durumda tekrar "mimarlık ne değildir" diye sorulduğunda, "mimarlık yalnızca görme duysuna hitap eden bir disiplin değildir" denilebilir.

Sözü edilen deneyimleme ile dinamikleşen süreçte, mimarlığın görevi *"Dünyanın bize nasıl dokunduğunu görünür kılmak"*tır [17]. Mimarlığın kalıcılık ile değişim arasındaki ikilemde birlikte yer alma durumu, zamanın sürekliliği içinde kişinin kendisini konumlandırmasını ve bir anlamda kendini de tanıyabileceği bir ortamı kazanmasını sağlamaktadır. Geçmişten bugüne, bugünden geleceğe sürüklenen deneyim, mimarlıkla kendini ifade ortamı bulabilmektedir. Zamanın ve mekanın bu anlamdaki sürekliliğinde, o an içinde bulunulan koşullar, yeni ortam dahilinde başka bir deyişle kendi bağlamı içerisinde ele alınmalıdır. Mimarlığa ya da tasarıma ilişkin herhangi bir anlamlandırma da ancak bağlamsal olarak yapılabilmektedir [22].

Sözü edilen zaman-mekan sürekliliğinde, tasarımın bir an için sahip olduğu düşünülen imgesi, bir süre sonra yok olabilme, anlamını yitirebilme potansiyeli taşımaktadır [20]. Dolayısıyla tasarım sürecinde, yarına ilişkin durum göz önünde bulundurulmalı, ancak hiçbir zaman kesinlik taşımadığının da farkında olunmalıdır. Bu tasarım süreci bağlam ile sürekli yeni anlamlar kazanmakta, deneyim sahipleri ile de güncellenmektedir. Bu noktada mimarlığın, kullanıcı ilişkisi ile kuvvetlenen bir yapıya sahip olduğu da söylenebilir. Kullanıcı ile iletişime geçemeyen, günün koşullarında kendine yer edinemeyen, o yerde yaşamayan bir mimarlık anlayışının amacına hizmet edebildiği söylenemez.

İşte tüm bu çok bileşenliliğin içinde mimarlık, eğitim ortamından, uygulama ortamına kadar birçok alanda yoğun çelişkiler yaşamakta ve özünden giderek uzaklaştırılarak keskin konumlara getirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda mimarlığa ilişkin görüş, buna bağlı olarak da eğitimi yeniden düşünülmelidir. Derslerin/stüdyoların içinde yapılabilecek küçük dokunuşlarla bile bu durumun daha kazanımlı bir sürece dönüştürülebileceği düşünülmektedir. Kahn [20], sözü edilen keskin konumları, mimarlık ile ilişkilendirirken, mimarlığı ancak “ölçülemez olanın cisimleşmiş hali” olarak açıklayabilmektedir. Bu ölçülemezlik ortamında sorulabilecek bir diğer soru da “günümüzde mimar kimdir” olmalıdır.

Gündelik yaşam koşulları içerisinde gerçekleştirdiği eylemlere yönelik olarak, “mimar kimdir” sorusuna verilen yanıtlar da değişmektedir. Mimarlığın evreleri farklılık gösterdikçe, “mimar”a ilişkin algının da değişmesinin son derece normal olduğu düşünülmektedir. Geçmişten bu yana, mimara yönelik fazlasıyla kapsamlı, abartılı, aşkın tanımlamalar yapılmaktadır. Rönesans döneminde, klasik döneme ait bilgiler ile birlikte Vitruvius’un mimarlık üzerine yazmış olduğu metinlerinin yeniden keşfedilmesi, mimarın hem yapıya ait uygulama süreçlerinde yer alan hem de kompozisyonda yetenekli bir tasarımcı, bir yarı sanatçı olarak görülmesini sağlamıştır. Mimarın büyük başarılar elde edebilmek için çaba gösteren bir kahraman olarak benimsendiği fikir ise; Goethe gibi yazarlar ile başlayıp, Le Corbusier ve Frank Lloyd Wright gibi mimarların da benimsemesi ile sürekliliğini korumuştur [13]. Bu tarz tanımlamaların oluşmasının en büyük nedenlerinden birinin, mimarlığın tek bileşenli bir disipline indirgenememesi olduğu düşünülmektedir. Özellikle canlı varlıklara ilişkin gereksinimleri yerine getiriyor olması, mimarı tarih boyu hep üstün bir konuma yerleştirmiştir. Mimar, teknik bir takım bilgileri içeren mühendislik bilimlerine ek olarak; sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi insanla doğrudan ilişkili birçok bilim dallarında da bilgi sahibi olabilmelidir. Bunların hepsini harmanlayıp yorumlayabilmeli ve yaptığı üretimin sonunda “kendi” olabilmelidir.

Türkiye’deki çalışma koşullarında ise mimar, bu harmanlama sürecinden uzakta, kimi zaman sadece ofiste teknik çizim yapan bir elemana dönüşebilmektedir. Toplum tarafından da mimara ilişkin bu yönde bir algı oluşmakta; bu algı, iş ortamına, mesleğe olan bakış açısına, mimar olmak isteyen öğrenci adaylarına hatta mimarlığın eğitim

ortamına dahi yansıyabilmektedir. Tüm bu yansımalar da mimarın kim olduğunun daha çok sorgulanabileceği tartışma ortamlarının oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Çalışma kapsamında günümüzde “mimar kimdir” sorusu irdedildikten sonra, tez çalışmasında yer alan aktörlere ilişkin genel görüşler derlenmiş, ardından da bu aktörlerin dahil olduğu sorunlar literatür araştırması ile tartışılmış olacaktır.

Yukarıda da belirtildiği üzere mimar, öncelikle “kendi” olabilmelidir. Kendi içinde olanı, veriler ile bir araya getirip, özgün tasarımlar ortaya koyabilmelidir. Bu kendini ortaya koyma sürecinde mimar ya da mimar aday, bir taraftan kendini de tanımaya başlamaktadır. Yükseköğretime gelmeden önce içinde bulunulan eğitim sistemi ile körelme yaşayan yaratıcı düşünme becerisi, ortamını bulunca tekrar açığa çıkabilecektir. Sürekli olarak düşünen birey kendini keşfetme ile alaya alma arasında gidip gelirken, aynı zamanda kendinden haz duyma ile kuşkulama arasındaki bir konuma kendini yerleştirmektedir [7]. Bu gidip gelme arasındaki gerilimde konumlanan mimar, özgün tarzını, bu çoklu ortamda bulabilecektir. Pallasmaa’ya göre [17] mimar, bir bina ya da nesne üzerinde çalıştığı sırada, kendini keşfettiği bir tersten perspektif içerisinde yer almaktadır. Bu tersten perspektifin bakış noktasında, kendi kendilik imgesi yani varoluşsal deneyiminin keşfi bulunmaktadır. Normal bir bakış açısı ile görülemeyenler, mimarın üretim yapma sürecinde kendisi tarafından farkına varılabilir. Yani mimar, her ne kadar kendi için değil başkası için bir ürün tasarlıyormuş gibi görünse de bütün bedeni ile o tasarım işinin içinde bulunması, onun kendini tanımasında; kendi potansiyelini, sınırlarını görebilmesinde bir adım olarak görülmektedir.

Mimar bu potansiyelini kendince tanımlarken, yapay çevrede yaşayan her canlıya yeni deneyim alanlarının oluşmasını sağlamaktadır. Canlılar da bu deneyimlerini oluştururken, Heidegger’e göre [21] öncelikle bu yerlere yerleşerek ve ardından da buna bağlı duygusal tepkiler vererek anlamlandırmaktadır. Dolayısıyla, bu şekilde düşünüldüğünde de mimarın başlıca uğraşı alanının canlı deneyimi olduğu söylenebilir.

Mimarın deneyime bağlı olarak konum alma durumu, sürekli değişkenlerle çalışmasını gerektirmektedir. Bu noktada mimar için değişmeyen tek şey bağlamdır ve bu bağlamın dışında kalınamaz [14]. İçinde bulunduğu koşullar, mimar için belirleyici niteliktedir. Bu

nedenle de mimari tasarım eğitimi sürecinde de mimara öncelikli olarak nasıl düşünmesi ile beraber nasıl algılaması gerektiği de kazandırılması gereken beceriler içinde yer almalıdır.

Mimar, deneyim ve bağlam üzerinden ele alındıktan sonra “mimar kim değildir” diye sorulabilir. Mimar, aynı mimarlık irdelemesinde belirtildiğine benzer şekilde “sadece ev çizen kişi” ya da “evin dışını çizen kişi” değildir. Bunların hepsini yapan, ama bunları yaparken de deneyim alanları yaratan kişidir. Mimar olan kişi mutlaka bunun bilincinde olmalı; gerektiğinde sorgulayarak, araştırarak farkındalığını arttırabilmeli ve tüm bu farkındalığını da çevre, tasarım ya da görüş aracılığıyla, paylaşarak yayabilmelidir.

Özellikle paylaşım konusunun, içinde bulunulan ortamda önemli olduğu düşünülmektedir. Bu ortam, sözü edildiği gibi bir dünya düzeninde, farklı bir mimarlığı ve bu farklı mimarlık içerisinde yer alan eski-yeni kuşak aktörleri barındırmaktadır. Aktörlerin bu disiplinin eğitim sürecinde yaşamakta olduğu sorunlar da her geçen gün değişebilmekte; kendine özgü, kişiselleştirilmiş bir hal almaktadır.

2.1.2 Sorunlar

2000’lerden bu yana, mimarlık ile ilgili ulusal ve uluslararası platformlarda yapılan tartışmaların birçoğunun kökeninde, mimari tasarım eğitim sürecindeki sorunların olduğu gözlemlenmektedir. Geleneksel anlayışlar ile gerçekleşen süreç, farklı bakış açılarına yeteri kadar açık olamadığı için her geçen gün sorunlar daha da büyümektedir. Geniş bir perspektiften bakıldığında, bu sorunlar için belirleyici rol oynayan aktörlerin kararları; eğitim sürecini, algılanan çevreyi ve yaşamı etkileyebilmektedir. Günün gelişmelerine rağmen bunu reddeden ve değişime açık olmayan kurumlar ve kişiler, bu sorunların anlaşılmasına yönelik yolu başlangıçta kapatmaktadır. Her alanda dinamik olanın vurgulandığı ve önem kazandığı ortamda, mimarın eğitim süreci de kendi özünde olan dinamizmini kazanabilmeli; bir noktada saplanıp kalmayan, günceli yakalayan ve oluşturan bir konuma gelebilmelidir.

Gündelik yaşamın rutini konumuna gelmiş olan, seçeneklerden birini tercih etme ve buna bağlı olarak sınırlı bir yolda ilerleme, açık olan ya da açılmaya çalışan bakış açılarını zamanla kapamaktadır. “Hem o/hem bu” yaklaşımının bütünselliği yerine “ya

o/ya bu” gibi seçmeye ve kısıtlanmaya dayalı görüşler tüm yaşam biçimini olduğu gibi; mimarlığı, mimar olmak isteyen adayları ve mimari tasarım eğitimi de etkilemektedir [7]. Daha önceki başlıklarda sözü edildiği üzere, içinde bulunulan ortam aslında “hem o/hem bu” yaklaşımının benimsenmesini gerektirmektedir. Mimarlık ortamındaki aktörlerin paylaşımı ile çoğalabilecek olan bu yaklaşım, farklı olanlar ile karşılaşılmasına da olanak sağlayabilecektir. Farklılıklar ile ortama dahil olan belirsizlik, aktörler arasında merak uyandırmayı ve farkındalık oluşturmayı sağlayabilecek; anlama eylemi gerçekleşebilecektir [23]. Dolayısıyla merak duygusu ile ilişkilendirilen farklı olana duyulan ilginin, özgür fikir üretiminin önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir. Bu durumda, başlangıçta sorulabilecek sorulardan birinin “neden merakı tetiklemeye yönelik ortamlar daha fazla kurgulanamıyor” olduğu düşünülmektedir.

Farklı dönemler içerisinde, mimarlık disiplinine ilişkin birçok sorun, farklı şekillerde ön plana çıkabilmektedir. Sorunları tartışabilme arayışında ise yapılması gereken öncelikli adım, bir takım sıkıntıların varlığını kabul etmekten geçtiği açıktır. Bu sorunları yarar konumuna getirebilmek için gerekli olan “düzeni” adlandırma anlamında herhangi bir tanımlamaya gidilmesi, durumun dışında kalanların göz ardı edilmesine neden olabilecektir. Sorunlara bu anlamda bir bakış yaparken, Deleuze ve Guattari’nin geliştirmiş olduğu kök-sap metaforunun, yaklaşıma kuramsal altyapı oluşturması açısından uygun olduğu düşünülmektedir. Bu kök-saplar, olduğu yerde çöküp kalmayan, yayılabilen ve gereksinim duyduğu anda filiz verebilen bir yapıda bulunmaktadır [24].

Tez çalışmasının, sorunu aramaya yönelik olarak geliştirilen içeriğinde, başlangıçta sözü edilen bakış açısı ve kök-sap metaforunun doğurduğu rizom ilişki aracılığıyla, mimari tasarım eğitimi sürecine ilişkin sorunlar irdelenmiştir. Deneyimler ve gözlemler dışında, bu sorunların tartışılmış olduğu ulusal ve uluslararası mimari platformların raporlarından da yararlanılarak yapılan literatür araştırması, konuya yaklaşım sürecine ışık tutmuştur. Bu bağlamda mimarlıkla ilgili platformların, özellikle 2010 yılından sonraki değerlendirme raporları irdelenmiş ve kendi içinde öne çıkan sorunlar üzerinde durulmuştur (Çizelge 2. 1).

Çizelge 2. 1 Mimarlık ve eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası platformlar (Bengi Yurtsever)

		İşlev	Güncel tartışma
Uluslararası	NAAB	Akreditasyon kurulu	Eleştirel düşünme
	AIAS	Öğrenci yürütücülüğünde kuruluş	Stüdyo kültürü
	NCARB	Kurul	Mimarın değişen rolü
	RIBA	Oda	"Good Design"
	ACSA	Dernek	Mimarlık pedagojisi
	ARB	Tescil kurulu	Mimar
	UIA	Sivil toplum kuruluşu	Stüdyoda öğrenme
Ulusal	MİAK	Akreditasyon kurulu	Stüdyo kültürü
	MEK	Etkinlik	Mimarın değişen rolü

ABD kökenli bir eş-kredilendirme kurulu olan *National Architectural Accrediting Board (NAAB)* kendi içerisinde çeşitli değerlere önem vermekte; bu değerlerin içinde de sorun olarak son yıllarda özellikle stüdyo kültürünü tartışmaya açmaktadır. 2016 yılı NAAB raporlarında, öğrencilerin sahip olması gerekli görülen kazanımlar, anlama (*understanding*) ve beceri (*ability*) doğrultusunda dört ana başlık altında incelenmektedir: Eleştirel düşünme ve temsil; bina pratikleri, teknik beceriler ve bilgi; bütünleştirilmiş mimari çözümler; profesyonel uygulama... Bunların her birinin alt başlığı olarak da toplam 26 maddelik kazanılması gerekli görülen bilgi ve beceriler listesi (*Student Performance Criteria-SPC*), yine kurul tarafından hazırlanmıştır. Bu kazanımların neredeyse hepsinin temelinde "eleştirel düşünme becerisi" yer almaktadır. NAAB, eleştirel düşünme becerisini; soyut ilişkiler kurabilme, araştırmaların ve çoklu kuram, sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve çevresel bağlamların vurgu noktalarını anlayabilme olarak açıklamaktadır [25].

Türkiye'deki mimarlık okullarının eş-kredilendirme sürecine dahil olabilmeleri için kurulmuş olan Mimarlık Akreditasyon Kurulu (MİAK) irdelemeleri, mimarlık eğitimi ve akademik kapsam; öğrenciler; meslek ortamı ve toplum konularında yapılmaktadır. NAAB ile benzer şekilde "anlama" ve "beceri" ana başlıkları altında, mimarlık disiplininin mezun olanların kazanmış olması beklenen yetkinlikler, tasarım/yaratıcı düşünme, tarih/kuram, kültür ve sanat, çevre/kent/toplum, teknoloji ve meslek ortamı

olarak 5 grupta sınıflandırılmıştır. Özellikle öğrenme kültürü, değerlendirme ve düşünme becerilerinin kazanımı üzerine olan tartışmaların ulusal platformlarda da ön planda olduğu dikkat çekmektedir [26].

Royal Institute of British Architect (RIBA), İngiltere kökenli mimarlar odasıdır. Farklı araştırma konuları üzerinde çalışmalarını sürdüren araştırmacıların bulunduğu kuruluştadır; RIBA Eğitim Bölümü, 2013'te İngiltere'de mimarlık eğitimi üzerine bir görüş paylaşımını başlatmıştır. Bu etkinliklerden önce, 2011'de, yayınlanmış olan “*Good Design*” raporu, eğitime ilişkin bir ortamın birçok anlamda nasıl bir içerikte uygun olabileceğini örnekler üzerinden değerlendirmektedir [27].

Mimarlık öğrencilerinin bir topluluğu olan *The American Institute of Architecture Students (AIAS)*, öğrenci yürütücülüğünde sorunların karşılıklı olarak değerlendirilebileceği bir ortamı yaratmaktadır. Topluluk, 2002'den bu yana stüdyo kültürü üzerine tartışmalarını aktif olarak sürdürmektedir. Farklı okullara ait deneyimlerin paylaşıldığı blog sayfalarında, ilk olarak öğrencilerden stüdyo kültürleri ile ilgili bilgi vermeleri beklenmektedir [28].

Türkiye'deki mimarlık eğitimi ortamını 2001 yılından beri güncel olarak tartışmaya açan Mimarlık ve Eğitim Kurultayları, birçok farklı konuya odaklanmaktadır. İki yılda bir düzenlenen kurultay, son olarak eğitimin nereye doğru gittiği konusunda bir tartışma platformu oluşturmuştur. Son yıllarda özellikle artan öğrenci kontenjanları ve buna bağlı olarak artan kapasite sorunları tartışılmaktadır. İlk yıllarda daha çok mimarın formasyonu, mimarın sorumluluğu gibi konular ele alınırken; son yıllarda disiplinler arası bakışın vurgulandığı, mimarlığın daha bütüncül boyutlarda ele alındığı tartışmalar yapılmaktadır [29].

Sorgulamanın gerçekleşmediği yerde özgün çalışmaların da giderek azaldığı düşünüldüğünde tartışmaların özellikle eleştirel düşünme, soru sorma, yaratıcı düşünme ve stüdyo kültürü üzerinden gelişmesi olağan görülmektedir. Aydın'ın 2001 yılında belirtmiş olduğu mimarlık eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunun, hızla farklılaşmakta olan ortamda mimar adaylarına kazandırılması gereken mesleki formasyon olduğu görüşü de geçerliliğini hala korumaktadır [30]. Tüm bu irdelemeler genelinde, mimari tasarım eğitiminin öğrenme sürecinde sıkıntıların olduğu kabul

edilmekte; bunun da güncel ortama olan uyumsuzluktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Başlangıçta “mimarlık eğitimi” ile “mimari tasarım eğitimi” arasındaki farkı daha net bir şekilde ortaya koymak ve kavramak gerekmektedir [31]. Mimarlık eğitimi daha bütün bir süreci kapsamakta iken, mimari tasarım eğitimi onun parçalarından biri olarak görülebilir. Bunun dışında ise en büyük fark bağlı oldukları ana yapıdır. Mimarlık eğitimi, içinde bulunulan günün koşullarında, ülkenin çeşitli kurumlarından, kararlarından etkilenebilen bir yapıya sahiptir. Mimari tasarım eğitimi ise bu bağlamda kendi içinde daha serbest bir dolaşımı barındıran bir yapıdadır. Süreci paylaştan aktörler tarafından tasarım eğitiminin sürekli devingenliği sağlanmaktadır. Mekan, saat, kredi gibi başlangıçta basit görünen, ancak düşünme biçimini doğrudan etkileyebilecek bir takım bileşenler bu devingenliği kesintiye uğratmaktadır. Mimari tasarım eğitimi sürecinde yapılacak bir dönüşüm/değişim, kendini bütün mimari sürece yansıtabilecek bu da mimarlık eğitimini doğrudan etkileyebilecektir. Mimarlık eğitiminin ana kurgusu değişmese bile, yer alan aktörlerin bu süreçteki düşünme biçimleri değişmiş olacak ve içinde bulunulan konuma göre, stratejik düşünme becerisi ile bir takım kısıtlayıcı etkenlerden kurtulunabilecektir. Sorun olan şeye doğrudan karşı çıkmak yerine; onun nedenini, nasılını kavrayarak, içinde bulunulan konuma göre yer edinmek ve değişimi öncelikle kendinde sağlamak; sadece meslek öğrenmede değil yaşam boyu öğrenme denilen süreçte de kullanılabilecek bir yaklaşım olarak görülebilmelidir.

Tez çalışması kapsamında tartışılması önerilen ana konu “mimari tasarım eğitimi” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası mimari platformların da değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak; mimari tasarım eğitime ilişkin ana sorunlar, yapılan çalışmanın kapsamına göre değişkenlik gösterebilmekle birlikte, bu çalışma kapsamında altı ana grupta toplanmıştır. Bu sorunlar Türkiye üzerinden okunarak irdelenmiştir.

Eğitim Anlayışı: Mimari tasarım eğitimi, onun amaçlarını, bileşenlerini, öğretilebilirliğini ve öğrenilebilirliğini kavramakla anlam kazanmaktadır [32]. Dolayısıyla mimari tasarım sürecinin sadece yürütücü tarafından değil, hem öğrenci hem yürütücü tarafından ele alınması önemli görülmektedir. Bu karşılıklı durumda, tek yönlü eleştiriye dayalı

korkuyu temel alan öğrenme ortamı; merak, keşif, heyecan odaklı bir ortama dönüşebilmelidir [33]. Aydınllı'ya göre, eğitimin öncelikli amacı, bilgiyi alıp depolamak yerine, onu kullanmak ve ondan yeni bilgiyi üretme kapasitesi yaratmak olmalıdır [34]. Öncelikle bu amaç doğrultusunda mimarlık ve mimari tasarım eğitimi ele alınmalıdır. Bilginin evrilemediği, sadece ezberlenip kaldığı bir sistem, ne mimari tasarım için ne de mimarlık eğitiminin genel süreci için bir kazanım sağlayamayacaktır. Oysaki mimari tasarım eğitimi, düşünme becerilerinin kazanıldığı, bilinçli yaklaşımın aktif duruma getirildiği bir süreç olabilmelidir.

Lisans Eğitime Geçiş: Lise eğitiminden, doğrudan lisans yaşamına başlayan öğrencilerde büyük oranda katı bir bakış açısının hakim olduğu gözlenmektedir. Mimari tasarım ise bu katılığın, kırılmadan anlaşılabilmesi mümkün olmayan bir süreçtir. Eğitim süreci boyunca, öğrencinin en önemli kazanımlarından biri, bu katılığını kırarak esnek düşünebilme becerisine sahip olabilmesidir.

Pozitif Bilim Olarak Görölme – Arada Kalma: Tasarıma sınırlar altında tanım getirme anlayışı, 1960'larda "tasarım yöntemleri" çalışmaları ile belirginleşmiştir [22]. Mimarlık, teknik anlamdaki bileşenlerinden dolayı çoğunlukla pozitif bilimlere dahil edilip; tüm akademik dönem programlarında ve çoğu zaman mekan gereksinmelerinde, onlar gibi bir konuma yerleştirilse de, aslında içinde bir o kadar da sosyal bilimleri barındırmaktadır. Mimari tasarımın nitel yönünü oluşturan bu durumun, genellikle göz ardı edilen ve tasarımın kapalı kutu gibi kalan birçok sorununun saklandığı nokta olduğu düşünülmektedir. Biraz belirsiz olan, farklı olan ve merak uyandıran bu kapalı kutu, geleneksel anlayışlara göre açılmamalı ve yok sayılmalıdır. Ancak dinamik ve bütüncül görüş bunu reddetmektedir. Buradan her şeyin belli olması, kesin olması, öğrenilmesi gibi bir sonuç çıkarılmamalı; ancak o kapalı kutunun varlığı kabul edilebilmelidir. Dolayısıyla matematik probleminden farklı olarak düşünüldüğünde, mimari tasarımda tek doğru çözüm yolu bulunmamaktadır [35]. Bu nedenle aynı tasarım problemi için getirilen her öneri birbirinden farklı izler taşıyacaktır.

Değerlendirme–Değerlendirilme: Düşünme ve buna bağlı eylemlerin gerçekleşmesinde ana problemlerden biri nitel ve nicel eğitim sorunsalı içinde, ölçümün yapılamaması ve buna bağlı olarak ortak dile getirme adına dayatılan katı

kurallar topluluğudur. Bu belirli kalıplar içine alma sürecinde akademisyenlerin de işlerini kolaylaştırmak amacıyla tüm evren aynı biçime bürünmek durumunda kalmaktadır [24]. Ponty [36], konu ile örtüşürülebilecek olan *“fizik yasaları gibi yasalara varmayan bütün araştırmaları, bilimin yanılısına diye yabancılaşma ya da dışlama hakkı var mı”* sorusunu sorarak, nitel araştırmaların da bilime dahil olabilmesi konusunu tartışmaya açmaktadır. Bu katı kuralları aşmada soru sormanın, eleştirel düşünmenin, stratejik düşünmenin önemli bir noktada olduğu düşünülmektedir. Soru sormak, durumla ilgili bilgi sahibi olmayı gerektiren bir durumdur. Her ne kadar ülkemizde soru sormak, anlamamış olmanın bir belirtisi gibi gösterilse ve eğitim de bu yönde sürükleniyor olsa bile, aslında farklı olana ilginin bir aşaması olarak görülebilmeli ve değerlendirme süreci buna bağlı olarak güncellenebilmelidir.

Paylaşım Ortamı: Günümüz koşullarında durumları daha netleştirmek, belirginleştirmek adına atılan adımlar, mimari tasarım stüdyosu ortamını paylaşan tüm aktörleri sınırlandırmaktadır. Bu anlamda, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamların yaratılmasında hiyerarşi ve paylaşım konusunun ön plana çıktığı düşünülmektedir. Louis Kahn [20], öğrenciler ile yaptığı söyleşilerin yer aldığı kitabında kendisinin mimarlık öğretmediğini, kendini eğittiğini belirtmekte; bir anlamda katı yürütücü-öğrenci ilişkisini farklı bir konuma taşımaktadır.

Mimari tasarım eğitim ortamı, önceden tanımlanmış bilginin öğrenciye aktarıldığı bir dikte ortamından çok daha öte bir konumda olabilmelidir. Bauhaus döneminde varlığını sürdüren usta-çırak ilişkisinin güne uyum sağlayamadan taşınması, bu ortamın sorunlarından birini oluşturmaktadır. Mimari tasarım stüdyosunda birebir iletişim, görerek öğrenme gibi etkileşimler göz ardı edilemez. Ancak bu etkileşim hiyerarşinin keskin sınırlar ile birbirinden ayrıldığı bir ortamda gerçekleşemez. Böyle bir ortamda yalnızca dikte eden kişi öğretide bulunabilmekte, ezberletebilmektedir. Bu da tek yönlü bir yaklaşım olmakta, sözü edilen dinamik ortamın oluşumu yönünde katkı sağlayamamaktadır. Ortamın dinamikliği, sürekli vurgulandığı gibi paylaşım ile gerçekleşebilecektir. Dolayısıyla Yürekli ve Yürekli'nin de vurguladığı gibi mimari tasarım stüdyosunda artık usta-çırak yoktur; deneyim seviyeleri birbirinden farklı çok sayıda aktör vardır [37].

Mimari tasarım stüdyosunun, öğrenciyle yürütücü arasındaki öğrenci-öğretmen ilişkisi içinde gerçekleşen ve yalnızca olumsuz eleştiriye dayalı olarak yürütülen içeriği günümüzdeki tartışmaların başında gelmektedir [31]. Eleştirinin öz mantığından uzaklaşan saf “olumsuz” yorumlar, stüdyo ortamındaki iletişimi azaltmakta ve sınırları keskinleştirmektedir. Sınırların olduğu, paylaşımın gerçekleşemediği bir ortamda bulunan öğrenci, sadece yürütücünün anlattığı ile sınırlı kalabilir ve yapılanları tam anlamıyla içselleştiremeyebilir. Oysaki mimari tasarım eğitiminin öncelikli hedeflerinden birinin öğrencinin kendini bulabilmesini ve kendi farkındalığına ulaşabilmesini sağlamaktır. Diğer taraftan yapılanlar sadece geçici, devamı olamayan, öğrenci için de çok anlamı olmayan çalışmalar olacaktır. Yürütücü de bu süreçte, geleneksel eleştiri modelinin öngördüğü, tek bir dili, tek bir anlayışı benimseyip, bunu kabullenmek yerine; farklı yaklaşımlara da kendi dili ve ideolojisi ile bakabilmelidir [31].

Çalışmaların uyarlama sürecinde yapılanların kendiliğinden gelişmesi, gündelik yaşam içerisinde doğrudan yansımalar bulabilmesi anlamına gelmektedir. Jacobs’a göre [1], herhangi bir şeyin çekiciliği, o şeyin özgürlüğünden, gelişigüzelliğinden kaynaklanmaktadır. Eğer bu şey rahatça yapılamıyor ise hiç yapılamaz. Mimari tasarım eğitiminde süregiden tasarım çalışmaları da bu özgürlük içerisinde gelişebilmelidir. Öğrencinin özgün fikirlerinden uzak bir süreç değil, aksine doğrudan gündelik yaşamı ile ilişkilendirebildiği, bağları kurabildiği bir süreç burada ön plana çıkmalıdır. Bu noktada yürütücünün yaklaşımı, bu bağların öneminin öğrenci tarafından da farkına varılabilmesi yönünde olmalıdır. Öğrencinin ve yürütücünün tasarım sürecine birlikte dahil olmadıkları, sadece nicel gereksinimleri sağlayan uygulamalar ile mimari tasarım eğitiminden beklenenlerin tartışılması söz konusu olamaz. Yürütücünün dikte eden değil; paylaşımcı, yeniye arayan, meraklı bir araştırmacı rolüne sahip olması, öğrencinin de kendini bulmasına yardımcı olabilecektir. Öğretme konumu, Yürekli ve Yürekli’nin vurguladığına benzer şekilde Karatani’ye göre [14] de otoriter değil, iki konum arasındaki farklı deneyimlerin paylaşıldığı ortaklıktır. Otoriter konumda olunan bir durumda, sürece kurallar hakimdir. Kuralların olduğu yerde ise seçim yapmaya, düşünmeye gereksinim duyulmamakta; kurala sorgusuzca uyulmaktadır. Mimari tasarım stüdyosundaki süreçte de sürekli kuralların, katı sınırların olması, günün koşullarında gereksinimi giderek artan düşünme biçimlerinin kazanılmasının önünde bir

engel oluşturmaktadır. Tasarlama becerisinin özgür düşünceden geçtiği göz önünde bulundurulursa, kişinin kendini ifade edemediği, sadece bir yürütücünün kurallarına bağlı kalınan bir stüdyoda, mimarlık adına yapılabilecek üretimler imkansızlaşmaktadır. Sürece dahil olan tüm aktörlerin düşüncelerini aktif tutabilmesi için Adorno'ya göre "başka olan"ın da kendince yorumlanabilmesi önem taşımaktadır [38].

Okul ve Sonrası: Mimari tasarımın kavramsal ve uygulama yönleri birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak görülmelidir. Adorno, bu iki olgunun bir aradalığını savunmaktadır: Bir davranış biçiminin pratik olması için düşünülmesi gerekmekte; düşünme diye bir kavram var ise, içindeki pratik kavrama süreci, kuramı da barındırmaktadır [38]. Dolayısıyla Adorno'nun da vurguladığı gibi mimari tasarım eğitim sürecinde de bunları, birbirinden ayrı birer süreç gibi düşünmek, son derece yanıltıcı bir algının oluşumuna neden olabilecektir.

Mesleğin eğitim ortamı ve gündelik yaşamda yapay çevre içerisinde yapılanlar büyük bir çelişki içerisinde bulunmaktadır. Bu durum, mimari tasarım eğitim sürecinin ders ya da çalışma içeriğinden öte, aktörleri konusunda negatif bir yargı oluşturmaktadır. Öğrenciler, okulu sadece diploma alınan ve bu mesleğin yapılabilmesi için kurumsal bir geçiş noktası olarak görebilmektedir. Dışarıda, "daha farklı" uygulamaların yapıldığının farkında olan öğrenci, bu çelişki içinde eğitime gereken önemi, gereken saygıyı ve paylaşımı vermemektedir. Aynı durumun farkında olan yürütücüler de kimi zaman bu durumun etkisinde kalabilmekte, mimari tasarım stüdyolarında ve diğer yardımcı derslerde, öğrencilerin tasarlama gücünü açan çalışmalar yapmak yerine, daha katı çalışmalar yapabilmektedir.

İçinde bulunulan ortam, mimarlık ve mimara ilişkin görüşlerin ardından taslak olarak belirlenen mimari tasarım eğitimi süreci ile ilgili sorunlar üzerinde durulmuştur. Bu sorunların birçoğu uzun yıllardır tartışmaların gündeminde yer almaktadır. Tez çalışması kapsamında ise bu sorunlar da göz önünde bulundurularak, bu sorunların her birinin bir bütünün parçaları olduğu bütüncül bir anlayış ile büyük sorunsalın ne olabileceğinin keşfedilmesi amaçlanmaktadır.

Toplumsal birer üyesi olan mimarlar Rem Koolhaas'a göre [39], günün umursamaz yaklaşımlarından etkilenmekte ve bir şeyleri gerçekleştirmek yerine onun neden

gerçekleşemeyeceğine ilişkin bahaneler aramaktadır. Dolayısıyla da günün potansiyelini keşfedemeyecek kadar tıkanmış bir durumda bulunmaktadırlar. Bu potansiyeli görebilmek, öncelikle bakış açısının farklılaşması ile mümkün olabilecektir. Buna benzer bir yaklaşım ile öncelikle tez çalışması da farklı bir bakış açısı ile ele alınmaya çalışılmıştır. Bu bakış açısı kalıpları kırmaya çalışan, sorunu keşfetme sürecinde edinilenler ile sürece katkı sağlamayı amaçlayan, umursamazlıktan ve bahanelerden kendini arındıran bir içeriğe sahiptir.

2.2 Yöntem – Yaklaşım

Araştırmanın nasıl bir kuram anlayışı ile oluşturulduğuna ilişkin detaylı anlatımın yapıldığı “Yöntem-Yaklaşım” ana başlığı, çalışmanın iskeleti olarak betimlenebilir. Bu başlık altında çalışma sürecinde yararlanılan araştırma örüntüleri ile ilgili bilgi verildikten sonra, doğrudan tez süreci ile örtüştürülen yöntemle ilişkin anlatım yapılmıştır.

2.2.1 Tez Çalışmasında Yararlanılan Araştırma Örüntüleri

Birçok alanda egemenliğini sürdüren katı bakış açısı, belli disiplinler kapsamında yapılmakta olan akademik çalışmaları da sınırlandırmaktadır. Özellikle eğitim konusu üzerine yapılan çalışmalarda, açıklanması eksik görülen olguların görünür kılınmasına yardımcı olacak bir yaklaşım olarak nitel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır [41]. Kaynakların evrensel bir anlam kazanması ile her yere uzanır oluşunun, olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bir önceki bölümde küresellik konusunda da benzer ikili duruma ilişkin düşüncelerin paylaşıldığı yayılcı anlayışta, kaynakların her yere erişmesi, aynı bulguların ortaya çıkmasına neden olabilmekte ve yapılan çalışmalar kısıtlı kalabilmektedir. Bu nedenle araştırma süreci, çalışmanın kendine ait kaynak üretebileceği düşünülen bir nitel araştırma örüntüsü ile desteklenmiştir.

İncelenecek probleme dair soruyu önceden kesinleştirmek, elde edilmesi olası verileri kısıtlandırabilmektedir. Soruna sadece bir yönden yaklaşılmaya neden olan bu durum, başka var olan sorunların keşfini engelleyebilir ve yeni olanların üretiminin önüne geçebilir. Bir bütün olarak düşünüldüğünde, yapılan bir araştırmanın yeni bir şey söylemesi bekleniyor ise, bunu temelinden itibaren getirebilmesi ve sürecini de buna

göre oluşturabilmesi beklenmelidir. Gerektiği ölçüde kendi kaynaklarını oluşturabilen ve aynı zamanda literatür ile desteklenebilen bir çalışma, daha kuvvetli ve daha o yere, o ana özgü şeyler söyleyebilecektir. Her zaman, önemli olanın her yere özgü bir değerlendirmeyi ortaya koymak olduğu düşünölmemelidir. Farklı költürlerin, farklı görüşlerin paylaşılmamasının, çalışmanın yayılma potansiyelinin de olduğu koşullarda daha yararlı olabileceği düşünölmektedir. Farklı deneyimlere ait süreçlerin paylaşımı ile çalışma daha devingen bir konuma getirilebilecektir. Gutek'e göre, insan bilgisi, zaten mutlak kesinlik yerine daha çok deneyimlere dayalı genellemeleri içermektedir [41]. Bunun sınırlandırılmaya çalışılması ile körelen bilgi üretme kapasitesi, kendi eski deneyimlerini sildiği gibi yeni deneyimlerin de oluşmasına olanak sağlayamamaktadır. Deneyimlerin paylaşımı, insanların empati kurarak düşünöbilme becerisini de kuvvetlendirebilecek bir ortamı sağlamaktadır. Bu da herkesin daha çoklu düşünöbildiği, aktif bir düşünme yapısını beraberinde getirmektedir. Sözü edilen aktif düşünme yapısı içerisinde "doğru" olan da değişkendir. İçinde bulunduğu konuma göre şekillenebilen "doğru", stratejik bir düşünme süreci ile beraber gelişmektedir. Bu gelişme sürecinde, olması gerektiği yerde işe yarayan şey "doğru"dur [40]. Dolayısıyla çalışmada da daha katı sınırları olan pozitivist bir yaklaşıma yerine, anlık konuma göre yol alan yararlı yani pragmatik bir yaklaşıma benimsenmiştir.

Bu yararlı süreç göz önünde bulundurularak, tez çalışması için uygun olduğu düşünölen iki ana nitel araştırma örüntüsü üzerinde durulmuştır. Genel duruma hakim olabilmek, açıklayabilmek adına öncelikle olgubilim nitel araştırma örüntüsünden; daha sonra sürecin gereklilikleri de göz önünde bulundurularak gömölü kuram nitel araştırma örüntüsünden yararlanılmıştır. Bir arada harmanlanmış biçimde kullanılan araştırma örüntülerinden, sürecin bütününe daha uygun olacağı düşünölen yapılandırmacı gömölü kuram örüntüsü sečilerek; yaklaşımın araştırmaya ilişkin evrelerini bir arada tutucu nitelikte kullanılması sağlanmışır. Yaklaşımların, tez çalışmasının omurgasını nasıl oluşturduğu konusuna değinmeden önce, bunların neler olduğuına ilişkin bir irdeleme yapılmıştır.

2.2.1.1 Olgubilim

Olgubilim, farkında olunan ancak derinlemesine bir bilgi sahibi olunamayan olgulara odaklanarak ilerleyen bir araştırma örüntüsüdür. Bu olgular ile gündelik yaşam içerisinde çeşitli deneyimler aracılığı ile karşılaşılabilir. Olgubilimde, olgunun kendine özgü olan yaşanmışlığı ile birlikte buna bağlı anlamı ön plana çıkmaktadır [42]. Ağırlıklı olarak varoluşçu psikoloji içerisinde gelişme gösteren bir yaklaşım olmakla birlikte; araştırmacı, insanların çevrelerinde olagelen olayları nasıl değerlendirdiklerini ve dış gerçekliğe nasıl bir anlam yüklemiş olabileceklerini kavramaya çalışmaktadır [43], [44]. Bu arayış sürecinde araştırmacı “gerçek nedir” sorusunu tek bir kaynak ile değil, kendi içerisinde bütün, ancak değişken ve devingen kaynaklar aracılığı ile yanıt aramaya çalışmaktadır. Araştırmacıyı bu noktada yoğun bir gözlem süreci beklemektedir. Gözlemlerin ardından genellikle en çok kullanılan veri elde etme yolu ise görüşmelerdir [42]. Ek olarak çalışmanın ilerleyişine göre birçok nitel veri analizi yaklaşımı da araştırmacı için yardımcı olabilir.

Olgubilim örüntüsünün, çalışma kapsamında, genel anlamda kullanılabilecek bir yaklaşım olduğu; ancak kimi noktalarda çalışmanın devingen yapısını açıklamada yetersiz kaldığı fark edilmiştir. Çalışmanın bu yapısına daha uygun olduğu düşünülen gömülü kuram nitel araştırma örüntüsü, gerek yaklaşım gerek tezin içeriği anlamında tezin özgün olduğu düşünülen yönlerinin korunarak gelişmesini sağlamıştır. Çalışma için bir omurga oluşturan araştırma örüntüsü, elde edilen analizlerin dağılmasını önlemiş, onları bir eksenle tutarak, bir bütün örüntü ile tezin toparlanmasına aracılık etmiştir. Dolayısıyla bir araştırma yönteminin içine sıkışmayan, aksine onunla kuvvetlenip yön bulan, anlam kazanan bir çalışma yapılmıştır.

2.2.1.2 Gömülü Kuram

Benimsenen araştırma örüntülerindeki yararcı yaklaşım, üzerinde çalışılan sosyal süreci, mevcut kuramlarla açıklamayı reddetmektedir. Onun yerine verilerin içinden doğan sosyal süreçle ilişkili olan kavramlarla süreci açıklamak tam olarak gömülü kuram örüntüsünü özetlemektedir [40]. Etnografya ve olgubilim ile benzer özellikler gösteren gömülü kuramın özgün yanı, önceden belirlenmiş katı görüşler ile araştırmaya başlamamasıdır [45]. Nitel araştırma örüntülerinden biri olan gömülü kuram, bir

kuramı test etmenin yerine; incelenen sosyal bir süreci açıklayacak bir kuramı inşa etmenin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan da özellikle doktora tez çalışmalarında, sosyal bilim ve eğitim bilimlerinde kullanılması tercih edilmektedir [46].

Diğer nitel araştırmalardan farklı olarak gömülü kuramda veri toplama, veri analizi ve kuram inşa etme süreci eşzamanlı olarak ilerlemektedir [45]. Gömülü kuram, bilinen diğer araştırma örüntülerinin aksine, öncelikle alan çalışması ile başlayabilmektedir. Belirlenen çerçevede yapılan bir alan çalışmasının ardından, sorun netleştirilebilir. Böyle bir araştırma örüntüsünde, ilk olarak veri toplanmakta, ardından hemen analiz edilmektedir. Ters yüz edilmiş bu araştırma süreci “zikzak” süreci olarak adlandırılmaktadır [40]. Zikzak yaklaşım, araştırmacıyı yeni veri arayışlarına sürükleyebilecek bir potansiyele sahiptir.

Gömülü kuramda olgular durağan olarak kabul edilmez; olguların sürekli bir tepki, bir değişim içerisinde oldukları düşünülür. Bunun da sözü edilen araştırma örüntüsünün, günün bakış açısına uygun olduğunu gösteren bir diğer yanı olduğu düşünülmektedir. Örneklem bu araştırma örüntüsünde kuramsal bir zeminde ilerlemekte; literatür çalışması da içinde bulunulan koşullar ile ilgili bilgi altyapısına sahip olabilmek için yapılmaktadır. Var olanlar ile ilgili bilgi sahibi olabilmek ve onlarla da uyum içerisinde yol alabilmek için literatür çalışmasına gereksinim duyulmaktadır.

Çalışmanın deneyimler ile beslenen sürecinde, bağlantıların her an başka bir yönü aydınlatılabilme potansiyeli, göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, çalışmanın deneyimlerle beslenen yanını da ortaya koymaktadır. Charmaz’a göre bu araştırma örüntüsü, sürecin de bir yöntemi olarak görülmelidir [47]. Özetle gömülü kuram, adından da anlaşılacağı üzere bir araştırma konusu içerisinde gömülü kalmış sorunun, açığa çıkarılma sürecine ilişkin kuramsal ağı ifade etmektedir. Bu yaklaşım ile tek bir cümlelik bir sonuç söylemek yerine; genel durum, davranışlar, yaklaşımlar, izlenimler üzerine birçok şey söylenebilir. Çalışmanın sonunda en fazla gözlemlenen davranışın sebebini açıklayan sosyal bir süreç tanımlanmaktadır. Süreç, doğal olarak varlığı gerekli olmasına rağmen her zaman kendiliğinden oluşamayabilir. Araştırmacı, süreci kendi bağlamında bir bütüne vardırılmaz ise, gözden kaçırılan şeyler olabilir. Dolayısıyla sürecin kendisi bir tasarımdır ve buna bağlı olarak da aslında bütünü ile kuramın

kendisi olarak görülebilmelidir. Gömülü kuramdaki “kuram” terimi zaman içinde meydana gelen etkinliklerin, eylemlerin, etkileşimlerin ilişkisini açıklayan bir “süreç kuramı” olarak değerlendirilmelidir [48].

Gömülü kuram, sadece üstü kapalı konuları araştırmakla kalmaz, aynı zamanda değişen koşullar karşısında insanların nasıl tepki verdiğini ve bunların ne gibi sonuçlarının olabileceğini de araştırmaktadır [49]. Bitmişliği olmayan, tek bir sonuç ile sınırlanmayan bir yapıya sahiptir. Gömülü kuramın güçlü yanı, süreç içerisindeki odaklanılmış, aktif ilişkiden kaynaklanmakta olup; araştırma süreci, durağanlıktan uzak, akışkan, etkileşimsel ve gelişime açıktır [40]. Bu etkileşimsel süreci kurgulayan araştırmacının sahip olması gereken becerileri Strauss ve Corbin şöyle belirtmektedir:

- Durumları eleştirel bir bakış açısı ile analiz edebilme,
- Ön yargı eğilimini fark edebilme,
- Soyut düşünebilme,
- Esnek ve yapıcı eleştiriye açık olabilme,
- Katılımcıların sözcüklerine ve eylemlerine karşı duyarlı olabilme,
- İş süreçlerine yoğunlaşabilme ve kendini buna adayabilme [50].

Gömülü kuram nitel örüntüsü, araştırma süreçlerindeki ufak farklılıklar nedeni ile üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar:

- Strauss ve Corbin’in sistemi olarak da anılan sistematik örüntü,
- Glaser ile bütünleşen, gelişen örüntü veya klasik örüntü,
- Charmaz tarafından desteklenen yapılandırmacı örüntü [40].

Bu üç grubun ayrıldığı noktalar kadar bir arada oldukları noktalar da bulunmaktadır: Süreç yaklaşımı, kuramsal duyarlılık, kuramsal örnekleme, sürekli karşılaştırmalı analiz, çekirdek kategori, memo yazımı, literatür incelemesi ve kuram üretimi [48], [51]. Çekirdek kategori, süreç içinde kendini belli eden, bir şekilde ön plana çıkan kategori anlamına gelmektedir. Keşif sürecindeki ana sorun, gömülü kuram örüntüsüne göre “çekirdek kategori”yi oluşturmaktadır. Çekirdek kategori sürecin merkezindeki olgu olarak tanımlanabilir. Memo yani kuramsal not yazımı olarak adlandırılan süreç,

araştırma boyunca ortaya çıkarılmış olan yaklaşımları, bağlamları ve yeniden düzenlemeleri içermektedir [40]. Sadece rutin bir “fikirler” yazımı olarak algılanmamalıdır. Herhangi bir fikre ilişkin bir sözcük, bir cümle, bir paragraf ya da birkaç sayfa olabilir. Memolar üzerine düşünülecek, açıklanacak bir şeyler sunmaktadır. Kuramsal anlamda memoların gruplandırılması, yazılacak raporun da çerçevesini belirlemektedir. Strauss ve Corbin [50], literatür incelemesinin gömülü kuram için önemli olduğunu belirtmiş olsalar da çok da fazla literatürün içinde kaybolunmaması gerektiğini de vurgulamaktadır. Aksi takdirde kavram geliştirmek için gerekli olan keşif duygusunun ve kuramsal duyarlılığın kısıtlanabileceğini belirtmektedir.

2.2.1.3 Yapılandırmacı Gömülü Kuram

Diğer örüntüler de göz önünde bulundurulduğunda, Charmaz’ın öne sürmüş olduğu yapılandırmacı gömülü kuram örüntüsünün, çalışmanın süreci için daha uygun olduğu düşünülmüştür (Çizelge 2. 2). Charmaz, kendi örüntüsünü diğer iki örüntüden, yani Postmodernist olan Straussçu ile Pozitivist olan Glaserci örüntü arasında, “orta bir zeminde” konumlandırmaktadır [52]. Yapılandırmacı gömülü kuram araştırma örüntüsünün temeli, çalışma kapsamındaki katılımcılar ile araştırmacı arasındaki doğrudan etkileşime dayanmaktadır [40]. Bu etkileşim sonucunda birlikte üretilen ortak anlam çalışmaya dahil olmaktadır. Böylece veriler kendiliğinden bir “üretim” konumuna gelmektedir. Bu devingen sürecin bir parçası olan “anlam”, var olan şeyleri de yorumlama gücüne sahiptir. Anlamanın üretimi ile herhangi bir veri kısıtlamasına gidilmeden, kendi bütünlüğü içerisinde özgün çalışmalar üretilebileceği düşünülmektedir. Charmaz, hazır verilerin gerçeklikle ilgisi olmadığını, “keşfedilen gerçekliğin” daha interaktif bir süreçten geçtiğini belirtirken; bu durumun içinde bulunan zamansal, kültürel, yapısal bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini de eklemektedir [47]. Charmaz, sürekli gerçekleri yakalamaya çalışıp, eylemlerde tanım arayışına girmek yerine; bireylerin görüşlerini, değer yargılarını, hislerini, çıkarımlarını ve bunlarla ilgili ilişkileri, gömülü kuramın odağına yerleştirmektedir [53].

Çizelge 2. 2 Yapılandırmacı gömülü kuramın farklılıkları ([40]'tan uyarlanmıştır.

Uyarlayan: Bengi Yurtsever)

Nesnel Gömülü Kuram	Yapılandırmacı Gömülü Kuram
• Dışsal gerçekliği kabul eder.	• Çoklu gerçekliği kabul eder.
• Veri keşfini kabul eder.	• Verinin ortak yapılanmasını kabul eder.
• Kavramsallaştırmanın veriden oluştuğunu kabul eder.	• Araştırmacının kategorileri yapılandırıldığını kabul eder.
• Veri gösterimini problemsiz olarak görür.	• Veriyi; problemli, ilişkisel, durumsal ve kısmi olarak görür.
• Gözlemcinin tarafsızlığı, pasifliğini ve yetkisini kabul eder.	• Gözlemcinin değerlerini, önceliklerini, konumu ve görüşleri etkileyen eylemleri kabul eder.
• Veri analizini tarafsız bir süreç olarak görür.	• Veri analizinde refleksivitenin önemini kabul eder, veri yapılandırmasını tanır.
• Araştırmacının görüşlerine öncelik verir.	• Katılımcıların görüşlerini ve ifade ettiklerini, analizin bütünlüğü parçası olarak görür.
• Bağlamdan bağımsız genelleme elde etmeyi amaçlar.	• Genellemeyi; kısmi, durumsal ve zamana uygun, mekan, konum, eylem ve etkileşim olarak görür.
• Gelişen çıkarımlara odaklanır.	• Yorumlama oluşturmaya odaklanır.
• Sade açıklamayı amaçlar.	• Yorumsal anlamayı amaçlar.

Yapılandırmacı gömülü kuram, diğer gömülü kuram örüntüleri gibi çeşitli kodlama süreçleri ile oluşturulmaktadır. Kodlama, araştırmacının çalışma süreci kapsamında ele aldığı fikirleri belirleyebilmek, anlayabilmek, değerlendirebilmek ya da aktarabilmek için kendine özgü terimlerle özetlemesi olarak tanımlanabilir [40]. Sürekli karşılaştırmalı analiz yaparak ve bu kodlamaları gereken uzunlukta belirleyerek daha fazla veri elde edilebileceği düşünülmektedir. Kategori ise süreç içerisinde soyutlanan eylem ve etkileşim olarak tanımlanmaktadır [48]. Bu soyutlamalar elde edilen kodlardan yararlanılarak yapılmaktadır. Dolayısıyla da kategorilerin kodlardan oluşturulmuş olduğu söylenebilmektedir. Kategoriler, araştırmacı tarafından belirlenmekte olup, süreci daha bütüncül anlayabilmek kullanılmaktadır.

Charmaz, yapılandırmacı örüntüsünde katı veri analizine karşı çıkmakla birlikte süreci görünürleştirme adına takip edilebilecek üç kodlama önermektedir: Başlangıç kodlaması, odaklanılmış kodlama ve kuramsal kodlama [53]. Bu kodlama süreçleri çalışmanın eksenini ile birlikte detaylı olarak irdelenecektir.

2.3 Bölüm Sonucu: Araştırma Örüntüsünün Tez Çalışması Üzerinden Okunması

Tez çalışmasına, öncelikle sorun olarak görünen “mimari tasarım eğitimi” konusu, “nasıl ele alınabilir” sorusu ile başlanılmıştır. Mimari tasarım eğitimi sürecinde varlığı kesin olan, ancak tam anlamıyla görülemeyen sorunlar bulunmaktadır. Olgubilim nitel araştırma örüntüsü ile başlanan irdelemede, ilerleyen evrelerde farklı bir yaklaşıma daha gereksinim duyulmuştur. Bu noktada gömülü kuram nitel araştırma örüntüsü, eksenini tutup sürükleyen bir konumda görev almıştır. Olgubilim ve gömülü kuram birlikteliğinde belirlenen çerçevede, ilk olarak içinde bulunulan koşullar, ortam ve bunları paylaşan aktörler daha yakından tanınmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Modernite’den Küreselleşme’ye uzanan bir ortam irdelemesinin ardından buna bağlı olarak değişim gösteren mimarlık ve onun üretimini gerçekleştiren aktör konumundaki mimar konuları irdelenmiş; bunlara ilişkin sorunlar keşfedilmeye çalışılmıştır. Literatür araştırmasının katı çerçevesinde kalınmayacak şekilde ilk araştırmalar yapılmıştır. Bu sırada belirlenen kavramlar üzerinden memo yazımına başlanmış, bundan sonraki tüm süreç boyunca da memo yazımı sürdürülmüştür. Araştırılan odak konunun durumuna göre bu memoların uzunluğu değişebilmektedir. Başlangıçta anahtar kelime gibi başlayıp, metine dönüşen memolar bunun için birer örnek oluşturabilmektedir. Memoların yazımı ile beraber, çeşitli bağlantılar kurulmuş, süreç yaklaşımı da daha belirgin hissedilmeye başlanmıştır. Strauss ve Corbin’e göre süreç denen şey, eylem ve etkileşim arasındaki bağlantıların kurulmasıdır [50]. Çalışmanın başlangıcından itibaren kurgulanan eylemler ve ona karşılık olarak alınan yeni eylemler ile aralarındaki etkileşim vurgulanmaktadır. Bu nedenle eylemler ön planda olsa bile, onların doğrudan tanımlamaları üzerinde durulmamıştır. Sözü edilen etkileşimin çalışma boyu sürekli gündemde kalmasının, araştırma örüntüsünün aktifliğini vurguladığı düşünülmektedir.

Tez çalışmasının, “küreselleşme-mimarlık-mimar” kavramları ile başlamış olan ilk bölümü, çalışmanın aktörlerini tanımlamak ve var olan koşulları görebilmek adına, kavramsal bir başlangıç bölümü olarak düşünülmüştür. Kuramsal duyarlılığın ön plana çıkarıldığı bu bölümde, tez çalışmasının nasıl bir görüş çerçevesinde ele alındığına dair bir altyapı da kurgulanmıştır. Kavramsal bir başlangıçtan sonra ana çalışma konusuna ilişkin sıkıntıların, biraz daha nelerden kaynaklanmış olabileceği üzerinde durularak, “sorunlar” kapsamında yeni bir başlık oluşturulmuştur.

Öğrenme sorunsalı, ilk bölümde literatür özetinde sözü edildiği üzere “ortam” kavramı üzerinden ele alınmaktadır. Bu ortamı betimleyebilmek amacıyla “öğrenme, algı, filtreleme, harmanlanmış öğrenme” kavramları ile yeni bir bölüm oluşturulmuştur. Öğrenme anlayışlarının ve ortamlarının da kısaca ele alındığı bölümde, özellikle mimari tasarım stüdyosunda deneyimlenebilecek alternatif öğrenme anlayışları üzerinde durulmuştur. Yeterli literatür araştırmasının ve kavramlar üzerinde memo yazımının ardından, çalışmanın bir mimari tasarım stüdyosu ortamında deneyimlenmesine gereksinim duyulmuştur. Zikzak yaklaşım olarak belirtilen süreç de burada kendini göstermektedir. Başlangıçta tam anlamıyla belirlenmemiş olan sorun, stüdyo ortamlarının deneyimlenmesi ile ortaya konabilmiştir.

Stüdyo deneyimlerinde öğrencilere ait demografik bilgilerin ve geçmiş mimari tasarım derslerine ilişkin deneyimlerin, açık uçlu anketler aracılığıyla toparlanmasının ardından, her evrenin sonunda da geri bildirim amacıyla katılımcılar ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde betimsel analizden yararlanılarak kodlamaya ilişkin ifadeler oluşturulmuş ve yorumlar yapılmıştır. Nitel araştırma örüntüsü sürecini destekleyici nitelikteki veriler, bu analizler ile elde edilmiştir. Bu şekilde çalışmanın literatür araştırmasının içinde çok fazla kaybolmamasına ve kendi ana kaynağını başlangıçtan itibaren kendinin üretebilmesine olanak sağlanabilmiştir. Çalışmanın bu ilk stüdyo deneyiminin sonuna kadar olan bölümleri, yapılandırmacı gömülü kuram evrelerinden ilki olan başlangıç kodlaması altında düşünülebilir.

Daha önce de sözü edildiği gibi üç evreden oluşan yapılandırmacı gömülü kuram örüntülerinden ilki başlangıç kodlaması olarak adlandırılmaktadır. Verilerin birbirine yakın olmasını ve sorgulanmasını gerektiren, iç içe geçmiş ilk kodlama aşaması olarak görülmelidir [40]. Verilerden kaybolan bir başlangıç, tanımsız bir şekilde ilerleyecektir. Başlangıç kodlaması sürecinde verilerin sürekli karşılaştırması yapılırken, çok fazla analitik bir düşünme biçimine girilebilir. Herhangi bir kısıtlama altına girilmemesi için Charmaz, bu kodlama sürecinde araştırmacıların kendilerine yorumlamacı bir yaklaşım ile “bu veriler hangi çalışmaya ait, ne söylüyor, hangi kuramsal kategoriye gösteriyor, bunlara yansıyanlar kimin bakış açısından yansıyor” sorularını sormalarını önermektedir [53].

Başlangıç kodlaması, çalışmanın ilk adımını, bir anlamda kaygan zeminini oluşturmaktadır. Buradaki kararların geçici olabileceği kesinlikle unutulmamalıdır. Bu süreçte bulunan herhangi bir sorun ya da irdelenen herhangi bir kavram, çalışmanın ilerleyen evrelerinde dönüşüm gösterip, bambaşka bir yöne doğru gidebilecek potansiyele sahiptir. Araştırmacının, yeni verilerden ortaya çıkan kodlar ile duruma göre yeni kategoriler, yeni kavramlar oluşturmaya çalışması, aslında bu kodlama sürecinin geçiciliğini vurgulamaktadır.

Başlangıç kodlaması ile birlikte atılan ilk adımın ardından, gereksinimi duyulan anda yapılan yeni stüdyo deneyimi; bir anlamda bağlayıcı, ağları bir arada tutan, sağlamlaştıran bir veriler topluluğu niteliğindedir. “Harmanlanmış öğrenme” kavramının odakta yer aldığı ilk stüdyo deneyimine ait bulguların yorumlanması ile birlikte, sorunun “aktiflik” üzerine bir kategori geliştirme ve memo yazımı ile irdelenmesi uygun görülmüştür. “Aktiflik” üzerine belirlenen sorunsal, çalışmanın çekirdek kategorisini oluşturmaktadır. Çalışmanın sonraki aşamalarında, yeniden deneyim için çeşitli kurgulara gereksinim duyulsa da çekirdek denilen “sorun olarak görülen olgu”ya, ilk deneyimleme sürecinde yaklaşılabilmıştır. “Aktif stüdyo” olarak adlandırılan, daha özelleşmiş ve mimari tasarım eğitimi ile de bütünleştirilerek çalışma kapsamında üretilmiş olan kategori, aynı zamanda “in vivo kodlama” olarak da adlandırılabilir.

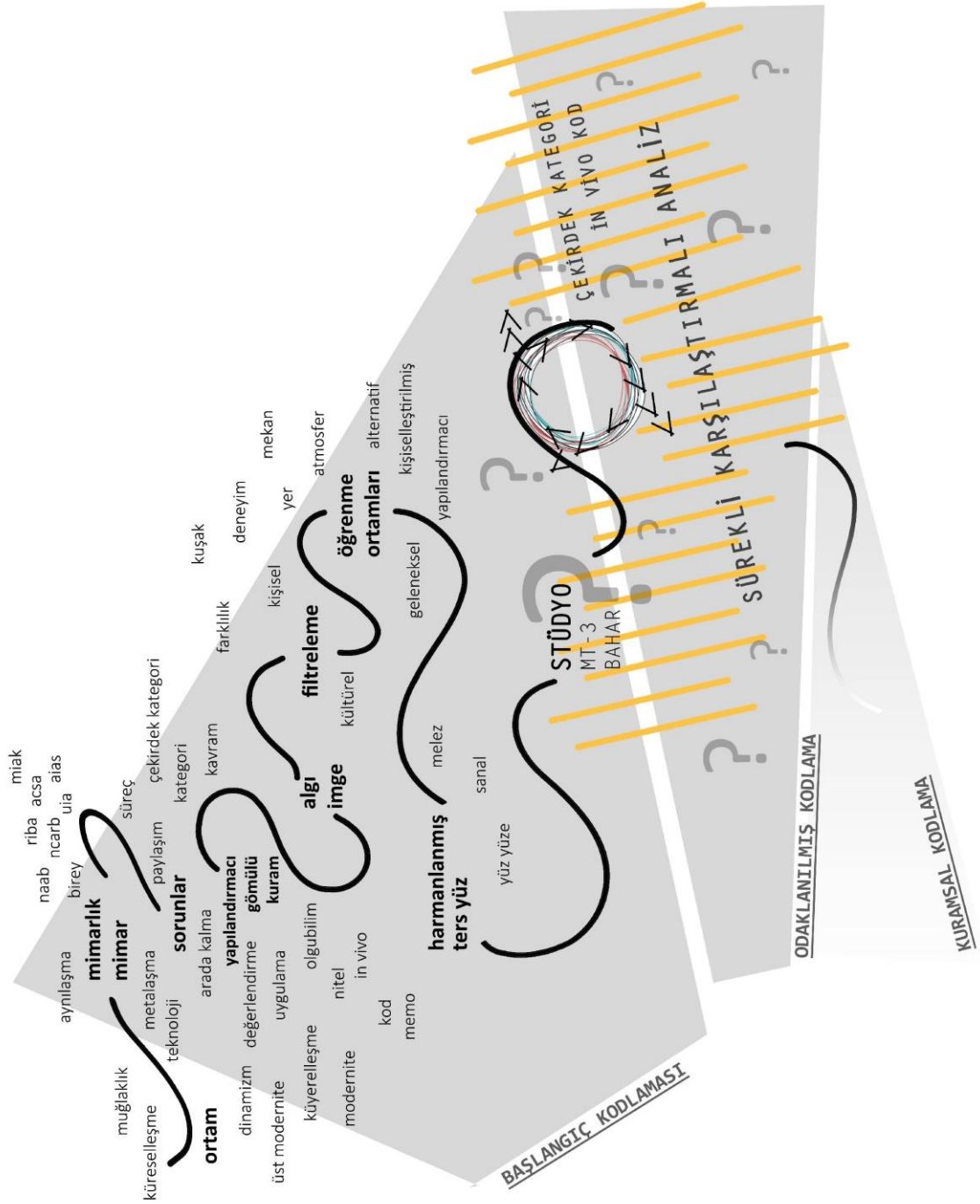
In vivo kodlama, araştırmacının kendisinin ürettiği ya da literatürde var olanlardan daha farklı bir biçimde, katılımcılar tarafından kullanılmış olan sözcük ya da cümlelerin alıntılanması ile oluşturulmuş kategorilerdir [40]. Aslında gündelik hayatta zaten var olan terimler, bu kodlama ile bir araya gelerek araştırmacı ve katılımcı aracılığıyla yeni bir anlam kazanmaktadır. Çalışma kapsamı içerisinde kullanılan in vivo kodlar, özellikle anlamı gerektiği yerde yoğunlaştırdığı ve kuvvetlendirdiği için tercih edilmektedir.

Yapılan ilk stüdyo deneyiminin ardından, tez çalışmasının üzerine odaklanılabileceği sorunsal belirlenmiştir. Charmaz’ın yapılandırmacı gömülü kuramına göre bu ilk aşamadan sonraki kodlama evresi, **odaklanılmış kodlama** evresidir. Bu kodlama evresinde araştırmacı, katılımcıların da görüşleri doğrultusunda, ana sorun ekseninde, en çok vurgulanan kodları seçmektedir. Bu süreçte yine memo yazımı devam

etmektedir. Sorunun yeniden ele alınmasına bağlı olarak, yeni bir literatür çalışması ile çekirdek kategori incelenmektedir. Odaklanılmış kodlama, aynı zamanda başlangıç kodlamasına ait hangi verilerin tamamen kategoriye katkıda bulunduğuna karar verilmesini gerektiren bir süreçtir [40]. Bu evrede, başlangıçtan itibaren getirilen kavramlar ve kodlar bir elemeye girmekte ve artık işe yaramayacağı düşünölenler bırakılmaktadır. Odaklanılmış ve hafiflemış bir şekilde, sonraki aşamaya geçilmektedir.

Odaklanılmış kodlama sürecinin gereksinim duyulan noktalarında yeni stüdyo ortamları deneyimlenmiştir. İkinci stüdyo ortamına “süre” ve “mekan” kavramları ile deneyimlenmiş; ardından elde edilen yeni veriler, diğer veriler ile karşılaştırmalı analiz sürecine dahil edilmiştir. Üçüncü stüdyo deneyiminde kullanılan tüm kavramlar sürece yeniden eklenmiştir. Bu odaklanma sürecinde, tüm veriler de göz önünde bulundurulduğunda “stüdyo kültürü” ile bir araya getirici bir kategori oluşturulmuştur. Alan çalışmalarından alınan kodlar ekseninde yapılan kurgunun ardından, odaklanılmış kodlama evresi kendi içinde bir bütüne varabilmiş ve kuramsal anlamda doğunluğa erişilmiştir. Kuramsal doğunluk, o an içinde bulunulan koşullarda, daha fazla verinin toplanmasına gereksinim duyulmadığını ifade eden yargı olarak tanımlanmaktadır [54].

Son evre olan **kuramsal kodlama**, artık verilerin filtrelendiği, analizlerin yapıldığı, kodlamaların belirgin bir şekilde ortaya çıktığı bir evre olarak görölmektedir. Charmaz, kuramsal kodlamaya, kategori ilişkilerinin en soyut düzeyde gerçekteştiği kodlama aşaması olarak tanım getirmektedir [53]. Adı her ne kadar “kuramsal kodlama” da olsa, sonunda herhangi bir “kuram” oluşturma endişesi bulunmamaktadır. Önemli olan kendi içerisinde, başlanılan çalışmanın ağsal bütönlüğünü bozmayan bir ilişkilendirme yapabilmektir. Bu sürecinin ardından tüm çalışmanın, kodlama evreleri göz önünde bulundurulmuş; en yoğun evrelerin başlangıç ve odaklanılmış kodlamaların yapıldığı ilk iki evre olduğu görölmüştür. Stüdyo deneyimleri ile birbirine bağlanan evreler, sonuncusu olan kuramsal kodlama ile bütönlüştirilmiştir. Çalışmada yer alan başlangıç kavramlarının hangi kodlama evrelerine dahil olduğu şekil 2.1’de açıklanmış; süreç ile gelişen katmanlı tüm akış da kuramsal doğunluğa erişilen noktada ortaya çıkabilmiştir.



Şekil 2. 1 Araştırmanın kodlama evreleri üzerinden geliştirilen akış diyagramı
(Bengi Yurtsever)

ALTERNATİF ÖĞRENME ORTAMLARINI ARAYIŞ

Mimari tasarım stüdyosundaki öğrenme ortamı, tüm aktörlerin deneyimlerini taşıyıp paylaştığı bir kültür ortamı olarak görülmektedir. Bu kültürün aktörlere bağlı olarak sürece dahil olan çok fazla değişkeni olmakla birlikte; yapılan çalışmaların ve sürecin özgünlüğünün kaybolmaması adına bu değişkenlerin ön plana çıkarılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrenme sorunsalını tartışmaya açan süreçte, göz ardı edilen bilişsel farklılıklar ve özgünlük ilişkisinin, “ortam” üzerine etkisinin irdelenmesi amaçlanmaktadır.

Bölüm kapsamında, öncelikle eğitimin ve öğrenmenin, bir önceki bölümde değinilen kuramsal altyapı ile birlikte nasıl ele alınabileceği sorgulanmıştır. Tartışma, Rapoport’un öne sürmüştüğü “filtreleme” kavramına ulaşmak üzerinden geliştirilmiş; algıdan, imgeye; düşünmeden, deneyime kadar birçok kavrama değinilmiştir. Filtrelemenin ardından, tartışmanın yönü güncel öğrenme ortamlarına doğru gelişmiş; bu yönde yeni kavramlar oluşturulmuştur. Bunlar: Kişiselleştirilmiş öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve ters yüz sınıflardır. Mimari tasarım stüdyosuna uyarlanabilecek güncel öğrenme ortamlarına ilişkin irdelemelerin, yerinde yapılması ana fikri ile sorunun keşfinin de gerçek bir stüdyo ortamında deneyimlenmesine karar verilmiştir. Gömülü kuramın zikzak yaklaşımı benimsenerek, gömülü olan sorun doğrudan mimari tasarım stüdyosu deneyiminin içinden keşfedilmeye çalışılmıştır.

Yapılandırmacı gömülü kuram nitel araştırma örüntüsü ekseninde ilerleyen çalışmanın, ilk stüdyo deneyimi ile birlikte gelişen süreci, başlangıç kodlaması olarak adlandırılan, sorunu keşfetme evresi olarak görülebilir. Tüm bu araştırma sürecinde ortaya çıkan

geçici varsayımlar ile kurgulanan stüdyo deneyiminden sonra, belirlenen yeni sorunlar ve sorular kapsamında yeni bir düşünce pratiği içine girilmiş olacaktır.

3.1 Sorgulama Süreci: Eğitim ve Öğrenmenin Özü

Bölüm için altlık oluşturabilecek ve akışı bağlayabileceği düşünülen bir sorgulama başlığı ile sürecin devamlılığı sağlanmıştır. Bu sorgulamada eğitim ve öğrenme kavramları kısaca eğitim bilim ve mimarlık bağlamında yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.1.1 Eğitim Nedir?

Eğitim, bireyin kendi yaşamında özgür iradesiyle, bilinçli davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlanmakta; kişinin kendini, yeteneklerini, sınırlarını, potansiyellerini keşfedebileceği bir kazanım sürekliliği olarak görülmektedir [55]. Dolayısıyla da belirli bir dönem ile kısıtlanamayan, yaşam boyu gerçekleşebilecek bir öğrenme sürecidir. Birey, bu süreçte kişisel gelişimini sürdürmektedir. Cüceloğlu [56], bu kişisel eğitimi “geliştiren eğitim yaklaşımı” olarak adlandırmaktadır. Birey, yaşamı karşısında güçlü kalabilmek için düşünerek sorunlara yaklaşabilmeli ve bu anlamdaki yeteneklerini sürekli geliştirilebilmelidir. Lipman’a göre [57], eğitim yolu ile sorgulama becerileri, akıl yürütme becerileri, bilgiyi düzenleme ve dönüştürme becerileri bireye kazandırılabilir. Eğitim, bireyin kendini keşfetmesini sağlayan bu bilgi, beceri ve yeteneği bireye doğrudan vermez [58]. Eğitimin amacı, bireye yararlanabileceği bilgilerin edinimi için ortam yaratabilmek; onların kazanım sağlayabileceği olanakları sunabilmektedir.

Sözü edilen ortamı sağlama sürecindeki yaklaşımın, bilginin birey tarafından sadece alınıp saklanması ya da depolanması biçiminde olamayacağı düşünülmektedir. Bireye ait bir bilişsel süzgeçten geçirilen bilgi, bireyin yaşam boyu davranış ve düşünme biçiminde bir değişime neden olabilmelidir. Eğer bu değişim olamıyor ise, yapılan her türlü eylemde ve buna bağlı ürünlerde “yeni”nin üretiminden de söz edilemez. “Yeni” olan, doğası gereği kendi ortamını bulabildiğinde açığa çıkabilecek potansiyele sahiptir. Birçok çocuğun, ilköğretim sürecinden sonra özgün düşünme becerilerinin ve buna bağlı yaratıcılıklarının kaybolduğu; buna karşın ilk yaşlarda verilen birçok tepkinin çok daha özgün oluşu ve yaratıcı potansiyel taşıması üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Önemli olan bu oluşumun potansiyelini kırmamak ve kaybedilen doğal akışı, sürece

yeniden kazandırabilmektir. Bireyin bu akış içerisinde kendini tanıyabilmesi; kendini farklı ortamlarda görmesi, deneyimlemesi ve empati kurması ile mümkün olabilecektir.

Bu noktada sürekli olarak tartışılan konulardan biri, bireyin sözü edilen kendini keşfetme sürecinde, eğitim kurumlarında neyin bilgisinin verilmesi gerektiğidir [34]. Gelecekte işe yarayabileceği varsayılan bilgilerin yürütücü tarafından aktarılmasının mı, yoksa bu bilgilerin nasıl kullanılabilceğinin özümsemesinin mi daha öncelikli olduğu tartışılmaktadır. İşe yarayabileceği varsayılan bilgilerin de kazanımının önemli olması ile beraber, sürecin sadece “aktarma” üzerine gelişmesi nedeniyle, aslında öngörülemeyen ancak birey için önemli olabilecek bilgiler göz ardı edilebilmekte, bu durumda da bireysel düşünme biçiminin gelişmesi sürecinde sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bununla beraber, aktarım yolu ile aldığı bilgiyi nasıl kullanabileceğini kestiremeyen bireyin, edindiği bilgiden önce kendini aktif konuma getirebilmesi konusunun da daha önemli bir sorunsal olduğu düşünülmektedir. Henüz “nasıl”ın farkındalığını edinememiş olan öğrenci, yürütücü tarafından aktarılanları sadece depolamış olacaktır. Yukarıda sözü edilen bilginin dönüşümü ve bireyin keşif süreci de bu noktada bir tıkanma yaşayabilecektir. Bu bağlamda güncel eğitim süreci salt bilginin aktarıldığı bir kurum olmaktan çıkabilmeli; bilginin üretimine yönelik olarak bir değişim içerisine girebilmelidir [34].

Tez çalışmasının ilk bölümlerinden itibaren mimarlığın çok bileşenli, deneyimler ile kendini temellendiren bir yapıya sahip olduğundan söz edilmektedir. Bu deneyimler toplumdan bireye, bireyden topluma sonsuz bir süreklilik içinde şekillenmektedir. Dolayısıyla mimarlık değişimlerle birlikte içselleştirilebilecek bir disiplin olarak görülebilmelidir. Mimari tasarım eğitimi sürecinde de hem çok yönlü hem de esnek ilişkiler kurabilmeye yönelik; anlama, görme, düşünme, yorumlama yollarının kazanımı önemli görülmektedir. Mimarın tasarım sürecinde bireyin bilinçli ilişkiler, bağlamlar, örüntüler kurgulayabilmesi; gereksinim duyduğu bilgilere kendi isteğince ulaşabilmesi, olabildiğince doğal bir akış sürekliliğinde olabilmelidir [30]. Sözü edilen bilincin kazanılması, mimari tasarım eğitiminin öncelikli amaçlarından biri olarak da görülebilir.

3.1.2 Öğrenme Nedir?

Öğrenme, Piaget’e göre içselleştirilmiş bir eylemler dizisidir [41]. Birey bu dizi içerisinde bilinçli bir takım bağlantılar kuramıyor ise, öğrenme tam anlamıyla gerçekleşemiyor demektir. Bağlantılar ile “anlam”ın oluşturulamaması, yorumlanmadan alınan bir bilgiler topluluğuna neden olmaktadır. Bu topluluğun zamanla birikim yapması durumunda, özgün düşünme becerisinden uzaklaşılabilecek; aynı örnekler, düşünceler sürekli birbirini tekrar edebilecektir. Anlamın oluşturulması sürecinde, bireyin öğrenmesini etkileyen faktörler; zeka, yetenek ve ilgi, uygun çevre şartları, motivasyon, dikkat, istek, dil, gereksinim olarak belirtilmektedir [59]. Bu etkenler, bireyi kendi yapan; aynı zamanda da kendini keşfini sağlayan bileşenler olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğrenme, bireyin kendini keşfetme serüveninde yaşam boyu süren, etkileşimler ile kuvvetlenen sosyal bir süreçtir [60].

Öğrenme dürtüsü, bireyin yaşam biçimi ile doğrudan bağlantılıdır [20]. Birbiri ile bağlantısı olmayan; kopuk, dağınık bir şekilde işleyen eğitim sürecinde öğrenme tam anlamıyla gerçekleşemeyecektir. İnsanlar, gündelik yaşam içerisinde karşılaştıkları bir olayı bir bütün olarak yaşamaktadır. Ancak eğitim kurumlarında düzenleme adına yapılan ayrıştırıcı yaklaşımlar bu bütünsel algıyı bozabilmektedir. Bununla birlikte, yaşam biçimi içinde içselleştirilemeyen, yer edinemeyen bir şeyin anlam kazanması da mümkün olamamaktadır. Bu yer edinme durumunda da bireye ilişkin birçok farklı bileşen devreye girebilmektedir. Yer edinme sürecindeki algının imge konumuna geçişi ve bunlar arasında gerçekleşen döngüdeki “düşünme”nin, sorgulama ile bütünleşen; arzu, merak ile kendini sürdürebilen; bu şekilde de anlamın oluşmasına olanak sağlayabilecek bir eylem olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme sürecini tetikleyen merak, arzu, heyecan gibi dürtüler, anlamın oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Merak ile gerçekleşen sorgulama eylemi, peşinde bir paylaşımı getirmekte; onun ardından da bağlantıların oluşmasını sağlamaktadır. Mimari tasarım stüdyolarında kimi zaman eksikliği hissedilen merakın, ortamı tamamen terk etmesi durumunda, stüdyo durağan bir yapıya dönüşebilmekte; durağanlık da yürütücü ile öğrenci arasında bir sınır oluşturabilmektedir. Kısır döngü içerisine giren bu durumda, sınırların aşılabilmesi yine doğrudan arzu ve merak ile ilişkilidir. Heidegger,

merakı özgürleşmiş bilince benzetmekte; bununla birlikte, özgürleşmiş bilinç olmadan yapılan her şeyin üstünkörü bir hareket dışında bir şeyi ifade etmediği de vurgulamaktadır [61]. Bilinç dışı yapılan herhangi bir hareket bireye ait bir anlam kazanmadığı için, kısa bir süre sonra yok olma tehlikesi içerisinde bulunmaktadır. Buna bağlı olarak bilinçli anlam kazanma ve kazandırma sürecinde merak ile yeni ilişkiler kurabilmenin, tasarlama eyleminin odağında yer aldığı düşünülmektedir.

Mimari tasarım eğitiminde de tasarımcı düşünmenin gelişebilmesi, öğrenme sorunsalı ile ilişkilendirilebilir. Bu süreçte anlamının gerçekleştirilmesine ilişkin ön koşulun, boşlukta bulunmak ve koşullara ait olan tüm düşünceleri askıya almak olduğu düşünülmektedir [24]. Sözü edilen boşluk, bireyin kendi özüne döndüğü, kendini keşfetme olanağını bulduğu bir boşluğa gönderme yapmaktadır. Boşlukta iken, bireyin önyargıları yerine onu kendi yapan deneyimleri vardır. Paylaşım ile bu deneyimler, karşılıklı olarak harmanlanabilecek; harmanlanan paylaşımlar aracılığıyla da ortaya “yeni” olasılıkların çıkabilmesi mümkün olabilecektir.

Paylaşım ile bir bilginin öğrenilmesi sürecinde, bireyin bilgiyi deneyimleri aracılığıyla kavraması; öğrenmenin aslında yeni bir şey olmadığı, bireyin zaten içinde olanın bir şekilde fark edildiği, açığa çıkarıldığı bir süreç olduğu, Sokrates’in öğrenme felsefesini oluşturmaktadır [14]. Sokrates, bireyin istediği her şeyin bilgisine kendisinin sahip olduğunu vurgulamakta; bunun da sadece bir “hatırlama” olduğunu öne sürmektedir. “Hatırlama” aslında, bireyin özüne döndüğü, deneyimlerini anımsayıp, bu döngüde kendini keşfettiği bir anı, doğal bir akışı ve aktifliği de betimlemektedir.

Mimari tasarım eğitimi sürecinde, sürekli bir keşfetme eylemi içerisinde bulunan öğrencinin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşımını sağlayabilecek bir yaklaşım; aynı zamanda öğrencinin, öğrenme sürecini yaşamına katabileceği bir sürece dahil olabilmesine de yardımcı olacaktır. Bu süreçte öğrenciden öğrenmeyi destekleyici olarak beklenen davranışlar; merak duyma, hayal kurma, soru sorma, esnek düşünme, paylaşma, farkına varma gibi dürtü ve eylemlerdir. Tüm bunların desteği ile ortaya çıkabilecek olan “anlam”, dışarıda olanı içeride olan ile birleştirip, yeni bir örüntü ile sunması nedeniyle, mimari tasarım eğitimi sürecinde de önem kazanmaktadır [30].

“Anlam”ın oluşabilmesi sürecinde, özellikle kişiselleştirilmiş yaklaşımların, mimari tasarım eğitimine yansıtılabilmesi önem taşımaktadır. Kişiselleştirme ile stüdyo ortamına birçok “farklı” olanın taşınabilmesi sağlanabilecektir. “Farklılık” kavramı, eğitim psikolojisinde, öğrenme sürecindeki bireysel farklılıklar anlamında kullanılmaktadır. Bu bağlamda da üç farklılık grubundan söz edilebilmektedir. Bunlar, öğrenme farklılıkları, bilişsel farklılıklar ve düşünme farklılıklarıdır [62]. Tez çalışması sürecindeki ana tartışmanın; öğrenme, öğrenme ortamları ve buna yönelik bileşenler üzerinden gelişmesi nedeni ile konu, bilişsel ve düşünme farklılıklarının öğrenme sürecini nasıl etkileyebileceği üzerinden irdelenmiştir.

3.2 Algıdan İmgeye

Bireyin öğrenmesi, algılayabildikleri ile doğrudan ilişkilidir. Algı, bir şeyi imgeye dönüştürme sürecinde, bilişin oluşmasına ilişkin ilk aşama olarak görülmektedir [63]. Algılama sürecinde, eski ile yeni olan arasındaki gerilim, bir deneyim alanı oluşturmaktadır. Bellek ve imgelemin etkileşim halinde olduğu süreçte, o ana ait olanlar, düşlemin imgeleri ile bir araya gelmektedir [17]. Bu bir arada olma durumu, sonsuz bir deneyimler alanını içinde barındırmaktadır. Sözü edilen deneyimler alanı; geçmişle beslenen, onu dönüştürebilen, yenileyebilen sonsuz bir büyüklüktedir.

Eski ile yeninin bir arada olma durumundan ortaya çıkan, bilinçli bir süreç olarak düşünülebilen algılama eylemi; dışsal-işsel bir takım uyaranlar ve deneyimler ile birlikte kavranabilmektedir. Bu uyaranlar, her birey tarafından farklı biçimlerde yorumlanabilmektedir. Bununla birlikte aynı birey, aynı uyaranları; farklı durumlar içerisinde, farklı bir bakış açısına göre, farklı biçimlerde de anlamlandırabilmektedir. Bunun gibi bilişsel süreçlerin farklılığında Dunn ve Dunn [64], [65], çevresel, fiziksel, duygusal, sosyolojik ve psikolojik etkenlerin önemli rol oynadığını belirtmektedir (Çizelge 3. 1). Buradan da anlaşılabileceği üzere, algının sabit ya da sadece birkaç bileşen üzerinden ele alınabilmesi çok mümkün olmamaktadır. İçinde bulunulan her koşula göre değişim gösterebilecek bir ortamda bulunan bireyin, kendi deneyim alanına ekleme sürecinde, var olanlara “yeni” anlamlar katabilme endişesi ön planda olmalıdır. Bu yeni anlam; örtüşen, çakışan, katmanlaşan bir biçimde oluşumunu sürdürebilmelidir.

Çizelge 3. 1 Öğrenmeyi etkileyen bileşenler ([65]’ten uyarlanmıştır. Uyarlayan: Bengi Yurtsever)

Çevresel	Duygusal	Toplumsal	Fiziksel	Psikolojik
• ses • ışık • sıcaklık • oturma düzeni	• motivasyon • uyma • azim • yapılandırma	• yalnız • ikili-çift • grup • takım • otorite • çeşitlilik	• algısal • yeme-içme • zaman • hareketlilik	• global-analitik • yansıtan-tepkisel

Algı, Altun’a göre [10], bir işlev yerine, bir yaklaşım biçimine gönderme yapmaktadır. Kişiye özgü bir yaklaşımın seçimi ile gerçekleşen bir davranışın gizli kalmış yönleri, özünde içsel bir algı tarafından anlamlandırılmış olmaktadır. Bu anlamlandırma tamamen doğal bir akış içerisinde gerçekleşmekte ve bir “oluş” olarak görülebilmektedir. Oluş, içinde bulunulan ortama göre, gören ile görülen arasındaki gerilim ile daha da kuvvetlenebilmektedir. “Oluş” kavramını Deleuze, anlamlı karşılaşmalar olarak değerlendirmekte ve içinde bulunulan o karşılaşma anını anlayabilmenin öncül koşulu olarak ele almaktadır [66]. Sözü edilen gerilimin içindeki olağan süreklilik, geçmişin hatırlanması ve geleceğin hayal edilmesi arasında salınımını sürdürürken; içinde bulunulan anın anlamlandırılmasına yardımcı olmaktadır.

John Berger’e göre [67], düşünceler ya da inanılanlar nesnelerin görünüşünü etkilemektedir. Berger’in sözünü ettiği görme biçimlerinden yararlanarak, inanılanların görüldüğü de söylenebilir. Gerçek anlamda bir şeyi görmek, deneyimle birlikte kurulan ağların oluşumu ile herkesten farklı bir şekilde görüntünün beyne yansıtılmasıdır. Dolayısıyla da dışarıda görülen her şeyin gerçekten de kişinin kendine ait bir bakış açısı ile var olduğu konusunda hem fikir olmak gerekmektedir. Kişinin kendisine ait bu görme biçiminde, her şeyin birbiri ile ilişkisi kurularak algılanması sağlanmaktadır. Lynch’in [68] belirtmiş olduğu gibi, hiçbir şey kendi başına algılanmakta; çevresiyle, kendisini doğuran olaylar zinciriyle; geçmiş yaşantıların anısıyla ilintili olarak algılanmaktadır.

Bu algılamadaki tüm süreç karşılıklıdır. Çevreden algılananlar kişinin kendisine aittir. Kişinin gördükleri Berger’in belirttiği gibi inandıkları; bir anlamda daha önce deneyim

yaşamış olduklarıdır. Bireyin çevresinden algıladıkları belleğinde saklanmakta; gerektiğinde de bu saklananlar çağrılmakta, hatırlanarak kullanıma dahil olmaktadır. Hatırlama ve o an arasında gerçekleşen, eski ile yeninin döngüsü, var olan ağa sürekli bir eklemleme içerisinde. Dolayısıyla, bu görme biçiminin dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Sözü edilen eklemleme süreci çeperini sürekli genişleten ve hangi bağın, hangisi ile ne zaman kurulabileceği belli olmayan bir deneyim sürecidir. Polatoğlu'na göre [69], insan-çevre ilişkileri karşılıklı etkileşimler bütünüdür ve çevrenin algılanışı çeşitli duyarlar yoluyla karmaşık bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu etkileşim algı-biliş-imge oluşumu şeklinde gelişmektedir. Etkileşim sürecinde algılananlar, bilinen ile birlikte imgeyi oluşturmaktadır.

Bütün bunlardan da yararlanılarak imgenin kişide oluşabilmesi için belli bir süreye gereksinimi olduğu söylenebilir. Bu durumda önemli olan, anlatılan konunun nasıl bir süre içerisinde, nasıl bir ortamda ve nasıl ortaya çıktığına dair farkındalık kazandırılması; edinilen bilginin mevcut ile ilişkili kılınarak içselleştirilmesidir. Bu süre, yeni imge haline dönüşme potansiyeline sahip algının, deneyimler aracılığı ile bağlantısını kurup kendine yer edinebilme sürecidir. Neisser, veri işleme kuramlarından bilindiği üzere, veri işlenmesinin, girdiden uyarıya doğrusal değil, çevrimsel olduğunu belirtmektedir [70]. Kişi veriyi kendince yorumlamakta, içlerinden bir konum bulabildiğini kabullenmektedir. Buna göre kişi tarafından “kesin” olarak görülen veriler kabul edilir; daha fazla veri için ise araştırmaya yönelilir. Hazır olan veriler, yeni algılanan ile daha fazla bilgi toplamaya doğru hareket eder. Sonradan elde edilen her imge ise aslında bir sonrakini de hatta duruma göre bir öncekini de değiştirebilecek niteliktedir.

Algı geçişlerinin sürekli gerçekleştiği devingen görüşler göz önünde bulundurulduğunda; mimarı da sabit bir şekilde düşünüp, eğitim sürecinde de durağanlığı sağlamaya çalışmak, mimarlığın özü adına oldukça çelişkili bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Mimar, bir çevre yaratırken aynı zamanda burada yaşayacak bireylerin hayatını da bir ölçüde biçimlendirmektedir [69]. Mimarın yapmaya çalıştığı sadece teknik anlamda bir bina ortaya koymak değil, aynı zamanda bireye sosyal bir çevre de sunabilmektir. Mimarlık, içinde karşıtlıkları, farklılıkları ve bunların geriliminden doğabilecek “yeni olanları”, bir bütün olarak düşünmeyi gerektirmektedir.

Dolayısıyla her meslek gibi, hatta meslekten öte her yaşam biçimi gibi mimarlık da düşünmeye önem vermektedir. Düşünebilmek ve buna bağlı olarak yeni bağlamları kurabilmek için var olanın fark edilmesi, bir anlamda algılanması gerekmektedir. Lang’a göre [71] bu algılama, çevreden bilgi alma ya da edinme sürecidir ve daha önce de değinildiği üzere dinamik bir süreçtir.

Çevreyi algılama konusunda, her şeyin belli olduğu durumların kafa karıştırıcılığı kadar sonsuz sadelik de bir o kadar kafa karıştırıcıdır. Bir şeyin algılanıp imge konumuna gelebilmesi için belli bir eksen dahilinde yer alabilmesi gerekmektedir. Bilinçli olarak bir eksene yerleştirebilme becerisinin kazanımı her anlamda bir eğitim ve öğrenmenin sonucudur. Bu eksenin ve eksene ait değişimin yönetimi ise mimari tasarım eğitimi sürecine dair kazanımlardan biri olmalıdır. Tanımsız bir sürecin içinde olmak, tasarım anlamında “yeni”nin keşfine engel olabilecektir. Belirsizliğin içinde bulunan stüdyoyu paylaşan aktörler, kendilerine bir yer edinip başlangıç yapamamakta; kendilerini süreç içinde bir yere koyamamakta; “benimseyememe” durumuyla da keşif duygusu yok olabilmektedir. Sürece ilişkin keskin tanımların getirilmesi de özgün üretimlerin önünü kesebilecek bir potansiyel taşımaktadır. Hebb, konu ile ilgili, algılayan kişinin ilgisinin sürdürülebilirliği için alışılmışlık ile yeniliğin geriliminde bulunulması gerektiğini belirtmektedir [72]. Birey bu gerilimin içinde, alışılmışlık ile yer edinilebilecek; yeni olanı keşfetmeyle birlikte de konulara olan ilgisini artabilecektir. Sözü edilen gerilim; alışılmışlık ile yeniliğin birlikteliğinin, mimari tasarım stüdyosuna “yeni” olan biçiminde taşınabildiği ve aktörlerin “kendi” paylaşımlarını yapabildiği aktif bir döngü ortamı olarak düşünülebilir. Bu durumda, stüdyo ortamında “yeni” olanın keşfine engel olan şey nedir?

3.3 Mimari Tasarım Eğitiminde “Filtreleme” Kavramı

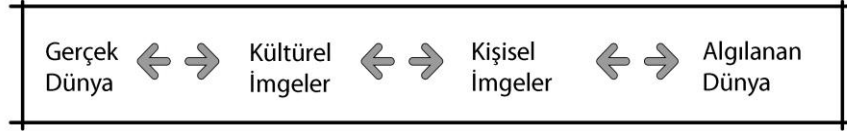
Geleneksel felsefede sahicilik, öznellik ile birlikte açıklanmakta; birbirleri ile iç içe geçen bir anlam doğurmaktadır [61]. Bu noktada öznel olan sahici, sahici olan da öznel olarak denilebilmektedir. Dolayısıyla bir şeyin, gerçek anlamda var oluşu da o şeyin ne kadar öznel olduğu; birey ile ne kadar bütünleştiği ve ne kadar özgün olduğu ile doğrudan bağlantılıdır. Buradaki öznellik, bireyin içinde olanı dışavurması; dışarıda olanları da içselleştirmesinden ortaya çıkan bir bütün süreçtir. Goethe ve Hegel bu içselliği, sözü

edilen döngüde salt bir uğrak alanı olarak görmektedir [61]. Hegel, “hatırlama” üzerine olan öğrenme felsefesine de inanmakla beraber, yetersiz bularak eleştirmektedir. İçsellik, doğru bilincin bir koşulu olmakla beraber; sınırlanmış olmasından dolayı da yine aynı bilinç tarafından aşılması gereken bir unsur olarak görülmektedir. Deneyimlerden kendini var eden bu uğrak alanı; kendini sadece o alan içinde bıraktığı, çeperini genişletemediği, bağlantılar kuramadığı sürece gerçek anlamda bir kazanım sağlanamayacaktır. Önemli olan bu uğrak alanının bilinçli birer ziyaretçisi olabilmek, bu sırada da “farklı” olabileceklerin sorgulamasını yapabilmektedir. Bu ziyaret süreçlerinde bireyler arası iletişim ve paylaşım önem taşımaktadır. Çünkü sözü edilen alanın içindekinin ve dışındakinin farkındalığı diyalog ile gerçekleşebilecektir. Diyalogdan gerçek anlamda özgün, sahici bir süreç ile “yeni” olan ortaya çıkabilecektir. Diyalog, aynı zamanda bir karşılaşmayı da betimlemektedir. Bu karşılaşmaların her biri de Deleuze’nin ifadesiyle hep birer deneyimdir [66]. Dolayısıyla deneyimlerin döngüsü ve kazanım-paylaşım arasındaki gerilim, özgün bir süreci oluşturabilecektir.

Yapılan araştırmalar, yeni olanın keşfi sürecinde kişinin baskın bir öğrenme biçiminin yanında, başka öğrenme biçimlerine de sahip olabileceğini göstermektedir. Temel [73], bireyin farklı öğrenme biçimlerinin olabileceğini, ancak bunun yanında bu biçimlerin kullanım derecelerinin farklı olabileceğini belirtmektedir. Bir şeye anlam kazandırma sürecinde, farklı yolların tercih edilmesi, Witkin [74] tarafından bilişsel farklılık olarak tanımlanmaktadır. Sternberg de [75] benzer şekilde, bilişsel farklılığı, düşünme sürecindeki seçilen yol olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada Sternberg, yetenek ile bilişsel farklılığın birbirlerinden farklı şeyler olduğunu vurgulamakta; ancak bunların çoğunlukla aynı anlamda kullanıldığını belirtmektedir. Tez çalışması sürecinde ise bilişsel farklılık, “filtreleme” kavramı ile örtüştürülerek ele alınmıştır.

Tüm bu farklılıkların ortaya çıkmasındaki temel etken bireyin sahip olduğu kültürel, çevresel, sosyal farklılıklar ve bunlarla birlikte oluşmuş kişisel yaklaşımlarıdır. Rapoport [76], çalışmalarında kişinin algıladığı dünyaya ulaşırken, olanların kendince belirli bir filtrelemeden geçirildiğini belirtmektedir. Tam anlamıyla öğrenme, bireyin algıladığını imge konumuna getirebilmesi olarak tanımlanabilir. Algının imgeye dönüşümü sırasında ise Rapoport’un belirtmiş olduğu, sürece dahil olan iki imge vardır. Birer filtre görevi gören imgeler; olanı, bireye özgü olarak yenileyerek var ederler. Bunlar kültürel

ve kişisel imgelerdir (Şekil 3. 1). Bireye ait bu kültürel ve kişisel imgeler, onun öğrenme sürecini etkilemektedir. Birey, geçmişinden, deneyimlerinden yararlanmakta, kendince yorumlama yapıp, kendine göre görmekte ve kendi bakış açısı ile öğrenmektedir.



Şekil 3. 1 Rapoport'un imgeler ilişkisi (Uyarlayan: Bengi Yurtsever)

Rapoport'un belirtmiş olduğu filtreler, bireyin kendine göre olanı algılamasında bir süzgeç görevi görmektedir. Süzgeç burada bir çeşit sınırlandırma gibi düşünülebilir. Bu süzgecin altında ve üstünde kalanlar bireyin algı alanına girenleri/giremeyenleri betimlemektedir. Rapoport'a göre [76] bu eleme işleminde bireyin kültürel imgeleri önem taşımaktadır. Kültürel imgeler; bireyin nereli olduğundan, nerede yaşadığına, ailesine, arkadaşlarına kadar birçok toplumsal ve sosyal bileşeni içinde barındırmaktadır. Rapoport [77], kültürün tam anlamıyla tanımlanamayacağını; ancak çıktılarının ve bileşenlerinin görünür olabileceğinden söz etmektedir. Buna bağlı olarak da kültürü bileşenleri aracılığıyla açıklamaktadır. Bu bileşenler; dünya görüşleri, değerler, imgeler, yaşam biçimleri, normlar olabilmektedir. Kişisel imgeler ise bireyin tamamen kendi deneyimleri aracılığıyla oluşmaktadır. Kökeninde ise elbette ki kültürel bileşenler yine bulunmaktadır. Nishida da [78] deneyimin bireye ait kültürel bileşenlerin oluşumunda önemli bir etkisi olduğunu; bunların birbirinden keskin tanımlamalar ile ayrılmasının, tam anlamıyla gerçekleştiremeyeceğini belirtmektedir. Belirtilen tüm bileşenler çevrenin "nasıl" görüldüğünü kişiye sağlayan imgelerdir. Bireyler bir kültür yaratmakta; ancak bu kültür de yeni bireyler yaratmaktadır [79]. Dolayısıyla da deneyimlerle bütünleşen süreç, bir döngü içerisinde bulunmaktadır. Temel anlamda çevre kaynaklı etkenler, kültürel imge; kişinin kendinden kaynaklı olan etkenler de kişisel imge olarak gruplandırılabilir; bunların birbirinin nedeni ve sonucu döngüsünde yer aldığı unutulmamalıdır.

Algılamadan imgeye dönüşüm sırasında bu kadar çeşitlilik söz konusu iken, mimarlık gibi insan ve deneyimleri ile ilişkili olan bir disiplin de bu çeşitliliğe doğrudan dahil olmaktadır. Dolayısıyla mimari tasarım eğitimi de çok yönlü düşünme becerisine sahip

bireyler yetiştirmek üzerine bir yaklaşımda kurgulanmalıdır. Bu çok yönlülük, filtreden geçen ya da geçemeyen her türlü bakışın, paylaşımı ve tartışılması ile sağlanabilecektir. Tasarlama sürecinde çevrenin tüm bileşenler ile kavranabilmesi; kullanıcıların fizyolojik, psikolojik, sosyolojik gereksinimlerinin tam anlamıyla değerlendirilebilmesi, ortaya çıkacak ürünün özgünlüğü adına önemli görülmektedir.

Mimari tasarım stüdyolarında eksikliği hissedilen özgünlüğün, filtrelenen imgelerin ortama taşınabilmesi ile kendine yer edinebileceği düşünülmektedir. Farklı birçok kuşağın, dönemin, ekolün mimarlığın eğitim ortamlarında bir araya geliyor oluşu, birçok yeni iletişim ağının kurulabilmesini sağlamaktadır. Prensky'nin [80] öne sürmüş olduğu "dijital doğanlar" ve "dijital göçmenler" kavramlarının özünde yer alan kuşak farklılığı, iletişim ağlarının kurulabilmesi konusunda güncel sorunlardan biri konumundadır. Prensky'e göre dijital doğanlar, güncel ortamın içine doğrudan dahil olanlardır. Bu kuşağın, güne ait olanı kavraması ve ona ilişkin temsil araçlarını kullanması bir sorun değildir. Ancak teknolojiye, yoğun görsel ve yazılı sosyal paylaşıma, hızlı algı biçimine sonradan uyum sağlaması gereken bir kuşak olan göçmenler, bu anlamda kimi zaman sorun yaşayabilmektedir. Günümüz üniversite öğrencilerinin 2000 yılı ve sonrası çocukları olduğu düşünüldüğünde, mimari tasarım stüdyolarında yürütücü-öğrenci arasında da gerçekleşen bir göçmenliğin varlığından söz edilebilir. Bu noktada soruna dönüşen şey, farklı kuşaklarda yetişmiş olmanın bakışı ile beraber, bir diğerini katı bir şekilde reddetmektir. Göçmen olan kuşağın, doğal konuşulan bir dili, tam anlamıyla kavrayabilmesini beklemek mümkün olamayacağı gibi; bunun tam tersi de karşı taraftan beklenmemelidir.

Paylaşımçı ağların kurulabilmesinde her iki kuşaktan da ortama dahil olan yürütücü ve öğrencilerin, içinde bulundukları ortamın genellikle tek düze ilerleyen, yeniliğe açık olmayan ve sınırlara sahip olduğu düşünülmektedir. Değişen koşullarda artık geleneksel öğretim ortamları, kazanımların sağlanması konusunda, beklentileri karşılamayabilmektedir. Mimari tasarım stüdyolarının, filtrelerin de sürece dahil olabildiği bir öğrenme ortamına dönüşümü ile öğrencilerin ve yürütücülerin beklentilerinin karşılandığı bir ortamın kazanılmasında, adım atılabileceği düşünülmektedir. Bu filtrelerin önemine dair farkındalık için gerekli görülen öğrenme süreci, nasıl düşünülmesi gerektiğini kazandıran bir sürece de dönüşebilmelidir.

3.4 Öğrenme Ortamları: Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamlarına Genel Bakış

Öğrenme kuramları irdelendiğinde farklı dönemlerde, ortamın gerekliliklerine göre değişim gösteren anlayışlar dikkat çekmektedir. Farklı araştırmacılar, farklı şekillerde gruplandırabilse de genel anlamda beş öğrenme anlayışının geliştirilmiş olduğu söylenebilir: Davranışsal, bilişsel, insancıl, yapılandırmacı ve nörofizyolojik [81], [59], [82]. Davranışçı öğrenme kuramcıları, öğreneni pasif bir alana yerleştirmekte, onları durağanlaştırmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramcıları ise bunu reddederek, öğrenenlerin sadece durağan bilgi alıcıları olmadıklarını; alınan bilgilerin belli kodlar ile hafızaya yerleştirildiğini, gerektiğinde de bunların geri çağrıldığını savunmaktadır. 21. Yüzyıl çağdaş öğrenme ortamlarının kurgusunda, özellikle ön planda olan yapılandırmacı öğrenme anlayışı ise bir çeşit yorumlama ve yeniden yapılandırma anlayışına dayanmaktadır. 21. Yüzyıl insanı; eski bilgileri ve deneyimleri aracılığıyla yeni bilgiyi arayan, onu yorumlayan, harmanlayarak aralarında ilişkilendirmeler yapabilen, öğrenmeyi bilen ve bu öğrenme sürecine de kendi karar verebilecek bilinci kazanma endişesinde olan bireyler olarak görülmektedir.

Bu öğrenme anlayışlarının uygulandığı farklı öğrenme ortamları bulunmakla beraber, bu ortamların bazılarının günün koşullarında beklenen kazanımı sağlayamadığı düşünülmektedir. Önemli olanın bireyin kendisinin olduğu ve bu kendiliğini keşfetme eylemindeki “nasıl” sorusunun yanıtının arandığı süreç, geleneksel anlayışlara alternatiflerinin arandığı süreci doğurmaktadır.

Bu noktada karşılaşılan yapılandırmacı anlayış, var olan bilginin “öğrenen”ler arasında yapılandığını ve bu yapılanma ile içselleştirildiğini savunan bir anlayış olarak özetlenebilir. Geleneksel anlayıştaki bilgi “aktaran” kişi rolü, yapılandırmacı anlayışta farklı bir deneyim alanındaki “öğrenen” kişiye dönüşmektedir. Deneyim ön planda tutulurken, bilginin bu deneyimler ile yaşaması ve bu şekilde bilişsel alanda yapılandırılması savunulmaktadır [83], [59].

Yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenme ortamı ile bir etkileşimi olan birey, bilişsel olarak da kendi anlamını oluşturmakta; dikte eden bir öğretmenin aktararak verdiği bilgiyi doğrudan almadan, onu dönüştürmekte ve kendine en uygun olduğunu düşündüğü yöntem ile içselleştirmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayış, öğreneni

pasif konumdan aktif bir konuma taşımakta ve kendi öğrenmesinden sorumlu olan bireyler konumuna getirmektedir [83], [59] (Çizelge 3. 2).

Çizelge 3. 2 Geleneksel ve yapılandırmacı anlayışın karşılaştırması ([59]'dan uyarlanmıştır. Uyarlayan: Bengi Yurtsever)

Geleneksel Anlayış	Yapılandırmacı Anlayış
Bilgi bireyin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

Bilgi toplumunda değişmekte olan bilginin kazanımı anlayışı, eğitilmiş bireyin tanımı ile beraber öğrenme ve öğretme anlayışları da etkilenmektedir [84]. Öğretme eyleminin yerini alan “öğrenme”, süreci dikte edilen bir eylemden taşıyarak, bireye bağlı bir kazanıma dönüştürmektedir (Çizelge 3. 3). Aydınli'ya göre [34], “öğrenmeyi öğrenme” paradigması ve bununla birlikte gelişen stüdyo kültürü ortamı, yapılandırmacı anlayışın mimari tasarım eğitimindeki yansıması gibi düşünülebilir. Sözü edilen paradigmaya göre bir öğrenme ortamı, öğrencinin tasarıma ilişkin özgün bilgisini, kendi deneyimleri aracılığıyla edindiği ve bunların tartışıldığı, eleştirildiği bir yerdir. Soru sorma ve tartışmalar ile birlikte gelişen yorumlama becerisi de yeni anlamların kazanılmasına olanak sağlayabilecektir.

Çizelge 3. 3 Çağlara göre öğrenmeyi öğrenme anlayışı ([59]'dan uyarlanmıştır.
Uyarlayan: Bengi Yurtsever)

Endüstri Çağı	Bilgi Çağı
• Direktör olarak öğretmen.	• Danışman ve yönlendirici olarak öğretmen
• Bilgi kaynağı olarak öğretmen.	• Beraber öğrenen öğretmen.
• Müfredata dayalı öğrenme.	• Öğrenci odaklı öğrenme.
• Zaman dilimlerine bölünüş, kesin sınırlı öğrenim.	• Açık, elastik, anında öğrenim.
• Ağırlıklı olarak bilgi odaklı, teorik, soyut prensipler ve araştırmalar.	• Proje ve problem odaklı, gerçek hayat modelleri, somut eylem ve refleksiyon.
• Alıştırma ve tatbikatlar.	• Araştırma ve tasarım.
• Kaide ve yöntemler.	• Keşif ve buluşlar.
• Rekabetçi.	• İşbirliğine yönelik.
• Sınıf odaklı.	• Toplum odaklı.
• Önceden belirgin sonuçlar.	• Açık uçlu sonuçlar.
• Normlara uygun.	• Yaratıcı çeşitlilik.
• Eğitim konusu olarak teknoloji.	• Öğrenme aracı olarak teknoloji.
• Statik medya sunumları.	• Dinamik çoklu ortam uygulamaları.
• Sınıf içinde haberleşme.	• Bütün dünya ile haberleşme.
• Normlara yönelik değerlendirme.	• Uzman, hakem ve kendi kendine değerlendirme.

Mimarlıkta beş duyu ile birlikte sezgisel bir takım bileşenlerin de sürece dahil olması, geleneksel öğretmeye dayalı yaklaşımları zorlayabilmektedir. Yapay çevrede bulunan herhangi bir mimari ürünün, örneğin bir binanın anlamı, mimarlığın ötesinde bir konumda yer almaktadır. Kişinin bilincinde olan bu öte dünya, kendiliği ve varlık duygusu arasında sürekli dolaşmaktadır [17]. Mimarlık, bu şekilde deneyimlerle anlam kazanmakta iken; anlamlar da mimarlık ile farklılaşmaktadır. Deneyimler, bireyin sadece geçmişte olanın varlığını güçlendirdiği ya da onu olduğu gibi bıraktığı bir şey

değildir [85]. Bir kavramın tam olarak anlamını bulabilmesi, bir şeylerin değişiminde “yeni” olanın oluşumu ile mümkün olabilecektir. Dolayısıyla, deneyimlerin sürekli olarak, mimari tasarım stüdyosunu paylaşan aktörler tarafından paylaşımının gerçekleşebilmesinin, özgün görüşlerin yakalanabilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak güncel ortam; sadece stüdyo yürütücüsünün odakta olmadığı; paylaşım döngüsünün sağlanabileceği, odağın yürütücü-öğrenci arasında gidip geldiği bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Bunun da durağanlıktan öte, her sürecin dinamik ve tartışmalı olduğu bir ortamda gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Dinamik ortamlar kurgulayabilmede, bireysel algı süzgecinin birer sınır değil, zenginlik anlamında kullanılabilmesi amacıyla eğitim ortamlarında farklı arayışlara girilmektedir. Bilginin birebir aktarılmasından öte, yaşanılarak öğrenilmesi ve buna bağlı olarak da içselleştirilebilmesi hedefi, güncel öğrenme ortamlarını biçimlendirmektedir. Bu arayışta özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları dikkat çekmektedir. Yapılandırmacı anlayış, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının uyarlanabilmesinde bir askı görevi görebilmektedir. Bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme hızları, yetenekleri, beklentileri, deneyimleri, motivasyonları gibi birçok özellik kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarında göz ardı edilmemekte, sürecin özüne katkı sağlayabilmektedir [58]. Bireyi kendi yapan bu farklılıklar, mimari tasarım eğitimi sürecinde özellikle özgünlük adına, ön planda olabilmelidir.

Öğrenme ortamında kişiselleştirilmiş yaklaşım denemelerinden ilki Keller tarafından yapılmıştır [83]. Kişiselleştirilmiş yaklaşımda her bireyin öğrenme hızı ve oranı kendine özgü olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla değerlendirmelerde de bu bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaktadır. Laufenberg de [86] “kişiselleştirme süreci ile ne anlatılmak isteniyor” sorusuna yanıt olarak, kavramın hep aynı anlama gelebilecek bir içerikte olmadığını belirtmektedir. Bu farklılıklar ile dolu geniş çerçeve, filtreleme kavramı ile bütünleşen ve günümüz mimari tasarım eğitimi ortamlarında özgünlük arayışı sürecinde son derece önemli olan; ancak bir o kadar da göz ardı edilen bir alandır. Geleneksel öğretme ve bununla birlikte gerçekleşen uygulama sürecinde de bir takım ürünler elde edilebilmektedir. Ancak bu ürünler, o bireyden bir şey taşımayan, onun kim olduğunu önemsemeyen ürünlerdir. Mimari tasarım eğitimindeki

benlik, algı, birey, özgünlük ve süreç üzerine olan tartışmaların, aslında geleneksel öğretim anlayışının birer sonucu olduğu varsayılmaktadır.

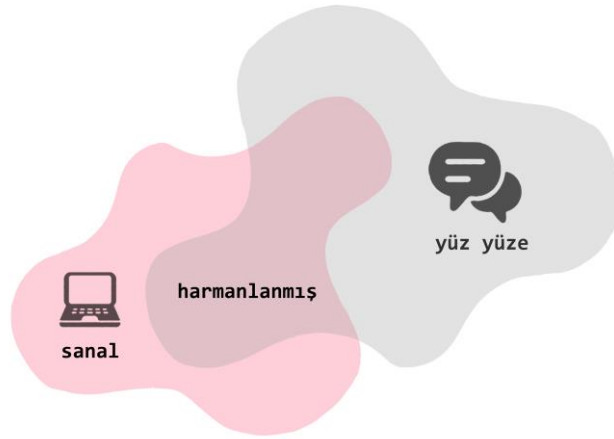
Literatürde uyarlanabilir ya da bireyselleştirilmiş öğrenme olarak da geçen kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarına ilişkin güncel tartışmalar, özellikle sanal öğrenme, e-öğrenme gibi araçlar üzerinden gerçekleşmektedir. Tez çalışması kapsamında “kişiselleştirme” kavramı, öncül anlamı ile kullanılmakta olup; sözü edilen sanallığın, kendi kendine ulaşılabilirlik, erişilebilirlik kavramlarını zaten özünde barındırdığı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak mimari tasarım eğitimi sürecindeki kişiselleştirme üzerine olabilecek uyarlamalar, tasarım sürecinin gereksinimleri ile bir arada düşünülüp gerçekleştirilmelidir. Bu uyarlama sürecinde geleneksel öğretim anlayışı kaybolurken, yerini yapılandırmacı bir öğrenme anlayışına bırakabilmelidir.

Buna bağlı olarak öğrenme sürecindeki amaç, çevrede olan bitenin gözlemlenmesini sağlayabilmek; bu görülenlerin bir mantık süzgecinden geçirilmesi ile yorumlanmasına olanak tanımak ve bunun için gerekli ortamı yaratabilmektir [59]. Sözü edilen ortamın, tek bir kaynak ile değil, çoğul kaynakların sağlanması ile gerçekleşebileceği; sanal ve yüz yüze ortamların bir arada kullanılabileceği, harmanlanmış bir kurgunun da bu sorun için bir öneri getirebileceği düşünülmüştür.

3.4.1 Harmanlanmış Öğrenme ve Bileşenleri

1990’lı yıllarda yaygınlaşmaya başlayan uzaktan eğitim, sanal eğitim gibi yüz yüze eğitimin ağını genişletme çabası içerisinde olan uygulamalardan kazanım, özellikle etkileşim üzerine yaşanan sıkıntılar nedeniyle, beklentilerin altında kalmaktadır. Sanal eğitim ortamlarında etkileşim sorunları yaşanmakla beraber, sadece yüz yüze eğitimin gerçekleştiği ortamlar da güncel koşullar için yeterli gelememektedir. Bu nedenle her iki yaklaşımın da bir arada kullanılabileceği öğrenme yaklaşımları üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Uzmanlar, etki ve kazanım anlamında, harmanlanmış yaklaşımları, geleneksel yaklaşımlara oranla güncel koşullara çok daha uyumlu bulmakta; bu yaklaşım ile elde edilen kazanımların içinde bulunan koşullarda dönüşebilme, eklemlenebilme potansiyelinin de bulunduğunu belirtmektedir [87].

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitim ile sanal eğitimin olanaklarını birleştiren ve gereksinime göre her ikisinin de olumlu yönlerinin kullanılabilirdiği bir öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir [88]. Çoğunlukla iki farklı ortam seçilerek harmanlama yapılmasına rağmen, duruma göre daha fazla ortamlar ile de harmanlama yapılabilmektedir [89]. Literatürde hibrid, melez, karmaşık, karma öğrenme olarak da yer almaktadır. Tez çalışması sürecinde “harmanlanmış öğrenme” kavramı kullanılmış olup; sanal ve yüz yüze olmak üzere iki ortamın harmanlanması ile oluşan bir öğrenme yaklaşımı üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır (Şekil 3. 2).



Şekil 3. 2 Harmanlanmış öğrenme (Bengi Yurtsever)

Sanal tartışmalar ve paylaşımlar ile öğrenme platformunun genişleyebileceği; bu şekilde yürütücü-öğrenci arasındaki katı sınırların kaybolabileceği düşünülmektedir. Sanal ortam, soru sorulabilecek, araştırma yapılabilecek kapsamı genişletmekte; öğrencinin ve stüdyo yürütücüsünün dolaşım alanını, ayrıca buna bağlı paylaşım alanını da dönüştürmektedir. Bu sınırların kaybolması ile karşılıklı olarak filtrenin altında ya da üstünde kalanların farkına varılabilecek; stüdyo ortamına “yeni” olanlar eklemlenebilecek; özgün süreçler oluşabilecek ve özgür düşünmeye bağlı olarak tasarımcı düşünme becerisi de gelişebilecektir. Harmanlanmış öğrenmenin etkileşime ve iletişime olanak sağlayan ortamlar sunmasının ve zaman-mekan anlamında esnek olmasının, öğrenme etkinliğini arttırdığı da düşünülmektedir [87], [90].

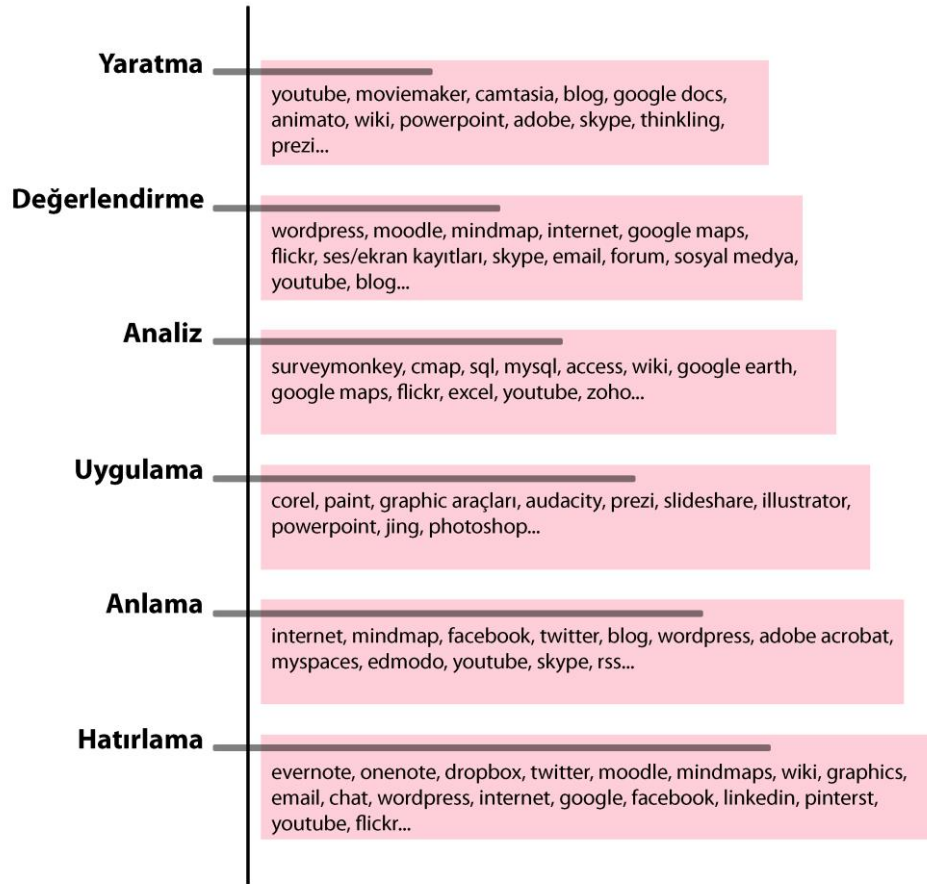
Sözü edilen farklı iki öğrenme ortamı, formel-enformel eğitim tartışmalarının içinde de kendine yer edinebilmektedir. Formel eğitimin eksik kaldığı noktalarda, enformel denilen okul dışı etkinlikler ile desteklenmesi, eğitim sürecini kendi içinde bir bütüne

ulaştırmaktadır. Bu etkinlikler; çalıştaylar, yarışmalar, toplantılar, seminerler olabilmektedir. Ancak bütüncül bakış açısına göre bunları başlangıçtan “formel” ve “enformel” olarak tanımlamak, sınırı daha keskin boyutlara getirmektedir. Oysaki eğitim sürecinin özü zaten bu şekildeki bir bütünlükten oluşmalıdır. Yalnızca dikte edilen bir “ders” mantığının olmadığı, bunun yaşam ile iç içe bir örüntüde olduğu bir yaklaşım ile kurgulanmış bir öğrenme ortamı, öğrencilere sağlanabilmelidir.

3.4.2 Ters Yüz Sınıflardan Ters Yüz Stüdyolara

Harmanlanmış öğrenmenin sınıf ortamına aktarılması ters yüz sınıf olarak adlandırılabilir. Harmanlanmış öğrenme anlayışıyla oluşturulmuş bir ters yüz sınıf, sadece sanal ortamın devreye girmesi ile güne uyum sağlamış bir öğrenme yaklaşımı olarak düşünülmemelidir. Burada sanal ve yüz yüze ortamın birlikteliği söz konusudur. Bu nedenle de iki ortamdaki, birbirinden kopuk bir şekilde değil; harmanlanmış olarak, bir arada yararlanılmaktadır. Ters yüz ortamdaki sanal süreç, sadece bir video anlamına gelmemeli; ders sırasında gerçekleşen anlamlı öğrenmenin bir aracı olarak değerlendirilebilmelidir [91].

Öğrenme ortamının çeşitliliği, ters yüz edilmiş ortamlar aracılığıyla sağlanabilmektedir. Bu çeşitlilik kapsamında artık toplu halde dikte edilen bir şeyi, tek bir belirli mekanda öğrenmek yoktur. Sanal ortam aracılığı ile paylaşılan derse ilişkin bilgiler; öğrencilerin istedikleri mekanda, istedikleri zaman diliminde, kendi programlarına göre irdelleyebilecekleri bir konuma taşınmaktadır. İlk olarak, sanal ortamda yürütücüler tarafından paylaşılan öncül bilgiler ile karşılaşan öğrenciler, bu bilgileri özümsemeye ders saatinden önce başlamakta; yüz yüze ortamda da sorgulamalar ve tartışmalar ile destekleyerek pekiştirmektedir. Böylece sınıf, hem dersin anlatıldığı hem de anlaşılmaya çalışıldığı ortam konumundan uzaklaşmakta; konuların özümsemişi, anlam kazandığı, tartışılabilirdiği bir ortama doğru yaklaşmaktadır. Ters yüz edilmiş sınıflarda öğrenciler dersten önce, bilgi edinme ve anlama gibi daha alt düzey bilişsel süreçlere başlamış olmakta; ders sırasında da yürütücülerin ve arkadaşlarının desteği ile uygulama, analiz, sentez, değerlendirme süreçlerine geçiş yapabilmektedir. Bu süreç işleyişi Bloom Taksonomisine de uyum göstermektedir [92] (Şekil 3. 3). Foust [93], ters yüz yaklaşımın, öğrencilerde öğrenme merakını tetiklediğini de belirtmektedir.



Şekil 3. 3 Bloom taksonomisi ve 21. yüzyıl araçları ([94]'ten uyarlanmıştır. Uyarlayan: Bengi Yurtsever)

Bugün, okullarda öğretilen birçok şey kağıt kalem devri için tasarlanmıştır [95]. Aracılardan çok daha fazla olduğu günümüzde ise bunun güncellenmesi sadece teknik anlamda nelerin eğitimde kullanılabileceğini değil, aynı zamanda buna bağlı olarak nelerin öğrenilebileceğini görmek açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar da, yeni bilgilerin özümsemesinin yapılandırmacı yaklaşımlar ile mümkün olabileceğini; pasif bir ders anlatımı ve bilgi depolaması yoluyla gerçekleşemeyeceğini göstermektedir [96]. Ters yüz edilmiş bir ortam ile öğrenci de “akademisyenler tarafından bilgi aktarılan birey” olmaktan çıkarak; “bilgiye ulaşmasını bilen, bilgiye ulaşan ve bunu da bir sonraki aşamaya taşıyabilen birey”e dönüşmektedir [92]. Ters yüz edilmiş ortamda sınıf; dersin ne olduğunu, derste ne yapılacağını bilen, bilinçli aktörler tarafından paylaşılmaktadır. Geleneksel yaklaşımdaki ortamın aksine, dikte eden bir yürütücü ve onun her dediğini yapmak zorunda hisseden öğrenciler yoktur.

Mimari tasarım söz konusu olduğunda ise sınıftan çok bir stüdyo kurgusu gündeme gelmektedir. Ters yüz sınıfın detayda nasıl olabileceğinden önce, bu terimin stüdyo üzerinde yeniden düşünülmesi gerekmektedir. “Mimari tasarım eğitimi sürecinde ters yüz bir sınıfın kurgusunda nelere gereksinim olabilir”i sorgularken, mekan sınıftan stüdyoya; kavram da “ters yüz stüdyo”ya doğru dönüşüm göstermektedir. Sözü edilen ters yüz stüdyo ortamında, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile elde edilebilecek veriler, mimari tasarım eğitimine ilişkin birçok soruna da kaynak oluşturabilecektir. Dolayısıyla çalışmada da bundan sonra ters yüz sınıf kavramının, mimarlık tartışmaları içerisinde “ters yüz stüdyo” olarak yer almasının daha uygun olduğu düşünülmüştür. Sınıfın stüdyoya dönüşümünde söz konusu olabilecek farklılıklar, yaklaşımın stüdyo ortamına ne kadar uygun olup olmadığını gösterebilecektir.

3.5 Stüdyo Deneyimi 1: Yıldız Teknik Üniversitesi – MT3 Bahar

Türkiye’de, çoğunlukla geleneksel öğretme anlayışının egemen olduğu liselerdeki öğrenciler, eğitim sisteminin algıyı köreltebilen yapısı nedeniyle paylaşıma kapalı bir kuşak olarak yetişmektedir. Bu durumun gelişmesinde, yerliler ile göçmenler arasındaki iletişimsizlik boyutunun zamanla hızlı bir şekilde artıyor oluşunun ve içinde bulunulan çağın bireyi önemseyen yararcı yanının göz ardı edilip, tekilci yanına odaklanılmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Sözü edilen sıkıntıların yükseköğretime doğrudan yansımaları da gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, mimari tasarım stüdyolarında; yapılandırmacı bir mantıkla geliştirilen, harmanlanmış öğrenme anlayışının kullanılabileceği bir ortam oluşturulmuştur. Öğrenme anlayışının ters yüz edilmiş bir stüdyo ortamındaki verimini doğal bir akış içerisinde deneyimlemek, hem sorunların hem de durumların birebir daha net görülebilmesini sağlayacaktır. Süreçte ön plana çıkan ana kodlar; harmanlanmış öğrenme, ters yüz stüdyo, filtreleme, sanal ortam, yüz yüze ortam kavramları kapsamında geliştirilmiştir. Bu akış içerisinde deneyimlenebilecek geçici varsayımlar şu şekilde vurgulanmıştır:

- Harmanlanmış öğrenme ortamı ile düzenlenmiş ters yüz bir mimari tasarım stüdyosu, özgün süreçlerin yaşanabilmesi ve karşılıklı kazanımların sağlanabilmesi konusunda etkili olabilir.
- Ters yüz stüdyo ortamı, sınırların kaldırılmasına olanak verecek şekilde bir takım bileşenlere sahip olmalıdır.

Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü derslerinden “Mimari Tasarım 3 (MT3)”, sözü edilen ortamın deneyimlenmesi için seçilmiştir. Zorunlu lisans eğitiminin dört yıl olduğu programda, mezun olmak için 240 AKTS ders almak ve toplam 90 iş günü olmak koşulu ile staj yapmak gerekmektedir. Güz ve bahar dönemlerinden oluşan normal eğitime ek olarak yaz okulu da açılabilir¹. Her dönem dersi 15 hafta sürmekte, bu sürece final sınavları ayrıca eklenmektedir. Bu dönemlerin her birinde de öğrencinin seçmekle yükümlü olduğu mimari tasarım stüdyo dersleri bulunmaktadır. “Mimari Tasarıma Giriş” dersi ile başlayan stüdyo çalışmaları “Mimari Tasarım 7” ile sonlanmaktadır. MT3² dersi bu anlamda 2. Yıl 4. Yarıyıld, orta bir konumda bulunmaktadır.

“Mimari tasarım stüdyolarında ana sorun ne olabilir” sorusundan başlayan irdelemede, sorunsalın “mimari tasarım stüdyosunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımı uygulanabilir mi; ters yüz sınıf ortamı, ters yüz stüdyo ortamına dönüşmeye uygun mudur; güncel ortama uyumlu bir stüdyo ortamı oluşturulabilir mi” soruları ile ele alınması hedeflenmiştir. Sorunun belirlenmesinin ardından, nelerin tartışılabileceği tekrar gündeme gelebilecektir.

3.5.1 Çalışma ile İlgili Detaylar

Çalışma ile ilgili detaylar, sürecin okunmasını kolaylaştıracağı düşünülen “kime, ne, nasıl” soruları aracılığıyla aktarılmıştır.

¹ YTÜ Senatosu’nun 25.08.2016 tarih ve 2016/03-05 sayılı toplantısında, yaz okulu açılmamasına ilişkin karar alınmıştır.

² <http://www.bologna.yildiz.edu.tr/> sayfasından YTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü dersleri ve içerikleri ile ilgili detaylı bilgi elde edilebilir.

Kime?: Çalışmaya 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı “Mimari Tasarım 3” grup 2’ye kayıtlı 12 öğrenci ile başlanmıştır. Süreçte 2 öğrencinin devamsızlığı ile bu sayı 4 erkek, 6 kız öğrenciden oluşan 10 kişilik bir çalışma grubuna dönüşmüştür¹.

Ne?: MT3 dersi kapsamında eğitim, kültür, sağlık vb. amaçlı karma işlevli, küçük ölçekli bir yapının tasarımı ve ön proje olarak sunumunun elde edilmesi hedeflenmektedir.

Tasarım sürecinde “bağlam” vurgusu özellikle yapılmış, sadece bir kütle oluşturmaktan öte, yakın çevre ilişkilerinin de kuvvetli bir şekilde kurulması üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin geçmiş dönemden taşıdıkları tekniğe ilişkin bilgilerini de tasarıma yansıtmaları beklenmiştir. Bu kapsamda da 1/1000-1/500’lerden 1/50’lere kadar farklı ölçeklerde çalışmalar sürdürülmüştür. Süreçte yapının üretilmesi için gerekli olan malzeme ve bileşenlerle, bunların bir araya getirilmelerinde kullanılacak yöntem ve teknik de öğrencinin araştırma kapsamına girmektedir².

Nasıl?: Stüdyo deneyimi süresince farklı veri toplama yöntemlerine danışılmıştır. İlk olarak açık uçlu anketler hazırlanmıştır. Bu anketler iki aşamalı olup, önce öğrencileri tanıma anlamındaki demografik kurgulu sorgulamalar yapılmış; ardından öğrencilerin geçmiş dönemdeki mimari tasarım stüdyosuna ilişkin deneyimleri ile ilgili bilgi edinme amacıyla ikinci bir anket yapılmıştır (Çizelge 3. 4, 3. 5).

Mt3 dersi için dönemlik bir program oluşturulmuştur³. Programda ortalama %15 sanal ve %85 yüz yüze olmak üzere öğrencilere iki farklı ortam sunulmuştur. Bu ortamlar, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı kapsamında bir araya getirilmiştir.

Sanal ortamın içeriğini; programda belirtilen konulara ilişkin sunumlar, tartışmalar, etkinlikler oluşturmaktadır. Ancak herhangi bir çevrimiçi ders paylaşımı buradan sağlanmamaktadır.

¹ EK A-1’den incelenebilir.

² YTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü stüdyo yürütücüleri tarafından, MT3 dersi için hazırlanan içerik föyünden yararlanılmıştır.

³ EK A-2’den incelenebilir.

Çizelge 3. 4 Birinci aşama – Öğrenci tanıma anketi

Çerçeve Oluşturma	Sorular
kişisel aile	- Cinsiyet: - Doğum tarihi: - Doğum yeri: - Kendiniz ve aileniz hakkında kısaca bilgi veriniz. (Kaç kardeşsiniz?, Ailenizdeki bireylerin eğitim durumları nedir?....) - Hangi okullardan mezun oldunuz? (İlkokul, ortaokul -ilköğretim-, lise)
yer	- Kaç yıldır İstanbul'dasınız? Nerede kalıyorsunuz? (Ev, yurt, diğer vs.) - Aileniz ile mi, akraba ile mi, arkadaş ile mi yoksa tek mi yaşıyorsunuz? - Kendinize ait bir odanız var mı? Nasıl bir çalışma düzeniniz var?
ilgi	- Bildiğiniz yabancı diller nelerdir? - Etkilendiğiniz film, müzik ve kitap için örnek veriniz. Nedenini kısaca açıklayınız. - İlgilendiğiniz etkinlikler nelerdir? Açıklayınız. (spor, müzik, gezi, fotoğraf, resim, sinema vs.)
deneyim	- Mimarlıkla ilgili düzenli olarak neleri takip ediyorsunuz? (dergi aboneliği, web sayfaları, forumlar vs.) - Mimarlıkla ilgili üniversiteye başlamadan önce herhangi bir deneyiminiz oldu mu? - Bölümü isteyerek mi seçtiniz? - Yurt içinde ve yurt dışında nereleri gezdiniz? Buralar sizi nasıl etkiledi? Kısaca açıklayınız.
hedef	İleriye yönelik hedefleriniz nelerdir? Kısaca açıklayınız.

Çizelge 3. 5 İkinci aşama – Mimari tasarım stüdyosu deneyimleri anketi

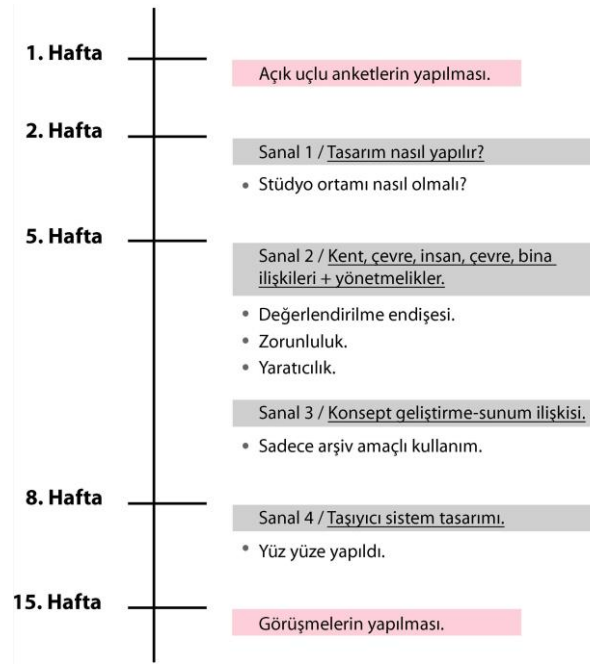
Çerçeve Oluşturma	Sorular
konu yürütücü	- Proje konunuz ne idi? - Yürütücü: YTÜ Akademik Personeli ya da Dışarıdan Gelen – Saat Bazlı Öğretim Görevlisi
beklenti gerçekleşen	- Proje süreci ile ilgili beklentileriniz nelerdi - Buna bağlı olarak döneme ilişkin görüşleriniz nelerdir?
diğer derslerin katkısı	- Proje dersi dışında alınan derslerin projeye katkısı olabildi mi? - Nasıl bir katkısı oldu?
stüdyo kullanımı	Stüdyonun yürütücüsü ile ilgili görüşlerinizi yazınız. (Yürütücüye ulaşabiliyor muydunuz? Yürütücünün stüdyodaki iletişimini nasıl buluyordunuz? Yürütücü sizi etkinliklere, gezilere vs. yönlendirebildi mi? Konu ile ilgili kaynaklara yönlendirebildi mi? Bilgi paylaşımı, aktarımı, edimi nasıldı?....)
iletişim	Stüdyo ortamı ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Masa başı kritiği mi yapıldı?, Proje eleştirileri nasıldı?, Sınıf çalışmaları nasıldı?, Diğer gruplar ile ilişki nasıldı? –yürütücü ve öğrenciler ile-)
çıkartım	Proje sürecinin sonunda neler elde ettiniz? Bu proje süreci size neler kattı? Çıkarımlarınız nelerdir?

Yüz yüze ortamda ise proje süreci ve sunumlar üzerinden tartışmalar yer almaktadır. Tasarıma yönelik kişisel sorunların herhangi bir şekilde sanal ortama taşınması önlenmiştir. Bunun proje işleyiş süreci ve öğrenci-yürütücü psikolojisi açısından olumsuz bir yaklaşım olacağı düşünülmüştür.

Dönemin ilk günü öğrencilerden iletişim bilgileri alınmıştır. Bu bilgiler ile birlikte internet üzerinden erişimin sağlanabileceği bir grup kurulmuştur¹. Gruba herkes dilediği içeriği (etkinlik, yarışma, tasarım, ürün vs.) gönderebilmektedir. Sanal olarak sunulması planlanan dört sunumdan ilk üçü öğrenciler ile paylaşılabilmüş; sürecin de işleyişine bağlı olarak son sunumdan vazgeçilerek konu, yüz yüze ortamda projeler üzerinde tartışılmıştır. Sunumlar, tartışmanın yapılacağı dersten en az 4 gün önce sisteme yüklenmekte ve duyurusu öğrencilere yapılmaktadır. Derse öğrencilerin bunları inceleyip gelmeleri ve kendi eklemeleri ile katılım yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla konu ile ilgili karşılıklı tartışma ve paylaşımın, hem sanal hem de yüz yüze ortamda oluşturulması beklenmektedir. Böylece stüdyodaki tüm aktörlerin aynı bilgiye farklı deneyimler ile sahip olduğu, sınırların azaldığı bir ortam yaratılması hedeflenmiştir.

Sanal sunumlar, programa, sürecin ilerleyişine göre konumlandırılmıştır. Sırasıyla “tasarım nasıl yapılır; kent, çevre, insan, bina ilişkileri-yönetmelikler; konsept geliştirme-sunum ilişkisi” üzerine olan sunumlar, çalışma programına göre sanal ortama yüklenmiştir. Son olarak, 8. Haftaya ait “taşıyıcı sistem tasarımı” üzerine belirlenen sanal sunum, sürecin durumu da değerlendirilerek, ilginin yetersizliği nedeniyle yapılmamıştır. Öğrencilerin sunum takipleri beklenen oranda olamamış; sunumlar, öğrencilere derste tekrar anlatılmıştır (Şekil 3. 4).

¹ Kurulan paylaşım grubuna erişim: https://groups.google.com/forum/#!forum/mt3_1516-bahar



Şekil 3. 4 Haftalara göre çalışma programı (Bengi Yurtsever)

Öğrencilere, yönetmelikler üzerine olan sunumdan stüdyo ortamında sorular ile bir değerlendirme yapılacağı duyurulmuştur. Soruların yanıtlanmasının ardından, tartışma kısmı stüdyoda öğrenciler ile birlikte gerçekleştirilmiştir. “Değerlendirilme” düşüncesi ile öğrencilerin sunuma daha hazırlıklı geldikleri gözlenmiştir.

Dönem sonunda, sanal ortama öğrenci katılımının oldukça az olduğu gözlemlenmiştir. Süreç içinde bu kullanımı arttırmanın çeşitli yolları aranmış olsa da, not kaygısı olmadan, gönüllü bir paylaşım ortamı gerçekleşmemiştir. Öğrencilerin çoğunun grup içinde ve yürütücüler ile iletişimi zayıf olmamasına rağmen, bu iletişim sanal ortama taşınamamıştır. Dolayısıyla bilginin paylaşılması ve yayılması konusunda sanal ortam ağı beklenenden zayıf kalmıştır. 15 haftalık sürecin sonunda öğrencilerden geri bildirim almak için katılımcılarla birebir görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler, ses kayıt cihazına kaydedilerek dersin stüdyosunda yapılmıştır. Görüşme yönteminde “görüşme formu yaklaşımı” benimsenmiştir. Görüşme formu yaklaşımı, benzer konulara yönelmek yoluyla farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınmasını amaçlamaktadır [97]. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir [42].

Görüşmede asıl hedef, sanal ortamın kullanımı üzerinden paylaşım seviyesini görebilmek ve buradan da sınırların durumu ile ilgili elde edilebilecek verileri yorumlamak olarak belirlenmiştir. Sınırların karma ortam aracılığıyla aşılabilmesi, mimari tasarım stüdyosunda özgür, eleştirel, tasarımcı düşünmenin gelişebilmesi ve özgün süreçlerin yaşanabilmesi adına önemli görülmektedir. Bu kapsamda görüşme üç ana soru çerçevesinde yürütülmüştür:

- Sanal sunumlardan yararlanabildiniz mi?
- Sanal ortamın ve yüz yüze ortamın daha aktif kullanımı için neler yapılabilirdi?
- Dönemle ilgili eleştirileriniz nelerdir?

Görüşmelerin irdelenme sürecinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde farklı kişilerin aynı soru hakkında farklı düşünceleri, görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılmaktadır. Bu tür analizde, konuşma metinlerinin yazıya dökülmesi, alınan cevapların sınıflandırılması gibi yöntemler araştırmacı tarafından belirlenebilir. Betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin yerleştirilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır [42]. Çalışmada da bu dört aşamadan yararlanılmıştır. İkinci aşama olan verilerin yerleştirilmesi aşaması aynı zamanda kodların kendini belli ettiği bir aşama olarak düşünülebilir. Bulguların tanımlanması aşaması, verilerin kendi içinde oluşturulan bir tanım aşamasıdır. Burada kodlama ifadeleri kullanılırken, durumlar anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Son aşama olan yorumlamada ise sürece ilişkin, durum ile ilişkilendirilebilecek genel yorumlar yapılmaya; olası farklı sorular yeniden düşünölmeye çalışılmıştır.

3.5.2 Bulguların Yorumlanması

Harmanlanmış öğrenme ortamı, mimari tasarım stüdyosu kurgusunda yüz yüze ortamda yarım kalan süreci tamamlamak adına kurgulanabilecek bir ortamdır. Sanal ortamın yerine getiremedikleri için yüz yüze ortamdaki; yüz yüze ortamın yerine getiremedikleri için de sanal ortamdaki destek alınabilecektir. Bu anlamda iki öğrenme ortamının da süreci destekleyen yönlerinin alınıp, birbirini tamamlayan bir harman

yapılması ile daha aktif bir sürecin sağlanabileceği düşünülmektedir. Sürece ilişkin yorumlar şu şekilde özetlenebilir (Çizelge 3. 6, 3. 7, 3. 8):

Çizelge 3. 6 Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (Birinci aşama – Öğrenci tanıma anketi)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
aile	- Babamın eğitim durumu lisansüstü, annemin eğitim durumu ise lise mezunu. Bir ablam var. Eğitim durumu lisansüstü, kendisi klinik psikolog. 3 Kardeşiz. Babam ortaokul mezunu. Annem ilkokul. Kardeşlerimden biri lisede, diğeri ilkokulda okuyor. 2 Kardeşiz. Abim meslek yüksek okulunda. Annem ilkokul mezunu. Babam üniversite mezunu. Babam emekli. Tüm aile bireyleri çalışıyor. - Kardeşim yok. Annem lise, babam ortaokul mezunu.	Aile bireylerinin eğitim durumları.	- Aile bireylerinin üniversite mezunu oranının düşük olması dikkat çekmiştir. - Aile bireylerinin eğitim durumları, önemli bir filtre olmakla birlikte, bunların bireyi doğrudan nasıl etkileyebileceği konusu çalışma kapsamının dışındadır. Bu nedenle bu veriler katılımcı tanıma amaçlı birer altyapı olarak kalmıştır. - Aile bireyleri arasında "mimar" olmadığı için, mesleki bir ön-kazanım ile ilgili veri elde edilememiştir.
yer	- Ailemle İstanbul'da yaşıyorum. Kendime ait bir odam var. 3 yıldır İstanbul'dayım. Arkadaş ile yurttaki kalıyorum. Odadaki masamda çalışıyorum. 3 yıldır İstanbul'dayım. Evde arkadaşla kalıyorum. Kendi odam, masam ve çalışma alanım var. - Doğduğumdan beri İstanbul'da yaşıyorum. Ailemle birlikte kalmaktayım. Kendime ait bir odam var.	"Bir yer"li olmak. - Çok fazla okul ve şehir değiştirmek. - Hep aynı şehirde kalmak. - Aile ile yaşamak. - Ev ya da yurt ortamında bulunmak. - Çalışma alanı tercihi: masa oda...	- İstanbul'da doğup büyüyen öğrenci sayısı, diğer şehirlere oranla daha az. - Öğrencilerin hedefleri kendi memleketlerine dönüp orada mimarlık yapmak yönünde. Bu öğrencilerin özellikle başka hiçbir şehirde yaşamamış olması dikkat çekmiştir. - Yurtta kalan öğrencilerin stüdyoya daha erken gelmeleri ve çalışmalarına devam etmeleri dikkat çekmiştir.
ilgi	- Keman, fotoğrafçılık, tenis. - Sinema. - Savunma sporları, doğa gezileri. - Satranç, kültürel geziler.	- İlgi alanı tercihlerinin mimarlık ya da düşünme becerilerine katkısı. - Boş zaman tercihleri.	- Öğrencilerin tercihlerinin daha popüler örnekler üzerinden olduğu dikkat çekmiştir. - İlgi alanını profesyonel anlamda canlandıran öğrencilerin, bu ilgilerini projelerine de yansıttıkları görülmüştür. Bu da bir anlamda yaşadıkları, deneyimledikleri konuları tasarlama arzusunda olan öğrencilerin varlığını göstermektedir. Proje konusuna olan ilgi yaşanmışlıkla birlikte daha kuvvetli olabilmektedir.
deneyim	- Arkitera, dezeen gibi popüler mimarlık sitelerinin yanında, web sitelerini takip ettiğim ofisler var. - Web sayfaları. Örneğin, Pinterest. - Yem, Arkitera. - Web sayfaları. - Mimarlığı hep bir ilğim vardı. Sonra mesleğim olmasını istedim. - İlkokul tasarım derslerinde karton ev tasarımları yapmayı çok sevdim. - İsteyerek geldim. - Frankfurt, Köln, Lüksenburg, Amsterdam, Paris, Bruges, Karadeniz Bölgesi. - Malatya, Niğde, Isparta. - Edirne, Şanlıurfa, Mardin, Batı Karadeniz. - Antalya, Marmaris, Ankara, Çanakkale, Afyon.	- Mimarlık ile ilgili takip sanal ortam takibi. - Popüler takipçilik. - Mimarlığı isteyerek seçenler. - Yurtiçi - Yurtdışı deneyimleri.	- Kağıttan ev maketi yapmak mimarlığa ilgi olarak ifade edilmiş. Bu noktada mimarlığın dışarıdan nasıl görüldüğü konusunun yeniden sorgulanabileceği düşünülmektedir. - Mimarlık ile ilgili güncel bilgi takibi web sayfaları üzerinden yapılmaktadır. Onlarda da tercihlerin dergilere ait web sayfaları olmadığı dikkat çekmiştir. - Tartışma - forum yerine doğrudan görsellik üzerine olan sayfalar takip edilmektedir. - Dergi - etkinlik anlamında takibin aktif olamadığı görülmektedir. - Yurtdışına çıkmış öğrenci sayısı az olmakla birlikte, yurtdışında de kendi çevresinden çok fazla ayrılmamış öğrenciler de bulunmaktadır.

Çizelge 3. 6 Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (Birinci aşama – Öğrenci tanıma anketi) (devamı)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
hedef	- İleriye yönelik tek hedefim, okulda geçirdiğim her saniyenin, mezun olduktan sonra hakkını verebilmek ve kesinlikle mutlu olmak. - Mezun olup memleketimde işe başlamak. - Modelleme ve restorasyon konularında iyi bir bilgiye sahip olmak. İtalyancada uzmanlaşmak. Yurtdışını keşfetmek. Ailemden çok uzakta kalmamak. - İyi bir şirkette işe başlamak, sonra da kendi ofisini açmak.... Yakın zaman için Erasmus'a gitmek.	- Mutluluk. - Gerçekçi yaklaşım. - Aileye yakın olma.	- Hedeflerin odağında çoğunlukla sadece ofis açmanın olduğu dikkat çekmiştir. - Öğrencilerin kendi memleketlerinde, ailelerinin yanında bulunma isteği dikkat çekmiştir.

Çizelge 3. 7 Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (İkinci aşama – Mimari tasarım stüdyosu deneyimleri anketi)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
konu yürütücü beklenti gerçekleşen diğer derslerin katkısı iletişim stüdyo kullanımı çıkarım mtg	- Mimari tasarım kriterlerini öğrenmek, tasarım nasıl yapılır, tasarım bir yetenek midir gibi kafamı kurcalayan soruların yanıtlarını almak. - Bana göre öğretici olmalı. - Daha serbest, özgür tasarımlar. - Bir başlangıç için keyifliydi. - Soyutlama çalıştık. - Eğlenerek öğrenmek terimi bu dönemde aitti. - Mimari anlatım teknikleri. Yapı elemanları. - Hiç kısıtlayıcı olmadı. Eleştirilerinde kırıcı olmamaya dikkat etmesi bğımızı daha da kuvvetlendirdi. - Yürütücümüz "konut" tasarlamaya odaklanmadı, ufkumuzu açacak etkinliklere, çalışmalara yönlendirdi. - Masa başı kritiği yapıldı. Yapıcı ve yönlendirici eleştiriler yapıldı. - Bana kattığı en büyük şey proje yönetiminin ne kadar etkili olduğunu fark etmem. - İlk jüri deneyimimi atlattım. - Bir takım çalışması gereklilikleri ve güzelliğini öğrendik. Bienaller, konu ve konsept geliştirme üzerine düşünme şeklimizi geliştirdi. - İşlevsel olarak hacimler arasında bağlantı kurma, soyut düşünme, teknik çizim bağlamında başarılı bir dönemdi.	- Çoğunluk YTÜ öğretim elemanı. - Yürütücüler ile kuvvetli iletişim. - Tasarım özgürlüğü elde etmek. - Masa başı eleştirileri ile ilerleyen stüdyo. - Diğer gruplarla ortak çalışmalar.	- İlk yıl öğrencileri için masa başı eleştirileri yerine daha tartışmaya yönelik ortamlar oluşturulabileceğine yönelik eleştiriler belirtilmiştir. Grup çalışmalarının daha yoğun gerçekleştiği ve bunun öğrenciler tarafından vurgulanması dikkat çekmiştir. - Bilgi kazanmak olarak görülüyor. İlk jüri deneyiminin atlatılması önemli bir kazanım olarak görülmekte. Bir şeye "nasıl" ulaşılabilceğinin kazanıldığı belirtilmiştir. Aynı zamanda soyut düşünmeye ilişkin becerilerin kazanıldığı belirtilmiştir.

Çizelge 3. 7 Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (ikinci aşama – Mimari tasarım stüdyosu deneyimleri anketi) (devamı)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
mt1 konu yürütücü beklenti gerçekleşen diğer derslerin katkısı iletişim stüdyo kullanımı çıkarım	- Mimari tasarıma giriş dersinden sonra gerçek bir proje süreci yaşayacağımı düşünüyordum. - Bana bilgi katmalı. - Yapı elemanları. - Diğer gruplardan izoleydik diyebilirim fakat bence bu çok daha faydalı oldu, daha fazla odaklanmamızı sağladı. - Dinlenilmeden eleştirildim. Motivasyon düşüklüğüne neden oldu.	- Çoğunluk YTÜ öğretim elemanı. - Yürütücü ile iletişim çok kuvvetli değil. - Gerçekçi beklentiler. - Mimarlık bilgi ve donanımını arttırmak. - Masa başı eleştirileri ile ilerleyen stüdyo. - Diğer gruplarla ortak çalışmalar az.	- Eleştirilerin yapıcı olmadığı durumda kazanım sağlanamıyor. - Masa başı eleştirileri olumsuz olarak yorumlanıyor. - Dersin tartışma ile paylaşımlı olarak geçmesinin daha kazanımlı olabileceği düşünülüyor. - Yapı bilgisine ilişkin derslerin çok fazla katkısı olduğu belirtilmiştir.
mt2 konu yürütücü beklenti gerçekleşen diğer derslerin katkısı iletişim stüdyo kullanımı çıkarım	- Gerçek bir bina tasarlamış gibi bilgiler öğrenmeliydim. - Tasarım süreci ve daha sonra tasarımın uygulanması süreciyle problem-çözüm odaklı çalıştık. Keyifli ve ön yargılarımı kıran bir dönem oldu. - Dersler sadece okulda sınırlı kalmadı... Tasarım bizi hiç sınırlandırmadı. - Eleştiriler geliştirici yöneydi. - Tasarım ve uygulama evresinin apayrı şekilde yürümediğini anladım. - Teknik bilgi ve tasarım açısından kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.	- YTÜ öğretim elemanı ile dışarıdan derse gelen öğretim elemanı sayıları eşit. - Yürütücüler ile kuvvetli iletişim. - Projenin uygulama aşamasını öğrenmek. - Masa başı eleştirileri ile birlikte tartışmalı stüdyo.	- Dışarıdan gelen öğretim üyeleri ile iletişim sıkıntısının hiçbir dönemde yaşanmadığı dikkat çekmiştir. "Projemizde birbirimize danıştığımız bir sürü nokta vardı" ifadesi ile daha tartışmalı, herkesin katıldığı bir stüdyonun olumlu etkisi belirtilmiştir. - Yapı bilgisine ilişkin derslerin çok fazla katkısı olduğu belirtilmiştir. Teknik ve malzeme bilgilerinin arttığı belirtilmiştir.

Çizelge 3. 8 Görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecini kullanabilme yönündeki görüşlerini alma. Sanal sunumlardan yararlanabildiniz mi?	- Burada anlatılmasındansa biz çalışırken onu açıp bakmak bence güzel oldu. - Çok beğenmişim başta bu yöntemi. - Dersi farklı işlememiz açısından bir fikir verdi açıkçası... Biz ne kadar ilerleyebiliyorsak onunla ilgilendi. - Projeye başlamadan böyle bir şeyin yapılması bizim için faydalı oldu bence. - İnternette bir sürü kaynak var, çöplük halinde. Siz onu ayıklamış halde bize verdiğiniz için daha yararlı olduğunu düşünüyorum. - Ben çok interneti kullanan birisi değilim. O yüzden çok ısınmadım mesela kendi açımdan. Görev gibi olmuş olsaydı yapardım. - Ama proje bir anda bastırınca böyle farklı şeyler yapamıyoruz. - Bence güzel oldu sanal ortamda da bunları yapmamız. - Çok içime sindire sindire incelemedim. Ama fikir edinmek açısından bakındım.	- Arşiv oluşturma. - Öncelikler. - İrdelenmiş kaynaklar. - Az internet kullanımı. - Projeden kopuk görme. - Önemsememe.	- Belirtilen derse hazırlık olarak değil, onun yerine arşiv amaçlı kullanım gerçekleşmiştir. - Durumu ders ile bütünleştiremeyenler var. "Proje çalışmam daha önemli geliyordu" diyerek bunu savunuyorlar. - Farklı bakma olanağı sağladığı ve bu nedenle güzel bir uygulama olduğu belirtilmiştir. - Süreci faydalı bulmasına rağmen uygulama anlamında buna katılamayanlar var.

Çizelge 3. 8 Görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar (devamı)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecini <u>iyileştirme</u> yönündeki görüşlerini alma. Sanal ortamın ve yüz yüze ortamın daha aktif kullanımı için neler yapılabilir?	• Mail yerine belki daha aktif kullanılan Facebook grubu olabilirdi. • Herkesin kendi sürecini kendisi belirlemesi gerekiyor. Zorla olmadığı sürece de kimse yapmıyor ama.... Otorite olan kısım daha çok hoca olduğu için... Bir de bazı öğrenciler buna açık değil.. • Bakıyorum onlara ama kendi projemde başka şeyler daha öncelikliyim gibi geliyor... Belki hocam biraz daha mı zorlasaydınız acaba?... Hocam öğrenci milleti. • Biraz sanki insanlar çekiniyor gibi oluyor... "Hoca nasıl karşılır?"ın belki kaygısı olabilir. • Öğrenciden kaynaklanan bir şey galiba hocam. • Biraz da öğrenciyi itelemek aslında. • Hocalarla haberleşme pek olamıyor gibi gerçi. • Bazı şeylerde insan zora gelince daha çok aklında kalıyor ama kestiremiyorum öyle olsa daha iyi olur muydu diye.	• Alternatif sanal ortamlar. • Zorlama. • Gönüllülük yok. • Otoriter görünüm, önyargı. • Sınır.	• Öğrencilerin önerileri kendilerinin zorlanması yönünde. • Çekinceden dolayı paylaşım yapılamıyor. Bunu daha fazla kırmak gerekiyor. • Daha serbest paylaşımların yapılabileceği bir sanal ortam seçilebilir. (e-posta grupları yerine sosyal medya siteleri gibi)
Bir sonraki uygulama için öğrenciler açısından sorun olup, fark edilemeyen durumları <u>ortaya çıkarma</u>. Dönemle ilgili eleştirileriniz nelerdir?	• Hep geri dönüş alabildiğim için mutluyum. • Bunun bence ikinci sınıftan sonra olması çok zor. İkinci sınıftan sonra herkesin fikri oluşmaya başlıyor. • Atölye ortamı gibi burada çalışabiliydik.	• Geri dönüşler olumlu. • İlk yılın öneminin vurgusu • Bir arada çalışmak.	• Yürütücüler ile ilgili eleştiriler olumlu yöndedir. • Stüdyoya evden çalışma getirmek yerine, doğrudan yerinde çalışma yapılabileceğine yönelik eleştiriler gelmiştir.

- Öğrenciler genel anlamda karma olabilecek bir yaklaşıma alışkın gibi görünse de uygulama anlamında sanal ortamın kullanımı beklenen ölçekte gerçekleşmemiştir.
- Sanal sunumlar öğrencilerin tam anlamıyla içselleştirdiği değil, sadece göz attığı belgeler olarak kalmıştır. Öğrenciler bunların olumlu yanının hep yararlanabilecekleri, istedikleri zaman bakabilecekleri belgeler olduğunu belirtmişlerdir.
- Sanal sunumların “yönetmelikler” ile ilgili olan bölümünden, stüdyoda değerlendirme yapılacağını duyurulması ile birlikte, öğrencilerin sunuma daha çok ilgi gösterdikleri gözlenmiştir. Zorunluluk hissi ve değerlendirilme kaygısı, öğrencilerin sunuma ilgi göstermelerini sağlamıştır.

Bu noktada zorunluluk durumu ile ilgili iki ana tartışma başlığı gündeme gelmektedir: Birincisi zorunluluk olmadan öğrencinin gönüllü olarak katılım

sağlamaması, ikincisi de öğrencinin zorunluluk ile bir şeyler ortaya koyabiliyor olması... Bu gerilimin, mimari tasarım stüdyosunda nelerin ne kadar söylenip söylenmemesi ya da öğrenciden nelerin beklenmesi gerektiği sorunsallarını da beraberinde getiren kapsamlı bir tartışma konusu olduğu düşünülmektedir.

- Öğrencilerle yapılan görüşmelerden de anlaşıldığı üzere, öğrenciler “zorunluluk” ile yönlendirilerek daha aktif olabileceklerini düşünmektedir.
- Yürütücüler, öğrenciler tarafından “otoriter kişi” olarak görülmektedir. Bu görüş de öğrenci-yürütücü arasındaki sınırın keskin varlığını ortaya koymaktadır. Bu sınırdan kaynaklı çekince, öğrencilerin sanal ortam kullanımını da etkilemektedir.

Bulguların elde edildiği sürece ilişkin fotoğraflar Şekil 3. 5’te yer almaktadır. Sürecin sonunda genel olarak sorunun “aktif”lik üzerine olduğuna karar verilmiştir. Buna bağlı olarak çalışmanın bundan sonra “mimari tasarım stüdyosunda aktif bir ortam nasıl oluşabilir” ana sorusu altında ele alınabileceği düşünülmüştür. Sorunsala ilişkin yeni irdelemelerin ardından, yeni bir altyapı ile deneyim ortamının oluşturulması, bir sonraki aşama için hedeflenmiştir.



Şekil 3. 5 MT3 Bahar stüdyosu (Fotoğraf: Bengi Yurtsever)

3.6 Bölüm Sonucu

Kararlar ve seçimler bilginin temelini oluşturmaktadır. Her bir seçim bir öncekinin üzerine eklenmekte; “yeni” olanı ortaya çıkarmakta ve kişinin kendi bilgileri de bu yönde farklılaşmaktadır. Deneyimler ve buna bağlı olarak algılananlar arasındaki aktif döngü, bireyin kendine özgü imgeler yaratmasına neden olmaktadır. Mimari tasarım sürecinde özgün ürünler ortaya koyabilmek, farklı olanı görebilmek, farklı olanı yakalayabilmek ile mümkün olabilir. Bireyin kendinde olanı açığa çıkarabilmesi, özgüven kazanabilmesi ve bunları belli bir bilişle, bağlamını kurarak yapabilmesi, öğrenmenin gerçekleşmekte olduğunu göstermektedir. Schulz’un [98] belirttiği gibi bilgileri, bireye, içinde bulunduğu koşullara uyumlu hareket etmesine yardım edecek biçimde yorumlayıp değerlendiren algıdır. Buna bağlı olarak bireyin kendi kişisel özelliklerine göre öğrenme süreci de farklılaşabilmektedir [99]. Mimari tasarım stüdyosunu paylaşan her aktörün de farklı algı düzeylerine sahip olduğu ve öğrenmenin buna göre gerçekleşebileceği gözden kaçırılmamalıdır.

Mimari tasarım eğitimi sürecinde, kapsamın genişliği öğrencinin konuları nasıl algılayıp, bir bütün haline getirebileceği ekseninde değişim göstermektedir. Bu nedenle de eğitimde üzerinde durulması gereken konulardan biri öğrencinin gördüğünü gerçekten algılayabilmesindeki ve algıladığını gerçekten görebilmesindeki farkındalıktır. Stüdyo ortamında, “aynı” ürünün ya da “beklenen”, “örnek” ürünün çıkması kesinlikle beklenmemelidir. Öğrenme aşamasındaki filtreler öğrencinin algısına dinamiklik katmakta; onların farklı yorumlama biçimlerine sahip olmasını sağlamaktadır. Mimarlıkta süzgeç işlevi görebilecek olan bu yorumlama, çevrenin algılanışından düşüncenin temsil aşamasına kadar sürmektedir [69].

Filtreler görüneni etkilediği gibi, göreni de etkiler. Bu filtrelerin mimari tasarım eğitimi sürecinde, öğrenci tarafından kaybolup yitirilmemesini sağlayabilmek önemlidir. Öğrencinin de aktif paylaşımlarda bulunabileceği, güncel ortama uyumlu, durağan değil harmanlanmış dinamik yaklaşımların; öğrenciyi, yürütücüyü ve onlara ait her türlü filtreyi mimari tasarım ortamına kazandırabileceği düşünülmektedir. Bu filtreler öğrencinin farklılığı ve kendinden olanı ortaya koymasına yarayan bileşenler olarak

görülmelidir. Süreçte dikkat edilmesi gereken, bu bileşenlerin “bilinçli” bir şekilde bir bütüne vardırılabilmesidir.

Bu bağlamda deneyimlenen harmanlanmış öğrenme ortamı ile düzenlenmiş ters yüz mimari tasarım stüdyosu, özveri gerektiren bir öğrenme ortamıdır. Yapılanların tam anlamıyla içselleştirilmesine bağlı olarak, kazanımların tüm aktörler tarafından sağlanması zaman alabilecektir. Bu nedenle geri dönüşler alınarak, yine denemeler yaparak, çıkarımlar doğrultusunda yeni ortamlar oluşturulmalıdır. Kavram olarak ters yüz sınıf, “ters yüz stüdyo”ya dönüşebilmekle birlikte; bu dönüşümde mimari tasarım kapsamında, nelerin, nasıl, hangi ortamda kazanımının sağlanabileceği farklı kurgular ile denenmelidir.

Harmanlanmış bir anlayış ile geliştirilen ters yüz mimari tasarım stüdyosu öğrenme sürecinde ilk birkaç hafta, öğrenciler desteklenmeye çalışılmasına rağmen, onlardan olumlu yönde bir bildirim alınamamıştır. “Zorunlu” olarak istenen birkaç çalışmada öğrenciler kendilerini gösterirken, gönüllü olarak aktiflik göstermemektedir. Bu noktada da bir süre sonra sadece yüz yüze olan bir kurguya dönülmüştür. Gönüllü aktif olabilmek, sınırların kalkması sürecinde önemli görülmektedir. Zorunluluk-gönüllülük-tasarım arasındaki gerilimli durumun, öğrencide ve yürütücüde yaratmış olduğu psikolojik durumların da daha kapsamlı olarak incelenebileceği düşünülmektedir.

Her ne kadar uygulamada öğrencilerin sanal ortam kullanımında olumlu yönde bildirim alınamamış olursa da, öğrenciler düşünme biçimi anlamında farklı yaklaşımların da olabileceğini görmüş ve bunu benimsemişlerdir. İkinci sınıf olmalarından kaynaklı olarak, daha önce elde edindikleri deneyimleri, onların farklı düşünebilmesine engel olabilmektedir. Bu noktada da ilk yıl tasarım stüdyosu kurgularının, düşünme becerisi kazandırmada oldukça etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla “aktif ortam” oluşturabilmesine ilişkin güncel öğrenme yaklaşımlarının ilk yıl stüdyolarından birinde de deneyimlenebilmesi önem taşımaktadır. Sözü edilen “aktif ortam” kısaca; kazanımların her an her yerde gerçekleşebileceği, her yere sürüklenebilen, taşınabilen, aktörlerin daha dinamik rol alabileceği bir ortamı betimlemektedir. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı; öğrenene öğrenme sürecinde karar alma ve öz düzenleme fırsatlarının verildiği bir süreçtir [59]. Sözü edilen dinamik

ilişki içerisinde birey özgüven kazanabilecek, kendini ifade edebilecek ve gerçek anlamda bir paylaşım ortamı ortaya çıkabilecektir. Paylaşım sürecindeki fikir alış verişleri ile özgün üretimler gerçekleşebilecek; karşılıklı kazanımlar sağlanabilecektir. “Aktif ortam”ın ötesine geçen “aktif stüdyo” kavramı, öğrenme sorunsalını, mimari tasarım stüdyosuna taşıyan bir kavram olarak ortaya atılmıştır. Filtreleme konusu ile başlayan tartışmanın gelmiş olduğu noktada, sorun “aktif bir stüdyo ortamının oluşamaması” olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak yeni stüdyo ortamları, ilk stüdyo deneyimine ait bulgular da göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Charmaz’ın yapılandırmacı gömülü kuram nitel araştırma örüntüsüne göre kurgulanan tez çalışmasının; sorgulayıcı, ilişki kurmaya çalışan, kavramsal ilerleyen başlangıç kodlaması evresi, bir sonraki bölümde “aktif stüdyo”ya ilişkin çekirdek bir kategori oluşturarak, kodlama sürecini “odaklanılmış” olarak sürdürecektir.

AKTİF STÜDYO: OLUŞUMU VE DENEYİMLER

Sorunu arama sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda, çalışmanın “aktif stüdyo” sorunsalı üzerinden irdelenmesinin uygun olduğu görülmüştür. MT3 Bahar stüdyo deneyiminde özellikle vurgulanmış olan yürütücünün otoriter kişi olarak görülmesi durumu ve stüdyonun zorunluluk üzerine kurgulanmasına yönelik beklentiler, harmanlanmış bir stüdyo ile sınırların aşılabileceğini göstermiş; ancak sıkıntının farklı boyutlarına ilişkin olarak da yeni veriler ortaya koymuştur. Gönüllü olma, sorumluluk alma, sürece dahil olma gibi herhangi bir endişesi olmayan öğrencilerin, okulu bilgi aktarılan bir yerden öteye taşıyamadığı gözlemlenmiştir. Yapılandırmacı gömülü kuram örüntüsünde çekirdek kategori olarak görülebilecek olan bu sorunsal, tartışmanın ilerleyen aşamalarına yön verebilecek olan odak noktası olmuştur. “Aktif” ve “stüdyo” kavramları ile oluşturulan yeni kavram, bu sözcüklerin gündelik yaşam içerisinde kullanılan anlamlarını tartışabilmek ve tez çalışması kapsamında da yeni bir anlam kazandırabilmek amacıyla vurgulanmıştır. Dolayısıyla “aktif stüdyo”, tez çalışması kapsamında üretilmiş bir “in vivo kod” olarak da düşünülebilir. “Aktif stüdyo” ile ortaya atılan sorunsala ilişkin irdeleme, çalışmanın odaklanılmış kodlama aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada, bir önceki kodlama aşamasından gelen geçici varsayımlar, yerini yeni sorulara, yeni geçici varsayımlara ve ortaya çıkabilecek yeni verilere bırakmaktadır.

Sorunsala odaklanmak amacıyla öncelikle, kavramın hangi kodlardan ortaya çıktığı ve ne anlatılmak istendiği konularına değinilmiştir. Geleneksel öğretim anlayışlarına alternatif olarak geliştirilen, özünde yapılandırmacı anlayışı barındıran, aktif öğrenme

ile aktif stüdyonun nasıl bir arada okunabileceği üzerine çalışılmıştır. Bu anlamda tez çalışmasının başından itibaren vurgulanan “ortam”, stüdyo kültürü kavramının da daha detaylı irdelenmesini gerekli kılmıştır. Böylece odaklanılmış kodlama sürecinde öncelikle “aktif” kavramına, ardından da “stüdyo” kavramına odaklanılmış ve bunların bir aradalığı, yeni oluşturulan varsayımlar ile deneyimlenmiştir. Sürekli karşılaştırmalı analizleri gerekli kılan bu çerçevede, iki ayrı stüdyo deneyiminden elde edilen veriler ile tartışmanın bir sonraki aşaması için yeni öneriler oluşturulmuştur.

4.1 Aktif Öğrenme ve Bileşenleri

Öğrenme, Bölüm 3.1.2’de detaylı ele alındığı gibi sadece bilginin aktarımı ve bu bilginin edinimi olarak düşünülmemelidir. Bu edinim sürecinde aktörler arasında herhangi bir etkileşim gerçekleşmiyor ise, sürece ilişkin gerçek anlamda bir kazanımdan da söz edilemez. Öğrenme, aktif ve deneyimler ile beslenen bir süreçtir. Dolayısıyla aktif bir ortam yaratabilme endişesi, bu sorunsala ilişkin ağda önemli bir paya sahiptir. Stüdyo deneyimi ile elde edilen veriler, özellikle sorunsalın “ortam” boyutunda ve aktiflik üzerine olduğunu göstermektedir.

Eğitim bilimlerinde yer alan “aktif öğrenme”, geleneksel öğretme anlayışının tam anlamıyla bir içselleştirme sağlayamadığı gerekçesi ile bu anlayışa karşı çıkmaktadır. Geleneksel öğretimin odağında yer alan aktarma ve sun-tekrar et eylemleri, aynı ortamı paylaşan aktörler arasındaki etkileşimin seviyesini düşürmektir [59].

Aktif öğrenme, öğrenenin sürecin bir parçası olduğu, bunun sorumluluğunu taşıdığı bir öğrenme anlayışını betimlemektedir. Öğrenenler, bu anlayışa göre yapılanlara sadece dışarıdan bir göz olarak katılmaz, doğrudan ortak olurlar. Dolayısıyla kendi öğrenmesinden sorumlu, kendini tanıyan, keşfeden, merak eden, paylaşımcı, karar alabilen, zihinsel yeteneklerini bilinçli olarak bir araya getirebilen aktif bireyler olarak, öğrenme sürecinin bir parçası olurlar. Bu öğrenme anlayışı ile hazırlanmış olan derslerde karar alma, uygulama, hedef belirleme, bilgi arama, program yapma gibi öz düzenleme becerileri de öğrenenler tarafından kullanılmaktadır [100]. Aktif öğrenme sürecinde amaç öğrenciye bilgiyi yüklemek değil; onun kendi başına bir şeyler elde edebilmesine aracılık ederek, gündelik yaşamı ile ilişkilendirebileceği bilgiyi dönüştürebilme becerisi kazandırmaktır.

Aktif öğrenme anlayışının, ortamdaki sınırların kaldırılmasına olanak veren bir yapıda olduğu düşünülmektedir. Bu anlayışta, kalıplaşmış bilgileri öğrencilere ezberleten ve bunu denetleyen bir bireye gereksinim yoktur. Yol gösterici konumuna gelen öğretmen, öğrencilerine özgür bir düşünme ortamı sunabilen, soru sormalarını, eleştirmelerini, kendilerini ifade etmelerini sağlayan bir noktadadır. Bu konum, öğretmeni de farklı deneyim alanına sahip bir öğrenene dönüştürmektedir. Bu konuda deneyim sahibi olan yürütücü, öğrencilerin tartışma konusunu kendilerince ele almalarını sağlar; onları yönlendirir ve sahiplenme, sorumluluk alma duygularını kuvvetlendirir. Pedagojik olarak da öğrencilerin böyle bir öğrenme sürecine dahil olması, özgüven kazanabilmelerinde ve olumlu kimlik oluşturabilmelerinde oldukça etkili olabilecektir [59]. Geleneksel öğretme anlayışının sonucunda oluşan dayanaksız, kişiye ait “miş” gibi görünen özgüven; yerini aktif öğrenme anlayışı ile bilinç dahilinde edinilmiş, kalıplarla değil boşluklar ile tanımlanan bir kişilik kazanımına dönüşebilecektir. Bilgiyi edinirken dönüştüren, onu yararlı ve etkili kullanabilme yetisine sahip olabilen öğrencilerin, öğrenme sürecinin sorgulanmasına olanak açabilecek bir potansiyeli kazanabileceği düşünülmektedir. Ne öğrenebileceğinin ya da neyi nasıl öğrenebileceğinin ve kullanabileceğinin sorgulamasını yapabilen öğrencinin en büyük kazanımı, çalışmanın başından beri vurgulanmakta olan, kendinin keşfidir.

4.2 “Aktif” Kavramını Stüdyo Ortamına Yansıtabilmek: Aktif Stüdyo

Tez çalışması kapsamında “aktif” kavramı, aslında özde var olan dinamizmi geri kazandırma olarak yorumlanmıştır. Aktif olan birey, kendini bir akış içerisinde konumlandırabilir; o akışa dahil olabilir. Dahil olduğu akışın paylaşımlar ile desteklenen örüntüsünde, kendini keşfedebilen birey, özüne döner. Dolayısıyla “aktif” olmak, olağanın dışında bir eyleme değil; bireyin doğrudan içinde bulunduğu ana gönderme yapmaktadır. Özüne dönen birey, kendinden olan, özgün paylaşımlar yapma konusunda bu sözü edilen akışa katkıda bulunur. Bu kazanım-katkı döngüsünde, tam anlamıyla bir içselleştirme gerçekleşebilecektir.

Özüne dönmek, gerçek anlamda özgür olabilmeyi gerektirmektedir. Özgürlük, sözü edilen aktifliğin içerisinde esnek düşünerek ve empati kurarak kazanılabilir. Bireyin sahip olduğu kültüre ve deneyimlere bağlı olarak gelişen filtreler, bu özün birer bileşeni

olmakla beraber; farklı görüşler ile de beslenebilecek ve yenilenebilecek bir yapıya sahiptir. Belki de günümüz koşullarında sorgulanması gereken şey bu öze dönme sürecindeki “öz” anlamının geçirmiş olduğu dönüşümdür. “Öz” olan, kendini farklı olan ile görebilmek, farklı olanı da kendi ile görebilmek aracılığıyla oluşan “yeni”ler örüntüsüdür. “Öz”ün bireyin içinde sıkışıp kalmasının, empati kurulamadıktan ve buna bağlı olarak paylaşım gerçekleştirilemedikten sonra hiçbir anlamı yoktur.

Öze dönme süreci, Artaud’un “organsız beden”e ulaşma süreci ile ilişkilendirilebilir. Organsız beden, tüm reflekslerinden arınmış, ön yargılarda bulunmayan bir bireyi temsil etmektedir. Bu birey için her şey olası durumdadır [101], [10]. Bu boşluk içinde bulunan birey, alışkanlıkları ile hareket etmez; içinde bulunduğu duruma göre kuracağı ilişkiler ile konumunu belirler ve ona göre hareket eder. Boşluk anı, bireyin düşünmeye başlama süreci ile gelen yaratıcılık durumudur. Deleuze ve Guattari’nin bu organsız bedeni bir yayla gibi görüşü de sonsuz düşüncelerin bulunduğu; yaratıcılığın, özgün düşünmenin kendine yer edinebildiği boşluğun, bir yayla ile betimlenebileceğinden ortaya çıkmaktadır [24].

Organsız olmak, kendi görüşü olmamak değil; ön yargılardan kurtulmak, kendi dışındakileri de görebilmektir. Elinde olanlar ile sıkışmamak, yeni olanlara her zaman eleştirel bir düşünme ile bakabilmektir. Boşluğun içerisinde bir anlık hiçbir şey “bilmemeyi” göze alabilmek ve ardından keşfedilebileceklerle merakla yaklaşabilmektir. Dolayısıyla öze dönebilmek, akışına bırakabilmek, kendini tanıyabilmek aynı zamanda doğal olana dönüşü betimlemektedir. “Doğal” olan, yapılması bilinmeyen her şeyi göstermektedir [14]. Bu noktada “doğal” olanın “aktif” olan ile ilişkilendirilmesi ve “aktif”lik tanımının güncellenmesi, gündelik akış için gerekli görülmektedir.

Günümüz koşullarında ortamından kopmuş olan bireyleri yeniden bir bütün haline getirebilmek, öncelikle yeni çevre tasarımı ile gerçekleştirilebilir. Bu yeni çevreler eski olanın tekrar edilmesi ile kurulamaz [10]. Aksine bu çevrelerden tamamen koparak, boş bir yaylada yer edinebilmek ve özgürleşmekten geçen bir yeni çevre tasarımı söz konusu olabilmelidir. Adorno’nun yorumlamış olduğu Kant felsefesinde de özgürlük, insanlık ile tanımlanmaktadır [38]. Her şeyden kendini yalıtmış olan bireyin doğa ile kurabildiği ilişki, onun özünde bir insan olup olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre de özgürlük, tek başına bir bireyde değildir. İnsanlığın gerçekleştirilmesi

ile örtüştürülen özgürlük, bir bütün olarak bu şekilde kavranabilir. Bireyin kolektif bir bilinçe doğru yol alışındaki keşif ve o bilinçten tekrar kendine döndüğünde elde etmiş olabileceği kazanımlar, gerçek anlamda bir öğrenme sürecini betimlemektedir.

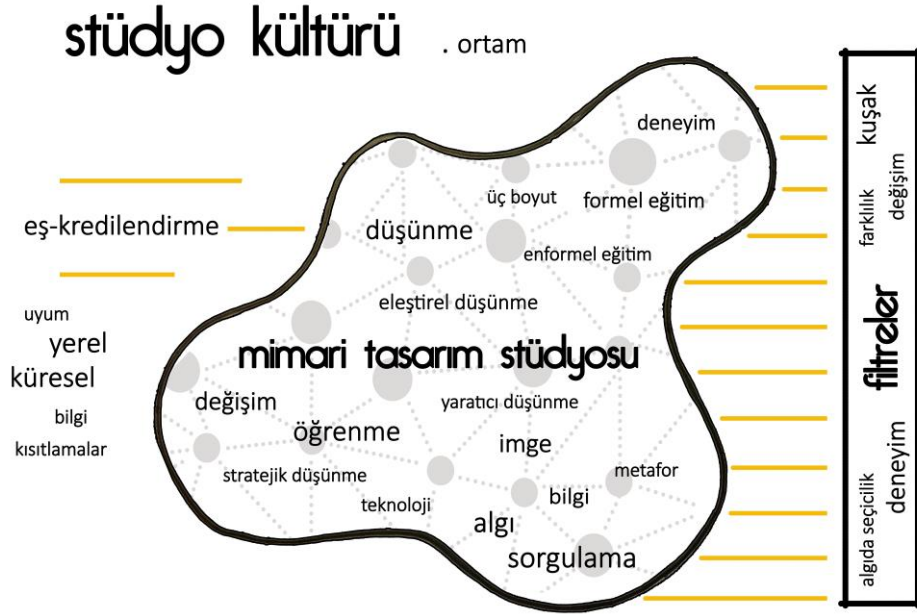
Bu öğrenme sürecinin gerçekleştirilebileceği ortam, mimari tasarım eğitiminde stüdyolardır. Sırf kapalı kutu bir mekana indirgenemeyecek ölçüde bileşenlere sahip olan stüdyo, bu karmaşıklığı aşmak amacıyla “stüdyo kültürü” kavramı ile irdelenmektedir.

4.3 Bütüncül Öğrenme Arayışında Stüdyo Kültürü

Stüdyo, birçok farklı disiplin için kullanılabilen bir kavram olsa da araştırma alanı kapsamında, mimarlık öğrencilerinin tasarım derslerinde toplanma işlevini gören mekan anlamında kullanılmaktadır. Mimarlık gibi tasarım disiplinlerinde stüdyo; öğrencilerin günde birkaç saat buluştuğu, her öğrencinin o saatler içerisinde kendi masasına sahip olduğu, haftada birkaç gün birkaç saat toplandıkları mekandır.

Stüdyo, tasarlama bilgisi ile kodlanan bilgi ve dönüştürülen bilgi arasındaki bir süreci tanımlamaktadır [102]. Dolayısıyla her ne kadar bir mekan imgesi yaratıyor olsa da mimari tasarım ortamını paylaşan aktörler için o stüdyo, salt bir mekan değil, aynı zamanda bir süreci de betimlemektedir. “Süreç” etkisini vurgulayabilmek amacıyla ortaya atılan “stüdyo kültürü”, olağan akış içerisinde hep varlığını sürdürmektedir. Bu kültürün, geleneksel öğretme anlayışının egemen olduğu ortamlarda farkına varılamadığı ve bu durumla birlikte kaybolduğu düşünülmektedir.

Mimari tasarım stüdyo ortamı kişiler/aktörler, mekan/yer, anlama/kavrama gibi ana bileşenler ile bunların alt bileşenlerinden oluşan bir öğrenme ortamıdır [103] (Şekil 4. 1). Bunların hepsini kapsayan ortam da stüdyo kültürü olarak adlandırılmaktadır. Stüdyo kültürü, çok bileşenli bir öğrenme kültürüdür [34]. Kendine özgü dili, paylaşımı, yeri ve bir aurası vardır.



Şekil 4. 1 Stüdyo kültürü

“Stüdyo kültürü”, önceden tanımlanabilen ya da beklentilere göre doğrudan kurgulanabilecek bir ortam olmayıp; tasarıma ilişkin bilginin öğrenci ve yürütücü tarafından sürekli güncellenip, yapılandırılmasına olanak sağlayan bir öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir [34]. Dolayısıyla bu ortam sadece yürütücünün tekeline olan bir ortam olmamalıdır. Mimari tasarım stüdyosuna “çok bilen-hiç bilmeyen” ilişkisi yerine; bilgiyi merak eden, onu sorgulayan deneyimli ve deneyimsiz iki kişinin ortaklığı fikri egemen olabilmelidir [37]. Eleştirel düşünme becerisinin kazanımında ön planda olan merak ve keşif, tasarımın da özünde bulunmakta ve bunun için ortam hazırlamaktadır. Önceden hesaplanamayan bu mimari tasarım ortamında tüm aktörler; meraklarını, deneyimlerini, beklentilerini paylaşabilmelidir. Stüdyo kültürü, önceden kurgulanmış olan mimari tasarım sürecine karşı çıkarak; birlikte anlama, birlikte öğrenme üzerine temellenmektedir. Bilginin aktarımı, yerini bilgiyi sorgulamaya, yeniden yapılandırmaya ve nedenselliklerini keşfetmeye bırakmaktadır [34]. Bir önceki bölümde vurgulandığı gibi yapılandırmacı anlayış ile örtüşen öğrenmeyi öğrenme anlayışına sahip olan ortam, stüdyo kültürünün de yapılandığı aktif bir ortamı betimlemektedir.

Stüdyo kültürü, durağan bir ortam değildir; doğalında olup giden bir akışı, bir süreci temsil etmektedir. Mimari tasarım eğitimi sürecinde de bir sınır içerisinde, başlayıp biten tanımlamalar yapmak, ortamın doğasını bozan bir nitelik taşıyabilmektedir. Ülkemizde çoğunlukla geleneksel öğretme anlayışlarının uygulandığı liselerden gelen

öğrenciler için bu sürecin başlangıcı, “tanımlamaları kırabilmek” adına, biraz zor olabilmektedir. Bu nedenle de kırılma noktası oluşturduğu düşünülen ilk yıl tasarım eğitimi süreci, özellikle ayrı bir önem taşımaktadır. Bu süreçte stüdyonun çoklu yapısının içselleştirilebilmesine olanak sağlayan yaklaşımlar gözetilebilmeli; stüdyoda tek bir tarza, moda göre değil, kişiye göre farklı söylemlerin oluşmasına olanak sağlanabilmelidir. Ortam; sıralama, beğendirme, not kaygısı gibi doğal paylaşımı önleyebilen yarışma ortamı baskısından çıkarak, tartışma ortamı konumuna gelebilmelidir. Sürekli denetlenen bir sınır olmaktan çıkabilmeli; ilişkilerin, etkileşimlerin gerçekleşebildiği, bilgilerin yüzeysellikten çıkıp katmanlaşabildiği, tüm bunlara bağlı olarak da yeni ve birlikte anlamların üretilebildiği bir alana dönüşüm sağlanabilmelidir [10]. Bu sınırın muğlak yapısı, deneyimlerin taraflar arası sızdırılmasına olanak sağlayabilecektir. Dolayısıyla stüdyo kültürünün benimsendiği ortamda, bilgilerin aktarımı yerine, bu muğlaklık içerisinde sızanlar ile karşılıklı olarak oluşunda bir bilgi edinimi kendini göstermektedir. Sürekli vurgulandığı gibi, ilk adımda önemli olan öğrenciyi soru sorabileceği bir ortama ulaştırabilmektir. Attığı adımı, verdiği kararı sorgulayan öğrenci, başkaları ile birlikte kendini de eleştirebilme olgunluğunu kazanabilecektir.

4.4 Sürekli Karşılaştırmalı Analiz Süreci: Stüdyo Deneyimleri

Gömülü kuramın sürekli kendini yenileyen yapısı, her duruma göre yeni bir olasılık doğurabilecek olan geçici varsayımlarından kaynaklanmaktadır. Bu varsayımların deneyim ortamı, sürekli karşılaştırmalı analiz süreci olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte araştırmacı, verileri kodlarken bir taraftan da bu verilerin analizini yapmakta ve verilerde saklı olan kavramların geliştirilmesi için çalışmaktadır [40]. Kodlama evrelerine göre filtrelenen kavramlar, her karşılaştırma sürecinde yerini yeni kavramlara bırakmaktadır. Bu esnekliğe kendi bütünlüğü içerisinde sahip olan yaklaşımda amaç, çekirdek kategoriyi açacak, onun gömülü kısmını vurgulayabilecek yeni veri ortamları oluşturmaktır.

Bu bağlamda ilk stüdyo deneyiminin ardından, sürecin gereklilikleri de göz önünde bulundurulduğunda iki farklı stüdyo ortamı daha deneyimlenmiştir. Sürekli karşılaştırmalı analiz ağının örülmesinde, verilerin birer bulguya, bu bulguların da yeni

bir veriye dönüşmesi ile deneyimler güncellenebilmiş, sorunlar irdelenebilmiştir. Gömülü kuramın amacı, gömülü olduğu düşünülen sorunu ortaya çıkarmak olmakla beraber; bu amacın içinde ortaya çıkan sorunu tamamen çözüme ulaştırmak gibi bir endişe bulunmamaktadır. Önemli olan bu sorunu içinde bulunacağı farklı koşullar ile ilişkilendirebilmektir. Farklı veriler ile farklı çözüm yolları geliştirilebilecek; bütünde ortaya konulan gömülü sorunla ilişkilendirilebilecek arayışlar, stratejik düşünme becerisinin de desteği ile kendini sürdürebilecektir. Bu çalışma kapsamında veriler toplamda üç stüdyo deneyimi üzerinden tartışılmış olsa da bu kurgu, üzerine yeni verilerin eklenebilmesi potansiyelini taşımaktadır. Yeni deneyimler ve oluşturulan geçici varsayımlar ile yeni veriler elde edilebilecek; “aktif stüdyo” olarak belirlenmiş olan çekirdek kategori geliştirilebilecek; hatta belki farklı kategorilerde duruma ilişkin yeni gömüler bulunabilecektir.

İlk stüdyo deneyiminin ardından “aktif stüdyo” sorunsalını tartışma noktasında, özellikle verilerden yapılan yorumlara göre öğrencilerde mekan duygusunun çok fazla gelişkin olmadığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin stüdyoda çalışmaya yönelik istekleri az olmakla birlikte, bu ortamda bulunma ile kendine farklı bir boyut kazandırabilecek olan stüdyo kültürünün eksikliği de hissedilmektedir.

Buna bağlı olarak ikinci stüdyo deneyimi “süre” ve “mekan” kavramları ve “stüdyo kültürü” kategorisinde yapılmıştır. Buradaki “süre” sadece zamansal bir ölçütü değil, aynı zamanda bir “oluş”u, içinde bulunulan an ile birlikte yeniden var oluşu temsil etmektedir.

İkinci stüdyo deneyiminin hemen ardından yapılan üçüncü stüdyo deneyiminde ise her iki ortam deneyiminde de kullanılmış olan kavramlar yeniden gündeme getirilmiştir. “Harmanlanmış öğrenme, süre, mekan” kavramları ile deneyimlenen üçüncü stüdyo, çalışma kapsamındaki karşılaştırmalı analiz sürecinin son stüdyo deneyimidir.

4.4.1 Stüdyo Deneyimi 2: Yıldız Teknik Üniversitesi – MT3 Yaz

Yaz okulu katılımcıları, rutin dönemlere göre daha yoğunlaştırılmış bir sürece dahil olmaktadır. 15’ten 5’e düşen hafta sayısı, haftalık ders saatini ters orantılı olarak arttırmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler haftanın birkaç günü yoğun bir şekilde

odaklanarak projeleri ile ilgilenebilmektedir. Başka dersin olmayışı; stüdyo kullanımının sürekli oluşu, bölünmeyişi; yürütücünün de bu sürekliliğe daha aktif olarak katılımda bulunabiliyor olması yaz okulunu rutin dönemden farklılaştırmaktadır.

MT3 Bahar dönemi çalışmasında çekirdek kategoriye oluşturan ana sorunsal “aktif stüdyo” olarak belirlenmişti. Buna yönelik olarak yapılan kodları ifadelendirme, kavram oluşturma, kategori belirleme ve memo yazımlarının ardından, sürece ilişkin yorumlar da göz önünde bulundurulduğunda “süre” ve “mekan” odaklı ikinci bir stüdyo ortamının deneyimlenmesine gereksinim duyulmuştur. “Mimari tasarım stüdyolarında aktifliğe ilişkin sorunlarda, süre ve mekan ne kadar etkili olabilir” sorusu üzerinden yeni bir deneyimleme alanı oluşturma, çalışmanın bir sonraki sürecini aydınlatıcı nitelikte olduğu düşünülmüştür.

Bu kapsamda yeni stüdyo deneyimi için yeni geçici varsayımlar üretilmiştir:

- Aktif stüdyonun oluşabilmesinde stüdyo kültürü bilinci önem taşımaktadır.
- Güncel koşullarda süre ve mekan kavramları bu bilincin farkındalığının kazanılmasında önemli rol oynamaktadır.

4.4.1.1 Çalışma İle İlgili Detaylar

Çalışma ile ilgili detaylar, MT3 Bahar stüdyo deneyiminde olduğu gibi “kime, ne, nasıl” soruları aracılığıyla aktarılmıştır.

Kime?: Çalışma, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Yaz Yarıyılı “Mimari Tasarım 3” dersine kayıtlı 7 erkek, 3 kız öğrenciden oluşan toplam 10 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir¹.

Ne?: 2. Yıl 4. Yarıyıl öğrencileri ile çalışıldığı için, proje içeriği MT3 Bahar döneminden farklılık göstermemektedir.

Nasıl?: Başlangıç kodlaması sürecinde öne sürülen harmanlanmış öğrenme konusu, ikinci stüdyo deneyimi için süzgeçten geçirilmiş ve bir süreliğine bekletilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla yaz okulu sürecinde herhangi bir sanal ortam oluşturulmasına gereksinim duyulmamıştır. 5 haftalık sürede, haftanın 4 günü okulda bulunan

¹ EK B-1’den incelenebilir.

öğrencilerin, ortam/mezan deneyimleri bu çalışma için önem kazanmıştır. İlk hafta katılımcılara MT3 Bahar deneyiminde olduğu gibi grubu tanıyabilmek amacıyla aynı iki aşamalı açık uçlu anketler yapılmıştır.

Çalışmanın sonunda geri bildirim amacı ile yapılan görüşme beş ana soru çerçevesinde yürütülmüştür. İlk stüdyo deneyimi ile aynı şekilde ses kayıt cihazı ile kayda alınan görüşmeler, stüdyoda tamamlanmış; irdelenme sürecinde yine betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu beş soruda “odaklanma” ile beraber “farkındalık kazanma” eylemi eksene alınarak “süre” ve “mekan” üzerine öğrenci deneyimlerinin tartışılması hedeflenmektedir:

- Yaz okulunda Mimari Tasarım 3 dersi dışında başka dersiniz var mı?
- Mimari tasarım dışında başka bir dersinizin olmadığı ortamda, yaptığınız bir çalışmaya daha iyi odaklanabiliyor musunuz?
- Stüdyo kullanımının eve göre daha aktif olması sizi nasıl etkiliyor?
- Yaz okulunda iken grup sayısı daha az ve dönem içindeki gibi kalabalık iletişim ortamları olamıyor. Küçük bir ekiple sürekli burada çalışıyorsunuz. Bu durum sizi nasıl etkiliyor? Bütünlük hissi mi yoksa kopukluk hissi mi baskın geliyor?
- Ek olarak diğer proje süreçleri ile karşılaştırıldığında, yaz okulunda farklı olarak nelerin olduğunu söyleyebilirsiniz?

4.4.1.2 Bulguların Yorumlanması

Yaz okulu uygulamasının, bileşenlerinden dolayı stüdyoyu paylaşımlar için kazanımlı bir süreç olduğu gözlemlenmiştir. Burada sözü edilen kazanım, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesi ve içinde bulundukları ortamı gerçek anlamda paylaşabilmesi olarak görülmektedir. Aynı süreç içerisinde proje ile bağlantılı olabilecek dersleri, eş zamanlı tartışabilmek öğrencilerin beklenti-kazanım döngüsünde olumlu anlamda etki bırakabilecektir. Sürece ilişkin yorumlar şu şekilde özetlenebilir (Çizelge 4. 1, 4. 2, 4. 3):

Çizelge 4. 1 Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (Birinci aşama – Öğrenci tanıma anketi)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
aile	2 kardeşiz. Abim DEÜ Makina Mühendisliği'nden mezun. Şu an çalışıyor. Annem ev hanımı, ilkokul terk. Babam esnaf, ortaokul terk. - Kardeşim yok. Annem İTÜ Kimya Mühendisliği mezunu. Babam ise YTÜ Makina Mühendisliği mezunu. 2 Kardeşiz. Kardeşim lise terk. Annem ve babam ilkokul mezunu. Annem eczanede temizlik görevlisi, babam terzi. - Kardeşim yok. Annem ve babam üniversite mezunu. 3 erkek kardeşiz. Biri evli, diğeri dış hekimliğinde okuyor.	Aile bireylerinin eğitim durumları.	- Aile bireylerinin eğitim durumları, önemli bir filtre olmakla birlikte, bunların bireyi doğrudan nasıl etkileyebileceği konusu çalışma kapsamının dışındadır. Bu nedenle bu veriler katılımcı tanıma amaçlı birer altyapı olarak kalmıştır. - Aile bireyleri arasında "mimar" olmadığı için, mesleki bir ön-kazanım ile ilgili veri elde edilememiştir.
yer	- Evde abimle kalıyoruz. Kendime ait bir odam var. - Arkadaşımla evde kalıyorum. - Evde kalıyorum. 2 arkadaşımın beraber... Çalışma masam yetiyor. - Ailemle birlikte yaşıyorum. Kendime ait bir odam var ama oraya sığamıyorum. Salonda balkonda çalışıyorum	- Kalabalık yaşam. - Farklı çalışma mekanı arayışı.	Bir yere belirgin bir bağlılık gözlemlenmemiştir.
ilgi	- Futbol, yüzme, tiyatro, sinema, gezi. - Bağlama, resim, fotoğraf, tenis. - Müzik, gezi. - Spor, gezi.	Profesyonel ilgi alanının olmayışı.	İlgi alanlarının gündelik yaşam içerisine doğrudan yerleştirilememesi, çoğu ilgi alanının eskide kalmasına neden olmuştur.
deneyim	- Mimarlar Odası, yarışmalar, ünlü mimarlar ve yapıları, dergiler. - Yapı Dergisi, Arkitera, Raf. - Web sayfaları, Mimarizm, Arkitera. - Yapı Dergisi, Arkitera, Detail, Yapı Kataloğu. - Son 1 haftada tercih yaptım. İsteyerek geldim. - Deneyimim olmadı. İsteyerek seçmedim. - Deneyimim olmadı. Mimarlığı hazırlıkta sevdim. - Marmara ve Ege Bölgesi'nin çoğunu gezdim. Farklı kültür ve yaşantıları görmemi sağladı. - Samsun, Trabzon, Muğla, İzmir, Tekirdağ, Kütahya, Denizli, Kilis, Kahramanmaraş, Kırbrıs (Lefkoşa, Girne, Magosa), Ankara, Giresun, İstanbul, Ordu... Her yerin kendine has bir dokusu var. Bunlarla tanışmaktan keyif alıyorum. - İtalya turu yaptım. Kùltürler arası farklılıklar beni oldukça etkiledi.	- Kişi/tasarım irdeleme. - Dergi takibi. - Yoğun sanal takipçilik. - Sonradan sevenler. - Kùltür incelemeleri.	- Sanal takipçilik dışında kişi ve tasarım özelinde de takibin yapılıyor olması ek olarak dikkat çekmiştir. Bu durum ilginin bir derece odaklanmış olduğunu göstermektedir. - Deneyimlenen yerlerde özellikle kùltürel farklılıkların dikkat çektiği belirtilmiştir.
hedef	- İdealist hedeflerim var. Mesleğimden en kötü orta derecede tanınan bir mimar olmak istiyorum. - Kendi işimi yapıp, özgürce ve hak ettiğimce yaşamak. - İngilizcemi geliştirerek akademik alanda ilerlemek istiyorum. - İleriye yönelik tek hedefim mutlu olmak. - Kendimi olabildiğince geliştirmek ve ileride yaşayacağım ortamı tasarlamak.	- Tanınma isteği. - Özgürlük isteği. - Mutlu olmak. - Kendine ait ortam oluşturma.	Öğrencilerin hedef olarak kendilerini ön plana çıkarmaları dikkat çekmiştir. Bu düşünce alt yapısında meslekten öte, yaşam biçimi olarak algılanan bir mimarlık anlayışının olabileceği düşünülmektedir.

Çizelge 4. 2 Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (ikinci aşama – Mimari tasarım stüdyosu deneyimleri anketi)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
mtg konu yürütücü beklenti gerçekleşen diğer derslerin katkısı iletişim stüdyo kullanımı çıkarım	- Sınavlarının jüri şeklinde olup mezun olana kadar devam edecek bir ders olduğunu öğrendiğimde hayallerim suya düşmüştü. Okuldan soğumuştum. - Günler geçtikçe anlamsız bulmaya başlıyordum. Sürekli anlam veremediğim, faydasız bulduğum bilgiler veriliyordu. - Mimarlığı tanımak. - Eğlenceli bir dönemdi. Maket ağırlıklı geçti. - Mimari anlatım teknikleri, bina bilgisi. - Temel tasar. - Anlamadığımız veya kafamıza takılan her şeyin cevabını alacağımızı bilerek rahatlıkla sorabiliyorduk. - Öğrenciler etkinlikleri kendileri düzenlemeliler. - Hoca yaptığımız şeyleri beğenmese bile hiçbir zaman motivasyonumuzu kırıcı konuşmazdı. - Yapılan eleştiri aşağılama boyutuna geldiği zaman daha faydalı, daha tetikleyici olduğunu düşünen yürütücüler var. - Sınıf çalışmaları, öğrenci sayısı ve yürütücü sayısı ile orantılı olduğu için ve ders süresi bu parametreler doğrultusunda kısıtlı olduğu için pek mümkün olmuyor. - Eleştiriler çok rencide edilmeden iletiliyordu. Diğer gruplarla pek bir ilişkimiz olmadı. - Masa başı kritiği yapıldı. Eleştiriler yapıcı ve olumluydu. Sınıf çalışmaları eğlenceliydi. - Fazlasıyla yorulmuş ve bölümden soğumuştum. - Mimarlıkla ilgili birçok bilgi kazanmış ve ileride danışabileceğimiz bir hocaya sahip olmuştum. - Yaratıcı düşünme, soyutlama, alternatif düşünce.	- Anlamlandıramama. - Üç boyutlu çalışma. - Sorumluluk alma. - Eleştiri niteliği/ motivasyon. - Fiziksel durum analizi. - Olumsuz süreç. - Bilinçli kazanım.	- İlk yıl derslerinin konumu tam anlamlandırılmıyor. Öğrencilerin "mimarlık" adına beklentilerinin somut bir şeyler elde etme olduğu anlaşıyor. - Üç boyutlu çalışmaların etkisi öğrenciler üzerinde olumlu. - Öğrencilerin, etkinlik, gezi, konferans vb. şeylere katılımının yalnız yürütücü sorumluluğunda olmadığı düşünülüyor. Öğrenci, bunları kendinin keşfetmesinin önemli olduğu görüşünde. Bu durum, dönem içinde sorumluluk almanın bir göstergesi gibi görülebilir. - Eleştirinin niteliğinin kişisel olması, motivasyonu olumsuz yönde etkiliyor. Bunun aksine olumlu yönde yapılan her türlü eleştiri kazanım olarak dönüyor. Bu kazanım sadece proje anlamında değil, yürütücü-öğrenci ilişkisi olarak da geçerli.
mt1 konu yürütücü beklenti gerçekleşen diğer derslerin katkısı iletişim stüdyo kullanımı çıkarım	- Konut tasarlayabilmek. - Konut hakkında kendimizi geliştirmek. - Konut tasarlama becerisi kazanabilmek. - Yürütücü bizi savunmuyordu. Jürilerde kendi söylediği şeylerden eleştiri alınca susuyordu. - Benim için fazla getirisi olmayan, tam tersi kendimi ve psikolojimi çok zorlayan bir dönemdi. - Yapı elemanları, yapı statik. - Gün ışığı, bina bilgisi.	- Dönem konusunun içine sıkışma. - Yetersiz yürütücü.	Önceden bilinen döneme ilişkin bilgi, öğrencileri görüş anlamında kalıplara sokuyor. Döneme belirgin bir ön yargı ile başlanılıyor.

Çizelge 4. 2 Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (ikinci aşama – Mimari tasarım stüdyosu deneyimleri anketi) (devamı)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
mt1 konu yürütücü beklenti gerçekleşen diğer derslerin katkısı iletişim stüdyo kullanımı çıkarım	• Çalışmadığım dönemlerden biri olmasına rağmen beni motive ederdi. • Yürütücü, öğrenci ayrımı yapıyordu. Kendine birkaç öğrenci belirlemiş birlikte çalışıyorlardı. Sürekli onların projesine bakıp diğerleriyle az ilgileniyordu. • Kesinlikle faydalı bir süreç geçirdik. Hala bir sorunum olduğunda ilgilenir. • Dönem boyunca yardım istememe rağmen "sen bunu evde çöz"den başka yorum alamıyordum. "Hep bir içime sinmemişlik var"dan başka yorum duymadık. • Grupta genel olarak birkaç kişi konuşuyordu. Hoca da onlarla daha çok ilgileniyor, bize sadece göz ucuyla bakıyordu. • Olumsuz yönler söylenmeden, öncelikle öğrenciyi kazanabilmek adına olumlu yönler vurgulanıyordu. • Hem masa başı hem de etkinliklerde kritikler yapıldı. • Genelde bir şey yapılmadan önce diğer grubun hocasına sorulur ve o ne derse o olurdu.	• Sonraya taşınan iletişim. • Yetersiz yorum. • Tek kişiye odaklanma. • Etki altında kalma.	• Yürütücünün diğer yürütücüler ve gruplar ile ilişkisi de öğrenciler açısından önem taşıyor. • Süreçte yürütücü tek bir kişiye ya da sadece başarılı bir öğrenciye odaklanabiliyor. Öğrencilerin hepsine odaklanıp, stüdyoda kolektif bir bilinç yaratabilmek önemli. Onları kendi aralarında bir yatış içerisine yerleştirmek herhangi bir kazanım sağlamaz.
mt2 konu yürütücü beklenti gerçekleşen diğer derslerin katkısı iletişim stüdyo kullanımı çıkarım	• Merak ettiğim bazı detay çözümlerini öğrenmeyi amaçladım. • Yapı projesi olduğu için daha çok bilgi edineceğimi düşündüm. • Uygulama projesi olduğundan yapıyı bütünüyle ele alabilmek. • Yapı elemanları 1-2, taşıyıcı sistem tasarımı. • Yapı malzemeleri. • Aydınlatma. • Bilgisayar ortamında mimarlık. • Hoca genel olarak sert bir üsluba sahipti. Yaptığı eleştirilerin gerekçelerini sunamıyordu. • Bizle olan iletişimi berbattı... Bağırır çağırırdı... Sınıfı terk edip giderdi. • Beni genelde kısıtladı. Yapmak istediklerime izin vermedi. Kritiklerinde sinirle ve kırıcı eleştirilerden dolayı projeden soğuttu. • Eleştirilerle aşağılama boyutundaydı. • Hoca sürekli bizi aşağılardı. Ders gerginlikle geçirdi. Hocamız sadece diğer grupların yaptıklarından kompleks yapıp bize baskı yapardı. • Tasarımın yanında bu işin gerçek boyutunda var olduğunu öğrendim.	• Doğrudan yapıya odaklanma. • Yapı dışındakilerin bilgi sayılmaması. • Sert üslup. • Kısıtlama. • Eleştiri niteliği. • Yürütücü yarışı. • Tasarımın ötelenmesi.	• Yapıya ilişkin bilgilerin ön planda tutulup, tasarımın önemli olmayacağına dair bir ön yargı var. Tasarım ile yapının aynı şeyler olmadığı konusunda kavram karmaşası yaşanıyor. Buna ek olarak yapı dışındakilerin "bilgi" sayılmaması yönündeki ifadeler dikkat çekmiştir. • Yürütücülerin kendi aralarındaki yarışı, öğrencileri olumsuz etkiliyor.

Çizelge 4. 3 Görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
Öğrencilerin yaz okulu süreçleri ile ilgili <u>altyapı oluşturma</u> . Yaz okulunda Mimari Tasarım 3 dersi dışında başka dersiniz var mı?	• Sadece proje alıyorum.	• Tek ders: Proje.	• Yaz okulunda alınan tek dersin proje olması nedeniyle öğrenciler sürecin başından itibaren, düşünce olarak diğer dönemlere göre daha odaklanmış bir durumdadır.
Başka derslerin olmaması ve bu durumun sürece <u>odaklanma</u> ile ilgili geri dönüşü. Mimari tasarım dışında başka bir dersinizin olmadığı ortamda, yaptığınız bir çalışmaya daha iyi odaklanabiliyor musunuz?	• Benim çok hoşuma gitti. Hiç böyle beklemiyordum yaz okulunu... Şu an sadece proje ile uğraşıyoruz. Daha odaklanmış bir şekilde, daha konsantre bir şekilde çalışıyorum... Onun dışında diğer dersler daha çok dert oluyor. • Projeye diğer derslerin çok etkileri olmuyordu ki. Onlara sınavdan sınava vizeler için çalışıyorduk. • Daha hızlı olması hoşuma gitti. Bir buçuk aya sığabilecek bir şeyi üç ay boyunca yapmaktansa, bunu tercih ederim. • Dönem içi proje aldığım zamana göre çok daha yoğun olmama sebep oluyor. O açıdan olumsuz etkiliyor beni. Ama ilgim kısa bir sürede tek bir derse odaklandığım için iyi. • Daha verimli oluyor. En azından diğer dersler kafamızı işgal etmiyor boş yere. • Bence mimarlığın oluru bu... Onun yanında zaten hoca bir şeyler öğretiyor. • Atölye çalışması gibi oluyor. Böyle sadece bununla ilgilendiğimiz için daha verimli geçiyor.	• Diğer derslerin fazlalık olarak görülmesi. • Tek derse odaklanma. • Mimarlık tanımlarının oluşması. • Atölye çalışması/proje ayrımının hissedilmesi.	• Yaz okulunda tasarım sürecinin 5 hafta içinde gerçekleşmesi, öğrencilerin çalışmaya daha motive olmasını sağlamıştır. Buna bağlı olarak, uzun süreli çalışmalarda odaklanmanın daha zor olabildiği düşünülmektedir. Yaz okulu süresince, hafta içi proje takibinin rutin dönemlere göre daha sürekli olması da öğrencilere motivasyon anlamında kazanım olmuştur. • Dönem içerisindeki diğer derslerin, mimari tasarım derslerine desteğinin olmadığı belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından bütüleştirilmeyen durumların olduğu gözlemlenmiştir.
Stüdyoda daha fazla vakit geçirme durumuna göre <u>ortam</u> ile ilgili görüş alma. Stüdyo kullanımının eve göre daha aktif olması sizi nasıl etkiliyor?	• Evde çalışmıyorum. Buradan geç çıkıp erken geliyorum. • Daha iyi; çünkü evde çalışmıyorum. • Benim kendi motivasyonumu kendim etkiliyor biraz. Hocayı sevip sevmemem, projeyi sevip sevmemem... Ya da bir şeyler üretip üretmemem. • Okulda olmak ve arkadaşlarım arasında çalışmak beni daha çok motive ediyor. • Ben evde neredeyse hiç çalışmıyorum. İlk günde hocamız burada dedi: Genel olarak burada çalışacağız, evde sadece fikir üreteceksiniz diye. Gerçekten öyle oldu. • Gün içinde yine gösterme şansımız oluyor. İyi oluyor. • Hocalar da daha çok ilgilenebiliyor. Hem ders bitse bile okulda devam ediyoruz... Bir çalışma esnasında sorun olduğunda hemen danışabiliyoruz. • Sabah buraya gelip çıkana kadar çalışmak verimli.	• Bir arada çalışmanın motivasyonu. • Okulda çalışma isteğinin artışı. • Zamanın verimli kullanımı. • Olumlu yürütücü-öğrenci ilişkileri.	• Yaz okulunda yürütücü ile birebir iletişimde olmak, öğrenciyi olumlu yönde etkilemektedir. • Stüdyonun fiziksel mekan anlamında kullanımı yaz okulunda daha fazladır. Buna bağlı olarak stüdyoda bulunan herkesin çalışıyor oluşu, motivasyonu arttırmaktadır. • Stüdyoyu paylaşan aktörler arasındaki iletişimin daha kuvvetli olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci yürütücü ile sürekli bir arada olduğu için iletişim ve paylaşım kuvvetlenmektedir. • Tüm gün stüdyonun bir "oda" ya da "ev" gibi kullanılması, ortamın rutin döneme göre daha kazanımlı olmasını sağlamıştır.

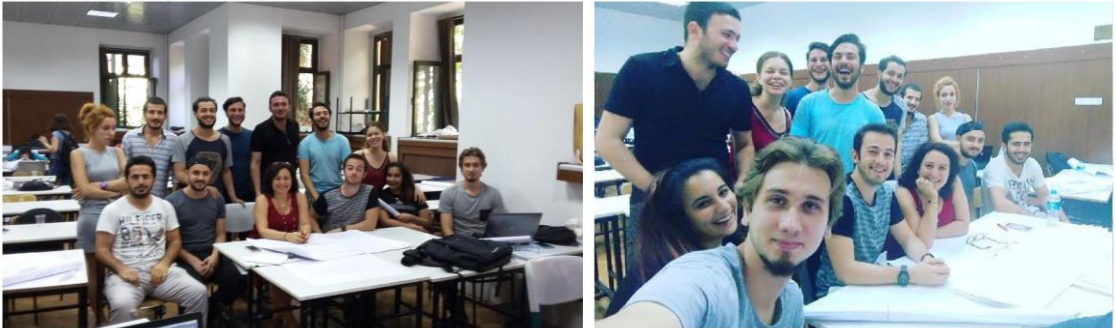
Çizelge 4. 3 Görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar (devamı)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
Normal döneme göre karşılaştırma yaparak kopukluk/bütünlük hissi ve <u>deneyimi</u> üzerine yoğunlaşma. Yaz okulunda iken grup sayısı daha az ve dönem içindeki gibi kalabalık iletişim ortamları olmuyor. Küçük bir ekiple burada çalışıyorsunuz. Bu durum sizi nasıl etkiliyor? Bütünlük hissi mi yoksa kopukluk hissi mi baskın geliyor?	- Herhangi bir olumsuzluk yok. Çok olumlu yaz okulu. - Dönem içinde çok gereksiz şeylerle uğraştırabiliyorlar. 15 hafta var bu 15 haftayı nasıl doldururuz gibi geliyor bana. - Böyle daha iç içe bir ortam oluyor, daha zevkli bile oluyor diyebilirim. - Yok ben bir kopukluk hissetmiyorum. - Bence daha bütün. - Ben okul olarak görmedim burayı. Kesinlikle daha bağlayıcı ve daha keyifli geçiyor. - Bu şekilde herkes birbirini tanıyor. Daha çok yardımlaşma oluyor, daha iyi oluyor.	Kuvvetli bütünlük hissi.	- Öğrencilerin dönem içine göre, kendi aralarında daha bütün oldukları belirtilmiş ve gözlemlenmiştir. 15 haftalık mimari tasarım süresi, öğrenciye "gereksiz uzun" gelmektedir. Ders günleri arasındaki kopukluğun da odaklanmayı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.
Bir sonraki uygulama için öğrenciler açısından sorun olup, fark edilemeyen durumları <u>ortaya çıkarma</u>. Diğer proje süreçleri ile karşılaştırıldığında, yaz okulunda farklı olarak nelerin olduğunu söyleyebilirsiniz?	- Süre kısıtlı... Bir yanlışım olursa düzelterek zamanım yok gibi. - MTG'yi sevmemiştım, çünkü ev yapacağız kafasıyla gelmişim... ama MTG gerekliymiş. - Sadece 5 hafta değil de 6 hafta olabilirdi. Bir haftada bile çok şey değişiyor çünkü. - Dönem içinde aldığım projeye göre çok daha fazla şey öğreniyorum. Sene içinde çalışmadığım zamanda, şu an üst üste saatlerce çalışabilirim. - Eleştiriler olumlu yönde olunca, yapıcı eleştiriler olduğu zaman kesinlikle öğrenciye de daha fazla katkı sağlıyor.	- Hata payı yok. - Geriye dönük sorgulama. - Yapıcı eleştiri-öğrenci motivasyonu ilişkisi. - Verimli süreç.	- Geriye dönük görüşlerde ilk yılın önemsendiği ancak gereken önemin zamanında verilemediği belirtilmiştir. - Çoğunluğun dönem içinden daha verimli çalıştığını belirtmesi özellikle yürütücü-öğrenci iletişiminin daha kuvvetli olması ile ilişkilendirilmiştir.

- Yaz okulunda tasarım sürecinin 5 hafta içinde gerçekleşmesi, öğrencilerin çalışmaya daha motive olmasını sağlamıştır. Buna bağlı olarak, uzun süreli çalışmalarda odaklanmanın daha zor olabildiği düşünülmektedir. Yaz okulu süresince, hafta içi proje takibinin rutin dönemlere göre daha sürekli olması da öğrencilere motivasyon anlamında kazanım olmuştur.
- Dönem içerisindeki diğer derslerin, mimari tasarım derslerine desteğinin olmadığı belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından bütünleştirilmeyen durumların olduğu gözlemlenmiştir.
- Yaz okulunda yürütücü ile birebir iletişimde olmak, öğrenciyi olumlu yönde etkilemektedir.
- Öğrencilerin dönem içine göre, kendi aralarında daha bütün oldukları belirtilmiş ve gözlemlenmiştir.

- Stüdyonun fiziksel mekan anlamında kullanımı yaz okulunda daha fazladır. Buna bağlı olarak stüdyoda bulunan herkesin çalışıyor oluşu, motivasyonu arttırmaktadır.
- 15 haftalık mimari tasarım süresi, öğrenciye “gereksiz uzun” gelmektedir. Ders günleri arasındaki kopukluğun da odaklanmayı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.
- Stüdyoyu paylaşan aktörler arasındaki iletişimin daha kuvvetli olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci, yürütücü ile sürekli bir arada olduğu için iletişim ve paylaşım kuvvetlenmektedir.
- Tüm gün stüdyonun bir “oda” ya da “ev” gibi kullanılması, ortamın rutin döneme göre daha verimli olmasını sağlamıştır.

Bulguların elde edildiği stüdyoya ilişkin fotoğraflar Şekil 4. 2’de yer almaktadır. Sürecin sonunda “süre” ve “mekan” kavramlarının açmış olduğu kodlar göz önünde bulundurularak, “harmanlanmış öğrenme” kavramının da yeniden sürece eklenmesi ile yeni bir deneyim ortamının oluşturulması uygun görülmüştür. MT3 Yaz stüdyosunda elde edilen bulguların, MT3 Bahar stüdyosunda yarı-verim elde edilmiş olan harmanlanmış bir ortam içerisinde deneyimlenmesi ile yeni verilerin oluşumunun sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda kavramlar, kodlar, bulgular göz önünde bulundurulduğunda ilk yıl öğrencilerinin almakta olduğu, tasarım stüdyosu derslerinden biri olan “Temel Tasar” dersi sürekli deneyim sürecine farklı veriler katabilecektir.



Şekil 4. 2 MT3 Yaz stüdyosu

4.4.2 Stüdyo Deneyimi 3: Yıldız Teknik Üniversitesi – TT Güz

Daha önceki stüdyo deneyimlerinden yola çıkılarak yeni bir stüdyo ortamının ilk yıl öğrencileri ile deneyimlenmesi uygun görülmüştür. Mimari tasarıma ilişkin okuldan kazanmış olduğu herhangi bir ön bilgisi olmadığı varsayılan öğrencinin, eğitim ortamına önyargısız bir başlangıç yapabileceği düşünülmektedir. MT3 Bahar dönemi bulgularının yorumlanması sürecinde ortaya çıkan, ikinci yıl öğrencilerinin sözü edilen aktif ortamın kazanımında başlangıç için uygun olmadığı ifadesi bu bağlamda değerlendirilmeye uygun görülmüştür. Buna ek olarak MT3 Yaz deneyiminden, odaklanma üzerine elde edilen bulgular da daha kısa süreli çalışmaların yer aldığı bir program oluşturmaya yönelik yorumları ortaya konmuştur. Bu nedenle haftalık tartışma konularına göre kendi içinde yenilenen, yoğun tasarlama ve uygulama sürecine sahip olan “Temel Tasar” dersinin, bu anlamda birçok projeyi barındıran bir süreç olarak deneyimlenmesinin uygun olduğu düşünülmüştür.

“Temel Tasar”, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü’nde, ilk yıl ilk dönem öğrencilerinin programında yer alan, haftalık üç saat olarak gerçekleşen bir ders olarak programa tanımlanmıştır. İlk yıl öğrencilerinin, beraberinde aldıkları “Mimari Tasarıma Giriş, Mimari Anlatım Teknikleri ve Bina Bilgisi” dersleri¹, tasarlama ile beraber uygulama becerilerini kazandırmayı hedeflenmektedir.

“Aktif stüdyo” ortamının Temel Tasar dersi içerisinde deneyimlenmesi sürecinde, başlangıçtan itibaren stüdyo deneyimlerinde kullanılan tüm sorular, kavramlar, kodlar ve kategoriler yenilenerek yeniden gündeme taşınmıştır. Bu stüdyonun deneyimlenmesi sürecinde:

- İlk yıl öğrencileri ile çalışılacaktır. Dolayısıyla tasarıma ilişkin olarak mimarlık eğitim kurumlarından elde edilmiş herhangi bir bilinçli deneyimi olmayan öğrencilerin görüşleri alınabilecektir.
- Harmanlanmış anlayışla oluşturulmuş bir ters yüz stüdyo ortamının ilk yıl öğrencileri ile deneyimlenmesi, onları alışkın oldukları geleneksel dikte edilen

¹ <http://www.bologna.yildiz.edu.tr/> sayfasından YTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü dersleri ve içerikleri ile ilgili detaylı bilgi elde edilebilir.

anlayıştan uzaklaştırabilecek, sözü edilen sınırların ilk yıldan itibaren kalkmasına olanak sağlayabilecektir.

- Öğrencilerin, kendilerini diğer gruplara göre daha özgür ifade edebilecekleri düşünülmektedir. Sözü edilen özgürlük; çevresinin baskısı ya da herhangi bir yürütücünün görüşü doğrultusunda kalmamış olan, yeni bir dil öğrenen bireyin saflığında, her şeyi kendince ilişkilendirebilmeye yatkın bir dışavurumu betimlemektedir. Bu özgürlük, öğrenci ile yürütücünün gönüllülük paylaşımları aracılığıyla sınırları kaldırabilecek, bilinçli bir konuma gelebilecek ve gerçek anlamda öğrenme gerçekleşebilecektir.
- Temel Tasar dersi kapsamındaki modüllerde yer alan kısa süreli çalışmalar ile öğrenciler tasarlama sürecine parça-bütün ilişkisi içerisinde bakabilecektir. Sürecin özünü küçük bir ölçekte anlamlandırabilen öğrencinin, sonraki yıllarda, daha uzun zamanlar içine yerleştirilmiş büyük ölçekli çalışmalara da egemen olabileceği düşünülmektedir. Olayı bütünsel olarak görememe nedeni ile tamamen karanlığa gömülme durumu, bu şekilde kendi akışına girebilecektir.
- Temel Tasar dersi modüllerinde belirlenen grup çalışmaları sayesinde, öğrencilerin aktif öğrenme anlayışı bağlamında sahip olması gereken iş birlikçi/kolektif yaklaşım kendini gösterebilecektir. Harmanlanmış ortamlarda işbirlikçi anlayış ile bir araya gelen öğrenciler yeri geldiğinde dinleyen, yeri geldiğinde paylaştan; kendi sürecine egemen birer birey olabilecektir. Bu noktada sürecin gerçekleştiği ortam, tüm bileşenleri ile “aktif stüdyo” olabilecektir. Sözü edilen yaklaşım sadece öğrenci-öğrenci arasında değil, öğrenci-yürütücü arasında da yaşanabilecek; çalışmanın başından beri sözü edilen farklı deneyimlere sahip stüdyo paylaşımcıları olarak, herhangi bir sınır olmadan kişisel keşifler sağlanabilecektir.
- Dersin modüllerden oluşması, ders içinde hareket etmeyi olanaklı kılabilir. Dolayısıyla süreçle birlikte şekillenen bir programın öğrencilerle paylaşılabilmesi ile onların da programda söz sahibi olması sağlanabilecek ve aktif öğrenme anlayışında yer alan sorumluluk bilinci kuvvetlenebilecektir.
- Öğrencilerin sorumluk sahibi, paylaşmayı bilen, beraber çalışabilen bireyler olması sağlanabilecektir. Bu sürecin kesinlikle sadece öğrenci tarafı olmadığı hatırlanmalı,

yürütücünün de farklı konumda bir öğrenen olarak benzer kazanımları elde etme endişesinde olması gerektiği unutulmamalıdır.

Özetle bu öngörüler ile çalışmanın yeni geçici varsayımı “aktif stüdyoda yer alan paylaşımcılar “aktif” olmanın gerektirdiği biçimde kendilerini keşfederler ve öze dönerler; kopya olmaz, kendileri olabilirler” olarak belirlenmiştir.

4.4.2.1 Çalışma İle İlgili Detaylar

Çalışma ile ilgili detaylar, daha önceki stüdyo deneyimlerinde olduğu gibi; “kime, ne, nasıl” soruları aracılığıyla aktarılmıştır.

Kime?: Çalışma, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılı “Temel Tasar” dersi grup 1’e kayıtlı 12 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma grubu 8 erkek, 4 kız öğrenciden oluşmaktadır¹. Katılımcı öğrencilerin çoğu ilk yıl öğrencisi olmakla birlikte, bir öğrenci üst sınıflardan, bir öğrenci de inşaat mühendisliği ile çift anadal² programına dahil olarak bu dersi almaktadır.

Ne?: Temel Tasar, ilk yıl öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirebilmek, kalıplarını yok edebilmek, sınırlarını kırabilmek amacıyla kurgulanmış bir derstir. Çeşitli ilkeler ve öğeler aracılığıyla, yaratıcı düşünme becerisinin gelişebilmesi ve öğrencinin çevresine farklı bir göz ile bakabilmesine aracılık edecek bir süreç olarak görülmektedir.

Temel Tasar dersi uzun süreli uygulamalar yerine 1-2 hafta içerisinde tamamlanan, bir bütünün parçaları olan uygulamalardan oluşmaktadır. Çeşitli modüller aracılığıyla işleyen süreç³, beklenti-yapılanlar-kazanım sürekliliğinde dönem içerisinde güncellenmiştir. Oluşturulan ana program dersin ilk haftası öğrenciler ile paylaşılmış, süreç içerisinde de duruma göre gerek yürütücüler gerek öğrenciler tarafından güncellenmiştir.

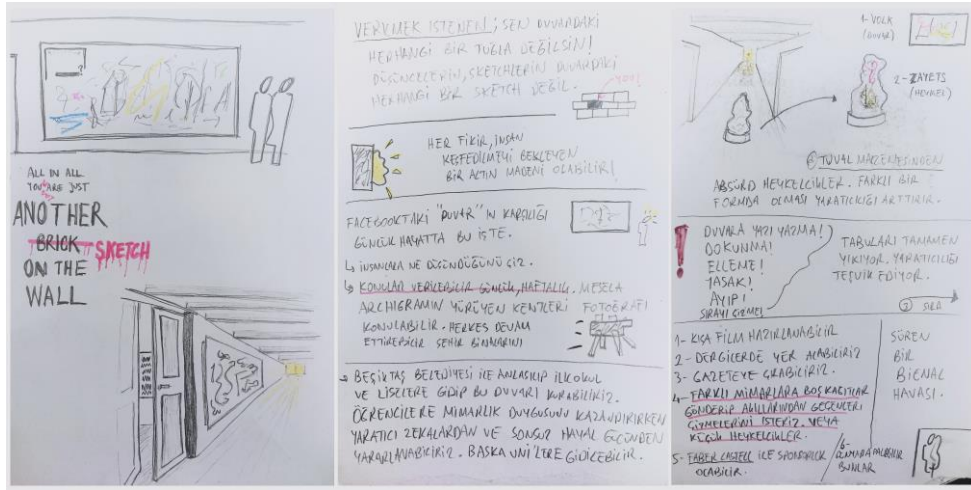
Nasıl?: Temel Tasar dersinin ilk haftaları bireysel çalışmalar ve dersin genel işleyişi üzerinden ilerlemiştir. 6. Hafta ilk grup çalışması yapılmadan önce, öğrenciler ile

¹ EK C-1’den incelenebilir.

² <http://www.yok.gov.tr/web/ogrenci/cift-anadal> sayfadaki program ile ilgili detaylı bilgi elde edilebilir.

³ EK C-2’den incelenebilir.

öğrenme anlayışları, stüdyo kültürü, yürütücü-öğrenci ilişkisi gibi konular kısaca paylaşılmış; onların da ortak onayı ile sosyal paylaşım sitesinde kapalı bir grup oluşturulmuştur¹. Bu grup daha önceki sanal ortam işleyişlerinde olduğu gibi öğrencilerin kendince ilişkilendirebileceği her türlü paylaşımına açık olmakla birlikte, bireysel çalışmalar ile ilgili eleştiri beklentisine kapalı tutulmuştur. Yapılan ilk toplantının ardından bir öğrenci, stüdyo ortamı ve sınırları kaldırmak konuları üzerine paylaşılanlardan kendi yapmış olduğu çıkarımlar ile mimarlık, müzik, eskiz, kavram birlikteliğinde bir öneride bulunmuştur (Şekil 4. 3). Çalışma sürecinin başlangıcında bu şekilde kendiliğinden bir geri dönüşün gerçekleşmesi, karşılıklı paylaşımların sonraki aşamalarda daha kuvvetli olabilmesini sağlamıştır.



Şekil 4. 3 İlk toplantının ardından yapılan öneri (Öğrenci: Mert Topaloğlu)

İlk olarak Italo Calvino'nun "Görünmez Kentler (*La Citta Invisibili*)"² isimli kitabı üzerinden bir grup çalışması kurgulanmıştır. Öğrenciler 6'şar kişi olacak şekilde 2 gruba ayrılmışlardır. Çalışmanın özünde bir metnin mekânsal bir kurguya dönüşümü yer almaktadır. Öğrencilerin konu ile ilgili hazırlık yapabilmeleri için, kitap ilk hafta öğrencilere önerilmiş ve sürece ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Öğrenciler için seçilen iki kent metni, bir hafta sürecek bir grup çalışmasının sonunda, 100*70 cm. zeminlerde, serbest malzeme ile hazırlanmak üzere, bir yerleşim soyutlaması modeli olarak teslim

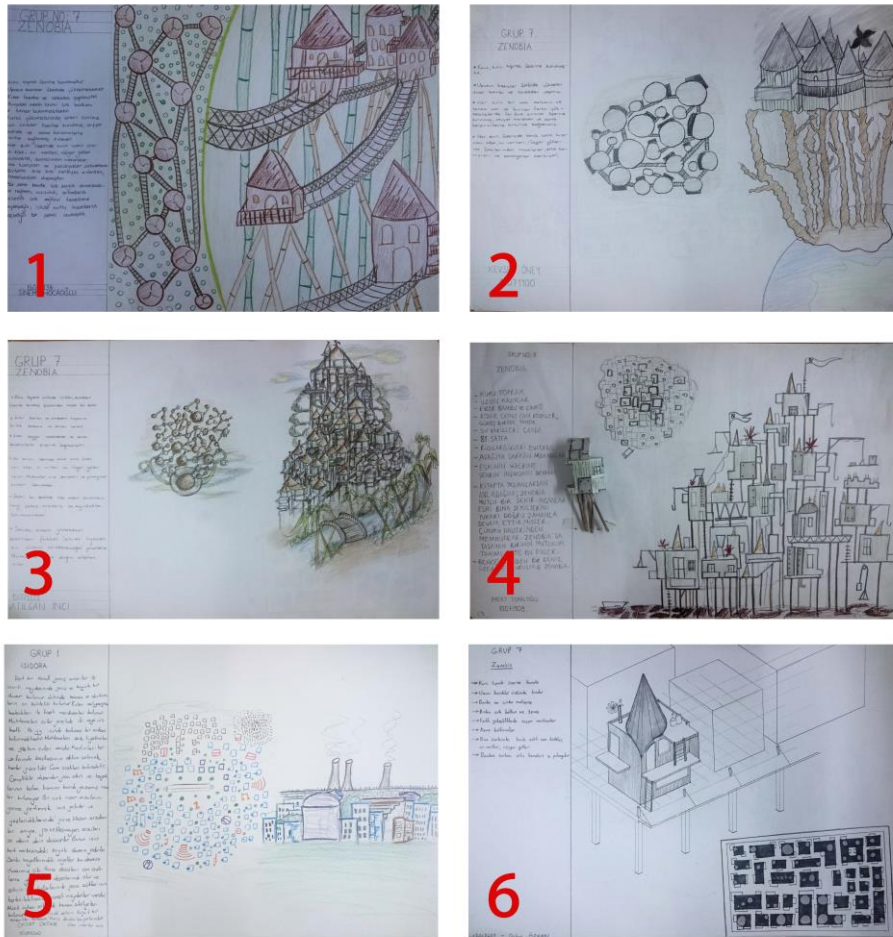
¹ Kurulan paylaşım grubuna erişim: <https://www.facebook.com/groups/211345835966968/>

² Calvino, I., (2016). Görünmez Kentler, Çeviren: Işıl Saatçioğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul. Orijinal Adı ve Basım Yılı: La Citta Invisibili, 1972.

edilmiştir (Şekil 4. 4). Aynı zamanda stüdyo içerisinde de bu kentlerin eskiz çalışmaları yapılmıştır (Şekil 4. 5).



Şekil 4. 4 Öğrencilerin Zenobia (solda) ve Isidora (sağda) kentleri yorumlamaları
(Fotoğraf: Bengi Yurtsever)



Şekil 4. 5 “Görünmez Kentler” eskiz çalışmaları (1- Sinem Hocaoglu, 2- Kevser Öney, 3- Atılğan İnci, 4- Mert Topaloğlu, 5- Oktay Oktan, 6- Orhan Özkan)

Aynı çalışmanın yüz yüze ortam aşamaları ile beraber, pekiştirme ve gündelik yaşamda yer edinimini de sağlayabilmek amacıyla sanal ortamdan ek çalışmalar istenmiştir. Öğrencilerin kendi görünmez kentlerini betimlemeleri ve kitap üzerinde ilgilerini çeken metin parçalarını belirtmeleri beklenmiştir. Öğrencilerden üçü görünmez kentini betimlemiştir (Şekil 4. 6). Metin parçalarına ilişkin görüş alınamamıştır. Ancak bu süreçte öğrenciler, konu ile ilgili kendi araştırmalarını grupta paylaşmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak da tartışmalar, gönüllülük katılımı ile gerçekleşmiştir¹.



Şekil 4. 6 “Görünmez Kentler” ek çalışmaları (Öğrenci: Atılgan İnci, Oktay Oktan, Mert Topaloğlu)

¹ EK C-3’ten sanal ortam paylaşımlarına ait görseller incelenebilir.

10. hafta uygulanan ikinci grup çalışması, özünde resimden dönüşümü barındırmaktadır. Bu dönüşümde seçilmiş olan 2 resmin, düşeyde 6 eş parçaya bölünerek, öğrenciler tarafından yeniden üretilmesi beklenmektedir¹. Bu uygulama Temel Tasar'ın “doku” ögesi ile özdeşleştirilmiştir. Dolayısıyla da parçalar, doku oluşturma hedefi ile üretilmiştir (Şekil 4. 7).



Şekil 4. 7 Doku çalışmaları (Fotoğraf: Bengi Yurtsever)

Dönem içerisinde grup çalışmalarına ek olarak öğrencilerin de istekleri doğrultusunda toplantılar yapılmış ve süreç ile ilgili görüşleri alınmıştır. Dönemin 12. Haftası yapılan toplantı için belirlenen “derse katkı sağlayabileceğini düşündüğünüz bir şeyi nasıl öğrenmek isterdiniz” sorusu, öğrencilere önceden tartışma gündemi olarak sanal ortam üzerinden verilmiştir. Karşılıklı tartışma ortamının gerçekleştiği toplantıda şu konular üzerinde durulmuştur:

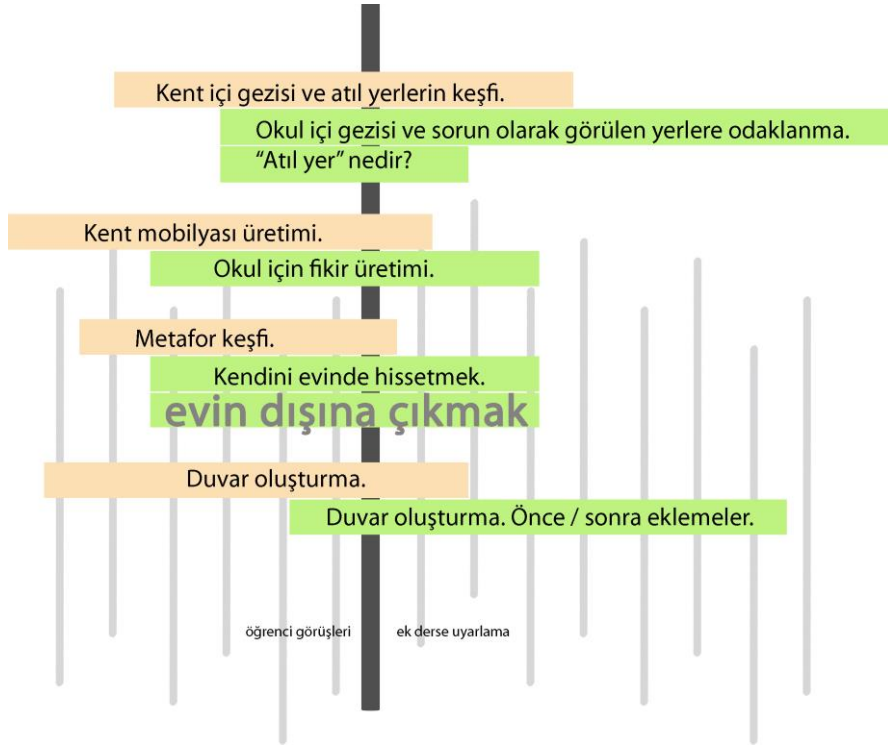
- Kısa süreli anlatımlar, hızlı düşünme ve hemen ardından yapılacak olan çalışmalar artabilir. Bunlara hızlı maket ya da eskiz üretimi de eklenebilir.
- Yapılar ve görüşler üzerinden bir odak tartışma ortamı yaratılabilir. Bu durum eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında da yardımcı olabilir.
- Mimarların bina dışındaki tasarımları incelenebilir; üzerinde konuşulabilir. Böylece mimarın tek yönlü olmaması gerektiği; tasarımın her alanında kendini geliştirebileceği tartışılabilir.

¹ EK C-4'ten incelenebilir.

- Kent içinde bir gezi yapılabilir ve “atıl yerler” keşfedilebilir. Bu atıl yerlerde gündelik yaşam ile iç içe geçen bir sokak mobilyası üretilebilir. Bu üretimde Temel Tasar stüdyosunda karşılaşılan ilke-öge-teknik gibi birçok şeyden yararlanılabilir. Örneğin katlama üzerine yapılan uygulamalar buraya da taşınabilir.
- Benzer şekilde bir kent içi gezisi, kentteki soyut-somut kavramları metaforlar aracılığıyla tartışmak üzerinden yapılabilir. Böylece sürekli karşılaşılan ancak üzerinde yeterince durulmayan, yaşamın içerisinde olan kavramlar, hem tasarım hem de öz deneyim alanında işleme alınabilir.
- Görüşlerin sadece bireyin kendisine ait değil, birçok kişi ile paylaşılabilmesi ve yaygınlaşıp eleştiri alabilmesi adına bir etkinlik yapılabilir. Bu etkinlik dönem başından beri sözü edilen sınırların kalkmasına aracılık edecek olan “duvar” metaforu üzerinden geliştirilebilir.

Tüm bu görüşler göz önünde bulundurulmuş ve kalan ders süreci ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak yapılan ders içi eleştiriler de daha sonraki dönemlerde üzerinde durulmak üzere değerlendirmeye alınmıştır. Tartışma süresince öğrencilerin kendi kazanımlarını sorgulamış oldukları dikkat çekmiştir. İki saate yakın süren toplantının, dönemin en verimli geri dönüş süreçlerinden biri olmuştur.

Hızlı düşünme, eskiz, maket önerisine ilişkin ilk çalışma, toplantının hemen ardından 13. Hafta dersine uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden yararlanılarak; bütünleştirici, tartışmacı, düşünmeye yönlendirici olan bir ders kurgulanmış ve Temel Tasar sürecine dahil edilmiştir (Şekil 4. 8).



Şekil 4. 8 Ek dersin öğrenci görüşleri ile oluşturulması (Bengi Yurtsever)

14. haftanın sonuna eklenen yeni ders için, yer olarak yine Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü kullanılmıştır. “Ev” kavramı üzerinden ele alınan ek dersin, süreci aktifleştirme anlamında önemli rolü olmuştur. Öğrencilerin kendilerini özdeşleştirebilecekleri bir kavram olan ev, yine kendilerinin son zamanlarında en çok deneyim yaşamış oldukları, sorunlarına bir şekilde egemen oldukları bir ortam olan okullarında, yeni bir düşünme pratiği içerisine davet edilmiştir¹ (Şekil 4. 9, 4. 10). Bu yaşamışlıkları bir arada okuma sürecinde Nurdan Gürbilek’in “Ev Ödevi”² kitabı, düşünceleri tartışmaya açabilmek için bir aracı olarak kullanılmıştır.



Şekil 4. 9 Ek derste öğrencilerin çalışma süreci (Fotoğraf: Bengi Yurtsever)

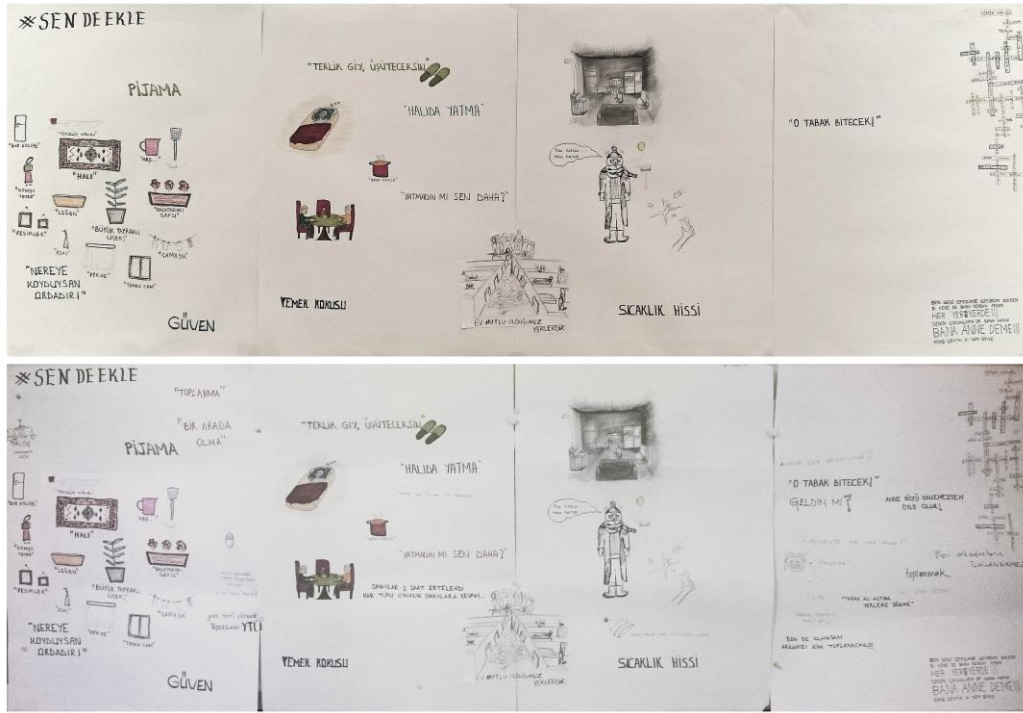
¹ EK C-5’ten incelenebilir.

² Gürbilek, N., (2016). Ev Ödevi, Metis Yayınları, İstanbul.



Şekil 4. 10 Ek derste yapılan öğrenci önerileri

“Ev” çalışması, öğrencilerin isteği doğrultusunda okuldaki diğer öğrenci ve yürütücülerin yorumları ile ekleme yapabileceği bir yerde paylaşılmıştır (Şekil 4. 11). Öğrencilerin gönüllü olarak programa bağlı bir katkıda bulunmaları, aktif stüdyo ortamının oluşumunda önemli ve beklenmeyen bir adım olarak görülmüştür.



Şekil 4. 11 Öğrenciler tarafından üretilen çalışmanın ilk hali (üstte), üç haftalık sürecin sonunda eklenen yorumlar ile çalışmanın son hali (altta)

Dönem sonunda final teslimi için beklenen “9 küp” çalışması ile öğrencilerin tüm kazanımlarını bir mekan kurgusunda göstermeleri beklenmektedir¹. Öğrenciler bu uygulama için 3'er kişiden oluşacak şekilde toplam 4 grup oluşturmuştur (Şekil 4. 12).



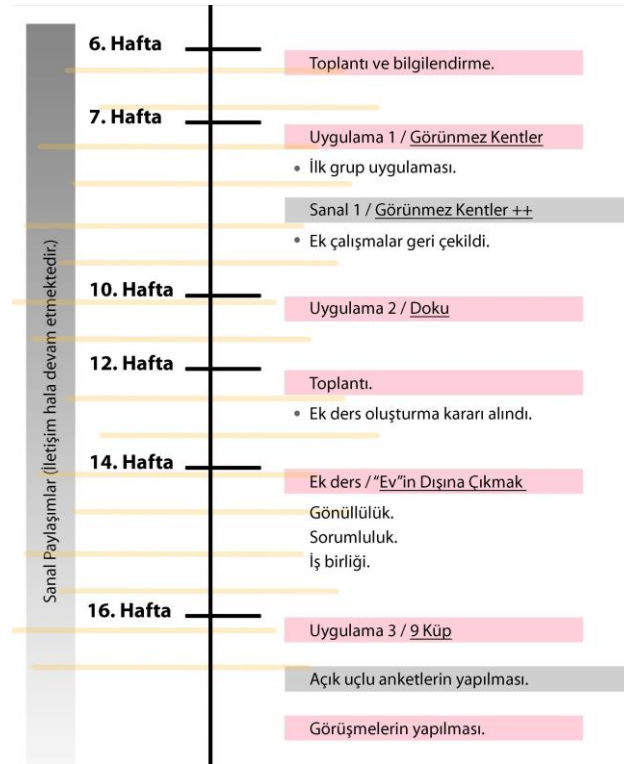
Şekil 4. 12 “9 Küp” final çalışmaları (Fotoğraf: Bengi Yurtsever)

Son olarak görüşmeler ile desteklenen çalışmanın, analiz sürecinde betimsel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Görüşme soruları ilk iki kurgunun karması olacak şekilde hazırlanmıştır.

¹ EK C-6'dan incelenebilir.

- Sanal ortamın kullanımı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- Ortamların daha aktif kullanımı için neler yapılabilirdi?
- Stüdyoda çalışmak mı yoksa evde çalışmak mı sizin için daha verimli oluyor?
- Uzun sürede tek bir çalışma yapmak yerine, kısa sürede birçok çalışma yapmak sizi nasıl etkiliyor?
- Ders dönemi içerisinde, programın oluşturulmasında sizlerin de aktif rol alması ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Bu soru aynı zamanda ek ders ile ilgili geri dönüş alınabilmesi için altlık oluşturmuştur.)

Çalışma süresince yine ilk iki stüdyo deneyiminde yapıldığı gibi katılımcı öğrenciler ile ilgili bilgi almak amacıyla aynı açık uçlu anketler yapılmıştır. Çalışma grubunun ilk yıl öğrencileri olması nedeniyle, mimari tasarım projeleri deneyimlerine yönelik açık uçlu ikinci anket katılımcılara uygulanmamıştır (Şekil 4. 13).



Şekil 4. 13 Haftalara göre çalışma programı (Bengi Yurtsever)

4.4.2.2 Bulguların Yorumlanması

Sürece dahil edilen tüm kavramlar ve geçici hipotezler ile birlikte, aktif stüdyo bileşenlerinin ortam içerisinde görülebilmektedir. Kolektif hareket eden öğrenciler ders içinde sorumluluk alabilmektedir; paylaşım gerçekleştirebilmektedir. Buna ulaşma konusunda en önemli yardımcıları, öğrenciler ile düzenli görüş paylaşımı ve sanal ortamın kullanımı olmuştur. Ek olarak ilk yıl öğrencileri ile bir stüdyo deneyiminin içinde bulunmanın da süreci farklılaştırdığı düşünülmektedir. Sürece ilişkin yorumlar şu şekilde özetlenebilir (Çizelge 4. 4, 4. 5, 4. 6):

Çizelge 4. 4 Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
aile	• 2 abim var. Biri astsubay, diğeri üsteğmen. Babam lise mezunu, annem ilkokul mezunu. • 3 kardeşiz, 2 abim var. 2'si de üniversite mezunu. Annem ve babam lise mezunu. • Bir erkek kardeşim var. Annem üniversite, babam lise mezunu. • 2 kardeşiz. Lisede okuyor. Annem ve babam ilkokul mezunu. Babam çiftçi, annem ev hanımı. • 1 ablam var, itü işletme mühendisliğinde. Annem matematik, babam fizik öğretmeni. • Babam lise mezunu, müteahhit. Annem ilkokul mezunu, emekli aşçı ve ev hanımı. Ablam ve abim üniversite mezunu. Diğer abim üniversite öğrencisi.	• Kalabalık aile. • Aile bireylerinin eğitim durumları.	• Aile bireylerinin eğitim durumları, önemli bir filtre olmakla birlikte, bunların bireyi doğrudan nasıl etkileyebileceği konusu çalışma kapsamının dışındadır. Bu nedenle bu veriler katılımcı tanıma amaçlı birer altyapı olarak kalmıştır. • Aile bireyleri arasında "mimar" olmadığı için, mesleki bir ön-kazanım ile ilgili veri elde edilememiştir.
yer	• 2 senedir İstanbul'dayım. 2 arkadaşım ile bir evde kalıyoruz. Kendime ait bir odam var. • İlk sene KYK FSM yurdunda kaldım. Bu sene eve çıktım. • Doğduğumdan beri İstanbul'da yaşıyorum. Ailemle birlikte evde kalıyorum. Kendime ait odam var. • 1,5 yıldır İstanbul'dayım. Apartta kalıyorum, odayı 2 kişi paylaşıyoruz. • Liseden aynı zamanda da üniversiteden arkadaşım ile evde kalıyorum. Odamda 2 çalışma masam var.	• Kalabalık yaşam. • Ev ortamı arayışı.	• Gerek aile gerek arkadaş, genellikle kalabalık yaşamlar tercih edilmektedir. • İlk dönem ya da hazırlıkta yurttan kalan öğrenciler, sonraki yıllarda ev ortamı arayışına girilmektedir.
ilgi	• Resim. • Müzik, fotoğraf, gezi. • Yüzme, futbol. • Bilgisayar oyunları. • Bisiklet, doğa yürüyüşü, tarihi mekan gezileri, müze. • Kürek, kayak, squash, İstanbul'un ilginç yerlerine gezi.	• Mimarlık ile ilişkilendirme	• Boş zamanları geçirme eylemlerinde mimarlık kendini göstermektedir.

Çizelge 4. 4 Açık uçlu anketlere göre bulgular ve yorumlar (devamı)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
ilgi	- Seksenlerin ve doksanların çoğu şarkısı beni etkiliyor. Sanki o dönemlerde yaşamışım gibi hissediyorum. Çoğunu duyunca gözümde mekanlar ve anılar canlanıyor. ...başı başına bir evren yaratmış olması ve hayal gücünün sınırlarını zorlaması nedeniyle. - Net ve kesin olan, insana bilgi katan şeyleri severim.	- Detaylı açıklanan ilgi alanları. - Hayal gücü vurgusu. - Kesin bilgi isteği.	Özellikle müzik, kitap, film yanıtlarının son derece detaylı ve hissedilerek verilmesi dikkat çekmiştir. Bu yanıtlar belli dayanaklara, belli deneyimlere göre verilmiştir. Hayal gücü vurgusu ile beraber net bilgilere yönelik ilgi, tartışmalarda da sürece farklı filtreler katmıştır.
deneyim	- Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest üzerindeki mimarlık sayfaları... Archdaily, Dezeen, Architizer, Arkiv, Arkitera. - Daha çok kitaplar okumayı tercih ediyorum. - Kitapçıya gidip oturup mimarlık ile ilgili yayınları okumak. - İsteyerek değil ama kendi tercihimle geldim. - Deneyimim olmadı. Fakat küçük yaştan beri hep bir bahçemiz olsun istedim... Zaman geçti, öyle bir bahçemiz olmadı ama hayal kurmayı öğrendim. - Deneyimim olmadı fakat isteyerek seçtim. - Ne ile karşılaşacağımı tam olarak bilerek ve bunu kendimle bağdaştırarak bu bölümü seçtim. - Yeni yapılan mega yapıları History veya Discovery Channel gibi kanallarda denk geldikçe izliyordum. - Daha analitik bir bölüm olan inşaat mühendisliğini istiyordum. Başlarda babamı da memnun edeyim diye çift anadala başvurmuştum. Ama şimdi mimarlık mesleğini de seviyorum ve benimsedim.	- Çoklu sosyal medya kullanımı. - Kitap inceleme. - Deneyimsizlik. - Farkında olunmayan ilgi. - Kendi ile bağdaştırma.	- Sanal takip, direkt internet sayfaları yerine sosyal paylaşım ağları ile bütünleşen mimarlık sayfalarından yapılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin mimarlığı yaşam ile iç içe, doğal akışında görme isteminin bir basamağı olarak yorumlanabilir. - Çoğu öğrencide deneyim olmamasına rağmen farkında olmadıkları bir mimarlık ilgisi olduğu düşünülmektedir. Bunların da onları mimarlığa ısınmaları yolunda kolaylaştırıcı filtreler olduğu düşünülmektedir.
hedef	- Analiz ve problem çözme yeteneğimi çok geliştirmek istiyorum. Artık öyle bir noktaya gelsin ki her konuda bir fikrim, eleştirel bir yanım olsun. - Hayal edebildiğim kadarından aزیyla yetinmemek. - Tasarımımın monotonluk ve taklitçilik olmaksızın kamu yararına olabilecek en iyi şekilde şekillenmesi. - İnşaat mühendisliği ve mimarlık disiplinlerinin ortak alanı olan yapı anabilim dalında kendimi geliştirmek... taşıyıcı sistem tasarımcısı ve akademisyen olmak.	- Eleştirel yönde gelişim. - Mesleğe ilişkin sıkıntıların farkında olma.	İlk sınıfta olunmasına rağmen gelişkin hedeflerin belirtilmesi dikkat çekmiştir. Mesleğe ilişkin sıkıntıların farkında olma ve eleştirel bir gelişime görülen gereksinim, aktif sürece dahil olma yolunda olumlu filtreler olarak görülebilir.

Çizelge 4. 5 Görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecini kullanabilme yönündeki görüşlerini alma. Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecini iyileştirme yönündeki görüşlerini alma. Sanal ortamın kullanımı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Bu ortamların daha aktif kullanımı için neler yapılabilir?	* Bu çalışmayı veren öğretmende bitiyor. Eğer öğrencinin ilgisini çekebilmişse o ne zorunluluk ne de rahatlık oluyor. * Genel süreç olarak en azından o öğrencilerin kendini belli etmesi yeterli. * Öğrencinin kendi ilgisi hangi yönde ise o çalışmayı daha şevkle yaptığı için daha güzel şeyler ortaya çıkıyor. * Temel Tasar'da benim hissettiğim eksiklik, çok yaratıcı bir ders ama öğrenciler bunun yaratıcı olduğuna inandırılmıyor. * O an yaparken bir amacının olduğunu görmüyorsun o sırada... Varış noktası olmadığı için insan kestiremiyor. ... Zaten yaratıcılık da bununla alakalı bir şey. Aslında bilinmediği zaman daha güzel şeyler çıkıyor bence ortaya. * Hangisi beğenildiyse ben de ona benzer bir şey yapayım gibi bir düşünce çıkıyor ortaya. * ...Dersin 2 kredi olması. * Aslında okuduğumuz veya yaptıklarımız hayatın ya da ileride yapacağımız şeylerin temeli... Bunların ne kadar hayatın içinde olduğunu görünce, ilginin daha çok artacağını düşünüyorum. * Yaptığımız şeyin farkında olunca ya da bir yerde rastlayınca daha akılda kalır oluyor. * Çalışmaların bazıları birbirinden çok kopuktu. * Bence Temel Tasar'da olması gereken şey insanların ne yaptığını anlaması... Yani işin felsefik kısmını öğretmek. * Bu sadece dersle de alakalı bir şey değil. Bizim ezberci bir eğitimden geliştirmiş ile alakalı kesinlikle.	* Yürütücü rolü. * İlgi. * Gündelik yaşam. * İç içe yerleştirme. * Varış noktası. * Hedef. * Belirsizlik. * Değerlendirme. * Kopya. * Teknik bileşenlerin dersin önüne geçmesi. * Karşılaşma. * Bütünleştirememe. * İşin "nasıl"ını öğrenmek. * Ezberci sistem eleştirisi.	* Dönem içi yapılan çalışmaların ilgi çekebilmesi, öğrenciler tarafından önemli görülmektedir... Bu noktada da yürütücü rolünün önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla sanal ya da yüz yüze ortam bu anlamda öğrenciler için fark etmemektedir. Çalışma ya da tartışma hangi ortamda gerçekleşirse gerçekleşsin, önemli olanın bu paylaşımı sağlayabilmek olduğu düşünülmektedir. * Dersin kazanımında asıl önemli olanın, insanın ne yaptığını anlaması olduğu belirtilmektedir. * Ders aynı zamanda yaşamın içinden birçok şeyi anlamlandırmaya yarayabilecek bir aracı olarak görülmektedir. Alt-üst ölçeklerde gidip gelip duruma egemen olmanın, bu anlamlandırmayı kuvvetli kılabilceği, öğrenciler tarafından önerilmektedir. * Kredi, değerlendirilme, programının kopukluğu ve ezberci sistemden gelme durumundan kaynaklı sorgulama eksikliği öğrenciler tarafından sorun olarak belirtilmiştir.
Stüdyoda daha fazla vakit geçirme durumuna göre ortam ile ilgili görüş alma. Stüdyoda çalışmak mı yoksa evde çalışmak mı sizin için daha verimli oluyor?	* Evde yapılması daha güzel oluyor. Çünkü insan bir şeyler üretirken bir mod oluşması gerekiyor. * Bence stüdyoda üretilmesi önemli... Biz bu yaptığımız şeyleri öğrenmek için, bir şeyleri geliştirmek için yapıyoruz. * Atölyede yapacağımız şey işin felsefesini, temelini anlamak için önemli. * Belki yaratıcılığı tetikliyor. Ama onu ne bilinçle yaptığı ya da neden öyle olduğu ile ilgili herhangi bir fikri yok. * Dersin sonunda 5 dakika, haftaya şunun gibi bir şeyden gideceğiz desek. * Kalkıp binayı herkes diker, teknik bir bilgisi olan. Ama o tasarım sürecindeki felsefeyi, sorgulamayı anlamak bence çok önemli... Bence en önemli, en verimli öğrenme şekli bir öğretmenden birkaç öğrencinin karşılıklı diyaloga girmesi.	* Ev modu. * Rahatlık. * Gerçek anlamda öğrenme * Paylaşım. * Yerleştirememe. * Kaybolma. * Ters yüz stüdyo. * Tartışma ortamı.	* Öğrencilerin görüşleri, çalışma ortamı olarak stüdyonun sağlayabileceği kazanımlar ile ilgili ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, rahatlığı ve çalışma koşulları uygunluğundan dolayı ev ortamının daha kazanımlı olduğu görüşüdür. Diğer ise asıl önemli olanın sonuç ürün olmadığı, stüdyoda bulunma sırasında yürütücüden ya da arkadaşlardan elde edilebilecek yeni fikirlerin daha önemli olduğu görüşüdür. * Ortamın aktif birer paylaşımcısı olabilmek adına herkesin derste yapılacak konulara ilişkin genel bir bilgiye sahip olduğu ters yüz bir yaklaşım önerisine benzer görüşlerin, öğrenciler tarafından da belirtilmesi dikkat çekmiştir. * Derste karşılıklı tartışmalarının olmasının önemli bir kazanım olduğu vurgulanmakta, evde bunun gerçekleşemeyeceği, bu nedenle de stüdyo ortamının daha kazanımlı olduğu savunulmaktadır.

Çizelge 4. 5 Görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar (devamı)

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
Kısa sürede hazırlanan çalışmalara yönelik kazanım ve odaklanma ile ilgili görüş alma. Uzun sürede tek bir çalışma yapmak yerine, kısa sürede birçok çalışma yapmak sizi nasıl etkiliyor?	• 2-3 haftalık projelerin daha verimli olduğunu düşünüyorum. • Bence de çünkü daha heyecanlı oluyor, yeni bir şey yaptığımız için. • Bir proje üstünde bir kere düşünüyoruz konsept için. Daha sonra teknik düşünüyoruz. Öbür türlü sürekli bir yaratıcı fikir kovalama peşinde oluyoruz. • Tek bir noktaya odaklandığımız zaman işin daha alt kısımlarına bakma imkanımız oluyor. • O yüzden bu bizi düşünmeye zorlamaktan ziyade, bu kadar düşündüm yeter artık diğer konuya geçelim oluyor bence. O yüzden tek bir konu çok daha mantıklı. • Birinci sınıf için büyük bir şey proje oluşturmak bence. • Bence de teknik her türlü öğreniyoruz biz zaten. • Ben merdiven çizmeyi bilemiyorum, ama kendi projemde nereye koymam gerektiğini bilebilirim. • İlk jüriye gelen öğretmenler de daha çizim nasıl, plan nasıl olmuşa baktılar. Bu nasıl olmuş ya da tasarımla ilgilenmediler. Biz de yeni geldiğimiz için asıl ona daha heyecanlıydık, daha hevesliydik. Bu eksik kaldı. • Tek bir odak oluyor bence. O nedenle bazı dersler geri planda kalıyor.	• Heyecan. • Yaratıcılık. • Fikir kovalama. • Detaycılık. • Derine inme. • Yüzeysellik. • Mimarlığı teknik çizimin ötesinde görme. • Heves. • Eleştiri niteliği. • Yürütücü yorumları. • Proje dışı derslerin önemsizleşmesi.	• Kısa süreli çalışmalar, öğrenciler tarafından, sürekli yeni bir düşünce pratiği içerisine girilmesi nedeniyle, heyecanlı bir süreç olarak görülmektedir. Sürekli aynı çalışma ile uğraşmanın, bir noktadan sonra süreci monotonlaştırdığı düşünülmekte ve yaratıcı fikir üretilmediğine yönelik görüşler dikkat çekmiştir. Bu görüşe karşıt olarak kısa süreli çalışmaların yüzeysel kalabileceği bu nedenle de işin özüne inilemeyeceği görüşü de tartışmada yerini almıştır. • İlk yıl tasarım stüdyolarında "proje" içeriğinde teknik detaylı bir ürün ortaya koymanın öğrencilere fazla geldiği belirtilmektedir. • İlk yıl öğrencilerinin heyecanı, teknik konulara gereğinden fazla odaklanan yürütücülerin eleştirileri nedeniyle azalmaktadır.
Öğrencilerin dersin oluşumunda aktif birer katılımcı olma konusundaki görüşlerini alma. Ders dönemi içerisinde, programın oluşturulmasında sizlerin de aktif rol alması ile ilgili görüşlerinizi nelerdir?	• Bu nota etki etmeyecek. • Her öğrenciyi çekmek zorunda değilsiniz. Almak isteyen alsın. • Çünkü insanın önce kendine inanması lazım. Hoca desteklediği zaman güven geliyor. O da daha çok istekli olmamıza yarıyor.	• Not kaygısı. • Umursamama. • Katılımcılık. • Gönüllülük. • Kendine güvenme. • Yürütücü desteği.	• Öğrenciler, derste sorumluluk sahibi olunmasının, nota etki etmeyecek bir durum olacağı için bu katılımın gerçekleşmeyeceği görüşündedir. • Derste sorumluluk almanın bir diğer bağlayıcısı ise yürütücü-öğrenci ilişkisi olarak görülmektedir. Bu noktada yürütücü desteğinin; isteği, katılımı, kazanımı arttırdığı belirtilmektedir.

Çizelge 4. 6 “Evin dışına çıkmak” çalışmasına ilişkin görüşme çözümlemelerine göre bulgular ve yorumlar

Çerçeve Oluşturma	Verileri Yerleştirme	Bulguları Tanımlama	Bulguları Yorumlama
sorunlar	• O koridorda genel olarak bir şey var. Herkes bir şey ile uğraştığı için asılı olan ya da yapılı olan bir şeye dokunmaya kıyamıyorlar. • Aklına gelse bile acaba yanlış mı anlaşılır diye eklemiyor. • Yer konusunda en alt kattaki atölyenin kenarına assaydık belki. Bu koridordan öğrenciler anlık geçiyor. Orada mesela daha çok vakit geçiriyor insanlar. • Bir de tam proje teslimi zamanı idi.	• Yer eleştirisi. • Okul içinde mekan keşfi.	• Çalışma, okulun farklı noktalarının, hem çalışma sürecinde hem de sonrasında keşfedilmesine olanak sağlamıştır.
öneriler	• Kalemler koysaydık. • Daha çok mu dikkat çekmeliydik acaba? • Biz ilk çizimlerimizi çok belirgin yaptık. Doğal değildi yani. Rastgele bir şeyler olsa, doğal yapılmış gibi anlaşılabilirdi. Kalıp gibi oldu. Özel çalışılmış, özenle yazılmış gibi oldu. • Doğal bir süreç içerisinde olmalıydı. • Küçük fotoğraflar yapıştırılabilirdi. Çok çeşitli, kolay kolajlar üretilebilirdi.	• Aktif uygulama araçları. • Reklam / duyurma. • Akış. • Doğallık. • Anlık. • Kolaylık. • Kolaj.	• Doğal bir akış içerisinde bulunulması ile daha katılımcı bir çalışmanın yapılabileceği düşünülmektedir. • Geriye dönük geliştirici olasılıkların düşünülmesi, çalışmanın benimsendiğini gösteren birer işaret olarak yorumlanmıştır.

- Sürece dahil olan filtreler içerisinde, kişisel bir durum dikkat çekici olmuştur. İnşaat mühendisliğinden mezun olarak, mimarlıkta eğitimini sürdüren öğrencinin, paylaşımlarında katı bir bakış açısının etkisinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencinin sürece katılımını olumsuz etkilememekle birlikte, toplantılarda farklı düşüncelerin de ortaya çıkabilmesine olanak sağlamıştır. Öğrenci, çalışmalarında farklı bakış açılarını da görme çabası içerisinde girmiştir.
- Sanal ortam paylaşımı, dönem içerisinde aktif bir şekilde sürdürülmüştür. Öğrenciler ile iletişim ağı bu sayede kuvvetlenmiş, karşılıklı görüşler hem yüz yüze hem sanal ortamda paylaşılabilmektedir. Grup çalışmaları öğrencileri yormamış, aksine bir arada düşünebilecekleri kolektif bir ortamı doğurmuştur.
- Dönem içi yapılan çalışmaların ilgi çekebilmesi, öğrenciler tarafından önemli görülmektedir. Bu ilgi, çalışma ile doğrudan bağlantı kurabilecek bir deneyim ile yaşam içinde yer edinerek başlamakta ve sürdürülmektedir. Bu noktada da yürütücü rolünün önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla sanal ya da yüz yüze ortam bu anlamda öğrenciler için fark etmemektedir. Ancak sanal ortam

öngörüldüğü üzere bu deneyimin oluşum ve paylaşım alanını genişletebilmektedir. Çalışma ya da tartışma hangi ortamda gerçekleşirse gerçekleşsin, önemli olanın bu paylaşımı sağlayabilmek olduğu düşünülmektedir.

- Temel Tasar dersinin öneminin, öğrenciler tarafından anlaşılabilirdiği düşünülmektedir. Ders ile bağlantılı içerik ve teknik anlamda yapılabilen eleştiriler, bu sürece hakim olabilmenin bir sonucu olarak görülebilir. Buna bağlı olumsuz bir eleştiri olarak, ders sürecinde bu önemin yeterince vurgulanmadığına ilişkin görüşler de belirtilmiştir. Dersin kazanımında asıl önemli olanın, insanın yaptığı işin özünü anlaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda dersin odağı bu kazanım üzerinde geliştirilmelidir. Bu odağın olamadığı ve belirsizliğe düşülen noktada, herhangi bir amaç kestirilemediği için belirsizlik yaşandığı ifade edilmiştir. Yaratıcılığın bu bilinmezlik ile ilişkilendirildiğinin farkında olan öğrenciler, yine de farklı denemelerin de yapılabileceğini düşünmektedir. Ders, aynı zamanda yaşamın içinden birçok şeyi anlamlandırmaya yarayabilecek bir aracı olarak görülmektedir. Alt-üst ölçeklerde gidip gelip, duruma egemen olmanın, bu anlamlandırmayı kuvvetli kılabilceği önerilmektedir. Teknik anlamda dersin kredisinden, değerlendirilmesine kadar eleştiriler yapılmıştır. Öğrencilerin kendi aralarında “en çok beğenilen” çalışmaya benzer ürünler ortaya çıkarma endişeleri de derse yönelik değerlendirme ölçütüne ilişkin eleştiriler arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak ders programının kopukluğu ve ezberci sistemden gelme durumundan kaynaklı sorgulama eksikliği de sorun olarak belirtilmiştir.
- Çalışma ortamı olarak stüdyonun sağlayabileceği kazanımlar, öğrencilerin görüşleri açısından ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, rahatlığı ve çalışma koşulları uygunluğundan dolayı ev ortamının daha verimli olduğu görüşüdür. Diğeri ise asıl önemli olanın sonuç ürün olmadığı, stüdyoda bulunma sırasında yürütücüden ya da arkadaşlardan elde edilebilecek yeni fikirlerin daha önemli olduğu görüşüdür. Buna ek olarak stüdyo ortamında çalışma için verilen sürenin az olduğu ve bu sürede uygulamaların belli bir bilinçle yapılamadığı için akılda kalamadığı belirtilmiştir. Ortamın aktif birer paylaşımcısı olabilmek adına, herkesin derste yapılacak konulara ilişkin genel bir bilgiye sahip olduğu ters yüz bir yaklaşım önerisine benzer görüşlerin, öğrenciler tarafından da belirtilmesi dikkat çekmiştir.

- Derste karşılıklı tartışmaların olmasının önemli bir kazanım olduğu vurgulanmakta, evde bunun gerçekleşemeyeceği, bu nedenle de stüdyo ortamının daha kazanımlı olduğu savunulmaktadır. Öğrencilerin “mod” ifadesi ile belirttikleri ortam sorunsalının; dersin başlangıç saati, kullanılan masalar, kendine özel alan olmayışı gibi bir takım nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu anlamda “stüdyo kültürü”ne ilişkin tartışmaların çoğunda yer alan kişiye özel ortamın öneminin, deneyimlenen stüdyoda da bir sorun olarak ortaya çıktığı gözlemlenmektedir.
- Kısa süreli çalışmalar, öğrenciler tarafından, sürekli yeni bir düşünce pratiği içerisine girilmesi nedeniyle, heyecanlı bir süreç olarak görülmektedir. Sürekli aynı çalışma ile uğraşmanın, bir noktadan sonra süreci monotonlaştırdığı ve yaratıcı fikir üretilmediği düşünülmektedir. Bu görüşe karşıt olarak kısa süreli çalışmaların yüzeysel kalabileceği, bu nedenle de işin özüne inilemeyeceği görüşü de tartışmada yerini almıştır.
- İlk yıl tasarım stüdyolarında “proje” içeriğinde teknik detaylı bir ürün ortaya koymanın öğrencilere fazla geldiği belirtilmektedir. Bu fazlalık, sadece çalışmanın niceliksel yoğunluğu olarak değil, ilk yılın kendine özgü kazanım mantığı açısından göz önünde bulundurulması gereken bir yoğunluk olarak yorumlanmaktadır. Bu süreci düşünsel anlamda zenginleştirmek konusunda yürütücü yaklaşımları önemli görülmektedir. İlk yıl öğrencilerinin heyecanı, teknik konulara gereğinden fazla odaklanan yürütücülerin eleştirileri nedeniyle azalmaktadır.
- Öğrenciler, derste sorumluluk sahibi olunmasının, nota etki etmeyecek bir durum olacağı için bu katılımın gerçekleşemeyeceği görüşündedir. Buna ek olarak öğrenciler, bu paylaşımın herkes tarafından aynı olamayacağını, dolayısıyla da isteyenini buna dahil etmenin yeterli olacağını belirtmektedir. Derste sorumluluk almanın bir diğer bağlayıcısı ise yürütücü-öğrenci ilişkisi olarak görülmektedir. Bu noktada yürütücü desteğinin; isteği, katılımı, kazanımı arttırdığı belirtilmektedir.

TT Güz stüdyosunun, öğrenciler ile anlam kazanan bir “aktif stüdyo” için altlık oluşturabileceği düşünülmektedir. Yerine göre farklı bileşenlerin de dahil edilebileceği denemelerin artması ile aktif stüdyonun kazanımında bir farkındalık oluşabilecektir.

4.5 Bölüm Sonucu: Aktif Stüdyo Deneyimleri

Aktif stüdyoyu deneyimleme, gerçek anlamda bir öze dönme süreci olarak görülmektedir. Bu dönüş, stüdyo katılımcılarının sürece, onu sorgulayarak dahil olabildiği bir geri kazanımdır. Bu ortamı sağlayabilecek koşullar zaman içerisinde değişim gösterebileceği gibi, ortam içerisindeki birey de değişim gösterebilir. Sözü edilen değişim, mimari tasarım stüdyosunu her zaman zenginleştirebilecek bir dinamik olarak görülebilmelidir. Dolayısıyla aktif stüdyo, özünde bir geri kazanımı; buna bağlı olarak da bireysel keşfin sağlanabildiği bir ortamı betimlemektedir.

MT3 Bahar, MT3 Yaz ve TT Güz stüdyoları birbirleri ile karşılaştırıldığında “aktif stüdyo” bileşenlerinin en baskın gözlemlendiği ortam TT Güz stüdyosu olmuştur. İlk yıl öğrencilerinin katılımının, bu süreci aktiveştiren en önemli etken olduğu düşünülmektedir. Stüdyo ortamının sanal paylaşımlar aracılığıyla genişleyebilen bir yapıya sahip olması ve derslerin bütün süreci kendi içinde anlamlandırmaya yarayan bir modülün parçaları olması da sözü edilen aktif akışı kuvvetlendirmiştir. Uzun süren deneyim ortamının tamamını bir arada görebilmek amacıyla, üç stüdyo da çeşitli bileşenler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir:

- Paylaşım
- Öneri geliştirme
- Sorumluluk
- Gönüllülük
- İletişim

Bunlar stüdyo deneyimlerinden sonra belirlenmiş olup; bulguların kodlanması ve yorumlanması ile elde edilen, katılımcı etkileşimli ortaya çıkan bileşenlerdir. Bu değerlendirme, yeni veriler elde etmeye yönelik olarak yorumlamalara açık bırakılmıştır.

Paylaşım konusu iki farklı ortam üzerinden ele alınabilir: Sanal ve yüz yüze. Bu paylaşımlar ile stüdyo ortamının devamlılığı sağlanmış; paylaşımın karşılıklı gerçekleşebilmesi hem öğrencilerin hem de yürütücülerin öneri geliştirmeleri konusundaki arzusunu arttırmıştır. Tartışmaların ve sürekli fikir alış verişinin

yapılabildiği ortamda dersin kurgusu ve içeriği öğrenciler tarafından anlamlandırılabilmiştir. Böylece yapılanlar tek taraflı olmaktan çıkarak, kolektif olarak alınan kararlar doğrultusunda şekillenebilmiştir. İçinde bulunduğu ortamda kendi öz güvenini, öz saygısını kazanmış olan birey de bu ortama karşı olan sorumluluk duygusunu kuvvetlendirebilmiştir. Bu duygunun, hem öğrencide hem de yürütücüde gelişebilmesi önemli görülmektedir. TT Güz stüdyosunda yapılan ek ders ve bu dersin, farklı katılımcılar ile paylaşılması isteği, çalışmayı daha geniş bir paylaşım ortamına sürüklemiştir. Bu durum, öğrencilerin kendi katkıları bulunan bir süreç için duydukları sorumluluk bilincinin daha kuvvetli olabildiği şeklinde yorumlanmıştır.

MT3 Bahar ve Yaz grupları ile yüz yüze iletişim kısmen sürmesine rağmen, TT Güz grubu ile hem yüz yüze hem de sanal ortamdan iletişim ve paylaşım devam etmekte; yine bu grup ile belli aralıklarda görüş paylaşımı için toplantılar sürdürülmektedir. Bu sürecin en önemli noktası ise tüm bunların gönüllü olarak yapılmasıdır. Gönüllülük-paylaşım-sorumluluk-işbirliği bütünlüğünde ilerleyen TT Güz stüdyosu katılımcılarının, bunların döngüsünde kendi görüşlerini oluşturma sürecinde önemli bir adım attıkları düşünülmektedir. Okul içinde, kendi sorumluluklarını alarak TT Güz stüdyosu katılımcılarının da içinde bulunduğu bir grup oluşmuştur¹. Belli bir süre kendi içinde tartışmalar düzenleyen bu grup Şubat 2017'den itibaren etkinliklerini tüm okula duyurmuştur. Grup çalışmalarını aktif olarak sürdürmektedir.

Görüşme ve anket yanıtları da göz önünde bulundurulduğunda, özellikle ilgi alanları ve hedefler konusunda ilk yıl öğrencilerinin çok daha özgür, bir o kadar da olgun yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir. İlk yıldan itibaren giderek katılan görüşlerin, öğrencilerin hedeflerini de kalıplaştırdığı dikkat çekmiştir. Bu kalıp hedefler de sorgulamayı çalışmanın başlangıcına doğru sürüklemekte ve gerek eğitim gerek yapay çevre üretimi anlamında aşılması gereken sorunlara ulaştırmaktadır.

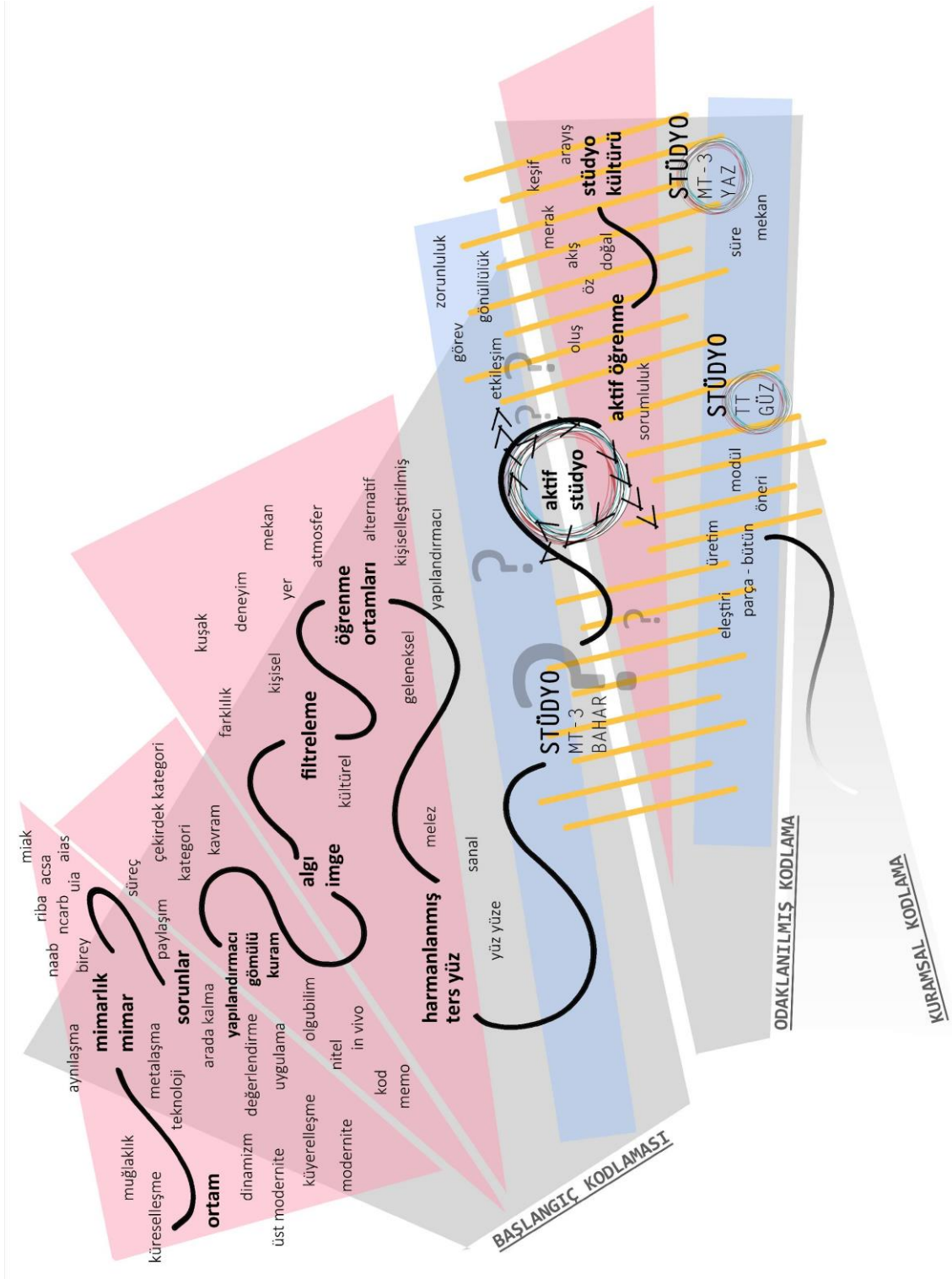
Tüm stüdyo deneyimlerine ilişkin kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda, TT Güz stüdyosu katılımcılarından Mert Topaloğlu'nun görüşmelerde belirttiği Temel Tasar'a ilişkin "Pazar yeri" betimlemesinin, mimari tasarım eğitimi süreci ile örtüştürülebileceği

¹ Mimarlık Bunun Neresinde? <https://www.facebook.com/MimarlikBununNeresinde/>

düşünülmektedir¹. Bu bağlamda mimari tasarım stüdyosuna dahil olan katılımcı, kendini çok fazla bileşenin olduğu ve bunlarla ne zaman, nerede karşılaşılabilceği tam kestirilemeyen bir ortamda bulmaktadır. Bu bilinmez ortam, bireyi farklı olan birçok şeye odaklandırabilmekte ve yeni keşif süreçlerine doğru sürükleyebilmektedir.

Tez çalışmasının stüdyo deneyimleri ile katılımcı etkileşimini arttırdığı “aktif stüdyo” kategorisine ilişkin arayış, yapılandırmacı gömülü kuramın “odaklanılmış kodlama” evresini oluşturmaktadır. Yeterli kuramsal doygunluğa ulaşıldığı düşüncesi ile çalışma, sonraki deneyimler için kendini sürükleyebilecek bir “kuramsal kodlama” evresi ile sonlandırılmıştır (Şekil 4. 14).

¹ “Temel Tasar denince benim fikrim pazar yeri gibi olmalı. Bir çarşı içerisi gibi... Ne zaman ne olacağı belli olmayan... Tek bir odak gibi değil de bir sürü odağın olduğu... Pazara girersiniz, tek bir yere odaklanmazsınız, çok çeşitli şeyler vardır. Temel Tasar’ın da amacı o yani. Girdiğiniz zaman çıktığınız şey farklı olmalı diye düşünüyorum. Tek bir konuya odaklarsanız birinci haftadan bilemiyorum ne kadar verimli olur.”



Şekil 4. 14 Araştırma sürecinin katmanlaştırılmış akış diyagramı (Bengi Yurtsever)

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

İçinde bulunulan bilgi çağı, bilginin yapılandırılmasını gerektirmektedir. Yapılandırma süreci, bireyi ve onun kurduğu etkileşimleri ön plana çıkarırken; bireysel anlamlandırma da bu noktada kendini göstermektedir. Saf aktarımın yeterli olmadığı bu çağ, bireysel anlamlandırmanın yaygınlaşmasına hazır olmakla birlikte, bir o kadar da onu aynılaştırarak yapılanmasını önlemektedir. Küresel ortam kendini birçok alanda aynı olanın yaygınlaşması olarak sunmakta, tüketim etkeni ile de bunu desteklemektedir. Bu küresel ortam kendi çelişkili yapısında, aynı olanın yaygınlaşması yerine, farklı olanın paylaşılmasına dönüşebilecek küresel yayılmacı bir anlayışı da içinde barındırmaktadır.

Bu görüşe bağlı olarak mimarlığa ve mimara olan bakış açısı da zamanla değişmekte, bu durum mimari tasarım eğitime yansımakta ve kısır bir döngü içerisine girerek farklı bileşenler ile birbirini etkilemektedir. Tüketim ortamında benzer bir mimarlık üretimi endişesi içerisine giren mimarların, tasarım eğitimi süreci de bu benzerliğin etkisi altında kalmaktadır. Sorunları aşabilmek için yapılan eğitim çalışmaları da mevcut değerlerin korunabilmesi adına yeni olanı reddetme ve başka kurumlardan alınan kopya uygulamalar nedeni ile yapılanabilen bir anlayıştan giderek uzaklaşmaktadır [84].

Tüm bu anlayışların mimari tasarım eğitimi bağlamında tartışılabilmesi için, bireyin gerçek anlamda kendini ifade edebileceği ortamların çoğalması gerekmektedir. Bu ortamlar; baskıdan uzak, sınırlarını kendi bağlamı içinde tasarlayabilen, farklı görüş ve

deneyimdeki birçok katılımcıdan oluşmalıdır. Katılımcılar, deneyimlerini birbirleri ile paylaşarak, kendilerine yeni deneyimler ve yeni keşif alanları yaratabilmelidir. Sözü edilen paylaşım süreci, bireye farkındalık kazandırmaktadır. Bu farkındalık, bireyin filtreleyerek deneyimledikleri şeylerin dışına da bakmasına olanak sağlayarak, kendini keşfetme sürecinin önünü açabilecektir. Bireyin kendi görüşü ile beraber, kendi dışındaki görüşlerin varlığını da fark ederek ve bunları harmanlayarak üretmiş olduğu “yeni” şey; tasarımcı düşünme, empatik düşünme, metaforik düşünme, stratejik düşünme ve eleştirel düşünme gibi düşünme biçimleri ile mimari tasarım stüdyo ortamına taşınabilmelidir. Dolayısıyla, içinde bulunduğu ortamın tüm koşullarından etkilenererek ona göre “yeni” olanı üretme potansiyeline sahip olan bireyin beraberinde taşıdığı tüm filtreler de önemlidir. Bunların tam olarak neler olduğu, neyi, nasıl etkilediğinin “tanımlanması”, özgün özelliklerin yine kalıplaşmasına neden olabilecek; mimari tasarım stüdyosu yürütücüsü de kendini stüdyoya belirli kalıplara göre yerleştirecektir. Oysaki bu noktada önemli olan tek şey, sürecin özgünlüğünün sağlanabilmesi adına, bireye özgü filtrelerin öneminin farkında olabilmektir.

Bu bağlamda kalıpları kırmak öncelikli hedef olmalıdır. Geleneksel yaklaşımlar yerini alternatif arayışlara; katılımcı etkileşimi ile kendi bütünlüğüne varan yapılandırmacı yaklaşımlara bırakabilmelidir. Mimari tasarım eğitimi sürecinin, yok sayılan ya da tanımlar ile kısıtlanarak indirgenen bilinmez yapısı, bireye ait birçok bileşeni, stüdyo ortamının dışında bırakmaktadır. Kavramsal olarak mümkün olamayan bu durum, uygulama anlamında aynı üretimleri yapmak durumunda kalan stüdyo katılımcılarını mimarlık ortamına dahil etmektedir. Buradaki kısır döngü ise anlaşılamayan, içinden çıkılması güç birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu yolda yapılabilecek öneriler farklılık gösterebilmekle beraber, bu sorunun varlığı konusunda hem fikir olunmalıdır. Ulusal ve uluslararası birçok mimari platformun tartışmakta olduğu eleştirel düşünme, algılama, beceri, stüdyo kültürü gibi kavramların da odağında, bireysel anlamlandırmaya bağlı olarak kalıpların kırılmasına ilişkin bir anlayışın olduğu düşünülmektedir.

Tez çalışması kapsamında seçilen harmanlanmış bir stüdyo anlayışı, bu yolda bir araçtır. Sanal ortamın sınırları kaldırıcı ve süreci bütünleştirici gücünün, mimari tasarım eğitimi sürecine bilinçli dahil edilmesi ile karşılıklı kazanımların gerçekleşebileceği görülmüştür.

Mimari tasarım eğitimi sürecinde, bu ortamdan nasıl yararlanılabileceği ise birçok farklı olasılık ile deneyimlenmelidir. Örneğin, öğrenciler ile ders öncesi bilgi paylaşımı konusundaki içeriğin, bu anlamda ilerleyen süreçlerde deneyimlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu ters yüz stüdyo yaklaşımı, hem öğrencinin hem de yürütücünün stüdyo ortamında daha aktif olmasını sağlayabilecektir. Hem kavramsal hem de uygulama anlamında bir şeyleri ters yüz etme çabası içerisinde bulunmak, özgün süreçlerin ortaya çıkabilmesinde bir adım olarak görülmelidir.

Tüm bu süreçlerin karşılıklı olduğu ve en önemli şeylerden birinin iletişim olduğu unutulmamalıdır. Birey, kendi yapmadığı bir şeyi karşıdan beklememelidir. Dolayısıyla kalıplar sadece öğrenciler için değil, tanım altına sokulmuş tüm yürütücüler için de geçerlidir. Yürütücü de bu ortama kendini aktif olarak konumlandırabilmelidir. Birey kendini, başkaları olmadan keşfedemez. Kendini keşfedemeyen birey ise neyi nasıl yapacağını bilemez, öğrenemez. Dolayısıyla öğrenmek kendini keşifle başlar. Kendini keşif ise paylaşmak ile... Bu paylaşım ile sağlanabilen doğal akış, kişinin ve ortamın aktifliğini de betimlemektedir. Aktivite ise normalin/olağanın, oluşun dışına çıkan; hızlandırılmış bir kavram değildir. Aksine o an ne gerektiriyor ise onu yapmak, zorlamamak ve anın akışına gerçek anlamda dahil olabilmektir.

Birey kendi özünü keşfettiğinde, içinde bulunduğu koşulda nasıl düşünüp hareket etmesi gerektiğini de keşfedebilecek bir potansiyele sahiptir. Ancak süreci olumsuz anlamda etkileyebilecek tek şey bu potansiyelin önünün kesilmesidir. İçinde bulunulan mimari tasarım eğitimi koşulları düşünüldüğünde, tüm bu keşif sürecinin ilk yıldan başlayabilmesi, 4 yıl gibi sınırlandırılmış bir meslek eğitimi için önem taşımaktadır.

Dolayısıyla sürekli belirtildiği gibi aslında yapılan şey, özünü zaman içerisinde kaybettiği varsayılan stüdyo ortamını, tüm bileşenleri ile yeniden canlandırmaktır. Aktif stüdyo, farklılaşan bir ortam olarak değil; güne uyum sağlamış, onunla birlikte akışına devam eden bir ortam olarak görülebilmelidir. Stüdyonun bu bağlamda aranışı, bir anlamda bir geri kazanım süreci olarak düşünülebilir.

Tez çalışması kapsamında geliştirilen ve katılımcı etkileşimi ile anamlanan “aktif stüdyo” kavramı, farklı çalışmalar kapsamında da deneyimlenmelidir. Farklı bileşenler ve katılımcılar ile yeni etkileşimler kurulabilecek; mimari tasarım eğitim ortamına ilişkin

paylaşımlar artabilecektir. Yapılan çalışmanın da bu anlamda bir altlık oluşturabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, ilk bölümlerde belirtildiği üzere tek bir cümlelik net bir sonuç oluşturmak hedeflenmemiştir. Ters yüz edilerek, gömülü olduğu varsayılan sorunu, yapılanarak arayan bir anlayış, çalışmanın özünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla da çalışmanın her bir noktası, tezin birer ürünü olarak görülebilmelidir. Bu anlayış, sorunu keşif ve ona yaklaşım için yapılan, kendi içinde bir bütün olmaya çalışan kişisel bir tercihtir. Çalışma, farklı okuyuculara göre kendi anlamını oluşturabilecektir. Dolayısıyla her bireyin süreçten çıkarımı, doğal olarak farklı olacaktır. Bu farklılık, doğal bir yapılanma ile parça-bütün ilişkisinin bireysel anlamda kurulabilmesine olanak sağlayan bir bileşendir.

Küçük ölçekli görülebilecek bir mimari tasarım stüdyosu uygulamasının; eğitim psikolojisinden, insan psikolojisine; yapıli çevre üretiminden, sosyolojiye kadar büyük ölçekli birçok soruna taşınabileceği düşünülmektedir. Unutulmamalıdır ki içinde bulunulan bu kaos, en ufak bir dokunuş ile değişim gösterebilirken; o değişimin gerçekleşebilmesi adına her türlü karmaşayı da içinde barındırmaktadır. Bu sonsuz süreklilik göz önünde bulundurulurken, çalışmayı sürüklemek adına şu ifadeler ile tezi sonlandırmak uygun olacaktır:

“Bir fikir yerleştğinde insan onunla birlikte koşmalıdır. O fikir öngörülemez noktalarla ulaşmak için orada burada zikzaklar yapacak ve bu zikzakların asla bir sonucu olmayacaktır.” [24]

KAYNAKLAR

- [1] Jacobs, J., (2011). Büyük Amerikan Şehirlerinin Ölümü ve Yaşamı, Çeviren: Bülent Doğan, Metis Yayınları, İstanbul.
- [2] Rajchman, J., (1998). Constructions, The MIT Press, Cambridge.
- [3] Robertson, R., (1999). Küreselleşme, Toplum Kuramı ve Küresel Kültür, Çeviren: Ümit Hüsrev Yolsal, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- [4] Giddens, A., (2014). Modernite ve Bireysel Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul.
- [5] Giddens, A., (2014). Modernliğin Sonuçları, Çeviren: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- [6] Marx, K. (1856). Speech at the Anniversary of the People's Paper; Derleyen: Robert C. Tucker (1978). The Marx-Engels Reader, Second Edition, 577-578, W. W. Norton & Company, New York.
- [7] Berman, M., (2013). Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor, Çeviren: Ümit Altuğ ve Bülent Peker, İletişim Yayınları, İstanbul.
- [8] Baumeister, R. F., (1986). Identity: Cultural Change and Struggle for Self, Oxford University Press, New York.
- [9] Beck, U., (2014). Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru, Çeviren: Bülent Doğan, İthaki Yayınları, İstanbul.
- [10] Altun, N., (2012). Arzu Mimarlığı, İletişim Yayınları, İstanbul.
- [11] Deleuze, G. ve Guattari, F. (2014). Anti-Ödipus: Kapitalizm ve Şizofreni, Çeviren: Fahrettin Ege, Hakan Erdoğan ve Mustafa Yiğitalp, Bilim ve Sosyalizm Yayınları, Ankara.
- [12] Kracauer, S., (2011). "Otel Lobisi", Kitle Süsü, 138-149, Çeviren: Orhan Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul.
- [13] Weston, R., (2015). Mimarlığı Değiştiren 100 Fikir, Çeviren: Neslihan Işık, Literatür Yayıncılık, İstanbul.

- [14] Karatani, K., (2006). Metafor Olarak Mimari, Çeviren: Barış Yıldırım, Metis Yayınları, İstanbul.
- [15] Yurtsever, B., (2011). Mimarlık Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerisinin Rolü: Birinci Yıl Tasarım Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- [16] Uluoğlu, B., (2012). Mimarlığın Ontolojisi ve Sözde Yıkımı Üzerine, skopdergi sayı 2,
<http://www.e-skop.com/skopdergi/mimarligin-ontolojisi-ve-sozde-yikimi-uzerine/586>, 15 Mart 2017.
- [17] Pallasmaa, J., (2011). Tenin Gözleri: Mimarlık ve Duyular, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Yem Yayınları, İstanbul.
- [18] Owen, C., (1993). Reflections on Design: Process for Change,
https://www.id.iit.edu/wp-content/uploads/2015/03/Reflections-on-design-Owen_tenjin93.pdf, 24 Şubat 2017.
- [19] Wittgenstein, L. F., (2006). Felsefi Soruşturmalar, Çeviren: Haluk Barışcan, Metis Yayınları, İstanbul.
- [20] Kahn, L. I., (2014). Öğrencilerle Söyleşiler, Çeviren: Nazım Dikbaş, Yem Yayınları, İstanbul.
- [21] Sharr, A., (2013). Mimarlar İçin Heidegger, Çeviren: Volkan Atmaca, Yem Yayınları, İstanbul.
- [22] Coşkun, A., (2016). “Sürdürülebilirlik”, Cogito: Tasarım Ne Bekler?, 83:85-95, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- [23] Aydın, S. ve Kürtüncü, B., (2014). Paralaks Oda, Yem Yayınları, İstanbul.
- [24] Ballantyne, A., (2012). Mimarlar İçin Deleuze ve Guattari, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Yem Yayınları, İstanbul.
- [25] National Architectural Accrediting Board,
<http://www.naab.org/>, 1 Mart 2017.
- [26] Mimarlık Akreditasyon Kurulu,
<http://www.miak.org/>, 1 Mart 2017.
- [27] Royal Institute of British Architect,
<https://www.architecture.com/>, 1 Mart 2017.
- [28] The American Institute of Architecture Students,
<http://www.aiaa.org/>, 1 Mart 2017.
- [29] Mimarlık ve Eğitim Kurultayı,
<http://www.mo.org.tr/mek/>, 1 Mart 2017.
- [30] Aydın, S., (2001). “Mimarlık Eğitiminde Değişen Öncelikler”, Mimarist: Mimarlık Eğitimi Yazıları 2001-2003, 41-45.

- [31] Ciravoğlu, A., (2003). "Mimari Tasarım Eğitiminde Formel ve Enformel Çalışmalar Üzerine", Yapı Dergisi, 257: 43-47.
- [32] Minez, B., (2013). Mimarlık Eğitimi Sürecinde Bireyin Algı Değişiminin Görsel Çevre Değerlendirme Teknikleri ile İncelenmesi, Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- [33] Cüceloğlu, D., (1999). Anlamli ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- [34] Aydınli, S., (2015). "Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacı Paradigma: "Öğrenmeyi Öğrenme", Tasarım Kuram Dergisi, 20: 1-18.
- [35] Yazıcı, Y., (2010). Bilişsel Farklılıkların ve Mekansal Deneyimlerin İlk Yıl Mimarlık Öğrencilerinin Tasarım Süreçlerine Etkilerinin Araştırılması, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- [36] Ponty, M. M., (2008). Algılanan Dünya, Çeviren: Ömer Aygün, Metis Yayınları, İstanbul.
- [37] Yürekli, H. ve Yürekli, F., (1995). "Öğrenci Ortaktır", Yapı Dergisi, 168: 65-68.
- [38] Adorno, T. M. Ve Horkheimer, M., (2014). Teori ve Pratik Üzerine, Çeviren: Orhan Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul.
- [39] Koolhaas, R., (2014). Öğrencilerle Söyleşiler, Çeviren: Bahar Demirhan ve Nazım Dikbaş, Yem Yayınları, İstanbul.
- [40] Çelik, H. ve Ekşi, H., (2015). Gömülü Teori, Edam Yayınları, İstanbul.
- [41] Gutek, G. L., (2014). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Çeviren: Nesrin Kale, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- [42] Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- [43] Wade, C. Ve Tavris, C., (1990). Psychology, Second Edition, Harper and Row Publishing, London.
- [44] Greasley, K. Ve Ashworth, P., (2007). "The Phenomenology of "Approach to Studying": The University Student's Studies Within the Lifework", British Educational Journal, 33:819-843.
- [45] Groat, L. Ve Wang, D., (2013). Architectural Research Methods, Second Edition, John Wiley & Sons, New Jersey.
- [46] Patton, M. Q., (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods, Third Edition, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- [47] Charmaz, K., (2002). Constructivist and Objectivist Grounded Theory; Derleyen: Norman K. Denzin ve Yvonna. S. Lincoln, Handbook of Qualitative Research, Second Edition, 509-535, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- [48] Creswell, J. W., (2012). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Fourth Edition, Pearson, Boston, MA.

- [49] Corbin, J. ve Strauss, A., (1990). "Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria", *Qualitative Sociology*, 13(1):3-21.
- [50] Corbin, J. ve Strauss, A., (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Fourth Edition, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- [51] McCann, T. Ve Clark, E., (2003). "Grounded Theory in Nursing Research: Part 1-Methodology", *Nurse Researcher*, 11(2):7-18.
- [52] Charmaz, K., (2008). *Grounded Theory in the 21 st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies*; Derleyen: Norman K. Denzin ve Yvonna. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Third Edition, 203-243, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- [53] Charmaz, K., (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, SAGE Publications, London.
- [54] Bryant, A. ve Charmaz, K., (2003). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, SAGE Publications Inc., London.
- [55] Titiz, T., (1996). *Ezbere Hayır*, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- [56] Cüceloğlu, D., (2007). *Kalıplayan ya da Geliştiren Eğitim*, <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/154/kaliplayan-ya-da-gelistiren-egitim/> , 24 Şubat 2017.
- [57] Lipman, M., (2003). *Thinking in Education*, Second Edition, Cambridge University Press, Cambridge.
- [58] Şahin, M. Ve Kışla, T., (2013). "Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamlar: Literatür İncelemesi", *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1):81-91.
- [59] Şimşek, N., (2015). *Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- [60] Clements, D. H. ve Battista, M. T., (1990). "Constructivist Learning and Teaching", *The Arithmetic Teacher*, 38(1):34-35.
- [61] Adorno, T., (2012). *Sahicilik Jargonu: Alman İdeolojisi Üzerine 1962-1964*, Çeviren: Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul.
- [62] Buluş, M., (2005). "İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi", *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1):1-24.
- [63] Guild, P. B. ve Garner, S., (1998). *Marching the Different Drummers*, Second Edition, ASCD, Virginia.
- [64] Dunn, R. S. ve Dunn, K. J., (1978). *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*, Reston Publishing Company, Virginia.
- [65] Dunn, R. S. ve Dunn, K. J., (1979). "Learning Styles/Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched?", *Educational Leadership*, 36(4):238-244.
- [66] Lapoujade, D., (2006). "Deleuze'ün Başkaldıran Yapısalcılığı"; Gilles Deleuze İçin, Derleyen: Ali Akay, 15-25.

- [67] Berger, J., (2016). Görme Biçimleri, Çeviren: Yurdanur Salman, Metis Yayıncılık, İstanbul.
- [68] Lynch, K., (1996). "Çevrenin İmgesi", Cogito: Kent ve Kültür, 8:153-163, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- [69] Polatoğlu, Ç., (2012). Mimarlıkta Görsel Etki Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri, YTÜ Basım Yayın Merkezi, İstanbul.
- [70] Garling, T. Ve Golledge, R. G., (1989). "Environmental Perception and Cognition", Advance in Environment, Behavior, and Design, 2(4):203-236.
- [71] Lang, J. T., (1974). Designing for Human Behavior: Architecture and the Behavioral Sciences, Dowden, Hutchinson & Ross, Pennsylvania.
- [72] Lozano, E. E., (2008). "Visual Needs in Urban Environments and Physical Planning", Town Planning Review, 45:351-74; Derleyen: Jack K. Nasar, Environmental Aesthetics: Theory, Research, and Application, 395-412, Cambridge University Press, Cambridge.
- [73] Temel, A., (1989). "Öğrenme Stilinizi Belirleyin", Eğitim ve Bilim, 48:6-9.
- [74] Witkin, H. A., (1973). "The Role of Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relations", ETS Research Bulletin Series, 1:i-29.
- [75] Sternberg, R. J., (1988). "Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development", Human Development, 31:197-224.
- [76] Rapoport, A., (1977). Human Aspects of Urban Form: Towards a Man-Environment Approach to Urban Form and Design, Pergamon Press.
- [77] Rapoport, A., (2004). Kültür Mimarlık Tasarım, Çeviren: Selçuk Batur, Yem Yayınları, İstanbul.
- [78] Nishida, H., (1999). Cultural Schema Theory; Derleyen: W. B. Gudykunst, Theorizing About Intercultural Communication, 401-418, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- [79] Hannerz, U., (1992). Cultural Coplexity: Studies in the Social Organization of Meaning, Columbia University Press, New York.
- [80] Prensky, M., (2001). "Digital Natives, Digital Immagrants", On the Horizon, NCB University Press, 9(5):1-6.
- [81] Özden, Y., (2005). Öğrenme ve Öğretme, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- [82] Bacanlı, H., (2006). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- [83] Çetin, N. M., ve Altun, A., (2014). "Uyarlanabilir Öğrenme Ortamları ve Bir Model Önerisi", Hacettepe Üniversitesi Ontolab: E-Öğrenme İçin Ontoloji ve Bilişsel Profil Uygulama Laboratuvarı,
<http://www.ontolab.hacettepe.edu.tr/publications/148-453-1-PB.pdf>, 4 Mart 2017.
- [84] Özden, Y., (2005). Eğitimde Yeni Değerler, Pegem Yayınları, Ankara.

- [85] Jay, M., (2012). Deneyim Şarkıları: Evrensel Bir Tema Üzerine Modern Çeşitlemeler, Çeviren: Barış Engin Aksoy, Metis Yayınları, İstanbul.
- [86] Lufenberg, D., (2010). Hatalarımızdan Nasıl Öğrenebiliriz?,
https://www.ted.com/talks/diana_laufenberg_3_ways_to_teach?language=tr
24 Şubat 2017.
- [87] Singh, H. ve Reed, C., (2001). "A White Paper: Achieving Success with Blended Learning", Centra Software, 1-11.
- [88] Osguthorpe, R. T. Ve Graham, C. R., (2003). "Blended Learning Environments: Definitions and Directions", Quarterly Review of Distance Education, 4(3):227-233.
- [89] Wilson, D. ve Smilanich, E., (2005). The Other Blended Learning: A Classroom-Centered Approach, Pfeiffer Publishing, San Francisco.
- [90] Bonk, C. J. ve Graham, C. R., (2006). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, Pfeiffer Publishing, San Francisco.
- [91] Hertz, M. B., (2015). The Flipped Classroom: Pro and Con,
<https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>
24 Şubat 2017.
- [92] Flipped Learning, <http://www.mef.edu.tr/tr/flipped-learning>, 24 Şubat 2017.
- [93] Faust, T., (2012). "Special Guest Article: A Tip of the Hat to the Flip of the Class", Illinois Music Educator, 73(2):100.
- [94] 21. Yüzyıl Bloom Taksonomi Araçları,
<https://egitimteknoloji.wordpress.com/category/bloom-taksonomi/>, 15 Mart 2017.
- [95] Resnick, M., (2002). Re-thinking Learning in the Digital Age; Derleyen: G. Kirkman, The Global Information Technology Report: Readiness ort he Networked World, Oxford University Press.
- [96] Caperton, I. H., (2012). Before We Flip Classrooms, Let's Rethink What We're Flipping To,
<https://www.edutopia.org/blog/rethinking-the-flipped-classroom-ikit-harel-caperton>, 24 Şubat 2017.
- [97] Patton, M.Q., (1987). How to Use Qualitative Methods in Evaluation, SAGE Publications Inc., Newbury Park, CA.
- [98] Schulz, C. N., (1968). Intensions in Architecture, The MIT Press, USA.
- [99] Nussbaumer, L. L., (1998). The Relationship Between Learning Styles and Visualization Skills Among Interior Design Students, PhD Thesis, University of Minnesota, USA.
- [100] Açıkgöz, K. Ü., (2002). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

- [101] Artaud, A., (2002). Tanrı Yargısının İşini Bitirmek İçin, Çeviren: Esra Özdoğan, Sel Yayıncılık, İstanbul.
- [102] Önal, G. K., (2010). Mimari Tasarım Eğitiminde Öğrenciye Ait Kültürel Şemanın Tasarım Sürecindeki Etkilerinin Araştırılmasında Kullanılacak Bir Yöntem, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- [103] UCLA Architecture & Urban Design, Studio Culture Policy,
http://www.aud.ucla.edu/admissions/studio_culture.html, 4 Mart 2017.

STÜDYO DENEYİMİ 1: YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ – MT3 BAHAR

MT3 Bahar stüdyo deneyimine ait açık uçlu anketler, görüşme çözümlemeleri ve ses kayıtları tez CD'sinde yer almaktadır.

A-1 Katılımcı Öğrenci Listesi

- 1-Aybike Söyler
- 2-Aysima Akın
- 3-Berk Alçın
- 4-Emine Aksel
- 5-Hüseyin Özdemir
- 6-Melike Tanış
- 7-Murat Kağıt
- 8-Ayşe Merve Demirel
- 9-Mine Konak
- 10-İbrahim Heyik

A-2 MT3 Haftalık Ders Programı

2015-2016 bahar / mimari tasarım 3

prof. dr. çiğdem polatoğlu , arş. gör. bengi yurtsever

hafta	iş	görev
1	16 Şubat 2016 Salı	Öğrencilerle ilk görüşme. Grupların kesin olarak belirlenmesi, dersin kapsam, içerik ve yürütülüşü ile ilgili bilgilerin öğrencilere aktarılması.
	19 Şubat 2016 Cuma	Grup yürütücüleri ile öğrencilerin bir araya gelmesi. Grupların toplanması, proje konularının seçilmesi. Arazi belirleme çalışması ve mimari program oluşturma, kaynaklara ilişkin bilgi aktarımı ve kaynaklara ulaşma yöntemleri hakkında bilgi verilmesi.
2	23 Şubat 2016 Salı	Arsa önerilerinin değerlendirilmesi ve karar verilmesi, öğrenciler tarafından hazırlanan bina ihtiyaç programlarının incelenmesi. İşlev şemalarının oluşturulması.
	26 Mart 2016 Cuma	Öğrenciler tarafından hazırlanan bina ihtiyaç programlarının incelenmesi, seçilen konu ile ilgili örneklerin incelenmesi.
3	01 Mart 2016 Salı	Lecture - Josep M. Fort
	04 Mart 2016 Cuma	Analiz çalışmalarının ve leke etütlerinin irdelenmesi. 1/500 arazi ve yakın çevre kütle maketlerinin değerlendirilmesi. Bölgeleme çalışmalarının yapılması.
4	08 Mart 2016 Salı	Analiz çalışmalarının ve leke etütlerinin irdelenmesi.
	11 Mart 2016 Cuma	
5	15 Mart 2016 Salı	Ön tasar aşaması ile ilgili çalışmalar.
	18 Mart 2016 Cuma	
6	22 Mart 2016 Salı	Ön tasar aşaması ile ilgili çalışmalar.
	25 Mart 2016 Cuma	
7	29 Mart 2016 Salı	Birinci jüri (Analizler ve Ön Tasar Alternatiflerinin Değerlendirilmesi)
	01 Nisan 2016 Cuma	Birinci jüri (Analizler ve Ön Tasar Alternatiflerinin Değerlendirilmesi)

8	05 Nisan 2016 Salı	Jüri eleştirilerinin değerlendirilmesi.	
	08 Nisan 2016 Cuma	Ön tasar aşaması ile ilgili çalışmalar.	Sanal 4 / Taşıyıcı Sistem Tasarımı
9	12 Nisan 2016 Salı	Ön tasar aşaması ile ilgili çalışmalar.	Taşıyıcı sistem tasarımı ile ilgili çıkarımlar / çalışmalar. Maket, çizim...
	15 Nisan 2016 Cuma		
10	19 Nisan 2016 Salı	Ön tasar aşaması ile ilgili çalışmalar.	Taşıyıcı sistem sunum—çizim tekniği, 1/50 teknik...
	22 Nisan 2016 Cuma		
11	26 Nisan 2016 Salı	Ön tasar aşaması ile ilgili çalışmalar, 1/50 Sistem kesiti ile ilgili çalışmalar.	Sentez = ön tasar
	29 Nisan 2016 Cuma		
12	03 Mayıs 2016 Salı	İkinci jüri (Ön Tasar Çalışmalarının Değerlendirilmesi)	
	06 Mayıs 2016 Cuma	İkinci jüri (Ön Tasar Çalışmalarının Değerlendirilmesi)	
13	10 Mayıs 2016 Salı	Jüri eleştirilerinin değerlendirilmesi.	Genel değerlendirme.
	13 Mayıs 2016 Cuma	Ön tasar aşaması ile ilgili çalışmalar—1/50 Sistem kesiti (kısmi plan, kesit ve görünüş), yapım sistemi ile ilgili çalışmalar / değerlendirmeler.	
14	17 Mayıs 2016 Salı	Ön tasar aşamasının sonlandırılması—1/50 Sistem kesiti (kısmi plan, kesit ve görünüş), yapım sistemi ile ilgili çalışmalar / değerlendirmeler.	Genel değerlendirme.
	20 Mayıs 2016 Cuma		
15	24 Mayıs 2016 Salı	Proje ve sunumu ile ilgili çalışmalar / değerlendirmeler.	Genel değerlendirme.
	27 Mayıs 2016 Cuma		

(Çiğdem Polatoğlu, Bengi Yurtsever)

STÜDYO DENEYİMİ 2: YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - MT3 YAZ

MT3 Yaz stüdyo deneyimine ait açık uçlu anketler, görüşme çözümlemeleri ve ses kayıtları tez CD'sinde yer almaktadır.

B-1 Katılımcı Öğrenci Listesi

- 1-Ahmet Altın
- 2-Ahmet Asım Öge
- 3-Asude Yaren Ünal
- 4-Bilal Yetiş
- 5-Cansu Erdoğan
- 6-Ferit Şipallı
- 7-Hamza Fatih Ölmez
- 8-Mustafa Suver
- 9-Özgür Bırakmaz
- 10-Yasemin Yalmaz

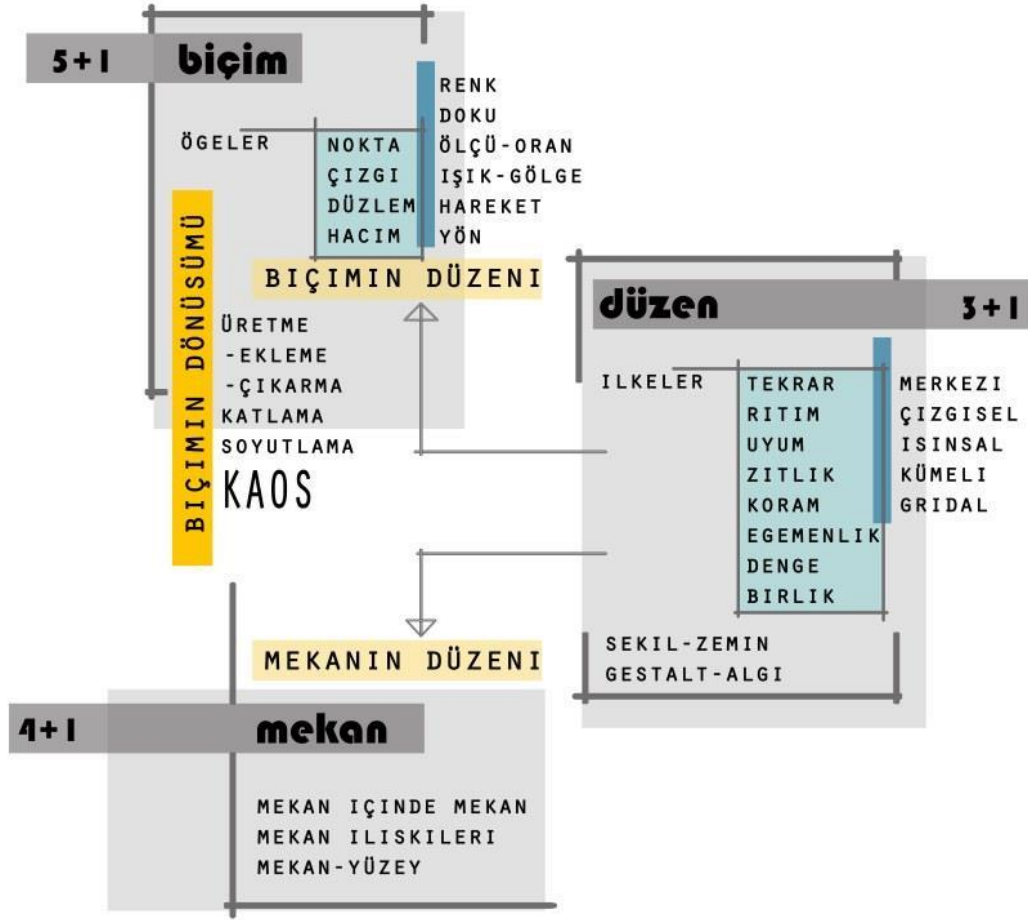
STÜDYO DENEYİMİ 3: YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - TT GÜZ

TT Güz stüdyo deneyimine ait açık uçlu anketler, görüşme çözümlmeleri ve ses kayıtları tez CD'sinde yer almaktadır.

C-1 Katılımcı Öğrenci Listesi

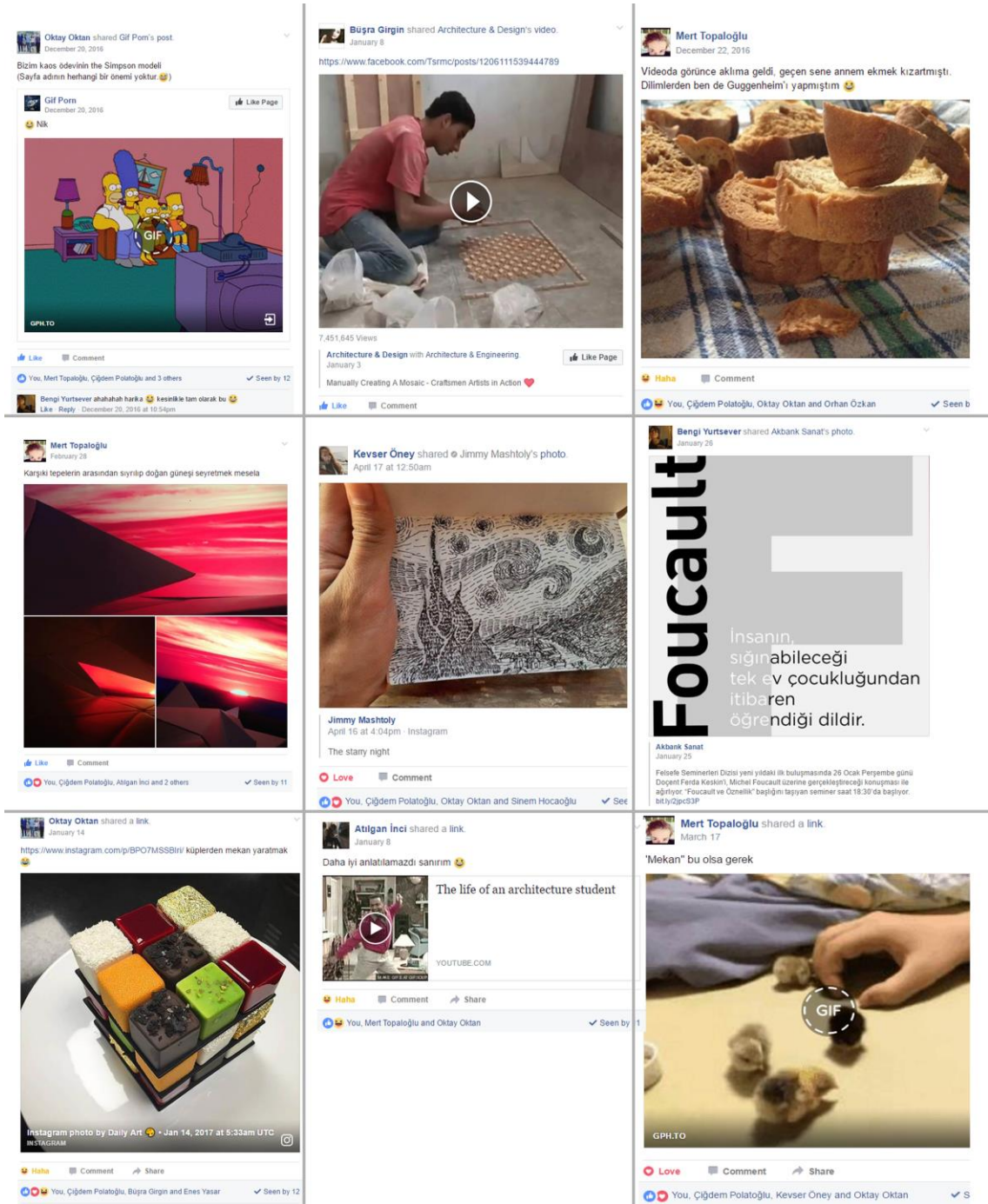
- 1-Atılğan İnci
- 2-Burak Taşlı
- 3-Büşra Girgin
- 4-Büşra Şengel
- 5-Enes Yaşar
- 6-Kaan Büyükmihçı
- 7-Kevser Öney
- 8-Mert Özbıyık
- 9-Mert Topaloğlu
- 10-Oktay Oktan
- 11-Orhan Özkan
- 12-Sinem Hocaoglu

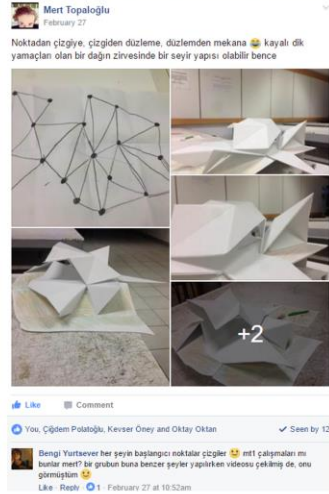
C-2 “Temel Tasar” Dersi Kurgusu



(Çiğdem Polatoğlu, Bengi Yurtsever)

C-3 Sanal Ortam Paylaşımları





Mert Topaloğlu Anlattıklarım ile ilgili eskizler ve fotoğraflar da paylaşmaya çalışacağım.
Unlike · Reply · 1 · November 23, 2016 at 7:37pm

Atılğan İnci Kentin görmediğimiz tarafları kısaca, çok güzel belirtmişsin bence. Aynı manzaraya bakarken bile her birimiz farklı açılardan bakıyoruz, farklı görüyoruz, böylece başkalarının gördükleri bizim için görünmez olarak adlanıyor. Çok derin ve hoş bir belirtme olmuş. Ellerine sağlık
Unlike · Reply · 2 · November 23, 2016 at 11:11pm

Bengi Yurtsever kent içinde kimine göre görünür kimine göre görünmez noktalar, üzerine çok çok şeyler söylenebilecek bir konu. yazıyorum ama tam toparlayamıyorum 😊
bende yine sınır çağrışımı yapan noktalar oluyor bu konu ile ilgili. doğrudan da bir örnek verebilirim. o bölgelere çok yakın yaşadığım için farklılıkları, kullanımları da net bir şekilde gözlemleyebiliyorum. ama tabii ben de kendi içinde bulunduğum konumdan bu deneyimlemeyi yapabiliyorum 😊 geçtiğimiz yıllarda Çiğdem hoca ile bomonti bölgesinde bir çalışma yapmıştık. biliyor musunuz bilemiyorum ama çok fazla yeni rezidansların yapıldığı bir yer. konut ya da ev gibi sıcak bir anlam veremiyorum bunlara. aynı zamanda bölgede gecekondular da halen varlığını sürdürüyor. her iki taraf için de görünmezlikler mevcut. iki bölgeyi birbirinden ayıran ise bir su kanalı ve cadde sadece.
Like · Reply · 2 · November 24, 2016 at 3:15pm

Bengi Yurtsever

Like · Reply · 2 · November 24, 2016 at 3:17pm

Mert Topaloğlu İstanbulun görünmez binlerce kentin birleşimi olduğunu söylemek mümkün mü?
Like · Reply · November 24, 2016 at 5:21pm

Bengi Yurtsever bu varsayımlarla evet söyleyebiliriz bence. görünmezlik dereceleri değişebilir ama
Like · Reply · 1 · November 24, 2016 at 7:38pm

Mert Topaloğlu
December 24, 2016

Koridorlar için öneri getirirken aklımda kısaca şunlar var;

Evin Sınırları
Mekani ne belirler? Uzay ile mekan arasındaki ayrımı oluşturan sınırlar nelerdir? Bu sınırlar belki de sayılamayacak kadar çok ve çeşitlidir. Bir evi, konutu sınırlayan, çevresinden ayrı bir mekan haline getiren sınırların ilk bakışta duvarlar, yer döşemeleri ve çatı olduğu söylenebilir. Ama içinde yaşayanlar için bunlar yetersiz sınırlardır. Bir gecekonduda, bir apartman dairesinde, yani "ev" denen yaşama mekanlarına baktığımızda neredeyse hepsinin içi 4 tarafı çevrili, altı ve üstü kapalı kütlelerdir. Evi bir kütle olmaktan çıkaran, yani mekanı yaşam alanına dönüştüren bazı imgeler vardır.

Yerdeki halı, camdaki perde bunlara güzel örneklerdir. Kimi insan için bir mekanın "ev" olabilmesi için çevresindeki duvarlar, altındaki zemin ve üstündeki tavan yetersizdir. Halı olmayan bir yaşama mekanı (salon, yatak odası...) kimisi için boş görünür. Göz sürekli bir şeyi arar. Çünkü o halı mekanı sınırlayan bir imgedir. Kimliksiz bir döşemeyi halı tanımlı bir hale getirir. Renkleri ve dokusu insana ait olma hissini verir. Bir evin en önemli özelliklerinden birisi de içindekilere oraya ait hissettirebilmektir.

Bir diğer sınırı perdeler oluşturur. Mekandaki cam isterse dünyanın en dayanıklı camı olsun, kimi insanların kendini güvende hissetmeleri için perde şarttır. Perde aynı zamanda mahremiyet hissini de verir. Dışarıdan içerisinin görünmediği bir evde bile perde kimileri için olması gereken bir imgedir. Perde öyle bir imgedir ki, bez parçası olmasına rağmen insandaki güven ve mahremiyet hislerini karşılamaya yeter. Güven ve mahremiyet de bir evin başka önemli özellikleridir.

Duvarlar uzaydan ayrı bir mekan yaratır fakat bir "ev" yaratmakta yetersiz kalabilir. Halı ve perde gibi kimi imgeler gerek renkleri, gerek dokuları gerekse hissettirdikleri ile mekanı bir "ev" e dönüştürür. Ev öyle bir şeydir ki kimi şeyler olmadan o mekana "ev" demek zordur.

Like · Comment

C-4 Doku Çalışması

TEMEL TASAR GR.1 ÇALIŞMA GRUPLARI

1	xul solar "barrio"	Oktay Oktan	
		Büşra Girgin	
		Büşra Şengel	
		Mert Özbıyık	
		Burak Taşlı	
		Kaan Büyükmihçi	
2	van gogh "the starry night"	Orhan Özkan	
		Atılğan İnci	
		Sinem Hocaoglu	
		Kevser Öney	
		Mert Topaloğlu	
		Enes Yaşar	

(Çiğdem Polatoğlu, Bengi Yurtsever)

eVin dışına çıkmak

"Her çocuk er geç aynı şeyi yaşar: Bir zaman gelir, onun için ev olmaktan çıkar ev. Ne erken çocuklukta olduğu gibi keşfedilecek bir dıştır artık, ne de dış dünyaya karşı sığınılacak bir iç. Tam olarak ne zaman yaşarız bunu: Evin dışarıya karşı bir sığınak olduğu kadar bir engel olduğunu da fark ettiğimiz an mı? Evin geçici, ana babamızın güçsüz, ölümlü olduğunu sezdiğimiz an mı? Yoksa evin bize bir iç dünya başışlarken aynı zamanda büyük bir iç sıkıntısı da verdiğini, bir iç dünyası olmanın bedelinin bu iç sıkıntısı olduğunu fark ettiğimiz an mı?

Bu duygunun zamanı, yoğunluğu, katlanılabiliirliği evden eve, çocuktan çocuğa değişir kuşkusuz. Tek bir şey dışında: Ömür boyu bize eşlik eden mutluluk imgelerimizin olduğu kadar, kurtulmak için hep çaba harcayacağımız korkularımızın, dağıtmak için her yolu denediğimiz iç sıkıntımızın da kaynağı, kaynağı değilse bile ilk sahnesi orası. İşte oraya, o mutluluk mekanının arka bahçesine, birçok düşün olduğu gibi birçok şiirin, öykünün, romanın da imgelerini topladığı o arka bahçeye bakmamın nedeni bu..." *

- kavramlar ile duvar oluşturma

-çalışma süresince duvar kullanıma açık-

- önerileri duvara yerleştirme

-30 aralık'a kadar duvar açık-

- ev üzerine tartışma

- çalışma yeri seçimi: ytü beşiktaş kampüsü

- bu "yer" üzerine öneri geliştirme:

- model / maket
- kelime bulutu
- ilişkiler ağı
- sorular
- örüntü

sınır: ev —ile ilişkilendirme

—ile birlikte okuma / çarpaz okuma

KİME? NE? NEREDE? NEDEN?

- önerileri gezerek yerinde tartışma

* nurdan gürbilek, ev ödevi, metis yayınları, 2010.

C-6 “9 Küp” Final Çalışması

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ MİMARLIK FAKÜLTESİ MİMARLIK BÖLÜMÜ MİM 1041 TEMEL TASARIM DERSİ 2016-2017 GÜZ YARIYILI FİNAL ÖDEVİ	
TESLİM TARİHİ	FİNAL SINAVI GÜN VE SAATİ
ÖDEV KONUSU	MEKÂN ORGANİZASYONU; KİŞİSEL MEKÂNLARDAN ORTAK MEKÂNA
TASARIMIN ÖZELLİKLERİ VE İSTENENLER	•Öğrenciler üçer (3) kişilik gruplar halinde çalışacaklardır. <u>Her öğrenci üç küp veya eşdeğerini yapacaktır.</u> •Kullanılacak küplerin gerçek ölçüsü 10x10 m. olup, 30x30 cm ebatlarındaki zemin üzerinde, 10x10 cm’lik ızgara plan içerisinde 9 adet küp olduğu tasarlanacaktır. Çalışma bir altlık (35X40 cm) üzerinde sunulacaktır (Çalışmanın ölçeği 1/100). Küplerden bir tanesi eksiltilerek bir boşluk – ortak alan yaratılır, diğer 8 küp üç boyutlu olarak tasarlanırken bu boşluğun ise zemini tasarlanacaktır. Ortak alanda önerilen merkezi organizasyon yanı sıra diğer organizasyon biçimleri de - doğrusal, açılı- kullanılabilir. •Küpler kişisel mekânı tanımlamaktadır. Küpler arasında fiziksel bir bağ bulunmaz. Ancak görsel bir birliktelik oluşturulmalı ve küpler arasında çeşitli ilişkiler kurulmalıdır; renk, doku, açıklık, boyutları, yüzey özellikleri vb. •Küpler birbirlerine referans verebilir, birbirleri ile benzerlikler gösterebilirler. •Küpler ekleme-çıkarma ve parçalama (fragmente) yöntemleriyle biçimsel değişimlere uğrayabilir. •Küplerden birinin eksilmesiyle oluşturulan boşluk, ORTAK ALAN oluşturmalıdır. Bu boşluğun anlamı; hol, giriş mekânı, avlu, meydan, arka bahçe vb. olarak yorumlanabilir. Buna karşın küpler bir İŞLEVE sahip değildir. •İNSAN ÖLÇEĞİ temel alınacaktır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Bengi YURTSEVER
Doğum Tarihi ve Yeri : 14.10.1987, Ankara
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : bengiyurtsever@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Mimari Tasarım	İstanbul Teknik Üniversitesi	2011
Lisans	Felsefe (AÖF)	Anadolu Üniversitesi	2012 -
Lisans	Mimarlık	Karabük Üniversitesi	2008
Lise		TED Kayseri Koleji	2004

İŞ TECRÜBESİ

Yıl	Firma/Kurum	Görevi
2014-....	Yıldız Teknik Üniversitesi – Mimarlık	Araştırma Görevlisi
2012	Çankaya Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü	Mimar (Engelliler Hizmet Birimi)

2009-2012	Karabük Üniversitesi – Mimarlık	Araştırma Görevlisi
2007	Karabük Valiliği Bayındırlık ve İskan Müdürlüğü	Stajer (Şantiye)
2006	Turim Mimarlık Bürosu (Kayseri)	Stajer (Büro)

YAYINLARI

Makale

1. **Yurtsever, B.;** (2017) "The "Filtering" Concept: Blended Learning Culture in Architectural Education", US-China Education Review B, January 2017, Vol. 7, No. 1, 38-44, doi: **10.17265/2161-6248/2017.01.005**, ISSN: 2161-6248, David Publishing.

<http://www.davidpublisher.org/index.php/Home/Article/index?id=30648.html>

2. Çakır, G., **Yurtsever, B.;** (2013) "An Assesment of Critical Thinking Skills Based Architectural Project Course in Terms of Student's Outputs", 4th International Conference on New Horizons in Education (INTE) 25-27 June 2013, Rome-Italy, Procedia-Social and Behavioral Sciences (2013), Volume 106, pp. 348-355, ISSN: 1877-0428 (*Conference Proceedings Citation Index*)

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813046557>

3. Çakır, G., **Yurtsever, B.;** (2012) "An Implementation of Distance Education Program for Teaching Common Necessary Courses in Formal Education: Karabuk University Sample", 3rd International Conference on New Horizons in Education (INTE) 5-7 June 2012, Prag-Czech Republic. Procedia-Social and Behavioral Sciences, Volume 55, pp. 187-195, ISSN: 1877-0428 (*Conference Proceedings Citation Index*)

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812039559>

4. **Yurtsever, B.;** (2012) "Re-thinking Bauhaus on the Context of Architectural Education", The World Conference on Design, Arts and Education (DAE) 1-4 May 2012, Antalya-Türkiye, Procedia-Social and Behavioral Sciences, Volume 51, pp. 135-139, ISSN: 1877-0428 (*Conference Proceedings Citation Index*)

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812032703>

5. **Yurtsever, B.,** Çakır, G.; (2012) "An Assesment for Interdisciplinary Education Modal Implementation of Basic Design Education in Architecture", The World Conference on Design, Arts and Education (DAE) 1-4 May 2012, Antalya-Türkiye, Procedia-Social and Behavioral Sciences, Volume 51, pp. 157-161, ISSN: 1877-0428 (*Conference Proceedings Citation Index*)

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812032752>

Bildiri (Uluslararası)

1. **Yurtsever, B.**, Polatoğlu, Ç.; (2016) "The Filtering Concept in Architectural Design Education", Cyprus International Conference on Educational Research, 31 March-2 April, Kyrenia-Kıbrıs, University of Kyrenia.

<http://www.awer-center.org/abstracts/CYICER%202016%20Abstract%20Book.pdf>

2. **Yurtsever, B.;** (2015) "Interior or Exterior?", DAKAM ARCHTHEO '15, 5-7 November, İstanbul-Türkiye.

3. **Yurtsever, B.**, Polatoğlu, Ç.; (2015) "Dilemma at Renewed Housing Zones: Bomonti Sample", AMPS Housing-a Critical Perspective, 8-9 April, Liverpool, UCL Press. (*Selected Paper*)

http://architecturemps.com/wp-content/uploads/2015/10/BENGI_YURTSEVER_DILEMMA-AT-RENEWED-HOUSING-ZONES_ENG.pdf

4. Yıldız, S., Düzgün, H., **Yurtsever, B.;** (2015) "Informal Education Experience for Architectural Students Through Art Works", International Conference for Academic Disciplines, 13-16 April, Paris-France, International Journal of Arts & Sciences (IJAS) 2015, Volume 08, Number 03, pp: 227-232, CD-ROM ISSN: 1943-6114.

5. **Yurtsever, B.;** (2010) "Re-thinking Bauhaus on the Context of Architectural Education", 22. Uluslararası Yapı ve Yaşam Kongresi, Mimarlık ve Değişim, Mart 26-27, Bursa-Türkiye. (*Poster Bildiri*)

Bildiri (Ulusal)

1. **Yurtsever, B.**, Harputlugil, G. U., Harputlugil, T.; (2012) "Sürdürülebilir Bina Tasarımının Mimarlık Eğitim Süreci İçerisinde Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma", 11. Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi, Bildiri Kitabı s. 1437-1443, 17-20 Nisan, İzmir-Türkiye.

2. Altınöz, Ö. M., Akçay, K. S., **Yurtsever, B.;** (2011) "Dere Evler", DOCOMOMO Türkiye Ulusal Çalışma Grubu Poster Sunuşları VII., Türkiye Mimarlığında Modernizmin Yerel Açılımları, s. 41, 16-18 Aralık, Mersin-Türkiye. (*Poster Bildiri*)

3. **Yurtsever, B.;** (2011) "Göçten Kaynaklanan Kent Sorunlarına Yaklaşım: Bütünleştirme Çalışmaları", Diyarbakır Mimarlık ve Kent Sempozyumu, Bildiri Özetleri Kitabı, s. 27-29, 2-3 Aralık, Diyarbakır-Türkiye.

4. **Yurtsever, B.**, Kaya. S.; (2011) “Tasarım Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Geleceğinin Sinema Perspektifinden Değerlendirilmesi”, Başkent Üniversitesi 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu / Dün, Bugün, Gelecek, Bildiri Kitabı s. 504-07, 27-29 Nisan, Ankara-Türkiye.

5. **Yurtsever, B.**; (2010) “Reklamlarla Değişen Kültür: Tüketilen Kimlikler”, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi IAPS-CSBE Network Kültür ve Mekan Toplantıları 2. Ulusal Sempozyumu, Mart 2-3, İstanbul-Türkiye. (*Poster Bildiri*)

Kitaplar

1. Harputlugil, G. U., Harputlugil, T., **Yurtsever, B.**; (2014) “Karabük Üniversitesi Demir Çelik Enstitüsü Malzeme Araştırma ve Geliştirme Merkezi: MARGEM”, Karabük Üniversitesi Yayınları No:6, Karabük, Temmuz 2014, ISBN: 978-605-87089-7-6.

2. Harputlugil, G. U., Harputlugil, T., **Yurtsever, B.**; (2014) “Çanakkale Belediyesi Yeşil Yerel Yönetim ve Kültür Merkezi Binası ile Yakın Çevresinin Düzenlenmesi”, Karabük Üniversitesi Yayınları No:5, Karabük, Mart 2014, ISBN: 978-605-87089-6-9.

Uygulanmış Proje

Harputlugil, G. U., Harputlugil, T., **Yurtsever, B.**; (2010-2013) Karabük Üniversitesi Malzeme Araştırma Geliştirme Merkezi Hizmet Binası Tasarımı (MAR-GEM). (*Tasarım ve Uygulama*)

Çalıştay

1. Polatoğlu, Ç., Çıtak, C. Ç., Limoncu, S., **Yurtsever, B.**, Markoç, İ.; (2014) “Konut Nasıl Tasarlanır?-II”, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, Ekim, İstanbul.

2. Polatoğlu, Ç., Çıtak, C. Ç., Limoncu, S., **Yurtsever, B.**; (2014) “Konut Nasıl Tasarlanır?-I”, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, Temmuz, İstanbul.

3. Yurtsever, H., Yurtsever, Ç., **Yurtsever, B.**; (2012) “Üç Boyut Düzeni”, Uludağ Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, Kasım.

ÖDÜLLERİ

2007-2008 Mezuniyet Yılı Bölüm Birinciliği, Karabük Üniversitesi, Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Bölümü.