



T.C.
KONYA TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE EĞİTMEN
VE ÖĞRENCİ YAKLAŞIMLARININ
TASARIM SÜRECİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR
İNCELEME**

Ali DEMİRCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mimarlık Anabilim Dalı

Aralık-2019
KONYA
Her Hakkı Saklıdır

TEZ KABUL VE ONAYI

Ali DEMİRCİ tarafından hazırlanan "Mimari Tasarım Eğitiminde Eğitimci ve Öğrenci Yaklaşımlarının Tasarım Sürecine Etkisi Üzerine Bir İnceleme" adlı tez çalışması 23/12/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Konya Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Başkan

Doç. Dr. Serra ZERRİN KORKMAZ




Danışman

Doç. Dr. Bilgehan YILMAZ ÇAKMAK

Üye

Doç. Dr. Hatice Derya ARSLAN

İmza


.....

.....

.....

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

Prof. Dr. Saadettin Erhan KESEN
Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.



Ali DEMİRCİ

Tarih:11.11.2019

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE EĞİTMEN VE ÖĞRENCİ YAKLAŞIMLARININ TASARIM SÜRECİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Ali DEMİRCİ

**Konya Teknik Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Mimarlık Anabilim Dalı**

Danışman: Doç. Dr. Bilgehan YILMAZ ÇAKMAK

2019, 90 Sayfa

Jüri

**Doç. Dr. Bilgehan YILMAZ ÇAKMAK
Doç. Dr. Serra ZERRİN KORKMAZ
Doç. Dr. Hatice Derya ARSLAN**

Öğrencilerin mimarlık disiplinin en önemli unsuru olan tasarım kavramını aktif olarak deneyimlemesi üzerine kurulu olan stüdyo dersleri, öğrenciye kazandırdığı farklı düşünme, alternatifleri sorgulama, yaratıcı üretim sağlama gibi unsurlardan dolayı mimarlık eğitiminin hedeflediği bireyin yaratıcılık potansiyelini artırma amacına ulaşmakta eğitim içeriğinin en kritik dersi konumundadır. Stüdyo dersi, diyalog ve eleştiri odaklı yapısı gereği eğitmen ve öğrencilerin yaklaşım farklılıklarından olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir. Eğitmen yaklaşımı veya öğrenci yaklaşımı kaynaklı aksaklıklar, stüdyo dersinde oluşturulmaya çalışılan tasarım kültürüne zarar vermekte ve verimsiz tasarım süreçlerinin sonucunda öğrencilerin okuldan, eğitimden, tasarım ve yaratıcılık kavramlarından uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bu noktada eğitmenin, stüdyo grubu içerisinde sergilenen farklı yaklaşımlara karşı farkındalık içinde hareket etmesi önem taşımaktadır.

Bu tez çalışmasında, stüdyo dersi sürecinde eğitmen ve öğrenciler tarafından geliştirilen yaklaşımların incelenmesine kaynak oluşturulması amacıyla, öğrenci ve eğitmenlerin farklı stüdyo faaliyetlerine karşı gerçekleştirdikleri aksiyonlar, bir ders dönemi boyunca gözlemlenmiş, elde edilen bulgular, tasarım sürecine etkileri çerçevesinde yorumlanmıştır. Yapılan literatür araştırmaları sonucunda alan çalışması dört temel uygulama etrafında şekillenmiştir. Öğrenci yaklaşımlarının sağlıklı bir şekilde gözlemlenmesi amacıyla eğitmenlerin stüdyo kültüründe diyalog unsurunu ön plana alan bir yaklaşım sergilemeleri hedeflenmiştir. Ders akışı, öğrencinin kendisini ifade edebileceği uygulamalara hizmet edecek şekilde planlanmıştır. Öğrencilerin yapılan uygulamalar özelinde ürettikleri çalışmalar, literatür taramasında ortaya konan tasarım kavramına yaklaşım unsurları çerçevesinde incelenmiş, tez çalışmasına veri sağlayabilecek üretimler yorumlanmıştır. Stüdyo dersi, eğitmen ve öğrenciler tarafından sergilenen farklı yaklaşımlardan beslenmektedir. Bu anlamda eğitmen ve öğrencilerin stüdyo dersine karşı geliştirdikleri bakış açılarının gözlemlenebilmesi adına yapılacak farklı model ve ölçekte çalışmalar, tasarım eğitimine kaynak oluşturmaları bağlamında önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mimarlık Eğitimi, Stüdyo Dersi, Yaratıcı Üretim, Eğitmen Yaklaşımı, Öğrenci Yaklaşımı, Tasarım Süreci.

ABSTRACT

MS THESIS

A STUDY ON THE EFFECT OF LECTURER AND STUDENT APPROACHES ON DESIGN PROCESS IN ARCHITECTURAL DESIGN EDUCATION

Ali DEMİRÇİ

Konya Technical University
Institute of Graduate Studies
Department of Architecture

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Bilgehan YILMAZ ÇAKMAK

2019, 90 Pages

Jury

Assoc. Prof. Dr. Bilgehan YILMAZ ÇAKMAK
Assoc. Prof. Dr. Serra ZERRİN KORKMAZ
Assoc. Prof. Dr. Hatice Derya ARSLAN

The studio courses, which are based on the active experience of the concept of design which is the most important element of the architectural discipline, are the most critical lesson of the educational content in reaching the aim of increasing the creativity potential of the individual targeted by architectural education due to different thinking, questioning alternatives and providing creative production. Due to its dialogue and criticism-oriented structure, the studio course can be positively or negatively affected by the differences in the approaches of the instructors and students. Deficiencies stemming from the instructor approach or the student approach harm the design culture that is attempted to be created in the studio course, and as a result of inefficient design processes, students may move away from school, education, design and creativity concepts. At this point, it is important that the instructor acts with awareness against the different approaches exhibited within the studio group.

In this thesis, the actions taken by students and instructors against different studio activities were observed during one semester in order to provide a source for the examination of the approaches developed by the instructor and the students during the course of the studio, and the findings were interpreted within the framework of their effects on the design process. As a result of the literature researches, the field study was formed around four basic applications. In order to observe the student approaches in a healthy way, it is aimed that the instructors take an approach that emphasizes the dialogue element in the studio culture. The course flow is designed to serve the student's self-expression. The studies produced by the students in the context of the applications are examined within the framework of the elements of approach to the concept of design revealed in the literature review and the productions that can provide data for the thesis are interpreted. The studio course is nourished from different approaches exhibited by instructors and students. In this sense, studies with different models and scales to be made in order to observe the perspectives developed by instructors and students towards the studio course are important in the context of creating resources for design education.

Keywords: Architectural Education, Studio Course, Creative Production, Instructor Approach, Student Approach, Design Process.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans süreci boyunca gösterdiği iyi niyet ve tezimin oluşmasına sağladığı katkılardan dolayı değerli danışmanım Doç. Dr. Bilgehan YILMAZ ÇAKMAK'a teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca desteklerini, sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen babam Enver DEMİRCİ, annem Nevin DEMİRCİ, ablam Hülya DEMİRCİ, kardeşim Elif DEMİRCİ ve kıymetli dostlarıma sevgilerimi sunarım.

Ali DEMİRCİ
KONYA-2019



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Amacı.....	2
1.2. Çalışmanın Kapsamı	2
1.3. Çalışmanın Yöntemi	3
2. YARATICILIK KAVRAMI	5
2.1. Yaratıcılık	5
2.2. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler	6
2.2.1. İç etmenler	7
2.2.2. Dış etmenler.....	8
2.3. Mimarlık Eğitiminde Yaratıcılık Unsuru.....	11
2.4. Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi.....	14
3. MİMARLIK EĞİTİMİ VE STÜDYO DERSİ SÜRECİ	17
3.1. Mimari Tasarım Eğitiminin Tarihçesi	17
3.1.1. Lonca Düzeni	18
3.1.2. Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi	20
3.1.3. Ecole des Beaux-Arts.....	21
3.1.4. Bauhaus.....	22
3.1.5. Türkiye’de Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	25
3.2. Mimarlık Eğitiminde Stüdyo Dersi Süreci	27
3.2.1. Stüdyo Kavramı	28
3.2.2. Stüdyo Dersinde Temel Süreç	30
3.2.3. Kritik ve Eleştiri Süreci	32
3.2.4. Sunum Süreci	34
3.2.5. Jüri Kavramı	36
3.2.6. Değerlendirme Aşaması.....	38
3.3. Yaratıcı Düşünce Bağlamında Stüdyo Dersi Süreci	39
4. STÜDYO DERSİNDE EĞİTMEN VE ÖĞRENCİ YAKLAŞIMLARININ TASARIM SÜRECİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME	42
4.1. Eğitmenin Stüdyo Sürecine Yaklaşımı Üzerine Bir Değerlendirme	42
4.2. Öğrencinin Stüdyo Sürecine Yaklaşımı Üzerine Bir Değerlendirme	44
4.3. Alan Çalışmasında Stüdyo İçi Uygulamalar.....	47
4.3.1. Farklı Tasarım Disiplinlerine Yaklaşım	49
4.3.2. Proje Konusunda Öğrenciye Bırakılan Hareket Alanları	55

4.3.3. Öğrencilerin Eskiz Çalışmalarına Yaklaşımı.....	64
4.3.4. Öğrencilerin Eğitmenin Değerlendirme Eylemini Deneyimlemesi.....	74
5. SONUÇ	80
KAYNAKLAR	83
ÖZGEÇMİŞ	90



1. GİRİŞ

Mimarlık eğitimi, yaratıcı birey gelişimini öncül hedef olarak ele alması ve disiplinler arası farklı bilgi paketlerinin işlenmesine hizmet eden yapısı ile tarihsel süreç boyunca ideal eğitim-öğretim modellerinin arayışı içerisinde olmuştur. Günümüz tasarım eğitimi modelleri oluşana kadar birbirinden farklı merkez referans noktaları ile ilerleyen mimarlık eğitimi, yerel otoriteler odaklı yapılanmalar ile kurumsallaşmış ve uzun bir dönem otoritenin beklentilerine hizmet etme amacı ile çalışmalarını sürdürmüştür. Bu çalışmalar sonucunda ortaya konulan teorik, teknik ve uygulamaya yönelik bilgi içeriği, ilerleyen dönemlerde kurulacak olan mimarlık okullarına akademik bir zemin hazırlamıştır. Zaman içinde sadece otoriteye hizmet eden yapıdan uzaklaşan mimarlık okulları, kent ve kent halkı için de mimari üretimler yapmaya başlamıştır. Mimarlık disiplininin uygulama alanının genişlemesinin doğal bir sonucu olarak mimarlık eğitimi ve bu eğitimin içeriği de dönemsel ve kurumsal değişimler göstermiştir. Erken dönemlerde usta-çırak iletişiminin yoğun olarak benimsendiği bir model takip edilirken 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde öğrenci odaklı, öğrencinin yaratıcı tasarım potansiyelini açığa çıkarmaya çalışan eğitim modellerinin denendiği görülmektedir.

Mimarlık eğitimi içeriği incelendiğinde, tasarım bilgisi ve pratiği adına çeşitli uygulamaların yürütüldüğü ve mimarlık eğitiminin konvansiyonel akademik eğitim modellerinden bağımsız olarak sürdürüldüğü stüdyo dersi, öğrencinin tasarım kimliğini şekillendirmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Masatlıoğlu (2018), tasarım stüdyosunda gerçekleşen eğitim sürecinin “bilmek” ile sonuçlanan bir öğrenme faaliyetinden ziyade, keşfetmek, araştırmak, analiz ve sentez süreçlerini yürütmek, deneyimlemek, denemek, yapmak gibi eylemlerden oluşan yaratıcı öğrenme süreci olduğunu belirtmektedir (Masatlıoğlu, 2018). Tasarım disiplininin farklı dinamikleri içeren süreçleri iç içe bir şekilde ilerletebilmeyi hedefleyen yapısı, bu disiplinin eğitim şemasının net sınırlar ile oluşturulamamasına neden olmaktadır. Özdemir (2013), tasarım eyleminin belirsiz ve karmaşık yapısının tasarım sürecinin formüle edilmesini olanaksız kıldığını belirtmektedir. Bundan dolayı tasarım eğitimine yaklaşımlar da farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar öğretme ve öğrenme stratejilerinin tanımlanabilmesi açısından önem taşımaktadır (Özdemir, 2013).

Mimarlık eğitiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin yaklaşımlarının farklılığı, tasarım sürecinin farklı bakış açılarından beslenmesi açısından değerli olsa da, bu

yaklaşım farklılıklarından kaynaklanan iletişim kopuklukları, tasarlama eylemine olumsuz etkilerde bulunabilmektedir. Bu noktada tasarım stüdyosunun elle tutulamaz bileşenlerinden olan “yaklaşım” unsurunun eğitmen ve öğrenci deneyimleri üzerinden incelenmesi tez çalışmasının temel konusunu ortaya koymaktadır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma ile tasarım eğitimi stüdyosunda eğitmen ve öğrenci yaklaşımları ile şekillenen öğrenme ve yaratıcı üretim kültürünün farklı stüdyo içi uygulamalara verilen reaksiyonlar çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bireysel bir yaratım sürecini de içinde barındıran tasarım kavramının öğrencinin zihninde nasıl bir şema ile yürütüldüğü, eğitmenin bu şemaya karşı geliştirdiği yaklaşım farklılıkları, ortaya çıkan farklı yaklaşımların stüdyo kültürüne ve tasarım sürecine yansımaları da tez çalışmasının hedeflediği diğer kazanımları oluşturmaktadır.

Mimarlık öğrencilerinin yaratıcılığının temelinde yatan faktörlerin incelenmesi, bireysel farklılıkların stüdyo sürecine yansımalarının ortaya konması, stüdyo kültürünün çok yönlü ve yaratıcı fikirlere zemin hazırlayan yapısının beslendiği davranış ve yaklaşım modellerinin araştırılması, stüdyo sürecinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi adına önem taşımaktadır.

Çalışmada ortaya konan değerlendirmeler, stüdyo eğitmeninin stüdyo dersinin esas aktörü olan öğrenciler tarafından geliştirilen farklı yaklaşım modellerini inceleyebilmesi açısından bir kaynak oluşturacaktır.

1.2. Çalışmanın Kapsamı

Tez çalışması beş temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde tez çalışmasının ana unsurları açıklanmaktadır. İkinci bölümde tez çalışmasının kavramsal altyapısına hizmet etmesi amacıyla tasarım süreçlerinin en önemli etmenlerinden birisi olarak kabul edilen yaratıcılık olgusu ve toplumun bireyin yaratıcılığına etkileri incelenmiştir.

Üçüncü bölüm, mimarlık eğitiminin günümüz eğitim uygulamalarına gelene kadar geçirdiği süreçler üzerine yapılan araştırmalardan, stüdyo dersinin mimarlık eğitimindeki önemi ve takip ettiği temel akış hakkında yapılan değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Dördüncü bölümde, mimarlık eğitiminde eğitmen ve öğrenci yaklaşımlarının tasarım sürecine etkisini gözlemleyebilmek adına Konya Teknik Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü Stüdyo IV dersi öğrencilerinden oluşan 29 kişilik öğrenci grubu ile birlikte yürütülen ve farklı uygulamalardan oluşan stüdyo sürecinin detayları aktarılacaktır.

Beşinci bölüm, yapılan çalışmaların amaçlarına ne ölçüde ulaştığının irdelendiği ve ortaya konulan sonuçların değerlendirildiği bölümdür.

1.3. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışma, yaratıcılık ve mimarlık eğitimi üzerine kaleme alınmış metinlerin stüdyo süreci bağlamında analizleri ve stüdyo dersine karşı stüdyo aktörleri olarak tanımlayabileceğimiz eğitmen ve öğrenciler tarafından geliştirilen yaklaşımların farklı stüdyo uygulamaları çerçevesinde gözlemlenip, elde edilen bulguların çalışmaya hizmet eden yönlerinin yorumlanması üzerine kurulmuştur. Bu doğrultuda tez çalışmasının ana iskeletini oluşturan stüdyo kavramı ve yaratıcılık olgusunun bireysel yaklaşımlardan nasıl etkilendiğinin ya da bu yaklaşımları nasıl etkilediğinin araştırılması, tezin ikinci ve üçüncü bölümünün konusudur.

Eğitmen ve öğrencilerin mimari tasarım eğitimine karşı geliştirdikleri farklı yaklaşımların tasarım sürecine etkilerini gözlemleyebilmek adına yapılan alan çalışmasına ait detaylar ve elde edilen bulgular, tez çalışmasının dördüncü bölümünde ortaya konmuştur. Konya Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü ikinci sınıf Stüdyo IV öğrencilerinden herhangi bir özel katılımcı belirleme metodu kullanılmadan belirlenen 29 öğrenci ile birlikte yürütülen stüdyo süreci bir dönem boyunca her hafta gözlemlenmiştir. İdari ve fiziksel şartlar düşünülerek, alan çalışmasının bu yönlü bir sorun ile karşılaşılmayacak bir üniversite bünyesinde yapılması tercih edilmiştir.

Mimarlık öğrencilerinin mimarlık eğitimine başladıkları birinci sınıfta tasarım disiplinine karşı henüz tanımlanabilecek bir yaklaşım geliştirmemelerinden dolayı çalışmanın birinci sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülmesinin sağlıklı bulgular doğurabileceği düşünülmüştür. Üçüncü ve dördüncü sınıf mimarlık öğrencileri ise eğitim süreçlerinin sonuna yaklaşmış olmalarından kaynaklanan yaklaşım değişimleri sergileme ve buldukları kurumun genel tasarım kavrayışını benimseme eğiliminde olabilmeleri nedeniyle çalışmanın alan çalışması bölümünde değerlendirilmemişlerdir.

Alan çalışması sırasında öğrenciler tarafından yürütülen 4 farklı uygulama kayıt altına alınmış ve tez çalışmasının konusuna hizmet ettiği düşünülen çalışmalar bu bölümde ortaya konmuştur. Öğrencilerin çalışmaları, tez içerisinde ad ve soyadlarının baş harfleri kullanılarak aktarılmıştır. Bir öğrencinin bütün çalışmalarının tez içerisinde aktarılmasının, tezin bireysel bir inceleme şeması üzerine temellenmemesinden dolayı, anlamlı bir sonuç ortaya koymayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle öğrencilerde gözlemlenen yaklaşım farklılıklarının uygulama odaklı gözlemlerinin yapılması tercih edilmiştir.

Çalışma sırasında, öğrenci grubu ile yürütülen stüdyo sürecinde yapılan gözlemlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasına yönelik olan izleme yaklaşımı kullanılmıştır. İzleme yaklaşımı ile öğrenciler ve çalışmaları belli bir başlangıç noktasından itibaren sürekli veya belirli aralıklarla gözlemlenmiş, kayıt altına alınmış ve çalışmaya hizmet edeceği düşünülen bulgular yorumlanmıştır.

2. YARATICILIK KAVRAMI

2.1. Yaratıcılık

Kavramsal olarak yaratıcılık, yüzyıllardır duyu ve düşünce süreçlerine eşlik eden, her türlü uğraşı ve çalışma disiplininde etkin rol oynayan bir olgudur. Bu kavram çağlar boyunca farklı disiplinler tarafından o disiplinin dinamikleri dahilinde incelenmiş ve her biri için farklı tanımlamalar yapılmıştır. Farklı disiplinlerce değerli bir çok boyutlu fenomen olarak kabul edilen yaratıcılık kavramı, dinamik değişkenlere bağlı olarak tanımsal değişimler geçirmiş ancak hiçbir zaman tek bir tanım üzerinde uzlaşamamıştır (Onur ve Zorlu, 2017).

Köken olarak Latince “yapmak, doğurmak, üretmek” anlamında kullanılan “creare” kökünden gelen yaratıcılık kavramı, farklı bilimsel tanımlamalara sahiptir (Ayden ve İşgüzar, 2016).

Yaratıcılık tanımlamalarının değişkenlik göstermesi kavramsal olarak kompleks bir yapıya sahip olduğuna işaret eder. Bu tanımlamalar her bir sanat disiplini için farklılık gösterdiği gibi, bilimsel araştırmaların da temel konularından olmuştur.

İnsan zihnini inceleyen birçok araştırmada, düşünce eylemi süreci, zihindeki temel bilgi birimlerinin (chunks) ürettiği birbirinden farklı bölgelerin birbirleri ile kurduğu tanımlı ilişkiler ve sıçramalar şeklinde açıklanmaktadır. Bu anlamlı tanımlamaların yoğunluğu ile yaratıcı düşünce arasında bir denge olduğu varsayılmaktadır (Kahvecioğlu, 2001).

Çağlar boyu süregelen araştırmalar ve tanımlamalar, bir zamanlar doğaüstü bir forma sahip olduğu düşünülen yaratıcı düşüncenin her bireyin zihin yapısı ile ilintili olduğunu ortaya koymuştur.

Kahvecioğlu (2001)’in aktardığına göre Takala (1993), yaratıcı sürecin, zihinde önceden oluşmuş örüntülerden yeni ve farklı örüntüler oluşturulmasını tanımladığını belirtmiştir. Bu eski örüntüleri farklı zihin faaliyetleri ile yeni formlara sokmak, yaratıcı motivasyon edinimine bağlıdır. Yaratıcı motivasyon “bilinçaltında ya da açık şekilde, belirsizlik taşıdığı düşünülen bir problemin çözümü sonucunda elde edilen başarı duygusu” şeklinde açıklanmaktadır.

Yaratıcılık hakkında yürütülen bilimsel çalışmalara paralel olarak elde edilen bir başka bulgu da yaratıcılık ile yüksek zeka seviyesi arasında sanıldığı kadar kuvvetli bir bağlantı olmamasıdır.

Öncü (2003)'ün aktardığına göre MacKinnon (1975), zekanın, öğrenme sürecinin çabuk ve hızlı kavranmasını, yaratıcılığın ise orijinal ve faydalı reaksiyonlar vermeyi ifade ettiğini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konan bulgulara göre zeka testlerinde alınan puanlar ile bireyin yaratıcılık seviyesi arasında düşük bir ilişki bulunmaktadır.

Torrance (1962), yaratıcılığı problemlere karşı duyarlı olma etkinliği olarak tanımlar. Böylelikle, eksiklik duyulması, eksik öğelerin kavranması, bu öğelerle ilgili hipotez ya da fikirlerin şekillendirilmesi, çözüme yönelik tahminler ileri sürme, hipotezlerin test edilmesi, ihtiyaç duyulduğunda değiştirilip yeniden test edilmesi ve çıkan sonuçların ortaya konması, yaratıcılığı tanımlamaktadır.

Yaratıcı düşüncenin, probleme duyarlılık ve yaratıcı süreç motivasyonu gibi etmenler ile ilişkisi yaratıcı deneyim sonucu ortaya çıkacak soyut ya da somut ürünlerin özünde barındırdığı değerle doğrudan ilişkilidir. Bu durum süreci yürüten bireyin iç motivasyonu ve yaratıcı potansiyeli ile bağlantılı olduğu kadar, içinde bulunulan toplumun oluşturduğu dış dinamiklerle de ilgilidir. Yaşamın akışından, yaşanılan çevre ve sosyal yapıdan bağımsız bir yaratıcı süreç değerlendirmesi, konunun eksik ele alınması anlamı taşıyacaktır.

Öncü (1992)'nin aktardığına göre Crutchfield (1962), yaratıcılığı konformizm olgusuna karşıt bir olgu olarak düşünmüştür. Yaratıcılık, orijinal fikirsellikler, farklı bakış açıları ve yeni sorun çözme yöntemleri olarak görülmüştür. Konformizm ise, beklenileni yapmak, başka birey ya da düşünceleri rahatsız etmemek ve diğerleri için problem yaratmamak olarak betimlenir. Çevrenin bu yönlü baskılarına boyun eğmeyen ve başkalarından bağımsız oluşturdukları düşünceleri özgürce ortaya atabilen bireyler, yaratıcı bireylerdir (Öncü, 1992). Bu noktada çevresel şartların, sosyal faktörlerin, kişisel deneyimlerin, bireyin yaratıcı düşünme potansiyelini ne ölçüde etkilediğini ortaya koymak büyük önem taşımaktadır.

2.2. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Yaratıcılık sadece birkaç insana verilmiş sıra dışı bir hediye değildir. Yaratıcılık, bireyin yaşadığı ve çalıştığı toplumsal yapının koşullarına göre biçimlenen bir kalite unsurudur. Sosyal modellerin yapısını oluşturan çalışma koşulları, ilişkiler, değerler, otorite bağlantıları insanların yaratıcılıklarının gelişiminde etkin rol oynamaktadır (Ansburg ve Hill, 2003).

Kale (1994)'e göre yaratıcı düşünme, geçmiş yaşanmışlıklarımız, gördüğümüz eğitimler, dolaylı öğrenme süreçlerimiz ile birlikte düşüncelerimizi kurgulamaktır. Yaratıcı nitelikte düşünebilmek için sezgilerimiz önemlidir. Yaratıcılık kavramı problem çözebilmemiz, orijinal ve yenilikçi çözümler üretebilmemiz, gibi süreçleri barındırır. Yaratıcı düşünme pratiği, eğitim yoluyla geliştirilebilir.

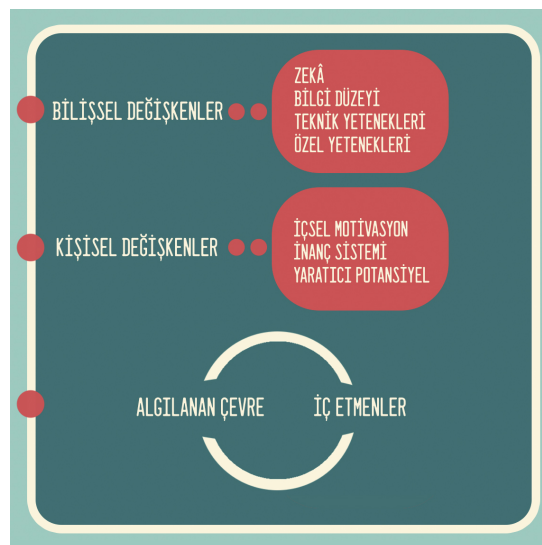
Eysenck (1994), yaptığı araştırmalar neticesinde yaratıcılığın bilişsel, kişisel ve çevresel faktörlere bağlı olduğundan bahsetmektedir.

Daha geniş bir çerçevede yaratıcılık, iç ve dış etmenler ile bağlantılı değişiklikler gösteren bir olgudur. Bu etmenlerin farkındalığı bireyin yaratıcı sürecini desteklemede önemli rol oynamaktadır.

2.2.1. İç etmenler

Eysenck (1994) tarafından yapılan araştırmada bilişsel değişkenler ve kişisel değişkenler olarak konumlandırılan etmenler yaratıcılığın elde edilmesi yolunda bireyin kişisel süreci ve bilişsel etkinliklerini ön planda tutar. Bu noktada kuşkusuz kişisel ve bilişsel etkinliklerimizin de çevre faktörüyle doğrudan ilintili olduğunu unutmamak gerekir.

Önal (2011)'in aktardığına göre Meng (2007), bilişsel değişkenlerin; bireyin zekâsı, bireyin bilgi düzeyi, bireyin teknik yetenekleri ve bireyin özel yeteneklerinden oluştuğunu belirtmektedir. Kişisel değişkenler ise; bireyin içsel motivasyonu, bireyin inanç sistemi, bireyin yaratıcı potansiyeli olarak tanımlanmaktadır (Şekil 2.1.).



Şekil 2.1. Yaratıcılığı etkileyen iç etmenler

İç etmenlerin bireyin bulunduğu noktaya gelene kadarki edinimleri yansıttığını kabul edersek, bu etmenlerin dinamik faktörler olduğunu düşünebiliriz. Başlı başına içsel motivasyon etmeni, algılanan çevrenin bireyde oluşturduğu yansımalarla doğrudan ilintilidir. Yaratıcı süreci pozitif ve negatif etkileyen ortamlarda bulunan iki farklı bireyin bu ortam faktörünü içsel motivasyon bağlamında nasıl değerlendirecekleri bireylerin o zamana kadar geçirdiği bilişsel süreçler ile bağlantılıdır. Bireyin yaratıcı düşünme potansiyelini etkileyen iç etmenler değerlendirilirken her bir unsurun algılanan çevre faktöründen de etkilenen, iç içe bir etkileşim şeması üzerinde hareket ettiğinin bilincinde olmak, bu etmenlerin doğru okunabilmesi açısından önemlidir.

2.2.2. Dış etmenler

Dış etmenler birey ile ilgili olmayıp, algılanan ortamla ilgili olan etmenlerdir. Yaşantımız boyunca kendi kararlarımız ve eylemlerimiz olduğunu düşündüğümüz çoğu aktivitemizde dış etmenlerin de büyük payı olduğu görülür. Bu nedenle yaratıcılık kavramının da bu faktörlerden etkilendiği varsayabiliriz.

Eysenck (1994) çevresel değişkenler olarak tanımladığı dış etmenleri; politik-dinsel faktörler, kültürel faktörler, sosyal-ekonomik ve eğitim ile ilgili etmenler olarak sınıflandırmaktadır (Şekil 2.2).



Şekil 2.2. Yaratıcılığı etkileyen dış etmenler

Bireyin algıladığı çevre, ilgi yönelimlerini etkilemekle birlikte, var olan toplum yapısının kişiye kendini gerçekleştirme yolunda pozitif ve negatif etkilerde bulunacağı sonucu da çıkarılabilir. Bu da yaratıcı bireyin toplumla ve çevresel diğer faktörlerle kuracağı iletişimin yaratıcılık potansiyeline ve yaratıcı ürün edinimine yapacağı katkının dinamik yapısını vurgular. Örneğin, sürekli olarak temel kalıpları ve bunların değiştirilemez olgular olduğunu bireye dikte eden bir toplum modelinde, bireyin yaratıcı davranış motivasyonunu üretmesi, yaratıcı bireyin toplumsal işleyişe bakış açısı ve bulunduğu konfor alanından çıkma isteği ile bağlantılıdır.

Yaratıcı düşünmenin dış etmenler ile bağlantısını incelemek adına yaratıcı birey özelliklerinin çevre tarafından algılanması ve bu özelliklere verilen reaksiyonların saptanması da önem taşımaktadır.

Yaratıcı düşünce; buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimidir (Hançerlioğlu, 2000). Bu özellikler incelendiğinde yaratıcılığı destekleyen davranış modeli, toplumun yeni ve alışılmamışın dışında fikir ve üretilere pozitif yaklaşımı ile geliştirilebilmektedir.

Yaratıcılık, okul öncesi dönemden başlayarak kasıtlı ya da farkında olmadan çeşitli çevresel reaksiyonlar ile engellenmektedir. Ailede, arkadaş çevresinde ve ilerleyen süreçte okul hayatında, gülünç duruma düşme, toplum tarafından kabul görmeme, alay edilme, gruptan dışlanma gibi korkular bireyin yaratıcı düşünme motivasyonunu azaltmakta ve potansiyel barındıran yaratıcı kişilikleri köreltmektedir. Düzen dışı, alışılmamış ve farklı olanın toplum tarafından tepki alması, aykırılıkların zor benimsenmesi, yaratıcılığa ket vuran önemli etmenlerdir (San, 2004).

İdeal bir toplum yaşantısının her ölçek ve disiplinde yaşadığı problemlere farklı çözümler üretebilecek yaratıcı düşünen bireylere ihtiyacı vardır. Ancak toplum ve aile kavramının içinde barındırdığı alışkanlıklar, adetler, muhafazakâr yapı ve bireyin bu faktörler ile kendi bilişsel dünyasını yapılandırması sonucunda utangaç, içine kapanık, kendini ifade etmede problemler yaşayan ve kendi fikirlerine yeterince güvenmeyen, belirli bir yaklaşımı, üslubu benimseyen, yalnızca bir geçerli cevap olduğu inancına saplanan, hep beklenen cevabı verme eğilimi gösteren, belirgin olanı sorgulamaktan kaçınan davranış modelleri oluşmaktadır (Rawlinson, 1981). Toplumun bireyin düşünce dünyasını pozitif yönde etkilemesi için bireyin oluşturduğu yaratıcı düşünce eylemlerinin toplum yaşantısına olumlu yönde katkı yapacağı farkında olması gerekmektedir.

Aile, birbirine karşıt olan öğeler arasında göreceli bir uyum kurmaya çalışan bir toplumsal ilişkiler biçimidir. Tarihsel süreçte özellikle tarım toplumuna geçiş ile ortaya çıkan bu kavram toplumsal ve çevresel koşulların değişmesiyle çeşitli biçimler almıştır ve güncel toplumsal dinamiklere göre de farklı biçimlerde varlığını sürdürmeye devam edecektir (Hançerlioğlu, 2000).

Aile ve toplum kavramları yaşantı içinde birbirlerini besleyen ve birbirlerinin tanımında değişiklikler meydana getiren kavramlardır. Bu yapıya bireyi de eklemek mümkündür, yani toplum aileyi, aile de bireyi dinamik bir biçimde etkiler. Toplumun yaratıcı düşünceye karşı oluşturduğu duvarlar ailenin de bireye bu yönlü bir eğitim ve davranış modeli çizmesine neden olabilir. Buradan hareketle toplumun yaratıcı bireye karşı bakış açısındaki pozitif yönlü değişimler, aile yapısının da yaratıcı birey üzerinde olumlu bir faktör olmasını sağlayacaktır.

Ailenin bireyin yaratıcı potansiyelini geliştirmede aldığı en etkin rol, okul öncesi eğitim döneminde görülmektedir. Bu dönem içerisinde ailenin bireye kattığı davranış biçimleri, bireyin yaşamı boyunca kendini gösterecektir. Bu nedenle bu sürecin sağlıklı bir biçimde değerlendirilmesi yaratıcı birey eğitimi açısından oldukça önemlidir (Oktaç, 1999).

Bilinçli ebeveynler bireyin henüz okul eğitimi başlamadan, çocuklarına yaratıcı potansiyellerini geliştirici uyarıcılar sunarak, düşünce ve eylemlerinde özgürlük tanıyarak, saygı ve hoşgörü içeren ortamlar oluşturarak onların yaratıcı düşünmeye ilişkin gizil güçlerinin gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Çeliköz, 2017).

Okul öncesi dönem sonrasında ilköğretim düzeyinde eğitimine başlayan birey ardından ortaöğretim kurumlarında eğitim hayatına devam eder ve merkezi bir yerleştirme sınavı ile lisans eğitimine geçer. Tüm bu süreçler de bireyin yaratıcı potansiyelinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu noktada ilk ve ortaöğretim düzeyi eğitim sisteminin odaklandığı düşünme biçimini ve bireye etkilerini ortaya koymak gerekmektedir.

Yakınsak ve iraksak düşünme biçimleri olarak ayırabileceğimiz düşünme mekanizmaları eğitim alanında farklı bilişsel gelişmelere hizmet etmektedir. Yakınsak düşünme sisteminde beklenen, bireyin belirlenmiş, konvansiyonel ve olağan yanıtlara yönelimidir. Yakınsak düşünme, bireyin önüne çözümünün yapılması için önceden belirlenmiş, norm halini almış yöntemlerden yararlanılabilecek türde soru ve sorunlar çıkartılarak uygulanır. Iraksak düşünme sistemi ise, önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu, türlü doğrultularda özgürce yol alabilen düşünmedir. Çözülecek sorunu

keşfederek çözüme varmak için hangi evrelerden geçeceğini, hangi adımları önceden atacağını bilmeden, yeni ve özgün düşünüyü ortaya koyar (San, 2004).

Yakınsak ve ıraksak düşünme metotlarını yaratıcı düşünce bağlamında inceleyecek olursak yakınsak düşünce metodunun çözüm yolları belirli, doğruluğu önceden saptanmış yanıtların aranmasında kullanıldığını görürüz. ıraksak düşünce metodu ise bilginin uyumu ile yetinmeyip, çok sayıda yanıt arasından tercihler yapar, geniş, çeşitli ve disiplinler arası bilgi alanlarında gezinir (San, 2004). Bu bilgilerden hareketle ıraksak düşünme biçiminin yaratıcı birey gelişimine yakınsak düşünce biçiminden daha fazla katkı yaptığını söyleyebiliriz.

Günümüz ilköğretim ve ortaöğretim modelleri, ders içerikleri ve öğrenci yeterliliği ölçme sistemi özelinde bakacak olursak, yakınsak düşünce sisteminin, ıraksak düşünce sistemine kıyasla çok daha yoğun bir şekilde uygulandığı görülür. Başarı ve tatmin gibi kavramların da günümüz toplumunda, okul dönemi elde edilen sıralamalar ve alınan notlar ile doğrudan ilişkilendirildiğini düşünecek olursak, hem okul eğitimi sürecinde yaratıcı faaliyetlerin aktif bir şekilde yapılmaması, hem de toplumun bu süreçte bireye yaklaşımı, yaratıcı kişilik oluşumuna olumsuz etkilerde bulunmaktadır.

2.3. Mimarlık Eğitiminde Yaratıcılık Unsuru

Mimarlık eğitiminin yaratıcı düşünce sistemi ile olan bağıntıyı incelemeyden önce mevcut mimari tasarım eğitiminde yaratıcılığa olan vurguları doğru okumak önemlidir. Herhangi bir eylemin mevcut yaratım potansiyeli keskin hatlarla çizilemeye de bireyde oluşturduğu hayal kurma, farklı düşünme, çözüm üretme gibi davranış alanları ile eğitimin vadettiği yaratıcılık unsuru öngörülebilir.

Küreselleşen dünya, sosyal ve çevresel süreçler, disiplinler ve tanımlamalarının giderek birbirlerine yaklaşması, değişen mimarlık, öğrenci ve eğitmen tanımları özelinde mimarlık eğitimi sürecinde de değişimler yaşanmaktadır. Güncel tasarım eğitimi üzerine devam eden tartışmalarda farklı görüşler ve anlayışlar ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmacılar eğitsel süreçte diğer disiplinler ile bütünleşme, sistem tasarımı, tasarım eğitiminde etik olgularına dikkat çekerken; bazı araştırmacılar ise öğrenenin farklılığı, katılımcı, didaktik olmayan bir eğitim ortamı oluşturmak, süreç odaklı eğitim, yaşam boyu eğitim kavramlarına vurgu yapmaktadır (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017).

Mimarlığın ve tasarım olgusunun tanımlanması zor sınırları nedeniyle, eğitim modellerinde genel bir kabul ile hareket etmekten çok, okul, eğitmen ve öğrenci özelinde eğitim sürecinde farklı uygulamalar ile karşılaşmaktadır.

Günümüz üniversite eğitimi sadece somut bilgi ile uğraşmayıp tanımlanması zor, belirsiz alanlara yoğunlaşmaktadır. Bilginin erişilebilirliği var olan bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış ve eğitim sürecine yeni bilgiye ulaşım bağlamında hareket alanı tanımıştır. Eğitimin kişisel ve açık uçlu bir hal aldığı günümüz eğitim düzeninde sezgiler, sağduyu, duygusal zekâ, sorumluluk duygusu, adalet duygusu, esneklik, yaratıcılık gibi soyut ögeler ön plana çıkmıştır (Yürekli ve Yürekli, 2004).

Bireyin üniversite eğitimine başlamadan önce görmüş olduğu eğitim sistemi ve içerik kurgusu, mimarlık eğitimini alışlagelmişin dışında bir süreç olarak nitelendirmesine neden olmaktadır. Yaratıcılık kavramının eğitimin esas unsuru olarak görülmediği ve daha çok bilginin aktarımı ile aktarılan bilginin sınanması şeklinde ilerleyen ilk ve ortaöğretim süreçleri bireyin eğitim kavramına bakış açısını kalıplaştırabilmektedir. Bu süreçte kendisinden yaratıcı üretim beklentisinin olmadığını benimseyen öğrenci, var olan düzen içerisinde başarılı olmak adına çevresi ile benzeşik öğrenme faaliyetlerinde bulunmaktadır. Belirlenen şema ve doğrultuda hareket etmenin sağlıklı bir öğrenimi tarif ettiği bu sistem öğrencinin yaratıcı düşünme üzerine pratikler yapmasına izin vermemekle birlikte çocuk olmanın bireye kazandırdığı kalıpsız, önyargısız, özgür düşünme unsurunu olumsuz etkileyerek var olan yaratıcı potansiyele de zarar vermektedir.

Bilginin hazır halde verildiği ve öğrenciden aynı şekilde istendiği eğitim süreci, mimarlık eğitimine başlayan öğrencinin mimarlık okulunun ilk yılında tasarım, yaratıcılık gibi mimarlık kavramının temel ve vazgeçilemez unsurlarına karşı yabancılaşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle mimarlık eğitim içeriğinin kurgulanmasında, öğrencilerin nasıl bir öğrenim sürecinden geçerek okula başladıklarının sağlıklı bir şekilde analiz edilmesi önem taşımaktadır. Süreç içerisinde öğrencilerin yaratıcılığa yaklaşımlarında görülen olumsuzluklar yalnızca öğrencinin uyum problemi olarak görülmeyip, bu sorunun etmenlerinin neler olabileceğine yönelik araştırmalar, uygulamalar yapılmalıdır.

Mimarlık eğitimi ders içeriği mimarlık okullarına göre değişkenlik göstermekle beraber temel olarak kuramsal, çevresel, teknik, tarihsel ve tasarım odaklı bir yapı göstermektedir. Tasarım eğitimi stüdyo dersleri merkezli verilip öğrencinin diğer ders içerikleri ile tasarım disiplini yönünden beslenmesi amaçlanır. Ders içeriğinde okul ve

dönem farklılıkları nedeniyle yaşanan değişimlere rağmen stüdyo dersleri her mimarlık okulu için mimarlık eğitiminin temel sürecini tanımlar (Kararmaz ve Ciravoğlu, 2017).

Stüdyo eğitiminde beklenen yalnızca iyi bir tasarım ürünü çıktısı değil, tasarım eyleminin nasıl yapıldığına dair bir davranış biçimi kazandırılmasıdır (Arıdağ, 2005).

Mimarlık eğitiminin öğrenciye yükleyeceği en önemli kazanımlardan olan temel tasarım düşüncesinin teorik olarak aktarıldığı derslerin pratik bir uygulama alanı olarak tanımlanabilecek stüdyo eğitimi, temel tasarım sürecinin yaparak öğrenildiği, alternatiflerin geliştirildiği, farklı bakış açılarının uygulama yolu ile deneyimlendirildiği bir süreci tarif etmektedir. Öğrencinin bu süreci verimli bir şekilde değerlendirmesi, tasarım kavramına yaklaşımını güçlendireceği gibi, iyi bir tasarımcı olma yolunda bireysel olarak ortaya koyacağı karar mekanizmasının teorik ve pratik çıktılarına görebilmesi adına da önem taşımaktadır (Şekil 2.3.).



Şekil 2.3. Stüdyo dersinde yaratıcı süreç

Yaratıcılık düşüncesinin mimarlık eğitim içeriğine yansımaları sadece temel ders programları ile sınırlandırılmamalıdır. Öğrencilerin farklı sanat disiplinlerine, farklı estetik unsurlarına karşı geliştireceği eleştirel yaklaşım ve bu disiplinlerin dinamiklerini keşfetmesi, temel tasarım düşüncesinin farklı bakış açıları ile desteklenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda mimarlık ders içeriğinde yer alan seçmeli ders havuzunun öğrenciye kavramsal ve estetik yaklaşımlar kazandırabilecek şekilde zenginleştirilmesi önem taşımaktadır. Mimarlık disiplinin kuramsal yönünü anlamlandırmaya yardımcı olacak felsefe temelli teorik içeriklerin yanı sıra sinema, tiyatro, fotoğraf, resim, müzik gibi sanat disiplinlerinin de öğrenci tarafından keşfedilmesine olanak sağlanması, öğrencinin yaratıcılık ve temel tasarım düşüncesi

üzerine gerçekleştireceği zihin faaliyetlerinin derinleşip, zenginleşmesine olumlu katkılar yapmaktadır.

Mimarlık disiplininin ve bu disiplinin dinamiklerinin sadece temel yapı dersleri ölçeğinde aktarılabilceği düşüncesi, mimarlık eğitiminin yaratıcılık düzleminden koparılmasına, kalıp tasarım çıktılarının sürekli olarak tekrarlanmasına, yaratıcı potansiyeli zayıf, tasarım değeri olmayan üretimlerin yapılmasına neden olmaktadır.

Tasarım eylemini iyi algılamak için tasarım ve yaratıcı süreç arasındaki bağlantıyı tanımlamak önemlidir. Yaratıcılık, tasarım süreci içinde bulunan bütün bilişsel deneyimler içerisindeki olasılıkların ve zihnin bu olasılıklar ile kurduğu bağlantının insana özgü bir yansıması olarak tanımlanabilir. Bu tanım öğrenme, bilgi edinme kaynaklı olup bireye sınırsız olanaklar sunmakta, tasarımcı da bütün bu birikim ve olanaklara ihtiyaçlara göre yenilikler kazandıran ve sunan kişi olarak var olmaktadır (Dinçeli, 2017).

Yaratıcı süreç ve mimarlık eğitimi ders içeriği incelendiğinde, stüdyo eğitiminin tasarım ve yaratıcı deneyim potansiyelinin içerikte bulunan kuramsal, teknik, çevresel ve tarihsel yapıdaki diğer derslere kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durumda mimarlık eğitimindeki yaratıcı unsurun önemli bir kısmı stüdyo dersinde yer almaktadır. Stüdyo dersi ve yaratıcı süreç etkileşimine dair çıkarımlar, mimarlık eğitiminin yaratıcı deneyime katkılarını çözümlmek adına önemli rol oynamaktadır. Bu noktada mimarlık öğrencisinin mimarlık okuluna başlayana kadar geçirdiği süreç ve bu sürece ait dinamikler, öğrencinin mimarlık eğitiminin yaratıcı unsurlarına yaklaşımı açısından önem taşımaktadır.

2.4. Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi

Yaratıcılık kavramının bireyin yaşantısına ve belirli kalıtsal özelliklerine bağlı olarak ortaya koyduğu, her birey için özgün nitelikler taşıyan yapısı, çeşitli destek unsurlar ile geliştirilebilmektedir. Aynı zamanda bireyin sahip olduğu yaratıcı düşünce potansiyelinin çevresel faktörler nedeniyle azalma eğilimi göstermesi de eğitim dünyasında sıklıkla karşılaşılan durumlardandır.

Yıldız ve Şener (2003), yaratıcı düşüncenin gelişiminin duyu organları ve algı faktörü ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Görme, işitme, tatma, dokunma, koklama duyularımız, çevreyi keşfetmeyi sağladığı gibi, algılanan dünyanın farklı boyutlardan ele alınmasına yardımcı olmakta ve bireyin zihninde farklı örüntüler

oluşturmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda gözlem kavramının tanımı sadece bir izleme eyleminden çok, tüm duyu faaliyetlerini içeren kapsamlı bir etkinliği işaret etmektedir.

Bireyin çevreyi algılaması ve gözlemlemesine zemin hazırlayacak etkinlikler, diyaloglar ya da farklı teşvik unsurları, bireyin algı potansiyelini güçlendireceği gibi yeni ve yaratıcı üretimler gerçekleştirebilmesi adına sağlayacağı bilişsel altyapı ile de yaratıcı düşüncenin gelişimi adına büyük önem taşımaktadır.

Mangır ve Aral (1992), yaratıcılığı bilinçdışı ve bilinçli deneyimlerin çatışması olarak tarif etmiştir. Duyusal birikimlerin deneyim havuzunu geliştiren, zenginleştiren etkisi, bireyin zihninde gerçekleştireceği analiz, sentez süreçlerine olumlu katkılarda bulunmaktadır (Mangır ve Aral, 1992). Bireyin algılanan dünya üzerinde karşılaştığı materyallere karşı geliştirdiği bilinçli düşünce ve izlenim ile zihin dünyasında bilinç faktöründen bağımsız olarak işletilen bilinçaltı örüntüler, yaratıcı düşünce süreçlerinde farklı düşünce kanalları oluşturmasını sağlamaktadır.

Yaratıcı düşünme eyleminin gerçekleştirilebilmesi için bireyin doğal bir ortamda bulunması önem taşımaktadır. Bireyin çevresinden bağımsız bir düşünme faaliyeti sergilemesi, yaratıcı üretimin orijinalite faktörüne olumlu katkılar yapmaktadır. Üstündağ (2003), kendiliğindenlik olarak açıkladığı bu unsuru bireyin içinden geldiği gibi, bağımsız bir biçimde düşünebilmesi olarak tanımlamıştır.

Çevresel faktörler, otorite baskısı, beğenilme ya da beğenilmeme kaygıları gibi durumlar bireyin doğal bir düşünme faaliyeti gerçekleştirmesini engellemektedir. Çocukluk döneminden itibaren bu yönlü baskılar ve kaygılar ile yetiştirilmiş bireylerin yaratıcı pratikleri yeterince uygulamamalarından dolayı devam eden süreçte yaratıcı düşünme kavramına karşı kalıp yargılar geliştirdiği görülmektedir. Stres faktörünün az olduğu, bireyin özgürce düşünmesini ve düşüncelerini ortaya koyabilmesini teşvik eden ortamlar yaratıcı düşüncenin geliştirilmesini olumlu yönde etkilemektedir.

Kırıçoğlu (2002), yaratıcı düşünme süreçlerinde davranışın önemini vurgulamıştır. Bireyin tüm benliği ile üretim sürecinin bir parçası olması, kavramsal, imgesel ve değerleri gözeterek düşünmesi, düşünme sürecinden haz alması, risk alabilmesi, keşfetme arzusunda olması, çevresi ile uyum halinde olması ve içsel güdülemesinin var olması yaratıcılığa önemli katkılar yapmaktadır.

Yaratıcı düşüncenin eğitim yolu ile geliştirilmesinde ilk adım kendiliğindenliği bastırmamaktır. Bireyin yaratıcı sürecinin özgün bir biçimde ilerlemesine zemin hazırlayan bu unsur aynı zamanda düşünce akışının takip edilebilmesine de olanak tanımaktadır. Çevresel baskılar ile zihnindeki düşünceleri aktaramayan bireyler zaman

içinde bu düşüncelerini kendi zihinlerinde bastırmaya başlayabilirler. Otoritenin, hiyerarşik ilişkilerin ön planda olduğu iletişimlerde sıklıkla görülen bu durum yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasını olumsuz etkilemektedir. Yaratıcılık eğitiminde uygulanması gereken ikinci adım ise yaratıcılık eğitiminin sistematik bir akış içinde verilmesidir. Bireye, yapılan üretimin başka şekillerde de yapılabileceği, alternatif düşünme biçimleri ve yaklaşımların ortaya konabileceği aktarılmalı, farklı üretimler sergilemesi yönünde destekleyici, teşvik edici olunmalıdır. Yaratıcılığın, bireyin kendiliğinden öğrenebileceği bir özellik olmadığı farkındalığıyla hareket edilmesi ve eğitim atmosferinin, eğitmen davranışının yaratıcılığın geliştirilmesi yönünde düzenlenmesi temel yaklaşım unsuru olmalıdır (Özkan, 2016).

Yaratıcı düşünce, birey ile bireyin algıladığı dünyanın kurduğu örüntülerin zihinde farklı formlar kazanmasıdır. Bu bağlamda algılanan dünyaya karşı yeni bakış açıları kazanmak önem taşımaktadır. Tüm sosyal, kültürel, sanatsal, bilimsel olaylara karşı aynı bakış açısının getirdiği yorum kalıpları ile yaklaşmak bireyin yaratıcı düşünme potansiyelini olumsuz etkilemektedir (Üstündağ, 2003). Yeni bakış açılarına sahip olabilmenin en önemli kriteri eleştirel yaklaşım sergilemektir. Bireyin var olan düzenin unsurlarına, güncel toplum dinamiklerine, sanatsal, estetik, bilimsel, kültürel ya da toplumsal yaşantıya dair geliştireceği eleştirel yaklaşım, entelektüel bir birikimi ortaya koyacağı gibi farklı bakış açılarını da bireyin düşünce şemasına eklemleyebilecektir (Şekil 2.4.).



Şekil 2.4. Entelektüel birikimin alternatif üretimine katkısı

Bu durumda yaratıcılığın geliştirilmesi yalnızca bireyden yaratıcı üretimin beklendiği özel alanlar ile ilgili olmayı kapsamamakta, algılanan dünyanın bütün kavramsal öğelerine karşı duyarlı bir bakış açısına ihtiyaç duymaktadır.

3. MİMARLIK EĞİTİMİ VE STÜDYO DERSİ SÜRECİ

Mimarlık eğitimi, geleneksel şekilde uygulanan ders içeriklerinin öğretimini ve tasarım odaklı, stüdyo dersi ağırlıklı, farklı disiplinler ve sanat alanlarının yaratıcı düşünmeye ve üretmeye katkı sağlayan yanlarını özgün bir biçimde birleştirmeye dönük bir süreci kapsamaktadır. Ders içeriğinin ana merkezinde stüdyo eğitimi yer almaktadır. Diğer eğitim uygulamaları stüdyo eğitimine eklemlenir ya da onu temel alarak kurgulanır. Bu kurgularda okullar ve dönemler ölçeğinde farklı metot alternatifleri denenmektedir (Gökmen ve Süer, 2003).

Geleneksel olarak, öğrenciden yenilikçi, özgün, biricik tasarım üretimleri ve tasarım süreçlerini kendilerine özgü bir şekilde biçimlendirmeleri beklenir. Bu üretimlerin diğer üretimlerden nasıl farklılaştığını ortaya koyacak mimari ifadeleri geliştirebilme de dersin diğer bir kazanımı olarak tanımlanabilir. Özgünlük, orijinal olmak ve kişiye özgü öğeler taşımak gibi özellikleriyle yaratıcılık kavramı ile doğrudan ilintili ve belirleyicidir. Stüdyo süreci bağlamında özgünlük, öğrencinin kendi üretim kararlarını, tercihlerini, irade, bilgi ve becerilerini açığa çıkardığı kabulü ile proje değerlendirme aşamasında belirleyici bir rol oynar (Türkkan ve Erdem, 2016).

Mimarlık okullarının tarihsel sürecinde stüdyo dersi, yaratıcı düşünme sisteminin bireye nasıl aktarılabilceği ile ilgili farklı fikirler ve uygulamalara sahne olmuştur. Bu süreçte mimarlık eğitimine yeni ufuklar kazandıran, farklı eğitim modelleri ortaya koyan ekoller günümüz mimarlık ve mimarlık eğitimi dünyasının şekillenmesinde etkin rol oynamışlardır.

3.1. Mimari Tasarım Eğitiminin Tarihçesi

Mimarlık mesleğinin tarihsel gelişimine baktığımızda, mimarlık sürecinin kültür ögesinin gerektirdiği form, uygulama ve ideallerin yapılan yapı eylemine uygun bir şekilde adapte edilmesiyle sürdürüldüğünü görürüz. Edinilen deneyimler sonucu bu eylemin uygulayıcıları önceleri “usta” terimi ile tanımlanmış ve bu deneyimi gelecek kuşaklara aktarmak için eğittikleri kişilere de “çırak” adı verilmiştir. Usta-çırak kavramı akademik bir eğitim modelinden çok, uygulama alanında geçirilen sürecin çırağın ustalaşması yönünde odaklanmasıyla işleyen bir modeli açıklar. Bu dönemde tasarım olgusu, mevcut kültür ve yere özgü materyallerin yine bu yerin sunduğu imkânlar çerçevesinde olabildiğince farklı kurgularla uygulanması temelinde gelişir. Barınma

ihtiyacının ön planla olduğu bu süreçte yapısal üretimler bu ihtiyaca hizmet edecek şekilde gerçekleştirilmiştir.

Zamanla bireysel bir ihtiyaç karşılama eyleminden çok toplumsal bir elemente dönüşen mimarlık ve mimarlık işinin ustaları, meslek örgütleri oluşturmuş ve bu süreçte yapı tasarımı eylemi toplum otoriteleri tarafından klasik usta tanımına uygun kişiler yerine mimar statüsü kazanan meslek adamlarına verilmiştir.

Mimarlık kavramının ortaya çıkışı ve gelişimiyle “lonca” adı verilen oluşumlar yapı işlerini tasarım becerisi yüksek mimarlar arasında dağıtarak yapı eylemini sürdürmüştür. Bireysel mimarlık aktivitelerinin başlamasıyla otoritenin iş verme düzeni bir dağıtımdan çok, yarışma ve tasarım odaklı bir rekabet halini almıştır. 15. yüzyılda belirginleşmeye başlayan bu durum, mimarların kendilerine ait atölyeler kurmasına ve kağıt üzerine tasarım, projelendirme sürecinin mimarlık eyleminin vazgeçilmez bir unsuru olmasına zemin hazırlamıştır. Mimar kavramının atölye ile tanışmasının ardından mimarların tasarım ve mimarlık tekniği üzerine düşünceleri kayıt altına alınmaya başlanmış ve zamanla mimarlık eğitiminin teorik altyapısı okunabilir bir form kazanmıştır (Düzgün, 2004).

Sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan endüstrileşme döneminde meslek odaklı çalışma disiplini gelişmiş ve mimarlık mesleği eğitimi usta-çırak modelinden ayrılarak okullara geçmiştir. Bu dönemde Fransız Kraliyet Akademisi(1617), Ecole des Beaux Arts(1793), Bauhaus(1919) gibi kurumlar ön plana çıkmış ve ekol niteliği kazanmıştır.(Nalçakan, 2006)

3.1.1. Lonca Düzeni

Mimarlık eğitiminin tarihsel gelişimini incelerken, kurumsal eğitim sürecine geçilmeden önce mimarlığın toplumda nasıl bir karşılığı olduğunu ortaya koymak önemlidir. Tarihsel süreçte yer yer doğaüstü bir yetenek ve tanımlanamayan bir yaratıcı güç gibi yanlış anlamlar atfedildiğini gördüğümüz mimarlık kavramı, yerel halk için yaşanabilir yapı ürünlerinin yanı sıra büyük ve gösterişli otorite sembollerinin de inşasında karşımıza çıkmaktadır. Tschumi (1995) piramitlerin inşasından ortaçağın sonuna kadar devam eden ve lonca yapılanmalarının gelişimine kadar süren bu dönemde eğitimin yapı faaliyetleri sırasında gerçekleştirilen usta-çırak modeli ile sürdürüldüğünü aktarmaktadır. Mimar bu süreçte şantiyede yaşar ve mimarlık eylemi şantiye uygulamaları ile sınırlı tutulurdu. Günümüz mimarlık kavramından farklı

dinamiklere sahip olan bu görev tanımı o dönem için usta kavramı ile daha fazla ilişkilendirilebilir.

Mimarlık eğitiminin şantiye süreci odaklı geliştiği ve mimarlığın kavramsal altyapısının henüz yazıya dökülmediği bu dönemde Vitruvius'un M.Ö.1.yy'da kaleme aldığı "Mimarlık Üzerine On Kitap" adıyla Türkçeye çevrilen "*De Architectura*" isimli eseri mimarlar için en önemli kaynak niteliğini taşımaktaydı.

Vitruvius (1993), bu eserinde mimarlığı temel ilkeler üzerine oturtmuş, mimar eğitiminin önemi ve özelliklerinden bahsetmiş, mimarlığın teorik altyapısı üzerine kuramlar oluşturmuş ve uygulama alanına dönük teknik bilgileri aktarmıştır. Mimarın eğitimi üzerine belirttiği görüşlerinde mimarın çeşitli bilim dallarından ve öğretilerden beslenmesi gerektiğini, orantı ilkeleri ile el işçiliğinin uygun malzeme ve tasarım ile aktarılmasının önemini vurgulamıştır.

Mimarlık eğitimi ve mimarlığın kavramsal altyapısından ilk kez söz eden bu yapıt, mimarlık mesleğinin uygulamaya dönük pratikler ve deneyimlerin yanı sıra bilim ve kuramlardan da beslenen çok disiplinli ve entelektüel bir olgu olduğunu ortaya koymuştur (Ciravoğlu, 2001).

Mimarlığın deneyimli ustalar vasıtasıyla bir sonraki kuşaklara aktarıldığı bu uzun dönem, mesleki örgütlenmenin ortaya çıkmasıyla da varlığını sürdürmüştür. Ortaçağ'da toplum işleyişinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan bu meslek örgütlerine "lonca" adı verilmiştir. Usta mimarlar bilgi ve tecrübelerini, mesleki sırlarını bu loncalarda öğretmişlerdir. Mimarlık eğitiminin kurumsal bir temelde verilmesi fikrinin henüz olgunlaşmadığı bu süreç 17.yy'da Fransız Kraliyet Akademisi'nin kurulmasına kadar varlığını sürdürmüştür. Usta, şantiyede ya da loncalarda çırağından aldığı destek ile projesini uygularken, çırak da ustanın deneyimlerine ve mesleki tecrübesine erişme imkânı bulur. Dönemin koşulları ve zaman algısı düşünüldüğünde çırağın usta mimarların teknik ve estetik seviyesine ulaşmak için uzun bir mesai harcadığı söylenebilir. Teorik metin eksikliği ve uygulama sürecinin uzun olması bu dönemde mimarın gelişme sürecini yavaşlatmıştır.

Klasik dönem süresince (Rönesans'tan Aydınlanma Çağı'na kadar) mimarlık eğitimi Vitruvius ilkeleri, usta-çırak modeli ve lonca sistemi çerçevesinde sürdürülmüştür. Rönesans'la birlikte mimar, lonca düzeninden kopmaya başlamış ve usta-çırak ilişkisi mimarların kurduğu bağımsız atölyelere taşınmıştır (Balamir, 1985).

Bağımsız atölyelerin ortaya çıkması ile mimarın birey olarak toplumda oluşturduğu karşılık güçlenmiş ve buna bağlı olarak rekabet artmıştır. Bu dönem aynı

zamanda mimarların uygulama ve teoriye dair görüşlerini yazmaya başladıkları bir süreci de ortaya çıkarmış, mimarlık uygulamaları ve teorileri erişilebilir kaynaklar haline almaya başlamıştır.

3.1.2. Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi

Mimarlık eğitiminin kurumsallaşması yönünde atılan ilk köklü adım olarak kabul edilen Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi dönemin kralı XIV. Louis tarafından 1671 yılında ülkenin bilim ve sanat faaliyetlerinin merkezileştirilmesi amacıyla kurulmuştur. Akademinin kuruluşunun bir diğer amacı ise halkı ve uygulamacıları mimarlık disiplini konusunda eğitip dönemin Fransa'sında yaşanan bu yönlü cehaleti engellemektir (Jacques ve Vidler, 1977).

Mimarlığın bilim, sanat ve zanaat disiplinlerinden bağımsız bir şekilde ilk kez kurumlaştığı Kraliyet Akademisi Rönesans dönemi bilim ve sanat eğitim modeli üzerine kurulu olup zanaat eğitiminde usta-çırak ilişkisini korumakla birlikte mimarın o zamana kadar sürdürdüğü eğitim ve pratikten kopuşunun başlangıcının sembolüdür (Balamir, 1995).

Akademi eğitimi aritmetik, mekanik, askeri mimari, mimarlık kuramı, perspektif ve geometri dersleri gibi teorik modellerin anlatımını kapsamaktadır (Düzgün, 2004). Akademinin kurumsal mimarlık eğitimini üstlendiği bu dönemde öğrenci okuldaki eğitimin yanı sıra bir akademisyenin bürosunda çalışarak tasarım pratiği kazanmaktadır (Uloğlu, 1990).

Akademi zaman içinde uyguladığı eğitim sistemine eklemeler yapmış ve öğrencilerin zihin egzersizleri, tasarım pratikleri yapması amacıyla inşa edilmesi düşünülmeyen proje yarışmaları düzenlemiştir (Şahin, 1998). Günümüz tasarım stüdyoları işleyişini anımsatan bu proje konsepti öğrenciye becerilerini sergilemesi için yeni bir alan tanımıştır. Bu yarışmalar tasarlama eyleminin kâğıt üzerine yapılması ve yine kâğıt üzerinden değerlendirilmesi fikrinin kurumsal bir temele oturmasını sağlamıştır (Batırbaygil, 1999).

Mimari verimlilik açısından hareketli geçen bu dönemde Kraliyet Akademisi tarafından gerçekleştirilen haftalık toplantılarda Battista Alberti, Marcus Vitruvius, Andrea Palladio gibi isimler okunur ve mimari fikirler tartışılırdı. Eğitim sürecinde başarılı olan öğrenciler Roma'ya 3 yıl sürecek bir eğitime gönderilir ve döndüklerinde "Kraliyet Mimarı" unvanı ile kariyerlerine başlardı (Berger, 1977).

Dönemin Fransa'sında toplumsal yaşamı, kültür ve politikayı derinden etkileyen Kraliyet Akademisi, bununla birlikte takip eden dönemlerde güzel sanatlar eğitimine öncülük edecek standartların da oluşmasını sağlamıştır. Akademi üyeleri kendi tasarım çizgilerini kurdukları atölyeler ile öğrencilere ve halka aktarmış, yapılan yarışmalar ile stüdyolarını tanıtmış ve toplumda saygınlık kazanmışlardır. Ancak zamanla ortaya çıkan olumsuz söylentiler ve organizasyon bozuklukları akademinin toplumdaki olumlu yansımalarını zayıflatmış ve 1789 yılında yaşanan Fransız Devrimi, akademinin kapanmasına neden olmuştur (Yamaçlı, 1999).

3.1.3. Ecole des Beaux-Arts

Fransız İhtilali (1789) ile Fransa siyaseti ve toplumsal yaşamında yeni bir döneme başlanmıştır. Devrim sürecinin daha az hasarla atlatılması amacıyla kurulan "Convention Nationale" isimli ulusal komisyon, kurucu meclisin yetkilerini geçici olarak devralmış ve diğer kraliyet akademileri ile birlikte Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi'ni de monarşiyi temsil ettiği gerekçesi ile kapatma kararı almıştır (Kılıç, 2006)

1648 senesinde "Academie Royale de Peinture et de Sculpture" adıyla kurulan Kraliyet Resim ve Heykel Akademisi, Kraliyet Mimarlık Akademisi ile birleşerek 1793 yılından itibaren Ecole des Beaux-Arts adı altında eğitim vermeye başlamıştır. Bu gelişme aynı zamanda mimarlık eğitiminin devlet kontrolünde açık eğitim sistemine geçişinin ilk güçlü örneği olarak kabul edilir (Balamir,1995). Ecole des Beaux-Arts eğitim sistemine baktığımızda, konferans şeklinde verilen dersler ve atölye uygulamaları özelinde günümüz tasarım stüdyolarında uygulanan yöntemlere en yakın modelleri görmek mümkündür (Uloğlu, 1990).

Ecole des Beaux-Arts eğitim sisteminin ana hatları Balamir (1995) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Eğitim, birbirinden bağımsız iki ortamda (Ecole ve Atölyeler) yürütülmektedir.
- Eğitim süresi ve öğrenci değerlendirme sistemi esnekler.
- Eğitim temelde profesyonel yarışma düzeniyle sürdürülmektedir.

Eğitimin teorik kısmını oluşturan bilimsel konular Ecole tarafından öğrenciye aktarılırken, tasarım projelerinin sürdürüldüğü atölyeler okuldan bağımsız usta bir mimar tarafından yürütülmektedir (Balamir, 1995). Atölye eğitiminde öğrencilere öncelikle klasik düzenlerin kullanımı ve çizim teknikleri öğretilir (Uloğlu, 1990).

Jüri değerlendirmesi sistemi de köklerini Beaux-Arts'dan almaktadır. Bu sistemde öğrenciler çalışmalarını fakülte bünyesindeki üyelerden oluşan bir jüriye sunmakta ve jüri de projeleri kapısı kapalı bir odada değerlendirmektedir. Değerlendirme tamamlandığında projeler notlandırılmış ve genellikle üzerine yorum yazılmamış şekilde öğrenciye teslim edilmektedir (Anthony, 1991).

Beaux-Arts'da verilen teorik dersler her ne kadar atölye süreci ile iç içe gibi gözükse de tasarıma ilişkin bir bilgilendirme modelinin olduğu söylenemez. Özgün çalışma faaliyetinden daha çok, geleneksel metotlara ağırlık verildiğinden, klasik düzenlerin anlatımı ve çoğunlukla çizim odaklı bir ödev ile noktalanmış dersler, atölyelerde kendilerine uygulama alanı bulmakta zorluk çekmektedirler. Bu sistemde evrensel ilkelerin varlığı ve öğretilirliği savunulmakta, öğrenciye bu yönlü bir eğitim verilmektedir (Draper, 1977).

Ecole eğitim sisteminin yaratıcı düşünce ve tasarım yetisi üzerinden değerlendirmesi yapılacak olursa, tasarımı neredeyse öğretilmez bir yetenek, doğuştan gelen bir kabiliyet olarak varsayan ve sezgisel yöntemler ile yapılabileceğini savunan bir sistem olduğu söylenebilir. Broadbent'in (1995) aktardığına göre Ecole'de öğrenciden beklenen, eskiz aşamasından teknik çizim sürecinin sonuna kadar olan süreci iyi bir planlama ile yürütmesidir. Eğitimci mimar bu süreçte yapılacak üretimden sorumlu olduğu için öğrenciye hareket alanı tanımaz ve eğitimci ile öğrenci arasında sağlıklı bir diyalog ortamı kurulamazdı. Bu durum eğitimci ile öğrenci arasında bir proje ortaklığından çok patron-çalışan ilişkisine benzetilebilir. Stüdyo ortamı öğrencinin anlaşılması odaklı değil eğitimcinin anlaşılması üzerine kurulmuştur.

3.1.4. Bauhaus

1919 yılında mimar Walter Gropius tarafından Almanya Weimar'da kurulan Bauhaus, o güne kadar mimaride evrensel ilke arayışına çözüm getirmeye çalışan Beaux-Arts ekolünün mimarideki evrensel bilgiyi klasik üslupta ve bireysel olarak mimarın yaklaşımında tanımlayan modelinin aksine evrensel ilkeleri insandan bağımsız olarak doğanın kendisinde aramasıyla mimarlık eğitimine yeni bir bakış kazandırmıştır (Broadbent, 1995).

Bauhaus, temelde bir mimarlık okulu olarak kurulmamasına rağmen, tüm tasarım disiplinleri ile her türlü tekniği barındıran bir sanat anlayışı ve geniş ilgi alanını

kapsayan eğitim programı ile mimarlığın eğitimden talep ettiği kavramsal altyapı ve donanımına sahipti (Balamir, 1985).

Gropius, tüm tasarım disiplinlerinin arasındaki bütünlüğü, ders programları ve organizasyon aracılığı ile ortaya koyarak tasarım eyleminin yeni fikirler ve bakış açıları kazanmasını amaçlamaktaydı. Tasarımcı ve mimar eğitiminde sanatı, teknolojiyi ve zanaatı bir araya getirmek öncelikli hedefiydi (Arıdağ, 2005).

Bauhaus eğitim modeli ile Beaux-Arts eğitimi arasındaki en büyük fark Bauhaus ekolünde yer alan, öğrenciyi koşullanmadan kurtarıp, yaratıcı düşünceyi, hayal gücünü, bireyin kendisini ifade yetisini ön plana çıkarma isteğidir. Eğitim belli bir bilgi ya da beceriyi kazandırmak yerine, sorunlara yeni bir yaklaşım modeli üretmek odaklıdır. Bu odağa hizmet etmesi amacıyla geleneksel akademi eğitiminin temel taşlarından olan çizim ve tarih dersleri müfredatta oldukça az yer kaplamaktaydı. Tarih dersleri eğitimin ilk yıllarında öğrencide tipolojiler ve kalıplar oluşturmaması amacıyla 3.seneden itibaren seçmeli ders statüsünde verilirdi. Bunun yanı sıra görsel iletişim ve biçimsel dil kullanımının gelişmesinde fizyoloji, biyoloji, psikoloji ve optik gibi daha nesnel bilgi kaynaklarından yararlanılırdı. Mimarlık eğitiminin iki boyutlu kompozisyonlarını yetersiz bulan ekol, mimarlar için 3 boyutlu algılamayı kaçınılmaz bulmuş ve “mekan” kavramına ağırlık tanımıştır (Balamir, 1985).

Kendisinden önce var olan mimarlık ekollerinin katı ve kalıplar ile dolu eğitim sistemlerinin aksine Bauhaus’da birbirinden farklı birçok eğitim anlayışı uygulanmıştır. Bu amaçla çeşitli dersler müfredattan çıkartılıp yerine dönemin ve ekolün gerekliliklerine uyum sağlayacak dersler eklenmiştir. Mimarlık tarihine olan kasıtlı uzak tutum, etkisini bu dönemde de varlığını sürdüren usta-çırak ilişkisine de yansıtılmıştır. Usta artık klasik dönem mimari ilkelerinin ustası değil, yeni düşünce ve anlayışların aktarıcısıdır (Uloğlu, 1990). Bu dönemde eğitmen ile öğrenci arasındaki diyalog güçlenmiş ve öğrenci artık ekol tarafından fikirlerine ve isteklerine saygı duyulan bir birey statüsü kazanmıştır. Projeler eğitmen ile öğrencinin ortaklığı ile yürütülmüş ve bu amaçla deneysel uygulamalar yapılmıştır.

Conrads (2002) tarafından aktarılan Bauhaus stüdyosu özelinde öğrenci-eğitmen etkileşimine baktığımızda;

- Yaratıcılığın ön planda tutulması, bireysellikte özgürlük sağlanması fakat çalışma disiplininde sıkı olunması,
- Öğrencilerin, ustalarının çalışmalarına katılımı,
- Dışarıdan alınan işlere öğrencinin de dahil edilmesi,

- Geleceğe dönük, geniş ölçekli, ütöpik yapı tasarımlarının farklı disiplinlerden usta ve öğrencilerle birlikte planlanarak, tüm bu bileşke ve parçaların uyum içinde çalışmasının sağlanması,
- Usta mimarlar ve öğrenciler arasında iş dışında dostluklar kurulması, bu amaçla şiir dinletileri, balolar, konser ve tiyatro oyunlarına gidilerek eğlenceli bir atmosfer yaratılması gibi hedeflerin olduğunu görürüz.

Oluşturulan bu ortam danışanlara özgürlük alanı tanımış ve ilişkilere samimiyet kazandırmıştır. Bu durum aynı zamanda öğrencinin kendisini ifade edebilme yetisini de artırmış ve eğitimin öğrenci odaklı bir hal almasına yardımcı olmuştur.

Bauhaus ekolünün Beaux-Arts'dan devraldığı mimarlık eğitimi bayrağı, 20.yy'ın ikinci yarısına gelindiğinde etkisini azaltmaya başladığı görülür. Bunda modernizmin, popülist eğilimler ve yeni akımlar karşısında hareket alanı bulamamasının önemli bir rolü olmuştur (Balamir, 1985). 1950'ler sonrasında mimarlık eğitiminde iki ayrı model üzerine yoğunlaşıldığını görürüz. Bir tarafta tasarıma "yaratma süreci" olarak yaklaşan görüşler hâkim iken, öte yanda tasarım disiplinini bilimsel bir temele oturtma eğilimi görülmektedir. Bilimsel metot içerik olarak strüktür teorisi, aydınlatma, ses kontrolü ve ısıtmanın, alanında uzman mühendisler ve bilim adamları tarafından öğretilmesinden oluşuyordu (Broadbent, 1995). Eğitimin tasarımı bilimselleştirmek amaçlı kurgulanmasında yatan en önemli etken, yaşanan çevrenin çok düşük kalitede inşa edilmesiydi (Arıdağ, 2005). Bu durumun sonucunda tasarım kavramının algılanışı ve uygulanmasında yeni modellerin ortaya çıktığı görülür. Tasarımın bir makine veya fabrika gibi kompleks bir yapı içinde kurgulanması ve bir çok kişinin farklı parçalarda çalışması üzerinden işleyen bir sistem şeklinde görülmesi bu dönemde baskın bir etki alanı bulmuştur (Turuthan, 1987). Sistemin işleyişini etkileyen uyum, ilişkiler, planlama süreçleri üzerine düşünceler, yeni tekniklerin ve tasarım eylemi formlarının oluşmasına imkân sağlamıştır.

Mimari tasarım eğitimini tarihsel akışta incelediğimizde süreç içerisinde; tek disiplinin bilgisinden, çok disiplinli bir yapı halini aldığı, öğrencinin eğitmeni patron olarak algıladığı ve görüşlerine eğitmen tarafından değer verilmeyen bir iletişimden, proje üzerine bir ortaklık geliştirilen, çift yönlü bir görüş aktarımı ve karşılıklı tartışma ortamına dönüştüğü söylenebilir (Arıdağ, 2005). Mimarlık öğrencisi açısından bakacak olursak, eğitim sürecinde yaşanan gelişmeler, bireyin kendini ifade etmesi ve yaratıcı potansiyelini ortaya koyması yönünde atılan adımlar olarak değerlendirilebilir.

3.1.5. Türkiye’de Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde mimarlık eğitimi, tarihsel süreç içerisinde yaşanan gelişmeler ve kültürel, politik görüşlerin etkisiyle şekillenmiştir. Mimarlık eğitiminin ortaya çıkışında Osmanlı İmparatorluğu’nun kurumsal yapı ihtiyacı tetikleyici bir unsur olmuş, askeri ve merkezi bu eğitim modeli yerini zamanla daha bağımsız eğitim kurumlarına bırakmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu’nda mimarlık eğitimine baktığımızda 18.yy’a kadar resmi binaların inşa faaliyetlerinde yer alacak teknik elemanların yetiştirilmesi amacıyla kurulan Hassa Mimarlık Ocağı’nın eğitimde önemli bir rol üstlendiğini görürüz. Bu oluşumda teorik bilgiler verilmekte, aynı zamanda usta-çırak modeliyle öğrenciler uygulamalara katılmaktadır. Bu yapılanma 16.yy’da Mimar Sinan ile en parlak dönemini yaşamıştır. 1453 yılında kurulan bu oluşum 1881 yılında “Ebniye-i Hassa Müdürlüğü” ortaya çıkana kadar varlığını sürdürmüştür (Tokay ve Yüksel, 1995).

Saray tarafından verilen eğitimin yanı sıra, Anadolu’da loncalar üzerine temellenmiş eğitim faaliyetleri ve mimarlık uygulamaları da görülmektedir. Bu süreçte imparatorluk sınırları içerisinde gerçekleşen tüm yapım faaliyetleri merkezi otoritenin denetimi altındadır (Uloğlu, 1990).

1883 yılında Osman Hamdi Bey tarafından kurulan “Sanati-i Nefise Mekteb-i Alisi” mimarlık eğitiminin kurumsallaşması üzerine atılan ilk adım olarak değerlendirilmektedir. 1928 yılında “Devlet Güzel Sanatlar Akademisi” adını alan kurum, günümüzde “Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi” ismiyle eğitim faaliyetlerine devam etmektedir. 20.yy başlarında ülkemizde egemen olmaya başlayan Fransız kültürünün ve Fransız kökenli bir aileden gelen mektebin ilk fenni hocası Alexandre Valluary’nin Beaux-Arts eğitimi almış olmasının doğal bir sonucu olarak akademide Ecole des Beaux-Arts etkisi güçlü bir şekilde görülmektedir. 1930’lu senelerde Nazi rejimi tarafından dışlanan dönemin bazı tanınmış mimarlarının eğitim kadrosuna eklenmesi ile akademide “Orta Avrupa Ekolü” ağırlık kazanmıştır (Arıdağ, 2005).

1945-1950 yıllarına gelindiğinde Akademi’nin atölye faaliyetlerinde ilk iki yıl proje tasarımı için öğrenilmesi gerekli görülen planlama bilgisi, malzeme, inşaat, estetik, matematik ve çizim gibi farklı disiplinlerden dersler öğrenciye aktarılırdı. Bu dönemde başarılı olan öğrenciler üçüncü yıldan itibaren seçtiği bir hocanın atölyesinde, seçtiği bir proje konusu üstünde tasarım çalışmaları yapardı. Bu süreçte öğrenci ve eğitmen arasında usta-çırak ilişkisi yaşanır, eğitmenin verdiği tavsiyeler sonucunda

ortaya çıkan tasarım öğrenciden çok eğitime ait izler taşırdı. Devam eden süreçte 5 sönestre boyunca giderek karmaşık bir hal alan proje konuları üzerinde farklı ustalardan danışmanlık alan öğrenciye, son senesinde tüm sınıfla birlikte tek bir konu verilir ve projelerin bireysel olarak yürütülmesi beklenirdi. Sunum becerileri de ortaya konarak hazırlanan projeler sergilenir, değerlendirilir ve başarılı bulunan öğrenciler “Yüksek Mimar” unvanı ile mezun edilirdi (Erpi, 1999).

1970’li yıllara gelindiğinde, Akademi’de öğrencinin bireyselleşmesi üzerine bir eğitim modeli kurgulandığını görürüz. Bu dönemde öğrenci proje konusunu, proje konumunu kendisi belirler, gerekli belgeler ve haritaları kendi çabalarıyla edinirdi. Proje geliştirme sürecinde eğitime danışarak ilerleyen öğrenci, eğitmenin talepleri arttıkça bireysel olarak daha fazla çaba göstermeye zorlanırdı. Eğitmenlerin fazlaca olan isteklerine karşın sürece karşı düşük nitelikte olan ilgileri, zamanla öğrencide mimarlık hevesinin kaybolmasına ve yeni meslek arayışlarına neden olmaktadır (Tanyeli,2000).

Dönemin bir başka köklü kurumu ise 1875 yılında makine ve inşaat mühendisleri yetiştirmek amacıyla kurulan Yıldız Teknik Üniversitesi’dir. 1942-1943 ders döneminin ikinci yarısında mimarlık eğitimine başlayan okul ilk öğrencilerini inşaat bölümünden aktarmıştır. Böylelikle Devlet Güzel Sanatlar Akademisi’nden (1928) sonra modernist anlamda ilk bağımsız mimarlık eğitime İstanbul Teknik Okulu bünyesinde başlanmış oldu (Batırbaygil, 2000).

Türkiye’nin ilk, dünyanın en eski üçüncü yüksek eğitim kurumu olan ve günümüzde mimarlık eğitiminin en köklü okullarından birisi kabul edilen İstanbul Teknik Üniversitesi’nin çekirdeğini oluşturan “Mühendishane-i Bahr-i Humayun” 1773 senesinde bahriye (tersane) mühendisi eğitmek amacıyla kurulmuştur. Askeri bir kökene sahip bu okula 1882 senesinde “Hendese-i Mülkiye Mektebi” ilave edilmiş ve kurum sivil bir karakter kazanmıştır. 1928 yılında “Yüksek Mühendis Mektebi” ismini alan okul, 1944 senesinden itibaren İstanbul Teknik Üniversitesi olarak hizmet vermektedir. 1944 yılına kadar olan eğitim sürecinde öğrenciler 3 yıl boyunca pozitif bilimlerin konularını içeren dersleri birlikte alırlar, bu dönemi başarıyla tamamlayanlar, Makine, İnşaat, Elektrik Mühendisliği ve Mimarlık bölümlerinde eğitimlerine devam ederlerdi. 2 yıl süren bu eğitimin sonucunda mimarlık bölümünde başarılı olan öğrenciler “Yüksek Mühendis Mimar” unvanı ile mezun olurlardı (Erpi, 1999).

Mimarlık eğitiminde İstanbul etkisi belirgin bir biçimde hissedilirken, 1956 yılında Ankara’da kurulan yeni bir oluşum Türkiye mimarlığı ve mimarlık eğitimini derinden etkilemiştir. Günümüz akademik dünyasının da en saygın okullarından biri

olarak kabul edilen Orta Doğu Teknik Üniversitesi, eğitime getirdiği farklı yaklaşımlar ile yeni bir dönem başlatmıştır.

Stüdyo eğitiminde eğitmen ve öğrenci arasında yaratılan tartışma ortamı, eğitmenin projeyi tashih edip yönlendirmesi yerine kritik edip kararı öğrenciye bırakması, kapalı jüri değerlendirmesi yerine neredeyse bir forum havasında geçen açık jürilerin yapılması ODTÜ eğitiminin akademik hayata getirdiği yeniliklerden bazılarıdır. Bunun yanı sıra 5 yıllık eğitimin yerini 4 yıllık mimarlık ve 2 yıllık yüksek mimarlık eğitimi almıştır (Erpi, 1999).

ODTÜ jürisinde pafta sayısı, mükemmel maketler, gösterişli çizimler, ikincil önem taşımaktadır. Öğrenciden istenen temel performans, projeye doğru bir yön verip, doğru ilişkiler kurması ve sağlam bir ana fikir oluşturmasıdır. Tasarımın fikir ve kurgusunun olmayıp söz ve sunum ile bu eksiğin kapatılmaya çalışılması jüri tarafından olumsuz karşılanan bir durumdur. Mimarlığı düşünme eyleminden çok çizme eylemine dayandırdığı fark edilen öğrenciler bu yaklaşımlarını terk etmedikçe okuldan mezun edilmezlerdi. Projelerin kavramlar ve kurgular üzerinde yükselmesi temel hedefti (Özgüner, 2000).

Mimarlık eğitiminde lonca sisteminin ortaya çıkışından günümüze kadar uzanan dönemde, okula, yere, zamana, yöneticilere, devlet yapılarına, toplumsal yaşantıya göre şekillenen birçok farklı eğitim modeli ortaya atılmıştır. Mimarlık eğitiminin metot olarak sabit bir gelenek üzerinde temellenmemiş olmasında, tasarımın öznel yapısı, dönemin ihtiyaç ve avantajlarıyla mimarlık disiplini arasında dinamik bir bağ bulunması, öğrenci niteliklerinin sürekli değişmesi sonucu eğitim sürecinin öğrencide oluşturduğu reaksiyonların değişkenlik göstermesi gibi nedenler sayılabilir. Buradan hareketle mimarlık eğitimi üzerine yapılan denemeler ve yeni yaklaşım arayışlarının tasarım disiplininin dinamik olarak değişen unsurlar barındıran yapısının doğal bir sonucu olduğunu söyleyebiliriz.

3.2. Mimarlık Eğitiminde Stüdyo Dersi Süreci

Mimarlık eğitimi tarihsel süreç içerisinde, eğitim süresi, ders içerikleri, derslere yaklaşımlar ve teknolojik gelişmeler sonucu uygulama ve planlama süreçlerinde yaşanan farklılaşmalar gibi birçok konuda değişim yaşamış olmasına rağmen temel iki unsurunu korumaktadır. Bunların ilki tasarım ve projelendirme süreçlerinde öğrenciye yardımcı olacak bilim, sanat, teknik ve tarih odaklı teorik ders içeriklerinin öğrenciye

aktarılması sürecidir. Bu kavramsal aktarım sadece okuldaki eğitimi kapsamamakta, mimarın entelektüel kimliğinin, sürekli gelişme göstermesi beklenen bir olgu olduğu fikri tüm akademik camiada kabul görmektedir. Tasarıma temel oluşturacak teorik bilgileri edinen öğrenciye, “tasarlama” faaliyetlerine yaklaşımının geliştirilmesi ve tasarım eylemini deneyimleme yoluyla pratik etmesi amacıyla “stüdyo” ortamında proje geliştirebileceği ve öğretmenlerden görüş alabileceği bir eğitim uygulanır.

Farklı disiplinlerin ve sanat dallarının yaratıcı düşüncüyü besleyen metotlarını kullanarak kendine özgü bir form yaklaşımı sergileyen mimarlık eğitim modelinde odak noktası tasarım stüdyolarıdır. Stüdyoda tasarım alternatifleri denenir, tasarlama eylemine dair öğretiler ve yöntemler tartışılır. Stüdyo tanımı, öğrenci, öğretmen, fiziksel çevre, yer, konu, tasarım problemi, yöntem gibi birçok farklı ve dinamik öge etrafında şekillenen bir süreci ifade etmektedir (Gökmen ve Süer, 2003).

3.2.1. Stüdyo Kavramı

Tasarım temelli olmayan disiplinlerin eğitiminden farklı bir eğitim modelini vurgulayan mimarlık eğitimi, tarihsel süreç içerisinde çeşitli formlar ile yürütülmüştür. Mimarlık eğitimini diğer modellerden ayıran en önemli fark ise teorik derslere eklenmesi zorunlu görülen, “yaratıcı düşünme” metodunu öğrenciye aktarmak amacıyla sürdürülen tasarım eğitimidir. Tek bir doğru üzerinden ilerlemeyen tasarım süreçleri, mimarlık okullarında stüdyo dersleri çerçevesinde aktarılmaktadır (Yıldırım ve ark., 2012).

Günümüz mimarlık eğitimine baktığımız zaman, öğrencinin üniversiteye başlayana kadar geçirdiği eğitim sürecinin, “tasarım” düşüncesinden uzak, tek doğrunun kabulü ile yürütülen bir sistem üzerine kurulu olması, mimarlık öğrencisinin yeni ve alışık olmadığı bir kavram ile karşılaşmasına neden olur. Bu noktada tasarım kavramının en önemli düşünme ve pratik alanı olarak kabul edilen stüdyo oluşumları, öğrencinin eğitim hayatı boyunca istenilen yaratıcı düşünme davranışını sergilemesine yardımcı olur.

Akın (2001a)’in de belirttiği gibi mimarlık eğitiminde karşılaşılan tasarım problemlerinin standartlaşmış bir çözüm şeması bulunmamaktadır. Bu durum da öğrencilerin stüdyo süreci içerisinde öğretmenlerinden ve diğer öğrencilerden, yeni düşünme yöntemleri bağlamında beslenmesine temel oluşturmaktadır. Stüdyo eğitimi ile eş zamanlı olarak yürütülen teorik derslerin bilgisi de öğrencinin tasarım yetisini

ortaya çıkarmak adına önem taşımaktadır. Oxman (2003), bu bilginin niceliğinden çok, bilgiyi bulma metotlarının geliştirilmesi ve tasarım probleminin çözümü noktasında sürece adapte edilmesinin önemini vurgulamıştır.

Stüdyoda eğitimin amacı, öğrenciye neyi tasarlayacağını gösterilmesinden çok, tasarım eyleminin nasıl yapılacağını anlatmak odaklıdır. Öğrencilere tasarım süreci başında verilen sorunlar ve süreç içerisinde ortaya çıkacak diğer problemler karşısında sergilemeleri gereken düşünme ve davranış modelini öğretmek, stüdyo eğitiminin temel kazanımı olarak görülmektedir. Eğitimden tarafından bunun aksi yönde sergilenen davranışlar, öğrencide olumlu kazanımların azalmasına neden olmaktadır (Çelik, 2015).

Stüdyo sürecinde en önemli rol proje yürütücüsüne düşmektedir. Bu noktada eğitimden-öğrenci odaklı gelişen birebir iletişim ve eleştiri ortamı stüdyo eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Uloğlu, 1990). Eğitimdenin eleştiride bulunmak yerine, tashih (düzeltme) yoluna gitmesi, eğitimdenin öğrencinin tasarımını doğrudan şekillendirmesi ile sonuçlanabilmektedir. Düzeltme, yanlış bir durumun tespiti ve doğruya yönlendirilmesi anlamı taşıyan, ucu kapalı, kalıp yargılar içeren bir yaklaşımı temsil eder. Eleştiri ise doğru ya da yanlış yargılarından ziyade yorumcunun bir olgu, tasarım, fikir, uygulama hakkında geliştirdiği yorumların öğrenciye dayatılmadan ve eğitimden yorumuna açık bir şekilde sunulmasıdır (Arıdağ, 2005).

Tasarım eğitiminin tarihsel sürecine bakıldığında, eğitimin kurumsallaşması sürecine kadar, tasarım eğitiminin verildiği yerler atölye kavramı ile tanımlanmaktaydı. Atölye, ustanın imzasını taşıyan bir çalışmanın, asistan ve öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmesi şeklinde yürütülür, talimatlar usta tarafından net bir yönlendirme amacıyla verilirdi. İlerleyen dönemlerde tasarım pratiğinin açık uçlu yapısının keşfi ile bu kavram yerini stüdyo ortamlarına bırakmıştır. Stüdyo, en temel tanımı ile “yaratıcı kişinin çalışma yeri” anlamını taşımaktadır. Bu anlamıyla stüdyonun atölyeye kıyasla yaratıcılığa motive eden bir yaklaşımı temsil ettiği söylenebilir (Ciravoğlu, 2003).

Stüdyonun temel hedefi, fiziksel ve sosyal çevre ile öğrencinin zihin dünyası arasında bir köprü kurup, mimarlık olgusunun kavranış sürecinde bir “pusula” olabilmektir. Bireysel deneyimlerin ön planda tutulduğu bu ortamlarda tasarım probleminin ve probleme yaklaşımın öznelleşmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Güvenç, 1995).

Stüdyo dersinin içeriğinin öğrenci tarafından kavranabilmesi adına her dönem için farklı temel kazanımları hedeflediği söylenebilir. Mimarlık eğitiminin ilk yılında yürütülen stüdyo süreçlerinde tasarım olgusunun kavramsal altyapısı oluşturulur ve

öğrencinin tasarım eylemini gerçekleştirmek adına kullanacağı zihinsel ve fiziksel şema üzerine çalışmalar yapılır. Tasarım kavramının öğrenci tarafından anlamlandırılıp kavranmasına yardımcı olmak adına yapılan bu çalışmalar ilerleyen stüdyo dönemleri için önem taşımaktadır. İkinci sınıf tasarım stüdyosunda kavramsal altyapının çeşitli tasarım araçları ile birlikte bir tasarım problemine çözüm sunmak amacıyla nasıl kullanılacağı, hangi materyal ve metotların çözüme ne ölçüde destek vereceği ile ilgili uygulamaya dayalı çalışmalar yapılır. Üçüncü sınıfta öğrencinin problem tanımını kendince yorumlayarak özgün kavram üretebilme becerisini kazanması hedeflenir. Stüdyoda çözüm aranan tasarım problemi giderek karmaşık bir yapı kazanır. Öğrenciden bu karmaşık yapı ağını çözümlerken tasarım potansiyelini koruması beklenir. Mimarlık eğitiminin son yılında yürütülen stüdyo derslerinde öğrencilere problemi ortaya koyma, farklı çözüm yolları üretebilme, ortaya konan çözüm önerilerini savunabilme gibi özelliklerin kazandırılması amaçlanır. Bu dönemde tasarımın kavramsal yönlerini, estetik unsurlar ile başarılı bir şekilde birleştirebilmek, ortaya çıkan tasarım ürününü kurgusal bir biçimde aktarabilmek, dersin temel kazanımıdır.

Stüdyo ortamının dinamiklerini oluşturan, dersin yürütücüsüdür. Bu dinamikler öğrencilerden alınan dönüşler ve işleyen süreç ile birlikte tasarım ortamını kurmaktadır. Öğretmenin bu noktada süreci iyi izleyip, stüdyonun ritmi ve öğrencinin ihtiyaçlarını iyi okuması gerekmektedir. Öğretmen, öğrencinin gereksinimlerine göre “yönlendiren, öğreten, destekleyen, tartışan, kışkırtan” yaklaşımlar sergileyebilmelidir (Yürekli, 2003). Jüriler ve grup eleştirileri gibi uygulamalar da stüdyo eğitiminin bir parçasıdır ancak öğretmen-öğrenci etkileşimi stüdyo kavramının temelini oluşturmaktadır. Stüdyo, öğretmen denetiminde tek merkezli bir yönetim şemasını içermekten çok, öğretmen ve diğer katılımcılar arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkan ortak bir süreç örgütlenmesidir (Uloğlu, 1995).

3.2.2. Stüdyo Dersinde Temel Süreç

Mimarlık eğitimi sürecinde tasarıma dair tartışma ve düşüncelerin odağında yer alan stüdyo dersi, yapısı gereği öğrencinin okul, diğer öğrenciler ve öğretmen ile iletişiminin en yoğun olduğu derstir. Teorik ders içerikleri anlatılanı dinlemek üzerine kurulu iken, stüdyo dersi Schoon'un (1992) aktardığı gibi “yapma” eylemine dayalı etkileşimli bir süreçtir.

Stüdyoda yöntem farklılıkları olsa da ders, yaparak öğrenmeye dayalı, zihinsel bir modeli tanımlar. Stüdyo sürecinde araştırma raporları, görsel materyaller, konferans, seminer ve teknik geziler ile çizim teknikleri, bilgisayar destekli programlar gibi birçok farklı araç kullanılır. Jüri, bireysel kritik, toplu eleştiri, çözümü birlikte arama da stüdyo sürecinin önemli bileşenleridir (Gökmen ve Süer, 2003).

Stüdyo dersi, dönemler ilerledikçe karmaşıklaşan tasarım problemleri üzerine düşünme, yeni problemler üretme ve bunlara çözüm yolları bulup aktarma akışı içerisinde yürütülmektedir (Yürekli, 2003). Günümüz mimari tasarım eğitiminde, bu akış içinde yer alan dinamikler daha net çizgiler ile belirlenmiş ve mimari tasarımın kaçınılmaz süreçleri olarak kabul görmüştür. Problem ortaya konduktan sonra, çevre, insan, kültür, iklim, kullanıcı gereksinimleri gibi alanları kapsayan problem odaklı analizler yapılır. Bu veriler tasarım sürecinin şekillenmesinde öğrenciye kılavuzluk etmesi açısından önem taşır. Yapılan analizler sonucu oluşan konsept, tasarımcının proje sürecinde izleyeceği yolu tanımlar. Yürekli (1991), stüdyonun sloganlardan arındırılması gerekliliğinden bahseder. Sloganlaşmış konsept fikirler, öğrenciye yol göstermekten çok, tek bir doğrunun kabul gördüğü, yaratıcılığı sınırlayan bir yaklaşıma doğru öğrenciyi sürüklemektedir.

Problem ve probleme dair aktörlerin üzerinde yapılan analizlerin devamında tasarımın kurgusunu oluşturan diyagram çizimlerine geçilir. Fonksiyon şeması, leke çalışmaları, eleman etüdü gibi uygulamalar ile tasarımcının zihninde beliren imajlar kâğıda aktarılır ve form kazanır. Tüm bu süreçler geleneksel olarak bir sırayı takip etse de, birbirlerinden beslenen ve birbirlerinin değişiminden etkilenen, iç içe bir yapıdadırlar. Proje, form, akış, içerik, düşünce olarak istenilen düzeye geldiğinde, plan, kesit, görünüş, vaziyet planı, cephe tasarımı, 3 boyutlu görselleştirme çalışmaları ve maket yapımı gibi süreçler sonucunda nihayete erdirilir. Stüdyo sürecinin sonunda ortaya çıkan proje, çeşitli sunum ve görselleştirme teknikleri kullanılarak jüri karşısında anlatılır. Yürekli (2003), mimari tasarım stüdyosunu “üretim alanı” olarak tanımlar. Jüriler ise bu üretimlerin sunulduğu ve değerlendirildiği, üretimler üzerine tartışmaların yapıldığı toplantıları ifade etmektedir.

Stüdyo, dersin başlangıcından sunum ve jüri değerlendirmesine kadar, tasarım odaklı bir iletişim sürecini sağlar. Bu iletişim, Cold (1995)’in ifadesi ile sadece ben-sen, eğitmen-öğrenci, mimar-müşteri arasında kurulan bir bağı değil, bireyin kendi düşünceleri ile kurduğu iletişimi de kapsar.

Mimarlık eğitiminde stüdyo süreci adına en önemli dönem, öğrencinin tasarım ve yaratıcılık gibi kavramlar ile tanışmaya başladığı ilk yıl stüdyosudur. İlk yıl stüdyosu öğrencinin yeni bir disipline ilk adımı olarak nitelendirilebilir. Diğer derslerden elde edilen mekânsal, strüktürel, biçimsel bilgilerin tasarıma nasıl ve ne ölçüde yansıtılacağı ilk olarak bu dönemde öğrenciye aktarılır. Bu dersin amacı, öğrencide yaratıcı potansiyelin açığa çıkarılması, akıl, göz ve elin koordineli çalışma yeteneğinin geliştirilmesidir. Mimarlık, diğer birçok disiplinden farklı olarak, öğrencinin bütün duyularını kullanması gereken bir yaklaşımı talep eder (Erzen, 1976). Higgott (1994), bireyde yaratıcılığın açığa çıkarılması için ilk olarak “öğrendiklerini unutma” sürecinin gerekliliğini vurgular. İlk yıl, çeşitli kalıp düşüncelerle ve içinde yaşanılan sosyal yapı ve fiziksel çevrenin kabulleri ile tasarım hayatına başlayan öğrencinin, fiziksel ve sosyal çevreyi farklı bakış açılarıyla tekrar yorumlaması, yaratıcı potansiyelini kullanarak mimarlık disiplininin dinamiklerine adapte olması beklenir. Burada bahsedilen yeni düşünme sistemi kendisine yalnızca stüdyo ortamında faaliyet alanı bulmaz, birey bu yeni pratiği hayatının her alanında çeşitli ölçülerde deneyimler.

3.2.3. Kritik ve Eleştiri Süreci

Tasarım kavramı çoğunlukla “bardağın tasarımı, dış cephenin tasarımı, elbisenin tasarımı” gibi somut ürünler üzerinden tanımlansa da, tasarımcıyı bu sonuçlara götüren süreç oldukça kavramsal ve soyuttur. Bu durum, tasarım eğitiminin, tek bir düşünme modelinin aktarımı ve bundan sağlanan geri dönüşler ile sonuca gidilmesi yaklaşımını imkânsız kılar. Bu bağlamda, tasarım konusu, yeri, ölçeği, ihtiyaçlar, çevre, malzeme gibi çok farklı dinamiklerin tasarımcının izleyeceği yolu şekillendirmesi kaçınılmazdır. Öğrencinin, tasarım probleminin çözümünde edinmesi gereken temel ilke, araştırma ve sorgulama odaklı bir yaklaşım sergilemek olmalıdır. Bu noktada eğitmen kritikleri ve stüdyo içi eleştiri ortamı önem taşımaktadır. Ketizmen (2002), tasarlama sürecinde stüdyo ve masa başı kritiklerinin tasarımcıyı çok yönlü düşünmek ve tekrar üretmek gibi konularda olumlu yönlendirmesinin değerini vurgulamaktadır. Öğrenci, süreci çoğunlukla bireysel araştırma ve düşünme pratikleri ile geçirse de tıkandığı noktalarda eğitmen ve arkadaşlarından alacağı görüşler projenin işleyişine olumlu katkılar yapmaktadır.

Mimarlık eğitiminin günümüzde de varlığını sürdüren en önemli tartışma konularından birisi de eğitmenin öznel deneyimlerinin bir sonucu olarak verdiği

kritiklerin, tasarımda öğrenci görüşünü geride bırakarak, eğitmen izinin yoğun olarak görüldüğü bir son ürünün ortaya çıkması tehlikesidir. Bu durum, eğitmenin yorumlarında fazlaca öznel davranması, öğrencinin tasarımını ve zihnindeki şemayı doğru olarak aktaramaması veya eğitmen önerisinin dışında bir yol izlemenin olumsuz karşılanacağını düşünmesi sonucunda ortaya çıkabilir. Öğrenci, yeni bir disiplin ve düşünme biçimi ile öğrenim hayatını sürdürdüğü için eğitmenden gelecek yorum ve yönlendirmeleri sorgulamadan benimseme eğiliminde olabilir. Bu noktada eğitmenin, dikte eden bir üslup ve mimarlığın uygulama sahasından ilişkiler kuran yaklaşımının yerine öğrenciyi araştırmaya, farklı düşünmeye ve sorgulamaya yönlendiren bir kimlikte olması gerekmektedir (Dikmen, 2011).

Kritik verme sürecinde eğitmen, öğrenciye tasarımı hakkında önemli sorular sorarak öğrencinin bakış açısını tespit eder. Bu sorular kimi zaman öğrencinin fark edemediği detayları keşfetmesine ve tasarımı ile ilgili düşüncelerini açığa vurmasına yardımcı olur (Ayıran, 1995). Burada öğrencinin kendisini ifade yetisinin geliştirilmesi de amaçlanır. Projesi üzerinde tanımlayamadığı noktaları fark eden öğrencinin artık çözülmeyi bekleyen yeni problemleri oluşmuştur. Eğitmen bu noktada ne kadar detaylı bir okuma yaparsa öğrenciye tasarımını güçlendirmesi adına o kadar fazla yol açmış olur. Ayıran (1995), başka bir kritik metodu olarak, öğrencinin projeye yaklaşımına alternatif görüşler getirmekten bahsetmektedir. Bu yöntem ile öğrenci, kendi düşüncesinin değiştirilemez olduğu düşüncesinden uzaklaşarak farklı yaklaşımları kendi projesi üzerinde test etme imkânı bulur.

Stüdyo, eğitmen kontrolünde ve eğitmen tarafından değerlendirilen bir süreci tanımladığı için, eğitmen kritiklerinin belirli bir otokontrol ile sürdürüldüğünü söyleyebiliriz. Öğrencinin bu noktada kendi fikirlerini eğitmenin bakış açısına yakınlaştırma eğiliminde olması, tasarımın öğrenci kontrolünden çıkması ile sonuçlanabilir. Bu noktada eleştiri hakkını sadece eğitmen özelinde tanımlamamak ve diğer öğrencilerin de farklı projeler üzerinde görüş belirtmesi amacıyla “grup tartışmaları” yöntemi son dönem stüdyo eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Öğrencinin kendi projesini fazlaca benimsemesinden kaynaklı gözden kaçan tasarım noktalarını başka projelerin eleştirisi üzerinden deneyimlemesi, öğrencinin tasarım sürecine bakış açısını geliştirmesini sağlamaktadır (Ketizmen, 2002).

3.2.4. Sunum Süreci

Stüdyo eğitiminin verimli bir şekilde yürütülmesi, eğitmenin öğrenciye sağladığı bu yönlü bir teşvikin yanı sıra, öğrencinin tasarımını ve düşüncelerini doğru şekilde aktarmasıyla da yakından ilişkilidir. Zihninde çeşitli kavram ve kurgular oluşturan öğrenci, bu düşüncesini karşıya aktarabildiği ölçüde değerlendirilip yorumlanabilir. Öğrenci, stüdyo sürecinde yaşadığı tasarım deneyimi ve ortaya çıkardığı projeyi çeşitli sunum teknikleri ile anlatarak, eğitmenler ve diğer öğrencilerin önünde sunar. Bu sunum faaliyeti sadece proje sonlandırılırken değil, eğitmenin belirlediği kritik noktaların her birinde yapılarak, öğrencinin sürece daha yoğun bir şekilde hakim olması, fark edilen olumsuz yaklaşım ve ilerlemelerin giderilmesi ve öğrencinin kendini ifade yeteneğinin geliştirilmesi sağlanır.

Sunumun hangi materyaller ve yöntemlerden besleneceği, projenin konusu, ölçüğü, amacı, kurgusu ve eğitmenin talepleri ile doğrudan ilgilidir. Sunumda yalnızca tasarım ürünü değil, tasarımı şekillendiren veriler ve analizler de aktarılır.

Geleneksel tasarım stüdyosu işleyişinde ihtiyaç programı, arazi ve çevresine dair veriler, estetik, toplumsal, psikolojik, teknolojik vb. koşullar, gereksinim ve olanaklar irdelenir ve analiz edilir. Ortaya çıkan tasarlama enformasyonu, tasarım girdisi olarak mekânsal ilişkiler ile bütünleştirilir (Şahin, 2013). Bu karmaşık sistemin aktarılmasında geçmişten günümüze çeşitli farklılıklar görülmekle birlikte, asıl istenen, anlaşılır, yalın ve bilgilendirici bir sunumun ortaya konulmasıdır. Şahin (2013), farklı ifade ve tekniklerin kullanımı becerisinin ve görsel dil kullanımıyla düşüncüyü dışsallaştırabilmenin önemini vurgulamıştır (Şekil 3.1.).



Şekil 3.1. Stüdyo dersinde sunum unsurları

1980'lere kadar temelini teknik el çizimleri ve estetik perspektif çizimlerden alan sunum teknikleri, bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte yeni bir boyut kazanmıştır. İlk etapta sadece 2 boyutlu çizimlere olanak tanıyan bilgisayar sistemleri zaman içerisinde sanal dünyada hareketli görseller oluşturabilir konuma gelmiştir. Bu teknolojinin getirdiği CAD (Computer Aided Design) programları ile üretilen tasarım fikirleri kısa sürede okunabilir görsellere dönüştürülebilmektedir (Gülağaç, 2005).

Günümüz tasarım stüdyolarında ortaya çıkan tasarım fikrinin temsilinde tasarımcıya ve tasarımın hikâyesine bağlı olarak farklı yöntemler kullanılsa da Fuksas (2004) bu yöntemleri iki başlık altında toplamıştır. Bunlardan ilki projenin barındırdığı anlamı sergileyen, karşıdakilere tasarımın hikâyesi ve oluşumuna dair düşünceler aşıl原因, bütünüyle görselliğin ön plana çıktığı, açıklayıcı bir ifade biçimidir. İkinci temsil yöntemi ise birinci sunumda aktarılan kurgunun uygulamaya yönelik açıklayıcı bilgiler barındıran teknik çizimleridir.

Bilgisayar destekli tasarım kavramının mimarlık eğitime girmesiyle, model üzerinde yapılan değişikliklerin, tasarımın diğer unsurlarına yaptığı yansımalar görülebilmiş ve daha önceki dönemlerde yapılan kâğıt üzerine teknik çizimlerde yaşanan ölçek hiyerarşisi ile hareket etme yaklaşımı ortadan kalkmıştır. Bu durum tasarımın bütününe hâkim olabilmek açısından tasarımcıya büyük avantajlar sağlamıştır. Ancak modelin herhangi bir aşamasında öğrencinin üretimini sürdürdüğü tasarım ürününü görsel olarak deneyimlemesi, ortaya çıkan biçimin bitmiş bir ürün algısı yaratması ve tasarımcı tarafından sürecin sonlandırılması tehlikesini de açığa çıkarmıştır. Bu noktada öğrencilerin, tasarımın özünü aramak yerine, ortaya çıkan imajları “göz boyamak” amacıyla kullandıkları görülebilmektedir. Bilgisayar sistemlerinin mimarlık eğitimindeki esas rolü, biçimi süslemek değil, mimarlığın özünü anlayabilme konusunda tasarımcıya yardımcı olmaktır (Yürekli, 2003).

Mimari sunum teknikleri, geleneksel olarak eskiz, perspektif ve maketler ile desteklenen teknik çizimleri tarif etmektedir. Bu noktada mimarın serbest el çizim yeteneği, başarılı bir sunumun kaçınılmaz öğelerinden olmuştur. Ancak zaman içerisinde ortaya çıkan dijital sunum teknikleri sayesinde alternatif metotlar da mimari temsil açısından önemli bir araç haline gelmiştir. İki boyutlu, üç boyutlu çizim ve animasyon programları, tasarım sürecini hızlandırmakla kalmamış, tasarlama eylemini iki boyutlu kâğıt düzleminden kopararak, tasarım sürecinin daha esnek bir form almasına imkân tanımıştır. Teknolojik gelişmeler ile yeni metotların ortaya çıkması, mimarlık eğitiminin önümüzdeki yıllarında da kaçınılmaz olarak karşılaşılabileceğimiz bir

dizi değişikliklere neden olacaksa da tasarımın sunumu için temel olan estetik ve açıklayıcı görsel dil, iyi bir sunumun temel ilkesi olarak varlığını sürdürmeye devam edecektir. Öğrencilere tasarım fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri estetik ve kavramsal donanımların kazandırılması bu noktada mimarlık okulunun temel görevlerindedir.

3.2.5. Jüri Kavramı

Mimarlık eğitiminin diğer çoğu disipline kıyasla alışlagelmiş eğitim metotlarından farklı dinamiklere sahip olması, yalnızca stüdyoda gerçekleşen tasarım sürecinde değil, burada ortaya konulan fikir ve ürünlerin değerlendirilmesinde de karşımıza çıkmaktadır. Tok (2016), fikir alışverişı, sözel iletişim, eleştirel düşünme gibi farklı iletişim çeşitlerinin uygulandığı tasarım eğitiminin, jüri sistemi ile birlikte kritik bir pedagojik yapılanmaya sahne olduğundan bahsetmektedir. Tarihsel kökenine ait izlere 19.yy. Fransa ekolünde rastlanan jüri sisteminin erken örneklerinden birisi de 18.yy. Cambridge Üniversitesi bünyesinde uygulanmıştır (Anthony, 1991).

Jüri sistemi ortaya çıktığı andan itibaren mimarlık eğitimini veren çoğu okulda hızlıca benimsendi ve kendisine geniş bir uygulama alanı edindi. Tasarım değerlendirmesinin en ideal yöntemlerinden biri olarak görülen jüri sistemi zamanla mimarlık eğitiminin çekirdek unsuru halini aldı (Milton, 2003). Ancak bu yayılma, beraberinde farklı okulların jüri sistemine yeni yorumlar getirmesine neden oldu (Tok, 2016). Erken dönem jüri sistemi, kapısı kapalı odalarda, öğrenciler tarafından hazırlanan projelerin değerlendirilmesi ve sonuçlarının sadece projeler üzerine bırakılan notlar ile öğrenciye aktarılması şeklinde ilerler iken, 1940-1950 yıllarında köklü bir değişiklik geçirerek, çoğu okul tarafından “açık jüri” sistemine dönüştürüldü (Anthony, 1991). Bu değişikliğin yaşanmasında, haftalarca emek harcadığı projenin tek bir not ile değerlendirilmesinin, öğrencinin iç dünyasında mimarlık mesleğine karşı olumsuz bir yaklaşıma sürüklenişinin eğitimler tarafından fark edilmesinin büyük bir etkisi olduğu söylenebilir (Tok, 2016). Ayrıca projenin karmaşık yapısının sadece bir not ile değerlendirilmesinin, öğrencinin hangi noktalarda başarısız kaldığını analiz edememesi ve aynı problemi sonraki proje dönemlerinde de yaşamasına neden olarak, öğrencinin tasarım düşüncesinin gelişimine olumsuz etkide bulunduğu varsayımı da yapılabilir. Açık jüri sistemi sayesinde öğrenci, tasarıma dair kurguladığı detayları, süreci ve

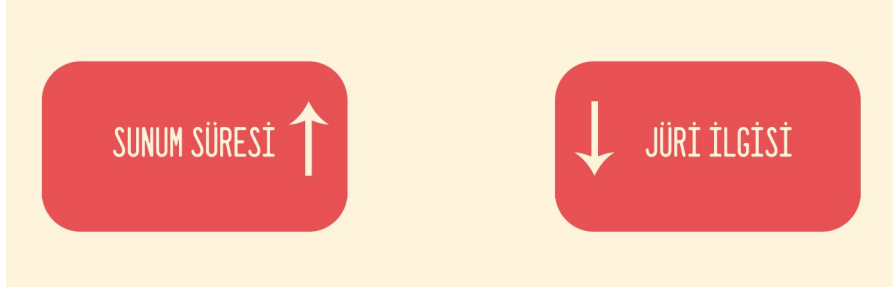
projesinin kritik noktalarını jüri üyelerine aktarabilmekte ve oluşan tartışma ortamından yeni çıkarımlar yapabilmektedir.

Açık jüri sistemi, mimarlık öğrencisinin sonuç ürününü sunmasında büyük bir avantaj sağlamakla birlikte, topluluk önünde fikir ve üretim anlatımının stresli yapısı, art arda gelen eleştirilerin yıkıcı etkisi sonucunda, öğrencinin okuldan uzaklaşmasıyla sonuçlanan kişisel buhranlara neden olabilmektedir (Pawley, 2007).

Açık jüride öğrenci, kendisine verilen süre içerisinde projesini anlatırken gelen eleştirilere karşı farklı reaksiyonlar gösterebilmektedir. Webster (2007) bu reaksiyonları aktif itaat, aktif direnç ve pasif itaat olarak gruplandırmıştır. Öğrenci, projesinin eleştirilen yönlerinin bazılarını rahatlıkla kabul edebilirken, eleştirilerin yoğunlaşması sonucunda yerli ya da yersiz bir savunma reaksiyonu gösterebilir. Bu davranışın temel nedenlerinden birisi de jürilerin eleştiri esnasında sergiledikleri üsluptur. Topluluk önünde sunum yapan ve sonucunda bir değerlendirme süreci ile karşılaşacak olduğunun farkında olan öğrenci, projesini savunurken gelen eleştirilere vereceği karşılıkların niteliği konusunda her zaman aynı kararlılıkta davranmamaktadır. Jüri sürecinin bir eğitim faaliyetinden çok, kişisel fikirlerin yarıştırıldığı bir söz düellosu halini alması, tasarım etkinliğine zarar vermektedir.

Farklı tasarım anlayışlarına sahip eğitmenlerin katılımıyla gerçekleşen jürilerde öğrenci, projesine yönelik farklı eleştiriler dinleyebilmekte ve bu da öğrencinin tasarım sürecine karşı yaklaşım çeşitliliklerinden faydalanmasını sağlamaktadır (Tok, 2016). Ancak jüri üyelerinin öğrencinin projesi üzerinden birbirleri ile tartışmaları, kişisel egoları devreye soktuğu için projenin değerlendirilmesi sürecini sekteye uğratarak öğrencinin jüriden edindiği eğitsel değer azalmasına neden olmaktadır.

Tok (2016), sunum sürelerinin uzamasının da jürinin ilgisinin azalmasına yol açarak eleştiri sürecine zarar verdiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte bütün stüdyo öğrencilerinin bir gün içerisinde değerlendirilmesinin bir sonucu olarak, eğitmen ve öğrencilerin saatler ilerledikçe eleştirel tavırdan uzaklaştığı ve sunumların bitirilmesini bekledikleri görülebilmektedir (Şekil 3.2). Bu durum, projesine güvenen ya da alacağı kritiklerden edineceği kazanıma değer veren öğrencilerin jürinin erken saatlerinde sunum yapmalarına neden olurken, yeterince hazırlanamadığını düşünen öğrencilerin, jüri üyelerinin eleştiriden uzaklaştığı jürinin son saatlerinde sunum yapmaları sonucunu doğurmuştur.



Şekil 3.2. Sunum süresinin uzamasının jüri ilgisine etkisi

Stüdyoda farklı veya aynı proje konuları üzerinde çalışan öğrenciler, birbirlerinden farklı tasarım ürünlerini ortaya koysalar da, tasarımın temel dinamikleri üzerinden eleştirilerde bulunan jüri, zaman içinde aynı cümleleri farklı öğrencilere kurmak zorunda kalmaktadır. Bu durum, jüri akışını olumsuz etkilediği gibi jüri üyeleri ve öğrencilerde dikkat eksikliğine neden olmaktadır (Tok, 2016). Jüri üyelerinin süreçten sıkılması, jüri etkinliklerinde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenle öğrenci, jürinin ilgisini sürekli sunumda tutmak adına çaba göstermelidir.

Topluluk önünde interaktif bir eleştiri ortamına dayanan jüri sunumları sırasında anlatısına anında geri bildirimler alan öğrencinin yaşadığı heyecan ve baskı nedeniyle söylenenleri net olarak algılayamaması da açık jüri sisteminin olumsuz özelliklerinden birisi olarak kabul edilebilir (Tok, 2016). Günümüzde, tasarım okullarının statü simgesi haline alan açık jüri sistemine dair ekol ve eğitmen kaynaklı farklı yöntem arayışları sürse de, kapalı jüri sistemine kıyas ile öğrenci gelişimine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Açık jüri sisteminin öğrenci ve eğitmen odaklı olumsuz yönleri, mimarlık eğitiminin çözüm aradığı temel problemlerdendir.

3.2.6. Değerlendirme Aşaması

Stüdyo yürütücüsü önderliğinde, stüdyo dışından davetlilerin de katılımıyla gerçekleştirilen jüri etkinlikleri, öğrencinin ifade yeteneğinin gelişmesi, projesinin farklı katılımcılar tarafından nasıl yorumlandığını öğrenmesi ve yeni bakış açıları sunması açısından öğrencilerde tasarım düşüncesinin geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Doidge ve ark., 2000). Yapılan sunumlar sonucunda öğrenci projeleri jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek projelere uygun görülen notlar verilir. Ardından jüri sonuçları, tüm öğrencilerin yer aldığı toplu bir liste şeklinde ilan edilerek değerlendirme süreci noktalanır.

Stüdyo sonu değerlendirmelerinde önemli kararlardan birisi, not verme işleminin süreç ya da sonuç temelli yapılması kararıdır. Tasarım eğitiminin öğrencinin tasarıma yaklaşımı ve zihinsel işleyişinin geliştirilmesini amaçlayan yapısı gereği, öğrencinin tasarım süreci içerisindeki performansı, proje değerlendirilmesi sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencinin süreç içerisinde hayal ettiği, kurguladığı tasarım fikrini hayata geçirip geçirmediği, karşılaştığı sorunlara olumlu reaksiyonlar verip vermediği ancak tüm tasarım sürecinin takibi ile sınırlanabilmektedir. Bununla birlikte mimarlık disiplininin açık uçlu yapısı nedeniyle yapılan işin son kez sergilenmiş olması sürecin sona erdiği anlamı taşımayacağından sürecin bir noktası esas alınarak yapılan değerlendirmeler yetersiz kalacaktır. Ancak stüdyo esnasında öngörülen süre içerisinde tasarımın tatmin edici bir ürün ile sonuçlandırılması, öğrenci motivasyonu ve stüdyo enerjisi açısından önemlidir (Yürekli, 2003). Bu nedenle tasarımın değerlendirilmesinde sonuç ürünle birlikte öğrencinin tasarım süreci bağlamındaki performansının da değerlendirilmesi günümüz mimarlık eğitiminde kabul gören bir sistemdir. Sürece hâkim olmayan davetli öğretmenlerin bilgilendirilmesi, sağlıklı bir tasarım değerlendirme ortamının kurulabilmesi adına önem taşımaktadır. Değerlendirme sürecinde göz önünde tutulan kriterlerin öğrenciye aktarılması da öğrencilerin tasarıma eleştirel yaklaşımının geliştirilmesini olumlu etkilemektedir.

3.3. Yaratıcı Düşünce Bağlamında Stüdyo Dersi Süreci

Yaratıcılık, öznel iç yaşantının deneyimler, duyular, algılama tavırları ile şekillenerek, nesnelle kurduğu diyalektik sürecin yeni ve farklı dışavurumu olarak özetlenebilir. Bu eylemin amacı, dünya ve kendimizi değiştirme istekliliğidir. Yaratıcı birey, yaratıcı düşünme süreci içerisinde geçmiş deneyimlerinden, entelektüel birikimlerinden, algı ve hayal gücünden beslenerek çevreyi bu bağlamda değerlendirir, sezgileri ve araştırmaları sonucunda özgün, yaratıcı ürünler, yapıtlar, fikirler ortaya koyar. Olaylar ve kavramlar, orijinal bir metot ile yeniden yorumlanır, kuramlar oluşturulur, farklı bakış açıları ortaya konulur ve sonucunda özgün bir sonuç elde edilir (Hazaryan, 2000). Yaratıcılığın öznel, yenilikçi, entelektüel özellikleri, mimarlık eğitiminin tasarım üzerine aktarmaya çalıştığı düşünsel ilkelerin temelini oluşturmaktadır.

Yaratıcılık kavramının öznel niteliğinden dolayı, yalnızca bir kitle eğitimi olarak gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu nedenle stüdyo ortamında çalışan öğrencilerin

eğitmen tarafından birebir yönlendirmeler ve eleştiriler ile tasarım sürecini şekillendirmeleri gerekmektedir. Eğitmenin sürece dair birincil hedefi, öğrencinin yaratıcı potansiyelini ortaya koyabileceği bir stüdyo organizasyonu olmalıdır. Bu organizasyon, davranış biçimleri ve iletişim üslubu ile de desteklenmelidir (Arıdağ, 2005). Stüdyo, her biri farklı düşünme biçimine sahip öğrencilerin aynı veya farklı proje konuları üzerinde, belirlenen süre içerisinde, yaratıcı ürün oluşturmaları sürecini tanımlamaktadır. Bu ortamda her öğrencinin farklı tasarım yaklaşımında bulunacağı öngörüldüğünde, stüdyoda yapılan eleştirilerin tüm sınıfı kapsar nitelikte olmaması her bir öğrencinin tasarım algısının gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Schoon (1992), mimarlık öğrencilerini yaratıcılıkları bağlamında değerlendirmiş ve şu sonuçları elde etmiştir:

- Kalıpları kırmaya daha yatkındırlar.
- Karmaşık yapıdaki deneyimlere açıktırlar, irrasyonel, tahmin edilemez, öngörülemeyen düşüncelerden daha az korkarlar.
- Kişisel olanın kullanımında daha başarılıdırlar, kendilerine ait düşünceleri daha iyi kullanırlar.
- Kavram üretiminde ve soyut düşüncelerde kabiliyetlidirler.
- Davranışları, yorum ve değerlendirmelerinde daha bağımsızdırlar.

Mimarlık öğrencilerinin ideal özelliklerine bakıldığında, yaratıcılık ile birlikte kişiselleşme kavramının da öğrencinin süreç içerisinde sergileyeceği kimliğe olumlu katkı yapacağını söyleyebiliriz.

Yürekli (2003), kişiselleşmenin yaratıcı sürece olan katkısından bahsederken, kişinin kendisini tanıdığı ölçüde kendine güvenebileceğini ve yaratıcılığını ortaya koyabileceğini vurgulamaktadır. Epstein (2000), bireyde yaratıcı potansiyelin ortaya konulabilmesi ve geliştirilebilmesi adına şu yaklaşımları sergilemesinin yararlı olacağından bahsetmektedir:

- Kişi, aklına gelen yeni bir fikri nerede olursa olsun kayıt altına almalıdır.
- Karşılaşılan zorluklara açık olmalı ve yenilgilerin üstesinden gelebilme iradesini ortaya koymalıdır.
- Sürekli kendisini güncelleyerek yeni ve farklı disiplinlerde bilgi, deneyim ve yetenek kazanmalıdır.
- Yeni fiziksel ve sosyal ortamlarda bulunarak, farklı zihin deneyimleri yaşama eğiliminde olmalıdır.

Bireyin farkındalığının yüksek olması, kendi bilgi birikimi ve eksikliklerini analiz edip yeni üretim süreçleri çerçevesinde geliştirmesi, tüm bunları yaparken de kendisini ifade edebilme yetisini farklı deneyimler sayesinde geliştirebilmesi, mimarlık öğrencisinin eğitimden edineceği önemli kazanımlardır. Bu süreçte bireyin motivasyonunu düşürecek davranış ve yönlendirmeler, sadece o dönem için değil bireyin eğitim hayatının devamında da olumsuz bir yaklaşıma sürüklenmesine neden olabilir. Bu noktada yaratıcılığın ilişkili olduğu kavramların bilincinde olmak, eğitmenin öğrencinin eğitim sürecine yapacağı katkıyı artırmaktadır.

Yüreklî (2003), yaratıcılık ile ilgili kavramları şu şekilde gruplandırmıştır:

- problem keşfi, probleme karşı duyarlılık, farklı sorular üretme, sorgulayıcı ve şüpheli tavır
- zihinsel üretkenlik, farklı bakış açıları oluşturma, gerçeği kavramsallaştırabilme, soyut kavramlar üzerine düşünebilme, düşünce zenginliği, duygusal ve zihinsel anlam taşıma, zevk ve heyecan verme, uyarma
- alışılmışın dışına çıkma, risk alma eğilimi, sınırları kırma, kuralları sorgulama, yenilik, özgünlük, hayal gücü, merak yaratma, irrasyonel düşünebilme, şaşırtma ve mizah
- kişisellik, yorumlama, bağımsız yaklaşım, kendini kabul etme, kendini ifade etme, sübjektiflik
- uyum sağlama, esneklik, değişen gerçekliklerle ilişki kurabilme, zaman kavramıyla ilişki, dinamiklik, gelişim isteği
- kullanışlılık, tatmin etme, yeterli olma, doğruluk
- etkili örgütlenme, detaylandırma ve iyi yapılandırılmış sunuş.

Mimarlık mesleğinin yalnızca somut olanla ilgilenmediği, tanımlanması zor belirsiz bir alana odaklanmasının da gerekliliği düşünüldüğünde stüdyo sürecinin, yaratıcılık kavramı ile dinamik ve güçlü bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

4. STÜDYO DERSİNDE EĞİTMEN VE ÖĞRENCİ YAKLAŞIMLARININ TASARIM SÜRECİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Bu tez çalışması kapsamında, bir önceki bölümde stüdyo kavramı ve işleyişi ile ilgili olarak oluşturulan değerlendirmelere ek olarak bu bölümün birinci ve ikinci kısımlarında eğitmen ve öğrencilerin stüdyo sürecine yaklaşımları irdelenecektir. Bölümün üçüncü ve dördüncü kısımlarında ise Konya Teknik Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü Stüdyo IV öğrencilerinden oluşan 29 kişilik öğrenci grubu ile birlikte 2018-2019 Bahar Yarıyılı boyunca yürütülen stüdyo sürecinin detayları aktarılacaktır.

Öğrencilerin her hafta gözlemlenebilmesi ve gerektiğinde iletişime geçilebilmesi adına mekânsal ve yönetsel problemler ile karşılaşılacak bir üniversite bünyesinden seçilmesine dikkat edilmiştir. Mimarlık eğitiminin ilk senesinde öğrencinin bu farklı disiplinle yeni tanışmış olması, üçüncü ve dördüncü senelerde ise okulun öğrencide oluşturduğu kalıp yargılar ve lisans eğitiminin sonuna yaklaşmış olmasının bir sonucu olarak içinde bulunduğu not odaklı yaklaşım düşünülerek, alan çalışmasının ikinci sınıf öğrencileri ile birlikte yapılması kararı alınmıştır. Çalışma boyunca gözlemlenecek düşünce ve davranışların gerçekliğinin zarar görmemesi amacıyla öğrencilerin yapılan çalışmadan haberdar olmamasına özen gösterilmiştir.

4.1. Eğitmenin Stüdyo Sürecine Yaklaşımı Üzerine Bir Değerlendirme

Mimarlık okullarında, tasarım disiplininin öğretilmesi açısından ders içeriğinin en kritik unsuru olan stüdyo dersleri, öğretim görevlileri açısından da tasarımcı kimlikleri ile eğitmen kimliklerini birleştirdikleri bir süreci tanımlamaktadır. Stüdyo organizasyonunun yöneticisi konumundaki eğitmen, her bir öğrencinin tasarım süreci hakkında analizler yapar, görüşler sunar ve stüdyo ortamının yaratıcı deneyimini artırmaya yönelik uygulamalarda bulunur. Arıdağ (2005), tasarlama eylemi ile tasarımı öğretmenin farklı etkinlikler olduğunu vurgular. Eğitmenin başarılı bir tasarımcı olması, tasarım eğitimini vermesi için gerekli ancak yetersizdir. Akademik gerekliliklerin yerine getirilmiş olması, başarılı eğitmenlik yapabilmek adına tek başına yeterli bir unsur değildir.

Stüdyo eğitmeninin mimarlık okulundaki konumu incelendiğinde, stüdyo dersleri dışında bilgi ve birikimlerini aktarabileceği farklı derslerde de görev aldığı

görülmektedir. Bunun yanı sıra bir dönem içerisinde farklı stüdyo çalışmalarında da bulunan eğitmenler için öğrencilerin stüdyo sürecindeki davranış biçimleri ve tasarım düşüncelerine dair çıkarımlarda bulunabilmek her dönem için zorlu ve yoğun bir mesai gerektirmektedir. Bu da eğitmenin stüdyo sürecini sonuç ürünün değerlendirilmesi üzerine bir yaklaşımla yürütmesine neden olabilmektedir. Tek başına karmaşık ve çok disiplinli bir düşünce yapısı gerektiren tasarlama eyleminin, her biri farklı tasarım düşüncesine sahip öğrenciler ile birlikte, sınırlı bir dönemde yürütülebilmesi, tasarım stüdyosu yönetiminin eğitmeni en fazla zorlayan unsurlarındandır.

Mimarlık öğrencisinin lisans eğitimine başladığı ilk sene ve takip eden yıllarda mimarlık disiplinine bakış açısı ve tasarım pratiği farklılıkları düşünüldüğünde, farklı stüdyo dönemlerine farklı organizasyon şemaları üretmek de eğitmenin stüdyo sürecindeki yaklaşımını etkileyebilmektedir. Eğitiminin ilk senesini yaşayan öğrencide tasarım algısı oluşturma ve kabullenilmiş kalıpları kırma odaklı bir yaklaşım sergilenirken, bitirme projesi stüdyosunda çalışmasını yürüten öğrenciye, var olan strüktürel, idari, teknik, teknolojik vb. şartların da iyice belirginleştiği bir proje süreci aktarılır. Bu süreçte eğitmenin bu çoklu tasarım yaklaşımı pratiğini uygulamakta güçlük çektiği görülebilmektedir.

Stüdyo işleyişi her zaman tek bir eğitmen kontrolünde yürütülmemekte, eğitmen grubu oluşturulması yoluyla da tasarım eğitimi verilebilmektedir. Bu durum, eğitmen grubu içerisinde tasarım kavramına karşı sergilenen farklı yaklaşımların çoğu zaman stüdyo ortamını olumlu etkilemesine, zaman zaman da eğitmen grup içerisindeki hiyerarşik yapıdan kaynaklı olarak bazı eğitmenlerin pasif rol üstlenmesine neden olmaktadır.

Stüdyo, eğitmen ve öğrenci arasındaki olumlu diyalog kültüründen beslenen ve bu kültür ile yaratıcı üretimlerin ortaya konulduğu bir süreçtir. Ders dönemi içerisinde öğrenci ya da eğitim ortamından kaynaklanan iletişim problemleri, eğitmenin stüdyo sürecine yaklaşımını olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin kendisini iyi ifade edememesi ve kurguladığı tasarım fikrini eğitmene iyi aktaramaması, eğitmenin öğrenciye yapacağı tasarım odaklı katkıyı azaltmaktadır. Bu süreçler, öğrencinin eğitmenden yeterince görüş alamadığını iddia etmesiyle ya da tasarımının yetersiz olduğunu kabullenmesiyle sonuçlanabilmektedir. McLagan (1978), eğitmenin öğrenciyi öğrenmeye zorlamak yerine öğrenmesini desteklemesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Tasarım disiplininin alışlagelmiş öğrenme modellerinden farklı bir yapı sergiliyor olması, eğitmenin öğrenci zihninde bu yönlü bir deneyim oluşturmasını güç hale getirmektedir.

Alan çalışması, eğitmen yaklaşımının öğrenci üzerinde oluşturduğu tasarım süreci eksenindeki olumsuz etkileri azaltmak ve öğrenci yaklaşımlarını gözlemleyebilmek amacıyla yapılan literatür taramaları sonucunda 4 temel bölüm üzerine planlanmıştır. Bu bölümlerin oluşturulmasında, tasarım olgusunun mimarlık düzleminden bağımsız olarak öğrenci yaklaşımındaki karşılığını gözlemleyebilmek, öğrencinin mimari tasarım sürecinin ilk evrelerinde tasarımın kavramsal boyutuna ne ölçüde yoğunlaştığını izleyebilmek, tasarım kavramının temel dinamiklerinden birisi olarak kabul gören eskiz çalışmalarının öğrencinin tasarım sürecine etkilerini araştırmak ve stüdyo dersinde oluşturulan eleştiri kültürüne öğrencinin yaklaşımını gözlemlemek amaçlanmıştır.

Eğitmenler, stüdyo dersi süreci boyunca stüdyoda diyalog ortamını geliştirebilmek adına olumlu bir yaklaşım sergilemiş, öğrenci görüşleri ve eleştirileri sürecin her aşamasında dikkatle dinlenmiştir. Eğitmenler, öğrencilerin birbirlerinin projeleri üzerine görüşlerini ifade ettikleri içerikleri oluşturmanın yanı sıra tasarım probleminin dışında yapılan sohbetlere de zemin hazırlayarak, öğrencilerin derse katılımında aktif bir rol üstlenmelerine yardımcı olmuştur.

4.2. Öğrencinin Stüdyo Sürecine Yaklaşımı Üzerine Bir Değerlendirme

Mimari tasarım eğitiminin eğitmen ve stüdyo ortamı ile birlikte en önemli etkenlerinden birisi de tasarım stüdyosu öğrencisidir. Diğer bütün disiplinlerin de iletişim modelini açıklayan gönderen-mesaj-alıcı örgütlenmesi göz önüne alındığında eğitmen tarafından gönderilen mesajın (tasarım bilgisinin) değerlendirilmesi sürecinde alıcının (öğrencinin) değerlendirme ölçütleri önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etkileşim sürecinde tasarıma ait bilginin edinimi yeterli olmayıp, edinilen bilginin içselleştirilip anlamlandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada bireyin değerlendirme sistemini etkileyen faktörler, yaşamsal deneyimler, isteklilik ve ilgi düzeyi, kişilik özellikleri, hayal gücü, yetenek örüntüsü, düşünme sistemi, bilgiyi işleme yöntemi, değerleri ve motivasyonu olarak sıralanabilir (Özdemir, 2013). Bu bireysel farklılıkların, tasarım disiplini ve günümüz eğitim modellerinin bir yansıması olarak, mimarlık öğrencilerinde çeşitli yaklaşım farklılıklarına neden olduğu görülmektedir.

İlk ve ortaöğretim sonrası lisans eğitimine başlayan öğrenci, daha önce düşünme pratiği üzerine deneyime sahip olmadığı “tasarım” disiplini ile karşılaşır. Schön (1984),

öğrenciden bilmediği bir pratiği uygulamasının istendiği bu dönemin öğrenciyi açmaza sürüklediğini vurgular. Zaman içerisinde bu disipline adapte olan öğrenciler sorgulama ve çok yönlü düşünebilme becerileri kazanır (Schön, 1984). Öğrencilerin tasarım disiplini ile karşılaşmaları sonucunda farklı yaklaşımlara yöneldikleri görülmüştür. Mimarlığın kavramsal ve uygulamaya dönük temelleri, öğrenciler için eğitimin ilk yıllarında kafa karıştırıcı bir modeli temsil etmektedir. Yurtsever (2011), bu noktada öğrencinin iki durum içinden birisini seçmek zorunda hissettiğini belirtir. Bunlardan ilki öğrencinin uygulamaya dönük, daha az kavramsal bir tasarım düşüncesine yönelmesi olup, bu sürecin devamında öğrenci okuldaki kavramsal eğitim ile uygulama alanı arasındaki bağlantıyı kuramayıp, tasarım düşüncesi zayıf, somut ile ilgilenen bir yaklaşıma sahip olabilmektedir. Çünkü çevresinde gördüğü mimarlık ürünleri, mimarlık disiplini adına böyle bir sistemi ortaya koymaktadır (Yurtsever, 2011). İkinci yaklaşımda ise öğrenci, mimarlığın kuramsal, kavramsal, soyut yönlerine daha fazla ilgi duymakta ve bu nedenle tasarım süreci sonunda beklenen somut ürüne ulaşmakta zorlanmaktadır.

Mimarlık öğrencisinin stüdyo sürecine yaklaşımını etkileyen unsurlardan birisi de stüdyo ortamında oluşturulan diyalog ortamının yetersiz bulunmasıdır. Arıdağ (2005), yaptığı araştırmada öğrencilerin stüdyo sürecinde yaşadığı diyalog odaklı sorunları vurgulamaktadır. Bu araştırmaya göre eğitmenin yaptığı kırıncı ve ağır eleştiriler, eğitmen tarafından sergilenen küçümseyici tavır, öğrencinin stüdyo sürecinden ve projeden soğumasına neden olabilmektedir. Ayrıca eğitmenin öğrencinin tasarım fikrini ilerletmekten çok değiştirmeye yönelik yaklaşımı, öğrencinin tasarım motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Öğrenci, tasarımında yapmak istediklerinin önemsenmediği fikrine kapıldıkça yaratıcı düşünceden uzaklaşıp eğitmen yönlendirmesini sorgulamadan kabul etme yoluna gidebilmektedir. Kalabalık stüdyo ortamı da öğrencinin projesi hakkında aldığı görüşleri azalttığı için stüdyo sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Stüdyo eğitmenlerinin öğrencilere eleştirilerinde farklı yaklaşımlar içerisinde olmaları ve eleştirilerin proje bağlamından çıkıp kişisel bir çalışmaya dönüşmesi öğrencinin stüdyo eleştirisini dikkate almamasına neden olabilmektedir.

Tasarım öğrencisinin stüdyo süreci içerisinde tamamen kendi kararları ile ilerlemesi zorlayıcı olabilir. Öğrenci bu süreç içerisinde bağımlılık ve bağımsızlık duyguları arasında kalabilmektedir. Eğitime bağımlı olmak istemeyen öğrenci bağımsız bir yol izlediğinde ise kendisini savunmasız kaldığı bir düzlemde bulup endişe

duyabilir. Öğrenci bu noktada eğitmenin kuracağı dengeye ihtiyaç duymaktadır (McKeachie, 1986). Öğrencinin bu çelişki içerisinde eğitime bağlılık duyması, eğitmen üzerinde duygusal bir tatmin yaratabilmektedir. Bu durumda eğitmen ile öğrenci arasında kurulan kişisel bağlılıklar, eğitmenin öğrencinin tasarımcı kişiliğini ezmesiyle sonuçlanabilmektedir (Yürekli, 2003). Stüdyo içerisinde kurulan kişisel eğitmen-öğrenci yakınlıklarının stüdyodaki diğer öğrenciler tarafından fark edilmesi, bu öğrencilerde stüdyo eğitiminin adil yapısının bozulduğu hissini oluşturabilmektedir. Bu durum da öğrencinin eğitmen ve stüdyo sürecinden kazanacağı edinimleri azaltmaktadır.

Stüdyo sürecinde eğitmenin sergilediği ısrarcı tutum ve keskin yönlendirmeler ile öğrencinin tasarım sürecini bireysel tasarım üslubu çerçevesinde şekillendirmesini engellediği, bunun yanı sıra eğitmen tarafından yapılan muğlak eleştirilerin de sürecin öğrenci tarafından algılanmasını olumsuz etkilediği söylenebilir. Farklı eğitim dönemlerinde farklı ölçek ve bağlamlarda tasarım problemlerinin ortaya konması da öğrencinin bu farklılıkları anlamlandıramamasından dolayı stüdyo sürecine adapte olamamasıyla sonuçlanabilmektedir. Masatlıoğlu (2018), tasarım öğrencilerinin stüdyo sürecine bakış açıları hakkında yaptığı çalışmasında öğrencilerin eğitmenin yanı sıra birbirlerinden de beslendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca jüriye katılan misafir eğitmenlere proje sürecinin anlatılmasının da öğrencinin süreci tekrar gözden geçirmesine fırsat tanıdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Stüdyo ortamında bazı tasarım konularının grup halinde çalışılması ise tasarım grubunda bulunan baskın karakterlerden ve iletişim eksikliğinden dolayı öğrencinin tasarım düşüncesini olumsuz etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin eleştiri sürecinde yapılan yorumların sadece olumsuz yargılar üzerinde şekillendiğini düşünmesi de stüdyo sürecindeki diyalog ortamını zedelemektedir. Eğitmenin olumsuz eleştiri yaklaşımını baskın şekilde sergilemesi sınıf içi hiyerarşik yapıyı güçlendirdiğinden stüdyo kavramını “klasik sınıf” yapılanmasına yaklaştırıldığı görülmüştür. Bu durum da tasarımın diyalog odaklı yapısını ortadan kaldırıp ortaçağ usta-çırak, patron-çalışan modelinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Stüdyoda ortaya konan tasarım probleminin öğrenciler tarafından içselleştirilememesi de stüdyo sürecini olumsuz etkilemektedir. Belirlenen arazi üzerine, büyüklükleri tanımlı ihtiyaç programları ile stüdyo sürecine başlayan öğrencinin tasarım problemi üzerine düşünmekten çok verilen bilgi paketlerini sorgulamadan projelendirme aşamasına başladığı görülebilmektedir. Bu noktada

öğrenci stüdyonun ilk aşamalarında tartışılan tasarım probleminin kavramsal boyutuna katılım sağlamak istememekte ve sürecin somutlaştığı çizim, görselleştirme çalışmalarına yoğunlaşmaktadır. Kavramsal sürecin tasarıma yansımalarından uzak kalan öğrenci tasarım dokusu zayıf ürünler oluşturabilmektedir. Tasarım konusunun net sınırlar ile çizilmesi de öğrencinin yaratıcılık düzeyini olumsuz etkilemekte ve kalıplar içerisine hapsolmuş tasarım ürünleri üretmesine neden olmaktadır.

Eğitmenin stüdyo sürecinde yapılan üretimleri değerlendirirken, öğrencinin hazırlamış olduğu üretimi olumsuz kalıp ifadeler ile eleştirmesi, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyecek kelimeler kullanması, ya da yapılan üretimi dikkate almayan bir üslup benimsemesi, öğrencinin stüdyo dersinin ilk aşamalarından itibaren süreçten kopmasına ve eğitmenin eleştirilerinin paralelinde üretimler sergileyerek kendini gerçekleştirememesine neden olmaktadır.

Alan çalışmasında öğrencilerin tasarım sürecine odaklanabilmeleri adına sergilenen eğitmen yaklaşımı, öğrenciler tarafından esnek bir hareket alanını tanımlamıştır. Bu noktada öğrencilerin yaklaşımlarında bu esnekliğe bağlı olarak tasarım sürecine adaptasyon sağlanmakla birlikte, daha önce yaşadıkları stüdyo dersi deneyimlerinden farklı bir model ile karşılaşmalarının bir sonucu olarak sürece yaklaşımda çekimser tavırlar da gözlemlenmiştir. Devam eden süreçte öğrencilerin sergilediği yaklaşım, tasarım konusunu içselleştirebilmeleri ve tasarım olgusuna karşı daha önce geliştirdikleri fikirler paralelinde değişiklik göstermiştir.

4.3. Alan Çalışmasında Stüdyo İçi Uygulamalar

Bu tez çalışması kapsamında Konya Teknik Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü Stüdyo IV öğrencilerinden oluşan 29 kişilik öğrenci grubu ile 2018-2019 Bahar Yarıyılı boyunca her ders haftası gözlemlenen bir stüdyo süreci yürütülmüştür. Süreç içerisinde eğitmen ve öğrenciler tarafından sergilenen yaklaşımlar izlenmiş, kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin isimleri tez içerisinde ad ve soyadlarının baş harfleri kullanılarak belirtilmiştir. Öğrenciler özel olarak seçilmemiş olup o dönemin stüdyo dağılımları sonucunda oluşan liste ile derse katılım sağlamışlardır. Öğrencilerin stüdyo dersi sürecinde davranış farklılıkları göstermemeleri adına, yürütülen tez çalışmasından haberdar olmamaları tercih edilmiştir.

Stüdyo dersinde yapılacak uygulamalar, eğitmenler ile birlikte, öğrencilerin tasarım sürecine yaklaşımlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan literatür taramaları

çerçevesinde oluşturulmuştur (Şekil 4.1.). Ders sürecinde yapılan her uygulama öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlayacak şekilde yürütülmüş, uygulamalar sonucunda ortaya çıkan üretimler kayıt altına alınmıştır. Devam eden süreçte yapılan iki vize bir final jürisiyle beraber stüdyo dersi içerisinde yapılan tüm uygulamalar, öğrenci sunumları ve eğitmenler ile öğrencilerin eleştirileri etrafında şekillenmiştir.

STÜDYO IV TASARIM ATÖLYESİ PROJESİ HAFTALIK PROGRAM			
TARİH	DERS İÇERİĞİ	SINIF İÇİ UYGULAMA	ÖDEV
11.Şub	Konuya Giriş ve gündem hakkında araştırma		
18.Şub	problem tespiti ve ihtiyaç programı hakkında çalışma-dönem içi çalışma planı hazırlama-sınıf içi uygulama	sınıf içi uygulama- Mim. Fak. Bahçesinde 1-2 kişilik çalışma alanı tasarımı	1. Logo tasarımı 2.Proje deneyimlerinin Swot analizi
25.Şub	Logo sunumu + logoların ve anketin değerlendirilmesi	anket(mimari yaklaşım) uygulaması	tasarım atölyesine özgü senaryo üretimi
4.Mar	senaryo değerlendirilmesi- logoların tekrarı	örnek proje araştırma (ürettikleri senaryolara uygun çalışma alanları örnekleri) ve sunum ödevi	
11.Mar	örneklerin sunumu ve değerlendirilmesi	Eleman Etüdü, ihtiyaç programı, büyüklük analizi ve senaryo/konsept gelişimi ödevi	
18.Mar	ihtiyaç programı ve eleman etüdlerinin kritiği	ödevlerin sunumu ve leke etüdü eskiz çalışmaları	Gezi için hazırlık-araştırma
25.Mar	teknik gezi- İstanbul		
1.Nis	Arazi ve çevre analizi- leke etüdünün geliştirilmesi		jüri için istenenlerin belirlenmesi
8.Nis	VİZE HAFTASI		
15.Nis	1. JÜRİ		
29.Nis	revize edilmiş planların değerlendirilmesi ve kesit-görünüş çalışmaları		
6.May	cephe etüdü, malzeme,doku, renk, donatı elemanları gibi proje detaylandırması		
13.May	2. JÜRİ		
20.May	sunum çalışmaları için teknik eksikliklerin tamamlanması		
27.May	projenin görselleştirilme çalışması-1		
3.Haz	projenin görselleştirilme çalışması-2 ve son revize notlarının verilmesi		
10.Haz	FINAL		

Şekil 4.1. Stüdyo süreci haftalık ders akışı

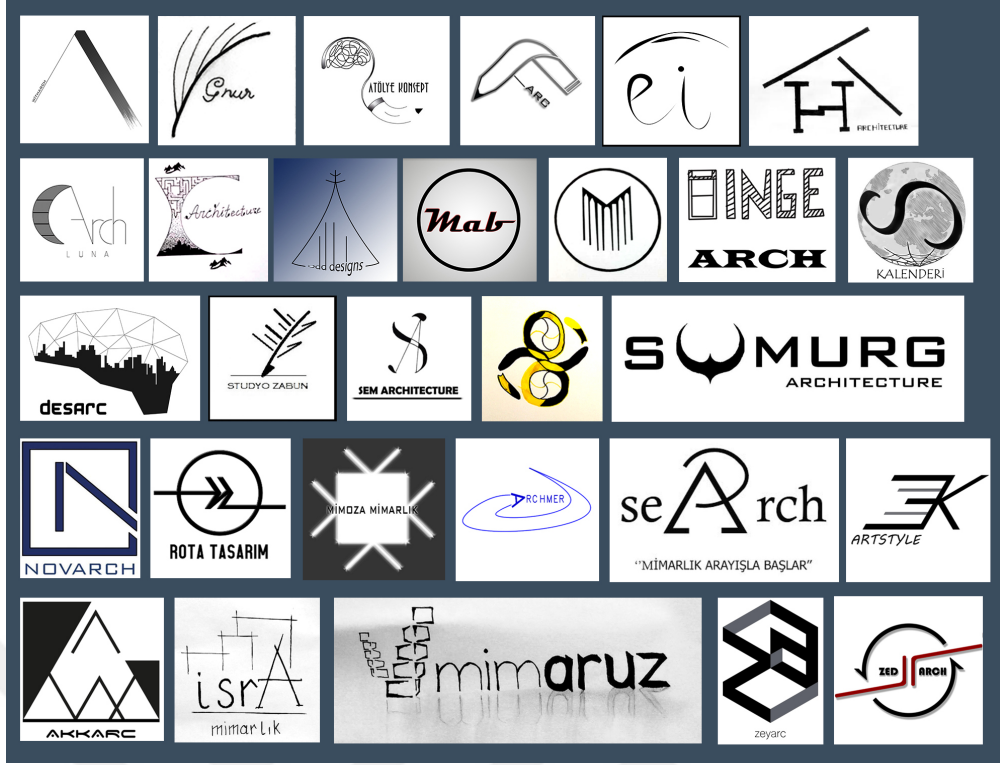
Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin sürece yaklaşımlarını belirgin bir biçimde izleyebilmek adına stüdyo süreci içerisinde farklı ders içi uygulamalar yapılmış, elde edilen veriler aktarılmıştır. Bu bölümün ilk kısmında öğrencilerin mimari tasarım sürecine yaklaşımlarından önce tasarım disiplininin çok yönlü yapısına karşı

geliştirdikleri tutumu ortaya koymak adına “Farklı Tasarım Disiplinlerine Yaklaşım” başlığı içerisinde öğrencilerden istenen logo tasarımı çalışmaları incelenecektir. İkinci kısım, stüdyoda ortaya konan tasarım problemlerinin çözümü adına öğrenciye bırakılan hareket alanlarının genişletilmesi sonucunda öğrencinin yaratıcı deneyimini izlemeyi amaçlayan “Proje Konusunda Öğrenciye Bırakılan Hareket Alanları” kısmıdır. Çalışmanın üçüncü kısmında tasarım organizasyonu içerisinde önemli bir yeri olan “eskiz ile anlatma” eyleminin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi sonucunda elde edilen veriler aktarılacaktır. Bu kısımda öğrencilerden istenen eskiz çalışmaları görselleştirilmiş ve öğrencilerin mimari eskiz yaparken sergilediği yaklaşımın sonuç ürünle ortaya koyduğu farklılıklara verdiği tepkiler incelenmiştir. Bu bölümün dördüncü kısmında ise öğrenciler tarafından ilerletilen tasarım süreçlerinin yine öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve not verilmesi istenmiş, öğrencilerin bu eğitmen eylemine karşı yaklaşımları incelenmiştir.

4.3.1. Farklı Tasarım Disiplinlerine Yaklaşım

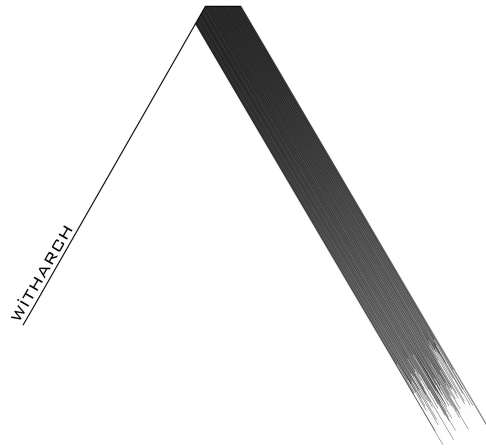
Mimarlık olgusunun çok disiplinli bir yapıda tanımlanmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan, tasarım ve yaratıcı düşünce kültürü düzleminde beslendiği birçok yan disiplin bulunmaktadır. Sosyoloji, psikoloji, felsefe gibi düşünsel alanların yanı sıra heykel, resim, tipografi, grafik tasarım, endüstriyel tasarım, sinema, edebiyat gibi sanat disiplinleri de mimarlık olgusunun kavramsal, yaratıcı boyutunu kurgulamada ve algılamada tasarımcıya yeni ufuklar açmaktadır. Bu disiplinlerden biri olan grafik tasarım olgusu mimarlık ile benzeşik tasarım ilkelerine sahiptir. Boyut, ölçek, tasarım problemi farklı olmakla birlikte oran, ritim, vurgu, zıtlık, hiyerarşi, koram, egemenlik gibi ilkeleri paylaşan mimarlık ve grafik tasarım, bireyin yaratıcı üretimlerinde benzer düşünsel süreçlere sahiptir.

Çalışmanın bu bölümünde mimarlık öğrencisinin tasarım algısı üzerine sergilediği yaklaşımı karmaşık proje süreci düzleminden bağımsız bir şekilde logo tasarımı çalışmaları ile gözlemlemek amaçlanmıştır. Stüdyo dersinde öğrencilerden kendi tasarım atölyelerinin logosunu tasarlamaları istenmiş, üretilen çalışmalar ve bu çalışmalarda sergilenen başarının esas proje üründe gösterilen performans ile anlamlı bir ilişki içerisinde olup olmadığı izlenmiştir (Şekil 4.2.).



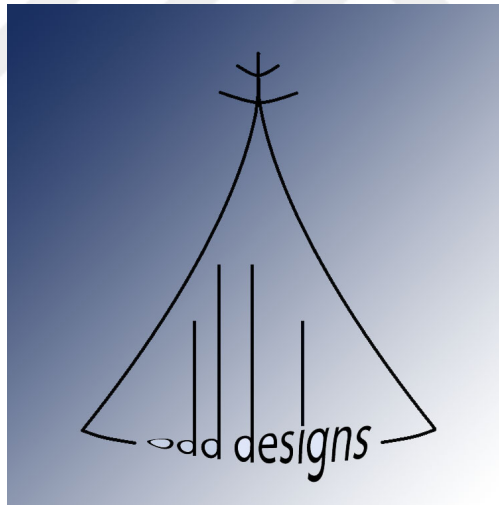
Şekil 4.2. Öğrenciler tarafından hazırlanan logo çalışmaları

Stüdyo süreci boyunca “minimalist” bir tasarım yaklaşımına sahip olduğunu vurgulayan A. K. isimli öğrencinin logo çalışması, yapılan değerlendirmeler sonucunda uygulamanın en başarılı üçüncü ürünü olarak seçilmiştir. Öğrenci devam eden proje sürecinde ise vize ortalamaları sonucunda stüdyo grubunun en yüksek not alan öğrencisi olmuştur (Şekil 4.3.). Değerlendirmelerde öğrencinin stüdyo süreci boyunca sürdürdüğü istikrarlı tasarım anlayışı etkin bir faktör olarak ön plana çıkmıştır.



Şekil 4.3. A. K. isimli öğrencinin çalışması

Logo çalışması sırasında geleneksel uzak doğu mimarisinden ilham aldığını belirten M. A. isimli öğrenci yapılan değerlendirmeler sonucunda 25 öğrencinin katılım sağladığı bu çalışmada verilen notlar neticesinde oluşan sıralamada 25. sırayı almıştır. Öğrenci, devam eden stüdyo sürecinde ise vize ortalamaları sonucu oluşan sıralamada stüdyo grubundaki 29 öğrenci içerisinde en yüksek not alan 27. öğrenci olmuştur (Şekil 4.4.). Değerlendirmelerde, yapılan logo çalışmasında vurgulanmak istenen geleneksel uzak doğu mimarisi konsepti ortaya konulmuş olsa da çalışmanın fazlaca çizgisel kalması ve göz yoran detaylara sahip olması olumsuz karşılanmıştır. Geleneksel tasarım yaklaşımlarının süslemeye yakın, sadelikten uzak yapısı, bu ilham ile oluşturulan tasarımların günümüz modern tasarım anlayışları bağlamında algılanmasını zorlaştırmaktadır. Öğrencinin stüdyo süreci içerisinde kendine ait tasarım kimliğini oluşturmada güçlük çekmesi, tasarım eylemine yaklaşımına dair izler taşımayan üretimlerde bulunması, süreç içi değerlendirmelerde olumsuz bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 4.4. M.A. isimli öğrencinin çalışması

Logo çalışmasını, sekiz dönem sonunda üretilen sekiz projeden oluşan mimarlık eğitiminin, tasarım disiplininin sonsuz olasılıklar içerisinde yapılan tercihler ile ortaya çıktığını vurgulamak adına 8 rakamı ve sonsuzluk simgesini birleştirerek oluşturulan M. O. isimli öğrencinin çalışması değerlendirmeler sonucunda 24. sırayı almıştır. Öğrenci, farklı uygulamaların da yapıldığı vize süreçlerinin sonunda ise en yüksek not alan 24. öğrenci olmuştur (Şekil 4.5.). Logo çalışmasının değerlendirilmesinde, tasarım problemi olarak ortaya konan “mimari tasarım ofisi logosu” tasarlama problemini öğrencinin,

eğitim süresi gibi oldukça özel bir alan ile açıklamış olmasının algılayıcılar tarafından zor anlaşılabilir bir fikir olması nedeniyle yetersiz bir vurgulama olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır. Özdemir (2016), tasarım disipliniyle tanışan bireyin tasarım problemini kavrayıp içselleştirebilmesinin önemini vurgular. Bireyler bu süreçte farklı öğrenme stilleriyle hareket edebilir. Bu durum da her öğrencinin problemi ve çözümü tanımlamasının farklı zihinsel süreçler ifade ettiğini açıklar. Öğrencinin tasarım problemini anlamlandırmada yaşayacağı problemler başarılı bir tasarım süreci geçirmesi adına öğrenci yaklaşımına zarar verebilmektedir.



Şekil 4.5. M.O. isimli öğrencinin çalışması

Aktif olarak edebi metinler ve şiirler ile ilgilendiğini belirten N. Z. isimli öğrenci, logo çalışmasında da bu ilgi alanlarını vurgulamıştır. Farklı sanat dallarının tasarımcı kimliğine yaptığı olumlu katkı, öğrencinin stüdyo sürecinin ilerleyen aşamalarında kendini ifade etmesine ve tasarım kurgusunu doğru aktarabilmesine yardımcı olmuştur. Yazar ve şair kimliğini “divit kalem” simgesini kullanarak aktaran öğrenci, mimari tasarımı simgelemek adına farklı kalınlık ve uzunluktaki çizgileri kalem imajına eklemiştir. Yapılan değerlendirmenin sonucunda, mimari tasarım ofisi konseptini bütünüyle ele alamadığı görüşüyle birlikte, tasarımcıya dair izler taşıması ve içerdiği alt metin ile 25 katılımcı öğrenci arasından en başarılı 7. logo çalışması seçilmiştir. Devam eden proje sürecinde, tasarım probleminin içselleştirilmesi

ve oluşturulan tasarımın anlatımı konusunda başarılı bulunan öğrenci, vize süreçleri sonucunda stüdyo grubunun en başarılı 4. öğrencisi olmuştur (Şekil 4.6.). Farklı sanat dalları ile ilgilenen öğrencilerin bu disiplinlerin düşünme biçimlerinden olumlu şekilde beslendikleri görülmekle birlikte, mimarlık disiplininin kendine özgün yapısını, ilgilendikleri farklı disiplinlere fazlaca yaklaştırmaları neticesinde olumsuz tasarım yaklaşımlarına sürüklendikleri de görülebilmektedir.



Şekil 4.6. N.Z. isimli öğrencinin çalışması

Logo tasarımı uygulamasının en başarılı öğrencisi, zihninde oluşturduğu kent hayalini beyin-kent konsepti ile aktaran Ö. S. olmuştur. Mimari tasarıma sadece yapı ölçeğinden değil, kent ve zihin süreçleri bağlamında da bir bakış getiren bu çalışma, öğrencinin grafik ve illüstrasyon alanlarıyla da ilgilenmesinin bir sonucu olarak, estetik anlamda da başarılı bulunmuştur. Öğrenci, devam eden süreçte serbest el çizimleri ve grafik sunumlar anlamında başarılı bir süreç geçirse de tasarım kurgusu ve fonksiyonelliği üzerine çalışmaları yetersiz bulunmuş, vizeleri kapsayan değerlendirmeler sonucunda stüdyo grubunun en başarılı 12. öğrencisi seçilmiştir (Şekil 4.7.). Serbest el çizim yeteneği ve görsel estetik bilgisi, tasarımcının tasarlama eylemi sürecinde ilerleyebilmesini sağlama adına önemli donanımlar olsa da bu bilgilerin tasarım sürecine yansıtılması konusunda öğrenci olumsuz yaklaşımlar içerisinde olabilir. Bir hayali, kurguyu, zihinde oluşan imajı karşı tarafa aktarabilme aracı olarak

kullanılan görsel öğeler bireyin zihin dünyasını yansıtsa bile bu dünyanın tasarım çıktısı olarak hangi değerleri barındırdığı imajla birlikte fikrin de aktarımı ile mümkündür.



Şekil 4.7. Ö.S. isimli öğrencinin çalışması

Logo tasarımı uygulamasında ve süreç içi değerlendirmeler sonucunda oluşan sıralamalar projelerin niteliklerini aktarmaktan çok, öğrenci yaklaşımlarının ve yönelimlerinin hangi yönde ilerlediğini görebilmek adınadır. Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen veriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Farklı sanat dalları ile ilgilenen öğrencilerin (edebiyat, şiir, resim) bu donanımlarını farklı tasarım disiplinlerinde de sergileme eğiliminde oldukları söylenebilir.
- Tasarım problemini kavrayamama, anlamlandıramama gibi durumlarda öğrencinin tasarım sürecinin devamına ait kararları olumsuz etkilenebilmektedir.
- Öğrencilerin yaptıkları üretimlerde tasarlama eyleminin estetik, fonksiyonel, yaratıcı fikir barındıran unsurlarından herhangi birisini veya bazılarını yaratıcı süreç adına bir faktör olarak işlememesinin sonucunda, tasarım düşüncesi zayıf ürünler ortaya çıkabilmektedir.
- Farklı sanat dalları ile ilgilenme durumu, öğrencilerin tasarım disiplinine yaklaşımını kolaylaştırmakla birlikte farklı disiplinlerin ayırıcı yönlerini tanımlayamamasına neden olabilmektedir.

Tasarım kavramının farklı dinamikler üzerinden okumasını yapmak amacıyla gerçekleştirilen bu yönlü çalışmalar, eğitmenin öğrencinin tasarımcı kimliğine ait

detayları gözleyebilmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitimci, öğrenci yaklaşımında fark ettiği yönelimler doğrultusunda sergileyeceği yaklaşım ile stüdyo sürecinin verimli geçmesi adına önemli bir rol üstlenmektedir.

4.3.2. Proje Konusunda Öğrenciye Bırakılan Hareket Alanları

Günümüz stüdyo sürecinin evreleri incelendiğinde, proje konusu, ihtiyaç programı, projenin yapılacağı alan gibi faktörlerin, stüdyonun başlangıcına zemin hazırlayan unsurlar olduğu görülmektedir. Bu noktada tasarlama eylemi adına deneyim sahibi olmayan öğrencilerin, projenin kavramsal boyutundan uzaklaşp yer, konu ve istenilen mekânların çözümlenmesini tasarımın düşünsel yönünün önüne koyması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Öğrencinin bu düşünce ile hareket etmesi ise sadece öngörülen hacimlerin tasarımda sağlanması bunun yanında tasarımın yaratıcı yapısının beslenememesi ile sonuçlanabilmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde tasarım problemi öğrenciye anlatılmış ve öğrencilerin tasarım problemine yaklaşımlarını daha net gözlemleyebilmek adına projenin uygulanacağı yer, ihtiyaç programı, projeye yüklenecek özgün anlamlar öğrenciden istenmiştir. Tasarım problemi olarak öğrenciye aktarılan metin şu şekildedir:

“Günümüz tasarım dünyasına katılmak amacıyla eğitim gören mimarlık öğrencileri yerleşmiş olan mimari gelenek ve alışlagelmiş yapı formlarının sürekli tekrar edildiği bir yapı kültürü içerisinde kendi ideallerini, tasarım fikirlerini gerçekleştirecekleri platformlar bulmakta güçlük çekmektedir. Artan mimarlık okulu ve mezun mimar sayısı nedeniyle mevcut mimarlık dünyasında yaratıcı üretimlerini sergileyemeyen mimarlar, giderek tasarımcı kimliklerinden uzaklaşma yaklaşımı gösterebilmektedir. Bu dönem, genç mimarların, mimarlık öğrencilerinin, tasarım eğitimi almış bireylerin tasarım projeleri üretebilecekleri, ulusal ve uluslararası yarışmalara hazırlanabilecekleri, mimarlık mesleğini kolektif bir şekilde uygulama sahasına aktarabilecekleri, süreli yayınlar ile tasarım gündemi hakkında görüşlerini sunabilecekleri, farklı disiplinlerden uzmanlar ile söyleşiler, fikir üretme toplantıları organize edebilecekleri bir tasarımcı evi çalışılacaktır. Çalışmanın yapılacağı arazi, çalışmanın boyutu, ihtiyaçları ve organizasyon şeması öğrenciler tarafından kurgulanacaktır.”

Bu çalışma sırasında öğrencilerden projenin uygulanacağı alan üzerine fikir üretmeleri istenmiştir. Seçilecek arazinin proje kurgusuna ve konseptine uygun

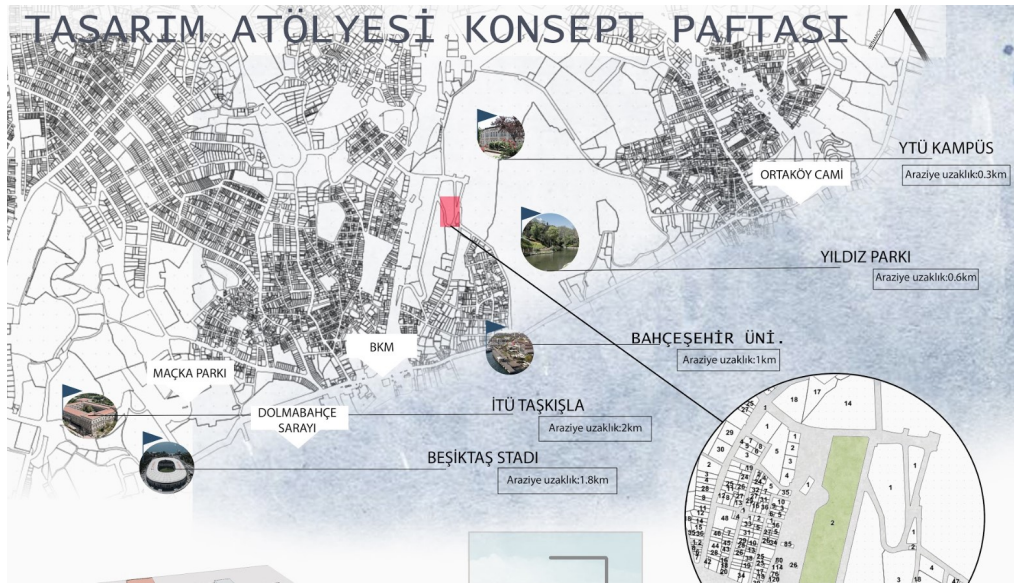
olmasına dikkat edilmesinin gerekliliği öğrenciye aktarılmıştır. Bu bölümde öğrenciler tarafından önerilen farklı arazi ve organizasyon şeması tercihleri aktarılacaktır.

Öğrencilerin proje arazisi üzerine yaptıkları çalışmalarda elde edilen bulgular şu şekildedir:

- 21 öğrenci projesini İstanbul şehrinde bulunan bir arazi üzerinde gerçekleştirme kararı almıştır.
- 2 öğrenci Konya’da, 1 öğrenci Eskişehir’de, 1 öğrenci Antalya’da, 1 öğrenci Malatya’da, 1 öğrenci Bursa’da, 1 öğrenci Aydın’da, 1 öğrenci ise Ordu’da tasarımcı evi projesini gerçekleştirmeye karar vermiştir.

Öğrencilerin ağırlıklı olarak İstanbul şehrini tercih etmelerinin nedeni öğrenciler tarafından “mimari üretim yoğunluğunun fazla olması, mimarlık okulu sayısının fazlalığı ve bu şehirde gerçekleştirilen faaliyetler ile toplumun mimarlığa ve tasarıma ilgisinin daha fazla artırılabilceği” şeklinde açıklanmıştır.

Projenin yapılacağı arazi olarak İstanbul şehrini tercih eden öğrencilerin çoğunluğu (7 öğrenci) Beşiktaş ilçesi içinde bir arazi üzerine projelerini konumlandırma kararı vermişlerdir. Bu kararda İstanbul’da bulunan mimarlık okullarının, mimari ofislerin ve sanat atölyelerinin bu ilçede yoğunlaşmasının önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Şekil 4.8.). Bu tercihte Beşiktaş ilçesine ulaşım kolaylığı da etkili olmuştur.



Şekil 4.8. A.K. isimli öğrencinin arazi çalışması

İstanbul şehri içerisinde en çok tercih edilen ilçelerden bir diğeri de Anadolu yakasında bulunan Üsküdar ilçesi (3 öğrenci) olmuştur. Üsküdar ilçesinin barındırdığı tarihi doku, ulaşım imkânları ve manzara avantajı öğrencilerin bu kararı almalarındaki etmenlerden bazılarıdır (Şekil 4.9.). Ayrıca İstanbul geneli içinde merkezi sayılabilecek bir konumda bulunan bu bölge, mimarlık okulları ve tasarım atölyelerine ulaşım kolaylığı ile de tercih sebebi olmaktadır.



Şekil 4.9. Z.R.K. isimli öğrencinin çalışması arazi çalışması

Öğrencilerin proje arazisi üzerine yaptıkları tercihlerin İstanbul şehri üzerinde yoğunlaşması, tasarım probleminin oluşturduğu dinamiklerin doğal bir sonucu olarak yorumlanabilir. Tasarım problemi olarak ortaya konan mimarlık mesleği ve tasarım algısına yönelik yeni ve farklı cümleler söylemeye gerekli ortamı oluşturacak bir yapı ihtiyacı, öğrenci tercihlerini sosyal, sanatsal, bilimsel ve akademik faaliyetlerin en

yoğun şekilde görüldüğü şehirlerimizin başında gelen İstanbul şehri üzerinde yoğunlaştırmıştır. Kadıköy (3 öğrenci), Ataşehir (1 öğrenci), Beykoz (1 öğrenci), Sarıyer (1 öğrenci), Florya (1 öğrenci), Haliç (1 öğrenci), Arnavutköy (1 öğrenci), Burgazada (1 öğrenci), İstanbul şehrinde arazi seçen öğrencilerin tercih ettiği diğer ilçeler olmuştur.

Proje arazisi üzerine yapılan Beşiktaş ve Üsküdar ilçeleri dışındaki tercihler incelendiğinde, Ataşehir ve Florya tercihleri haricinde verilen arazi kararlarının esas unsurunun deniz manzarası olduğu gözlenmiştir. Tasarımın yaratıcı sürecinin deniz manzarası eşliğinde sürdürülmesi fikrini savunan öğrencilerin bir kısmı, kendilerine bu manzarayı sağlayacak araziye seçerken, ulaşım, iklim koşulları, arazi büyüklüğü gibi etmenleri göz ardı etme eğilimi göstermiştir (Şekil 4.10. ve Şekil 4.11.).



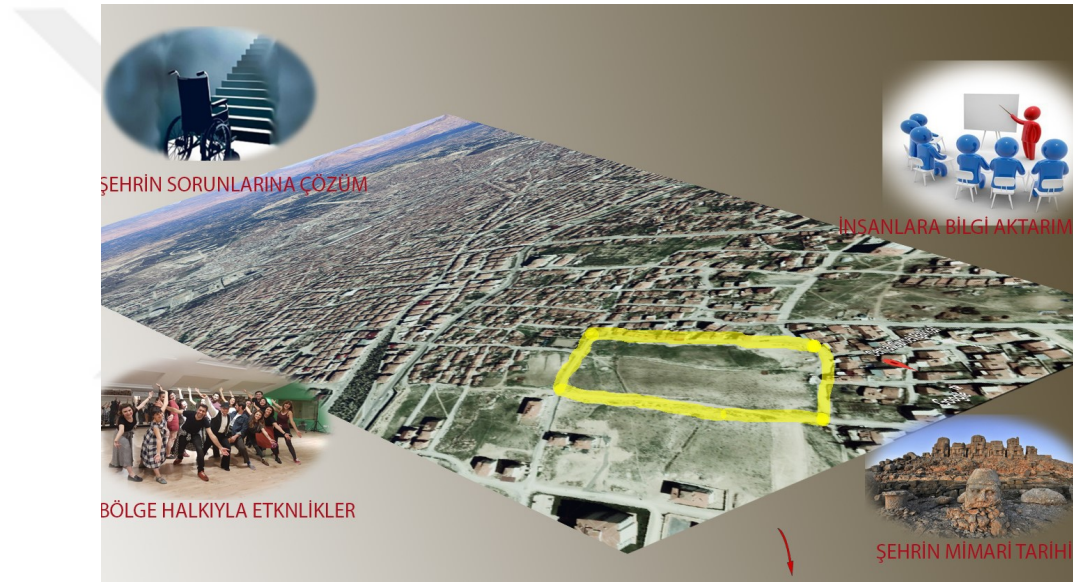
Şekil 4.10. M.A.B. isimli öğrencinin arazi çalışması (Sarıyer/İstanbul)



Şekil 4.11. İ.M.K. isimli öğrencinin arazi çalışması (Kadıköy/İstanbul)

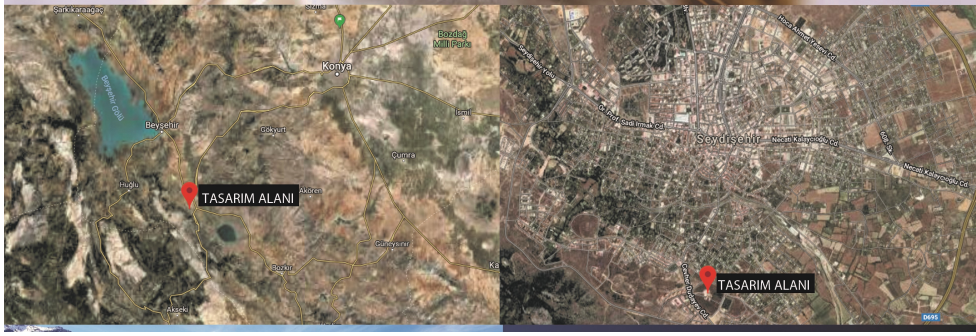
Tasarım arazilerini seçerken farklı şehirler tercih eden katılımcıların bu tercihlerinde farklı etmenleri göz önünde bulundurduğu gözlemlenmiştir.

Arazi seçiminde Malatya şehrini tercih eden A. Y. H. isimli öğrenci, ulusal bir mimarlık kültürü değişiminin yerelden başlaması gerektiğini vurgulamıştır. Kent problemlerinin bölge halkı ile beraber tartışıldığı ve bu problemlere mimarlar tarafından çözümler üretilen bir yapı oluşturma fikri ile yola çıkan öğrenci, geniş bir arazi üzerine çalışmış, araziye yürüyüş yolları, parklar, bahçeler ekleyerek halkın ilgisini çekmeyi amaçlamıştır (Şekil 4.12.). Arazi olarak kentin nispeten daha problemleri bir bölgesini özellikle seçtiğini söyleyen öğrenci, tasarlayacağı yapının öncelikle bulunduğu bölgenin problemlerini gidermek ile çalışmalarına başlayacağını kurgulamıştır.



Şekil 4.12. A.Y.H. isimli öğrencinin arazi çalışması (Malatya)

Proje arazisi olarak Konya'nın Seydişehir ilçesini tercih eden M. A. isimli öğrenci, bu tercihinin nedenlerini o bölgede daha önce yaşamış olmakla ve bölgenin Tınaztepe Mağarası'na 23 kilometre uzaklıkta olmasıyla açıklamıştır (Şekil 4.13.). Eğitimciler tarafından yetersiz bulunan bu tercih nedenleri, öğrencinin tasarım problemini yeterince içselleştirmede olduğu yönünde yorumlara neden olmuştur. Stüdyo sürecinin devamında, öğrencinin tasarım problemini sahiplenme kaynaklı yaşadığı sorunların, öğrencinin tasarım kurgusunu ve sürecini ilerletmesini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir.



Şekil 4.13. M.A. isimli öğrencinin arazi çalışması (Seydişehir/Konya)

Arazi tercihleri konusunda birbirinden farklı düşünme metotları ortaya koyan öğrenciler, projenin arazide kaplayacağı alan ve ihtiyaç programı konularında da farklı fikirler ortaya koymuşlardır.

Öğrenciler tarafından hazırlanan ihtiyaç programlarında, öğrencilerin proje kurgularında farklı yaklaşımlar sergilediği gözlemlenmiştir. İ. M. K. isimli öğrenci “yumuşak oda”, “kamp ateşi bölümü”, “kış bahçesi oturma alanı” gibi fonksiyonlarını projesine eklemiş ve genel anlamda daha küçük metrekareler kullanarak çalışmasını sınırlandırmıştır (Şekil 4.14.). Ö. S. isimli öğrenci ise “personel odası”, “spor salonu” gibi fonksiyonları tasarımına eklemiş ve projesini daha büyük metrekareler üzerinde kurgulamıştır (Şekil 4.15.). S. Ö. isimli öğrenci, tasarımcıların bireysel düşünme alanlarına sahip olmasının gerekliliğini vurgulamış ve düşük metrekareli bireysel tasarım odaları oluşturmaya karar vermiştir (Şekil 4.16.). Öğrencilerin birbirlerinden farklı ihtiyaç programları oluşturması, birbirlerinin programlarındaki farklılıkları gözlemleyebilmelerini sağlamış ve öğrencilerin arkadaşlarında beğendiği program fikirlerini projelerine eklemesine yardımcı olmuştur.

ÇALIŞMA ALANLARI	93 m ²
SERGİ SALONU	84 m ²
ÇOK AMAÇLI SALON	74m ²
KONUKEVİ	90 m ²
KAFETERYA	66 m ²
MUTFAK	26 m ²
WC (3)	46 m ²
BİLGİSAYAR ODASI	28 m ²
DERGİ YAYIM ODASI	20 m ²
YUMUŞAK ODA	26 m ²
KAMP ATEŞİ BÖLÜMÜ	40 m ²
KIŞ BAHÇESİ OTURMA A.	160 m ²
OTOPARK	330
TOPLAM	753+330 m ²

Şekil 4.14. İ.M.K. isimli öğrencinin ihtiyaç programı

İHTİYAÇ PROGRAMI	
-MUTFAK	60 M2
-KAFETERYA	290 M2
-AÇIK SİNEMA	200 M2
-OTOPARK	1000 M2
-PERSONEL ODASI	40 M2
-KİTAPLIK	220 M2
-SPOR SALONU	135 M2
-ÇALIŞMA ODALARI	130 M2
-İBADETHANE	120 M2
-KONUK EVİ	210 M2
-MAKET VE TASARIM ATÖLYESİ	230 M2
-MALZEME ODASI + DEPO	(10+60 M2)
-SİRKÜLASYON	600 M2
-TOPLAM	=3305 M2

Şekil 4.15. Ö.S. isimli öğrencinin ihtiyaç programı

İhtiyaç Listesi

Bireysel Tasarım Odası	9.6 m ² x4	Konuk Odası	20 m ² x5
Ekip Tasarım Odası	36 m ² x3	İdare	23 m ²
Dijital Çalışma Odası	28 m ² x2	WC	17 m ² x2
Kafeterya	85 m ²	Engelli WC	6 m ² x2
	(+56 m ² yarı açık alan)	İbadethane	30 m ²
Konferans Salonu	144 m ²	Depo	24 m ²
			1615 m ²

Şekil 4.16. S.Ö. isimli öğrencinin ihtiyaç programı

Arazi seçimleri ve ihtiyaç programları incelendiğinde, metrekaresi küçük olan arazilerde çalışan öğrencilerin, ihtiyaç programlarında belirledikleri metrekareleri düşük tutma eğiliminde oldukları, metrekaresi büyük olan arazilerde çalışanların ise ihtiyaç programlarına farklı fonksiyonlar ekleme ve belirledikleri metrekareleri yüksek tutma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Gözlemlere dayanarak arazi seçiminin öğrenciler tarafından ihtiyaç programının belirlenmesi sürecinin önüne konulduğu söylenebilir. Bu durumun oluşmasında, öğrencilerin daha önceki stüdyo süreçlerine, çoğunlukla arazinin eğitmen tarafından belirlenmesiyle başladıkları için bu belirsiz alanı hızlıca belirginleştirme eğiliminde olmaları neden olarak gösterilebilir.

Bu çalışmada tasarım organizasyonunun en önemli elemanlarından birisi olarak kabul edilen arazi tercihi, kullanıcı ihtiyaçlarının tespiti ve yapının organizasyon şeması öğrenciler tarafından hazırlanmış, her öğrenci, projesinin gerekliliklerini özgünce belirlemiştir. Öğrencilerin her birinin proje kurgusu anlamında farklı düşünme biçimleri

ortaya koyduğu görülmüş, bu düşünme biçimlerinin temellerinin sağlam olup olmadığı eğitmenler tarafından incelenmiştir. Tasarım organizasyonuna dair yapılan sunumlarda öğrencilerin seçtikleri arazilerden çok, bu seçimlerini hangi nedenlere dayandırdıkları sorgulanmıştır. Ortaya sürülen fikirlerin niteliği, öğrencinin tasarım sürecinin devamında göstereceği yaratıcı performans hakkında eğitime fikir verebilmesi açısından önemlidir. Birbirinden farklı tasarım yaklaşımlarının sergilenmesindeki temel etmenlerden birisinin de tasarım probleminin her bir öğrenci tarafından farklı yorumlanması olduğu söylenebilir. Türkyılmaz (2010), tasarım eylemini, belirli enformasyonların birbirini takip ederek kullanıldığı, adım adım gelişen bir zihin süreci olarak tanımlamaktadır. Tasarım probleminin açık, net bir biçimde tanımlanması, problemin çözülmesi eyleminin gerçekleştirilebilmesi adına zorunlu bir süreçtir. Problemi çözmeye eyleminin uyumu ise bir diğer zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Arazi ve ihtiyaç programı süreçlerinin devamında seçilen arazi ve karar verilen program dâhilinde projelendirme aşamasını sürdüren öğrenciler, kent merkezi, ada, tarihi yapı çevresi, kırsal alan gibi birçok farklı arazi tercihi üzerinden tasarımlarını şekillendirmiştir. Ortaya çıkan tasarımlarda, tasarımın erken evrelerinde sergilenen tutumun öğrenciler tarafından ne ölçüde sürdürüldüğü, eğitmenlerin değerlendirme ölçütlerinin başında gelmiştir (Şekil 4.17.).



Şekil 4.17. Stüdyo dersinde öğrenciler tarafından hazırlanan projelerden örnekler

Stüdyoda gerçekleştirilen tasarım sürecinde, öğrenciler tarafından sergilenen farklı yaklaşımlar ve uygulamaların önemli bir nedeni de tasarımın karar verme odaklı bir disiplini ifade ediyor olmasıdır. Öğrencilerin tasarım problemini algılamada farklı bakış açılarına sahip olmasının yanı sıra, problemi algılama, kavrama sürecini takip eden alternatif çözümler içerisinde karar verme sürecinin de her öğrencide farklı işliyor olması, farklı tasarım çıktılarının oluşmasına neden olmaktadır. Ang ve Tang (1982), karar verme eyleminin kritik adımlarının sıralamasını şu şekilde yapmıştır:

- Tasarım probleminin olası çözümlerine yönelik alternatiflerin listesini hazırlamak.
- Her alternatif çözüm yolunun hedeflediği sonuç ürünlerinin listesini hazırlamak.

- Olası her bir sonuç ürünün gerçekleşebilme ihtimalini hesaplamak.
- Kararların hangi kriterlere göre verildiğini belirlemek.
- Oluşturulan bütün alternatiflerin değerlendirmesini yapmak.

Stüdyoya katılan öğrencilerin her birine eğitmen tarafından, arazi seçimi sürecinde kaç farklı alternatifi değerlendirdiği sorulmuş ve stüdyo grubu içerisinde verilen cevaplar incelendiğinde en fazla üç farklı alternatifin değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tasarım disiplininin net doğrular ve yanlışlar üzerinden ilerlemeyen yapısı, kimi öğrenciler tarafından tasarımın sadece sezgisel bir süreç olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu durum da öğrencilerin tasarım kavramını düşünce süreçlerinden ve analitik düşünme metotlarından fazlaca ayırmasına neden olabilmektedir. Chan (1990), tasarımcının tasarıma dair en uygun problem çözümünü bulup bulamadığını önceden bilemeyeceğini vurgular ve mimari tasarımı hasta tanımlı problemler kategorisinde tanımlar. Hiçbir problem çözümünün ideal doğruyu temsil etmemesi, öğrencilerin eğitmen tarafından yapılan önerilerde bütünüyle doğru bir imaj edinmemesine ve öğrencinin eğitmenden bağımsız şekilde tasarım sürecini ilerletmesine neden olabilmektedir.

4.3.3. Öğrencilerin Eskiz Çalışmalarına Yaklaşımı

Mimarlık eğitiminde öğrencinin yaratıcı sürecini ilerletebilmesi açısından kullandığı metotlardan birisi de serbest el eskiz çalışmalarıdır. Akın (2001b), mimarların sözcükler, grafikler, sayılar gibi sembol odaklı temsil metotlarını zaman zaman kullanmalarına rağmen biçimsel açıdan gerçekliğe yakın (analog) temsillerin kullanımını yeğlediklerini vurgular (Akın, 2001b). Eskiz kavramının mimari tasarım metotlarının içinde yer almasının, mimarların biçimi arama sürecinde zihinlerinde oluşturdukları imgenin kağıda aktarılmasına kadar geçen sürede korunabilmesinin sağlanmasında en etkin araçlardan biri olmasının büyük bir rolü olduğu söylenebilir. Kendi eskiz sürecinin zihinsel çözümlemesini ortaya koyan Gehry, zihninde oluşturduğu imgeyi en fazla dört dakika koruyabildiğini belirtmiştir (Ivy, 1999).

Eskiz çalışmalarının hızlı üretilen ve farklı yorumlamalara açık yapısı nedeniyle zihinsel süreç içerisinde araştırmaya teşvik edici bir nitelikte olduğu söylenebilir. Eskizler, bilgisayar destekli çizimlerde görülen net ve hassas imajların yerine, yaratıcı düşüncüyü besleyen zengin ve ucu açık bir çizim metodunu ifade etmektedir (Guidera, 2004). Eskiz süreci tasarımın son ürününe ulaşmaktan çok, tasarımcının zihninde akan

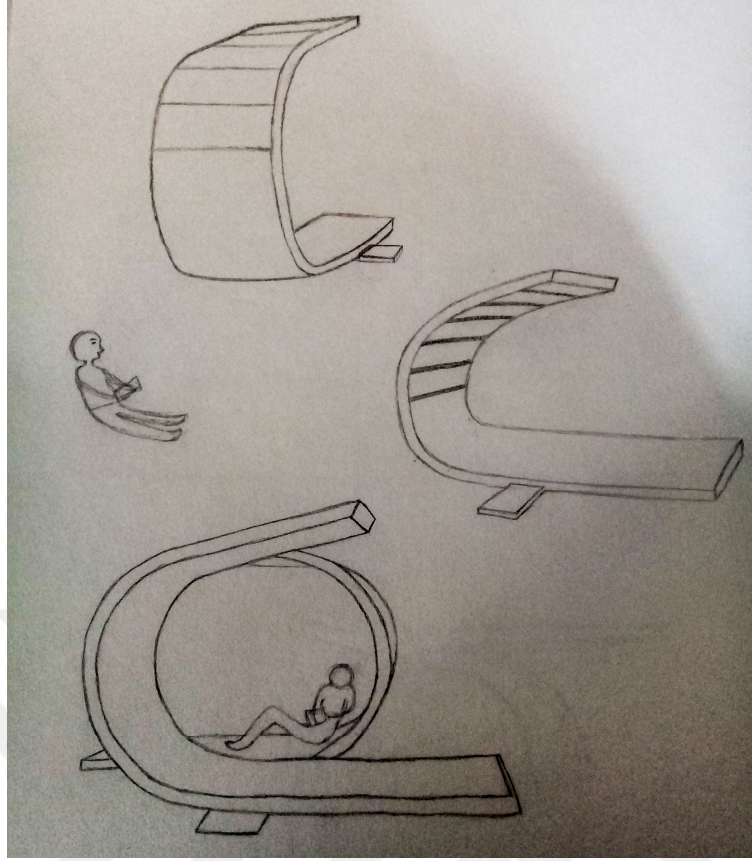
imgelerle etkileşim kurarak, tasarım kararlarını almasında destekleyici bir unsur olarak karışımıza çıkmaktadır (Herbert, 1992).

Eskiz çizimleri, günümüz mimarlık eğitimi uygulamalarının önemli bir parçası olma rolünü sürdürse de teknolojik gelişmeler ile birlikte ortaya çıkan bilgisayar destekli çizim programlarının öğrencinin eskiz yapma alışkanlığı üzerinden geliştirdiği deneyimi azalttığı görülmektedir. Lonca ve Beaux-Arts gibi köklü geleneklerin büyük önem atfettiği eskiz metoduna yönelik olan olumlu yaklaşım, günümüz mimarlık eğitimi geleneğinde etkisini yitirmeye başlamıştır (Crowe ve Hurtt, 1986). Bu durum, stüdyoda tasarım sürecini sürdüren öğrencilerin, tasarlama eylemleri boyunca eskiz çalışmalarına daha az başvurma eğilimi göstermelerine neden olmaktadır.

Tez çalışmasının bu bölümünde, stüdyo grubu içerisinde yer alan öğrencilere bir tasarım problemi aktarılmış ve problemin çözümüne dair tasarım eskizleri istenmiştir. Ortaya çıkan eskizlerin öğrencinin zihninde oluşturduğu imge ile ne kadar yakınlık kurduğu sorgulanmış, eskiz yapma sürecinde mekâna dair kurulan imgelerin tasarımcı tarafından kâğıda ne kadar detaylı aktarıldığı gözlemlenmiştir.

Yapılan çalışmada tasarım problemi olarak, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi'nin bahçesinde bulunan alanlardan seçilecek herhangi bir alana öğrencilerin ders aralarında tasarım faaliyetleri gerçekleştirebilecekleri, eskizler ve bilgisayar destekli çizimler yapabilecekleri bir çalışma mekânı ihtiyacı ortaya konmuştur. Öğrencilerden tasarıma ait düşünce şemalarını ve tasarım kararlarını eskiz yolu ile aktarmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından hazırlanan eskizler, CAD programları kullanılarak görselleştirilmiş ve öğrencilerden eskizleri ile program çıktıları arasındaki farklılıkları belirtmeleri istenmiştir.

M. K. isimli öğrencinin, yapmış olduğu eskiz çalışmasında, ölçü, malzeme, detay açıklamaları gibi unsurlara yer vermediği gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışmasını sadece bir alternatifin farklı açılarını perspektif olarak resmederek tamamlayan öğrencinin, farklı tasarım fikirlerini eskizine yansıtmadığı görülmüştür. Öğrenci, projesine dair fonksiyonel, strüktürel ve estetik tercihleri eskiz üzerinden açıklama yapmadan ve plan, kesit, görünüş çizimleri oluşturmadan aktarmayı tercih etmiştir (Şekil 4.18.).



Şekil 4.18. M.K. isimli öğrencinin eskiz çalışması

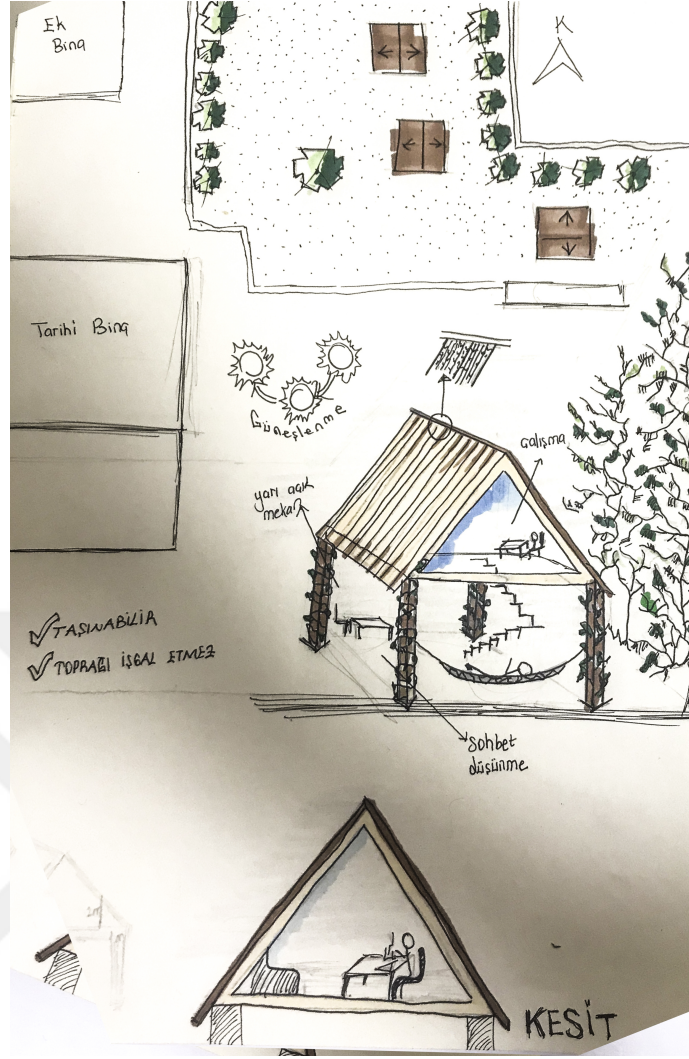
M. K. isimli öğrencinin hazırladığı eskiz çalışması, bilgisayar destekli tasarım programları kullanılarak görselleştirilmiş ve öğrenciye gösterilmiştir. Öğrenci, bu çalışmanın sonunda malzeme seçiminin görseldeki gibi olmadığını, yükseklik ve uzunlukların da daha farklı olabileceğini vurgulamıştır. Eskiz çalışmasında tasarıma dair detayları eksik aktaran öğrenci, malzeme ve ölçüler hakkında kapsamlı bir düşünme süreci yaşamadığını belirtmiştir (Şekil 4.19.). Eskiz aşamasının en önemli unsuru oluşturulan düşüncenin kağıda tam olarak aktarılmasıdır. Tasarım öğrencisi, kendisini ve oluşturacağı ürünle ilgili geliştirdiği düşüncelerini sınırlayabilecek etkileri çok net tanımlamalıdır. Düşüncelerin özgür bırakılmasının tasarım sürecini olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Ancak, bu özgür bırakma sürecinin çok hassas bir dengede sürdürülmesi gereklidir. Tüm sınırların ortadan kalkıp, oluşturulan her düşüncenin bir ürüne dönüşebileceği fikrine kapılmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır (Durusoy, 2015). Öğrencilerin eskiz çalışmasını sadece serbest el çizimlerinin yapıldığı bir uygulama olarak tanımlaması, çizimin kalitesini tasarım fikrinin yaratıcı değerinin önüne koymalarına neden olabilmektedir. Eskiz çalışmasının öğrenciler tarafından

yalnızca görsel estetiğe sahip bir çizim ürünü olarak değerlendirilmesi, eskiz çalışmalarının tasarımcı zihnini açan, sınırsız ve araştırmacı yapısına zarar vermektedir.



Şekil 4.19. M.K. isimli öğrencinin eskiz çalışmasının CAD programlarıyla oluşturulan görseli

F. T. isimli öğrenci yaptığı eskiz çalışmasında ağaç ev konseptinden yola çıktığını söyleyerek, tekil çalışma ünitesi tasarlamıştır. Eskiz çalışmasında sınıf geneline kıyas ile tasarımına dair daha fazla detayı aktaran öğrencinin kesit çalışması, vaziyet planı, malzeme tercihi gibi unsurları da çizimine yansıttığı gözlemlenmiştir (Şekil 4.20.). Tasarlamış olduğu üniteyi ağaç gövdelerine taşıtmayı planladığını söyleyen öğrencinin, arazide bulunan ağaçların eskizine aktardığı gibi simetrik bir dizilim içinde yer almadığını eğitmenlerden gelen eleştiriler sonucunda fark ettiği görülmüştür. Bu durum eğitmenler tarafından, öğrencinin eskiz çalışması sırasında arazi koşullarını yeterince incelemediği yorumlarının yapılmasına neden olmuştur. Ayrıca doğa ile iç içe bir çalışma ortamı sağlamak adına böyle bir tasarımı tercih ettiğini söyleyen öğrencinin, tasarımında dört ağaç gövdesini taşıyıcı unsur olarak kurgulaması eğitmenler tarafından konsept-tasarım ilişkisinin zayıf kaldığı şeklinde yorumlanmıştır.



Şekil 4.20. F.T. isimli öğrencinin eskiz çalışması

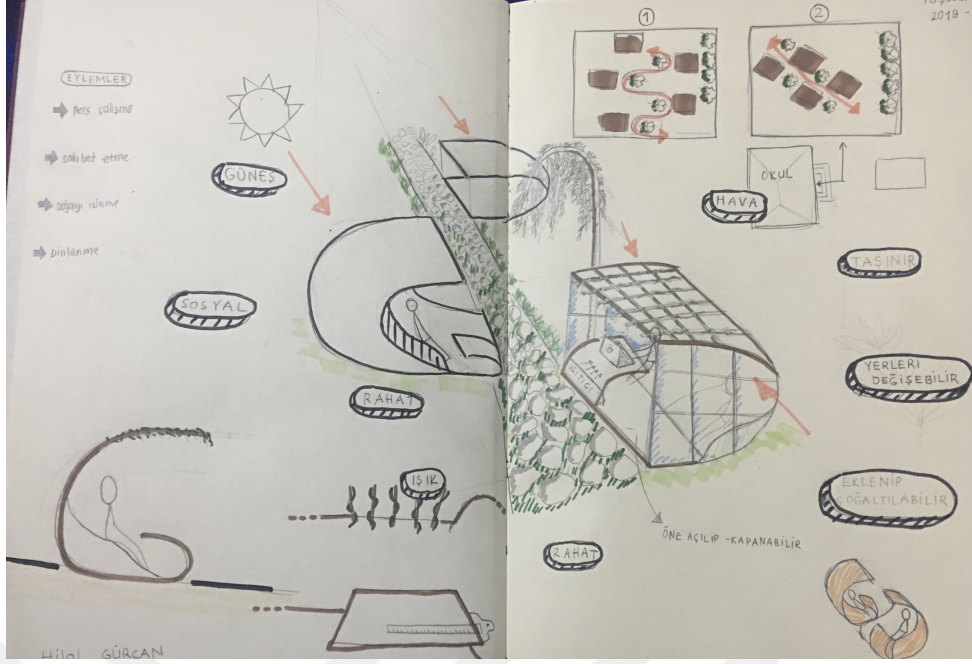
Öğrencinin eskiz çalışması referans alınarak hazırlanan görsel öğrenciye aktarılmış, öğrenciden görsel ile eskizi arasındaki farklılıkları yorumlaması istenmiştir (Şekil 4.21.). Oluşturduğu üniteye zeminden ulaşımın nasıl yapılacağına dair anlaşılır bir çizim üretmeyen öğrenci, bu durumu hazırlanan CAD görselini gördükten sonra fark ettiğini belirtmiştir. Ünite içi oturma alanları konusunu bir kesit çalışması ile aktaran öğrencinin, üçgen formun beraberinde getirdiği tavan unsurlarını dikkate almadığı gözlemlenmiştir. Arazide bulunan ağaç gövdelerinin zayıf taşıyıcı ögeler olması, tasarımın ek bir strüktürel eleman ihtiyacını doğurmuştur, öğrencinin eskiz çalışması sırasında bu eksikliğe alternatif çözümler arama yoluna gitmediği görülmüştür.



Şekil 4.21. F.T. isimli öğrencinin eskiz çalışmasının CAD programlarıyla oluşturulan görseli

Schön (1992), düşüncelerin sorgulanması ve araştırılmasının eskiz ile sağlanabileceğini vurgular. Eskiz çalışmalarının tasarlama sürecini ön planlama yapılmadan yapılandırıldığını savunan Schön, görme-çizme-görme diyalektiğinin tasarım kararlarının birbirleri ile etkileşimli şekilde alınmasını, alınan kararların yine bu yolla değerlendirilmesini sağladığını ortaya koyar. Tasarımcı bu metot ile tasarım sürecinin karmaşık yapısını ortadan kaldırır. Eskiz süreci tasarım düşüncesinin zihinsel akışında alınan kararların bir kaydı olarak da nitelendirilebilir (Schön, 1992). Tasarımcının eskiz sürecinde farklı alternatifler üzerine zihin süreçleri geliştirmekten çok, tek bir çözüm yolunun şematik çizimlerini aktarma yoluna gitmesi, eskiz sürecinde tasarımcının tek bir çözümü doğru kabul ettiği yorumuna neden olabilir. Düşüncenin kâğıda aktarılmasının tasarımcıya sağlamış olduğu yaratıcı tatmin bu noktada yeni çözüm arayışları üretmek adına tasarımcı zihnini kısıtlayabilmektedir. Çizme eyleminin görsel estetik yapısı, tasarımcının yapmış olduğu eskizi sadece görsel bir unsur olarak görmesine ve eskiz çalışmalarını sadece bu görselliğe hizmet eden süreçler olarak uygulamasına sebep olmaktadır.

H. G. isimli öğrencinin hazırlamış olduğu eskiz çalışmasında, tekil bir çalışma ünitesinin ritmik tekrarlarından oluşan bir arazi yerleşimi oluşturduğu görülmüştür. Hazırlamış olduğu tekil üniteye farklı alternatifler getirmeyen öğrenci, arazi yerleşimi konusunda iki farklı düşünceyi eskizine aktarmıştır. Ünite içi yerleşimi aktaran şematik çizimlere de eskizinde yer veren öğrencinin, ünitelerin mobil olması fikrini de eskizine yansıttığı gözlemlenmiştir (Şekil 4.22.).



Şekil 4.22. H.G. isimli öğrencinin eskiz çalışması

Öğrencinin hazırlamış olduğu eskiz çalışması kullanılarak hazırlanan CAD görselleri öğrenciye aktarılmış, öğrenciden görseller ile hazırladığı eskiz arasındaki farklılıkları aktarması istenmiştir (Şekil 4.23. ve Şekil 4.24.). Eskiz çalışmasında malzeme tercihlerini net olarak aktarmadığını fark eden öğrencinin, bu konu hakkında geliştirdiği fikirler olduğu ancak bunları eskizine yansıtmadığı görülmüştür.



Şekil 4.23. H.G. isimli öğrencinin eskiz çalışmasının CAD programlarıyla oluşturulan 1. görseli

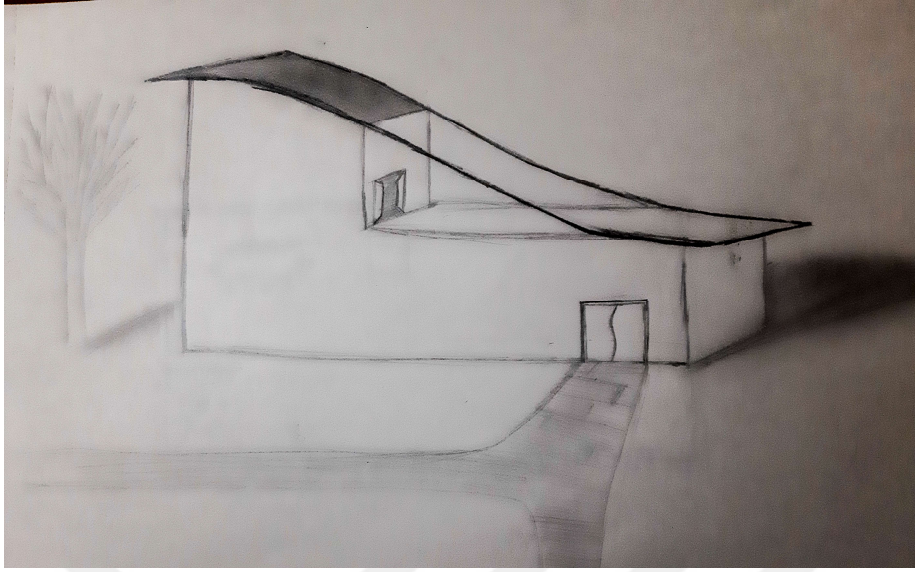


Şekil 4.24. H.G. isimli öğrencinin eskiz çalışmasının CAD programlarıyla oluşturulan 2. görseli

Goldschmidt (1991), tasarımcının eskiz sürecini betimlerken “görmek” ve “gibi görmek” kavramları üzerinde durmaktadır. Bu iki kavramın eskiz süreci içerisinde etkileşimli olarak birbirlerini besledikleri ve birbirlerine dönüşebildikleri vurgulanmaktadır. “Görmek” kavramı biçimsel olguları, görsel düşünce sürecini ifade eder iken, “gibi görmek” kavramı ise görsellikle aktarılmayan sözel düşünmeyi ifade etmektedir (Goldschmidt, 1991). Eskiz süreci, görsel bir düşünme ve aktarma metodunu ifade etse de, tasarımcının bu görsel üretimi gerçekleştirirken zihninde kurduğu sözel üretimlerden de beslenmektedir.

Eskiz çalışmaları tasarım problemlerine ait çözümler sunmanın yanında, tasarım probleminin detaylarının keşfedilmesindeki rolüyle de tasarım sürecinin önemli metotlarından birisi olarak kabul görmektedir. Tasarımcı eskiz yaparken, son derece özgür biçimde kâğıt üzerine birçok temsil oluşturur. Süreç aşamaları ve temsil üretiminin kurallara bağlı olmadan ilerletilmesi, tasarımcıya farklı süreçler ve detaylar içinde özgürce dolaşma imkânı sağlar (Cross, 1999). Öğrencinin tasarlama sürecinin özgür yapısını kavrayamaması ve kendisini yapmış olduğu bir tasarım üretiminin alternatiflerini kurgulamak, sorgulamak yerine, üretiminin detaylandırılması ve hızlıca tamamlanması şeklinde motive etmesiyle, eskiz sürecinin sağladığı yaratıcı ve özgür düşünme düzleminden koptuğu görülebilmektedir.

S. Ö. isimli öğrenci yapmış olduğu eskiz çalışmasında, tasarımını tek bir açıdan çizilmiş perspektif bir görsel ile ifade etmiştir. Öğrencinin şematik plan, kesit çizimleri, ölçü, arazi yerleşimi, kullanıcı sayısı, tasarım kurgusuna ait sözel aktarımlara eskiz çalışmasında yer vermediği gözlemlenmiştir (Şekil 4.25.).



Şekil 4.25. S.Ö. isimli öğrencinin eskiz çalışması

Öğrencinin eskiz çalışması, yapısal birtakım eklemeler yapılarak görselleştirilmiş, öğrenciden tasarımı ile üretilen görsel arasındaki farklılıkları değerlendirmesi istenmiştir (Şekil 4.26.). Öğrenci, görselde yer alan pencere açıklığı, korkuluk gibi detayları eskiz sürecinde düşünmediğini ifade etmiş, diğer arkadaşlarının eskizlerinde farklı tasarım detaylarını aktardığını görünce bu eksikliği fark ettiğini belirtmiştir. Ayrıca mekânın iç çözümü, malzeme seçimi gibi unsurları da eskiz çalışmasında vurgulamayan öğrenci, eğitmenler tarafından eskiz sürecinin yaratıcı düşünceye zemin hazırlayan yapısını yetersiz kullandığı şeklinde yorumlar almıştır. Öğrencinin eskiz çalışmasında ürettiği yapının üst örtüsünün, kullanıcı olarak belirlenen insan boyutuna uyumsuz bir yapıda olduğunu fark etmesine rağmen, alternatif tasarım denemeleri üretmediği görülmüştür. Öğrencinin stüdyo sürecinin ilerleyen evrelerinde de eskiz çalışmalarını, tasarım sürecini şekillendirmede bir araç olarak kullanmadığı gözlemlenmiştir.



Şekil 4.26. S.Ö. isimli öğrencinin eskiz çalışmasının CAD programlarıyla oluşturulan görseli

Tasarımcı, tasarım sürecinin erken evrelerinde hem tasarımın genel konsepti hakkında, hem de konseptin uygulanması adına gerekli düşüncenin bütününe açıklayan kritik detayları eskiz yöntemiyle kurgulayabilmektedir. Bu yolla tasarımcı, ihtiyacı olan bilgiyi anımsar ve bilgi tabanından bu bilginin ortaya çıkarılmasını sağlar (Kondakçı, 2018). Tasarımcının eskiz çalışması ile elde ettiği bilgiler, tasarımcı tecrübesine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Tecrübesiz tasarımcılar, eskiz ile genelde mekân ilişkilerine dair yapısal bilgiler edinirken, tecrübeli tasarımcılar, yapısal bilgi edinimine ek olarak tasarıma dair işlevsel bilgileri de eskiz çalışmaları sonrasında edinebilmektedirler (Tversky, 2002).

Eskiz çalışmalarının eğitmenler tarafından değerlendirilmesi neticesinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrenciler tarafından hazırlanan eskiz çalışmalarının çoğunda, öğrencilerin tasarımlarının detaylarına ait görsel olmayan ifadeleri eskizlerine yansıtmama eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin eskiz çalışmalarında tasarımlarına ait uzunluk, genişlik, yükseklik, malzeme, detay çizimleri gibi unsurları aktarmamış olmaları, daha önce yaşamış oldukları tasarım deneyimlerinde eskiz sürecini CAD programları ile aktarılan teknik çizimleri destekleyici bir metot olarak kullanmalarından kaynaklanabilmektedir.
- Eskiz çalışmalarını genellikle tek bir tasarım alternatifinin farklı açı ve çizim metotları ile aktarılması şeklinde ilerleten öğrencilerin, eskiz kavramının farklı

alternatifler içerisinde uygun tasarım kararlarını almaya yardımcı olan yapısını kullanmadıkları görülmüştür.

- Öğrenci tarafından ortaya konan eskizin, öğrencinin zihnindeki imgeyi kâğıda aktarmasını sağlaması, öğrencinin yaptığı üretim ile bir bağ geliştirmesine ve farklı alternatifler arayışına girmemesine neden olabilmektedir.
- Eskiz çalışmalarının tasarım süreci adına taşıdığı önemi bilgi olarak edinmemiş öğrencilerde eskiz çalışmalarına karşı olumsuz bir yaklaşım oluşabilmektedir.
- Eskiz çalışmalarının öğrenciler tarafından sadece estetik bir çizim ürünü olarak yorumlanması, öğrencilerin eskiz çalışmalarıyla tasarım ve yaratıcılık unsurlarını geliştirememelerine neden olmaktadır.

Eskiz çalışmaları uygulamaları, eğitmenin öğrencilerin tasarım sürecini eskiz ile ilerletme yaklaşımlarını gözlemleyebilmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrencinin tasarım problemine ve bu probleme yaklaşımına dair izler taşıyan eskiz çalışmaları, eğitmenin tasarım sürecinin işleyişini takip edebilmesini sağlamaktadır. Eskiz çalışmalarının öğrenci tarafından yanlış veya yetersiz algılanması probleminin eğitmen tarafından tasarımın erken evrelerinde giderilmesi, öğrencinin eskiz metodunun getireceği avantajlardan yararlanabilmesine ve tasarım sürecini daha sağlıklı bir şekilde ilerletebilmesine yardımcı olabilir.

4.3.4. Öğrencilerin Eğitmenin Değerlendirme Eylemini Deneyimlemesi

Mimarlık eğitiminin yaratıcılığı besleyen en önemli içeriği olarak kabul edilen stüdyo dersleri, eğitmen ve öğrencilerin birbirleri ile iletişiminin gelişmesinde de önemli katkılar yapmaktadır. Ancak bu iletişim, eğitmenin öğrencilerin tasarım sürecini değerlendirip not vereceği dönemlere girildiğinde kırılmalı bir yapıya bürünebilmektedir. Mimarlık olgusunun doğru ve yanlışları net kavramlar ile ifade etmeyen ve süreç içi değerlendirmeleri de tasarım değerlendirmesinin bir parçası olarak kabul eden yapısı, öğrencilerin eğitmenler tarafından verilen değerlendirme notlarına farklı bakış açıları ile yaklaşmalarına neden olmaktadır. Bireysel olarak yaratıcı bir düşünme süreci geçirdiğine inanan ve bunun sonucunda somut tasarım ürünleri ortaya koyan öğrencinin zaman içerisinde bu üretimine karşı geliştirdiği bağlılığın bir sonucu olarak, eğitmen değerlendirmelerine karşı hassas bir yaklaşım sergilediği görülebilmektedir. Bu hassas yaklaşım, öğrencinin değerlendirme sürecinde eğitmenden aldığı olumsuz yorumlar neticesinde stüdyo sürecinden uzaklaşmasına neden olabilmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde stüdyo grubunda bulunan 29 kişilik öğrenci grubundan, stüdyo sürecinde yürütülecek 4 farklı uygulama (logo tasarımı, tasarım senaryosu, konsept çalışması, leke etüdü) çerçevesinde birbirlerini değerlendirmeleri ve notlar vermeleri istenmiştir. Öğrenciler tarafından verilen notlar eğitmenler tarafından verilen notlar ile karşılaştırılıp, bu notların birbirleri ile anlamlı bir bağ oluşturup oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca not verme işleminin öğrenciler tarafından yapılmasının öğrencinin stüdyo süreci değerlendirmelerine karşı geliştirdiği yaklaşıma nasıl etki ettiği de izlenmeye çalışılmıştır.

Öğrenciler, 4 farklı uygulama için uygulamaya katılan diğer öğrencilere 10'luk değerlendirme sistemini kullanarak uygun gördükleri notları vermişlerdir. Uygulamaya katılmayan öğrenciler, o uygulama kapsamında not alamamışlardır. Not verme işlemi, öğrencinin çalışmasını sunmasından sonra verilen iki dakikalık süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu işlem 29 öğrencinin her biri için tekrarlanıp, verilen notlar eğitmenler tarafından toplanmıştır. Her not verme işleminin değerlendirilmesi, uygulamaya katılan öğrenci sayısı üzerinden yapılmıştır (Şekil 4.27.). Öğrencilerin değerlendirmelerinden sağlıklı bir veri alınmasına olumsuz etki yapacağı düşüncesiyle, verilen notların stüdyo sonu eğitmen değerlendirmelerine ne düzeyde bir etki yapacağı, öğrencilere aktarılmamıştır.

Z.R.K.	(verdiği notlar)-3	F.A.	(verdiği notlar)-2	Ö.S.	(verdiği notlar)-1
MO	-5	ÖFD	4	ÖFD	-7
NE	-4	AT	-	GT	-6
MK(2)	-7	FT	4	FT	-6
EP	-7	MSA	4	MSA	-9
SÖ	-7	FA	-	FA	-5
AK	-7	DDD	-	DDD	-6
HG	-6	MK(2)	-	MK(2)	-4
MSA	-7	HBK	-	HBK	-5
ÖFD	-7	NE	3	NE	-4
ÖS	-7	SÖ(2)	4	SÖ(2)	-4
İÇ	-5	ÖS	4	İMK	-6
BK	-4	İMK	4	FK	-7
MA	-4	FK	5	EP	-8
NZ	-8	EP	4	SÖ	-7
FA	-7	SÖ	-	AYH	-8
MK	-6	AYH	-	NZ	-6
FK	-8	NZ	6	AK	-7
Yİ	-6	AK	3	HG	-5
FT	-6	HG	4	MAB	-6
		MAB	-	MA	-4
		MA	4	İÇ	-6
		İÇ	3	MO	-5
		MO	4	ZRK	-8
		ZRK	7	MK	-8
		MK	4		
		Yİ	3		

Şekil 4.27. Öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarına verdikleri notlardan örnekler

Öğrencilerin, 4 farklı uygulama kapsamında arkadaşları tarafından verilen notlar sonucunda aldığı toplam not değeri, her bir uygulama için o uygulamaya katılan öğrenci sayısına bölünmüş ve çıkan sonuç öğrencinin o uygulama için aldığı ortalama notu belirlemiştir (Şekil 4.28). Bu şekilde oluşturulan 4 farklı uygulamaya ait not ortalamaları toplanmış ve öğrenci değerlendirmelerinin sonucunu yansıtan bir sıralama oluşturulmuştur.

Şekil 4.28. Öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarına verdikleri notların ortalamasının hesaplanması

Öğrenci değerlendirmelerinde kullanılan 10'luk sistem sonucunda ortaya çıkan ortalama değer, karşılaştırmanın belirginleştirilmesi amacıyla 100'lük değerine çevrilmiştir (Şekil 4.29.).

	Öğrenci Değerlendirmesi			Eğitmen Notu		Öğrenci Değerlendirmesi			Eğitmen Notu
	4 notun toplamı	4 notun ortalaması	100'lük sistem			4 notun toplamı	4 notun ortalaması	100'lük sistem	
1.A. K.	27,802	6,950	70	76	16.S. Ö.	17,490	4,372	44	51
2.Ö. S.	27,016	6,754	68	65	17.E. P.	17,214	4,303	43	75
3.F. N. K.	26,335	6,583	66	74	18.M. K.	17,211	4,302	43	59
4.Z. R. K.	25,919	6,479	64	64	19.N. E.	17,061	4,265	43	57
5.Ö. F. D.	25,737	6,434	64	69	20.F. N. T.	16,641	4,160	42	63
6.N. Z.	25,110	6,277	63	73	21.D. D. D.	16,416	4,104	41	64
7.M. S. A.	23,383	5,845	58	71	22.M. O.	15,600	3,900	39	56
8.İ. M. K.	22,610	5,652	56	67	23.B. H. K.	15,365	3,841	38	64
9.İ. Ç.	20,730	5,182	51	72	24.Z. B. Ş.	13,333	3,333	33	61
10.S. Ö. (2)	20,245	5,061	51	51	25.M. A. B.	11,120	2,780	28	71
11.F. A.	19,578	4,894	49	58	26.M. K.(2)	10,333	2,583	26	62
12.M. A.	18,245	4,561	46	49	27.E. İ.	9,211	2,302	23	56
13.H. G.	17,734	4,433	44	65	28.B. Ö.	8,285	2,071	21	39
14.A. T.	17,707	4,426	44	59	29.Y. İ.	4,930	1,232	12	0
15.A. Y. H.	17,491	4,372	44	73					

Şekil 4.29. Öğrenci ve eğitmen değerlendirmelerinin karşılaştırılması

Ortaya çıkan notlar, eğitmenlerin 4 uygulama sonunda verdiği notlar ile karşılaştırılıp, elde edilen bulgular ortaya konmuştur. Bir eğitmen eylemi olan öğrenci çalışmalarına not verme işleminin öğrenciler tarafından deneyimlenmesi sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir:

- Öğrenci ve eğitmen değerlendirmeleri sonucunda aynı öğrencinin en yüksek değerlendirme notunu aldığı gözlemlenmiştir.
- Öğrenci ve eğitmen değerlendirmeleri sonucunda aynı iki öğrencinin en düşük iki değerlendirme notunu aldığı gözlemlenmiştir.
- Eğitmen ve öğrencilerin, stüdyo grubunun en yüksek not alan ve en düşük iki notu alan öğrencileri aynı isimler olarak belirlemesi, stüdyo sürecinde başarı

gösteren ve yetersiz performans sergilediği düşünülen iki ayrı uç öğrenci modelini benzer şekilde tanımladığını göstermektedir.

- Öğrencinin arkadaşlarının tasarımlarını değerlendirmeye görevlendirmesinin, kendi tasarımını dışındaki tasarımlara eleştirel gözle bakabilmesini ve stüdyo sürecinde kritik ve eleştiri sürecinin uzamasından dolayı meydana gelen odaklanma problemlerini azalttığı gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin başka tasarımlar üzerine geliştirdiği eleştirel yaklaşımın, kendi projelerinde yer alan eksiklikleri de görmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Eğitimci eylemini deneyimleyen öğrenciler, eğitimcilerin değerlendirme sürecine yaklaşımı konusundaki fikirlerini geliştirme imkânı bulmuşlardır.

Stüdyo eğitiminde eğitimci ve öğrenci değerlendirmeleri, eğitimcilerin öğrencilerin tasarım sürecine yaklaşımı hakkında bilgi edinmesi açısından önem taşımaktadır. Stüdyoya sadece kendi tasarım sürecini ilerlettiği bir kişisel üretim alanı olarak yaklaşan öğrencilerde, stüdyo grubundaki diğer öğrencilerin düşünce ve eleştirilerine karşı bir duvar örme eğilimi görülebilmektedir. Stüdyo kültürü içerisinde diyalog ve eleştiri ortamının kurulamamasından kaynaklanan bu olumsuz yönelim, stüdyonun ilerleyen süreçlerinde öğrencinin içine kapanarak paylaşımdan uzak ve süreci sonlandırma amacı güden davranışlar sergilemesine neden olabilir. Stüdyo sürecinin öğrenciler tarafından, “yaptığımız üretimlerin eleştirildiği ders” tanımından çıkartılıp, öğrencinin de eleştiri ortamına dâhil olduğu ve farklı tasarımlara karşı fikir ürettiği bir süreç halini alması, öğrencinin kendini ifade etme yetisine de olumlu katkılar yapmaktadır. Kendini ifade eden her birey, stüdyo grubundaki diyalog kültürüne eklemlenir ve bu durum farklı görüşlerin, düşüncelerin ve kararların daha fazla katılımcı tarafından tartışılmasına zemin hazırlar. Arıdağ (2005), diyalogun toplumu kutuplaşmanın dışına çıkartıp ortak bir anlayışa yönelttiğini vurgular. Bu özelliğinden dolayı diyalog kavramı insan gruplarının zekâsına ve uyum gücüne erişimi sağlayan bir araçtır (Arıdağ, 2005). Eğitimci-öğrenci iletişimindeki güç ilişkilerini şekillendirme potansiyeline sahip diyalog kavramı, serbest anlam akışını sağlamayı mümkün kılmaktadır. Diyalog sayesinde insanlar anlam akışını somutlaştırmayı deneyimler, öğrenir ve bu akışa hizmet edebilirler. Güç artık eğitimcinin tek elinden çıkar, eşit ve esnek bir uzlaşma ortamı gelişir.(Doidge ve ark., 2000)

Öğrencilerin diyalog ortamına katılımını artırmak ve stüdyo sürecine eleştirel bakış açıları geliştirebilmelerini sağlamak adına uygulamalar yapmak, öğrenci ve eğitimcinin tasarım süreçlerine yaklaşımlarını gözlemleyebilmek adına önem

taşımaktadır. Eğitmen ve öğrencinin stüdyo sürecinde sergileyeceği kutuplaşmadan uzak, uzlaşmacı tavır, stüdyo üretimlerinin tasarım kalitesine olumlu etkilerde bulunmaktadır.



5. SONUÇ

Mimari tasarım eğitiminde eğitmen ve öğrenci yaklaşımlarının tasarım sürecine etkilerinin farklı stüdyo içi uygulamalar ile incelendiği bu tez çalışması kapsamında, eğitmen ve öğrencilerin stüdyo sürecine yaklaşımları incelenmiş ve bu incelemeyi belirginleştirmesi amacıyla kurgulanan uygulamaların sonuçları gözlemlenmiştir. Alan çalışmasının ilk bölümünde öğrencilerin tasarım disiplinine mimarlık ölçeğinden bağımsız olarak geliştirdiği yaklaşımların izlenebilmesi adına logo tasarımı çalışmaları yapılmıştır. İkinci bölümde stüdyo grubundaki öğrencilerin tasarım problemine karşı geliştirdikleri yaklaşımların daha net okunabilmesi amacıyla geleneksel stüdyo uygulamalarında öğrenciye aktarılan tasarımın konumu, ihtiyaç programı, tasarımın boyutu gibi unsurların öğrenci tarafından araştırılması ve sunulması istenmiştir. Bu uygulamada amaç, öğrencinin tasarım probleminin bazı dinamiklerini tasarlama sürecine başlamadan edinmesinden kaynaklanan problem üzerine odaklanmadan çizim süreçlerine geçmesi yaklaşımını azaltarak, öğrencinin tasarım problemini kavrayabilmek adına geliştirdiği düşünce akışını izleyebilmektir. Alan çalışmasının üçüncü bölümünde öğrencilerin tasarlama faaliyetleri açısından önemli ve değerli bir süreç olarak kabul edilen eskiz çalışmalarına karşı geliştirdiği yaklaşımı gözlemleyebilmek adına, karmaşık dinamiklere sahip olmayan bir tasarım problemi ortaya konmuş ve öğrencilerden bu probleme eskizleri ile çözüm üretmeleri istenmiştir. Yapılan eskiz çalışmaları CAD programları ile modellenerek öğrencinin zihnindeki imajı eskize aktarma işleminde hangi unsurları dikkate aldığı izlenebilmesi amaçlanmıştır. Alan çalışmasının son bölümünde, tasarım öğrencileri tarafından anlamlandırılması zor bir süreç olarak görülen tasarımın değerlendirilmesi eylemi öğrenciler tarafından yapılmış ve bu uygulamanın stüdyodaki diyalog ortamına etkileri gözlemlenmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan uygulamalar sonunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Stüdyo grubu içerisinde mimarlık eğitimi sürecinden bağımsız ya da bu süreç ile bütünleşik olarak bir tasarım kimliğine sahip olan öğrencilerin tasarım sürecinde bu kimliklerini ortaya çıkarmak adına sergilediği yaklaşımlar tasarım sürecini olumlu etkilemektedir.
- Farklı sanat disiplinleri ile ilgilendiğini vurgulayan öğrencilerin bu donanımlarını tasarım sürecinin çeşitli aşamalarında kullanmasının tasarım

potansiyelini artırdığı görülse de bu sanat dallarının güzeli ortaya koyan fikirsel ve görsel yapıları, öğrencinin tasarım dinamiklerinden kopup projeyi ilgilendiği sanat dalının fazlaca etkisi altında bırakması sonucunda olumsuz bir gelişim şemasına neden olabilmektedir.

- Grafik tasarım disiplininin bir içeriği olan logo tasarımı sürecinde tasarım problemine yaklaşımdan kaynaklanan olumsuz yönelimler sergileyen öğrencilerin stüdyodaki proje geliştirme sürecinde de tasarım problemini anlamlandırmada yetersiz kalabildiği görülmüştür. Tasarımın tüm alt başlıklarını da kapsayan problemi kavrama unsuruna yaklaşımın stüdyo sürecinin erken evrelerinde eğitmen tarafından kontrollü bir biçimde farklı öğrenci yönelimleri tarafından da algılanabilecek seviyede aktarılması tasarım sürecinin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi açısından önem taşımaktadır.
- Mimari tasarım sürecinin erken evrelerinde öğrencilerin tasarımın yeri, boyutu ve ihtiyaç programına karşı geliştirdiği fikirlerin okunması, öğrencinin tasarım problemine ve sürece yaklaşımı konusunda eğitmenin geliştireceği farklı yaklaşımlara yol göstermesi açısından oldukça değerlidir.
- Tasarlama eylemine yaklaşımda kimi öğrencilerin tasarımın kavramsal süreçlerini bir an önce tamamlayıp, somut ürüne ulaşma amacıyla oldukları görülebilmektedir. Eğitmenin bu yönetime karşı geliştireceği tasarımın kuramsal arayışlarına hizmet eden yaklaşımı tasarım sürecini olumlu etkilemektedir.
- Öğrencilerin stüdyo grubu içinde yürütülen küçük ölçekli tasarım uygulamalarında, tasarımlarını en fazla iki alternatifin, genellikle ise tek bir tasarım fikrinin sonuçlandırılması şeklinde sürdürmesi, tasarım disiplininin ucu açık, özgür ve zengin düşünce süreçleri içeren yapısını olumsuz etkilemektedir. Bu durumda yapılan ilk üretimin fazlaca benimsenmesi ya da tasarım konusuna karşı öğrencinin bir motivasyon geliştirememesi neden olarak gösterilebilir.
- Eskiz uygulamalarının zihinsel bir tasarım pratiği olarak görülmek yerine estetik bir çizim ürünü olarak görülmesi tasarım sürecini olumsuz etkilemektedir.
- Öğrencilerin stüdyo içindeki eleştirel yaklaşımını ortaya çıkaracak uygulamalar, öğrencilerin birbirlerinin tasarım görüşlerinden beslenebilmesini ve birbirlerinin tasarım kararlarını referans alabilmesini sağladığı için tasarım sürecinin diyalog ile geliştirilen unsurlarını olumlu yönde etkilemektedir.

- Öğrencilerin birbirlerine not vermesi uygulaması eğitmen ve öğrencinin tasarım fikri ve ürününe karşı sergilediği yaklaşım farklılıklarını net ortaya koyabilmek açısından önem taşımaktadır. Öğrencinin tasarıma dair fikir ve yorumlarını eğitime aktarabileceği bu tür uygulamalar Eğitmenin öğrenci yaklaşımlarını tespit edebilmesi açısından önem taşımaktadır.
- Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesi uygulaması, stüdyo grubunda kimi zaman olumsuz bir yargılayıcı kimliğe bürünen ve diyalog ortamına zarar veren eğitmen yaklaşımlarını zayıflatarak öğrenci-eğitmen iletişiminde görüş paylaşımını olumlu etkilemekte, iletişim eksikliğinden kaynaklanan tasarım sürecine ait problemlerin giderilmesine yardımcı olmaktadır.
- Öğrenci değerlendirmelerinin de proje sürecine etki eden bir kriter olarak ortaya konması, daha önce sadece eğitmen tarafından, sınırlı stüdyo dersi sürelerinde eleştiri alan öğrencinin bu durumdan kaynaklanan motivasyon kayıplarını azaltarak tasarım eyleminin eğitim döneminin her anında varlığını sürdürmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Arkadaşları tarafından sorgulanan ve değerlendirilen öğrenciler, süreç içerisinde gelişen rekabet ortamı sayesinde tasarım eylemine motive olamamaktan kaynaklanan yaklaşım eksiklikleri ile daha az karşılaşmaktadırlar.

Tasarım problemine, tasarım sürecine, tasarım istekliliğine karşı öğrenci ve eğitmen tarafından farkındalık içinde sergilenecek diyalog odaklı yaklaşımlar, mimarlık eğitiminde günümüz dinamikleri nedeniyle karşılaşılan olumsuz yönelimlerin ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır. Farklı stüdyo dersi modelleri üzerine kurgulanacak ve stüdyo dersinin yaratıcı unsurlarının hangi koşullardan beslendiğinin ortaya konabilmesine yardımcı olacak yeni çalışmaların literatüre eklenmesi, stüdyo dersinin kazanımlarını artırmak adına önem taşımaktadır. Bireyin zihin şemasını şekillendiren dinamik unsurlar olarak kabul edebileceğimiz sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik gelişmeler sürdükçe, eğitmen ve öğrenci yaklaşımlarında yaşanabilecek değişimlerin sürekli olarak ortaya konabilmesi, sağlıklı bir eğitim kültürü oluşmasına yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akın, Ö., 2001a, Cognition Design Education, ed. Charles Estman, *Elsevier Science*, Oxford, UK, 8-12.
- Akın, Ö., 2001b, Simon Says: Design is Representation [online], Carnegie Mellon University, <http://users.metu.edu.tr/baykan/arch467/Readings/AradSimon.pdf> [Ziyaret Tarihi:05.06.2019].
- Ang, A. H. S. ve Tang, W.H., 1982, Probability Concepts in Engineering, Planning and Design, *John Wiley and Sons*, London, 8-12.
- Ansburg, P. I., Hill, K., 2003, Creative and Analytic Thinkers Differ in Their Use of Attentional Resources, Personality and Individual Differences, Vol. 34, pp. 1141-1152.
- Anthony, K. H., 1991, Design Juries On Trial, *Van Nostrand Reinhold*, Newyork, 8-42.
- Arıdağ, L., 2005, Mimari Tasarım Stüdyo Eğitiminde İletişim, Doktora Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 2-78.
- Ayden, C. ve İşgüzar, S., 2016, Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişkiyi İncelemeye Yönelik Araştırma, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (2), 201-218.
- Ayıran, N., 1995, Mimari Tasarım Stüdyoları Üzerine Bazı Notlar, *Yapı Dergisi*, 160, 54-60.
- Balamir, A., 1985, Mimarlık Söyleminin Değişimi ve Eğitim Programları, *Mimarlık Dergisi*, 85(8), 9-15.
- Balamir, A., 1995, Modern Mimarın Kimliği ve Disiplini: Mimarlık Eğitiminde Klasik ve Modern Yaklaşımlara Bir Bakış, *Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?*, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, 353-364.
- Batırbaygil, H., 1999, Mimarlık Eğitiminin Gelişiminde Çalışma Davranışları ile Mekanların İncelenmesi, *Mimarlık Eğitiminde Tasarım Atölyesinin Kavramsal ve İşlevsel Biçimlenmesi Konferansı*, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, 9-12.
- Batırbaygil, H., 2000, Yıldızlılık, Yıldız'da Mimarlık Eğitiminin Kısa Öyküsü, *Arredamento Mimarlık Dergisi*, 3, 69-72.
- Berger, R. W., 1977, A Royal Passion / Louis XIV as Patron of Architecture, *Cambridge University Press*, Cambridge, 21-26.
- Broadbent, G., 1995, Educating Architects, eds. Pearce, M. and Toy, M., *Academy Editions*, United Kingdom, 10-23.
- Chan, C., 1990, Cognitive Processes in Architectural Design Problem Solving, *Design Studies*, 11 (2), 60-79.

- Ciravoğlu, A., 2001, Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop-Stüdyo Paralelliği Üzerine, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 7-10.
- Ciravoğlu, A., 2003, Mimari Tasarım Eğitiminde Formel ve Enformel Çalışmalar Üzerine, *Yapı Dergisi*, 257, 43-47.
- Cold, B., 1995, Tree of the Sketch, Educating Architects, ed. Pearce, M. and Toy, M., *Academy Editions*, London, 60-65.
- Conrads, U., 2002, Modern Mimarlığın Öncüleri Dizisi: Walter Gropius ve Bauhaus, 3, çeviri: Sevinç Yavuz, *Boyut Yayın Grubu*, İstanbul, 22-26.
- Cross, N., 1999, Natural Intelligence in Design, *Design Studies*, 20(1), 25-39.
- Crowe, N. A. ve Hurtt, S.W., 1986, Visual Notes and the Acquisition of Architectural Knowledge, *Journal of Architectural Education*, 39(3), 6-16.
- Çelik, C., 2015, Mimari Tasarıma Yaklaşım ve Dil Kullanımı Konularında Mimarlık Eğitiminin Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 10-13.
- Çeliköz, N., 2017, Okul Öncesi Dönem 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi, *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Dikmen, Ç. B., 2011, Mimarlık Eğitiminde Stüdyo Çalışmalarının Önemi: Temel Eğitim Stüdyoları, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 1509-1520.
- Diñçeli, D., 2017, Sanat ve Tasarım Etiđi, *İdil Dergisi*, 6 (30), 585-617.
- Doidge, C., Sara, R., Parnell, R., 2000, The Crit: an Architectural Student's Handbook, *Architectural Press*, Oxford, 43-87.
- Draper, J., 1977, The Ecole des Beaux-Arts and the Architectural Profession in the United States: the case of John Galen Howard, *University of California Press*, California, 209-237.
- Durusoy, M., 2015, Düşüncenin Eskiz ile Anlatımı ve Mimari Tasarımdaki Önemi, Yüksek Lisans Tezi, *Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 32-40.
- Düzgün, E., 2004, Mimari Tasarım Eğitiminde "Başarı Yönelimi"nin Ölçülmesi, Doktora Tezi, *Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 10-15.
- Epstein, R., 2000, The Big Book of Creativity Games: Quick, Fun Activities for Jump Starting Innovation, *Mc Grawhill*, New York, 27-42.
- Erpi, F., 1999, Mimarlık Üzerine Söyleşiler, *Mimarlar Derneği 1927*, Kurtuluş Matbaası, Ankara, 32-35.

- Erzen, J. N., 1976, Eğitimin Estetik Süreç Olarak Yorumu ve Mimarlık Eğitimi, *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 2(2), 175-185.
- Eysenck, H. J., 1994, The Measurement of Creativity, *Dimensions of Creativity*, Eds. Margaret A. Borden, MIT Press, Cambridge, 199-242.
- Fuskas, M., 2004, *Arkimeet Mimarlık Konferansı*, Harbiye Askeri Müzesi Kültür Sitesi Konferans Salonu, İstanbul, 17 Şubat.
- Goldschmidt, G., 1991, The Dialectics of Sketching, *Creativity Research Journal*, 4(2), 123-143.
- Gökmen, H. ve Süer, D., 2003, Mimarlık Eğitiminde Tasarım Stüdyolarına Farklı Yaklaşımlar, *Ege Mimarlık*, 3(47), 4-7.
- Guidera, S. G., 2004, Assessing the use of digital sketching and conceptual design software in first-year architectural design studio, *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, Pittsburg, USA, (9.231.)1-9.
- Gülağaç, Ö., 2005, Dijital Ortamda Tasarım ve İfade Biçimi Olarak Temsiliyet Kavramı Örnek: Mimari Proje Yarışmaları, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 10-14.
- Hançerlioğlu, O., 2000, Felsefe Ansiklopedisi(Kavramlar ve Akımlar), 7, *Remzi Kitabevi*, İstanbul, 236-238.
- Hançerlioğlu, O., 2000, Felsefe Ansiklopedisi(Kavramlar ve Akımlar), 1, *Remzi Kitabevi*, İstanbul, 33-36.
- Hazaryan, A., 2000, Herkesten Farklı Düşünen Dahilerin Sırrı Nedir?, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 763, 10-11.
- Herbert, D. M., 1992, Graphic Processes in Architectural Study Drawings, *Journal of Architectural Education*, 46(1), 28-39.
- Higgott, A., 1996, Teaching First Year: What do They Need to Know?, ed. Hardy, A. and Teymur, N., *Architectural History and the Studio*, London: *Question Press*, 181-186.
- Ivy, R., 1999, Frank Gehry: Plain Talk with a Master, *Architectural Record*, 187(5), 188-190.
- Jacques, A. ve Vidler, A., 1977, Chronology: The Ecolo des Beaux-Arts [1671-1900], 8, *Oppositions*, New Jersey, 151-157.
- Kahvecioğlu, N. P., 2001, Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi, Doktora Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 15-17.

- Kale, N., 1994, Eğitim ve Yaratıcılık, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37, 4-6.
- Kararmaz, Ö. ve Ciravoğlu, A., 2017, Erken Dönem Mimari Tasarım Stüdyolarına Deneyim Tabanlı Yaklaşımların Bütünleştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *Megaron*, 12 (3), 409-419.
- Ketizmen, G., 2002, Mimari Tasarım Stüdyosunun Biçimlenmesinde Yöntemsel ve Mekansal Etkilerin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Mimarlık Bölümü Mimari Tasarım Stüdyosu Örneği, Yüksek Lisans Tezi, *Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir, 44-55.
- Kılıç, A. D., 2006, Vallauri'nin Klasisist Cepheleri, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 14-17.
- Kırıoğlu, O. T., 2002, Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 17-48.
- Kondakcı, E., 2018, Mimari Tasarımın Erken Evrelerinde Tecrübenin ve Eskiz Yapmanın Tasarım Üretkenliğine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 26-32.
- Mangır, M., ve Aral, N., 1992, Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi, 8. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Bursa, 41-50.
- Masatlıoğlu, C. S. E., 2018, Mimari Tasarım Eğitiminde Stüdyo Kültürü Araştırması: Öğrenen Merkezli Ortamın Yansımaları, Doktora Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 2-77.
- McKeachie, W. J., 1986, Teaching Tips: A Guidebook for the Beginner College Teacher, *D.C. Health and Company*, Lexington, 12-18.
- McLagan, P. A., 1978, Helping Other Learn: Designing Programs for Adults, *Addison-Wesley Publishing Company*, Reading, 52-68.
- Milton, C., 2003, The Jury's Out: a Critique of the Design Review in Architectural Education, *Australian Council of University Art and Design Schools Annual Conference*, University of Canberra, Tasmania, Australia, 1-4 October, 1-7.
- Nalçakan, H., 2006, Küreselleşen Dünyada Mimarlık Eğitimi ve Türkiye, Yüksek Lisans Tezi, *Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 42-50.
- Oktay, A., 1999, Okul Öncesi Eğitim ve Temel İlkeleri, Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, *YA-PA Yayınları*, İstanbul, 12-18.
- Onur, D. ve Zorlu, T., 2017, Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1535-1552.
- Oxman, R., 2003, Think-Maps: Teaching Design Thinking in Design Education, *Design Studies*, UK, 25(1), 63-91.

- Önal, G. K., 2011, Yaratıcılık ve Kültürel Bağlamda Mimari Tasarım Süreci, *Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 155-162.
- Öncü, T., 1992, Yaratıcılığın Betimlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Çevresel Etkiler, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14 (1), 255-264.
- Öncü, T., 2003, Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 221-237.
- Özdemir, E. E., 2013, Mimarlık Eğitiminde Tasarım Sürecinin Geliştirilmesi Yönünde Bir Yöntem Arayışı, Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara, 2-18.
- Özdemir, E. E., 2016, Mimarlık Eğitiminde Temel Tasarım Dersinde Öğrencilerin Başarıları ve Öğrenme Stilleri İlişkisi, *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 17, 139-156.
- Özgüner, B. A., 2000, ODTÜ'lülük, ODTÜ'lü Mimar Başkadır Hocam!, *Arredamento Mimarlık Dergisi*, 3, 77-80.
- Özkan, H., 2016, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine ve Okul Öncesi Eğitim Programlarına Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları, Yüksek Lisans Tezi, *Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Kayseri, 32-40.
- Pawley, M., 2007, My Lovely Student Life, The Strange Death of Architectural Criticism: Collected Writings, ed. David Jenkins, *Black Dog Architecture Publishing*, London, 48-59.
- Rawlinson, J. G., 1981, Creative Thinking and Brainstorming, *John Wiley and Sons*, New Jersey, USA, 17-82.
- San, İ., 2004, Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları, *Ütopya Yayınevi*, Ankara, 18-22.
- Schoon, I., 1992, Creative Achievement in Architecture: A Psychological Study, *DSWO Press*, Leiden University, Leiden, 45-62.
- Schön, D. A., 1984, The Architectural Design Studio as an Exemplar of Education for Reflection in Action, *Journal of Architectural Education*, Association of Collegiate Schools of Architecture, 38(1), 2-9.
- Schön, D. A., 1992, Designing as reflective conversation with the materials of a design situation, *Research in Engineering Design*, 3(3), 131-147.
- Şahin, A., 2013, Mimarlık Eğitiminde Bir Stüdyo Yöntemi: Tasarla-Yap Stüdyosu, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 16-18.

- Şahin, S., 1998, Proje Bazlı Eğitim Mimarlıktan Mühendisliğe, *Mühendislik-Mimarlık Eğitimi Sempozyumu*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 81-88.
- Tanyeli, U., 2000, Akademililik, Okul Kimlikleri, Anıları, *Arredamento Mimarlık Dergisi*, 3, 65-67.
- Tok, M.A., 2016, Mimari Tasarım Eğitiminde Bir Öğrenme Süreci ve Değerlendirme Aracı Olarak Jüri Sistemi, Yüksek Lisans Tezi, *Gebze Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Gebze, 13-28.
- Tokay, S. ve Yüksel, Ş., 1995, Türkiye'de Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi, *Mimarlık ve Eğitim Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?*, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, 61-63.
- Torrance, E. P., 1962, Guilding Creative Talent, *Prentice Hall*, New Jersey, USA, 16-43.
- Tschumi, B., 1995, "One, Two, Three: Jump" in Educating Architects, (Ed. Pearce, M. and Toy, M.), *Academy Editions*, London, 24-25.
- Turuthan, T., 1987, Tasarlama ve Tasarımcı Nitelikleri Üzerine Bir İnceleme, Doktora Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon, 20-23.
- Türkkan, S., Erdem, A., 2016, Stüdyo Pedagojisinde Özgünlük Kavramı Üzerine Deneyler: Önceller ile Tasarım, *Megaron Dergisi*, 11(2), 187-200.
- Türkyılmaz, Ç. C., 2010, Mimari Tasarım Eğitiminde Erken Tasarım Evresinde Bilginin Dönüşümünün İrdelenmesi ve Bir Model Önerisi, Doktora Tezi, *Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 40-45.
- Tversky, B., 2002, What do sketches say about thinking, in 2002 AAAI Spring Symposium, *AAAI Technical Report SS-02/08*, USA, 148-151.
- Uloğlu, B., 1990, Mimari Tasarım Eğitimi: Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri, Doktora Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 6-15.
- Uloğlu, B., 1995, Mimari Tasarım Bilgisi: Mimarlık Mesleğinin Epistemolojik Temelleri Üzerine Bir Tartışma, *Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?*, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, 174-179.
- Üstündağ, T., 2003, Yaratıcılığa Yolculuk, *Pegem Akademi Yayıncılık*, Ankara, 25-51.
- Vitruvius, 1993, Mimarlık Üzerine On Kitap, *Şevki Vanlı Mimarlık Yayınları Vakfı*, Ankara, 3-5.
- Webster, H., 2007, The Analytics of Power-Representing in Design Juries, *Journal of Architectural Education*, 60(3), 21-27.
- Yamaçlı, R., 1999, Modern Tasarımda Bauhaus Öğretisi, *Arkitekt Dergisi*, 467, 55-57.

- Yıldırım, S. ve Güvenç, K., 1995, Mimarlık Eğitiminde Tasarım Atölyeleri, *Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?*, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, 182-186.
- Yıldırım, T., Yavuz, A., Kırıcı, N., 2012, Experience of Traditional Teaching Methods in Architectural Design Education: Mimesis Technique, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51(3), 234-238.
- Yıldız, Ü. F. ve Şener, T., 2003, Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcı Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama, *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara, 23-45.
- Yurtsever, B., 2011, Mimarlık Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerisinin Rolü: Birinci Yıl Tasarım Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 40-46.
- Yürekli, F., 1991, Mimarlık ve Eğitimi Üzerine, *Yapı Dergisi*, 117, 49-54.
- Yürekli, İ., Yürekli, H., 2004, Mimari Tasarım Eğitiminde Enformellik, *itüdergisi/a*, 3 (1), 53-62.
- Yürekli, İ., 2003, Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun, Doktora Tezi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul, 32-70.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ali DEMİRCİ
Uyruğu : T.C.
Doğum Yeri ve Tarihi : Fethiye, 01.02.1994
Telefon : 05325211968
Faks :
E-Posta : alidemirci0034@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Adı	İlçe	İl	Bitirme Yılı
Lise	: Konya Lisesi, Meram, Konya			2012
Üniversite	: S. Ü. Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, Selçuklu, Konya			2016
Yüksek Lisans	: Konya Teknik Üniversitesi LEE, Mimarlık ABD, Selçuklu, Konya			
Doktora	: -			

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2017	2BK Mimarlık	Mimar Grafik
2017	Imagine Codes	Animasyoncu

UZMANLIK ALANI

3 Boyutlu Görselleştirme, İllustrasyon

YABANCI DİLLER

İngilizce

BELİRTMEK İSTEĞİNİZ DİĞER ÖZELLİKLER

YAYINLAR

ÇAKMAK, B. Y. ve DEMİRCİ, A., 2019, Mimari Tasarım Eğitiminde Proje Değerlendirme Sürecinin Öğrenci Tarafından Algılanması Üzerine Bir İnceleme, 4. Atlas International Congress on Social Sciences, Ankara, 76-83.